



Universidad Nacional Autónoma de México

PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA
PSICOLOGÍA EDUCATIVA Y DEL DESARROLLO

RELACIÓN ENTRE LAS PRÁCTICAS DE SUPERVISIÓN Y LAS COMPETENCIAS DEL PSICÓLOGO ESCOLAR EN UNA MAESTRÍA PROFESIONALIZANTE, DESDE LA PERSPECTIVA DE EGRESADOS Y SUPERVISORES

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
DOCTOR EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:

MARÍA FERNANDA PONCELIS RAYGOZA

TUTORA PRINCIPAL:

Dra. Lizbeth Obdulia Vega Pérez
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

COMITÉ TUTOR:

Dra. María Emilia Lucio y Gómez Maqueo
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Dra. Patricia del Carmen Covarrubias Papahiu
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA

Dra. Guadalupe Acle Tomasini
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

Dra. Claudia Lucy Saucedo Ramos
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

DEDICATORIAS Y AGRADECIMIENTOS

Dedico con mucho cariño todo mi esfuerzo y entrega para lograr este sueño a mis seres queridos.

A mi amado esposo Fer y a mis chiquitines Dani y Mikel, quienes son mi más grande inspiración.

A mi mamá, quien me cuida desde el cielo y me enseñó a siempre dar lo mejor de mí y a ser una mejor persona día a día.

A mi papá, quien es mi ejemplo de dedicación, compromiso y pasión por lo que se hace, y con ello aprendí que aquello con lo que se sueña se alcanza con el esfuerzo del día a día.

A mi hermano, por ser mi amigo, cómplice y confidente.

A mi tía Paty y a mi tío Carlos, que son como mis segundos padres y a mis primas Karla y Karen que son como mis hermanas, por todo el apapacho, atenciones y experiencias juntos.

A Rosy y Germán por ser mi gran red de apoyo personal y profesional, y por estar siempre ahí cuando los necesito.

A Moni, a Bety, a Rox y a Ivonchis, con quienes inicié este camino de la psicología y se convirtieron en mis grandes amigas en el camino de la vida y con quienes he compartido un sinfín de momentos.

Al resto de mi familia, mis amigos y todos quienes creyeron en mí, me echaron porras y me acompañaron en esta gran aventura.

Agradezco a quienes participaron de alguna manera en que pudiera llevar a cabo este trabajo, tanto en mi proceso formativo como a quienes se involucraron en la realización de esta investigación.

A los jueces que me apoyaron en la validez de contenido de las escalas que se desarrollaron.

A los responsables de Residencia, supervisores y egresados del Programa de Maestría en Psicología de la UNAM que participaron en el piloteo.

A las supervisoras y egresados del Programa de Residencia en Psicología Escolar de la Maestría en Psicología de la UNAM que participaron en la investigación de esta tesis.

Particularmente mi especial agradecimiento a mi Comité Tutorial conformado por la Dra. María Emilia Lucio y Gómez Maqueo, Dra. Patricia del Carmen Covarrubias Papahiu, la Dra. Guadalupe Acle Tomasini y la Dra. Claudia Lucy Saucedo Ramos por sus comentarios y retroalimentación, que tanto enriquecieron mi trabajo.

Y de manera muy muy especial y con todo mi cariño a la Dra. Lizbeth Vega Pérez quien me ha acompañado desde hace 20 años cuando hice mi Maestría, a quien admiro y de quien he aprendido mucho. Juntas logramos este reto, pues fue mi tutora principal en la Maestría y en el Doctorado, y con quien he tenido el honor de colaborar en la docencia, supervisión e investigación.

“La supervisión es un momento privilegiado de aprendizaje ya que permite a los estudiantes reflexionar sobre sus actividades, pensamientos y sentimientos durante su formación”

(Neto y Guzzo, 2016)

Contenido

Resumen	10
Introducción.....	11
Capítulo 1: Supervisión en escenarios formativos	15
¿Qué es la supervisión?	16
Modelos de supervisión	20
Prácticas Efectivas de Supervisión	24
Capítulo 2: El psicólogo escolar.....	35
¿Qué hace el psicólogo escolar?	35
Competencias que se desarrollan durante el proceso de formación del psicólogo escolar	37
Proceso de formación supervisada del psicólogo escolar	47
Capítulo 3: La formación del psicólogo escolar en el posgrado en la UNAM.....	55
Maestría en Psicología.....	55
Programa de Residencia en Psicología Escolar	57
La supervisión en el Programa de Residencia en Psicología Escolar	61
Planteamiento del problema	65
Método.....	69
Pregunta de investigación	69
Objetivo General.....	69
Objetivos Específicos	69
Hipótesis	69
Definición de variables	69
Diseño	70
Instrumentos	70
Procedimiento	73
Fase 1: Construcción y validación de los instrumentos	74

Fase 2: Correlación entre las prácticas de supervisión y las competencias del psicólogo escolar	83
Resultados	88
Fase 1: Construcción y validación de instrumentos.....	88
Construcción y validación Escala Competencias del Psicólogo Escolar	88
Construcción y validación Escala Prácticas de Supervisión	99
Fase 2: Estudio Correlacional.....	115
I. Identificar el nivel de dominio en las competencias del psicólogo escolar	115
II. Identificar el uso de prácticas de supervisión.....	125
III. Establecer la relación entre el uso de prácticas de supervisión de las supervisoras y las competencias que desarrollan los estudiantes de posgrado en la Residencia en Psicología Escolar.....	134
Discusión y conclusiones	139
Referencias	146
Anexos.....	153

Tablas y figuras

Tablas

Tabla 1	
<i>Dominios de Supervisión propuestos por la American Psychological Association (2013)</i>	28
Tabla 2	
<i>Investigaciones sobre supervisión</i>	66
Tabla 3	
<i>Dimensiones y número de reactivos por cada dimensión de la Escala de Competencias del Psicólogo Escolar</i>	71
Tabla 4	
<i>Dimensiones y número de reactivos por cada dimensión de la Escala Prácticas de Supervisión</i>	72
Tabla 5	
<i>Coeficiente Alpha y Coeficiente Omega para determinar la confiabilidad de la Escala Prácticas de Supervisión – Evaluación Residente (EPS-ER)</i>	73
Tabla 6	
<i>Características de los jueces que participaron en la validación de contenido</i>	74
Tabla 7	
<i>Características de los 12 supervisores que participaron del Programa de Residencia en Educación Especial</i>	77
Tabla 8	
<i>Características de los 25 residentes egresados que participaron del Programa de Residencia en Educación Especial</i>	77
Tabla 9	
<i>Características de los 25 supervisores de los 7 programas de Residencia que participaron en el piloteo</i>	78
Tabla 10	
<i>Características de los 160 Residentes Egresados de los 8 programas de Residencia que participaron en el piloteo</i>	78
Tabla 11	
<i>Categorías y criterios de calificación que se tomaron en cuenta para la validez de contenido por parte de los jueces expertos (Escobar y Cuervo, 2008)</i>	80
Tabla 12	
<i>Frecuencia y porcentaje de egresados que participaron por generación</i>	83

Tabla 13	
<i>Frecuencia y porcentaje de egresados que participaron por sede</i>	83
Tabla 14	
<i>Frecuencia y porcentaje del número de supervisoras que tuvieron los participantes</i>	84
Tabla 15	
<i>Frecuencia y porcentaje de los participantes que trabajan en algo relacionado a la psicología escolar</i>	84
Tabla 16	
<i>Frecuencia y porcentaje de los participantes que han obtenido su título</i>	85
Tabla 17	
<i>Formación, número de años y número de alumnos supervisados en el programa de las supervisoras participantes</i>	85
Tabla 18	
<i>Definición de dimensiones de la Escala Competencias del Psicólogo Escolar</i>	88
Tabla 19	
<i>Banco de reactivos y número de reactivos incluidos por cada dimensión en la versión inicial de la Escala Competencias del Psicólogo Escolar</i>	89
Tabla 20	
<i>Razón de validez de contenido (RVC) para la dimensión de Evaluación</i>	90
Tabla 21	
<i>Razón de validez de contenido (RVC) para la dimensión de Planeación y Diseño de la Intervención</i>	91
Tabla 22	
<i>Razón de validez de contenido (RVC) para la dimensión de Aplicación del Programa de Intervención</i>	93
Tabla 23	
<i>Razón de validez de contenido (RVC) para la dimensión de Evaluación de Programas</i>	94
Tabla 24	
<i>Razón de validez de contenido (RVC) para la dimensión de Comunicación</i>	95
Tabla 25	
<i>Razón de validez de contenido (RVC) para la dimensión de Desarrollo de Actitudes Éticas y Profesionales</i>	96
Tabla 26	
<i>Número de reactivos de la Escala Competencias del Psicólogo Escolar</i>	98
Tabla 27	
<i>Coefficiente alfa, intervalo de confianza para las dos versiones de la Escala Competencias del Psicólogo Escolar</i>	98

Tabla 28	
<i>Definición de dimensiones de la Escala Prácticas de Supervisión</i>	99
Tabla 29	
<i>Banco de reactivos y número de reactivos incluidos por cada dimensión en la versión inicial de la Escala Prácticas de Supervisión</i>	100
Tabla 30	
<i>Razón de validez de contenido (RVC) para la dimensión de Recursos y Experiencias</i>	101
Tabla 31	
<i>Razón de validez de contenido (RVC) para la dimensión de Seguimiento del alumno</i>	102
Tabla 32	
<i>Razón de validez de contenido (RVC) para la dimensión de Organización de actividades</i>	104
Tabla 33	
<i>Razón de validez de contenido (RVC) para la dimensión de Relación Interpersonal</i>	105
Tabla 34	
<i>Razón de validez de contenido (RVC) para la dimensión de Principios éticos</i>	106
Tabla 35	
<i>Número de reactivos de la Escala de Prácticas de Supervisión</i>	107
Tabla 36	
<i>Coefficiente alfa, intervalo de confianza para la Escala Prácticas de Supervisión en su versión Autoevaluación Supervisor</i>	108
Tabla 37	
<i>Análisis factorial exploratorio de la Escala Prácticas de Supervisión:</i>	
<i>Subescalas, cargas factoriales, comunalidades y número de reactivos</i>	109
Tabla 38	
<i>Coefficiente alfa, intervalo de confianza y coeficiente omega para las subescalas de la Escala Prácticas de Supervisión</i>	113
Tabla 39	
<i>Carga factorial e índice de discriminación para los reactivos de la Escala Prácticas de Supervisión – Versión Evaluación Residentes (EPS-ER)</i>	114
Tabla 40	
<i>Cuartiles para las respuestas de egresados y supervisoras para la dimensión de Evaluación en la Escala de Competencias del Psicólogo Escolar</i>	117
Tabla 41	
<i>Cuartiles para las respuestas de egresados y supervisoras para la dimensión de Planeación y diseño de la intervención en la Escala de Competencias del Psicólogo Escolar</i>	118

Tabla 42	
<i>Cuartiles para las respuestas de egresados y supervisoras para la dimensión de Aplicación del programa de intervención en la Escala de Competencias del Psicólogo Escolar</i>	119
Tabla 43	
<i>Cuartiles para las respuestas de egresados y supervisoras para la dimensión de Evaluación del programa de intervención en la Escala de Competencias del Psicólogo Escolar</i>	120
Tabla 44	
<i>Cuartiles para las respuestas de egresados y supervisoras para la dimensión de Comunicación en la Escala de Competencias del Psicólogo Escolar</i>	121
Tabla 45	
<i>Cuartiles para las respuestas de egresados y supervisoras para la dimensión de Desarrollo de actitudes éticas y profesionales en la Escala de Competencias del Psicólogo Escolar</i>	122
Tabla 46	
<i>Cuartiles para las respuestas de egresados y supervisoras para la dimensión de Recursos y Experiencias en la Escala de Prácticas de Supervisión</i>	126
Tabla 47	
<i>Cuartiles para las respuestas de egresados y supervisoras para la dimensión de Seguimiento del alumno en la Escala de Prácticas de Supervisión</i>	128
Tabla 48	
<i>Cuartiles para las respuestas de egresados y supervisoras para la dimensión de Organización de Actividades en la Escala de Prácticas de Supervisión</i>	129
Tabla 49	
<i>Cuartiles para las respuestas de egresados y supervisoras para la dimensión de Relación interpersonal en la Escala de Prácticas de Supervisión</i>	130
Tabla 50	
<i>Cuartiles para las respuestas de egresados y supervisoras para la dimensión de Principios éticos en la Escala de Prácticas de Supervisión</i>	131
Tabla 51	
<i>Correlación entre las respuestas de egresados y supervisoras para la variable de Competencias del Psicólogo Escolar</i>	135
Tabla 52	
<i>Correlación entre las respuestas de egresados y supervisoras para la variable de Prácticas de Supervisión</i>	136

Tabla 53	
<i>Correlación entre las prácticas de supervisión y competencias del psicólogo escolar con base en las respuestas de los egresados</i>	137
Tabla 54	
<i>Correlación entre las prácticas de supervisión y competencias del psicólogo escolar con base en las respuestas de las supervisoras</i>	138
Figuras	
Figura 1	
<i>Modelo de supervisión efectiva (Atkinson y Woods, 2007)</i>	25
Figura 2	
<i>Cubo de competencias</i>	41
Figura 3	
<i>Competencias en el entrenamiento y práctica en psicología escolar</i>	42
Figura 4	
<i>Servicios profesionales del psicólogo escolar</i>	44
Figura 5	
<i>Esquema integrador del Programa de Residencia en Psicología Escolar</i>	60
Figura 6	
<i>Diagrama de pasos para la construcción de las escalas</i>	80
Figura 7	
<i>Coeficientes factoriales estandarizados del modelo de 5 factores de la Escala Prácticas de Supervisión</i>	112
Figura 8	
<i>Porcentaje de los totales de cada dimensión y total de la Escala de Competencias del Psicólogo Escolar (supervisoras y egresados)</i>	116
Figura 9	
<i>Nube de palabras sobre lo que representó para los egresados su paso por el PREPSE en términos de competencias</i>	124
Figura 10	
<i>Porcentaje de los totales de cada dimensión y total en la Escala Prácticas de Supervisión (supervisoras y egresados)</i>	126
Figura 11	
<i>Nube de palabras sobre lo que representó la supervisión en la formación de los egresados</i>	133

Resumen

El objetivo de este estudio fue establecer la relación que existe entre el uso de prácticas de supervisión y el nivel de dominio de las competencias que desarrollaron los estudiantes de posgrado, ambas variables desde la perspectiva de supervisoras y egresados. Esta investigación constó de dos fases: en la primera se construyeron y validaron dos escalas, una para evaluar el nivel de dominio de las competencias del psicólogo escolar, y otra para medir la frecuencia en el uso de prácticas de supervisión. La información obtenida para ambas escalas fue desde la apreciación de egresados y supervisoras. En la segunda fase se realizó el estudio correlacional donde a partir de un diseño transversal utilizando los datos obtenidos de las escalas se estableció la correlación entre las variables. Participaron 45 egresados y 8 supervisoras. Se logró identificar cómo se comportan las variables en cada una de las muestras y se concluyó que en el Programa de Residencia en Psicología Escolar los egresados adquieren un buen nivel de competencias y que las supervisoras hacen un uso frecuente de las prácticas. A partir de la correlación se determinó que algunas prácticas se relacionan con el desarrollo de algunas competencias y se corroboró que existe una relación positiva entre las prácticas de supervisión de las supervisoras y las competencias que desarrollan los estudiantes durante su formación en el Programa de Residencia en Psicología Escolar. Los resultados se discuten en términos de sus implicaciones en el proceso formativo de los estudiantes, y de la aportación de evidencia empírica en torno a la validación de las escalas y a la delimitación de acciones sobre el uso de prácticas de supervisión en la formación de psicólogos escolares.

Palabras clave: prácticas supervisadas, competencias del psicólogo escolar, supervisión, posgrado, formación del psicólogo

Abstract

The objective of this study was to establish the relationship between the use of supervisory practices and the level of mastery of competencies developed by graduate students, both variables from the perspective of supervisors and graduates. This research consisted of two phases: in the first phase, two scales were constructed and validated, one to evaluate the level of mastery of school psychologist competencies, and the other to measure the frequency of the use of supervisory practices. The information obtained for both scales was based on the appreciation of graduates and supervisors. In the second phase, a correlational study was carried out using a cross-sectional design and the data obtained through the scales to establish the correlation between variables. Forty-five graduates and eight female supervisors participated. It was possible to identify how the variables behave in each of the samples and it was concluded that in the School Psychology Residency Program the graduates acquire a satisfactory level of competencies and that the supervisors make frequent use of the internships. From the correlation it was determined that some practices are related to the development of some competencies and corroborated that there is a positive relationship between the supervisory practices of the supervisors and the competencies developed by the students during their training in the School Psychology Residency Program. The results are discussed in terms of their implications in the formative process of the students, and the contribution of empirical evidence regarding the validation of the scales and the delimitation of actions on the use of supervisory practices in the training of school psychologists.

Key words: supervised practices, school psychologist competencies, supervision, graduate studies, psychologist training.

Introducción

La formación en escenarios auténticos con supervisión experta en maestrías profesionalizantes involucra una oportunidad para que los alumnos desarrollen una serie de comportamientos profesionales y sociales, a través de experiencias sistemáticas, estructuradas y de reflexión sobre la práctica. El supervisor es responsable de que el estudiante realice sus actividades dentro de las normas éticas y estándares profesionales, y su papel resulta crucial en la adquisición de competencias de los estudiantes ya que modelan, retroalimentan y promueven la reflexión sobre la experiencia que se está viviendo o sobre lo que se está haciendo.

La formación de competencias en psicólogos es un proceso fundamental para garantizar que estos profesionales estén preparados para abordar una amplia gama de desafíos. Sin embargo, la adquisición y el desarrollo de competencias no pueden considerarse como un proceso estático y aislado, sino como un proceso dinámico que requiere supervisión continua y eficaz.

La supervisión no se limita simplemente a la observación y evaluación del desempeño de los psicólogos en formación, sino que implica una relación colaborativa y reflexiva entre el supervisor y el supervisado, que busca no solo mejorar las habilidades técnicas del psicólogo en formación, sino también promover el desarrollo de habilidades interpersonales, éticas y de autorreflexión.

Las habilidades practicadas por el supervisor y el supervisado proporcionan las herramientas esenciales para lograr un desarrollo continuo, lo que implica controlar el rendimiento, mantener la perspectiva, evaluar la metacompetencia e iniciar el aprendizaje y el desarrollo de habilidades. La metacompetencia -la capacidad de evaluar lo que se sabe y lo que no se sabe- ocupa un lugar central en el desarrollo de la competencia y es necesaria para abordar las complejas responsabilidades que implica mantener la competencia a lo largo de la carrera profesional. El uso de un enfoque basado en competencias proporciona a los supervisores los medios para identificar los componentes que conforman determinadas competencias y establece un modelo útil para iniciar estrategias de aprendizaje para el desarrollo profesional (Falender y Shafranske, 2007).

En lugar de examinar principalmente el contenido de lo que se enseña, se hace hincapié en lo que se aprende y en el resultado específico de esa formación. La retroalimentación y la autoevaluación se orientan a los objetivos de formación y fomentan el ajuste de las actividades de supervisión para mejorar el aprendizaje y el desarrollo de habilidades en las áreas que más necesitan mejorar. Falender y Shafranske (2008) sostienen que las evaluaciones de conocimientos, habilidades y valores específicos utilizados conducen más fácilmente a la identificación de estrategias específicas de mejora o corrección. La atención se centra en el desarrollo de los componentes específicos, así como en la competencia o conjunto de habilidades en su conjunto. El supervisado es evaluado con respecto a un estándar predeterminado (es decir, con referencia a un criterio), en lugar de en comparación con otros.

Falender, Shafranske y Ofek, (2014) ofrecen un enfoque intencional y sistemático de la práctica de la supervisión. El modelo basado en competencias se fundamenta en los puntos fuertes y adopta un enfoque reflexivo

y consciente de la supervisión especificando una serie de elementos que deben abordarse para garantizar una adecuada formación y desarrollo del supervisado y el papel del supervisor en ese proceso. La competencia también incluye prevenir y gestionar el autocuidado, la retroalimentación correctiva y positiva. De seis competencias básicas - conocimientos, habilidades, valores, contexto social, cuestiones generales y evaluación de las competencias de supervisión - cinco implican que proporcionar supervisión competente es un proceso continuo y complejo.

De lo anterior resulta que, proporcionar una supervisión competente supone un reto para el profesional, tanto a la hora de determinar las competencias del supervisor como al momento de llevar a cabo la supervisión correspondiente.

En particular, este documento busca proporcionar una visión integral de la supervisión en la formación de competencias en psicólogos escolares, destacando su importancia en la preparación de profesionales capaces y éticos que puedan brindar servicios de alta calidad. A través de un análisis exhaustivo de la literatura y la evidencia disponible, se pretende contribuir al avance de las prácticas de supervisión en la formación de psicólogos.

El objetivo del supervisor es acompañar al supervisado en su desarrollo personal y profesional, creando un clima adecuado ofreciendo empatía, respeto, aceptación mutua y compartiendo la responsabilidad en la planificación de prácticas y actividades. Además, la creación de un vínculo seguro por parte del supervisor con la persona supervisada, le lleva a generar confianza en sus propias capacidades e influye positivamente en el proceso de aprendizaje (Callifronas y Brock, 2017).

Es necesario cierto grado de calidez, confianza y respeto entre supervisor y supervisado para crear un entorno seguro y cómodo para que tenga lugar la supervisión (Ronnestad y Skovholt, 2003). La calidad de la relación en la supervisión desempeña un papel fundamental en el proceso, ya que debe ser lo suficiente acogedora y abierta para que el supervisado desarrolle todas sus habilidades, explore sus incertidumbres y logre una mayor estabilidad y equilibrio, siendo que este clima promueve una gestión satisfactoria de las situaciones que se le vayan presentando.

La supervisión clínica basada en competencias en psicología es un enfoque de supervisión que se centra en el desarrollo y evaluación de las habilidades y competencias de un profesional de la psicología en formación o en práctica. Para ello, se requiere definir claramente las competencias y habilidades que se espera que el profesional adquiera y demuestre. Estas competencias pueden incluir habilidades de evaluación, diagnóstico, intervención, ética profesional, comunicación y muchas otras áreas relevantes. Durante la supervisión, se lleva a cabo una evaluación continua de las competencias del profesional en formación. La retroalimentación proporcionada por el supervisor se enfoca en áreas específicas de mejora de las competencias lo que permite a los profesionales en formación comprender sus fortalezas y debilidades y trabajar en su desarrollo de manera efectiva. Se va estableciendo un plan de desarrollo profesional que identifica las áreas en las que el profesional en formación necesita mejorar y las estrategias para lograrlo. Se realizan evaluaciones periódicas del progreso del profesional en formación en relación con las competencias establecidas. Esto garantiza que estén avanzando hacia la competencia clínica de manera

constante. Además de las competencias clínicas, la supervisión basada en competencias también se enfoca en el desarrollo de valores éticos y profesionales sólidos.

Para ello se requiere que el profesional, realice prácticas efectivas de supervisión que implica establecer una relación de confianza para facilitar una comunicación abierta y honesta, clarificar roles y expectativas de supervisor y supervisado para evitar malentendidos, proporcionar retroalimentación constructiva y útil que ayude al psicólogo en formación a mejorar sus habilidades. La supervisión debe incluir tiempo para que el psicólogo en formación reflexione sobre su trabajo y sus reacciones personales ante su práctica.

Particularmente esta investigación se enfoca en un programa de Maestría en Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), a través del Programa de Residencia en Psicología Escolar, en la que, por medio de la formación en escenarios reales, se pretende formar profesionales que contribuyan a mejorar las condiciones educativas y dar solución a los diversos problemas que se afrontan en este ámbito. Se orienta a desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes en el estudiante en lo relativo a evaluación, intervención e innovación a través del ejercicio profesional y la investigación en escenarios educativos auténticos, apoyados mediante un sistema de supervisión experta en campo. Esto se va logrando a partir de las actividades académicas y de residencia que están programadas para formar a los estudiantes, mientras se tiene el modelamiento por parte del supervisor, práctica simulada con retroalimentación, práctica supervisada en el escenario real y disminución gradual de la supervisión.

En función de lo planteado en los párrafos anteriores, se identifica el papel tan relevante que juega la supervisión en la formación de los psicólogos. Por tal motivo, en el presente trabajo se describe un estudio que tuvo como objetivo establecer la relación que existe entre el uso de prácticas de supervisión y el nivel de dominio de las competencias que desarrollaron los estudiantes de posgrado, ambas variables desde la perspectiva de supervisoras y egresados. Para ello se diseñaron dos escalas que permitieron medir cada una de las variables, lo que permitió identificar qué competencias fueron desarrolladas y las prácticas que se utilizaron, ambas cuestiones desde lo que consideraron egresados y supervisoras.

El estudio que se describe, además de aportar información sobre las relaciones encontradas entre las prácticas de supervisión y el desarrollo de competencias, contribuye de manera importante en el establecimiento de dimensiones, indicadores y conductas que se vinculan con las competencias del psicólogo escolar y las prácticas de supervisión, lo que permite una idea más clara de lo que se espera logre el estudiante y lo que el supervisor tendría que hacer para tener una práctica de supervisión más efectiva. Esto puede permitir que se generen programas de formación y actualización para que los supervisores mejoren su práctica, ya que como se irá viendo en el documento, gran parte de los supervisores no cuenta con una formación para la realización de sus actividades, por lo que

pareciera no existir consenso en lo que se puede hacer y qué resulta más efectivo. Generalmente los supervisores realizan sus funciones desde lo intuitivo, búsqueda de información y de su experiencia en la propia práctica.

En el primer capítulo se abordan fundamentos teóricos y evidencia empírica de la supervisión en escenarios formativos. Se inicia con la descripción de lo que implica la supervisión, incluyendo su definición, funciones, objetivos y su importancia en la formación de los psicólogos. Posteriormente se describen los diversos modelos de supervisión, para posteriormente profundizar en el modelo basado en competencias que es el que se utiliza en el Programa de Residencia en Psicología Escolar en el que se realizó la investigación. Por último, se explican las prácticas efectivas de supervisión, además de mencionar las características y competencias que requieren los supervisores y los elementos a considerar durante el proceso de supervisión.

En el segundo capítulo, se aborda lo referente al psicólogo escolar, describiendo de inicio qué es lo que hace, para posteriormente detallar las competencias que desarrolla durante su proceso de formación, y por último se explica cómo es su proceso formativo.

En el tercer capítulo, se describe cómo es la formación del psicólogo escolar en el posgrado en la UNAM, describiendo la estructura y organización de la Maestría en Psicología y particularmente del Programa de Residencia en Psicología Escolar, para concluir con la explicación de cómo se realiza la supervisión en dicho programa.

Después se presenta planteamiento del problema para dar paso al método en el que se describen los objetivos de la investigación e hipótesis, se definen las variables de estudio, se explica el diseño, se describen los instrumentos y el procedimiento para cada una de las fases.

En el apartado de resultados se documenta en un primer momento, la construcción y validación de cada una de las escalas. Posteriormente se detalla lo encontrado respecto a la identificación en el nivel de dominio en las competencias del psicólogo escolar, del uso de prácticas de supervisión, y de la relación entre el uso de prácticas de supervisión y las competencias que desarrollaron los egresados que participaron en la investigación.

Por último, se presenta el apartado de discusión y conclusiones de esta investigación, donde se analizan las aportaciones de esta investigación, sus implicaciones en el proceso formativo de los estudiantes, y la aportación de evidencia empírica en torno a la validación de las escalas y a la delimitación de acciones sobre el uso de prácticas de supervisión en la formación de psicólogos escolares. Se abordan también las limitaciones de la investigación y se plantean sugerencias para futuras investigaciones.

Capítulo 1

Supervisión en escenarios formativos

La supervisión en escenarios auténticos y formativos permite observar y evaluar el desarrollo de competencias de psicólogos en formación, lo cual es esencial para garantizar la calidad de los servicios que se brindan y para orientar y acompañar en el desarrollo profesional. Implica la revisión y evaluación del supervisado por parte de un supervisor experimentado. El objetivo es brindar orientación, apoyo y retroalimentación constructiva para mejorar la práctica del psicólogo.

Es un método de enseñanza fundamental y un componente básico de la formación de los profesionales de la psicología (Barnett y Molzon, 2014). Se ha ido transformando una supervisión tradicional en una basada en competencias, donde se pone de relieve el reconocimiento de la formación en supervisión, pues destaca los efectos de ésta en el vínculo entre supervisor y supervisados y en el propio desarrollo del proceso de supervisión (Hendricks, Cartwright y Cowden, 2021).

La supervisión desempeña un papel crucial en la formación de competencias en psicólogos en escenarios formativos, pues le va brindando a los psicólogos en formación la oportunidad de aplicar teorías y técnicas aprendidas en un entorno práctico y real, lo que les permite traducir el conocimiento teórico en habilidades concretas y desarrollar la capacidad de adaptarse a situaciones complejas y variables. Además, durante la supervisión, los psicólogos en formación reciben comentarios y retroalimentación valiosa de supervisores con experiencia. Esto les ayuda a identificar áreas de mejora, fortalezas y debilidades en su práctica, lo que contribuye a su desarrollo profesional. También fomenta la adhesión a estándares éticos y buenas prácticas en psicología. Los supervisores pueden guiar a los estudiantes en la toma de decisiones éticas y la gestión de dilemas éticos que puedan surgir en la práctica. Asimismo, contribuye al desarrollo de la identidad profesional de los psicólogos en formación, ayudándoles a comprender su rol y a desarrollar una identidad profesional sólida. Todo ello se va logrando a través de la autoevaluación y la autoconciencia, ya que los psicólogos en formación aprenden a reflexionar sobre sus propias reacciones emocionales y prejuicios, lo que les permite brindar una atención más comprensiva y culturalmente sensible.

En este primer capítulo se describirá qué se entiende por supervisión, los modelos desde los que se aborda la supervisión, haciendo énfasis y una descripción más profunda del modelo basado en competencias, y por último se mencionará las prácticas efectivas de supervisión, que incluyen las características y competencias del supervisor, así como los elementos a considerar en el proceso de supervisión.

¿Qué es la supervisión?

La supervisión brinda una serie de oportunidades que enriquecen el proceso educativo como son: profundizar en conocimientos, hacer una reflexión constante, posibilidad de discutir metas individuales y poder evaluar su proceso de formación, desarrollar el autoconocimiento y desarrollar la autoevaluación (Méndez, 2011).

Es importante empezar comentando algunas de las definiciones encontradas, con el fin de poder comprender el concepto de supervisión durante el proceso formativo. La supervisión:

- Es un método de desarrollo profesional, un intento sistemático de mejorar la calidad de la práctica profesional (Lobato, 2007).

- Es un puente entre formación teórica y científica que se imparte en las universidades y las realidades prácticas y técnicas del entorno o escenario, con el fin de promover la participación objetiva de los estudiantes en situaciones profesionales en un área específica (Gonsalves, 2000).

- Se refiere a participar en un proceso relacional que proporcione seguridad, facilitando así el crecimiento profesional a través de la reflexión sobre la experiencia (Kennedy, Keaney, Shaldon, y Canagaratnam, 2018)

- Es una práctica profesional que emplea una relación de colaboración que tiene componentes tanto de facilitación como de evaluación, que se extiende a lo largo del tiempo, y que tiene los objetivos de mejorar la competencia profesional y la práctica científica del supervisado, vigilar la calidad de los servicios prestados, proteger al público y proporcionar una función de guardián para el ingreso en la profesión. Este concepto lo enmarca en la supervisión realizada a todos los psicólogos del servicio de salud en las especialidades de psicología clínica, de asesoramiento y escolar; y destaca la supervisión como agente formativo de los psicólogos (American Psychological Association, 2014).

- Es un proceso permanente de acompañamiento gradual y continuado a los estudiantes, en el que, haciendo uso de diversas estrategias, se apoya a los alumnos en sus diferentes niveles de desempeño en relación con las competencias profesionales que están desarrollando (García, Cabrero, Seda, García y Martínez, 2013).

Se plantea entonces que la supervisión es un elemento de formación continua que se convierte en un sistema de apoyo y autocuidado profesional para reflexionar sobre la praxis y trabajar las dificultades laborales. Algo que sobresale es que la supervisión permite aprender de la propia experiencia durante el ejercicio de la tarea profesional (Puig, 2016).

Derivado de la revisión de estas definiciones se pueden identificar dos ejes de la supervisión: formativo y colaborativo. La parte formativa tiene que ver con los recursos o estrategias compartidas por el supervisor para que el estudiante desarrolle las competencias esperadas durante su formación. El componente colaborativo tiene que ver con la parte de reflexionar junto con el estudiante sus experiencias durante la práctica como parte de su proceso

de formación. Zabalza (2014) puntualiza que es necesario contar con momentos de reflexión sobre la experiencia que se está viviendo, tener la posibilidad de hablarla, de mirarla desde fuera, de reestructurar los conocimientos, las actividades y las emociones.

Uno de los objetivos principales de la supervisión es el desarrollo profesional y el aprendizaje de los profesionales (Bernard & Goodyear 2014). En este ámbito se reconoce que la supervisión tiene tres funciones (Villafuerte, 2020; Gottschalk, 2020):

a) Función normativa - aspectos administrativos, de control de calidad y evaluativos de la supervisión, mediante los cuales los supervisores vigilan el trabajo de los supervisados para garantizar que cumple normas profesionales aceptables. En la mayoría de las profesiones, los supervisores tienen cierto nivel de responsabilidad por la práctica de sus supervisados. Se abordan discusiones sobre ética y fundamentos teóricos y metodológicos.

b) Función formativa - componente educativo, que implica el desarrollo continuo de habilidades, conocimientos y competencias, principalmente a través de la reflexión sobre la práctica. Esta función se ejerce a través del aprendizaje experiencial y enfocado en el desarrollo personal.

c) Función restauradora o reparadora- dimensión de apoyo, por la que los supervisores apoyan a los supervisados, ayudan a gestionar el estrés, los retroalimentan y acompañan para prevenir el agotamiento. Se apoya al supervisado en momentos vulnerables, desafiantes e inciertos y se trabaja en su resiliencia.

Estas funciones están en constante interacción y varían según el contexto, las circunstancias del momento y la experiencia del supervisado. Se ha estudiado con mayor frecuencia cómo beneficia la supervisión a los supervisados, y no tanto cómo favorece al supervisor en su formación y experiencia el realizar supervisión, por lo que pareciera implicar un proceso unidireccional en lugar de algo que pueda beneficiar a ambas partes. Al respecto se reconoce que los beneficios para el supervisado están en relación con: el autoconocimiento, la autoeficacia, la satisfacción laboral, conocimiento y habilidades, bienestar y desarrollo profesional. Los supervisados llegan a expresar que la supervisión es esencial para su práctica (Gottschalk, 2020).

Es importante tener en cuenta que la supervisión es un proceso planificado que tiene como objetivo contribuir a formar personas más competentes para el ejercicio profesional, supone la adquisición y el desarrollo de conocimientos (saber), de habilidades y destrezas (saber hacer) y de actitudes positivas para el ejercicio profesional (saber ser) (Berasaluze y Ariño, 2014). Estos mismos autores plantean como objetivos vinculados a la supervisión: Mejorar la relación con los usuarios (personas a quienes se brinda el servicio profesional), descubrir los obstáculos en el ejercicio de la profesión y colocar al estudiante en el centro de la práctica profesional, y todo ello mediante la orientación, la formación y el apoyo. Adicional a ello también está la sistematización de

experiencias de cara a la construcción de conocimiento, dando lugar a una continua y permanente reconstrucción de la identidad profesional.

Por tanto, Harvey y Struzziero (2000) establecen que hay cuatro objetivos principales de la supervisión:

- a) Ofrece la oportunidad de que el supervisado mejore profesionalmente.
- b) Proporciona evaluaciones continuas de las fortalezas y debilidades profesionales de la persona supervisada.
- c) Vigila y protege el bienestar de los estudiantes a los que sirve la persona supervisada.
- d) Proporciona la estructura necesaria para ayudar a la persona supervisada a tener una formación profesional adecuada y ética.

La supervisión es esencial para proporcionar las oportunidades de capacitación necesarias para fortalecer la competencia profesional, las habilidades, la confianza, la objetividad, el funcionamiento interpersonal y la base de conocimientos.

A partir de lo anterior, se destaca que la supervisión puede ser fundamental para facilitar el desarrollo, la expansión y mantenimiento de las habilidades profesionales necesarias para prestar servicios psicológicos eficaces, tema que se ha ido investigando cada vez más en los últimos años. Es así como McIntosh y Phelps (2000) sugirieron hacer más investigación respecto a la supervisión y las prácticas supervisadas. Cuando Newman, Simon y Swerdilk (2019), realizaron un metaanálisis en el que revisaron la evidencia sobre la supervisión en psicología (escolar), para reflexionar en los pasos del entrenamiento, la práctica y la investigación sobre este tema, encontraron 21 documentos de evidencia empírica y 16 conceptuales en un período de 2000 a 2017.

Mencionan también que se han realizado otras revisiones sistemáticas respecto a la evidencia de los resultados de la supervisión. Una de estas revisiones fue la de Wheeler y Richards en 2007, quienes revisaron 18 estudios a partir de los cuales concluyen que la supervisión tiene un impacto en la autoconciencia, adquisición de habilidades, autoeficacia, orientación teórica. También reportan el metaanálisis realizado por Milne, Aylott, Fitzpatrick y Ellis, (2008), con una revisión de 24 investigaciones sobre supervisión, encontrando evidencia empírica de cómo contribuye de manera favorable en el aprendizaje.

De acuerdo con la revisión que realizaron Newman, Simon y Swerdilk (2019) comentan que la supervisión en la formación del psicólogo se considera crítica, desde la formación inicial hasta la práctica avanzada, y contribuye a la mejora general de la formación y al éxito profesional. Lo ideal es que todos los practicantes de psicología reciban supervisión de campo durante su formación de posgrado. Identificaron que se ha escrito mucho

sobre las "mejores prácticas" en la supervisión de la psicología escolar, aspecto que también se describirá más adelante en este documento como prácticas efectivas.

Estos autores puntualizan a partir de los documentos que revisaron lo siguiente:

- Como estrategias de supervisión sobresale el uso de grabaciones de audio y vídeo y observaciones directas, y la retroalimentación del supervisor con base en ellas. En la revisión que hicieron, solo encontraron un artículo que además se enfocara en la identificación y respuesta a las problemáticas supervisor-supervisado.
- La supervisión competente requiere el conocimiento de la praxis de supervisión, así como de las áreas de conocimiento que se supervisan, y los supervisores de los psicólogos requieren una amplia gama de conocimientos y habilidades para apoyar el desarrollo del supervisado.
- Es importante detectar los factores estresores durante el entrenamiento en el escenario.
- Es necesaria una estructura consistente, expectativas y procedimientos transparentes a través del proceso de supervisión, y una clara delimitación de los estándares profesionales y habilidades que deben desarrollar los estudiantes.
- El entrenamiento y supervisión basado en las competencias de la profesión se inició por la American Psychological Association (2014), quien delineó las competencias profesionales diseñadas para abarcar las habilidades funcionales esenciales que requería la psicología.
- Se han ido elaborando herramientas de evaluación y rúbricas de referencia para evaluar la preparación para la práctica y la entrada en la profesión.
- Muchos de los estudios revisados informaron de la capacitación inadecuada y falta de apoyos para los supervisores, sugiriendo que se requieren programas de desarrollo profesional para entrenar a los supervisores.
- Sugieren que además de las encuestas de satisfacción respecto a las prácticas realizadas durante la supervisión, es necesario estudiar el impacto de la formación del supervisor en la práctica de supervisión y en el desarrollo de competencias del psicólogo (cuestión que es de interés para esta investigación).

A partir del trabajo de Newman, Simon y Swerdilk (2019), surgen diversos temas que es necesario describir en este documento con la finalidad de contextualizar la importancia del supervisor en la formación del psicólogo escolar. Se considera relevante comentar algunos modelos de supervisión para comprender el rol que juega y cuál es su función, describir las competencias (habilidades y actitudes) que requiere desarrollar e identificar las prácticas que realiza y estrategias que utiliza enfocadas a lograr una supervisión efectiva.

Modelos de supervisión

Existen cuatro modelos de supervisión de acuerdo con Gonsalvez y Calvert (2014):

- Modelos basados en la psicoterapia: el modo en que se lleva a cabo la supervisión y se modela en función de un enfoque terapéutico. Han sido formulados a partir de supuestos, principios e implicaciones derivados originalmente de las psicoterapias y posteriormente al contexto de la supervisión. Incluye la supervisión de la supervisión de la terapia cognitivo-conductual, supervisión psicodinámica y supervisión narrativa.

- Modelos integradores, de proceso o de rol social: estos modelos se centran en el proceso, los niveles o los elementos de la supervisión. Delimitan los diferentes papeles que el supervisor tiene que desempeñar dentro de la supervisión (por ejemplo, profesor, consejero y consultor) y utiliza éstos como marco para informar el contenido, método, técnicas y evaluación de la supervisión.

- Modelos basados en el desarrollo - se anima al supervisor para tener en cuenta las necesidades de desarrollo de la persona supervisada. Éstas suelen expresarse como etapas que reflejan la creciente autonomía y experiencia de la persona supervisada. Tales modelos no tienen necesariamente una base empírica. Se hace hincapié en qué tanto los supervisados principiantes como los supervisores pasan por varias etapas intermedia antes de progresar hasta convertirse en asesores o supervisores expertos. Estos modelos han dominado la teoría, la formación y la práctica de la supervisión en décadas y han proporcionado una rica descripción de necesidades de los supervisados a medida que desarrollan su competencia y confianza, y destaca la importancia de adaptar el proceso, la estrategia y la técnica de supervisión a estas necesidades.

- Los modelos basados en competencias, se centran en la formulación cuidadosa y sistemática de competencias (o resultados de aprendizaje) para situaciones, contextos de supervisión, y a mayor escala, para el ámbito de la práctica y la disciplina. Aplicado a la supervisión, el enfoque identifica explícitamente las habilidades, conocimientos, actitudes y valores que conforman una competencia profesional y desarrolla estrategias de aprendizaje y procedimientos de evaluación con criterios referenciados y acorde con la práctica basada en la evidencia.

Este último de interés particular para esta investigación por lo que se abordará y describirá de manera más extensa a continuación.

Modelo basado en competencias

En este modelo la supervisión es definida por el supervisor y el supervisado de manera colaborativa e identificando explícitamente conocimientos, habilidades y actitudes que comprenden cada competencia,

determinando el aprendizaje específico, estrategias de supervisión y evaluación del desarrollo de las competencias establecidas.

Como lo comentan Steven, Stanley y Wilmoth (2004) el modelo de formación basado en competencias ofrece varios beneficios tanto para el estudiante como para el supervisor, entre los que destacan los objetivos de formación bien definidos y claramente articulados (por escrito) y una retroalimentación muy específica por parte de los supervisores, llevando al estudiante a la autorreflexión y a la autoevaluación.

Este enfoque identifica los conocimientos específicos, las habilidades, las actitudes y los valores que forman las competencias profesionales en términos medibles (Falender, Sharfranske y Ofek, 2014). Se hace hincapié en una clara articulación de los objetivos de formación y los medios para alcanzarlos, procesos de evaluación y retroalimentación, y conlleva un enfoque relacional en el que el supervisado y el supervisor colaboran dentro de la diferencia de poder.

La evaluación del progreso de los estudiantes se hace a través de indicadores de "habilidad presente-habilidad no presente". Además, el modelo prevé la coherencia del rendimiento y el establecimiento de objetivos a medida que los supervisados avanzan en las experiencias de formación en prácticas.

La competencia, es un principio ético que informa la práctica de la psicología, y se refiere a los conocimientos, habilidades y valores necesarios para un desempeño eficaz (Falender y Shafranske, 2007).

Kitchener (2000) menciona que a veces es más fácil identificar la ausencia de competencia que especificar lo que implica un nivel competente de conocimientos prácticos o científicos. Las competencias practicadas por el supervisor y el supervisado proporcionan las herramientas esenciales para lograr un desarrollo continuo, que implican supervisar el rendimiento, mantener la perspectiva, evaluar la metacompetencia (capacidad de evaluar lo que se sabe y lo que no) e iniciar el aprendizaje y el desarrollo de habilidades, y que ocupa un lugar central en el desarrollo de la competencia y es necesaria para abordar las complejas responsabilidades que implica mantener la competencia a lo largo de la carrera profesional.

A pesar de que la supervisión clínica es una actividad importante de los psicólogos en ejercicio y sigue estando entre las cinco principales actividades a las que los psicólogos dedican su tiempo (Norcross, Hedges, y Castle, 2002; Peake, Nussbaum y Tindell, 2002); menos del 20% de los supervisores han recibido formación formal en supervisión (Peake et al., 2002). Muchos supervisores desarrollan sus capacidades y competencias de supervisión a través de experiencias informales, vías no formativas y experiencia. Sin embargo, la experiencia no garantiza la competencia en la supervisión (Lyon, Heppler, Leavitt y Fisher, 2008) y los datos sugieren que la formación didáctica formal en supervisión es esencial para un desarrollo adecuado del supervisor (McMahon y Errity, 2014). Mejora conocimiento teóricos y conceptuales de los supervisores (por ejemplo, autoconfianza y

autoconciencia) y el desarrollo de complejas habilidades y técnicas de supervisión, mejorando la comprensión de sus propias experiencias de supervisión, aumentando su motivación para supervisar. La falta de teoría y práctica puede conducir a una preparación insuficiente para la supervisión, que puede comprometer la relación de supervisión. En algunos países desarrollados se va volviendo un requisito la obligatoriedad de la formación para poder ejercer como supervisor (Hendricks, Cartwright y Cowden, 2021).

El uso de un enfoque basado en las competencias proporciona a los supervisores los medios para identificar los componentes que conforman determinadas competencias y establece un modelo útil para poner en marcha estrategias de aprendizaje para el desarrollo profesional.

Por ende, la supervisión basada en competencias se define como un enfoque que identifica explícitamente los conocimientos, habilidades y valores que se reúnen para formar una competencia y desarrolla estrategias de aprendizaje y procedimientos de evaluación para satisfacer criterios de competencia, de acuerdo con las prácticas y los requisitos del escenario auténtico (Falender y Shafranske, 2007).

Se pone atención a la competencia en la práctica de la psicología como reflejo de la responsabilidad de garantizar, a través de la educación, la formación y la evaluación de psicólogos en ejercicio y futuras generaciones de psicólogos para que presten servicios psicológicos seguros y de calidad (APA, 2006).

De acuerdo con Gonsalvez y Calvert (2014), los modelos de competencia adoptan un enfoque molecular de la noción de competencia profesional, es decir, capacidades complejas e integradas que tienen un efecto combinado e interactivo entre ellas. Se va conceptualizando la competencia en una matriz de dimensiones o dominios de competencia, que, a su vez pueden dividirse en una serie de competencias más específicas. También se reconoce que pueden manifestarse en diferentes niveles de competencia e implican un pensamiento, razonamiento, juicio, habilidades y comportamientos en distinto nivel de dominio; en diferentes tipos de competencia (p.ej. conocimiento, conocimiento-aplicación, relación actitud-valor, destrezas) y la estructura jerárquica de las competencias (p. ej. Competencia y metacompetencias). Todo ello ayuda a fundamentar la teoría de la supervisión y a contribuir a una práctica eficaz de la supervisión.

Gonsalvez, Shafranske, McLeod y Falender (2021) mencionan que es importante la aplicación de métodos de evaluación de la competencia, así como herramientas, protocolos y procedimientos estandarizados que puedan utilizarse en las distintas fases del desarrollo profesional y a nivel mundial. Se requiere del diseño de estos recursos con la colaboración local e internacional, para evaluar competencias específicas, cómo van evolucionando y su impacto no sólo en el desarrollo de los supervisados, sino también en su efecto con los usuarios, sin dejar de lado que los supervisores, al igual que los supervisados, deben demostrar competencia para ejercer.

Falender y Shafranske (2007), hacen las siguientes recomendaciones que pueden contribuir a la aplicación de la práctica de supervisión basada en competencias:

1. El supervisor se autoevalúa sobre su experiencia clínica, supervisión y las cuestiones de competencia
2. El supervisor se compromete con la persona supervisada para facilitar el desarrollo de una relación de supervisión viable a la aparición de una alianza de trabajo
3. El supervisor se compromete con la práctica de la supervisión integrando los siguientes valores: integridad en la relación, práctica ética basada en valores de la diversidad y la práctica basada en la evidencia.
4. El supervisor delinea las expectativas de supervisión, incluyendo normas, reglas y prácticas generales.
5. El supervisor identifica las competencias específicas del entorno que el supervisado debe alcanzar para completar con éxito.
6. El supervisor colabora con el supervisado en el desarrollo de un acuerdo de supervisión o contrato de consentimiento informado, garantizando una comunicación competencias y objetivos, tareas para alcanzarlos y la logística
7. El supervisor y el supervisado vinculan el documento original de competencias con el contrato o acuerdo a los procedimientos de evaluación, de modo que haya coherencia entre las competencias esperadas y evaluadas y se ofrezca una retroalimentación sobre los progresos realizados.
8. El supervisor revisa el trabajo del supervisado con observación directa, audio o vídeo y notas de la práctica del supervisado.
9. El supervisor facilita la indagación que conduce a la práctica reflexiva como característica del proceso de evaluación.
10. El supervisor modela e involucra al supervisado en la autoevaluación y el desarrollo de la metacompetencia, desde el inicio de la supervisión y a lo largo de todo el proceso.
11. El supervisor proporciona retroalimentación continua, verbal y escrita, y alienta y acepta la retroalimentación supervisado.
12. El supervisor mantiene la comunicación y la responsabilidad para observar problemas en la relación de supervisión.

Estas son una serie de acciones, prácticas y compromisos que se sugiere el supervisor debe tener para poder realizar una supervisión efectiva. Debido a que es necesario que para el cumplimiento de las consideraciones

anteriores el supervisor realice prácticas efectivas y lograr así el desarrollo de competencias de los estudiantes, es importante describir las características, cualidades y competencias que requiere el supervisor, así como las prácticas que realiza y las estrategias que utiliza para lograr una supervisión efectiva.

Prácticas Efectivas de Supervisión

La responsabilidad del supervisor en relación con la competencia de sus supervisados está más claramente definida en el Código Deontológico de 2002: Los supervisores están obligados a "velar por que dichas personas presten sus servicios de forma competente" (APA, 2002, Sección 2.05 [3] Delegación de trabajo a terceros).

El supervisor es responsable de las acciones de un supervisado mientras actúa dentro del ámbito de las actividades profesionales supervisadas. Las expectativas de competencia pueden establecerse teniendo en cuenta el nivel actual del conjunto de habilidades del supervisado, entendido desde una perspectiva de desarrollo y relacionado con los requisitos de la rotación de formación.

El objetivo del supervisor es acompañar en el desarrollo personal y profesional del supervisado, creando un clima adecuado ofreciendo empatía, respeto y aceptación mutua de responsabilidad en la planificación de prácticas y actividades. Además, la creación de un vínculo seguro con la persona supervisada, le lleva a generar confianza en sus propias capacidades e influye positivamente en el proceso de aprendizaje (Callifronas y Brock, 2017).

Rønnestad y Skovholt (2003), proponen que es necesario cierto grado de calidez, confianza y respeto entre supervisor y supervisado para crear un entorno seguro y cómodo para que tenga lugar la supervisión. La calidad de la relación en la supervisión desempeña un papel fundamental en el proceso, ya que debe ser lo suficiente acogedora y abierta para que el supervisado desarrolle todas sus habilidades, explore sus incertidumbres y logre una mayor estabilidad y equilibrio. Este clima promueve una gestión satisfactoria de las situaciones que se le vayan presentando

En una investigación realizada por Atkinson y Woods (2007) identificaron factores que facilitan y que limitan la supervisión efectiva. A través de grupos focales con 93 psicólogos que han tenido la experiencia de supervisar la práctica que tienen los alumnos durante su formación como psicólogos, identificaron como factores facilitadores: a) una supervisión que ofrezca orientación, b) solución de problemas y apoyo adecuado a las necesidades del aprendiz, proporcionando retroalimentación lo más frecuente posible. Hablaban también como un factor importante, c) la comunicación efectiva entre el supervisor y los estudiantes, siendo un aspecto central de la supervisión, d) el establecimiento de una relación de confianza y e) una asociación efectiva entre el supervisor y el supervisado. Es necesario proporcionar apoyo emocional por parte del supervisor, y reconocer que esto puede contribuir a la formación. La supervisión permitirá desarrollar habilidades interpersonales específicas para la actividad profesional; le proporcionará las habilidades y conocimientos apropiados antes de que entre al ejercicio profesional para que se sienta preparado y tenga confianza; la supervisión les proporciona una experiencia de

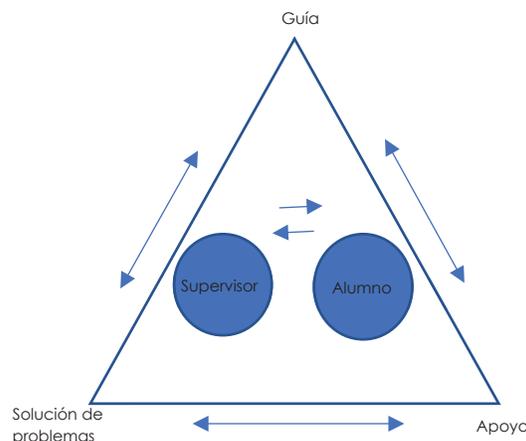
calidad a los aprendices y le proporciona al estudiante oportunidades sociales similares a las que tendría en su ejercicio profesional.

En cuanto a los factores que limitan la práctica supervisada, Atkinson y Woods (2007) identificaron a) la falta de comunicación/claridad de la comunicación entre el supervisor y el supervisado; b) dificultades en la relación entre el supervisor y supervisado y c) la falta de capacidad para atender las necesidades de aprendizaje del estudiante; d) falta de tiempo para que el supervisor ofrezca apoyo a eventos inesperados, problemáticos o tareas "difíciles"; e) que la práctica se enfoque en las expectativas del centro de práctica y prioridades para el supervisor, sin tomar en cuenta lo que requiere o propone el supervisado; f) carga de trabajo poco realista o expectativas muy altas para el estudiante; g) cuestiones relacionadas con la competencia o la confianza del supervisado; h) dificultades para trabajar con los interesados (por ejemplo escuelas, equipos multiinstitucionales); i) asuntos personales que surjan para el supervisor o supervisado durante las prácticas; j) cuestiones logísticas (por ejemplo, la falta de acceso a una oficina para el equipo, desconocimiento de la zona geográfica). También identifican como limitantes, k) cuestiones relacionadas con la idoneidad del supervisor, l) conflicto entre el papel, las expectativas y perspectivas del supervisor; m) un rango limitado de experiencias para el aprendiz.

Con lo anterior, los autores proponen un modelo (ver figura 1) el cual plantea como determinante la comunicación y el buen manejo entre el supervisor y el supervisado, proporcionando guía-monitoreo, solución de problemas y apoyo en su entrenamiento, identificando la supervisión como un sistema en un contexto particular.

Figura 1

Modelo de supervisión efectiva



Fuente: Atkinson y Woods (2007)

Se va monitoreando y guiando a través de la retroalimentación normativa (las expectativas), en la solución de problemas se enseña a través de la retroalimentación formativa (cómo lo lleva a cabo en la práctica) y en el

apoyo se da soporte al estudiante a través de la retroalimentación restauradora o reparadora (cómo va viviendo la experiencia).

La supervisión facilita una práctica reflexiva y ofrece la oportunidad de tener ideas y perspectivas vigentes, actuales y frescas de acuerdo con el escenario donde se realiza el entrenamiento, establecimiento de retos, y a partir de la observación en la práctica recibir apoyo y retroalimentación. Atkinson y Woods (2007), concluyen que incorporar modelos efectivos de supervisión en el entrenamiento de los psicólogos integrado a un modelo de servicio psicológico, puede facilitar la integración del desarrollo de la supervisión y el servicio como un todo.

Por su parte, Flanagan y Grehan (2011) realizaron un estudio en el que identificaron las características de los supervisores, y sus posibles necesidades, obteniendo la información a través de un cuestionario de 33 preguntas a 142 supervisores miembros de la National Association of School Psychologists (NASP) enfocados en la formación de psicólogos escolares. Ellos encontraron que no todos los supervisores tienen un entrenamiento formal en la actividad de la supervisión. Esto lo compensan a través de actualizarse leyendo artículos de supervisión, discutir su supervisión con otros supervisores y así ir mejorando su función. La experiencia y los años que fungen como supervisores también les va permitiendo ir mejorando su práctica de supervisión. Por lo mismo que no todos tienen un entrenamiento formal, utilizan una variedad de métodos. Especifican que el supervisor requiere entrenamiento no tanto en términos de enseñar y supervisar, si no considerar la etapa en la que están los estudiantes y sus necesidades.

De acuerdo con Simon y Swerdlik (2017), los supervisores deben tener conocimientos sobre la supervisión y ser hábiles en su práctica, así como competentes y experimentados en la prestación de servicios psicológicos, con el fin de:

- a) promover altos estándares profesionales y éticos,
- b) garantizar la prestación de servicios adecuados y basados en la evidencia,
- c) proporcionar oportunidades de reflexión y evaluación constructivas,
- d) promover un crecimiento efectivo y una práctica profesional ejemplar en todos los roles y funciones de los psicólogos,
- e) proteger el bienestar de todos los usuarios,
- f) salvaguardar la profesión mediante la supervisión y el acompañamiento,
- g) empoderar a los supervisados para que desarrollen habilidades de autocontrol,
- h) promover el autocuidado

La supervisión efectiva no es un proceso fácil, requiere una comunicación sensible y oportuna entre el supervisor y el supervisado. Significa saber cuándo hay que corregir y cuándo hay que apoyar, cuándo hay que enseñar directamente y cuándo hay que dejar que el estudiante aprenda por sí mismo.

Para fomentar la confianza al mismo tiempo que se proporciona una retroalimentación se requiere paciencia, conocimiento del estilo de aprendizaje del residente y una gestión cuidadosa de la relación entre el supervisor y el supervisado. Un interés genuino en el desarrollo del estudiante en prácticas debe ser la base de todas las actividades de supervisión.

Es importante describir los elementos que deben tenerse en cuenta durante el proceso de supervisión. Al respecto Leung y Christo (2001) proponen lo siguiente:

- a. Reflexionar sobre el modelo de supervisión que mejor se ajusta a la formación y filosofía del supervisor.
- b. Aclarar las expectativas de las prácticas y el proceso de supervisión desde el principio y repetirlo cuando sea necesario.
- c. Identificar el nivel de experiencia/conocimiento/confianza del estudiante para determinar adecuadamente la carga.
- d. Determinar conjuntamente el nivel y el tipo de experiencias que necesita el supervisado.
- e. Ser consciente de las cuestiones relacionadas con la dinámica de supervisión intercultural y de género.

También, hay que considerar que el supervisor debe crear un entorno óptimo que incluya: apoyo y seguridad; discusión de temores y ansiedades; evaluación seguimiento continuos; desarrollo de la identidad profesional; paso de una estrecha supervisión a una creciente autonomía y acceso diversas oportunidades de formación

Otro elemento de mucha relevancia para tener una supervisión efectiva es la comunicación continua y permanente en la resolución de problemas que son la base de una experiencia de prácticas productiva. Estas actividades requieren una clara conciencia de las posibles diferencias de personalidad, culturales y/o estilos de comunicación, así como cuestiones relacionadas con el poder, la confianza y las diferencias de opinión.

Con la finalidad de establecer las competencias del supervisor y a partir de ahí generar las prácticas efectivas que utiliza, a continuación, se describen 7 dominios de supervisión generados con la American Psychological Association (2013), especificando lo que implica cada uno de ellos (ver tabla 1). En estos dominios se mencionan o agrupan algunas competencias que establecen lo que el supervisor requiere conocer y ser capaz de hacer.

Tabla 1

Dominios de Supervisión propuestos por la American Psychological Association (2013)

Dominio	Descripción
A: Competencia del supervisor	La supervisión es una práctica profesional en la que los supervisores requieren una formación para alcanzar conocimientos, habilidades y actitudes, para servir de modelo para el supervisado, protegiendo al usuario y es un guardián de la profesión que garantiza que los supervisados cumplan con los estándares de competencia para su formación profesional.
B: Diversidad	Se refiere al desarrollo de competencias para trabajar con cuestiones de diversidad y con personas diversas, incluidas las del propio entorno. Más comúnmente, estas competencias se refieren al trabajo con otras personas de orígenes diferentes al propio, pero incluye la complejidad de comprender y tener en cuenta las múltiples identidades de cada individuo: usuario(s), supervisado, supervisor y diferentes visiones del mundo. La supervisión competente atiende a una amplia gama de dimensiones de la diversidad (por ejemplo, edad, género, identidad de género, raza, etnia, cultura, origen nacional, religión, orientación sexual, discapacidad, idioma y estatus socioeconómico), e incluye la sensibilidad a la diversidad de los supervisados, usuarios y del supervisor.
C: Relación de supervisión	La calidad de la relación de supervisión es esencial para una supervisión eficaz, incluyendo una evaluación válida y confiable, la satisfacción con la supervisión y asumiendo la responsabilidad de gestionar, colaborar y discutir de manera conjunta dentro de la relación.
D: Profesionalismo	Va de la mano de la responsabilidad social de la profesión, poniendo en primer plano las necesidades y bienestar de las personas a las que se da servicio. Sus componentes esenciales incluyen: 1) integridad, honestidad, responsabilidad personal y adhesión a los valores profesionales; 2) comportamiento; 3) responsabilidad; 4) preocupación por el bienestar de los demás; e 5) identidad profesional.
E: Valoración, evaluación y retroalimentación	Componentes esenciales de una supervisión ética. Actualmente aún se tienen fallas en la supervisión y los supervisores no informan a los supervisados sobre el desarrollo de sus competencias. Para ser eficaces, la valoración, la evaluación y la retroalimentación deben estar directamente vinculadas a competencias específicas, a comportamientos observables y ser oportuna.
F: Problemas de competencia profesional	Cuando se presentan problemas de competencia profesional, puede ser útil tener en cuenta los múltiples contextos en los que se inserta el comportamiento problemático (por ejemplo, creencias culturales, licencia y acreditación, compañeros, profesorado, supervisores). Los supervisores deben estar preparados para proteger el bienestar de los usuarios y del público en general, al tiempo que apoyan el desarrollo profesional del supervisado.
G: Consideraciones éticas, legales y regulatorias	Valorar y modelar el comportamiento ético y la adhesión a los parámetros legales y regulatorios pertinentes en la supervisión son esenciales para mantener el deber más alto del supervisor, proteger al usuario. Los supervisados pueden percibir que sus supervisores tienen un comportamiento poco ético, a veces debido a la incomprensión de la estructura de la relación de supervisión y/o a que el supervisor no ha obtenido consentimiento informado.

Como parte de estos dominios se reconocen algunas competencias que incluyen habilidades, conocimientos y actitudes que determinan el actuar del supervisor.

Dentro de las habilidades que requiere desarrollar el supervisor (incluyendo el conocimiento necesario de cada una de ellas para ponerlas en práctica), se pueden considerar (Crespi y Gill,1999; Falender, Sharfranske y Ofek, 2014, National Association School Psychology, 2014):

- Observar y describir las relaciones entre el supervisado, el supervisor y el entorno.
- Monitorear, evaluar e identificar los problemas entre el supervisado, el supervisor y las relaciones entre los usuarios, atendiendo los factores personales y la reactividad emocional inusual, así como identificando tensiones y rupturas de la relación de supervisión y repararlas.
- Utilizar una variedad de técnicas de supervisión para estructurar las sesiones de supervisión, identificar objetivos de intervención, resolver los problemas e implementar intervenciones de supervisión (por ejemplo, juego de roles, supervisión en vivo, supervisión a través de vídeo).
- Abordar los distintos temas que surgen a partir de la supervisión de alumno.
- Demostrar una conciencia y sensibilidad cultural, de género, étnicas, y cuestiones jurídicas relativas a la supervisión.
- Proporcionar información a los estudiantes respecto a su proceso su formación profesional.
- Aclarar y garantizar la comprensión de las funciones del supervisado y las expectativas del supervisor.
- Permanecer atento y en sintonía con los aspectos éticos y legales de la supervisión y la práctica, incluyendo los límites apropiados, el consentimiento informado y la confidencialidad. Elaborando en colaboración un contrato de supervisión basado en los objetivos, las tareas y el desarrollo de las competencias.
- Formar una alianza de supervisión, y participar en procesos de evaluación para valorar la calidad de la alianza de supervisión y la eficacia de la supervisión.
- Evaluar de forma colaborativa la competencia del supervisado (con la autoevaluación del alumno y la retroalimentación del supervisor) para mejorar las competencias específicas de los supervisados y promoviendo la reflexión de los supervisados sobre la práctica y el proceso de supervisión.
- Reflexionar y respetar las visiones del mundo, las actitudes y los prejuicios del usuario, del supervisado y del supervisor

Además de los conocimientos y habilidades que se han mencionado, también son importantes como parte de las competencias del supervisor, las actitudes, de las que se destacan las siguientes (Falender, Sharfranske y Ofek, 2014)

- Reconocer y apreciar la responsabilidad tanto del usuario como del supervisado.
- Valorar los principios éticos.

- Demostrar respeto por el supervisado y el usuario.
- Valorar la práctica autorreflexiva, incluyendo la autoevaluación y el reconocimiento de los propios límites.
- Apreciar y capacitar a la persona supervisada, según corresponda, apoyando y fomentando su desarrollo, incluida la identificación de los puntos fuertes y la eficacia de la persona supervisada.
- Valorar y expresar respeto por el proceso de supervisión y la competencia del supervisado

A partir de lo anterior se pueden establecer prácticas específicas para generar una supervisión efectiva. Leung y Christo (2011) y Borders (2014) plantean las siguientes:

- a) Conducir la supervisión (modalidad y frecuencia). Programar horarios de reunión semanales para la supervisión entre el supervisor y el supervisado y determinar si será individual o grupal.
- b) Preparar para la supervisión: Contrato, expectativas y responsabilidades, facilitando la alianza de trabajo.
- c) Proporcionar apoyo tanto afectivo como técnico a través de la orientación, el modelado, la asesoría y el acompañamiento, haciendo uso de la documentación (registro de información, notas y grabaciones)
- d) Establecer la relación de supervisión a través de la construcción de un espacio de seguridad y confianza, creando oportunidades para debatir las diferencias de opinión y enfoques, permitiendo una comunicación bidireccional y una retroalimentación recíproca con el supervisado para desarrollar una atmósfera de confianza y respeto mutuo.
- e) Proporcionar una retroalimentación sistemática y constructiva de manera solidaria y no crítica, mencionando información objetiva y precisa sobre los estándares de rendimiento específicos. Además, ésta debe ser oportuna, coherente y fiable, ayudando al supervisado a identificar sus puntos fuertes y sus necesidades.
- f) Mantener la responsabilidad final de las decisiones profesionales, teniendo en cuenta las consideraciones éticas (consentimiento informado, límites de confidencialidad y parámetros de evaluación)
- g) Realizar una evaluación continua del proceso de supervisión y acompañamiento a través de la observación, comunicación, autoevaluación y autorreflexión.

Como en toda relación, pueden llegar a existir situaciones conflictivas o diferencias entre el supervisor y el supervisado. Para ello, Leung y Christo (2001) recomiendan:

- a. Crear un entorno seguro para discutir las diferencias de opinión y puntos de vista. Cada punto de vista puede basarse en funciones y responsabilidades diferentes.
- b. Discutir los distintos estilos y métodos para resolver los conflictos.
- c. Identificar un mediador que facilite la comunicación cuando el supervisor y el supervisado tengan problemas delicados y sensibles que necesiten ser resueltos.
- d. Ayudar a los alumnos a comprender los obstáculos sistémicos y a proponer formas de superarlos.

Como parte de las prácticas efectivas, se retoma que la estructura y los métodos de supervisión deben ser delineados en un contrato de supervisión escrito que defina las funciones, las responsabilidades y los parámetros de la supervisión. En concreto, el contrato debe especificar las funciones de evaluación de la supervisión, incluidas las herramientas para controlar la calidad de la supervisión, la eficacia de la supervisión, la documentación de las sesiones de supervisión, la consideración de riesgos en las actividades profesionales, el establecimiento y seguimiento de objetivos durante la supervisión, así como las cuestiones relacionadas con la diversidad y las competencias multiculturales. También deben ser abordados los aspectos culturales del supervisor, el supervisado y el usuario durante la supervisión (National Association School Psychology, 2018). Todo esto con la finalidad de tener claras las expectativas, acciones y prácticas que se tendrán durante la supervisión, cuestión que repercute principalmente en la relación entre el supervisor y el supervisado.

Debe tenerse en cuenta que una supervisión efectiva ayuda a los supervisados a participar satisfactoriamente en su experiencia y adquirir competencias para llegar a ser profesionales capaces de tener un impacto positivo en los usuarios.

Un supervisor debe poseer habilidades interpersonales favorables como (empatía y autenticidad); conocimiento y experiencia en la supervisión; una estructura de supervisión efectiva con un conjunto de objetivos concretos para el supervisado; que sea un apoyo y no un crítico, y que proporcione un balance efectivo entre la dirección y la autonomía.

Un supervisor efectivo demuestra apoyo y respeto por sus supervisados, tanto en la guía como en la conceptualización, promoviendo la autoevaluación en el supervisado. El supervisor es explícito en fijar objetivos y siendo claro en las expectativas y retroalimentación, proporcionando un balance entre el soporte, respeto, habilidad, claridad y enseñanza.

Craig, Henderson, Stringer, y Watkins (1999) realizaron un estudio en el que entrevistaron a 5 supervisores y 10 supervisados que participaron en prácticas supervisadas. Del análisis de las entrevistas se analizaron las respuestas que dieron los estudiantes para identificar los elementos que contribuyen a la supervisión efectiva.

Los autores encontraron que los supervisados consideraban importantes para una supervisión efectiva, los conocimientos generales que tiene el supervisor, al ser considerado como fuente de conocimiento, incluyendo la experiencia en el campo y la capacidad de servir como un recurso de información; tener apertura a los demás opiniones y orientaciones teóricas; facilitación de confianza y autonomía; proporcionar orientación y hacer un análisis de los eventos de práctica.

Los supervisados también consideraron importante que el supervisor fuera capaz de facilitar el aprendizaje, logrando integrar habilidades teóricas y prácticas; estimular la autoevaluación y el crecimiento personal del supervisado.

Otro aspecto de interés para los supervisados fueron los aspectos de la relación, vinculado a la facilitación del trabajo en equipo entre el supervisado y supervisor; generar un vínculo de aceptación del supervisor al supervisado; establecer la bidireccionalidad en las relaciones con los estudiantes; mejorar la confianza de los estudiantes; respeto para los supervisados y usuarios; atención y empatía.

Por último, consideraron que era necesario para una práctica efectiva de supervisión la eficacia de la evaluación, estableciendo una comunicación clara; considerar la vulnerabilidad de los estudiantes; honestidad; equilibrio entre aliento y crítica constructiva, reservando el tiempo y atención individual para los supervisados; proporcionar retroalimentación; y estructurar la interacción de la supervisión.

En cuanto a los supervisores, consideraron que, para tener una práctica efectiva, es necesario enfocarse en el desarrollo del supervisado y promover la integración del aprendizaje de clase en el trabajo en la práctica, siendo capaz de conceptualizar adecuadamente la teoría con la práctica. Se debe tener sensibilidad y capacidad de evaluar de precisa el material y dinámica que debe seguir el supervisado en el contexto de la práctica, atendiendo al proceso individual de desarrollo y aprendizaje y siendo capaz de responder a los usuarios en su contexto.

Otro aspecto que consideran importante los supervisores fue instruir a los supervisados en lo que implica la intervención, modelando apropiadamente los procesos que con lleva (evaluación, diseño, implementación, comunicación), proporcionando explicaciones del trabajo integral, enfocándose en cuestiones clave.

Al igual que los supervisados, los factores de la relación también fueron considerados por los supervisores: confianza, sinceridad, trabajo en equipo, empatía, aceptación, honestidad, reciprocidad en la relación de supervisión, y equilibrio entre crítica constructiva y aliento.

Por último, los supervisores consideraron como un factor importante, la disposición del supervisado para enfrentar las dificultades de su experiencia, flexibilidad, receptividad a la retroalimentación, que sea confiable, entusiasta, y capacidad del supervisado para manejar su ansiedad.

Los supervisores reconocen la importancia de integrar al estudiante en actividades profesionales para ir formando su identidad personal como psicólogo. Consideran que para que un alumno puede ser supervisado, necesita ser capaz de escuchar y concentrarse en cómo se siente y lo que va experimentando durante su formación y su actividad profesional.

Los estudiantes caracterizan una buena relación supervisor- supervisado a través de la confianza, la accesibilidad, el respeto, la atención y la empatía. La confianza y la accesibilidad, en particular, se consideraron requisitos importantes para el establecimiento de relaciones de calidad entre supervisor y supervisado.

En este estudio el apoyo, la empatía, el respeto, promover la autoevaluación en el supervisado, y tener conocimiento tanto en la supervisión como el proceso de evaluación-intervención, son cualidades identificadas como importantes en el proceso de supervisión tanto para los supervisores como para los supervisados.

Parte de las conclusiones de los autores es que supervisores y supervisados destacaron la importancia de la relación de supervisión efectiva, mencionando características como la confianza, la honestidad, y la empatía como componentes importantes de una buena relación. Se puede presumir que los mismos componentes también son importantes en la construcción y mantenimiento de un entorno seguro en el ejercicio profesional, y también parece corresponderse con el entorno que los estudiantes necesitan para confiar en el juicio y toma de decisiones de sus supervisores para sentirse seguros en la relación de supervisión.

Al respecto Saleem y Mehmood (2018), realizaron un estudio donde analizaron las experiencias de supervisión y supervisados en diferentes momentos de su práctica supervisada, se aplicó un cuestionario a 422 estudiantes supervisados de 12 Universidades Públicas de Pakistan, para evaluar la relación supervisor-supervisado, identificando 6 categorías de análisis: Gestión del proyecto, apoyo intelectual, habilidades de investigación, habilidades de comunicación interpersonal, gestión de la carga de trabajo y habilidades de soporte o apoyo. Ellos concluyen que existen dos factores que sobresalen más durante estas experiencias de supervisión y son:

- El tiempo que se dedica a la observación y la retroalimentación
- El sistema de apoyo y registro. Es necesario que los estudiantes tengan claro la dinámica de la supervisión en cuanto a la asesoría, guía y evaluación. Y que el supervisor sea flexible a las necesidades específicas del supervisado.

También concluyen que las experiencias de supervisión positivas, están relacionadas con el apoyo personal que puede dar el supervisor a resolver dificultades personales, administrativas y de logística

Por su parte, Neto y Guzzo (2016) evaluaron el desempeño y práctica de 7 supervisores en tres programas de formación en Brasil, a quienes se les realizó una entrevista en el que se abordaron aspectos de su biografía, su

entrenamiento y práctica profesional, su ambiente de trabajo, la estructura de su currículum y su desempeño en el campo. Como parte de los resultados de este estudio, se identificó que la cercanía entre los supervisados y los supervisores es un aspecto importante que influye y afecta el desarrollo de las actividades profesionales de los supervisados. Cuando el supervisor está involucrado en el proceso de formación se ocupa de lo conceptual, cuestiones metodológicas y éticas, y se esfuerza por buscar estrategias para mejorar el rendimiento de los supervisados. La práctica se considera un lugar privilegiado para los supervisores y estudiantes durante el entrenamiento o formación, pues al estar en contacto directo en un escenario auténtico, permite el cuestionamiento y reflexión sobre las experiencias.

A lo largo del capítulo, se va comprendiendo cómo la práctica profesional supervisada incide y contribuye al proceso formativo del estudiante pues le permite ir más allá de los conocimientos teóricos y metodológicos, desarrollando capacidades y habilidades a través de experiencias acordes con la realidad del contexto en que incide. Esta profesionalización le va permitiendo al estudiante saber hacer, poder hacer y saber estar, y va adquiriendo competencias profesionales, interpersonales y éticas.

Para que esta práctica profesional supervisada sea oportuna uno de los componentes más importantes es el acompañamiento a través de las prácticas efectivas que realiza el supervisor las cuales generan una práctica reflexiva por parte del estudiante, y le va brindando una serie de oportunidades que van enriqueciendo su formación, volviéndose en un proceso continuo, un sistema de apoyo y autocuidado profesional. En la supervisión se tienen una serie de objetivos, principios y funciones que van delimitando su ejecución, los cuales es necesario tomarlos en cuenta para cubrir todas las posibilidades de la supervisión eficaz para el desarrollo del mayor número de competencias en el alumno.

Hay que comprender que el supervisor acompaña el proceso formativo del supervisado, que le permite orientarlo a mejorar su actuación profesional, considerando no sólo la parte académica, sino también la personal y la emocional y tomando en cuenta sus necesidades y propia experiencia.

Esta investigación se enmarca en la función del supervisor como acompañante en la formación del psicólogo escolar, por lo que en el siguiente capítulo se aborda lo referente a las competencias del psicólogo escolar y su proceso formativo.

Capítulo 2

El psicólogo escolar

A lo largo de este capítulo se describirá lo que hace el psicólogo escolar, para después explicar las competencias que se desarrollan durante el proceso de formación del psicólogo y por último se comentará el proceso formativo del psicólogo escolar. Con ello se pretende contextualizar y fundamentar todo lo referente al desarrollo de competencias del psicólogo escolar en su proceso formativo y que sirvió de base para el diseño y elaboración de una de las escalas desarrolladas en esta investigación.

¿Qué hace el psicólogo escolar?

Son diversos los campos o áreas en que los psicólogos se pueden especializar, la APA maneja 54 Divisiones como subdisciplinas de la psicología, y una de ellas es la psicología escolar¹. El vínculo de la psicología y la educación se va haciendo cada vez más fuerte porque se ha ido reflexionando y evidenciando la importancia que tiene la escuela y el contexto en el desarrollo de las personas. No solo los aspectos académicos, si no también cuestiones sociales, emocionales, y desarrollo integral que requieren de profesionistas que analicen el comportamiento de los diversos agentes que están inmersos en este contexto educativo.

El campo de la psicología escolar se ha interesado cada vez más en comprender mecanismos y prácticas que mejoren la eficacia de servicio de los psicólogos escolares (Hughes, 2015). Este interés proviene de psicólogos escolares que tienen un papel importante en la atención del comportamiento académico y social, problemas entre los estudiantes y en el aumento del bienestar de los niños y las familias.

Los psicólogos escolares prestan servicios a escuelas y a las familias para mejorar la competencia y bienestar de los niños, incluida la promoción de entornos de aprendizaje seguros y efectivos, la prevención de problemas de comportamiento y de aprendizaje, respuesta a las crisis y la mejora de la colaboración familia-escuela (National Association School Psychologist, 2010). La psicología escolar se ha ido involucrando en un conjunto diverso y complejo de roles que pueden incluir intervenciones individuales y sistémicas, estrategias proactivas de desarrollo emocional y conductas prosociales, la integración de apoyos académicos y conductuales, la intervención temprana, intervención en crisis, monitoreo del progreso basado en datos, evaluación psicológica integral, así como el establecimiento de redes con recursos comunitarios (Reschly, 2008; Department of Education Western Australia, 2015).

¹ Aunque hay un interés común que es el ámbito educativo, es necesario diferenciar la psicología escolar de la psicología educativa, pues se trata de dos campos distintos en cuanto a las principales trayectorias profesionales y el enfoque de formación. Como refiere la APA, la *psicología educativa*, es el estudio del aprendizaje humano (esto incluye el desarrollo, el aprendizaje, la motivación, la evaluación y la instrucción) en contextos de aprendizaje tanto formales como informales. La *Psicología Escolar*, es una práctica general de servicios psicológicos para la salud, y se ocupa de los niños, los jóvenes, las familias y el proceso de escolarización. Los psicólogos escolares están preparados para intervenir a nivel individual y de sistema, y desarrollar, aplicar y evaluar programas para promover entornos de aprendizaje positivos para niños y jóvenes de diversos orígenes, y para garantizar la igualdad de acceso a servicios educativos y psicológicos eficaces que promuevan el desarrollo de la salud.

Al trabajar en un entorno educativo, además de enfocar su atención a niños y jóvenes, los psicólogos escolares aplican sus conocimientos tanto de psicología y educación durante la consulta y la colaboración con otros, para prestar servicio a padres, educadores y otros profesionales para generar entornos sociales y ambientes de aprendizaje adecuados para todos los niños. Toman decisiones efectivas utilizando la evaluación y recopilación de datos.

Los psicólogos escolares participan en servicios específicos para estudiantes, así como en las intervenciones directas e indirectas que se centran en las habilidades académicas, el aprendizaje, la socialización y la salud mental (Department of Education Western Australia, 2015).

El fundamento clave de todos los servicios de los psicólogos escolares son la comprensión de la diversidad en el desarrollo y el aprendizaje; la investigación y evaluación de programas; y la legalidad, ética y la práctica profesional (National Association School Psychologist, 2010).

Se puede apreciar que además de evaluar a los estudiantes remitidos por razones de comportamiento o aprendizaje, se han ido ampliando las funciones del psicólogo para ocuparse de la prevención y promoción, así como participar cada vez más en el apoyo sistémico integrando a niños, padres, docentes y a la institución entendida como comunidad escolar. Esto exige, por parte de los programas de formación de psicólogos escolares, un mayor énfasis en la prestación de servicios enfocados en el bienestar y disciplina de los estudiantes y programas de bienestar para la comunidad escolar. La *Australian Psychological Society* (APS) (2018) refiere que satisfacer estas necesidades se puede hacer desde el servicio directo, el servicio indirecto o servicio escolar completo:

Servicio directo - Este nivel de apoyo atiende las necesidades de aproximadamente el cinco por ciento de los estudiantes que son los más vulnerables en una comunidad escolar. Es un servicio directo que implica que el psicólogo proporcione directamente una evaluación del funcionamiento cognoscitivo, académico, social, emocional o conductual del estudiante, seguido de una terapia individual y apoyo. El servicio directo incluye el desarrollo, la aplicación y la evaluación de intervenciones individuales y de grupo que abordan los problemas cognoscitivos, sociales, emocionales y de comportamiento. Además, los psicólogos que trabajan en las escuelas pueden proporcionar servicio directo desarrollando procedimientos y prestando apoyo a los miembros de la comunidad escolar durante y después de un incidente crítico (por ejemplo, un sismo).

Servicio indirecto - Una parte significativa del trabajo de los psicólogos en las escuelas es satisfacer indirectamente las necesidades de los estudiantes asesorando a los maestros, padres o tutores y otros interesados. Este nivel de intervención específico aborda las necesidades del diez o quince por ciento de los estudiantes que se considera que están en riesgo de no cumplir con todo su potencial, o con el riesgo de retirarse de la escuela. Los

profesores y directores valoran mucho el papel de los psicólogos en las escuelas debido a esta capacidad de trabajar a un nivel más sistémico.

Servicio escolar completo - Como parte de un equipo más grande de mejora de la escuela, los psicólogos son capaces de considerar a los estudiantes individuales, las escuelas y ambientes comunitarios y evaluar la necesidad de programas escolares que sean proactivos y preventivos y que no requieren un servicio directo o indirecto.

Los psicólogos pueden ser agentes de cambio para el bienestar a nivel de sistemas, diseñando e implementando programas educativos y actividades que apoyan el aprendizaje del estudiante y la enseñanza, incluyendo la asesoría y consulta con los profesores y las familias, evaluaciones relacionadas con la instrucción, el apoyo individual y grupal, la instrucción para la resolución de problemas y los servicios de intervención remediales.

También participan como miembros de equipos escolares en oportunidades de desarrollo profesional para asegurar el mantenimiento y mejora de sus propios conocimientos y prestación de servicios especializados.

Al proporcionar conocimientos especializados y apoyo a las poblaciones escolares, los psicólogos que trabajan en las escuelas pueden ayudar a la planificación, preparación, aplicación y evaluación de estrategias psicológicas y educativas.

Los psicólogos escolares realizan prácticas como la realización de sesiones de información a los padres en temas relacionados con la aplicación de medidas contra el acoso escolar, la violencia y la seguridad personal y estrategias de intervención en crisis, además pueden remitirlos a programas de tratamiento apropiados.

Estas prácticas proactivas están diseñadas para crear y mantener ambientes de aprendizaje efectivos y de apoyo a la socialización, al aprendizaje y a una buena salud mental; el psicólogo puede ofrecer recomendaciones para apoyos externos y programas que pueden ayudar a una escuela a lograr un éxito óptimo para el mayor número de estudiantes.

Competencias que se desarrollan durante el proceso de formación del psicólogo escolar

Durante los estudios de posgrado, la competencia puede identificarse dentro de un programa articulado y secuencial de formación basada en competencias, en el que los procedimientos integrados de evaluación complementan la autoevaluación, el desarrollo profesional se basa principalmente en la autoevaluación y la automotivación, y se van incorporando nuevos conocimientos a las competencias existentes a través de un aprendizaje individualizado y, a menudo, autodirigido (Falender y Shafranske, 2007)

La competencia se refiere a la capacidad y habilidad demostrada por un individuo para comprender y realizar determinadas tareas de forma adecuada y eficaz, en consonancia con lo que se espera de una persona cualificada por su educación y formación en una determinada profesión o especialidad de esta (Kaslow, 2004).

Aplicada a la psicología, la competencia implica la comprensión y la realización de tareas coherentes con las cualificaciones profesionales (que a menudo han implicado una formación especializada), sensibles a las diferencias culturales e individuales, y ancladas en prácticas basadas en la evidencia (APA Presidential Task Force on Evidence-Based Practice, 2006).

La mayoría de las veces se piensa en la competencia en términos de "capacidades profesionales generales o integradas (es decir, la cualidad de estar debidamente cualificado)" (Kaslow, Borden, Collins, Forrest, Illfelder-Kaye, Nelson y Rallo (2004), cuando en realidad se requieren muchas competencias distintas para realizar la mayoría de las tareas profesionales. Las competencias son capacidades humanas mensurables que incluyen conocimientos, habilidades y valores, y que se ensamblan en el rendimiento laboral y profesional (Falender & Shafranske, 2004)

La competencia profesional implica "el uso habitual y juicioso de la comunicación, el conocimiento, las habilidades técnicas, el razonamiento clínico, las emociones, los valores y la reflexión en la práctica diaria en beneficio del individuo y la comunidad a la que se atiende" (Epstein y Hundert, 2000, p. 227). No solo implica el saber cómo hacerlo si no una orientación basada en el "hacer" y en el rendimiento que es un sello distintivo de la profesionalidad, siendo que la competencia no es un estado final estático que se alcanza, sino que refleja la naturaleza evolutiva y contextual de la competencia. Implica no sólo una innumerable repetición de procedimientos profesionales, sino aplicaciones flexibles y específicas para cada problema, combinando conocimientos antiguos y nuevos. Lleva a la motivación y acción para alcanzar cada vez mayor capacidad, que conlleva la creatividad de renovarse constantemente.

Existen ocho rubros de competencias que debe desarrollar el psicólogo escolar (Department of Education Western Australian, 2015):

- **Investigación:** aborda la recopilación, registro y análisis de datos, así como la comunicación de los resultados de la investigación. Sus componentes implican la capacidad de: identificar los problemas de la investigación; diseñar y realizar investigaciones; evaluar los resultados de la investigación; y, comunicar los resultados de la investigación.
- **Contextualizar, medir y resolver problemas:** se refiere a la organización y la planificación de la evaluación, valoración y resolución de problemas con individuos, grupos, organizaciones y la comunidad. Se aborda el conocimiento y las habilidades necesarias desde la definición inicial del problema hasta la evaluación

de los resultados. Sus componentes implican la capacidad de: definir el problema; reunir y evaluar datos; determinar estrategias; e implementar una evaluación continua.

- **Ejecución de servicios:** cubre los pasos involucrados en la planificación, diseño, implementación y evaluación de servicios psicológicos a nivel individual, grupal, organizacional u otras partes interesadas. Incluye la gama de servicios prestados, los tipos de clientes involucrados y las competencias que se requieren para su realización. Se basa en el conjunto de conocimientos de la disciplina y en las habilidades para resolver problemas. Sus componentes implican la capacidad de: establecer relaciones profesionales; explorar la naturaleza del servicio requerido; negociar cada contrato de servicio; investigar las cuestiones identificadas que sean pertinentes para la entrega de servicios; desarrollar planear y evaluar el impacto de servicios preventivos o correctivos.

- **Enfoque profesional, legal y ético:** este conjunto de competencias se refiere a los aspectos legales y éticos de la práctica psicológica, así como a la capacidad de aplicar un juicio informado y los principios científicos actuales en el lugar de trabajo. También se ocupa de los conocimientos y aptitudes necesarios para el desarrollo profesional y la educación continua mediante el contacto con los avances en la disciplina y la práctica de la psicología. Sus componentes implican la capacidad de: reconocer los límites de la prestación de servicios; comportarse de conformidad con la reglamentación ética y jurídica pertinente; manejarse de manera responsable y autónoma; gestionar las actividades profesionales; y mantener y actualizar la base de conocimientos.

- **Comunicación:** se ocupa de la comunicación de los psicólogos con sus usuarios, organizacionales, otros psicólogos, otros profesionales y el público en general. Reconoce la importancia de transmitir claramente las ideas derivadas del conocimiento de la disciplina, la práctica de la investigación, e incluye tanto la retroalimentación que se le da a los usuarios, como cualquier tipo de información que se quiera compartir con los demás. Sus componentes implican la capacidad de: comunicar de manera efectiva y apropiada, evaluar la investigación y comunicar la información a la diversidad de público; y comunicar información relevante sobre los servicios psicológicos prestados a los usuarios.

- **Relaciones profesionales y comunitarias:** conocimientos, habilidades y actitudes implicadas para establecer y mantener relaciones efectivas con los usuarios, con otros psicólogos, y con miembros de otras profesiones y organizaciones. Incluye la aclaración de las funciones y responsabilidades, y la transmisión de las posibles contribuciones generadas a partir de su experiencia a otros profesionales y a la comunidad en general. Sus partes componentes implican la capacidad de: adoptar un enfoque independiente o de equipo, según proceda; comprometer al usuario o usuarios; aclarar funciones y responsabilidades tanto de su propia participación como la del usuario o usuario y aceptar e iniciar la supervisión de proyectos o personas según se requiera.

- **Trabajar en un contexto intercultural:** para trabajar eficazmente en un contexto transcultural es necesario que un psicólogo desarrolle capacidades básicas para practicar adecuadamente con usuarios de culturas diferentes a la del propio psicólogo. Los objetivos de esta capacidad se centran en la sensibilidad, el conocimiento y la habilidad para trabajar en un contexto transcultural.

- **Influencia y cambio:** este conjunto de competencias aborda el papel del psicólogo como agente de cambio en el individuo, en el grupo, en la institución/organización y en la comunidad. Abarca la adaptación de los principios psicológicos para ayudar a los usuarios para lograr resultados positivos, para promover la aplicación de las recomendaciones apropiadas y para mostrar liderazgo. Sus componentes implican la capacidad de: proporcionar dirección en el individuo, en el grupo, e identificar oportunidades de carrera en la profesión (actualización profesional) y desarrollar nuevas aplicaciones de la investigación psicológica.

Estas competencias se pueden enmarcar en lo que Synder, Lionetti, Christner y McLaughlin (2011) describen como dominios funcionales y fundamentales de competencia, retomando lo descrito por el *Blue Print for training and practice model III*.

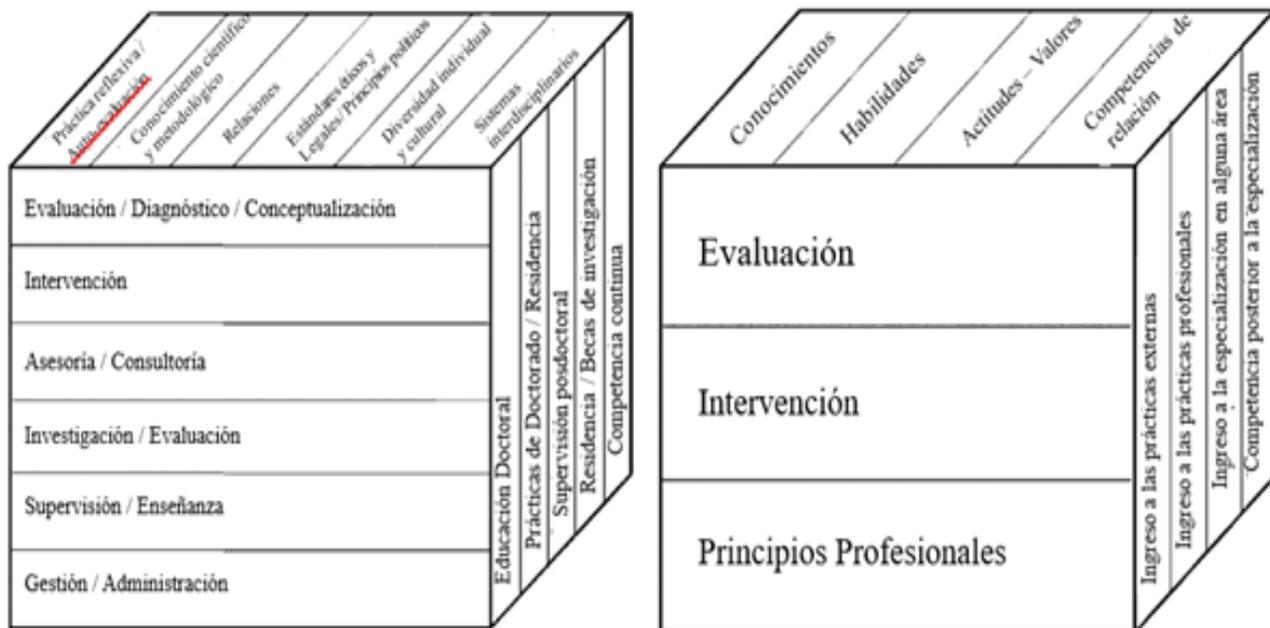
Los dominios **fundacionales** de competencia implican la capacidad de aplicar el conocimiento en la práctica, es decir, la integración de modelos de intervención, diversos métodos para evaluar, modelos preventivos que promueven el bienestar y el desarrollo integral del niño, sin perder de vista la rendición de cuentas y la práctica basada en evidencia.

Los dominios **fundamentales** de competencia involucran la parte inherente al desarrollo profesional como las competencias de comprensión de la ética profesional, la sensibilización cultural, la mejora de las relaciones interpersonales y la colaboración y el uso de tecnologías avanzadas.

En el ámbito de la psicología, parece existir un consenso en favor de un modelo tridimensional que incluya una matriz de competencias fundacionales y fundamentales a lo largo del proceso formativo. En la figura 2 el cubo izquierdo representa los dominios fundacionales (parte superior) y funcionales (cara del cubo) a lo largo de la etapa de desarrollo (alto del cubo). El cubo derecho muestra los tipos de competencias (arriba), los dominios (cara del cubo) y la etapa de desarrollo (alto del cubo).

Figura 2

Cubos de competencias



Fuente: Gonzalvez y Calvert (2014)

En este sentido, Gonsalvez (2014) plantea que los modelos de competencia adoptan un enfoque molecular de la noción de competencia profesional. Este enfoque se basa en la premisa de que las capacidades complejas e integradas pueden examinarse útilmente en términos de sus elementos constitutivos, sus efectos combinados e interactivos.

Así, la competencia profesional puede conceptualizarse por una matriz de dimensiones o dominios de competencia que, a su vez, pueden dividirse en una serie de competencias más discretas. Los modelos reconocen que varias competencias pueden manifestarse en diferentes niveles de competencia e implican un pensamiento, razonamiento, juicio, habilidades y comportamientos complejos y de orden superior de dominio (por ejemplo, dominios fundacionales frente a dominios fundamentales); tipos de competencias (por ej., conocimiento, conocimiento-aplicación, destrezas, relación actitud-valor); y la estructura jerárquica de las competencias (por ejemplo, competencias y metacompetencias); ayudarán a fundamentar la teoría de la supervisión y contribuir a una práctica eficaz de la supervisión (Gonsalvez, Bushnell, Blackman, Deane, Bliokis, Nicholson-Perry, Shires, Nasstasia, Allan, y Knight, 2013).

Retomando lo que consideran estos dominios, el entrenamiento y la práctica en la formación del psicólogo escolar se pueden enfocar en diversas competencias (Fig. 3) agrupándolas de la siguiente manera:

Figura 3.

Competencias en el entrenamiento y práctica en psicología escolar



Fuente: Synder, Lionetti y Christner (2011)

Al englobar las competencias en estos dos componentes como se puede observar en la Figura 3, se entrena al psicólogo para que pueda otorgar un servicio con iniciativa, dirigido y universal, lo que deriva en la posibilidad de construir y reconstruir el sistema o comunidad en el que se está interviniendo y principalmente mejorar las competencias de los estudiantes. A partir de estos resultados se tendrán elementos que se consideren en la mejora continua de la formación del psicólogo escolar, es decir, actualizarse en nuevos métodos y estrategias para abordar las diferentes necesidades de los usuarios.

Para continuar con la identificación las competencias que requiere desarrollar el psicólogo escolar en su formación e ir identificando cómo las describen diferentes organizaciones, ahora se abordará lo que plantea uno de los organismos más activos en Estados Unidos y que rige a la mayoría de los programas de formación,

especialización y credencialización en ese país y es la National Association of School Psychologist (NASP). Esta Asociación diseñó el *Modelo de servicios psicológicos escolares integrales e integrados* que, en conjunto con los *Estándares para la preparación de graduados, Estándares para la Credencialización y los Principios Éticos de la Profesión*, establecen los principios que guían la formación, credencialización, práctica profesional, servicios y conductas éticas de los psicólogos escolares.

Particularmente los estándares de la NASP para la formación de graduados en psicología escolar contribuyen al desarrollo de servicios efectivos mediante la identificación de experiencias y competencias críticas de formación durante el posgrado o especialización necesarias para estudiantes que se preparan para formarse como psicólogos escolares. Estos estándares sirven en Estados Unidos como modelo nacional que ayuda a las instituciones educativas y agencias estatales y nacionales a establecer estándares para la educación de posgrado para psicólogos escolares.

Con base en los estándares, la formación es impartida por profesorado cualificado, y como parte esencial se consideran las experiencias de campo supervisadas para la preparación de psicólogos escolares competentes cuyos servicios tengan un impacto positivo en los niños, las familias, escuelas y otros usuarios.

El *Modelo de servicios psicológicos escolares integrales e integrados* de la NASP asegura que todos los estudiantes demuestren competencias profesionales básicas, incluyendo tanto conocimientos y habilidades, en los 10 dominios de la psicología escolar como resultado de su preparación para graduarse en el programa.

Estos dominios reflejan los siguientes principios:

Los psicólogos escolares:

1. Tienen una base de conocimiento tanto para la psicología como para la educación, incluyendo teorías, modelos, investigaciones, hallazgos empíricos, y técnicas en los diversos dominios, y la habilidad para explicar principios y conceptos importantes.
2. Utilizan estrategias y habilidades efectivas en los dominios para ayudar a los estudiantes a tener éxito académicamente, social, de comportamiento y emocional.
3. Aplican sus conocimientos y habilidades creando y manteniendo un ambiente seguro, solidario y justo, y entornos de aprendizaje eficaces y mejorar la colaboración familia-escuela para todos los estudiantes.
4. Demuestran conocimiento y aptitudes pertinentes para las prácticas y el trabajo profesionales características en su campo.
5. Se aseguran de que sus conocimientos, y las prácticas profesionales reflejen la comprensión y el respeto de la diversidad humana y promoviendo servicios eficaces, de promoción y justicia social para todos los niños, las familias y las escuelas.

6. Los psicólogos escolares integran el conocimiento y habilidades de la experiencia profesional a través de los 10 dominios de la psicología escolar en la entrega de una amplia gama de servicios en la práctica profesional cuyos resultados sean medibles para los niños, las familias, las escuelas, y/u otros usuarios.

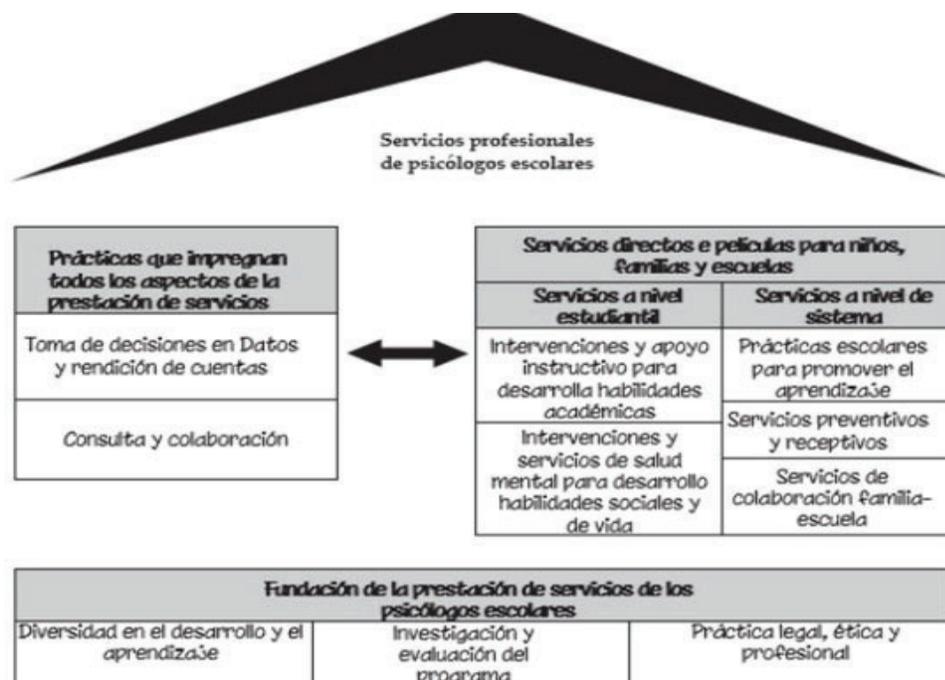
Los dominios que propone la NASP (2010) están muy interrelacionados y no se excluyen mutuamente (ver Fig. 4) y deben tenerse en cuenta durante toda la formación del psicólogo escolar y son los siguientes:

- **Toma de decisiones basada en datos y rendición de cuentas:** Los psicólogos escolares tienen conocimiento de diversos modelos y métodos de evaluación y recopilación de datos para identificar fortalezas y necesidades, desarrollar servicios y programas eficaces, y medir el progreso y los resultados.

Como parte de un proceso sistemático y amplio proceso de toma de decisiones efectivas y solución de problemas que implican todos los aspectos de prestación de servicios, los psicólogos escolares demuestran habilidades para utilizar las técnicas psicológicas de evaluación educativa, estrategias de recopilación de datos, y recursos tecnológicos y aplicar los resultados a diseñar, implementar y evaluar la respuesta a servicios y programas.

Figura 4

Servicios profesionales del psicólogo escolar



Fuente: (NASP, 2010)

- **Consulta y Colaboración:** Los psicólogos escolares tienen conocimiento de modelos y estrategias de consulta, colaboración y comunicación aplicables a individuos, familias, grupos y sistemas y métodos para promover la implementación efectiva de los servicios.

Además, demuestran habilidades para consultar, colaborar y comunicarse con otros durante el diseño, la aplicación y evaluación de los servicios y programas.

- **Intervenciones y apoyo instruccional para desarrollar habilidades académicas:** Los psicólogos escolares tienen conocimientos de aspectos biológicos, culturales y sociales que influyen en las habilidades académicas; procesos de aprendizaje humano, cognitivos y de desarrollo; y programas de intervención y estrategias de instrucción basados en evidencia.

Demuestran habilidades para utilizar la evaluación y los métodos de recopilación de datos y para implementar y evaluar los servicios de apoyo habilidades académicas y procesos cognoscitivos.

- **Intervenciones y servicios de salud mental para desarrollar habilidades sociales y de vida:** Los psicólogos escolares tienen conocimientos de aspectos sobre influencias biológicas, culturales, de desarrollo y sociales sobre el comportamiento y la salud mental, los impactos conductuales y emocionales en el aprendizaje y las habilidades para la vida, y estrategias basadas en evidencia para promover el funcionamiento socioemocional y la salud mental.

Demuestran habilidades para utilizar la evaluación y los métodos de recopilación de datos y para aplicar y evaluar los servicios que apoyan la socialización, el aprendizaje y la salud mental.

- **Prácticas escolares para promover el aprendizaje:** Los psicólogos escolares tienen conocimientos de la estructura, organización y teorías acerca de la escuela y los sistemas; educación general y especial; recursos tecnológicos; y prácticas escolares basadas en evidencia que promueven el aprendizaje y la salud mental.

Demuestran habilidades para desarrollar y aplicar prácticas y estrategias para crear y mantener un aprendizaje efectivo y generar ambientes de aprendizaje adecuados para los niños.

- **Servicios preventivos y receptivos:** Los psicólogos escolares tienen conocimiento de principios e investigaciones relacionados con la resiliencia y los factores de riesgo en el aprendizaje y la salud mental, servicios de las escuelas y comunidades para apoyar la prevención de varios niveles, y estrategias basadas en evidencia para una respuesta efectiva de intervención en crisis.

Demuestran habilidades para promover los servicios que mejoran el aprendizaje, la salud mental, la seguridad, y el bienestar físico a través de la protección y factores de adaptación y para poner en práctica una preparación eficaz de respuesta e intervención en crisis.

- **Servicios de Colaboración Familia-Escuela:** Los psicólogos escolares tienen conocimientos de principios e investigaciones relacionados con los sistemas familiares, las fortalezas, las necesidades y la

cultura; estrategias basadas en evidencia para apoyar las influencias familiares en el aprendizaje y la salud mental de los niños; y estrategias para desarrollar la colaboración entre las familias y las escuelas.

Demuestran habilidades para diseñar, implementar, y evaluar los servicios que responden a la cultura y contexto y facilitan la relación/interacción de la familia y la escuela con organismos comunitarios para la mejorar la respuesta académicas y de comportamiento social de los niños.

- **Diversidad en el desarrollo y el aprendizaje:** Los psicólogos escolares tienen conocimiento de las diferencias individuales, las habilidades, las discapacidades y otras características diversas de los estudiantes; los principios y la investigación relacionados con los factores de diversidad para los niños, las familias y las escuelas, incluidos los factores relacionados con la cultura, el contexto y la individual y la diferencia de roles; y las estrategias basadas en la evidencia para mejorar los servicios y abordar las posibles influencias relacionadas con la diversidad.

Demuestran habilidades para proporcionar servicios profesionales que promuevan el funcionamiento efectivo de los individuos, las familias, y escuelas con características y culturas diversas, a través de múltiples contextos, con el reconocimiento de que es fundamental el entendimiento y el respeto a la diversidad en el desarrollo y el aprendizaje, y la promoción de la justicia social en todos los aspectos de la prestación de servicios.

- **Investigación y Evaluación de Programas:** Los psicólogos escolares tienen conocimientos de diseño de investigación, estadísticas, medición, técnicas variadas de recopilación y análisis de datos, y evaluación de programas suficientes para entender la investigación e interpretar datos en entornos aplicados.

Demuestran habilidades para evaluar y aplicar la investigación como fundamento para la prestación de servicios y, en colaboración con otros, utilizan diversas técnicas y recursos tecnológicos para la recopilación de datos, la medición, análisis y evaluación de programas para apoyar prácticas efectivas en el individuo, el grupo, u otros agentes involucrados.

- **Práctica legal, ética y profesional:** Los psicólogos escolares tienen conocimiento de la historia y fundamentos de la psicología escolar; múltiples modelos y métodos de servicio; estándares éticos, legales y profesionales; y otros factores relacionados con la identidad profesional y la práctica efectiva como psicólogos escolares.

Demuestran habilidades para proporcionar servicios coherentes con la ética, la legalidad, y normas profesionales; participar en toma de decisiones éticas y profesionales; colaborar con otros profesionales; y aplicar características de trabajo profesional necesarias para la práctica efectiva como psicólogos escolares, incluyendo el respeto por la diversidad humana y justicia social, capacidad de comunicación, eficacia habilidades interpersonales, responsabilidad, adaptabilidad, iniciativa, fiabilidad y conocimientos tecnológicos.

Como se puede apreciar, estos dominios organizan de una manera muy completa e integrada la diversidad y complejidad de la práctica profesional del psicólogo escolar y por ello son considerados como la base para su formación con la idea de lograr psicólogos competentes en todas las áreas del desarrollo educativo y en atención de todos los agentes involucrados.

Teniendo conocimiento de las competencias que se pretenden desarrollar en los alumnos en su proceso formativo, a continuación, se describe lo referente al proceso formativo del psicólogo escolar a través de la supervisión con la que se le acompaña en sus experiencias prácticas e integración de contenidos teóricos.

Proceso de formación supervisada del psicólogo escolar

Todos los campos de la psicología incluyen ciertas competencias requeridas para los estudiantes que se gradúan y los programas de formación deben proporcionar oportunidades para que todos sus estudiantes logren y demuestren cada competencia requerida para su profesión.

Un enfoque basado en competencias se centra en la capacidad de aplicar conocimientos y habilidades en el mundo real, con resultados de rendimiento o competencias como criterios para evaluar a los alumnos y los programas de formación (Falender & Shafranske, 2004, 2008). En lugar de examinar principalmente el contenido de lo que se enseña o se forma (como ocurre al evaluar planes de estudios o programas de formación), se hace hincapié en lo que se aprende y en el resultado específico de esa formación. Los enfoques incluyen el análisis de tareas específicas; el análisis de procesos subyacentes como la resolución de problemas, el razonamiento clínico, el aprendizaje y la autoevaluación; y la comparación con representantes de éxito de la profesión en términos de variantes técnicas y facilitadoras.

La retroalimentación y la autoevaluación dirigidas a este nivel orientan mejor los objetivos de formación y fomentan el ajuste de las actividades de supervisión para mejorar el aprendizaje y el desarrollo de habilidades en las áreas que más necesitan mejorar. Las evaluaciones de conocimientos, habilidades y valores específicos utilizados conducen más fácilmente a la identificación de estrategias específicas de mejora o corrección. En este enfoque, la atención se centra en el desarrollo de los componentes específicos, así como en la competencia o conjunto de habilidades en su conjunto. El supervisado es evaluado con respecto a un estándar predeterminado (es decir, con referencia a un criterio), en lugar de en comparación con otros. Se proporciona un marco y un método explícitos para iniciar, desarrollar, aplicar y evaluar los procesos y resultados de la supervisión.

Las siguientes competencias sirven como base y se consideran críticas para la formación del psicólogo: a) Investigación, b) Normas éticas y legales, c) Diversidad individual y cultural, d) Valores profesionales, actitudes y comportamientos, e) Comunicación y habilidades interpersonales, f) Evaluación, g) Intervención, h) Supervisión, i) Consulta y habilidades interprofesionales/interdisciplinarias (American Psychological Association, 2013)

Para lograr desarrollar estas competencias, la *American Psychological Association* (APA) propone en sus lineamientos 5 metas divididas en diversos objetivos a considerar durante la formación del psicólogo:

META 1: Base de conocimiento

Los estudiantes deben demostrar conocimiento y comprensión de los principales conceptos, perspectivas teóricas, tendencias y los hallazgos empíricos para discutir cómo los principios psicológicos se aplican a los problemas de conducta. Los estudiantes deben demostrar la amplitud de su conocimiento y aplicación de ideas a problemas psicológicos de diversa complejidad.

META 2: Investigación Científica y Pensamiento crítico

Las habilidades en este ámbito implican el desarrollo de razonamiento científico y solución de problemas, incluyendo métodos de investigación eficaces. Deben aprender habilidades y conceptos básicos en la interpretación del comportamiento, principios y aplicación del diseño de la investigación y principios para sacar conclusiones sobre fenómenos psicológicos; se deben tanto en el fundamento, así como en el diseño y ejecución de su investigación o intervención.

META 3: Responsabilidad y ética en un mundo diverso

Las habilidades en este tema involucran el desarrollo de conductas ética y socialmente responsables para el escenario profesional y personal considerando la diversidad. Es necesario familiarizarse con las regulaciones formales que rigen la ética profesional en psicología y empezar a apropiarse de los valores que contribuirán a resultados positivos en entornos de trabajo y en la construcción de una sociedad sensible a la multiculturalidad y las preocupaciones globales. También debe tener oportunidades directas para demostrar adherencia a valores profesionales que ayudarán a optimizar sus contribuciones y trabajar efectivamente, incluso con aquellos que no comparten su cultura y tradiciones. Este dominio además promueve la adopción de valores profesionales que pueden fortalecer relaciones y contribuciones a la comunidad.

META 4: Comunicación

Los estudiantes deben demostrar competencia de habilidades de comunicación e interpersonales en la oralidad y por escrito. Ser capaces de escribir un argumento científico convincente, presentar información utilizando un enfoque científico, participar en discusión de conceptos psicológicos, explicar las ideas de los demás, y expresar sus propias ideas con claridad. Deben tener la capacidad de producir una investigación, explicado de manera científica sus resultados y presentar información a un público profesional, además de desarrollar enfoques interpersonales flexibles que optimizan el intercambio de información.

META 5: Desarrollo profesional

En este objetivo se hace hincapié en la aplicación de contenidos y aptitudes específicos para la psicología, autorreflexión efectiva, gestión de proyectos, habilidades de trabajo en equipo y preparación profesional.

A partir de esta detallada descripción, se puede identificar que en la formación del psicólogo intervienen competencias no solo vinculadas a su área, si no también se están considerando otras cuestiones como la investigación, la diversidad, la comunicación y desarrollo, que forman en su conjunto a un profesionalista integral con un pensamiento crítico.

Diversas organizaciones como el *Department of Education Western Australian (DEWA)*, *American Psychological Association (APA)* y la *National School Psychologists Association (NASP)*, entre otras, han realizado un arduo trabajo que establece los principios de la psicología escolar, los dominios y competencias que la implican, describen sus programas de formación y hacen un especial énfasis al trabajo de supervisión que se debe de tener durante la formación en las experiencias de prácticas profesionales, pasantías y/o internados.

En el caso del *Department of Education Western Australian (2015)* describe que las prácticas efectivas de la psicología escolar requieren la integración exitosa de las siguientes 5 dimensiones:

- **Toma de decisiones centrada en la evidencia empírica** (El propósito y la justificación de la labor realizada): Los psicólogos escolares aplican habilidades en el análisis situacional, la conceptualización de problemas y la identificación de fortalezas y necesidades para informar la toma de decisiones. Estas habilidades incluyen la investigación, el desarrollo, la implementación y procesos de evaluación para mejorar los resultados educativos.
- **Intervención y evaluación** (Qué se hace y con qué efecto): Los psicólogos utilizan sus conocimientos sobre el desarrollo infantil, las teorías psicosociales y de aprendizaje, y procesos de evaluación, para apoyar a las escuelas a desarrollar, aplicar y supervisar las intervenciones para lograr resultados apropiados para una diversa gama de estudiantes y comunidades escolares.
- **Comunicación, evaluación, información y retroalimentación** (Comunicación y explicación): Los psicólogos escolares establecen una relación y se comunican de manera eficaz y adecuada a las necesidades del público; comunican al público el propósito y la naturaleza de la evaluación y la intervención; proporcionan información oportuna y adecuada a los miembros de la comunidad escolar, a los colegas y a otros organismos; e interpretan la evaluación y la intervención e informan sobre ellas para fundamentar aplicaciones futuras.
- **Colaboración con la educación** (Trabajo interdisciplinario y creación de equipos): Los psicólogos escolares utilizan una variedad de aptitudes de colaboración y consulta para fomentar y apoyar las asociaciones dentro de las comunidades escolares y con otros organismos.

- **Ética, aprendizaje profesional y liderazgo** (Desarrollo propio y de los demás): Los psicólogos escolares participan activamente en el desarrollo de la profesión. Evalúan rutinariamente sus propios conocimientos, habilidades y prácticas, y los utilizan para el desarrollo profesional continuo de sí mismos y de los demás.

Otro punto importante es que se tiene referencia del enfoque científico-practicante como sustento de programas universitarios de formación de posgrado en algunas áreas de la psicología, y se ha prestado mayor atención a la literatura sobre supervisión y competencia, lo que ha dado lugar a la identificación y conceptualización del este enfoque y de la mentalidad científico-práctica. Barret, Calvert, Gonsalvez y Shires (2023), describen este enfoque como un modelo pedagógico y un paradigma de formación que abarca contenidos, procesos y metodologías basados en principios científicos. Los componentes de la práctica con mentalidad científica se han identificado como: acceder y aplicar de forma apropiada y habitual los conocimientos actuales, contribuir al conocimiento, evaluar de forma crítica las intervenciones y los resultados, prestar atención a factores socioculturales que influyen en la práctica científica y someter de forma rutinaria el trabajo al escrutinio de colegas, partes interesadas y el público (Bieschke, Fouad, Collins y Halonen (2004).

Algunos autores como Von Treuer y Reynolds (2017) han argumentado que el enfoque científico-practicante no se ha hecho explícito en los modelos de competencia. Para abordar esta cuestión, recopilaron información de grupos focales formados por clínicos, académicos, graduados y estudiantes matriculados en un curso de psicología. Los investigadores también obtuvieron datos del contenido de cursos de posgrado, evaluaciones de cursos y resultados profesionales de dos universidades. A partir de estos datos, los investigadores desarrollaron un modelo integrado de competencias psicológicas respaldado por un proceso explícito científico práctico, que engloba cuatro competencias psicológicas básicas (determinar las necesidades del cliente, intervenciones basadas en la evidencia, implementar intervenciones y evaluar resultados) y dos metacompetencias (prácticas profesionales y comunicación y colaboración efectivas).

Tal como lo plantean Rodriguez y Seda (2013) se debe reconocer la importancia de enfrentar al alumno a problemas reales propios de su profesión, es decir, a situaciones donde el estudiante desarrolle las competencias propias de su carrera. Es posible “profesionalizar” diseñando contextos de formación flexibles en los que, de manera creciente, el alumno adquiera mayor autonomía en su proceso de formación profesional. Esto genera un proceso de participación o de comprensión en la práctica, en el sentido de que lo que se aprende está en relación con la historia y cultura del contexto, con las relaciones con los otros, así como con los significados que el individuo construye en función de sus propios pensamientos, sentimientos y valores. Es un proceso de formación situado, contextual y

mediado por una diversidad de símbolos, rutinas, reglas y normas que constituyen a los contextos específicos de formación, intencionalmente dirigido a la apropiación de un conjunto de saberes.

La formación supervisada durante las prácticas debe ser una mediación de la profesionalización, entendida ésta como la capacidad, conocimiento y condiciones suficientes que, articulados sistemáticamente posibilitan una actuación profesional pertinente, efectiva y eficaz. Las prácticas profesionales supervisadas constituyen una manera de afrontar su formación diversificando los escenarios y enriqueciendo las competencias y significados de las cosas que van aprendiendo. Les permite a los estudiantes tomar contacto con la realidad para que se preparen como futuros profesionales, pero ha de posibilitar, a su vez, que esa experiencia sea rica formativamente y cumpla sus objetivos de aprendizaje (Zabalza, 2016).

Para Benatui y Laurito (2015), los propósitos de las prácticas profesionales supervisadas son:

a) Vincular la teoría y la práctica, proporcionando a los estudiantes oportunidades sistemáticas, estructuradas y supervisadas para que apliquen el conocimiento, las habilidades y las actitudes desarrolladas durante sus cursos.

b) Reflexionar sobre la experiencia y examinarla detenidamente a la luz del conocimiento que se posea en cada momento y circunstancia, lo que convierte esa experiencia en aprendizaje y permite a los estudiantes obtener beneficio de las situaciones en las que se encuentran.

La formación de los profesionales debe retomar un esquema que permita no sólo un acercamiento, sino una inmersión real en diversos contextos socioeducativos. En este sentido, se requiere fortalecer el entrenamiento profesional del psicólogo a través de un modelo de formación in situ, caracterizado por una práctica reflexiva, innovadora y ética, que junto con el conocimiento disciplinar de la profesión, le dé elementos para la emisión de juicios, la toma de decisiones, la solución de problemas y el planteamiento de políticas y proyectos educativos destinados a diversas poblaciones y grupos de edad (Díaz, Hernández, Rigo, Saad y Delgado, 2006).

Las prácticas de campo supervisadas no se limitan a reproducir lo que de manera teórica se transmite en el aula, sino que tienen también como objetivo el desarrollo, entre otras cosas, de las competencias genéricas como: 1) comunicación oral y escrita, 2) liderazgo intelectual, 3) trabajo en equipo, 4) creatividad e innovación, 5) compromiso integral humanista, 6) discernimiento y responsabilidad (Castro y Núñez, 2016).

Se debe agregar que también es básico el desarrollo de capacidades y habilidades sociales para actuar, compartir experiencias y dar respuestas pertinentes acordes con la realidad de los contextos en los que se involucran. Lo es que aprender a convivir, aprender a compartir, aprender a ser (Martinez y González, 2010).

Para Zabalza (2011) las prácticas profesionales supervisadas son prácticas intensivas e integrativas cuya finalidad es la vinculación entre el mundo académico y el mundo profesional, mediante la integración de conocimientos teórico-prácticos que garanticen el aprendizaje de los contenidos procedimentales –saber hacer- y de las reglas de funcionamiento profesionales.

Es necesario tomar en cuenta que la relación teoría-práctica constituye un aspecto fundamental para cualquier propuesta formativa: saber qué y cómo aplicar la teoría, saber qué y cómo intervenir. Es necesario identificar cómo contribuye el programa formativo al desarrollo del conocimiento profesional y qué otros aspectos pueden incidir en tal aprendizaje. Según identifican González, Fuentes y Raposo (2006), los estudios sobre la socialización profesional se sitúan en una perspectiva dialéctica y se dirigen al análisis y la valoración de las influencias que ejercen los diversos elementos, personales e institucionales, que configuran los procesos de formación profesional y se requiere analizar los cambios que ocurren durante el proceso de las prácticas.

Si se desea que las prácticas sean una ocasión para iniciar y promover el proceso de desarrollo profesional, deben organizarse de manera que los alumnos en formación reciban los apoyos necesarios para desarrollar todas sus competencias y fomentar su capacidad reflexiva.

Las prácticas profesionales supervisadas son fundamentales porque instrumentalizan los conocimientos adquiridos en las aulas y profesionalizan a los estudiantes (Puig, 2004). El alumno entrará en contacto con un servicio, una forma de trabajar, unas prioridades establecidas y una actitud personal y profesional (Romero y Alcaíno, 2014).

- Las prácticas cumplen tres funciones esenciales en la preparación de psicólogos escolares, según refieren Steven, Stanley y Wilmoth (2004):
- Sirven como parte de la formación en el aula y el aprendizaje basado en la aplicación.
- Proporcionan una conexión entre la ciencia de la psicología escolar y la práctica basada en datos.
- Crean la oportunidad de que los estudiantes desarrollen su madurez profesional a través de una amplia base de competencias profesionales aplicadas y la exposición a diversos problemas que se presentan durante las prácticas.

Las prácticas se dirigen a estimular y producir el aprendizaje, “saber hacer”, “poder hacer” y “saber estar”. No se trata sólo de conocer y saber aplicar técnicas de intervención, sino sobre todo de adquirir un aprendizaje de rol (Dominguez, Merino, Moreno, Barrón, Sánchez y Vera, 2007).

Por su parte (Harvey y Struzziero, 2000) establecen que hay cuatro objetivos principales de la supervisión en la psicología escolar:

- a) Ofrece la oportunidad de que el supervisado mejore profesionalmente.

- b) Proporciona evaluaciones continuas de las fortalezas y debilidades profesionales de la persona supervisada.
- c) Vigila y protege el bienestar de los estudiantes a los que sirve la persona supervisada.
- d) Proporciona la estructura necesaria para ayudar a la persona supervisada a tener una formación profesional adecuada y ética.

Los objetivos de las prácticas consisten esencialmente en iniciar al estudiante en la actividad profesional y crear las condiciones que permitan desarrollar su experiencia de profesionalización. Para poder abordarse, deben estructurarse como mínimo en tres áreas: el conocimiento respecto del campo de prácticas, del contexto en el que inciden y la tarea que realiza el profesional, los recursos materiales y la documentación. Un área no menos importante es la del aprendizaje de las actitudes y valores, de la autonomía y de la mejora personal (Puig, 2020).

Díaz, Hernández, Rigo, Saad y Delgado (2006), plantean un modelo de formación en la práctica desde una perspectiva integral que implica la asistencia de los estudiantes durante varias horas semanales a un escenario educativo natural, donde desarrolla bajo la supervisión directa de un profesional capacitado, un proyecto enfocado a la problemática y necesidades de las personas o grupos atendidos y sus contextos. Dichos proyectos deben fundamentarse apropiadamente en la disciplina psicológica y la intervención que se realiza en el escenario y debe abarcar las siguientes etapas: inducción, detección, diagnóstico, programación o planeación, intervención, evaluación y comunicación. Los programas de intervención generados deben tener dos cometidos: la formación profesional del alumnado en habilidades de alto nivel y la promoción de la autogestión y la solución de problemas relevantes para las personas y grupos de referencia atendidos.

Durante las prácticas se van desarrollando competencias, esto es, la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz. Es la secuencia de acciones que combinan varios conocimientos, un esquema operativo transferible a un conjunto de situaciones y la capacidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado y para ello es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimiento al mismo tiempo y de forma intencionada (Zabalza, 2014).

La adquisición de competencias mediante las prácticas profesionales supervisadas, otorga al estudiante un papel semejante al que desarrollará en su vida laboral permitiéndole un acercamiento al ámbito de trabajo, contando con un tutor/supervisor que observa y guía sus primeros pasos profesionales y las experiencias obtenidas de la actividad profesional, le permiten al estudiante asumir una responsabilidad real enfrentándose a problemas concretos, desarrollando competencias que la mejor enseñanza jamás será capaz de proporcionar.

Se concluye este capítulo mencionando que Macotela (2007) defiende la noción del practicante científico, el papel central del docente-profesionista y los modelos interactivos de formación para el ejercicio competente y competitivo. La formación de profesionales competentes exige el trabajo en escenarios auténticos bajo supervisión experta; es decir, sólo en situaciones reales puede formarse a los futuros profesionales a fin de que, en efecto, la formación ofrezca la posibilidad de una inserción fluida en el mercado laboral.

Capítulo 3

La formación del psicólogo escolar en el posgrado en la UNAM

En este capítulo se describirá lo relacionado al Programa de Maestría en Psicología en la Universidad Autónoma de México, y de manera particular el Programa de Residencia en Psicología Escolar, ya que los participantes de la muestra de esta investigación fueron egresados y supervisoras de esta residencia. Una de las variables de la investigación que se describe en este documento es el uso de prácticas de supervisión, por lo que también se describe cómo es el proceso de supervisión en esta Residencia.

Maestría en Psicología

La maestría en Psicología en la Universidad Nacional Autónoma de México tiene como propósito central la formación de profesionales, de muy alto nivel y especializados, mediante la incorporación de los alumnos a programas de Residencia. Dichos programas, enmarcan la formación profesional del psicólogo en un modelo de formación *in situ*. El modelo se caracteriza por una práctica innovadora, ética, basada en la investigación científica, reflexiva, supervisada por expertos en escenarios que requieren intervención especializada de profesionales del comportamiento. Las residencias desarrollan habilidades, conocimientos y actitudes profesionales, fortalecen estrategias personales y metodológicas de trabajo en equipo, de interacción con otros profesionales, actitudes de servicio y compromiso social y la ética profesional.

El plan de estudios de maestría, de carácter profesional o "profesionalizante", constituye una contribución relevante a la formación de recursos humanos de alto nivel y a la vinculación con el sector social y la comunidad, por los servicios que prestan sus tutores, alumnos y graduados. La maestría incide en el ejercicio profesional en varios niveles: 1) la competitividad nacional e internacional, 2) la ampliación del ámbito profesional por la atención a un mayor número de problemas socialmente relevantes, 3) el reconocimiento profesional del psicólogo en el trabajo multidisciplinario, y 4) la formación de nuevos cuadros de profesionales de alto nivel en un esquema centrado en el desarrollo *in situ* de conocimientos, habilidades, etc.

Como objetivos generales del plan de estudios en la Maestría en psicología están:

- a) Desarrollar en el alumno las capacidades requeridas para el ejercicio profesional de la psicología de alta calidad en los ámbitos de la salud, la educación y los procesos sociales-ambientales, mediante una formación teórico-práctica supervisada en escenarios;
- b) Desarrollar las habilidades y conocimientos para llevar a cabo investigación aplicada en torno a problemáticas relevantes en dichos ámbitos;
- c) Promover una actitud de servicio ético acorde con las necesidades sociales.

El plan de estudios propuesto para la Maestría en Psicología se cursa en un máximo de cuatro semestres para alumnos de tiempo completo. En este periodo deberán cubrirse las actividades académicas establecidas en el plan de estudios y en los planes individuales de actividades académicas semestrales, acordados de manera conjunta con su tutor.

El riguroso proceso de admisión, la proporción entre aspirantes y alumnos aceptados en el Programa, la calidad de los tutores de su padrón, el modelo de formación centrado en el desarrollo de habilidades y conocimientos bajo supervisión en escenarios aplicados reales, y la capacidad de los egresados para contribuir a la solución de problemas socialmente relevantes han colocado al plan de estudios de maestría en el ámbito nacional y latinoamericano, como un auténtico referente. Un elemento medular para este prestigio es que la formación en el Programa se basa en, y hace uso de, la investigación científica en comportamiento.

El Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) evaluó la Maestría en Psicología y la designó en su Padrón Nacional como Posgrado de Alto Nivel en 2001 y como Programa Consolidado en 2007.

Esta Maestría se instrumentó a partir de 1999 y se conformó en tres campos de conocimiento aplicado: Psicología Aplicada a la Salud, Psicología Aplicada a la Educación y al Desarrollo Humano y Psicología Aplicada a Procesos Sociales, Organizacionales y Ambientales.

Cada uno de estos campos de conocimiento, en atención a la diversidad de problemas emergentes en los ámbitos correspondientes se ha bifurcado en subcampos. Estos subcampos de conocimiento representan aportaciones contextualizadas, dirigidas y especializadas a la solución de demandas específicas en cada uno de los campos mencionados.

1. Psicología Aplicada a la Educación y al Desarrollo Humano: En este campo de conocimiento se da respuesta a la demanda de profesionales de alta calidad con conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan generar entornos de aprendizaje facilitadores en contextos múltiples, no sólo escolares y urbanos. Que incidan, mediante la creación de programas innovadores y contextualizados, sobre factores individuales, familiares, sociales y físicos para generar condiciones favorables para el aprendizaje. El campo de conocimiento de Psicología Aplicada a la Educación y al Desarrollo Humano comprende tres subcampos: a) Educación Especial, b) Evaluación Educativa y c) Psicología Escolar.

2. Psicología Aplicada a la Salud: En este campo se forman profesionales capaces de realizar investigación aplicada dirigida a la evaluación, prevención e intervención en diversos momentos y puntos de la dimensión salud-enfermedad. Se diseñan intervenciones, basadas en evidencia, para contribuir a la promoción y mantenimiento de la salud, así como a la rehabilitación de los aspectos comportamentales (cognitivos, emocionales e instrumentales)

de las afecciones físicas y psicológicas. Este campo de conocimiento da lugar a siete subcampos de conocimiento: a) Medicina Conductual, b) Neuropsicología Clínica, c) Psicología de las Adicciones, d) Psicoterapia Infantil, e) Psicoterapia para Adolescentes, f) Terapia Familiar y g) Trastornos del Dormir.

3. Psicología Aplicada a Procesos Sociales, Organizacionales y Ambientales En este campo de conocimiento se incide en la formación de profesionales especializados, capaces de analizar, diagnosticar, prevenir y resolver problemas de relevancia social en el ámbito de las interacciones del individuo y los grupos con su entorno natural y construido, así como en entornos organizacionales. Este campo de conocimiento da lugar a dos subcampos: a) Psicología Ambiental, y b) Psicología Organizacional.

Esta investigación se desarrolló en la Residencia en Psicología Escolar por lo que a continuación se describe con mayor detalle este programa.

Programa de Residencia en Psicología Escolar

En 1999 se instrumenta el plan de estudios de la Residencia en Psicología Escolar cuya en la que participa la Facultad de Psicología como entidad académica. El plan de estudios, pretende formar profesionales que contribuyan a mejorar las condiciones educativas y dar solución a los diversos problemas que se afrontan en este ámbito. Se orienta a desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes en el estudiante en lo relativo a evaluación, intervención e innovación a través del ejercicio profesional y la investigación en escenarios educativos auténticos, apoyados mediante un sistema de supervisión experta en campo.

Entre los objetivos más importantes, se propone: 1) Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con los medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional y 2) Ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos.

El plan de estudios del Programa de Residencia en Psicología Escolar (PREPSE) considera un núcleo formativo básico que promueve el desarrollo de competencias para el análisis y la comprensión de la problemática de la educación básica. Promueve también la adquisición y desarrollo de competencias para el diagnóstico, monitoreo y evaluación del impacto de diversas iniciativas de intervención realizadas por estudiantes, supervisores y tutores en escenarios de educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, que abarcan el trabajo con niños, profesores, padres de familia y directivos, así como el uso de diversos recursos educativos tradicionales, tecnológicos e innovadores.

Desde sus orígenes el programa propuso una propuesta curricular flexible que permitiera un ajuste constante frente a los avances disciplinares y las demandas del mercado laboral, considerando tanto las necesidades

formativas de los alumnos de maestría, como las de las poblaciones atendidas por éstos, en escenarios auténticos bajo la guía y acompañamiento de supervisores especializados en psicología escolar (Macotela y Paredes, 2003).

En el año de 2006, se realizó un proceso de redefinición curricular que permitiera sustentar el programa en un diseño curricular por competencias. De acuerdo con lo que García y Pineda (2017) describen con relación a esta derivación curricular por competencias en el PREPSE, ellas identificaron 3 competencias genéricas con sus respectivas competencias específicas:

Evaluación Psicoeducativa:

Seleccionar y adaptar instrumentos y/o técnicas de valoración del contexto escolar y familiar, del aprendizaje y desarrollo de los alumnos, de las competencias de los agentes educativos y las competencias parentales de las familias.

Aplicar instrumentos, calificar e interpretar los resultados de la evaluación para la detección de necesidades de intervención, el monitoreo del avance y el impacto de la intervención.

Comunicar los resultados de la evaluación para la detección de las necesidades y el impacto de la intervención, mediante informes orales y escritos presentados a diferentes audiencias.

Intervención Psicoeducativa

Seleccionar, adaptar y/o diseñar programas y materiales para la promoción del aprendizaje y el desarrollo integral de los alumnos, de las competencias profesionales de los agentes educativos y de las competencias parentales de las familias, adecuados a las características del contexto y el entorno cultural.

Implementar programas de intervención, monitorear el avance, evaluar su efectividad y eficiencia, y comunicar los resultados.

Innovación Educativa

Documentar y evaluar en forma continua el proceso y los resultados de la intervención, mediante múltiples y diversas evidencias y también justificar el método y los procedimientos empleados, con el fin de extraer modelos o lineamientos para optimizar la intervención.

Establecer lineamientos para generar marcos de referencia (teóricos, prácticos, metodológicos) y dar soluciones innovadoras a problemáticas particulares.

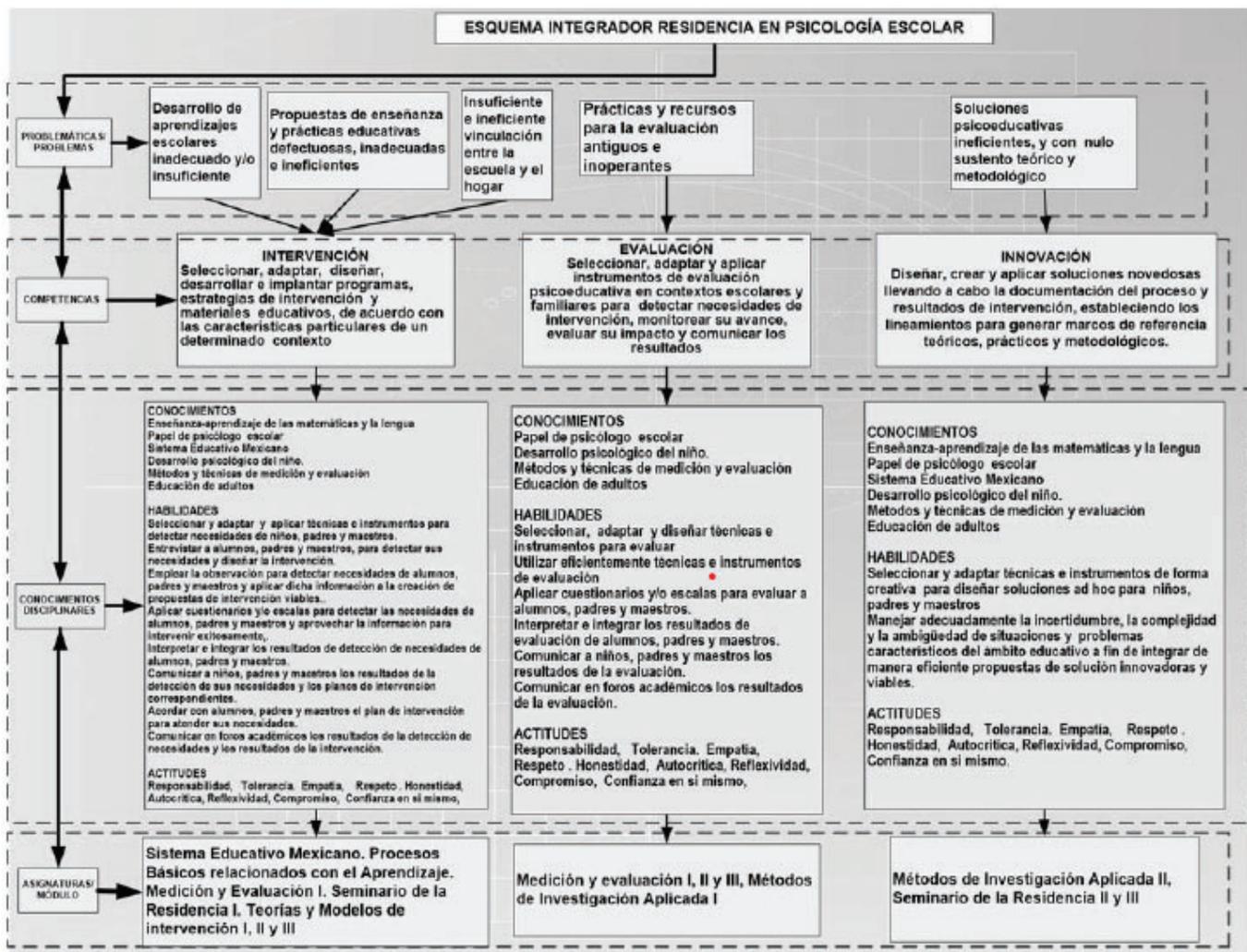
Estas competencias se pueden agrupar en 6 rubros que incluyen: Evaluación, Planeación y Diseño de la Intervención, Aplicación y evaluación del programa, de intervención, Comunicación de resultados, Desarrollo de actitudes éticas y profesionales y Habilidades metacurriculares, y en todos ellos con el componente transversal de la investigación.

Este programa se guía a partir de la articulación de tres ejes fundamentales: 1) el ofrecimiento de servicio psicológico profesional a instituciones educativas, 2) la realización de investigación aplicada dentro de las instituciones y con los agentes sociales relacionados y 3) la formación de especialistas a través de su participación en el servicio y los proyectos de investigación.

El Plan de Estudios del PREPSE cuenta con dos tipos de actividades académicas: a) Cursos formales y b) Actividades de Residencia. Los *cursos formales* promueven conocimientos respecto a teorías y modelos de intervención, métodos de investigación aplicada y medición y evaluación (ver Fig. 5). Las *actividades de Residencia* se caracterizan por incluir 2,032 horas de práctica profesional supervisada en la sede a la que asiste el alumno durante cuatro semestres, así como también la impartición de un Seminario de Residencia, el cual es específico a cada sede (Paredes, 2017). Se desarrolla a través de modelamiento por parte del supervisor, práctica simulada con retroalimentación, práctica supervisada en el escenario y disminución gradual de la supervisión (Macotela, 2007). Al seguir un esquema profesionalizante y considerar la formación en escenarios auténticos se tiene como propósito *formar especialistas altamente capacitados a partir de una concepción más formativa que informativa que considere competencias profesionales que conduzcan a un ejercicio calificado, a la vez que enseñe y motive a aprender de forma autónoma, procurando el apoyo del saber científico y técnico, así como el respeto a los marcos éticos correspondientes.* (Macotela, 2007, p. 10) El modelo se basa en el “aprender haciendo” en el cual se enfatiza la necesidad de que los aprendices tengan la oportunidad de integrar y compartir sus propias aproximaciones a las tareas, problemas encontrados, entendimientos y reflexiones en escenarios auténticos, en los que existe un tutor y un supervisor que promueve el desarrollo y ejercitación de competencias compuestas de conocimientos, habilidades y actitudes.

Figura 5

Esquema integrador del Programa de Residencia en Psicología Escolar



Fuente: García y Pineda (2017)

Además de todo lo anterior hay que agregar que la formación en la práctica permite el desarrollo de habilidades profesionales y la construcción de estrategias personales y metodológicas, también promueve el trabajo en equipo, la interacción con profesionales de otros campos de conocimiento, la adquisición de actitudes de servicio y compromiso social, así como el modelamiento y vivencia de la ética profesional.

Cabe destacar que este Programa de Residencia en Psicología Escolar está dividido en seis sedes (principalmente organizadas por grupo de edad y temas de interés), y el alumno estará asignado a una de ellas durante todo su proceso de formación. Las sedes son:

- Promoviendo el bienestar y el desarrollo en los primeros años de vida
- Promoción del desarrollo integral de niños preescolares.
- Comunidades de Aprendizaje (nivel preescolar y primaria).
- Colaboración entre la Escuela y las Familias para Favorecer la Enseñanza y el Aprendizaje de los Niños de Primaria.
- Tecnologías Digitales Aplicadas a la Educación (nivel primaria).
- Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria: tutoría en atención a problemas de aprendizaje e innovación educativa en la escuela secundaria.

Es importante que los programas de formación consideren la práctica contextualizada reflexiva con objetivos claros, integrando teoría, evidencia empírica y la práctica, lo cual va permitiendo organizar el proceso de supervisión a través de prácticas efectivas.

Esto se logra a partir de las acciones que realizan los supervisores durante la supervisión en la planeación, realización y evaluación de programas por parte de los alumnos.

En esta investigación se consideró como esencial el papel del supervisor en experiencia práctica y profesional, ya que se espera que el supervisor fortalezca en el supervisado el desarrollo, expansión y mantenimiento de las competencias profesionales, las habilidades, la confianza y el funcionamiento interpersonal. A continuación, se describe cómo es el proceso de supervisión en el programa de residencia.

La supervisión en el Programa de Residencia en Psicología Escolar

El supervisor debe tener la capacidad de ir identificando conocimientos, habilidades y actitudes que comprenden cada competencia, determinar el aprendizaje específico, establecer estrategias para promoverlas y evaluar su desarrollo. Es necesario que, a través de las competencias en cuanto a la diversidad, la relación de supervisión, la evaluación y retroalimentación, el tomar en cuenta problemas de competencia profesional y consideraciones regulatorias, éticas y legales que tomará en cuenta en su

práctica de supervisión efectiva, logre desarrollar el mayor número de competencias en el psicólogo escolar.

Desde su planteamiento, el programa describe que el proceso de formación del residente implica un proceso de interacción profundo y continuo entre una supervisora quien es una profesional experta en el campo de la psicología escolar y el estudiante en formación (supervisado) quien va adquiriendo y desarrollando, a través de la supervisión, habilidades de planeación, intervención, evaluación, investigación y comunicación, así como también conocimientos actualizados, actitudes y valores acordes a la realización eficiente, competente, autónoma y ética de las actividades que debe realizar para responder a las demandas y necesidades sociales que se le presenten en la Residencia.

En un trabajo realizado por Paredes (2017) analiza las funciones de las supervisoras y el proceso de supervisión en el PREPSE, en lo que respecta a la planeación y desarrollo de la supervisión, así como también, la evaluación tanto de sus estudiantes como de ellas mismas.

Con base en las actividades que realizan las supervisoras, Paredes (2017) establece como sus funciones las siguientes:

Colaborar con la tutora en el diseño, evaluación y actualización del programa de formación teórica-práctica de la sede ; organizar las actividades profesionales de los alumnos en la sede; observar de forma presencial y en distintos momentos, las actividades que realizan los estudiantes en la sede; modelar el trabajo a realizar en la sede; orientar a los estudiantes en la planeación, intervención y evaluación de las actividades que se tienen contempladas; retroalimentar el desempeño profesional de cada alumno, de forma individual o grupal; reflexionar de manera conjunta con los alumnos acerca de su desempeño profesional en las actividades realizadas; plantear, conjuntamente con el estudiante, estrategias eficientes y eficaces para dar respuesta a las problemáticas que se presentan en la sede; establecer los vínculos adecuados entre las autoridades de la institución donde se realiza la residencia y los estudiantes en formación; resolver dudas de los estudiantes y de las personas de la institución en cuanto a la estructura y organización de sus actividades; participar en los seminarios teóricos de la sede; evaluar el desempeño profesional de cada estudiante; acudir a las presentaciones de los alumnos en los diversos eventos académicos, en los cuales se presenten; facilitar la colaboración entre los alumnos inscritas a la sede; así como también promover en ellos actitudes profesionales, éticas, reflexivas, de autocrítica y autónomas; elaborar y presentar trabajos en eventos académicos nacionales e internacionales sobre el trabajo que se

realiza en la sede; y acudir a los eventos que se realizan en la sede (coloquios, juntas con padres, juntas de consejo técnico, festivales, clausura de eventos, entre otros).

Estas actividades se sistematizan y estructuran en un proceso que contempla las siguientes fases: Planeación, realización y evaluación.

La planeación se realiza tomando en cuenta el semestre que se está cursando, el número de residentes, las características personales y los intereses de los residentes, así como las facilidades y áreas de oportunidad de los agentes involucrados en la institución (directivos, alumnos, familias y otras personas de la comunidad). Se van identificando objetivos, acciones, materiales, tiempos y productos a realizar. Y conforme va transcurriendo el semestre, se modifican en caso de ser necesario para adecuarlos al desempeño que muestran los alumnos.

La realización de la supervisión implica tres momentos: antes, durante y después de la supervisión. Antes, las supervisoras revisan y retroalimentan a los estudiantes respecto sus planeaciones, a las actividades que van a realizar en su intervención, a los materiales que van a requerir y les enfatizan a los alumnos los aspectos que debe cuidar o promover en ellos mismos como en sus participantes, con la que van a llevar a cabo sus intervenciones y también se responden dudas. Se determina horario y tiempo que se supervisará a cada alumno. Durante la supervisión, la supervisora observa a los estudiantes y va tomando notas respecto a lo que va pasando en la sesión y las fortalezas y áreas de oportunidad que observa en el supervisado para posteriormente brindarle retroalimentación con base a lo observado. Después de la supervisión, de forma individual o grupal, las supervisoras promueven la reflexión de los estudiantes preguntándoles respecto a lo que hicieron y cómo se sintieron; posteriormente con base en las notas, retroalimentan a los estudiantes. Al final supervisores y residentes comentan sus dudas, inquietudes y aspectos a retomar las siguientes sesiones.

En la evaluación de supervisión, las supervisoras toman en cuenta los cambios que los estudiantes muestran en: sus conceptualizaciones teóricas, sus habilidades profesionales, sus procesos de reflexión sobre el ser y hacer como psicólogos escolares, las relaciones que establecen entre lo que ya saben y lo que hacen, el monitoreo que hacen de sus propios procesos de aprendizaje, la forma de relacionarse con otras personas y la autonomía que van logrando.

Es importante destacar que se detecta la necesidad de asegurar una supervisión óptima, creando redes de comunicación y colaboración entre las supervisoras para que puedan retroalimentarse y compartir sus dudas, intereses, dificultades, experiencias, materiales elaborados (por ejemplos, instrumentos de evaluación) y reflexionar en conjunto sobre la supervisión. Además, hay que considerar que es necesario sistematizar y ampliar las técnicas e instrumentos para evaluar y retroalimentar sus acciones como supervisoras; no obstante, sería beneficioso considerar también la opinión de las personas de la institución en la que se realizan las actividades respecto al proceso de supervisión que se lleva a cabo en la Residencia. Destaca que mientras más sepan las supervisoras sobre su labor como supervisoras, en mejores condiciones estarán para supervisar a los estudiantes, para crecer como personas, como profesionistas y como grupo (Paredes, 2017).

Lo que hasta aquí se puede resumir de la supervisión en el proceso formativo, es que permite desarrollar comportamientos profesionales, sociales, interpersonales y éticos a través de oportunidades sistemáticas y estructuradas, con la perspectiva del practicante científico a través de la inducción, detección, diagnóstico, planeación, intervención, evaluación y comunicación, que generan modelos interactivos de formación y que permiten la reflexión de la experiencia a partir de la inmersión en escenarios auténticos. Es necesario tomar en cuenta las características del contexto en el que se está incidiendo, así como los recursos con que cuenta el psicólogo para ofrecer un servicio integral e integrado de manera adecuada, para lo que se requieren habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos y actitudes, siendo relevante que todo ello se realice bajo supervisión experta.

Se concluye este apartado comentado que las prácticas profesionales supervisadas juegan un papel muy importante en la formación del estudiante a nivel académico, profesional y personal, ya que no solo es llevar los conocimientos que se aprenden en los cursos a la práctica, sino que el estudiante va creando una identidad profesional, se va enfrentando a una realidad y va integrando la información, técnicas y estrategias a un contexto real, en el cual se enfrentará a diversas situaciones que tendrá que ir resolviendo, y este proceso lo llevará a cabo junto con su supervisor, quien le irá orientando, retroalimentando y acompañando durante su proceso de formación.

Planteamiento del problema

La supervisión puede resultar determinante durante la formación del psicólogo escolar, por el conjunto de experiencias que se van generando y las oportunidades de vincular la teoría y la práctica, a través del establecimiento de objetivos, de desarrollar habilidades, de tener una práctica científica y de proporcionar un servicio profesional óptimo, todo desde los principios éticos que rigen a la profesión.

Siguiendo un modelo de formación y supervisión por competencias, resulta que las experiencias que se presentan durante las actividades en un escenario auténtico y el proceso de acompañamiento que se da a lo largo de la formación de los alumnos parece jugar un papel muy importante en que estas competencias se dominen en un mayor nivel.

Particularmente el programa de Residencia en Psicología Escolar (PREPSE), ámbito en el que se realizó esta investigación, rescata la práctica contextualizada reflexiva con objetivos claros, integrando teoría, evidencia empírica y la práctica, lo cual va permitiendo organizar el proceso de supervisión a través de prácticas efectivas. Esto lo logran las supervisoras en el PREPSE a partir de las acciones que realizan durante la supervisión en la planeación, realización y evaluación de programas por parte de los residentes.

Para esta investigación se concibió al supervisor como agente formativo que busca mejorar la competencia profesional, la práctica científica del supervisado y vigilar la calidad de servicios prestados. El supervisor en su rol de facilitador otorga oportunidades, recursos y experiencias al supervisado con el fin de ir cumpliendo objetivos establecidos a partir de las competencias a desarrollar y las propias necesidades del estudiante; en su rol de evaluador, guía, observa y retroalimenta el proceso de formación del residente de una manera conjunta con el objetivo común de que el supervisado llegue a autoevaluarse y reflexionar sobre su propia práctica de manera autónoma.

Se han realizado algunas investigaciones (ver tabla 2) que destacan el papel de la supervisión en la adquisición de habilidades, contribuyendo de manera favorable en el aprendizaje y desarrollo de competencias, e identificando que se requiere de una comunicación efectiva e interacción adecuada, así como que los supervisores necesitan procesos de entrenamiento, evaluación y retroalimentación para que su práctica sea más efectiva.

Tabla 2*Investigaciones sobre supervisión*

Autores	Objetivo	Procedimiento	Hallazgos
Wheeler y Richards, 2007	Revisión sistemática de evidencia empírica vinculada a la supervisión	Revisaron 18 estudios que abordaban el tema	La supervisión tiene un impacto importante en la autoconciencia, adquisición de habilidades y autoeficacia
Milne et al. (2008)	Metanálisis	Revisión de 24 investigación	Encuentran evidencia empírica de que la supervisión contribuye de manera favorable en el aprendizaje.
Flanagan y Grehan (2011)	Identificar características de los supervisores y sus necesidades	Cuestionario de 33 preguntas a 142 supervisores	Los supervisores requieren un entrenamiento que no todos tienen. Gran parte de ellos se actualizan por su cuenta.
Paredes (2017)	Analizar las funciones y el proceso de supervisión en el PREPSE	Entrevistas a supervisoras	Necesidad de sistematizar y ampliar las técnicas e instrumentos para evaluar y retroalimentar las acciones de las supervisoras
Craig y cols. (1999)	Identificar los elementos que contribuyen a la supervisión efectiva	Entrevista a 5 supervisores y 10 supervisados	Para los estudiantes: conocimientos generales, facilitar el aprendizaje, interacción, evaluación Para los supervisores: Sensibilidad, instrucción, interacción, ética, adaptabilidad
Atkinson y Woods, (2007)	Identificar factores que facilitan y limitan la supervisión	Grupos focales con 93 supervisores en la formación de psicólogos escolares	Facilitadores: a) orientación, b) solución de problemas c) comunicación efectiva, d) relación de confianza y e) interacción adecuada

Fuente: elaboración propia

Las prácticas profesionales supervisadas buscan desarrollar competencias que le permitan al estudiante formarse profesionalmente con apoyo y guía del supervisor. En los documentos consultados queda muy clara la idea de que estas prácticas no solo se deben enfocar en lo formativo o académico si no que implica en gran medida la parte personal, social y emocional que forman parte de las experiencias del supervisado, esto a través de la comunicación, la reflexión, la retroalimentación siempre tomando en cuenta las necesidades y capacidades del alumno.

En la revisión empírica se encontró que se han abordado y estudiado por separado el desarrollo de competencias durante la formación y las prácticas de supervisión. El interés de esta investigación surge a partir de generar evidencia empírica de la relación del uso de las prácticas de supervisión en el desarrollo de las competencias durante la formación de los maestrantes de la Residencia en Psicología Escolar.

Se determinó que los participantes fueran egresados para que la muestra fuera mayor, pues el número de alumnos en cada generación está entre 5 y 15 estudiantes, y al momento de realizar la investigación sólo se tenían 5 alumnas de primer semestre y se requería que participaran alumnos que ya estuvieran por concluir o que hubieran concluido sus estudios para que identificaran el nivel de dominio que tenían en las competencias establecidas a partir de su formación en la Maestría y las prácticas que tuvieron sus supervisoras con ellos. Al realizar la investigación con egresados, se estableció evaluar su apreciación u opinión tanto de las competencias desarrolladas como de las prácticas de supervisión. Por último, se consideró necesario tener información tanto de los egresados como de las supervisoras que los acompañaron en su proceso de formación.

Esta investigación es una aportación teórica ya que permitió desarrollar una definición de cada constructo, así como establecer y definir dimensiones que llevaron a la elaboración de instrumentos que permitieron tener datos específicos de la frecuencia de uso de las prácticas de las supervisoras² y el nivel de dominio de las competencias que desarrollaron los alumnos a través de las prácticas supervisadas en los escenarios auténticos.

Al elaborar los instrumentos para evaluar cada uno de los constructos, se siguió un proceso sistemático, para que fueran válidos y confiables, por lo que se recomienda su uso y aplicación en futuras investigaciones en el mismo programa de residencia o en otras instituciones y particularmente el de las prácticas de supervisión, en otros programas de residencia u otros ámbitos de la psicología, no sólo la escolar.

Al establecer dimensiones y conductas específicas tanto para las prácticas supervisadas como para las competencias del psicólogo escolar, la información puede utilizarse para mejorar los programas de formación de psicólogos escolares o para mejorar las prácticas de supervisión.

² Todo el equipo docente que realiza actividades de supervisión son mujeres

Otro ámbito para el que puede ser de utilidad esta investigación es para establecer objetivos y programas de formación y actualización en prácticas de supervisión que permita sacar mayor provecho a las actividades que se realizan durante la residencia y proceso formativo durante la Maestría.

Por último, los datos obtenidos en esta investigación proporcionaron evidencia del nivel de dominio de las competencias que desarrollaron durante su formación, la frecuencia en el uso de prácticas de supervisión para acompañar a los alumnos y la relación de ambas variables en el Programa de Residencia de Psicología Escolar, que pueden ser de utilidad para describir el funcionamiento del programa y en qué medida se cumplen sus objetivos de formación.

Método

Pregunta de investigación

¿Qué relación existe entre las prácticas de supervisión de las supervisoras y el nivel de las competencias que desarrollan los estudiantes de posgrado en el Programa de Residencia en Psicología Escolar de la UNAM, desde la apreciación de egresados y supervisoras?³

Objetivo General

Establecer la relación que existe entre las prácticas de supervisión de las supervisoras y las competencias que desarrollan los estudiantes de posgrado en el Programa de Residencia en Psicología Escolar de la UNAM.

Objetivos Específicos

- ✓ Identificar la frecuencia del uso de prácticas de supervisión de las supervisoras
- ✓ Identificar el nivel de dominio de las competencias que desarrollan los estudiantes de posgrado durante su formación.

Hipótesis

Ho: No existe relación entre las prácticas de supervisión de las supervisoras y las competencias que desarrollan los estudiantes de posgrado durante su formación en el Programa de Residencia en Psicología Escolar

$$Ho: r = 0$$

H1: Existe una relación positiva las prácticas de supervisión de las supervisoras y las competencias que desarrollan los estudiantes durante su formación en el Programa de Residencia en Psicología Escolar

$$H1: r > 0$$

Definición de variables

Competencias del psicólogo escolar:

Definición conceptual: Capacidad de integrar los conocimientos y aplicar las habilidades profesionales vinculadas a la práctica y ejercicio de la psicología escolar, dentro de los que se contempla la evaluación, planeación, diseño, aplicación y evaluación de programas de intervención dirigidos a la promoción de entornos de

³ En esta investigación no fue posible observar directamente las variables, por lo que no se evaluaron conductas, si no que los datos obtenidos fueron a partir de la apreciación que tuvieron egresados y supervisoras respecto a cada variable durante su experiencia formativa. Es importante tomar en cuenta esto a lo largo del documento ya que no siempre se hará referencia a que “es desde la apreciación de los participantes” cada que se hable de las variables. Para que no resulte repetitivo el término también se le podrá mencionar como opinión, punto de vista o perspectiva de lo que los participantes consideraron.

aprendizaje seguros y efectivos dirigidos a estudiantes, profesores y/o padres, todo a través de la comprensión de la diversidad en el desarrollo y el aprendizaje. Se incluyen también como habilidades la comunicación y desarrollo de actitudes éticas y profesionales (Macotela, 2007; NASP, 2010).

Definición operacional: Lo que egresados y supervisoras consideraron respecto al nivel de dominio de las competencias desarrolladas en la formación, a través de los puntajes obtenidos en la Escala de Competencias del psicólogo escolar en su versión de autoevaluación del residente (ECPE-AR) y evaluación del supervisor (ECPE-ES) incluyendo los rubros de evaluación, planeación y diseño de la intervención, aplicación y evaluación de programas de intervención, comunicación y desarrollo de actitudes éticas y profesionales

Prácticas de supervisión:

Definición conceptual: Proceso de colaboración continuo y sistemático, entre el estudiante y el supervisor (NASP, 2010) con el fin de compartir conocimientos, proporcionar recursos y experiencias, evaluando el progreso del estudiante a lo largo de su formación, estableciendo una secuencia ordenada y gradual de acciones que permita el desarrollo de competencias para realizar actividades de manera estructurada, fundamentada y planeada basada en evidencia.

Definición operacional: Lo que egresados y supervisoras opinaron sobre la frecuencia de uso de las prácticas de supervisión, a partir de los puntajes obtenidos en la Escala de Prácticas de supervisión en su versión de autoevaluación del supervisor (EPS-AS) y evaluación del residente (EPS-ER) que incluyó los rubros de seguimiento del alumno, recursos y experiencias, organización de actividades, principios éticos y relación interpersonal.

Diseño

Se realizó un estudio correlacional con un diseño transversal (McMillan y Shumacher, 2005).

Instrumentos

Escala de competencias del Psicólogo Escolar

Evalúa el nivel de dominio que los residentes desarrollaron durante su formación (desde la apreciación de egresados y supervisoras). La escala está compuesta por 35 reactivos distribuidos en 6 dimensiones (ver tabla 3). Para responder se les pidió a los participantes que respondieran en una escala de 0 (nulo) a 4 (muy alto) su nivel de dominio. Para revisar el contenido de la Escala completa ver anexo 1 (versión autoevaluación residente) y anexo 2 (versión evaluación supervisor).

Tabla 3

Dimensiones y número de reactivos por dimensión para la Escala de Competencias del Psicólogo Escolar

Dimensión	Reactivos
Evaluación	6
Planeación y diseño de la intervención	6
Aplicación del Programa de intervención	5
Evaluación del Programa de Intervención	5
Comunicación	4
Desarrollo de actitudes éticas y profesionales	9
TOTAL	35

Para la elaboración de esta escala se hizo una validación de contenido por jueces expertos, y se calculó la concordancia entre jueces a través del coeficiente de Razón de Validez de Contenido (RVC) de Lawshe (1975), para finalmente obtener un Índice de validez de Contenido de .81.

Esta escala tiene dos versiones que evalúan con el mismo contenido y número de reactivos, la opinión de egresados y supervisoras respecto al nivel de dominio de las competencias. Se estableció la validez en su estructura interna para cada versión a partir de la confiabilidad obtenida a través del Alpha de Cronbach.

Escala de competencias del Psicólogo Escolar-Autoevaluación Residente (ECPE-AR) cuyo objetivo es que el residente autoevalúe el nivel de dominio que logró desarrollar en las competencias del psicólogo escolar durante su formación, en un programa de posgrado a través de prácticas supervisadas ($\alpha=.931$).

Escala de competencias del Psicólogo Escolar-Evaluación Supervisor (ECPE-ES) tiene como objetivo que el supervisor evalúe el nivel de dominio que el residente logró desarrollar en las competencias del psicólogo escolar durante su formación, en un programa de posgrado a través de prácticas supervisadas ($\alpha=.940$).

Escala de Prácticas de Supervisión

Evalúa la frecuencia de uso de las prácticas de supervisión realizadas por las supervisoras durante el proceso de formación de psicólogos (desde la opinión de egresados y supervisoras). La escala está compuesta por 36 reactivos distribuidos en 5 dimensiones (ver tabla 4). Para responder se les pidió a los participantes que respondieran en una escala de 0 (nunca) a 4 (siempre) la frecuencia con la que se utilizaban las prácticas de supervisión. Para

revisar el contenido de la escala completa ver anexo 3 (versión autoevaluación supervisor) y anexo 4 (evaluación residente).

Tabla 4

Dimensiones y número de reactivos por dimensión para la Escala Prácticas de Supervisión

Dimensión	Reactivos
Recursos y experiencias	8
Seguimiento del alumno	7
Organización de actividades	7
Relación interpersonal	6
Principios éticos	8
TOTAL	36

Para la elaboración de esta escala se llevó a cabo una validación de contenido por jueces expertos, y se calculó la concordancia entre jueces a través del coeficiente de Razón de Validez de Contenido (RVC) de Lawshe (1975), para finalmente obtener un Índice de validez de Contenido de .80.

Esta escala tiene dos versiones que evalúan con el mismo contenido y número de reactivos, la opinión de egresados y supervisoras respecto a la frecuencia de uso de las prácticas de supervisión. Se estableció la validez en su estructura interna de la escala a partir de la confiabilidad obtenida calculando el coeficiente Alpha de Cronbach para la versión de Autoevaluación Supervisor (EPS-AS), mientras que para la versión Evaluación Residente (EPS-ER) se obtuvo para cada dimensión el Coeficiente Alpha (con su intervalo de confianza) y el coeficiente Omega (ver tabla 4), además se realizó un análisis factorial exploratorio y confirmatorio y se calculó el índice de discriminación y carga factorial desde la Teoría de Respuesta al Item.

Escala de prácticas de supervisión-Autoevaluación supervisor (EPS-AS) cuyo objetivo es que el supervisor autoevalúe la frecuencia de uso en sus prácticas de supervisión que realiza en un programa de posgrado durante las actividades de formación de los Residentes. ($\alpha=.913$)

Escala de prácticas de supervisión-Evaluación Residente (EPS-ER) que tiene como objetivo que el residente evalúe la frecuencia de uso de las prácticas de supervisión que realiza su supervisor en un programa de posgrado durante sus actividades de formación profesionalizante. El contenido de la escala tiene una varianza

explicada total de 69.41%, aceptando un modelo de 5 factores ($\chi^2(460) = 895.245$, $p < .001$). En el análisis factorial confirmatorio se corrobora el modelo de 5 factores ($\chi^2(9) = 17.816$, $p \geq .001$, $CMIN/DF = 1.986$; $NFI = .969$, $CFI = .984$, $RMSEA = .049$, $PCLOSE = .166$.) La escala en su versión para residentes presenta buenos índices psicométricos, incluyendo la confiabilidad calculada a través del coeficiente Alpha y Omega que estuvieron arriba de .899 para cada dimensión (ver tabla 5)

Tabla 5

Coefficiente Alpha y Coeficiente Omega para determinar la confiabilidad de la Escala Prácticas de Supervisión – Evaluación Residente (EPS-ER)

Subescala	Coefficiente Alpha e intervalo de confianza	Coefficiente Omega
Recursos y experiencias	$\alpha = .926$ (I.C. 95%: .907 - .942)	$\omega = .927$
Seguimiento Alumno	$\alpha = .915$ (I.C. 95%: .893 - .934)	$\omega = .916$
Organización de actividades	$\alpha = .907$ (I.C. 95%: .883-.927)	$\omega = .910$
Relación interpersonal	$\alpha = .926$ (I.C. 95%: .906 - .942)	$\omega = .930$
Principios éticos.	$\alpha = .899$ (I.C. 95%: .874 - .921)	$\omega = .917$

Desde la Teoría de Respuesta al Item, para esta misma versión de la escala se obtuvo que todos los reactivos tienen una carga mayor .70, lo que sugiere que tienen una adecuada carga factorial dentro de la escala (Londoño, Henao-López, Puerta, Posada, Arango y Aguirre-Acevedo 2006), y tienen un buen índice de discriminación siendo mayor a 1 para todos los reactivos corroborando que se puede discriminar entre participantes que tienen un puntaje alto de aquellos que tienen un puntaje bajo.

Procedimiento

Esta investigación constó de dos fases, en la primera se construyeron y validaron los instrumentos para identificar el nivel de desarrollo de las competencias y el uso de las prácticas de supervisión, ambos instrumentos se diseñaron y validaron en dos versiones para que estuviera dirigida a residentes o egresados y a supervisoras; en la segunda fase se realizó el estudio correlacional donde a partir de un diseño transversal utilizando los datos obtenidos de las escalas se estableció la correlación entre las variables. A continuación, se describe el procedimiento para cada una de las fases.

Fase 1: Construcción y validación de los instrumentos

Participantes

Validez de contenido

Se invitó a participar a 63 jueces considerando que no todos podrían responder, finalmente respondieron los formatos 17 expertos cuyas características se describen en la Tabla 6.

Para validar el contenido de los instrumentos elaborados se estableció que los jueces cumplieran con al menos 4 de los siguientes criterios para poder participar en el proceso de validación, considerando que el formato que se les envió incluía los dos instrumentos.

- Pertenecer a una Institución Universitaria que formara psicólogos a través de prácticas supervisadas
- Tener estudios en psicología a nivel licenciatura, especialización, maestría y/o doctorado
- Trabajar dentro de sus líneas de investigación la formación de psicólogos a través de la práctica en escenarios formativos
- Estar inmersos en un programa de formación en escenarios formativos con supervisión
- Tener publicaciones relacionadas a la formación del psicólogo y la práctica en escenarios formativos o la supervisión.

Tabla 6

Características de los jueces que participaron en la validación de contenido

Juez	Formación académica	Área de experiencia	Institución Educativa donde labora
1	Doctorado en Psicología	Evaluación Psicológica	Facultad de Psicología Universidad Nacional de San Luis- Argentina
2	Licenciatura en Psicología Especialidad en Docencia Universitaria	Psicología Educacional. Instituciones educativas de grado y pregrado	Universidad Nacional de La Plata
3	Licenciatura en Psicología Magister en Psicología Educacional	Psicología Educacional, Didáctica de la Psicología, Evaluación Psicológica	Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires

Juez	Formación académica	Área de experiencia	Institución Educativa donde labora
	Doctorado en Psicología		
4	Licenciatura en Psicología	Psicología Educativa, Formación profesional	Facultad de Psicología UNAM
5	Doctorado en Psicología	Psicología Educativa y del Desarrollo	Facultad de Psicología UNAM
6	Licenciatura en Psicología, Doctorado en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas.	Procesos de aprendizaje en la práctica. Formación profesional. Experiencia estudiantil.	Facultad de Psicología, UNAM
7	Doctorado en Psicología Educativa y del Desarrollo	Psicología educativa Problemas de Aprendizaje, habilidades socioemocionales.	Facultad de Psicología, UNAM.
8	Doctorado en Psicología	Psicología educativa	Facultad de Psicología, UNAM
9	Maestría en Psicología,	Educación y desarrollo. Formación profesional	Facultad de Psicología UNAM
10	Doctorado en psicología	Psicometría, educación especial y motivación escolar	FES Zaragoza, UNAM
11	Licenciatura en Educación Maestría en Psicología	Formación (Docencia y Educación Continua), Intervención y Consultoría.	Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco Universidad Intercontinental
12	Licenciatura en Psicología Maestría en Psicología	Divulgación y enseñanza de las ciencias, Evaluación educativa, Evaluación de la docencia, Diversidad, equidad, género e inclusión educativa. Formación profesional en psicología educativa	Facultad de Psicología, UNAM
13	Maestría en Psicología	Docencia universitaria, Evaluación psicológica, Consejería psicoeducativa	Facultad de Psicología, UNAM
14	Doctorado en Psicología	Psicología Educativa y formación en escenarios prácticos	Universidad de Sevilla

Juez	Formación académica	Área de experiencia	Institución Educativa donde labora
15	Licenciatura en Psicología Maestría en Psicoterapia infantil	Psicología clínica, psicoterapia infantil. Crianza y desarrollo. Formación en escenarios supervisados.	Facultad de Psicología, UNAM
16	Doctorado en Psicología	Psicología Clínica y de la Salud. Formación en escenarios supervisados.	Facultad de Psicología, UNAM
17	Licenciatura en Psicología Especialidad en Docencia Universitaria Doctorado en Psicología	Docencia Universitaria (Formación Docente y Enseñanza Universitaria/ Orientación escolar (Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social	Universidad de la Plata (Argentina)

Piloteo

Se buscó que los participantes tuvieran características similares a la muestra del estudio final. En general, las distintas residencias realizan actividades en centros de atención universitaria o instituciones bajo supervisión experta de académicos de la universidad en donde se están formando los residentes y generalmente siendo los supervisores parte de la planta docente de la Residencia en la que supervisan.

En el caso de la escala Competencias del Psicólogo Escolar se realizó solo con personas del Programa de Residencia en Educación Especial, ya que es la única residencia que aborda temas relacionados con el contexto educativo.

Para la escala Prácticas de Supervisión se invitó a colaborar a los egresados y supervisores de 12 Programas de Residencia (de las que participaron 9), pues las acciones para describir las prácticas pueden realizarse por cualquiera de las áreas que se trabajan en el Programa de Maestría.

Para los supervisores se requería que fueran profesionales con posgrado (Maestría o Doctorado) en psicología y que hayan participado en actividades de supervisión en el Programa de Maestría.

Para los Residentes egresados se consideró que se hayan formado en el Programa de Maestría y que hayan realizado actividades supervisadas en las sedes del Programa durante alguna de las generaciones de 2015-1 a 2022-1.

A continuación, se muestra la distribución de los participantes de acuerdo con su rol, a su Residencia y a la Escala que contestaron (ver tabla de la 7 a la 10).

Escala Competencias del Psicólogo Escolar – Evaluación Supervisores

Tabla 7

Características de los 12 supervisores que participaron del Programa de Residencia en Educación Especial

Género	Sede		Generación		
Hombres	5	FES Iztacala	5	2018-1	3
Mujeres	7	FES Zaragoza	7	2020-1	4
				2021-1	5

Escala Competencias del Psicólogo Escolar – Autoevaluación Residentes

Tabla 8

Características de los 25 residentes egresados que participaron del Programa de Residencia en Educación Especial

Género	Sede		Generación		
Hombres	4	FES Iztacala	6	2012-1	2
Mujeres	21	FES Zaragoza	19	2014-1	2
				2016-1	4
				2017-1	1
				2018-1	1
				2019-1	1
				2020-1	8
				2021-1	6

*Escala Prácticas de supervisión - Autoevaluación Supervisores***Tabla 9***Características de los 25 supervisores de los 7 programas de Residencia que participaron para el piloteo*

Residencia	Supervisores
Psicoterapia Infantil (Fac. Psicología)	4
Adicciones (Fac. Psicología)	5
Educación Especial (FES Iztacala)	5
Neuropsicología Clínica (FES Iztacala)	5
Educación Especial (FES Zaragoza)	7
Gestión organizacional	1
Terapia familiar	1

*Escala Prácticas de supervisión – Evaluación Residentes***Tabla 10***Características de los 160 Residentes Egresados de los 8 programas de Residencia que participaron para el piloteo*

Programa de Residencia	Frecuencia
Neuropsicología Clínica (Facultad de Psicología)	7
Psicoterapia en Adolescentes	8
Neuropsicología Clínica (FES Iztacala)	16
Educación Especial (FES Zaragoza)	18
Psicología de las adicciones	19
Educación Especial (FES Iztacala)	19
Gestión Organizacional	23
Medicina Conductual (FES Iztacala)	24

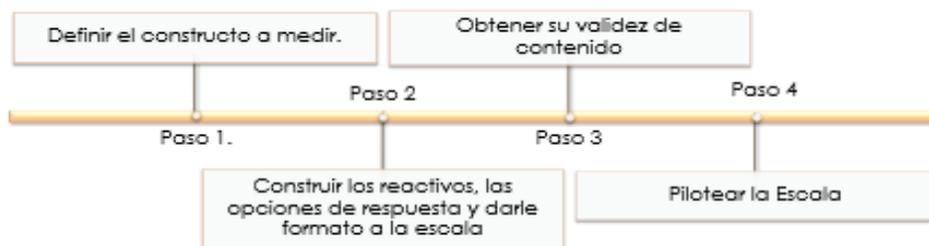
Procedimiento

Se planteó la construcción y validación de 2 escalas para medir los constructos con los que se trabajó esta investigación y cada escala se diseñó en su versión para estudiantes y en su versión para supervisores, dando un total de 4 instrumentos. El procedimiento que se sigue para la construcción de cada una de las escalas y cada una

de sus versiones fue similar (ver fig. 6) y a continuación se describe de manera general el procedimiento para cada uno de los pasos.

Figura 6

Diagrama de pasos para la construcción de las escalas



Fuente: DeVellis (2016); Streiner, Norman y Cairney (2015)

A continuación, se describe cada uno de los pasos mencionados en la figura 6 para la elaboración de las escalas.

Paso 1: Definir el constructo a medir

A partir de una revisión exhaustiva de la literatura y de evidencia empírica de los constructos se identificaron y definieron las competencias del psicólogo escolar y las prácticas de supervisión en escenarios formativos, para lo cual fue necesario especificar las características de las personas a las que está dirigida la escala, y esto permitió orientar la redacción de los reactivos, los formatos de respuesta y las instrucciones. Fue necesario identificar también los componentes o dimensiones que integraron al constructo y se hizo la definición de cada una de ellas. También se decidió que el formato de aplicación será digital e individual.

Paso 2: Construir los reactivos, las opciones de respuesta y darle formato a la escala

Se elaboraron los reactivos para cada dimensión, se eligió el número y tipo de opciones de respuesta de acuerdo con el constructo y se redactaron las instrucciones de cada instrumento y se le dio formato a cada una de las escalas.

Paso 3. Evidencias de validez de contenido

A través de jueces expertos, se hizo la validación del instrumento, quienes identificaron si los reactivos eran pertinentes y representativos del constructo.

Para poder realizar este paso se envió a los jueces una invitación personalizada por correo electrónico explicando la importancia de su participación en la validación de los instrumentos, el objetivo de los instrumentos

y de la investigación, instrucciones para envío y fecha límite de entrega (Ver anexo 5) y se les adjuntó el formato para validar los instrumentos en un formulario de Adobe Acrobat (Ver anexo 6).

El proceso para la calificación de los reactivos se basó en las cuatro categorías que proponen Escobar y Cuervo (2008), calificando de uno a cuatro donde: 1. No cumple con el criterio, 2. Nivel bajo, 3. Nivel moderado, 4. Nivel alto. Se evaluaron las categorías de Suficiencia, Claridad, Coherencia y Relevancia, y tomando en cuenta las observaciones emitidas por los expertos (Ver tabla 11).

Tabla 11

Categorías y criterios de calificación que se tomaron en cuenta para la validez de contenido por parte de los jueces expertos (Escobar y Cuervo, 2008)

CLARIDAD El reactivo se comprende fácilmente, es decir, su sintaxis y semántica son adecuadas	1. No cumple con el criterio	El reactivo no es claro
	2. Nivel bajo	El reactivo requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas.
	3. Nivel moderado	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del reactivo
	4. Nivel alto	El reactivo es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada
COHERENCIA El reactivo tiene relación con la dimensión o indicador que está midiendo	1. No cumple con el criterio	El reactivo no se relaciona con la dimensión
	2. Nivel bajo	El reactivo tiene una relación mínima con la dimensión
	3. Nivel moderado	El reactivo tiene una relación moderada con la dimensión que se está midiendo
	4. Nivel alto	El reactivo se encuentra completamente relacionado con la dimensión que se está midiendo
RELEVANCIA El reactivo es esencial o importante, es decir, debe ser incluido	1. No cumple con el criterio	El reactivo puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión
	2. Nivel bajo	El reactivo tiene alguna relevancia, pero otro reactivo puede estar incluyendo lo que mide éste
	3. Nivel moderado	El reactivo es relativamente importante
	4. Nivel alto	El reactivo es muy relevante y debe ser incluido

SUFICIENCIA	1. No cumple con el criterio	Los reactivos no son suficientes para medir la dimensión
Los reactivos que pertenecen a una misma dimensión	2. Nivel bajo	Los reactivos miden algún aspecto de la dimensión, pero no corresponden a la dimensión total
bastan para obtener la medición de ésta.	3. Nivel moderado	Se deben incrementar algunos reactivos para poder evaluar la dimensión completamente
	4. Nivel alto	Los reactivos son suficientes para evaluar la dimensión

La información de cada uno de los jueces se registró en una base de datos en Excel a través de una función de Adobe Acrobat DC que permitió concentrar todos los formularios y exportar la base de datos.

A partir de estos datos, se determinó el análisis de concordancia entre jueces calculando el coeficiente de *Razón de Validez de Contenido (RVC) de Lawshe*⁴, en el que se tomaron en cuenta los acuerdos entre los jueces de aquellos reactivos que puntuaron en un *Nivel alto*⁵. El valor crítico de RVC para considerar el reactivo como válido fue de 0.529, tomando en cuenta que el panel de jueceo estuvo compuesto por 17 jueces (Ayre y Scally, 2014) (Ver anexo 7).

Analizando el valor de RVC de cada reactivo en cada una de sus categorías y obteniendo un promedio entre ellas se determinó qué reactivos deberían ser modificados o eliminados, si las dimensiones estaban cubiertas con los reactivos ya elaborados (o se debían hacer consideraciones) y si las dimensiones cubrían la totalidad del constructo de cada escala.

Finalmente se obtuvo el Índice de Validez de Contenido (IVC) para cada instrumento en su conjunto, calculando el promedio de la validez de contenido de todos los reactivos que sí eran adecuados de acuerdo con su valor crítico, considerando que el IVC de cada prueba debería ser igual o mayor a 0.80 para definir el conjunto de reactivos como adecuado y cumplir con el criterio de validez de contenido.

⁴ Lawshe (1975) propone que los jueces evalúen el reactivo como esencial, útil pero no esencial, o no necesario y considera que cualquier reactivo que es percibido esencial por más de la mitad de los jueces tiene cierto grado de validez de contenido, y es así que a través de una transformación lineal del porcentaje de los jueces que consideraron al reactivo como esencial propone una fórmula para obtener el coeficiente de Razón de Validez de Contenido en el que considera el número de jueces que calificaron el reactivo como esencial y número total de expertos. A partir de ello, junto con el Dr. Lowell Schipper establecen una tabla de valores mínimos de RVC con un $\alpha=.05$. En el año 2014, Ayre y Sacally, describieron el procedimiento de Lawshe y Shipper, y propusieron una tabla que incluía el RVC para un panel de 5 a 40 jueces (ver anexo 7) y establecieron la proporción de acuerdo que tendrían los jueces con base en el número de jueces, el valor crítico, y el número de jueces que tendrían que estar de acuerdo en que el reactivo era esencial.

⁵ Lawshe (1975) solo propone tres criterios para evaluar los reactivos (esencial, útil pero no esencial, no necesario), y solo tomaba los acuerdos para aquellos que los jueces identificaban como esenciales. Sin embargo, para este proyecto se considera retomar las categorías y criterios de Escobar y Cuervo (2008), debido a que se evalúan diferentes categorías y define de manera más precisa sus criterios, lo que permite a los jueces tener mayor claridad en qué es lo que tiene que evaluar y cómo puntuarlo.

Paso 4. Evidencias basadas en la estructura interna de la prueba (piloteo de instrumentos y análisis de reactivos)

A través del piloteo se pretendió detectar y corregir posibles errores de aplicación llevando a cabo una primera comprobación del funcionamiento de la escala en un contexto aplicado. Además de obtener datos que al realizar un análisis psicométrico resultaran en validez de la estructura de las escalas.

Se solicitó autorización y colaboración con Jefa de División de Estudios de Posgrado e Investigación y a los responsables de cada Residencia. Se les informó del objetivo del proyecto de investigación, del procedimiento general del piloteo, que el instrumento ya estaba validado por jueces expertos en su contenido, la justificación para la invitación, y la solicitud e invitación para participar en el piloteo y autorización para compartir escala con supervisores y egresados. Se hizo énfasis en que la participación sería voluntaria, su información sería confidencial y se utilizarían los datos con fines únicamente para la investigación (ver anexo 8).

Una vez aprobada la solicitud para invitar a la población a participar, se les envió un correo a residentes egresados y supervisores para solicitar su participación en la que se incluyó la siguiente información:

Solicitud de apoyo para responder, mencionar la autorización para compartir invitación de la Jefa de División de Estudios de Posgrado e Investigación y de la o el responsable de la Residencia, se especificó que los datos se utilizarían para la fase del piloteo de la(s) Escala(s) para su validación. Se les mencionó que la Escala fue validada en su contenido por 17 jueces y que forma parte de una investigación doctoral. Se les compartió el enlace para el formulario (egresado o supervisor) y se especificó la fecha límite para responder (15 días hábiles). Se informó que la participación era voluntaria, que su información sería confidencial y que los datos se utilizarían con fines únicamente para la investigación. Para cada escala se indicaron el objetivo, instrucciones para el uso del formulario y para responder (ver anexo 9 y 10).

Ya que se tuvieron los datos, se elaboró una tabla de codificación y se capturaron en una base de datos.

De las dos escalas en sus dos versiones se analizó la información desde la Teoría Clásica de los Test haciendo el análisis factorial exploratorio y confirmatorio, y obteniendo el índice de confiabilidad para cada dimensión con el Alpha de Cronbach y con el coeficiente omega de McDonald, y desde la Teoría de Respuesta al ítem se buscó comprobar los supuestos de unidimensionalidad e independencia local, se estimó la carga factorial y el índice de discriminación de cada reactivo con el modelo de respuesta graduada por ser una escala politómica. Para la realización de este análisis se utilizaron los software SPSS 26, R Studio e IRTPRO3 Student.

Cuando se obtuvo esta información se determinó si alguno de los reactivos tendría que ser eliminado y se estableció si la escala tenía evidencias de validez basada en el contenido de la prueba y basada en su estructura interna.

Fase 2: Correlación entre las prácticas de supervisión y las competencias del psicólogo escolar

Esta investigación se realizó en dos fases: la primera se enfocó en la construcción y validación de los instrumentos y la segunda en el estudio correlacional. En este documento se describirá el procedimiento y resultados obtenidos para la segunda fase.

Participantes

Se invitó a participar a 98 egresados y respondieron las escalas 45 egresados de ellos quienes pertenecieron a las generaciones 2009-1 a 2021-1 (ver tabla 13). Cabe mencionar que a partir del 2019-1 se abrió la convocatoria para ingresar al Programa de Residencia cada año, anterior a ello, se hacía cada dos años que es lo que dura el programa. También es importante señalar que el número de alumnos en conformaron cada generación varió de 5 a 18 alumnos. Además, cada Sede recibe a una cantidad distinta de alumnos que pueden ir de 1 a 5 personas por generación, y en algunas generaciones alguna sede no ha recibido alumnos, es importante mencionarlo, por que varía el número de egresados que se han tenido en cada generación y en cada sede.

Como se puede ver en la tabla 12, la generación que más participó fue la 2013-1, seguida de las últimas dos que egresaron que fueron la 2020-1 y la 2021-1. La generación con un menor porcentaje de participación fue la 2011-1.

Tabla 12

Frecuencia y porcentaje de egresados que participaron por generación

Generación	Frecuencia	Porcentaje
2009-1	3	6.7
2011-1	2	4.4
2013-1	10	22.2
2015-1	4	8.9
2017-1	6	13.3
2019-1	3	6.7
2020-1	8	17.8
2021-1	9	20.0

Tabla 13

Frecuencia y porcentaje de egresados que participaron por sede

Sede	Frecuencia	Porcentaje
Inicial	6	13.3
Colaboración	12	26.7
Comunidades	9	20
TICS	8	17.8
PAES	10	22.2

Respecto a la Sede en la que fueron formados los participantes, respondieron egresados de 5 de ellas (ver tabla 13), siendo la de Colaboración entre la Escuela y las Familias para Favorecer la Enseñanza y el Aprendizaje de los Niños de Primaria (Colaboración) y la de Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria: tutoría en atención a problemas de aprendizaje e innovación educativa en la escuela secundaria (PAES), de las que más egresados participaron.

En algunas sedes los alumnos fueron supervisados por 2 profesoras y en otras solo por una profesora. En el caso de que hubieran tenido dos supervisoras los egresados respondieron una Escala de Prácticas de Supervisión para cada una de ellas, y se les solicitó a cada supervisora que respondiera la Escala de Competencias del Psicólogo Escolar para evaluar al egresado. De los egresados que participaron el 75% fueron supervisados por dos profesoras (ver tabla 14).

Tabla 14

Frecuencia y porcentaje del número de supervisoras que tuvieron los participantes.

Número de supervisoras	Frecuencia	Porcentaje
1	11	24.4
2	34	75.6

Tabla 15

Frecuencia y porcentaje de los participantes que trabajan en algo relacionado a la psicología escolar

Número de supervisoras	Frecuencia	Porcentaje
Sí	28	62.2
No	17	37.8

Como dato adicional se les pidió a los participantes que indicaran si trabajan en algo relacionado a la psicología escolar y más del 60% respondieron que sí (ver tabla 15).

Por último, cabe mencionar que los egresados deben de elaborar un reporte de experiencia profesional o tesis y sustentar su trabajo en un examen de grado para poder obtener el título de Maestro en Psicología. Se les preguntó a los participantes si ya se había titulado y el 75% de los participantes (ver tabla 16) comentó que ya lo había hecho.

Tabla 16*Frecuencia y porcentaje de los participantes que han obtenido su título*

	Obtuvo su título	Frecuencia	Porcentaje
	Sí	34	75%
	No	11	25%

Respecto a las supervisoras, se invitó a participar a 11 de ellas, y decidieron participar 8 (ver tabla 17) de las cuales se puede comentar que todas tenían Maestría y 5 de ellas también contaban con Doctorado. El número de años que han realizado supervisión en el PREPSE oscila entre los 6 y los 23 años, y el número de alumnos que supervisaron mientras han sido parte del programa fue de 10 a 46 alumnos.

Tabla 17*Formación, número de años y número de alumnos supervisados en el programa de las supervisoras participantes*

Supervisora	Formación	Número de años en el PREPSE	Número de alumnos supervisados
A	Maestría en Psicología	6	10
B	Maestría en Psicología	8	15
C	Maestría en Psicología	8	15
D	Maestría en Ciencias de la Educación (Educación Especial y Trabajo con Familias) Doctorado en Humanidades y Ciencias Sociales	22	21
E	Maestría y Doctorado en Psicología	15	27
F	Maestría en psicología Doctorado en educación	19	46
G	Maestría en Psicología Doctorado en educación	14	16
H	Maestría y Doctorado en Psicología	23	43

En cuanto a la formación y actualización que han tenido para realizar sus actividades de supervisión mencionaron que lo han hecho a través de:

- ✓ Revisión de la literatura sobre formación en la práctica
- ✓ Reflexión sobre la práctica de supervisión, de manera personal y colegiada
- ✓ Tomar cursos sobre acompañamiento, tutoría, retroalimentación
- ✓ La propia experiencia de participar en el PREPSE
- ✓ Participación en conferencias y congresos sobre la formación del psicólogo.

Con ello destaca que no hay una formación como tal para realizar prácticas de supervisión, lo que lleva a que cada una realiza sus prácticas de acuerdo con la información que va teniendo y con la propia experiencia.

Ya para finalizar este apartado, es necesario recordar que a los egresados que tuvieron dos supervisoras, se les pidió que evaluaran a cada supervisora, y que cada supervisora evaluara al egresado. Cabe señalar que al solo participar 8 de las 11 supervisoras, hubo casos en que no se tuvo información de alguno de los 45 egresados que respondieron inicialmente la escala o sólo se tuvieron los datos de una de las dos supervisoras.

A partir de los egresados y supervisoras que respondieron las Escalas se lograron establecer 38 diadas egresado-supervisora, en las que se obtuvo la información del egresado y de alguna de sus supervisoras (en algunos casos de ambas). Con la información de estas diadas se calculó la correlación entre las prácticas de supervisión y las competencias del psicólogo escolar.

Procedimiento

Se tuvo una reunión con la responsable del Programa de Residencia en Psicología Escolar (PREPSE) para describirle los objetivos y procedimiento de la investigación, y para solicitar su autorización de invitar a egresados y supervisoras a responder las Escalas que evaluaban las competencias del psicólogo escolar y las prácticas de supervisión. Una vez que la responsable dio su autorización se contactó a 98 egresados y 11 supervisoras que formaron parte del PREPSE desde la generación 2009-1 a la 2021-1, para que respondieran las Escalas a través de la aplicación Jotform.

En el correo que se les envió se les compartió el objetivo de las Escalas y qué uso se daría a sus respuestas. Se les incluyó el vínculo para responderlas, el tiempo que invertirían, la fecha límite para responder y datos para contactar a la responsable de la investigación en caso de tener alguna duda o comentario sobre las escalas o investigación.

Primero se les envió el correo a los 98 egresados (ver anexo 11) y una vez que venció el plazo para responder, se les solicitó a sus respectivas supervisoras que respondieran la información de los 45 egresados de los que se recibió respuesta.

El contenido del correo para las supervisoras (ver anexo 12) fue similar al que se utilizó para los egresados.

Al vencer el plazo para que las supervisoras respondieran se capturaron las respuestas en una base de datos en el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS, por sus siglas en inglés) versión 26, y se calcularon los siguientes estadísticos que permitieron el análisis de resultados:

- ✓ Prueba de normalidad Shapiro-Wilk – para establecer si los datos seguían una distribución normal y determinar si se utilizaban pruebas paramétricas o no paramétricas.
- ✓ U de Mann-Whitney – para determinar si existieron diferencias significativas entre egresados y supervisoras, respecto del porcentaje de los puntajes totales por dimensión y total en cada Escala.
- ✓ Cuartiles por reactivo y dimensión, para mostrar la distribución de los datos en función de lo que respondió el 25, 50 y 75 por ciento de los participantes.
- ✓ Rho de Spearman – para establecer la relación entre las prácticas de supervisión y las competencias del psicólogo escolar.

A continuación, se describen los resultados para cada una de las fases de esta investigación. Primero se presentan los resultados del diseño y validación de las escalas, y posteriormente lo que resultó de la correlación de las variables.

Resultados

Fase 1: Construcción y validación de instrumentos

Construcción y validación Escala Competencias del Psicólogo Escolar

Definición del constructo a medir

Competencias del Psicólogo Escolar

Capacidad de integrar los conocimientos y aplicar las habilidades profesionales vinculadas a la práctica y ejercicio de la psicología escolar, dentro de los que se contempla la evaluación, planeación, diseño, aplicación y evaluación de programas de intervención dirigidos a la promoción de entornos de aprendizaje seguros y efectivos dirigidos a estudiantes, profesores y/o padres, todo a través de la comprensión de la diversidad en el desarrollo y el aprendizaje. Se incluyen también como habilidades la comunicación y desarrollo de actitudes éticas y profesionales (Macotela, 2007; NASP, 2010).

A nivel teórico se identificaron 6 dimensiones y se definieron (ver tabla 18)

Tabla 18

Definición de dimensiones de la Escala Competencias del Psicólogo Escolar

Dimensión	Definición
Evaluación	Utilización apropiada de las técnicas cuantitativas y cualitativas que permitan la planeación y determinación del impacto de las intervenciones y promuevan una comprensión integral del fenómeno de interés (Macotela, 2007).
Planeación y diseño de la intervención	Integración de las fuentes de información con los recursos profesionales que hará posible resolver, mejorar o modificar un fenómeno o problema a fin de programar el conjunto de acciones concretas para cumplir con tal fin (Macotela, 2007)
Aplicación de programa de intervención	Instrumentación de las acciones previstas durante la planificación, incluido el conjunto total de estrategias dirigidas a abordar el fenómeno o problema, con el propósito de incidir sobre él (Macotela, 2007)
Evaluación de Programas	Identificación de los factores que contribuyeron al logro, el fracaso o las limitaciones del programa de Intervención (Macotela, 2007).
Comunicación	Difusión y divulgación de información mediante la integración y presentación de modalidades diversas de informes y reportes dirigidos a los diversos agentes sociales (niños, padres, maestros y directivos de la institución educativa), así como a la comunidad profesional y científica cuando se trata de presentaciones en foros especializados (Macotela, 2007).
Actitudes éticas y profesionales	Proporcionar servicios coherentes con la ética, la legalidad y normas profesionales (NASP, 2010)

Fuente: Elaboración propia

Construcción de reactivos y opciones de respuesta.

A partir de estas definiciones se elaboró un banco inicial de reactivos y se eliminaron algunos que eran repetitivos, se dividieron algunos que incluían más de una acción a evaluar y se modificó la redacción de otros para que pudieran ser más claros, precisos y específicos.

De esta revisión, surgió la versión inicial de la escala que se compartió a los jueces para su validación de contenido, y quedó conformada por 37 reactivos distribuidos en las 6 dimensiones (ver tabla 19). Se hizo una versión para residentes y otra para supervisores que incluyera el mismo contenido y número de reactivos.

Tabla 19

Banco de reactivos y número de reactivos incluidos por cada dimensión en la versión inicial de la Escala Competencias del Psicólogo Escolar

Dimensión	Banco de reactivos	Versión inicial
Evaluación	23	6
Planeación y diseño de la intervención	16	6
Aplicación del Programa de intervención	8	5
Evaluación del Programa de Intervención	11	6
Comunicación	9	5
Desarrollo de actitudes éticas y profesionales	25	9
Total	92	37

Para determinar las opciones de respuesta se eligió que evaluaran el nivel de dominio con el que se realizaron algunas acciones que eran parte de las competencias a medir. En el caso de los residentes se buscó una autoevaluación y en el caso del supervisor que evaluar al alumno. Se escogió una escala tipo Likert de 0 a 4, que iba de nulo a muy alto.

Se le dio formato a la escala incluyendo datos de identificación como nombre del supervisor, nombre del alumno, generación y centro o institución donde realizó sus actividades prácticas de la residencia, se informa del anonimato y confidencialidad de sus respuestas y se describen las instrucciones. Se incluyeron dos preguntas para escribir comentarios respecto a fortalezas o limitaciones del desarrollo de las competencias mencionadas durante su formación y si considera que se desarrollan algunas competencias adicionales a las mencionadas y cuáles serían. (ver anexos 1 y 2)

Evidencias de validez de contenido

A continuación, se muestran los resultados obtenidos a partir del análisis de concordancia entre jueces para cada una de las escalas que permiten identificar cuáles reactivos tuvieron que ser modificados o eliminados.

Se presentan los resultados de ambas versiones en una misma tabla debido a que la estructura, el contenido y la redacción de ambas versiones fue igual, por lo que la decisión que se tomó para cada uno de los reactivos en una versión también se aplicó en la otra.

Tabla 20

Razón de validez de contenido (RVC) para la dimensión de Evaluación

Reactivo		Claridad		Coherencia		Relevancia		Promedio		Suficiencia	
		ECPE-AR	ECPE-ES	ECPE-AR	ECP-E-ES	ECPE-AR	ECP-E-ES	ECPE-AR	ECP-E-ES	ECPE-AR	ECP-E-ES
EV1	Diseñar instrumentos de evaluación	0.765	0.765	0.765	0.647	0.647	0.765	0.726	0.726		
EV2	Adaptar instrumentos de evaluación	0.765	1.00	0.647	1.00	0.765	0.882	0.726	0.961		
EV3	Seleccionar instrumentos de evaluación	0.882	1.00	0.765	1.00	0.765	1.00	0.804	1.00		
EV4	Utilizar diversas técnicas para obtener información (p. ej. Entrevistas, observación, grupos focales, etc.)	0.647	0.765	0.765	0.765	0.882	0.882	0.765	0.804		
EV5	Obtener datos de diversas fuentes de información (p. ej. Directivos, docentes, padres de familia y/o niños)	0.529¹	0.647	0.647	0.647	0.882	0.882	0.765	0.725		
EV6	Integrar y utilizar la información obtenida de la evaluación para planificar e implementar acciones (p.ej. programas de intervención o	0.765	0.765	0.765	0.882	0.882	0.882	0.804	0.843		

Reactivo	Claridad		Coherencia		Relevancia		Promedio		Suficiencia	
	ECPE-AR	ECPE-ES	ECPE-AR	ECP E-ES	ECPE-AR	ECP E-ES	ECPE-AR	ECP E-ES	ECPE-AR	ECP E-ES
elaboración de manuales) y tomar decisiones a partir de ella.										
DIMENSIÓN: EVALUACIÓN									0.647	0.647

Valor crítico de RVC (.529)

¹Revisar redacción

ECPE-AR – Escala de competencias del psicólogo escolar – Autoevaluación Residente

ECPE-ES - Escala de competencias del psicólogo escolar – Evaluación Supervisor

A partir de los datos de la tabla 20 se puede observar que en ambas versiones del instrumento los 6 reactivos de la dimensión de evaluación obtuvieron una adecuada concordancia entre los jueces en las categorías de claridad, coherencia y relevancia, pues la mayor parte están entre 0.647 y 1. En el caso del reactivo EV5, puntuó en el límite del valor crítico de RVC en la categoría de claridad en la versión de *Autoevaluación Residente*, por lo que se revisó su redacción en ambas versiones ya que el contenido de éstas debe ser similar. Al obtener el promedio de las tres categorías se identifica que los reactivos tuvieron un nivel aceptable de concordancia entre jueces. En las dos versiones, con un RVC de 0.647, se determinó que los reactivos fueron suficientes para medir esta dimensión.

Tabla 21

Razón de validez de contenido (RVC) para la dimensión de Planeación y Diseño de la Intervención

Reactivo		Claridad		Coherencia		Relevancia		Promedio		Suficiencia	
		ECPE-AR	ECP E-ES	ECP E-AR	ECP E-ES	ECP E-AR	ECP E-ES	E-AR	E-ES	E-AR	E-ES
PD1	Determinar con los usuarios (padres, maestros y directivos/equipo técnico) las prioridades de intervención	0.765	1.00	0.882	1.00	0.882	1.00	0.843	1.00		
PD2	Diseñar la intervención considerando las características de los usuarios, las condiciones del escenario y los	0.765	0.765	0.882	0.765	0.882	0.882	0.843	0.804		

Reactivo	Claridad		Coherencia		Relevancia		Promedio		Suficiencia		
	ECPE-AR	ECP-E-ES	ECP-E-AR	ECP-E-ES	ECP-E-AR	ECP-E-ES	ECP-E-AR	ECP-E-ES	ECP-E-AR	ECP-E-ES	
resultados de la detección de necesidades.											
PD3	Incluir a los padres y/o maestros en el programa de intervención (como apoyo o como población principal)	0.765	0.765	0.882	0.765	0.882	0.882	0.843	0.804		
PD4	Utilizar estrategias basadas en evidencia para desarrollar mi programa de intervención	0.765	0.765	0.882	0.882	0.882	0.765	0.843	0.804		
PD5	Elaborar cartas descriptivas acordes con el objetivo de intervención (siguiendo los lineamientos para su elaboración: objetivo(s) de la sesión, descripción actividades, tiempo, materiales, criterios de evaluación)	0.882	0.882	0.882	0.765	0.882	0.882	0.882	0.843		
PD6	Incluir formas de evaluación para determinar avances y logro de los objetivos	0.765	0.647	0.882	0.882	0.882	0.765	0.843	0.766		
DIMENSIÓN: PLANEACIÓN Y DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN									0.765	0.765	

Valor crítico de RVC (.529)

ECPE-AR – Escala de competencias del psicólogo escolar – Autoevaluación Residente

ECPE-ES - Escala de competencias del psicólogo escolar – Evaluación Supervisor

En la tabla 21 se muestran los resultados para la dimensión de Planeación y Diseño de la Intervención, y se puede identificar que todos los reactivos cumplieron con el valor crítico de RVC para cada una de las categorías, obteniendo un promedio de RVC entre 0.765 y 1.00, demostrando el acuerdo entre los jueces, quienes consideraron, con un RVC de 0.765, que los reactivos fueron suficientes para evaluar la dimensión en ambas versiones. En esta dimensión no se eliminaron ni se modificaron ninguno de los reactivos.

Tabla 22

Razón de validez de contenido (RVC) para la dimensión de Aplicación del Programa de Intervención

Reactivo		Claridad		Coherencia		Relevancia		Promedio		Suficiencia	
		ECPE-AR	ECP E-ES	ECP E-AR	ECP E-ES	ECP E-AR	ECP E-ES	ECP E-AR	ECP E-ES	ECP E-AR	ECP E-ES
AP1	Realizar las acciones planteadas en la planeación y diseño del programa de intervención	0.765	0.882	0.882	0.882	0.765	0.882	0.804	0.882		
AP2	Utilizar las formas de evaluación propuestas en la planeación	0.765	0.765	0.765	0.882	0.882	1.00	0.882	0.882		
AP3	Evaluar y monitorear los avances logrados durante la aplicación	0.647	0.647	0.765	0.882	0.765	0.882	0.73	0.804		
AP4	Determinar limitaciones de la intervención e ir realizando ajustes en el programa de intervención a partir de ellas	0.529¹	0.647	0.647	1.00	0.765	0.882	0.647	0.843		
AP5	Promover que padres y/o maestros dieran continuidad a la intervención	0.647	0.647	0.765	0.882	0.765	1.00	0.725	0.843		
DIMENSIÓN: APLICACIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN										0.765	0.765

Valor crítico de RVC (.529)

¹Revisar redacción

ECPE-AR – Escala de competencias del psicólogo escolar – Autoevaluación Residente

ECPE-ES - Escala de competencias del psicólogo escolar – Evaluación Supervisor

En el caso de la dimensión de Aplicación del Programa de intervención (tabla 22), se determinó que los 5 reactivos podían permanecer como parte del instrumento, al haber existido un acuerdo entre jueces mayor al valor crítico de RVC en todas las categorías y en el promedio de éstas. De manera particular, el reactivo AP4 fue revisado en su redacción, al estar en el límite de este valor crítico en la categoría de claridad en la versión Autoevaluación Residente. Los jueces consideraron como suficientes los reactivos para medir la dimensión teniendo un RVC=0.765 para ambas versiones.

Tabla 23*Razón de validez de contenido (RVC) para la dimensión de Evaluación de Programas*

Reactivo		Claridad		Coherencia		Relevancia		Promedio		Suficiencia	
		ECP E-AR	ECPE- ES	ECPE- AR	ECPE- ES	ECPE- AR	ECP E-ES	ECPE- AR	ECPE- ES	ECP E-AR	ECP E-ES
EP1	Determinar si los objetivos del programa de intervención se cumplieron con base en los resultados obtenidos	0.882	0.765	0.765	0.647	0.765	0.882	0.804	0.765		
EP2	Delimitar factores que contribuyeron al logro de los objetivos	0.765	0.882	0.765	0.882	0.882	0.765	0.804	0.843		
EP3	Especificar factores que limitaron el logro de los objetivos	0.765	0.765	0.765	0.882	0.882	0.765	0.804	0.804		
EP4	Examinar si fueron congruentes los procedimientos, materiales, instrumentos y/o actividades con los objetivos de intervención	0.647	0.412¹	0.412¹	0.412¹	0.412¹	0.647	0.490¹	0.490¹		
EP5	Identificar si fueron suficientes los procedimientos, materiales, instrumentos y/o actividades para lograr los objetivos de la intervención	0.765	0.647	0.765	0.647	0.765	0.765	0.765	0.68		
EP6	Integrar la información obtenida para realizar y justificar ajustes al programa de intervención	1.00	0.765	0.765	0.765	0.882	0.882	0.882	0.804		
DIMENSIÓN: EVALUACIÓN DE PROGRAMAS										0.647	0.647

Valor crítico de RVC (.529)

¹Puntaje menor al valor crítico

ECPE-AR – Escala de competencias del psicólogo escolar – Autoevaluación Residente

ECPE-ES - Escala de competencias del psicólogo escolar – Evaluación Supervisor

Para la dimensión Evaluación de programas (tabla 23) se eliminó el reactivo EP4, al identificarse que los jueces no presentaron acuerdo teniendo para ambas versiones una concordancia de RVC= 0.412 en coherencia y relevancia y de RVC= 0.490 en el promedio de las tres categorías. En el caso de los otros 5 reactivos, se conservaron por presentar un RVC mayor al valor crítico en las tres categorías y en el promedio. Los jueces tuvieron acuerdo con un RVC=0.647 en la suficiencia de los reactivos para la dimensión.

Tabla 24

Razón de validez de contenido (RVC) para la dimensión de Comunicación

Reactivo		Claridad		Coherencia		Relevancia		Promedio		Suficiencia	
		ECPE-AR	ECPE-ES	ECPE-AR	ECPE-ES	ECPE-AR	ECPE-ES	ECPE-AR	ECPE-ES	ECPE-AR	ECPE-ES
CO1	Comunicar a los usuarios (padres, Institución, docentes o alumnos) los resultados de la evaluación diagnóstica en forma oral y/o escrita	0.882	0.765	1.00	0.647	1.00	0.765	0.961	0.726		
CO2	Comunicar a la audiencia una propuesta de intervención	0.529¹	0.647	0.412²	0.765	0.412²	0.765	0.451²	0.726		
CO3	Comunicar los resultados de la intervención en forma oral o escrita a diversos usuarios y en diferentes foros	0.765	0.765	0.647	0.882	0.65	0.882	0.687	0.843		
CO4	Elaborar y utilizar diferentes tipos de recursos para compartir información (p.ej. Presentaciones, informes escritos, infografías, folletos, artículos de investigación, informes académicos, etc.)	0.882	0.765	1.00	0.882	1.00	1.00	0.961	0.882		
CO5	Presentar la información de manera comprensible para el público previsto	0.765	0.882	0.882	0.765	1.00	0.765	0.882	0.804		
DIMENSIÓN: COMUNICACIÓN										0.647	0.647

Valor crítico de RVC (.529)

¹Revisar redacción

²Puntaje menor al valor crítico

ECPE-AR – Escala de competencias del psicólogo escolar – Autoevaluación Residente

ECPE-ES - Escala de competencias del psicólogo escolar – Evaluación Supervisor

Como se observa en la tabla 24, en la dimensión de Comunicación, se eliminó el reactivo CO2 al no cumplir con el valor crítico de RVC en las categorías de coherencia, relevancia, ni en el promedio de las tres categorías en

la versión de *Autoevaluación Residente*. La eliminación se hizo en ambas versiones pues cabe recordar que éstas deben ser similares al tratarse de una misma escala, solo que en dos versiones. Los otros 4 reactivos se mantuvieron por tener valores mayores al valor crítico de RVC en las tres categorías y en el promedio. Se estableció un acuerdo entre los jueces con un $RVC=.0647$ en la suficiencia de los reactivos para evaluar la dimensión.

Tabla 25

Razón de validez de contenido (RVC) para la dimensión de Desarrollo de Actitudes Éticas y Profesionales

Reactivo		Claridad		Coherencia		Relevancia		Promedio		Suficiencia	
		ECPE -AR	ECPE- ES	ECPE -AR	ECPE -ES	ECPE -AR	ECPE -ES	ECPE -AR	ECPE -ES	ECPE -AR	ECPE -ES
AE1	Garantizar la confidencialidad de los participantes	0.882	0.882	0.882	0.765	0.765	0.882	0.843	0.843		
AE2	Garantizar la seguridad de los participantes durante todo el proceso de evaluación e intervención	0.765	0.647	0.765	0.647	0.765	0.882	0.765	0.725		
AE3	Identificar aspectos de la diversidad humana (p.ej. Edad, género, creencias religiosas, etc.) que se pueden incluir en el trabajo profesional	0.647	0.529¹	0.765	0.882	0.882	0.765	0.765	0.824		
AE4	Cumplir con las actividades Comprometidas y los horarios o fechas acordados	0.882	0.882	0.765	0.765	0.882	0.647	0.843	0.765		
AE5	Escuchar activamente los comentarios de otros	0.647	0.647	0.765	0.765	0.882	0.765	0.765	0.726		
AE6	Comunicar ideas, opiniones y necesidades sin agredir ni ofender a los demás	0.882	0.882	0.765	0.65	0.882	0.765	0.843	0.765		
AE7	Tomar decisiones con sustento teórico empírico	0.882	0.647	0.882	0.882	0.765	0.882	0.843	0.804		
AE8	Proporcionar a los usuarios la información suficiente de los objetivos	0.882	0.647	1.00	0.647	1.00	0.765	0.961	0.686		

Reactivo	Claridad		Coherencia		Relevancia		Promedio		Suficiencia	
	ECPE	ECPE-	ECPE	ECPE	ECPE	ECPE	ECPE	ECPE	ECPE	ECPE
	-AR	ES	-AR	-ES	-AR	-ES	-AR	-ES	-AR	-ES
	y la acciones que se van a realizar									
AE9	0.647	0.529 ¹	0.882	0.882	1.00	1.00	0.843	0.941		
DIMENSIÓN: DESARROLLO DE ACTITUDES ETICAS Y PROFESIONALES									0.765	0.765

Valor crítico de RVC (.529)

¹Revisar redacción

ECPE-AR – Escala de competencias del psicólogo escolar – Autoevaluación Residente

ECPE-ES - Escala de competencias del psicólogo escolar – Evaluación Supervisor

Como última dimensión de esta escala se refiere a Desarrollo de Actitudes éticas y profesionales, y como se puede identificar en la Tabla 25 se obtuvo un RVC mayor a 0.529 en todas las categorías y en el promedio, por lo que se conservaron todos los reactivos para ambas versiones. Se revisó la redacción de los reactivos AE3 y AE9, debido a que en la categoría de claridad de la versión *Evaluación Supervisor*, presenta un valor que está en el límite del valor crítico de RVC. Los cambios aplicaron para ambas versiones por la razón que se ha comentado anteriormente. Los jueces concordaron con un RVC=0.765 en la suficiencia de los reactivos para evaluar la dimensión.

Una vez calculado el coeficiente de Razón de Validez de Contenido de Lawshe (1975) para cada una de las dimensiones se determinó que 4 reactivos fueran revisados en su redacción (EV5, AP4, AE2 y AE9) y otros 2 reactivos fueran eliminados (EP4 y CO2) por no cumplir con el valor crítico de RVC en alguna de sus categorías o en el promedio de éstas. Los jueces consideraron que los reactivos propuestos fueron suficientes para cada una de las dimensiones por lo que no se incluyeron reactivos adicionales a la escala.

En la tabla 26 se presenta el número inicial de reactivos propuestos para cada dimensión y el número de reactivos con los que quedó conformada la escala a partir del análisis de concordancia entre jueces.

Tabla 26

Número de reactivos de la Escala Competencias del Psicólogo Escolar

Dimensión	Inicial	Versión después de la validez de contenido
Evaluación	6	6
Planeación y diseño de la intervención	6	6
Aplicación del Programa de intervención	5	5
Evaluación del Programa de Intervención	6	5
Comunicación	5	4
Desarrollo de actitudes éticas y profesionales	9	9
TOTAL	37	35

La Escala Competencias del Psicólogo Escolar quedó entonces conformada por un total de 35 reactivos (ver anexo 1 para versión *Autoevaluación Residente* y anexo 2 para versión *Evaluación Supervisor*) validados en su contenido por el acuerdo entre jueces, presentando un Índice de validez de contenido de $IVC=0.81$, considerado dentro del rango aceptable como evidencia de validez basada en el contenido de la prueba.

Evidencias de estructura interna

Se corrieron los análisis correspondientes, sin embargo, no se logró hacer el análisis de la estructura desde la TCT y del análisis de reactivos desde la TRI, debido a que los datos de una muestra tan pequeña no permitieron para que corrieran los análisis. Lo que sí se pudo calcular fue la consistencia interna a partir del Alpha de Cronbach (ver tabla 27), teniendo como resultado que ambas versiones son confiables al tener un Alpha superior a 0.90 (Campo y Oviedo, 2008). Lo que significa que la escala en su conjunto aporta a la medición de las competencias del psicólogo escolar.

Tabla 27

Coefficiente alfa, intervalo de confianza para las dos versiones de la Escala Competencias del Psicólogo Escolar.

Escala	Alpha de Cronbach
Autoevaluación Residente (ECPE-AR)	$\alpha=0.931$
Evaluación Supervisor (ECPE-ES)	$\alpha=0.940$

Construcción y validación Escala Prácticas de Supervisión

Definición del constructo a medir

Prácticas de supervisión

Proceso de colaboración continuo y sistemático, entre el estudiante y el supervisor (NASP, 2011) con el fin de compartir conocimientos, proporcionar recursos y experiencias, evaluando el progreso del estudiante a lo largo de su formación, estableciendo una secuencia ordenada y gradual de acciones que permita el desarrollo de competencias para realizar actividades de manera estructurada, fundamentada y planeada basada en evidencia.

A nivel teórico y empírico se identificaron 5 posibles dimensiones y se definieron (ver tabla 28)

Tabla 28

Definición de dimensiones de la Escala Prácticas de Supervisión

Dimensión	Definición
Recursos y experiencias	Estrategias y situaciones que el supervisor propone como ambiente de aprendizaje para que el supervisado realice de manera efectiva sus actividades
Seguimiento del alumno	Actividades que permiten evaluar el progreso del supervisado a lo largo de su formación
Organización de actividades	Establecimiento de una secuencia ordenada y gradual de actividades que permita el desarrollo competencias del supervisado en su proceso de formación
Relación interpersonal	Interacción que se establece entre supervisor y supervisado de forma recíproca, involucrando emociones, interés y actividades en común.
Principios éticos	Establecimiento de los lineamientos para realizar actividades de acuerdo con la normativa del Psicólogo, de manera estructurada, fundamentada y planeada con base en la evidencia.

Fuente: Elaboración propia

Construcción de reactivos y opciones de respuesta.

Tomando como base las definiciones planteadas se elaboró un banco inicial de reactivos y se eliminaron algunos que eran repetitivos, se dividieron algunos que incluían más de una acción a evaluar y se modificó la redacción de otros para que pudieran ser más claros, precisos y específicos.

De esta revisión, surgió la versión inicial de la escala que se compartió a los jueces para su validación de contenido, y quedó conformada por 38 reactivos distribuidos en las 5 dimensiones (ver tabla 29) Se hizo una versión para residentes y otra para supervisores que incluyera el mismo contenido y número de reactivos.

Tabla 29

Banco de reactivos y número de reactivos incluidos por cada dimensión en la versión inicial de la Escala Prácticas de Supervisión

Dimensión	Banco de reactivos	Versión inicial
Recursos y experiencias	13	8
Seguimiento del Alumno	11	7
Organización de actividades	9	7
Relación interpersonal	9	8
Principios éticos	7	8
Total	49	38

Para determinar las opciones de respuesta se eligió que evaluaran la frecuencia con la que el supervisor realizaba estas prácticas durante sus actividades, en y para el escenario o sede, a lo largo de la formación del residente en el posgrado profesionalizante. Se escogió una escala tipo Likert de 0 a 4, que iba de nunca a siempre.

Se le dio formato a la escala incluyendo datos de identificación como nombre del supervisor, nombre del alumno, generación y centro o institución donde realizó sus actividades prácticas de la residencia, se informa del anonimato y confidencialidad de sus respuestas y se describen las instrucciones. Se incluyeron dos preguntas para escribir comentarios respecto a su experiencia durante las prácticas de supervisión y si se realizaron algunas prácticas de supervisión adicionales a las mencionadas y cuáles (ver anexos 3 y 4).

Evidencias de validez de contenido

A continuación, se presentan los resultados para la Escala de Prácticas de Supervisión de la que también se tienen dos versiones, una para que los supervisores autoevalúen sus prácticas de supervisión y la otra es para que los residentes evalúen las prácticas de los supervisores. En el caso de esta escala el contenido de cada uno de los reactivos es el mismo en ambas versiones, sin embargo, está redactado de manera personalizada para cada tipo de población a la que va dirigida. Por ejemplo:

Versión Autoevaluación Supervisor:

Durante la supervisión con los residentes realicé las siguientes prácticas:

Orientar al residente para establecer metas de desarrollo profesional/aprendizaje

Versión Evaluación Residente:

Durante la supervisión mi supervisor realizó las siguientes prácticas:

Me orientó para establecer metas de desarrollo profesional/aprendizaje

Se irán presentando en tablas los resultados integrados de ambas versiones para cada dimensión. Es necesario tomar en cuenta que los reactivos que se presentan en las tablas son para la versión de *Autoevaluación Supervisor*, aunque hay que considerar la precisión del párrafo anterior respecto a la redacción de la otra versión.

En la dimensión de Recursos y Experiencias (tabla 30), el nivel de concordancia entre jueces para cada uno de los reactivos fue mayor al valor crítico de RVC en cada categoría y en promedio, lo que permitió determinar que se conservaran todos los reactivos. Se revisó la redacción del reactivo RE8 en la versión *Autoevaluación Supervisor*, pues se tuvo un puntaje en el límite del valor crítico de RVC en la categoría de claridad. Para la suficiencia de los reactivos para la dimensión, los jueces obtuvieron un RVC=.765 lo cual se consideró aceptable.

Tabla 30

Razón de validez de contenido (RVC) para la dimensión de Recursos y Experiencias

Reactivo		Claridad		Coherencia		Relevancia		Promedio		Suficiencia	
		EPS- AS	EPS- ER	EPS- AS	EPS- ER	EPS- AS	EPS- ER	EPS- AS	EPS- ER	EPS- AS	EPS- ER
RE1	Involucrar al residente en la planeación del desarrollo de habilidades	0.647	0.882	0.882	0.882	0.882	0.765	0.804	0.843		
RE2	Promover la discusión de las fortalezas y deficiencias profesionales del residente	0.765	0.765	0.882	0.882	0.882	0.882	0.843	0.843		
RE3	Modelar la práctica profesional del residente	0.765	0.647	0.882	0.765	0.765	0.765	0.804	0.726		
RE4	Establecer un trabajo colaborativo con el residente para acordar objetivos de intervención	0.882	1.00	0.882	1.00	0.882	0.882	0.882	0.961		
RE5	Orientar al residente para establecer metas de desarrollo profesional/aprendizaje	1.00	0.882	0.882	0.882	0.882	0.882	0.921	0.882		
RE6	Determinar las actividades para el logro de metas establecidas	0.647	0.647	0.765	0.882	0.529	0.765	0.647	0.765		
RE7	Desvanecer el modelamiento y la práctica conjunta, promoviendo la autonomía del supervisado	0.765	0.647	0.765	0.765	0.765	0.765	0.765	0.726		
RE8	Orientar y guiar al residente en el establecimiento de relaciones con alumnos, padres, docentes y/o	0.529¹	0.647	0.765	0.882	0.765	1.00	.765	0.843		

Reactivo	Claridad		Coherencia		Relevancia		Promedio		Suficiencia	
	EPS- AS	EPS- ER	EPS- AS	EPS- ER	EPS- AS	EPS- ER	EPS- AS	EPS- ER	EPS- AS	EPS- ER
directivos.										
DIMENSIÓN: RECURSOS Y EXPERIENCIAS									0.765	0.765

Valor crítico de RVC (.529)

¹Revisar redacción

EPS-AS – Escala de prácticas de supervisión – *Autoevaluación Supervisor*

EPS-ER – Escala de prácticas de supervisión – *Evaluación Residente*

En la tabla 31 que corresponde a la dimensión de Seguimiento del alumno, se puede concluir que se conservaron los 7 reactivos, ya que existió un acuerdo entre jueces mayor al valor crítico de RVC en todas sus categorías y promedio. Se revisó redacción del reactivo SA6 en ambas versiones y el reactivo SA2 en la versión de Autoevaluación Supervisor por tener puntajes en el límite del valor crítico de RVC. En este último caso aplicó sólo para la versión donde presentó el valor bajo, debido a que al estar vinculada la categoría de claridad con la redacción y teniendo en consideración que ésta difiere en ambas versiones, sólo será se revisará en la versión referida. Para la suficiencia los jueces obtuvieron un acuerdo de RVC=0.765 para la versión Autoevaluación Supervisor y de RVC=0.647 en la versión de Evaluación Residente. Ambos puntajes por arriba del valor crítico que refirieron que los reactivos fueron suficientes para medir la dimensión.

Tabla 31

Razón de validez de contenido (RVC) para la dimensión de Seguimiento del alumno

Reactivo		Claridad		Coherencia		Relevancia		Promedio		Suficiencia	
		EPS- AS	EPS- ER	EPS- AS	EPS- ER	EPS- AS	EPS- ER	EPS- AS	EPS- ER	EPS- AS	EPS- ER
SA1	Evaluar junto con el residente sus conocimientos habilidades y actitudes desarrolladas en su formación.	0.647	0.647	0.765	0.765	0.765	0.765	0.726	0.726		
SA2	Promover la autorreflexión continua y la autoevaluación del residente	0.765	0.765	0.882	0.882	0.882	0.765	0.843	0.804		
SA3	Proporcionar una retroalimentación	0.529¹	0.647	0.882	1.00	0.882	1.00	0.764	0.882		

	sistemática de manera solidaria y no crítica, mencionando información objetiva y precisa sobre los criterios esperados de rendimiento específicos								
SA4	Determinar el nivel de desarrollo del residente y adaptar la supervisión en estos niveles.	0.882	0.647	1.00	0.882	0.882	0.765	0.921	0.765
SA5	Establecer criterios del logro para los objetivos de la supervisión	0.765	0.647	0.882	0.765	0.765	0.647	0.804	0.686
SA6	Compartir los objetivos y criterios con el residente	0.529¹	0.529¹	0.882	0.765	0.882	0.647	0.764	0.647
SA7	Monitorear la participación del residente en el escenario o sede para garantizar que brinde el servicio de acuerdo con lo establecido en los objetivos	0.882	1.00	0.882	1.00	0.765	1.00	0.843	1.00
DIMENSIÓN:								0.765	0.647
SEGUIMIENTO DEL ALUMNO									

Valor crítico de RVC (.529)

¹Revisar redacción

EPS-AS – Escala de prácticas de supervisión – Autoevaluación Supervisor

EPS-ER – Escala de prácticas de supervisión – Evaluación Residente

Para la dimensión de Organización de actividades, como se observa en la tabla 32, los jueces concordaron en que todos los reactivos fueron válidos para la dimensión en cada una de sus categorías y en promedio, estableciendo un RVC mayor al valor crítico de 0.529. Se revisó la redacción de OA3 por tener un RVC en el límite del valor crítico en ambas versiones. Para la suficiencia de los reactivos también existió concordancia entre los jueces obteniendo un RVC=0.647

Tabla 32

Razón de validez de contenido (RVC) para la dimensión de Organización de actividades

Reactivo		Claridad		Coherencia		Relevancia		Promedio		Suficiencia	
		EPS- AS	EPS- ER	EPS- AS	EPS- ER	EPS- AS	EPS- ER	EPS- AS	EPS- ER	EPS- AS	EPS- ER
OA1	Desarrollar de manera conjunta con el residente los objetivos de trabajo y las tareas para alcanzarlos	0.647	0.765	0.882	0.765	0.882	0.882	0.804	0.804		
OA2	Programar horarios de reunión semanales para la supervisión entre el supervisor y el residente	0.647	0.882	0.765	0.765	0.647	0.765	0.686	0.804		
OA3	Proponer actividades durante las sesiones de supervisión para promover conocimientos, habilidades y actitudes vinculadas a su formación	0.529¹	0.529¹	0.647	0.647	0.647	0.765	0.608	0.647		
OA4	Establecer los objetivos de la supervisión de acuerdo con el desarrollo personal y profesional del residente	1.00	0.882	1.00	0.882	1.00	0.647	1.00	0.80		
OA5	Plantear una estructura en las sesiones de supervisión a partir de los objetivos	0.765	0.647	0.882	0.765	0.882	0.765	0.843	0.726		
OA6	Establecer acuerdos con el residente respecto a la manera de participar durante las sesiones de supervisión	0.882	0.765	1.00	0.882	1.00	0.765	0.961	0.804		
OA7	Delimitar la forma de evaluar durante las sesiones de supervisión	0.765	0.765	0.647	0.765	0.647	0.882	0.686	0.804		
DIMENSIÓN: ORGANIZACIÓN DE ACTIVIDADES										0.647	0.765

Valor crítico de RVC (.529)

¹Revisar redacción

EPS-AS – Escala de prácticas de supervisión – Autoevaluación Supervisor

EPS-ER – Escala de prácticas de supervisión – Evaluación Residente

En el caso de la dimensión de Relación Interpersonal (ver tabla 33) se determinó que debían ser eliminados dos reactivos: el RI1 por tener un valor RVC menor al valor crítico en las categorías de claridad, coherencia y en el promedio de las tres categorías, y el reactivo RI2, por tener un puntaje menor al valor crítico en la categoría de claridad, todo lo anterior aplicó para ambas versiones, aunque con diferentes puntajes. Se conservaron los otros 6 reactivos por haber obtenido RVC superiores a 0.529, que era el RVC crítico. Según el acuerdo entre los jueces los reactivos mostraron suficiencia con un RVC=0.765, es decir, no fue necesario agregar ningún reactivo.

Tabla 33

Razón de validez de contenido (RVC) para la dimensión de Relación Interpersonal

Reactivo		Claridad		Coherencia		Relevancia		Promedio		Suficiencia	
		EPS-AS	EPS-ER	EPS-AS	EPS-ER	EPS-AS	EPS-ER	EPS-AS	EPS-ER	EPS-AS	EPS-ER
RI1	Atender a los factores personales y la reactividad emocional inusual del residente	0.176 ¹	0.176 ¹	0.412 ¹	0.529	0.529	0.412 ¹	0.372 ¹	0.372 ¹		
RI2	Identificar las tensiones y la ruptura en la relación de supervisión y realizar acciones para repararla	0.294 ¹	0.412 ¹	0.647	0.765	0.647	0.529	0.529	0.569		
RI3	Crear oportunidades para debatir las diferencias de opinión y enfoques, permitiendo una comunicación bidireccional	0.882	0.882	0.882	0.882	0.765	0.647	0.843	0.804		
RI4	Proporcionar una estructura adecuada y apoyo a los residentes	0.647	0.647	0.529	0.647	0.647	0.647	0.608	0.647		
RI5	Permitir una retroalimentación recíproca con el residente	0.647	0.882	0.882	1.00	0.882	1.00	0.804	0.961		
RI6	Mostrar apertura a compartir ideas	0.647	0.647	0.765	0.647	0.882	0.765	0.765	0.686		
RI7	Ser sensible a las necesidades emocionales y de cuidado personal del residente	0.882	0.765	0.882	0.765	0.882	0.765	0.882	0.765		
RI8	Generar una relación de confianza y respeto con el residente	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	0.882	1.00	0.961		
DIMENSIÓN: RELACIÓN INTERPERSONAL										0.765	0.765

Valor crítico de RVC (.529)

¹Puntaje menor al valor crítico

EPS-AS – Escala de prácticas de supervisión – Autoevaluación Supervisor

EPS-ER – Escala de prácticas de supervisión – Evaluación Residente

Para la dimensión Principios éticos, se observa en la tabla 34, que se conservaron todos los reactivos por tener valores de RVC mayores al valor crítico. Se revisó el reactivo PE8 por tener un RVC=.529 que estaba en el límite del valor crítico en la categoría de claridad en ambas versiones. Los jueces obtuvieron un RVC=0.647 en la suficiencia de los reactivos para la dimensión.

Tabla 34

Razón de validez de contenido (RVC) para la dimensión de Principios éticos

Reactivo		Claridad		Coherencia		Relevancia		Promedio		Suficiencia	
		EPS-AS	EPS-ER	EPS-AS	EPS-ER	EPS-AS	EPS-ER	EPS-AS	EPS-ER	EPS-AS	EPS-ER
PE1	Respetar la confidencialidad de la comunicación establecida con el residente	1.00	1.00	1.00	0.882	1.00	0.882	1.00	0.92		
PE2	Alentar y ayudar al residente a responder a las diversas necesidades y características de niños, padres y personal de la escuela o miembros de la comunidad con la que trabajan.	0.647	0.647	0.765	0.647	0.765	0.647	0.73	0.647		
PE3	Modelar y fomentar prácticas deservicio integrales (padres, alumnos, directivos y docentes)	0.765	0.647	0.647	0.647	0.647	0.647	0.686	0.647		
PE4	Modelar el respeto y la colaboración con otros profesionales y con agentes involucrados en el desarrollo del niño	0.765	0.765	0.765	0.647	0.647	0.765	0.726	0.726		
PE5	Enfatizar la práctica basada en la evidencia	0.647	0.882	0.765	0.647	0.765	0.647	0.726	0.726		
PE6	Enfatizar la importancia de la evaluación para determinar el impacto de la intervención	0.882	1.00	0.882	0.882	0.882	0.765	0.882	0.882		
PE7	Guiar al supervisado en el diseño e implementación de métodos para evaluar el impacto de la intervención	0.882	0.765	0.647	0.765	0.765	0.647	0.765	0.726		
PE8	Promover que el residente haga uso del consentimiento informado para contar con la autorización de los participantes para ser evaluados o que acepten los lineamientos de participación en un programa de intervención.	0.529¹	0.529¹	0.882	0.882	0.765	0.647	0.824	0.765		
DIMENSIÓN: PRINCIPIOS ÉTICOS										0.647	0.647

Valor crítico de RVC (.529)

¹Revisar redacción

EPS-AS – Escala de prácticas de supervisión – Autoevaluación Supervisor

EPS-ER – Escala de prácticas de supervisión – Evaluación Residente

A partir de calcular el coeficiente de Razón de Validez de Contenido de Lawshe (1975) para cada reactivo en cada categoría en cada una de las dimensiones, se determinó que 2 reactivos fueran eliminados de ambas

versiones (RI1 y RI2) y fueran revisados en su redacción 2 reactivos de la versión *Autoevaluación Supervisor* (RE8 y SA2) y 3 reactivos en ambas versiones (SA6, OA3 Y PE8), por tener puntajes en el límite del valor crítico en la categoría de claridad.

En la tabla 35 se presenta el número inicial de reactivos propuestos para cada dimensión y el número de reactivos con los que quedó conformada la escala a partir del análisis de concordancia entre jueces.

Tabla 35

Número de reactivos de la Escala de Prácticas de Supervisión

Dimensión	Inicial	Versión después de la validez de contenido
Recursos y experiencias	8	8
Seguimiento del alumno	7	7
Organización de actividades	7	7
Relación interpersonal	8	6
Principios éticos	8	8
TOTAL	38	36

La escala quedó conformada por un total de 36 reactivos (ver anexo 6 para versión *Autoevaluación Supervisor* y anexo 7 para versión *Evaluación Residente*) validados en su contenido por el acuerdo entre jueces, presentando un Índice de validez de contenido de $IVC=0.80$, considerado dentro del rango aceptable de un instrumento válido.

Cabe comentar que en ambas versiones no fue necesario incluir reactivos adicionales pues en todas las dimensiones existió una concordancia de acuerdo adecuada ($RVC>.529$) entre los jueces, respecto a que los reactivos son suficientes para evaluar cada dimensión.

Evidencias de estructura interna

Escala Prácticas de Supervisión – Autoevaluación Supervisor

Se corrieron los análisis correspondientes, pero sólo se pudo obtener la confiabilidad de esta versión a partir del Alpha de Cronbach (ver tabla 36) debido a que los datos de una muestra pequeña (25 participantes) no permitieron correr el análisis desde la TCT o la TRI.

Tabla 36

Coefficiente alfa, intervalo de confianza para la Escala Prácticas de Supervisión en su versión Autoevaluación Supervisor

Escala	Alpha de Cronbach
Autoevaluación Supervisor (EPS-AS)	$\alpha=0.913$

Se obtuvieron evidencias de consistencia interna de la versión Autoevaluación Supervisor al tener un Alpha mayor a 0.90, lo que significa que la escala es precisa en su medición y que los datos obtenidos a través de la escala no se deben al azar existiendo una ausencia de errores de medida.

Escala Prácticas de Supervisión – Evaluación Supervisor

Al tener una muestra de 160 participantes, se pudieron realizar los análisis de la estructura desde la TCT y del análisis de reactivos desde la TRI, para la Escala Prácticas de Supervisión – Evaluación Residente.

Análisis factorial exploratorio (AFE).

Se obtuvieron evidencias de validez factorial, obteniendo primero el Test de Esfericidad de Barlett que fue de 6098.629, $p > .001$, y el índice de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin resultó de 0.939, para identificar que era posible llevar a cabo un Análisis Factorial Exploratorio. Con el análisis factorial basado en el Método de Máxima Verosimilitud, rotación Varimax, se agruparon 5 factores, lo que coincidió con el modelo teórico que se propuso y a partir de los cuales se redactaron los reactivos. La varianza total explicada por los 5 factores fue de 69.41%. A través de la prueba de bondad de ajuste se aceptó el modelo de 5 factores ($\chi^2(460) = 895.245$, $p < .001$). En la tabla 37 se comparten las cargas factoriales, las comunalidades y el número de reactivos para cada uno de los 36 reactivos de la escala.

Tabla 37

Análisis factorial exploratorio de la Escala Prácticas de Supervisión: Subescalas, cargas factoriales, comunalidades y número de reactivos.

Reactivos	Subescalas					Comunalidades
	Recursos y experiencias	Seguimiento alumno	Organización de actividades	Relación interpersonal	Principios éticos	
RE5 Me orientó para establecer metas de desarrollo profesional/aprendizaje	.837					.701
RE6 Determinó las actividades para el logro de metas establecidas	.827					.684
RE3 Modeló mi práctica profesional	.817					.668
RE4 Estableció un trabajo colaborativo conmigo para acordar objetivos de intervención	.816					.666
RE7 Desvaneció el modelamiento y la práctica conjunta, promoviendo mi autonomía	.773					.597
RE8 Me modeló el establecimiento de relaciones con los usuarios o personas con las que realicé mi intervención	.771					.595
RE2 Promovió la discusión de mis fortalezas y deficiencias profesionales	.735					.541
RE1 Me involucró en la planeación del desarrollo de habilidades	.693					.481
SA3 Proporcionó una retroalimentación sistemática, mencionando información objetiva y precisa, identificando aquellos criterios esperados de rendimiento que se lograron y mencionando aquellos que no y cómo podía alcanzarlos		.876				.767
SA5 Estableció criterios del logro para los objetivos de la supervisión		.866				.750
SA6 Compartió conmigo los objetivos y criterios de la supervisión con base en mis fortalezas y necesidades		.838				.702
SA1 Evaluó conmigo los conocimientos, habilidades y actitudes desarrolladas durante mi formación.		.792				.627
SA4 Determinó mi nivel de desarrollo y adaptó la supervisión a éste		.742				.550
SA 2 Promovió la autorreflexión continua y mi autoevaluación		.699				.488
SA7 Monitoreó mi participación en el escenario o sede para garantizar que brindara un servicio de acuerdo con lo establecido en los objetivos		.639				.409
OA5 Planteó una estructura en las sesiones de supervisión a partir de los objetivos			.879			.773

Reactivos	Subescalas				Comunalidades
	Recursos y experiencias	Seguimiento alumno	Organización de actividades	Relación interpersonal	
OA4 Estableció los objetivos de la supervisión de acuerdo con mi desarrollo personal y profesional			.825		.681
OA1 Desarrolló conmigo los objetivos de trabajo y las tareas para alcanzarlos			.783		.614
OA6 Estableció acuerdos conmigo respecto a la manera de participar durante las sesiones de supervisión			.779		
OA3 Propuso actividades y estrategias durante las sesiones de supervisión que me permitieran adquirir conocimientos, habilidades y actitudes vinculadas a mi formación			.779		.607
OA7 Delimitó la forma de evaluar durante las sesiones de supervisión			.740		.548
OA2 Programó horarios de reuniones semanales para la supervisión			.583		.339
RI6 Generó una relación de confianza y respeto mutuo				.894	.799
RI4 Mostró apertura a compartir ideas				.894	.798
RI1 Creó oportunidades para debatir las diferencias de opinión y enfoques, permitiendo una comunicación bidireccional				.831	.691
RI5 Fue sensible a mis necesidades emocionales y de cuidado personal				.798	.637
RI2 Me proporcionó apoyo y una estructura adecuada				.782	.611
RI3 Permitió una retroalimentación recíproca				.781	.611
PE7 Me guió en el diseño e implementación de métodos para evaluar el impacto de la intervención					.864
PE3 Modeló y fomentó prácticas integrales de servicio					.804
PE6 Enfatizó la importancia de la evaluación para determinar el impacto de la intervención					.775
PE2 Me alentó y ayudó a responder a las diversas necesidades y características de las personas con las que trabajé					.722
PE8 Promovió que hiciera uso del consentimiento informado para informar al usuario de los objetivos y estructura de los programas y los aspectos éticos a considerar durante la intervención					.714
PE5 Enfatizó la práctica basada en la evidencia					.691
					.477

Reactivos	Subescalas					Comunalidades
	Recursos y experiencias	Seguimiento alumno	Organización de actividades	Relación interpersonal	Principios éticos	
PE4 Modeló el respeto y la colaboración con otros profesionales y con agentes involucrados					.682	.466
PE1 Respetó la confidencialidad de la comunicación establecida conmigo					.650	.422
Número de reactivos	8	7	7	6	8	

Método máxima verosimilitud, rotación Varimax

No fue necesario eliminar ningún reactivo ni hacer ninguna modificación a la escala a partir de los resultados obtenidos por el análisis factorial exploratorio, pues las cargas factoriales de todos los reactivos fueron mayores a .40. De acuerdo con Londoño, Henao, Puerta, Posadas, Arango y Aguirre-Acevedo (2006) para la elección de los factores y reactivos se toman los siguientes criterios: Tener una carga factorial mayor a 0.30, el AFE debe explicar al menos el 30 % de la varianza total y tener Comunalidades superiores a 0.30 (Child, 2006). Con los datos que se obtuvieron durante el piloteo de la escala. esta información se puede corroborar desde el AFE resultando que los reactivos y dimensiones de la escala ajustan al modelo teórico propuesto.

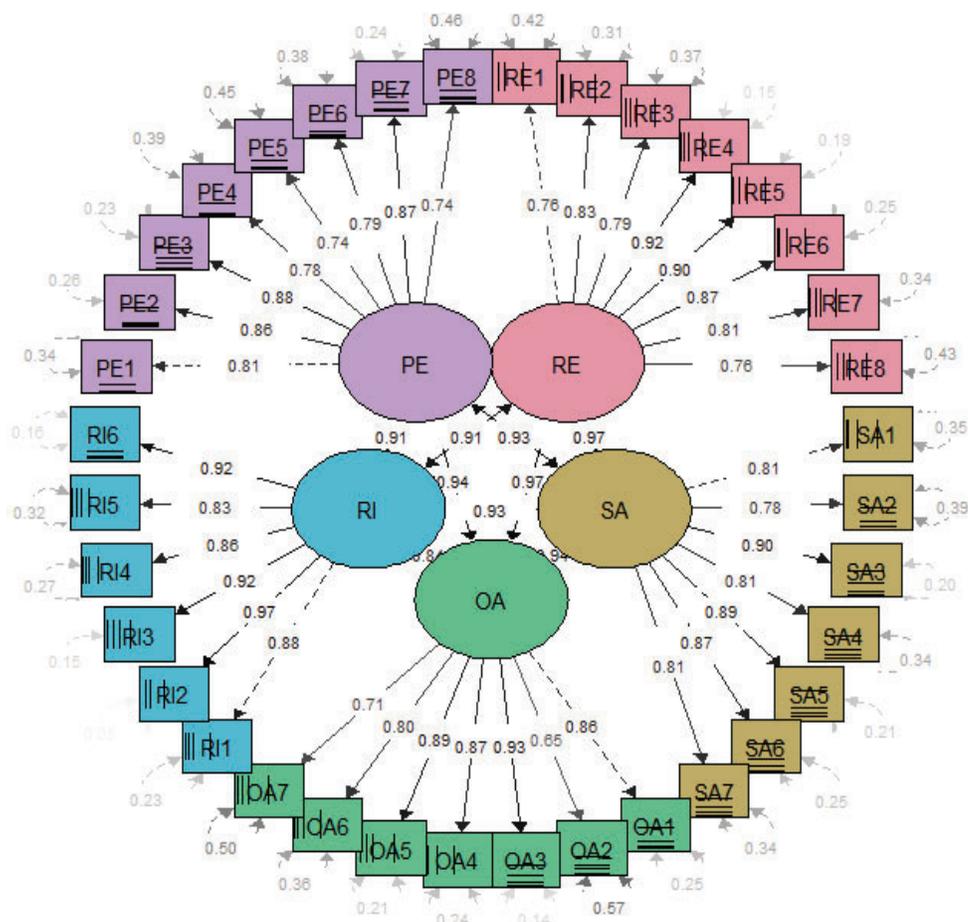
El paso siguiente fue corroborar el ajuste del modelo que se obtuvo en el AFE realizando un análisis factorial confirmatorio.

Análisis factorial confirmatorio (AFC).

El modelo ajustó con los 36 reactivos en 5 factores, la figura 7 muestra los coeficientes factoriales estandarizados del modelo propuesto. Los índices de ajuste que se obtuvieron $\chi^2(9) = 17.816$, $p < .001$, CMIN/DF = 1.986; NFI = .969, CFI = .984, RMSEA = .079, PCLOSE = .166. Este modelo demostró tener índices de ajuste estadístico adecuados que permiten establecer que no existen diferencias entre el modelo teórico hipotetizado y los datos empíricos lo que permite confirmar la estructura factorial de la Escala.

Figura 7

Coefficientes factoriales estandarizados del modelo de 5 factores de la Escala Prácticas de Supervisión



RE = Recursos y experiencias; SA = Seguimiento alumnos; OA = Organización actividades; RI = Relación interpersonal; PE = Principios éticos.

En la figura 7, se presenta el modelo teórico hipotetizado y las cargas factoriales para cada uno de los reactivos. Con los resultados del AFC se identifica que estas cargas son mayores a 0.65, lo que representa que los reactivos elaborados son adecuados para medir cada una de las dimensiones. Además, se muestra también como hay una carga factorial entre las dimensiones mayores a 0.91 lo que valida que éstas miden en su conjunto las prácticas de supervisión.

Índice de confiabilidad

Cuando el número de reactivos de una escala es mayor a 20, el coeficiente Alpha tiende a sobrestimar la confiabilidad (Cortina, 1993), en ocasiones se pueden presentar valores muy altos que podrían indicar redundancia

entre los reactivos (Campo-Arias y Oviedo, 2008), es por ello por lo que cuando una escala está conformada por dos o más dimensiones, se sugiere tratar cada una de ellas como unidimensional, para calcular el correspondiente índice de confiabilidad (He, 2009). Para determinar la consistencia interna de la escala se obtuvo el coeficiente alfa y el coeficiente omega de McDonald (1999) que determina que a mayor carga factorial, la relación con el puntaje verdadero será más fuerte, se obtiene a partir del análisis factorial y no se incluye en su cálculo el número de reactivos de la escala. En la tabla 38 se presenta el estimador puntual del coeficiente alfa y su intervalo de confianza, así como el coeficiente omega para cada una de las dimensiones o subescalas.

Tabla 38

Coefficiente alfa, intervalo de confianza y coeficiente omega para las subescalas de la Escala Prácticas de Supervisión.

Subescala	Coefficiente alfa e intervalo de confianza	Coefficiente omega
Recursos y experiencias	$\alpha = .926$ (I.C. 95%: .907 - .942)	$\omega = .927$
Seguimiento Alumno	$\alpha = .915$ (I.C. 95%: .893 - .934)	$\omega = .916$
Organización de actividades	$\alpha = .907$ (I.C. 95%: .883-.927)	$\omega = .910$
Relación interpersonal	$\alpha = .926$ (I.C. 95%: .906 - .942)	$\omega = .930$
Principios éticos.	$\alpha = .899$ (I.C. 95%: .874 - .921)	$\omega = .917$

Al tener puntajes cercanos o superiores a .90, son considerados bastante adecuados (Campo-Arias y Oviedo, 2008) y demuestran que la escala tiene una buena consistencia interna. Cabe mencionar que ninguno de los reactivos presentó un alfa mayor en el estadístico “si se elimina el elemento”, lo cual aporta evidencia a la homogeneidad del instrumento y corrobora que cada reactivo aporta a la medición de las prácticas supervisadas en su versión Evaluación Residente.

Análisis de reactivos (Teoría respuesta al Item)

Como evidencia adicional a la estructura interna de la escala, se establecieron los parámetros de discriminación de los reactivos desde la TRI.

Lo primero que se revisó es que la escala cumpliera los supuestos teóricos de unidimensionalidad e independencia local de cada reactivo, es decir, que se pueda medir una sola acción dentro de la escala a partir del reactivo, que no esté evaluando otras conductas y, por otro lado, se busca que un reactivo no influya en la respuesta de otro reactivo. Todo esto se corroboró, a partir de la exhaustiva revisión en la construcción de la prueba y la validación de contenido y por los datos obtenidos en el análisis factorial exploratorio.

Dado que es una escala con opciones de respuesta politómica, se realizó el análisis a partir del modelo de respuesta graduada.

Es de interés poder determinar el índice de discriminación que tiene cada reactivo con la finalidad de confirmar hasta qué punto el reactivo puede discriminar entre personas que identifican una alta frecuencia en el uso de las prácticas supervisadas por parte de sus supervisores y aquellos que detectan poco frecuente su uso. En la tabla 39 se muestra el índice de discriminación de cada reactivo y la carga factorial que se obtiene desde la Teoría de respuesta al ítem.

Tabla 39

Carga factorial e índice de discriminación para los reactivos de la Escala prácticas de supervisión – Versión Evaluación Residentes (EPS-ER).

<i>Recursos y experiencias</i>			<i>Seguimiento alumno</i>			<i>Organización de actividades</i>			<i>Relación interpersonal</i>			<i>Principios éticos</i>		
R	λ	<i>a</i>	R	λ	<i>a</i>	R	λ	<i>a</i>	R	λ	<i>a</i>	R	λ	<i>a</i>
RE1	0.74	1.85	SA1	0.87	3.07	OA1	0.85	2.71	RI1	0.89	3.41	PE1	0.72	1.76
RE2	0.80	2.30	SA2	0.78	2.13	OA2	0.66	1.49	RI2	0.86	2.89	PE2	0.79	2.19
RE3	0.85	2.79	SA3	0.92	3.95	OA3	0.85	2.72	RI3	0.85	2.73	PE3	0.87	3.00
RE4	0.86	2.93	SA4	0.80	2.29	OA4	0.88	3.20	RI4	0.94	4.81	PE4	0.81	2.32
RE5	0.88	3.08	SA5	0.93	4.45	OA5	0.93	4.34	RI5	0.87	3.04	PE5	0.82	2.42
RE6	0.87	3.07	SA6	0.89	3.36	OA6	0.81	2.39	RI6	0.97	6.51	PE6	0.86	2.86
RE7	0.84	2.60	SA7	0.76	1.99	OA7	0.79	2.22				PE7	0.92	4.10
RE8	0.81	2.32	SA1	0.87	3.07							PE8	0.79	2.18

R=reactivo; λ =Carga factorial; *a*=índice de discriminación

Con estos resultados se vuelve a confirmar que los reactivos tienen una adecuada carga factorial en la escala. En la tabla 39 se identifica que, en su mayoría, los reactivos tienen una carga superior a .70. sobrepasando el .30 que se establece como adecuado (Londoño y cols, 2006). Por su parte, todos los reactivos tienen un adecuado índice de discriminación el cual debe ser mayor a 1, y se corrobora con los datos presentados en la tabla que ningún reactivo es menor a ese valor.

Los reactivos que incluye la escala funcionan para que los supervisados evalúen según su apreciación la frecuencia de uso de prácticas de supervisión por parte de su supervisor, es decir, miden adecuadamente el constructo. Con ello se establece que el contenido y estructura de la prueba se mantiene, por lo que no se elimina ni modifica ningún reactivo, y que la escala cuenta con suficiente validez en su contenido, en su estructura interna y en su consistencia interna.

Con esto se concluye la fase 1, en la que se logró elaborar y validar los dos instrumentos en sus dos versiones, que se estarán utilizando en la fase 2 de esta investigación para establecer la correlación entre las variables. Se cuidó mucho la elaboración de estos desde un inicio y reflejo de ello es que no se tuvieron que hacer modificaciones sustanciales durante su proceso de validación.

Fase 2: Estudio Correlacional

Se obtuvieron los estadísticos descriptivos de cada variable (competencias del psicólogo escolar y prácticas de supervisión) y para cada muestra (egresados y supervisoras).

Se identificó la información de lo que egresados y supervisoras opinaron respecto al uso de prácticas de supervisión y del nivel de dominio de las competencias del psicólogo escolar durante la formación en el programa de residencia. Los resultados se irán presentando de manera conjunta con el fin de contrastar lo que opinaron ambas muestras para cada variable y de acuerdo con los objetivos de esta investigación que fueron los siguientes:

- Objetivos específicos:
 - Identificar el nivel de dominio en las competencias del psicólogo escolar
 - Identificar la frecuencia en el uso de prácticas de supervisión
- Objetivo general:
 - Establecer la correlación entre las prácticas de supervisión y las competencias del psicólogo escolar desarrolladas por los egresados durante su formación en el Programa de Residencia en Psicología Escolar (PREPSE).

I. Identificar el nivel de dominio en las competencias del psicólogo escolar

A través de la Escala de Competencias del Psicólogo Escolar – Autoevaluación Residente (ECPE-AR) y Evaluación Supervisor (EPCE-ES)], se pudo identificar la opinión de los participantes respecto al nivel de dominio en la adquisición de competencias durante su formación y participación en actividades de la Residencia en el PREPSE.

Las competencias evaluadas se agruparon en las siguientes dimensiones: evaluación, diseño y planeación de la intervención, aplicación del programa de intervención, evaluación del programa de intervención, comunicación y desarrollo de actitudes éticas y profesionales.

Para poder comparar el nivel de dominio entre las diferentes dimensiones se calculó el porcentaje de los totales para cada dimensión, ya que para cada una de ellas se tenían diferentes puntajes máximos y con la finalidad de que los datos fueran equiparables se convirtieron a porcentajes.

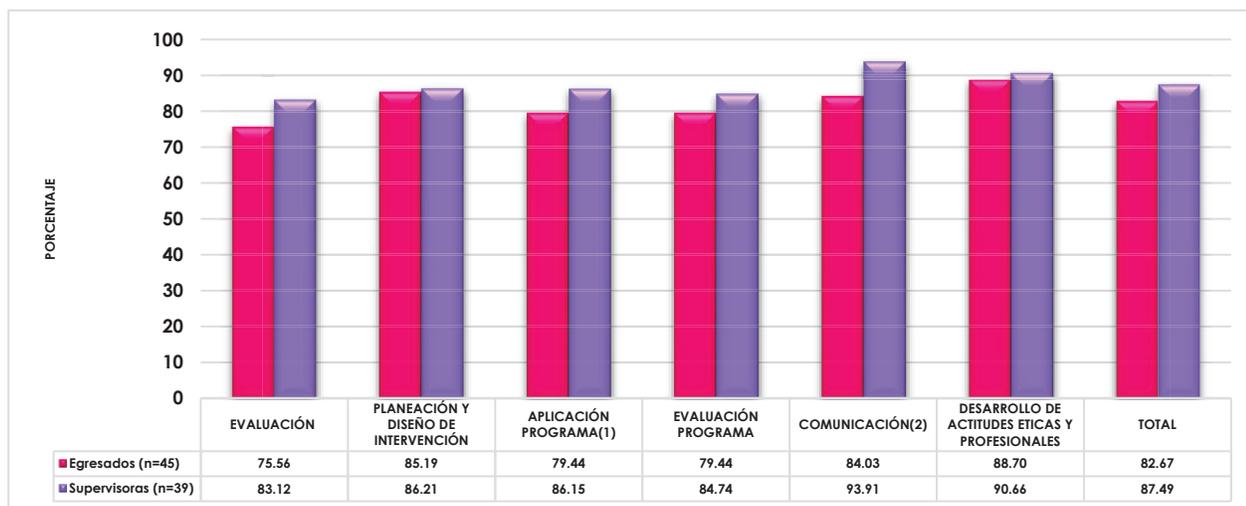
En la figura 8, se puede identificar que los egresados consideraron que la dimensión en la que tuvieron mejor nivel de dominio fue desarrollo de actitudes éticas y profesionales, seguida de la planeación y diseño de la intervención. La dimensión en la que puntuaron más bajo fue en la de evaluación.

También se puede ver en la figura 8, que las supervisoras coincidieron en que los egresados lograron un mayor nivel de dominio en la dimensión de comunicación, seguido de la dimensión de desarrollo de actitudes éticas, y luego la de planeación y diseño del programa de intervención. Al igual que los egresados, calificaron con un menor puntaje la dimensión de evaluación.

Tanto egresados y supervisoras consideraron que se logró un nivel de dominio en las competencias por parte de los egresados con un porcentaje cercano o mayor al 80%. Cabe destacar que el porcentaje obtenido tanto en el total como en cada dimensión los egresados puntuaron más bajo su nivel de dominio en contraste con las supervisoras que evaluaron el nivel de dominio de los egresados un poco más alto.

Figura 8

Porcentaje de los totales de cada dimensión y total de la Escala de Competencias del Psicólogo Escolar (supervisoras y egresados)



(U=700.00, p=.029); (2) (U=637.00, p=.000)

Para determinar si las diferencias entre los puntajes fueron significativas, primero se realizó una prueba de normalidad Shapiro-Wilks para identificar si se utilizaría una prueba paramétrica o no paramétrica. Se encontró que los datos no presentaban una distribución normal, por lo que se utilizó la prueba U de Mann-Whitney (Rivera y García, 2012) para calcular si las diferencias entre lo que opinaron egresados y supervisoras eran significativas o no.

Se determinó que en 4 de las 6 dimensiones las diferencias no fueron significativas entre los puntajes obtenidos por egresados y supervisoras. Solo existieron diferencias significativas en las dimensiones de Aplicación del Programa de intervención y en la de Comunicación.

Dentro del formulario que respondieron egresados y supervisoras se incluyó una pregunta abierta en la que se les pidió a los egresados que indicaran si habían desarrollado alguna competencia adicional a las mencionadas durante su formación, y al analizar sus respuestas se identificó que particularmente en las generaciones 2019-1, 2020-1 y 2021-1, comentaron haber desarrollado competencias digitales vinculadas al diseño y uso de plataformas de educación en línea, uso de aplicaciones y software para la elaboración de infografías, videos, blogs, tutoriales y gamificación. Cabe mencionar que estas generaciones se formaron durante la época de la pandemia por COVID-19 donde las actividades se tuvieron que realizar de manera virtual y se presentó la necesidad y la oportunidad de desarrollar este tipo de competencias.

Una vez revisado un panorama general de cada dimensión, es necesario ir haciendo un análisis de cómo fue la respuesta de los participantes de manera particular en cada una de ellas para poder identificar cuáles fueron las competencias que egresados y supervisoras consideraron con mayor o menor nivel de dominio. Se va resaltando con gris aquellos datos en los que existió alguna diferencia en cuanto a la opinión de ambas muestras respecto a alguna de las competencias.

En la primera dimensión que fue la de Evaluación (ver tabla 40), se midió el nivel de dominio en la utilización apropiada de las técnicas cuantitativas y cualitativas que les permitió a los egresados la planeación y determinación del impacto de las intervenciones, así como la comprensión integral del fenómeno de interés (Macotela, 2007).

Tabla 40

Cuartiles para las respuestas de egresados y supervisoras para la dimensión de Evaluación en la Escala de Competencias del Psicólogo Escolar

Reactivo	Egresados (n=45)				Supervisoras (n=38)			
	Mín/Máx	25(Q ₁)	50(Q ₂)	75(Q ₃)	Mín/Max	25(Q ₁)	50(Q ₂)	75(Q ₃)
EV1 Diseñar instrumentos de evaluación	0/4	3	3	4	0/4	3	3	4
EV2 Adaptar instrumentos de evaluación	0/4	3	3	4	0/4	3	3	4
EV3 Seleccionar instrumentos de evaluación	0/4	3	3	4	0/4	3	3	4
EV4 Utilizar diversas técnicas para obtener información (p. ej. Entrevistas, observación, grupos focales, etc.)	2/4	3	4	4	2/4	3	4	4
EV5 Obtener datos de las diversas personas involucradas en el proceso de desarrollo y/o aprendizaje de los niños (p. ej. Directivos, docentes, padres de familia y/o niños)	1/4	3	4	4	0/4	3	4	4

EV6 Integrar y utilizar la información obtenida de la evaluación para planificar e implementar acciones (p. ej. programas de intervención o elaboración de manuales) y tomar decisiones a partir de ella	0/4	3	4	4	0/4	3	4	4
Total Evaluación (Punt. Máx. =24)	6/24	14	20	22	11/24	18	21	22

(0=Nulo; 1=Muy bajo; 2=Bajo; 3=Alto; 4=Muy alto)

En la tabla 40, se muestran los cuartiles para la dimensión de Evaluación que fue la que tuvo menor nivel de dominio con respecto al porcentaje de los puntajes totales de las demás dimensiones, de acuerdo con egresados y supervisoras. Se puede identificar que los datos se concentran entre 3 y 4, es decir, que tanto egresados como supervisoras consideraron que durante su formación los egresados tuvieron un nivel alto o muy alto nivel de dominio en las competencias evaluadas. Cabe señalar que ambas muestras consideraron que algunos egresados habían tenido un nulo nivel de dominio tanto en el diseño, selección y adaptación de instrumentos, como en la utilización de la información obtenida para planificar acciones.

Se puede decir que los egresados lograron tener un buen nivel de dominio en esta dimensión que incluye las competencias a partir de las cuales los egresados fueron planeando, implementado y evaluando sus programas de intervención. El utilizar diversas técnicas para obtener información de los diversos agentes involucrados en la comunidad educativa, integrarla y hacer un diagnóstico de las necesidades del contexto les fue permitiendo una comprensión integral de las diversas habilidades que trabajaron en sus programas de intervención.

En la dimensión de Planeación y diseño de intervención (ver tabla 41), se evaluó el nivel de dominio en la integración de las fuentes de información con los recursos profesionales que les permitió a los residentes resolver, mejorar o modificar una conducta o situación a fin de programar un conjunto de acciones concretas para cumplir con tal fin (Macotela, 2007).

Tabla 41

Cuartiles para las respuestas de egresados y supervisoras para la dimensión de Planeación y diseño de la intervención en la Escala de Competencias del Psicólogo Escolar

Reactivo	Egresados (n=45)				Supervisoras (n=38)			
	Mín/Máx	25(Q ₁)	50(Q ₂)	75(Q ₃)	Mín/Max	25(Q ₁)	50(Q ₂)	75(Q ₃)
PD1 Determinar con los usuarios (padres, maestros y directivos/equipo técnico) las prioridades de intervención	1/4	3	4	4	1/4	3	4	4
PD2 Diseñar la intervención considerando las características de los usuarios, las condiciones del escenario y los resultados de la detección de necesidades.	2/4	4	4	4	2/4	3	4	4
PD3 Incluir a los padres y/o maestros en el programa de intervención (como apoyo o como población principal)	1/4	3	4	4	2/4	3	4	4

PD4 Utilizar estrategias basadas en evidencia para desarrollar mi programa de intervención	1/4	3	4	4	2/4	3	4	4
PD5 Elaborar cartas descriptivas acordes con el objetivo de intervención (siguiendo los lineamientos para su elaboración: objetivo(s) de la sesión, descripción actividades, tiempo, materiales, criterios de evaluación)	1/4	3	4	4	2/4	3	4	4
PD6 Incluir formas de evaluación para determinar avances y logro de los objetivos	1/4	2	3	4	1/4	3	4	4
Total Planeación y diseño de intervención (Punt. Máx. =24)	10/24	18	22	23	12/24	19	23	24

(0=Nulo; 1=Muy bajo; 2=Bajo; 3=Alto; 4=Muy alto)

Destaca en la tabla 41 que egresados y supervisoras evaluaron la mayor parte de las competencias de esta dimensión en alto (3) y muy alto (4). Para esta dimensión los egresados lograron tener un nivel de dominio adecuado en cada una de las competencias, que les permitió planear y diseñar una propuesta de intervención, basada en el diagnóstico de necesidades que realizaron, buscando incidir en alguna conducta o situación, y que les guió en la implementación de un conjunto de acciones para cumplir los objetivos que se plantearon. Fue importante para esta planeación lograr la elaboración de cartas descriptivas estableciendo objetivos claros, planeando actividades y uso de materiales acordes a ellas, así como se tuvo que tomar en cuenta el tiempo que se tenía para realizarlas y establecer criterios de evaluación, todo ello considerando las condiciones del escenario, el involucramiento de los diversos agentes como apoyo o parte de los programas de intervención, y todo lo anterior guiado y fundamentado en la teoría y la evidencia empírica.

La tercera dimensión que se evaluó fue la de aplicación del programa de intervención (ver tabla 42), en la que se identificó el nivel de dominio en la instrumentación de las acciones previstas durante la planificación, incluido el conjunto total de estrategias dirigidas a abordar la conducta o situación, con el propósito de incidir sobre ella (Macotela, 2007).

Tabla 42

Cuartiles para las respuestas de egresados y supervisoras para la dimensión de Aplicación del programa de intervención en la Escala de Competencias del Psicólogo Escolar

Reactivo	Egresados (n=45)				Supervisoras (n=38)			
	Mín/Máx	25(Q ₁)	50(Q ₂)	75(Q ₃)	Mín/Max	25(Q ₁)	50(Q ₂)	75(Q ₃)
AP1 Realizar las acciones planteadas en la planeación y diseño del programa de intervención	2/4	3	4	4	2/4	3	4	4
AP2 Utilizar las formas de evaluación propuestas en la planeación	2/4	3	3	4	2/4	3	4	4

AP3 Evaluar y monitorear los avances logrados durante la aplicación	1/4	3	3	4	2/4	3	4	4
AP4 Determinar limitaciones de la intervención (p.ej. tiempo utilizado, tipo de actividades, atención de los participantes a las actividades propuestas, etc.) y realizar ajustes en el programa de intervención a partir de ellas	2/4	3	4	4	2/4	3	4	4
AP5 Promover que padres y/o maestros dieran continuidad a la intervención	0/4	2	3	4	1/4	2	3	4
Total Aplicación del programa de intervención (Punt. máx. =20)	8/20	14	16	19	10/20	15	18	20

0=Nulo; 1=Muy bajo; 2=Bajo; 3=Alto; 4=Muy alto)

Al igual que en las dimensiones anteriores, la mayor parte de las competencias fueron evaluadas por egresados y supervisoras con un nivel de dominio alto (3) y muy alto (4), puntuando ligeramente más bajo en la que se refiere a promover que padres y/o maestros dieran continuidad a la intervención (ver tabla 42).

Los egresados pudieron implementar e instrumentar las acciones que propusieron en la planeación y diseño de su programa de intervención. Lograron evaluar y monitorear los avances de su programa, utilizando las formas de evaluación propuestas en la planeación, y consiguieron realizar adaptaciones o ajustes en algunas cuestiones prácticas de su programa como el tiempo o tipo de actividades al ir determinando posibles limitaciones en su implementación. Cuando fue posible se promovió que padres y/o maestros dieran continuidad a la intervención.

En el caso de la siguiente dimensión que es evaluación del programa de intervención (ver tabla 43), se determinó si se cumplieron los objetivos del programa, en qué medida y también se pudieron identificar cuestiones que contribuyeron o limitaron el logro éstos (Macotela, 2007).

Tabla 43

Cuartiles para las respuestas de egresados y supervisoras para la dimensión de Evaluación del programa de intervención en la Escala de Competencias del Psicólogo Escolar

Reactivo	Egresados (n=45)				Supervisoras (n=38)			
	Mín/Máx	25(Q ₁)	50(Q ₂)	75(Q ₃)	Mín/Max	25(Q ₁)	50(Q ₂)	75(Q ₃)
EP1 Determinar si los objetivos del programa de intervención se cumplieron con base en los resultados obtenidos	1/4	3	4	4	2/4	3	4	4
EP2 Delimitar factores que contribuyeron al logro de los objetivos	1/4	3	3	4	2/4	3	3	4
EP3 Especificar factores que limitaron el logro de los objetivos	0/4	2	3	4	2/4	3	3	4
EP4 Identificar si fueron suficientes los procedimientos, materiales, instrumentos y/o actividades para lograr los objetivos de la intervención	1/4	2	3	4	2/4	3	4	4

EP5 Integrar la información obtenida para realizar y justificar ajustes al programa de intervención	2/4	3	4	4	2/4	3	4	4
Total Evaluación del programa de intervención (Punt. máx. =20)	9/20	13	17	19	10/20	15	17	20

(0=Nulo; 1=Muy bajo; 2=Bajo; 3=Alto; 4=Muy alto)

En la tabla 43, destaca que, para tres de las cinco competencias evaluadas, los datos se agrupan entre un alto (3) y muy alto (4) nivel de dominio desde el cuartil 1 para ambas muestras. Una vez diseñado e implementado su programa, fue importante que los egresados evaluaran si con sus acciones habían logrado los objetivos planteados y qué tanto se habían cumplido, así como identificar cuestiones que contribuyeron o limitaron el logro éstos. Con los resultados obtenidos, a partir de la opinión de egresados y supervisoras, se puede mencionar que se tuvo un nivel de dominio bastante alto en determinar con base en los resultados obtenidos si se cumplieron los objetivos del programa de intervención, y a través de ir analizando lo que fue ocurriendo sesión tras sesión, delimitar y especificar aquellos factores que contribuyeron o limitaron el logro de dichos objetivos. Como parte importante de esta evaluación estaba en identificar si los procedimientos, materiales, instrumentos y/o actividades fueron suficientes para el logro de los objetivos, esto con la finalidad de realizar y justificar ajustes al programa para futuras intervenciones.

Por otra parte, para la dimensión de Comunicación (ver tabla 44), se evaluó el nivel de dominio en la difusión y divulgación de la información mediante la integración y presentación en distintas modalidades de informes y reportes dirigidos a los diversos agentes sociales (niños, padres, maestros y directivos de la institución educativa), así como a la comunidad profesional y científica (Macotela, 2007).

Tabla 44

Cuartiles para las respuestas de egresados y supervisoras para la dimensión de Comunicación en la Escala de Competencias del Psicólogo Escolar

Reactivo	Egresados (n=45)				Supervisoras (n=38)			
	Mín/Máx	25(Q ₁)	50(Q ₂)	75(Q ₃)	Mín/Max	25(Q ₁)	50(Q ₂)	75(Q ₃)
CO1 Comunicar a los usuarios (padres, institución, docentes o alumnos) los resultados de la evaluación diagnóstica en forma oral y/o escrita	0/4	3	4	4	2/4	4	4	4
CO2 Comunicar los resultados de la intervención en forma oral o escrita a diversos usuarios y en diferentes foros	0/4	3	4	4	2/4	4	4	4
CO3 Elaborar y utilizar diferentes tipos de recursos para compartir información (p.ej. Presentaciones, informes escritos, infografías, folletos, artículos de investigación, informes académicos, etc.)	2/4	3	4	4	2/4	4	4	4
CO4 Presentar la información de manera comprensible para el público previsto	2/4	3	4	4	2/4	4	4	4
Total Comunicación (Punt. Máx. = 16)	5/16	12	14	15	8/16	15	16	16

(0=Nulo; 1=Muy bajo; 2=Bajo; 3=Alto; 4=Muy alto)

En la tabla 44 sobresale que desde el cuartil 1 los egresados se autoevalúan en un nivel de dominio alto (3), mientras que las supervisoras evalúan a los egresados desde el cuartil 1 en un nivel muy alto (4), es decir, los egresados dominaron totalmente las competencias de esta dimensión. Esta es una de las dimensiones en las que se obtuvieron diferencias significativas entre las respuestas de egresados y supervisoras, en los porcentajes de los totales de cada dimensión (ver figura 8).

De acuerdo con supervisoras y egresados, éstos lograron un buen nivel de dominio al difundir y divulgar de manera comprensible para los usuarios a quien iba dirigido, el diagnóstico, propuestas, programas de intervención y sus resultados, integrando la información que tenían y presentándola a diversas poblaciones (familias, docentes, personal educativo y alumnos) y a través de distintas modalidades de forma oral o escrita, utilizando recursos como presentaciones, informes escritos, infografías, folletos, etc.

Por último, en lo que se refiere a las Competencias del psicólogo escolar, se presentan los datos de la dimensión de desarrollo de actitudes éticas y profesionales, que evalúa el nivel dominio en otorgar servicios coherentes con la ética, la legalidad y normas profesionales (NASP, 2010).

Tabla 45

Cuartiles para las respuestas de egresados y supervisoras para la dimensión de Desarrollo de actitudes éticas y profesionales en la Escala de Competencias del Psicólogo Escolar

Reactivo	Egresados (n=45)				Supervisoras (n=38)			
	Mín/Máx	25(Q ₁)	50(Q ₂)	75(Q ₃)	Mín/Max	25(Q ₁)	50(Q ₂)	75(Q ₃)
AE1 Garantizar la confidencialidad de los participantes	2/4	4	4	4	1/4	4	4	4
AE2 Garantizar la seguridad de los participantes durante todo el proceso de evaluación e intervención	2/4	4	4	4	2/4	4	4	4
AE3 Identificar aspectos de la diversidad (personal, social y/o cultural) que se podían incluir en el trabajo profesional	0/4	3	4	4	2/4	3	4	4
AE4 Cumplir con las actividades comprometidas y los horarios o fechas acordados	1/4	3	4	4	2/4	4	4	4
AE5 Escuchar activamente los comentarios de otros	3/4	3	4	4	1/4	4	4	4
AE6 Comunicar ideas, opiniones y necesidades sin agredir ni ofender a los demás	2/4	4	4	4	0/4	4	4	4
AE7 Tomar decisiones con sustento teórico y empírico	1/4	3	4	4	1/4	4	4	4
AE8 Proporcionar a los usuarios la información suficiente de los objetivos y las acciones que se van a realizar	1/4	3	4	4	2/4	4	4	4

AE9 Compartir un consentimiento informado con los usuarios en el que se informe de los objetivos y estructura de las actividades, así como de las consideraciones éticas para la intervención, el cual deberán aceptar para poder participar	0/4	3	4	4	1/4	2	4	4
Total Desarrollo de actitudes éticas y profesionales (Punt. Máx. =36)	18/36	29	33	34	18/36	32	34	35

(0=Nulo; 1=Muy bajo; 2=Bajo; 3=Alto; 4=Muy alto)

En la tabla 45, se puede ver que los datos de los egresados se agrupan en un nivel alto (3) y muy alto (4) para en casi todas las competencias.

Como en todas las demás dimensiones, varían los puntajes mínimos entre egresados y supervisoras, aunque en este caso fueron las supervisoras quienes evaluaron con mínimos más bajos en algunas competencias, como lo fue el caso de garantizar la confidencialidad de los participantes, escuchar activamente los comentarios de otros y comunicar ideas, opiniones y necesidades sin agredir ni ofender a los demás.

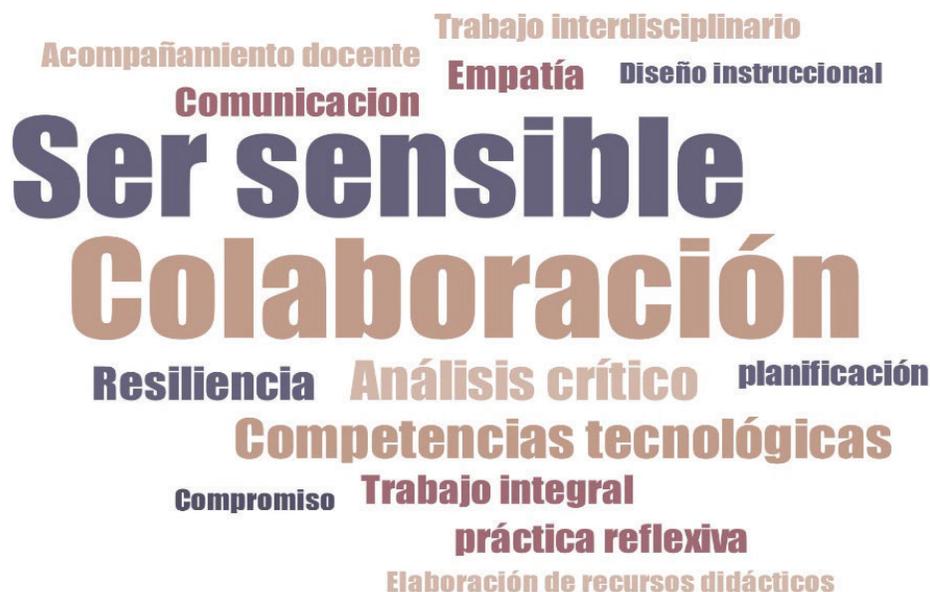
Una gran ventaja de poder desarrollar competencias en espacios formativos auténticos es la posibilidad de tener experiencias que permitan otorgar un servicio con todo lo que implica (ética, legalidad y normas profesional). Por una parte están las cuestiones éticas que ha de tomar en cuenta el residente(egresado) para con los usuarios y que tienen que ver con la confidencialidad, la seguridad, respeto a la diversidad y el derecho a que se le informen los objetivos y estructura de las actividades, así como de las consideraciones éticas para la intervención, el cual deberán aceptar para poder participar, todo ello a través de un consentimiento informador; y por otra parte está la responsabilidad y compromiso del ejercicio profesional al cumplir con las actividades comprometidas y los horarios o fechas acordados, escuchar activamente los comentarios de otros, comunicar ideas, opiniones y necesidades sin agredir ni ofender a los demás y tomar decisiones con sustento teórico y empírico.

Con los resultados presentados hasta ahora, se puede mencionar que tanto egresados como supervisoras consideran que se logró un buen nivel de dominio en las competencias del psicólogo escolar en su formación en el PREPSE. Una constante en los resultados fue que en la mayor parte de las competencias tanto egresados como supervisoras puntuaron el nivel de dominio como alto (3) y (muy alto) a partir del cuartil 1 o 2, y el 75% de los participantes evaluaron con un nivel de dominio muy alto (4) gran parte de las competencias de esta Escala. Otra cuestión que se presentó en todas las dimensiones fue que los egresados tendieron a puntuarse más bajo que las supervisoras, esto se puede observar particularmente en los puntajes mínimos y en los puntajes totales de cada dimensión, y esto coincide con los resultados que se presentaron en la figura 8.

De manera complementaria, se les pidió a los egresados que escribieran lo que representó en término de competencias su proceso formativo en el Programa de Residencia de Psicología Escolar (PREPSE). Sus respuestas incluyeron palabras que se repitieron y se representan en la siguiente nube de palabras.

Figura 9

Nube de palabras sobre lo que representó para los egresados su paso por el PREPSE en términos de competencias.



En la nube de palabras (figura 9) se identifica que la mayor parte de ellas están relacionadas con el contenido de las dimensiones y competencias evaluadas en la Escala de Competencias del Psicólogo Escolar, y algunas de ellas con aspectos personales como la resiliencia y la empatía. Pero fueron particularmente dos palabras las que resultaron más representativas. La primera fue la colaboración que lograron establecer con sus pares y profesoras del PREPSE, así como con el personal, familias y niños durante la realización de las actividades en el escenario formativo (escuela, estancia infantil o centro comunitario). La segunda palabra fue ser sensibles, mencionando que, tuvieron presentes la mayor parte del tiempo, las características, necesidades e intereses de la población con la que se trabajó y el contexto en el que se realizaron las actividades formativas.

Los egresados también mencionaron que su formación dentro del PREPSE les fue dando la oportunidad de ir vinculando la teoría y la práctica, de ir fortaleciendo sus competencias y de retomarlas para su actividad laboral.

Una de las egresadas manifestó:

“La formación que recibí en la Residencia ha sido determinante en mi vida profesional, a partir de ella he tenido la oportunidad de continuar desarrollando el trabajo que realicé, ya que he continuado enriqueciéndolo conceptual y metodológicamente, lo cual me ha servido de base para diseñar y desarrollar programas de formación para docentes. Asimismo, las competencias adquiridas en mi formación me han permitido desarrollar mi labor profesional con mayor calidad”

Otra pregunta que se les realizó a los egresados fue si las competencias desarrolladas durante la Maestría les habían sido de utilidad para su ejercicio profesional, y el 95% mencionó que sí, principalmente porque les había permitido tener una visión más amplia e integral de la comunidad educativa, adaptarse fácilmente a trabajar con otros profesionales, a trabajar en equipo, a tomar en cuenta las necesidades de los diferentes usuarios y comunicarse con ellos, a tomar decisiones basadas en evidencia, a tener una forma de actuar sistemática y estructurada, a reflexionar, a argumentar y a realizar un análisis crítico de su ejercicio profesional.

Una vez descritos los resultados respecto al objetivo de identificar el nivel de dominio de las competencias del psicólogo escolar, a continuación, se describe lo referente al segundo objetivo de esta investigación.

II. Identificar el uso de prácticas de supervisión

A través de la Escala de Prácticas de Supervisión - [Autoevaluación Supervisoras (EPS-AS) y Evaluación Residente (EPS-ER)], se pudo identificar la frecuencia en el uso de prácticas de supervisión durante las actividades de residencia en el PREPSE.

Las prácticas de supervisión se agruparon en las siguientes dimensiones: recursos y experiencias, seguimiento del alumno, organización de actividades, relación interpersonal y principios éticos.

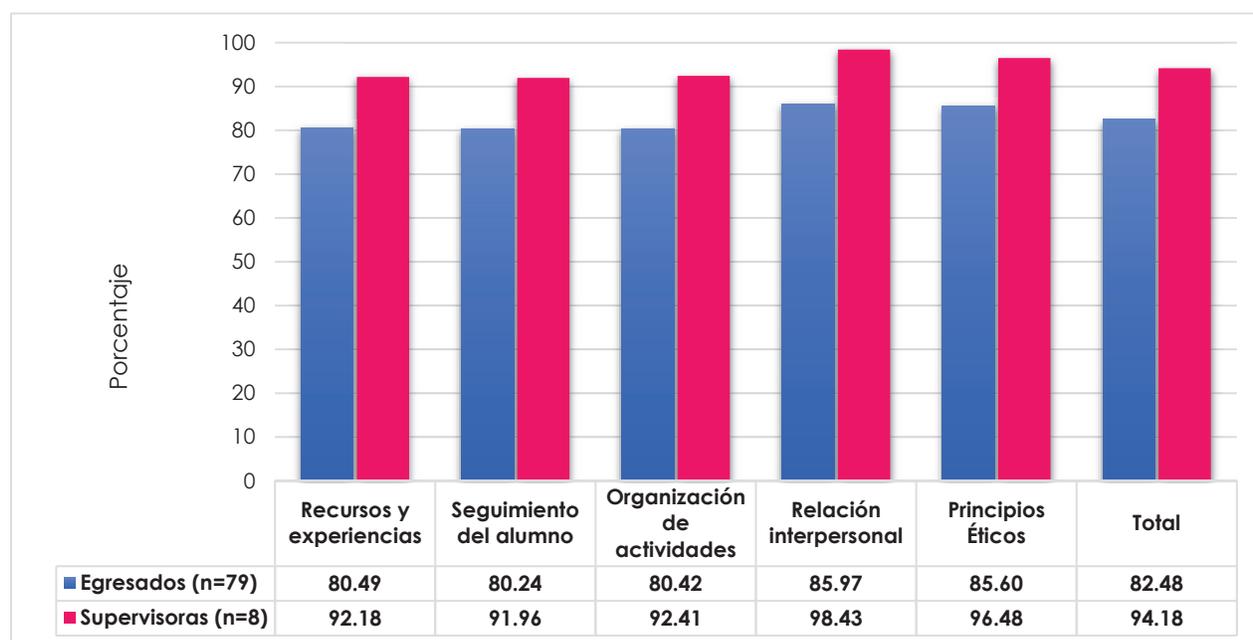
Se calculó el porcentaje de los totales para cada dimensión con el fin de poder comparar la frecuencia de uso de las prácticas para cada dimensión como pues estas tenían diferentes puntajes máximos por lo que se convirtieron en porcentajes para que fueran comparables.

En la figura 10 se puede identificar que tanto para egresados como para supervisoras las prácticas que más se realizaron estuvieron relacionadas con la dimensión de relación interpersonal y los principios éticos. La dimensión que obtuvo un puntaje más bajo fue la de seguimiento del alumno.

Los egresados consideraron que se utilizaron las prácticas de supervisión arriba de un 80%, mientras que las supervisoras refirieron que las utilizaron arriba del 90%. Cabe señalar que el porcentaje obtenido tanto en el total como en cada dimensión los egresados puntuaron más bajo el uso de prácticas comparado con lo que las supervisoras reportaron. Se calculó si estas diferencias fueron significativas y aunque visualmente en la figura 10 parecen más amplias estas no fueron estadísticamente significativas.

Figura 10

Porcentaje de los totales de cada dimensión y total en la Escala Prácticas de Supervisión (supervisoras y egresados)



A continuación, se irá haciendo un análisis de cómo fue la respuesta de los participantes de manera particular en cada dimensión para poder identificar qué prácticas se utilizaron con mayor y menor frecuencia. Se va resaltando en gris aquellos datos en los que se observó alguna diferencia en cuanto a la opinión de egresados y supervisoras respecto a alguna de las prácticas de supervisión.

La primera dimensión para esta escala fue la de Recursos y experiencias (ver tabla 46), en la que se pidió a egresados y supervisoras que evaluarán la frecuencia de uso de las prácticas relacionadas con la utilización de estrategias y la planificación de situaciones que la supervisora proponía que generaba ambientes de aprendizaje para que el residente realizara de manera efectiva sus actividades.

Tabla 46

Cuartiles para las respuestas de egresados y supervisoras para la dimensión de Recursos y Experiencias en la Escala de Prácticas de Supervisión

Reactivo	Egresados (n=79)				Supervisoras (n=8)			
	Mín/Máx	25(Q ₁)	50(Q ₂)	75(Q ₃)	Mín/Max	25(Q ₁)	50(Q ₂)	75(Q ₃)
RE1 Involucrar al residente en la planeación del desarrollo de habilidades	0/4	2	4	4	0/4	3	4	4
RE2 Promover la discusión de las fortalezas y deficiencias profesionales del residente	0/4	3	4	4	3/4	4	4	4

RE3 Modelar la práctica profesional del residente	0/4	2	4	4	0/4	3	4	4
RE4 Establecer un trabajo colaborativo con el residente para acordar objetivos de intervención	0/4	3	4	4	3/4	4	4	4
RE5 Orientar al residente para establecer metas de desarrollo profesional/aprendizaje	0/4	3	4	4	2/4	4	4	4
RE6 Determinar las actividades para el logro de metas establecidas	0/4	2	4	4	2/4	4	4	4
RE7 Desvanecer el modelamiento y la práctica conjunta, promoviendo la autonomía del supervisado	0/4	3	4	4	2/4	4	4	4
RE8 Modelar al residente el establecimiento de relaciones con alumnos, padres, docentes y/o directivos.	0/4	3	4	4	2/4	4	4	4
Total Recursos y experiencias (Puntaje máx. = 32)	3/32	18	30	32	18/32	27	32	32

(0=Nunca; 1=Casi nunca; 2=Algunas veces; 3=Frecuentemente; 4=Siempre)

Como se puede ver en la tabla 46, la mayor parte de egresados y supervisoras refirieron que utilizaba frecuentemente (3) y siempre (4) las prácticas de esta dimensión. En el cuartil 1 de los egresados se identifica que las prácticas que se utilizaron con menor frecuencia fueron involucrar al residente en la planeación del desarrollo de habilidades, modelar la práctica profesional del residente, y determinar las actividades para el logro de metas establecidas.

Un aspecto que destacar fue que los egresados evaluaron con un puntaje mínimo de cero a todas las prácticas de esta dimensión, es decir, algunos consideraron que las supervisoras nunca realizaron estas acciones. Esto contrasta con lo que las supervisoras reportan, pues en casi todas las prácticas su puntaje mínimo corresponde a que lo hacían algunas veces (2) y frecuentemente (3).

Es así que las supervisoras utilizaron en buena medida diversas estrategias y planificaron situaciones que les permitieron a los residentes realizar sus actividades, involucrándolos en la planeación del desarrollo de habilidades, promoviendo la discusión de fortalezas y deficiencias, modelando la práctica profesional, estableciendo un trabajo colaborativo, orientando a los residentes a establecer metas, determinando actividades para el logro de ellas, promoviendo la autonomía del supervisado y modelando el establecimiento de relaciones con los usuarios.

En la dimensión del seguimiento del alumno, se midió la frecuencia de uso de prácticas relacionadas con las actividades que permiten evaluar el progreso del residente a lo largo de su formación.

Con la información presentada en la tabla 47 se identifica que para el 50 o 75% de los participantes se utilizaron estas prácticas siempre, aunque para un 25% de los participantes consideraron que solo se hacía algunas veces y en el caso de proporcionar una retroalimentación sistemática, mencionando información objetiva y precisa identificando aquellos los criterios de rendimiento específico que se lograron y aquellos que no, en el cuartil 1 se ubican supervisoras que consideraron que es algo que casi nunca practicaban.

Tabla 47

Cuartiles para las respuestas de egresados y supervisoras para la dimensión de Seguimiento del alumno en la Escala de Prácticas de Supervisión

Reactivo	Egresados (n=79)				Supervisoras (n=8)			
	Mín/Máx	25(Q ₁)	50(Q ₂)	75(Q ₃)	Mín/Max	25(Q ₁)	50(Q ₂)	75(Q ₃)
SA1 Evaluar junto con el residente los conocimientos, habilidades y actitudes desarrolladas en su formación.	1/4	3	4	4	2/4	4	4	4
SA2 Promover la autorreflexión continua y la autoevaluación del residente	0/4	4	4	4	0/4	4	4	4
SA3 Proporcionar una retroalimentación sistemática, mencionando información objetiva y precisa identificando aquellos los criterios de rendimiento específico que se lograron y aquellos que no.	0/4	3	4	4	1/4	1	3	4
SA4 Determinar el nivel de desarrollo del residente y adaptar la supervisión a éste.	0/4	2	4	4	4/4	4	4	4
SA5 Establecer criterios del logro para los objetivos de la supervisión	0/4	2	4	4	2/4	4	4	4
SA6 Compartir los objetivos y criterios con el residente con base en sus fortalezas y sus necesidades	0/4	2	4	4	2/4	2	4	4
SA7 Monitorear la participación del residente en el escenario o sede para garantizar que brinde el servicio de acuerdo con lo establecido en los objetivos	0/4	4	4	4	3/4	4	4	4
Total Seguimiento del alumno (Punt. Máx. =28)	4/28	19	25	28	19/28	24	27	28

(0=Nunca; 1=Casi nunca; 2=Algunas veces; 3=Frecuentemente; 4=Siempre)

Otro aspecto que comentar, son los puntajes mínimos y máximos, donde los egresados tienen un puntaje mínimo de 0 (casi nunca) para casi todas las prácticas, y las supervisoras tienen más puntajes mínimos de 3 (frecuentemente) y 4 (siempre).

Las prácticas de supervisión relacionadas al seguimiento que da el supervisor al progreso del residente son utilizadas en buena medida, según la opinión de egresados y supervisoras. Estas prácticas tuvieron que ver con la evaluación y retroalimentación que hizo cada supervisora en conjunto con el residente, y la autorreflexión y autoevaluación que hizo el propio residente respecto a sus conocimientos habilidades y actitudes. A partir de esta información se fue determinando el nivel del residente y se fue adaptando la supervisión, estableciendo objetivos y criterios con base en sus fortalezas y necesidades, lo que permitió ir monitoreando sus avances mientras el residente realizaba sus actividades.

En la dimensión de organización de actividades (ver tabla 48), se evaluó la frecuencia de uso en el establecimiento de secuencias ordenadas y graduales de actividades que permitieran el desarrollo de competencias del residente en su proceso de formación.

Tabla 48

Cuartiles para las respuestas de egresados y supervisoras para la dimensión de Organización de Actividades en la Escala de Prácticas de Supervisión

Reactivo	Egresados (n=79)			Supervisoras (n=8)				
	Mín/Máx	25(Q ₁)	50(Q ₂)	75(Q ₃)	Mín/Max	25(Q ₁)	50(Q ₂)	75(Q ₃)
OA1 Desarrollar de manera conjunta con el residente los objetivos de trabajo y las tareas para alcanzarlos	0/4	3	4	4	3/4	4	4	4
OA2 Programar horarios de reunión semanales para la supervisión entre el supervisor y el residente	0/4	3	4	4	2/4	4	4	4
OA3 Proponer actividades y estrategias durante las sesiones de supervisión que permitieron promover los conocimientos, habilidades y actitudes vinculadas a la formación del residente	0/4	3	4	4	3/4	4	4	4
OA4 Establecer los objetivos de la supervisión de acuerdo con el desarrollo personal y profesional del residente	0/4	2	4	4	2/4	2	4	4
OA5 Plantear una estructura en las sesiones de supervisión a partir de los objetivos00	0/4	3	4	4	2/4	4	4	4
OA6 Establecer acuerdos con el residente respecto a la manera de participar durante las sesiones de supervisión	0/4	3	4	4	2/4	4	4	4
OA7 Delimitar la forma de evaluar durante las sesiones de supervisión	0/4	2	3	4	1/4	2	4	4
Total Organización de actividades (Punt. Máx. = 28)	2/28	18	26	28	21/28	23	27	28

(0=Nunca; 1=Casi nunca; 2=Algunas veces; 3=Frecuentemente; 4=Siempre)

Las prácticas que se utilizaron en menor frecuencia para esta dimensión, tanto para egresados como para supervisoras, fueron las de establecer los objetivos de la supervisión de acuerdo con el desarrollo personal y profesional del residente y delimitar la forma de evaluar durante las sesiones de supervisión, esto a partir de lo que se obtuvo en el cuartil 1 para ambas muestras, donde los datos se concentran en un puntaje de 2, es decir, 25% de egresados y supervisoras consideran que solo se utilizaron algunas veces.

Como se ha venido refiriendo en las dimensiones anteriores el 25% de los egresados considera con un puntaje de 3 (frecuentemente) un uso menor de las prácticas de organización de actividades en comparación con el 25% de las supervisoras que opinan que las utilizan siempre (4).

Tanto para egresados como supervisoras, el 50% de los participantes se agrupa en un puntaje igual o menor a 4, en casi todas las prácticas (solo difieren en la de delimitar la forma de evaluar durante las sesiones de supervisión), y el 75% en todas las prácticas.

Sobresale nuevamente, que se tienen puntajes mínimos de 0 (nunca) para los egresados y las supervisoras con puntajes mínimos de 2 (algunas veces) y 3 (frecuentemente) en casi todas las prácticas.

Desde la opinión de egresados y supervisoras, las supervisoras hicieron uso frecuente de una serie de prácticas relacionadas con actividades organizadas de manera ordenada y gradual para permitir el desarrollo de competencias del residente en su proceso formativo, desarrollando de manera conjunta con el residente objetivos de trabajo, programando reuniones semanales para proponer actividades y estrategias que permitieran promover el desarrollo de competencias, estableciendo los objetivos de la supervisión y planteando una estructura a las sesiones, incluyendo acuerdos y delimitando formas de evaluar durante las sesiones de supervisión.

Una cuarta dimensión que incluyó esta escala fue la de Relación Interpersonal (ver tabla 49), donde se evaluó la frecuencia de uso de prácticas de supervisión vinculadas a la interacción que se estableció entre el supervisor y el egresado de forma recíproca, involucrando emociones, intereses y actividades en común.

Tabla 49

Cuartiles para las respuestas de egresados y supervisoras para la dimensión de Relación interpersonal en la Escala de Prácticas de Supervisión

Reactivo	Egresados (n=79)				Supervisoras (n=8)			
	Mín/Máx	25(Q ₁)	50(Q ₂)	75(Q ₃)	Mín/Max	25(Q ₁)	50(Q ₂)	75(Q ₃)
RI1 Crear oportunidades para debatir las diferencias de opinión y enfoques, permitiendo una comunicación bidireccional	0/4	3	4	4	4/4	4	4	4
RI2 Proporcionar una estructura adecuada y apoyo a los residentes	0/4	2	4	4	4/4	4	4	4
RI3 Permitir una retroalimentación recíproca con el residente	0/4	3	4	4	2/4	3	4	4
RI4 Mostrar apertura a compartir ideas	0/4	3	4	4	4/4	4	4	4
RI5 Ser sensible a las necesidades emocionales y de cuidado personal del residente	0/4	3	4	4	4/4	4	4	4
RI6 Generar una relación de confianza y respeto con el residente	0/4	4	4	4	4/4	4	4	4
Total Relación interpersonal (Punt. Máx. = 24)	0/24	18	24	24	22/24	23	24	24

(0=Nunca; 1=Casi nunca; 2=Algunas veces; 3=Frecuentemente; 4=Siempre)

A partir de los resultados mostrados en la tabla 49, se puede mencionar que el 25% de supervisoras y egresados coinciden en que frecuentemente (3) las supervisoras permitieron una retroalimentación recíproca con el residente además de que siempre (4) generaron una relación de confianza con el residente. En los demás reactivos,

los datos de las supervisoras se agrupan desde el cuartil 1 en que siempre (4) realizan las prácticas, sin tener un puntaje mínimo pues las respuestas para casi todos los reactivos de esta dimensión por parte de las supervisoras fueron de 4 (que era el puntaje máximo).

A diferencia de las supervisoras, el puntaje mínimo de los egresados fue de que nunca (0) se realizaron las prácticas por parte de las supervisoras para todos los reactivos.

Con estos resultados se puede decir que desde la apreciación de los participantes (egresados y supervisoras), se hace uso bastante frecuente de las prácticas de supervisión relacionadas con la interacción que establecieron, creando oportunidades para tener una comunicación bidireccional, proporcionando una estructura adecuada y a apoyo a los residentes, permitiendo una retroalimentación recíproca, mostrando apertura a compartir ideas, siendo sensible a necesidades emocionales y cuidado personal del residente y generando una relación de confianza y respeto.

Todos estos elementos con la idea de generar un ambiente que favoreciera el intercambio de ideas y la construcción de relaciones que facilitaran el desarrollo del residente.

Por último, haciendo referencia a la quinta dimensión de esta escala, en la que se evaluó la frecuencia de uso de prácticas de supervisión relacionadas a los principios éticos (ver tabla 50), donde las supervisoras establecieron los lineamientos para realizar las actividades de acuerdo con la normativa del psicólogo escolar, de una manera estructurada, fundamentada y planeada con base en la evidencia.

Tabla 50

Cuartiles para las respuestas de egresados y supervisoras para la dimensión de Principios éticos en la Escala de Prácticas de Supervisión

Reactivo	Egresados (n=79)			Supervisoras (n=8)				
	Mín/Máx	25(Q ₁)	50(Q ₂)	75(Q ₃)	Mín/Max	25(Q ₁)	50(Q ₂)	75(Q ₃)
PE1 Respetar la confidencialidad de la comunicación establecida con el residente	2/4	4	4	4	4/4	4	4	4
PE2 Alentar y ayudar al residente a responder a las diversas necesidades y características de niños, padres y personal de la escuela o miembros de la comunidad con la que trabajan.	0/4	3	4	4	4/4	4	4	4
PE3 Modelar y fomentar prácticas integrales de servicio (padres, alumnos, directivos y docentes)	0/4	3	4	4	2/4	3	4	4
PE4 Modelar el respeto y la colaboración con otros profesionales y con agentes involucrados en el desarrollo del niño	0/4	3	4	4	4/4	4	4	4
PE5 Enfatizar la práctica basada en la evidencia	0/4	3	4	4	2/4	2	4	4
PE6 Enfatizar la importancia de la evaluación para determinar el impacto de la intervención	1/4	3	4	4	4/4	4	4	4

PE7 Guiar al residente en el diseño e implementación de métodos para evaluar el impacto de la intervención	2/4	4	4	4	4/4	4	4	4
PE8 Promover que el residente haga uso del consentimiento informado para informar al usuario de los objetivos y estructura de los programas y los aspectos éticos a considerar durante la intervención	1/4	4	4	4	2/4	4	4	4
Total Principios éticos (Punt. Máx. = 32)	9/32	23	30	32	28/32	29	32	32

(0=Nunca; 1=Casi nunca; 2=Algunas veces; 3=Frecuentemente; 4=Siempre)

En el cuartil 2 y 3 (ver tabla 51) los datos coinciden en que supervisoras y egresados consideraron que siempre (4) se hizo uso de todas las prácticas vinculadas a esta dimensión.

Respecto a los mínimos las supervisoras tuvieron un puntaje de 2 (algunas veces) para 3 reactivos y los demás no tuvieron puntaje mínimo, pues todas puntuaron las puntuaron con 4 (siempre). Los egresados tuvieron un puntaje mínimo de 0 (nunca) para cuatro de los reactivos, de 1 (casi nunca) para dos reactivos y de 2 (algunas veces) para dos reactivos.

Con esta información, se puede determinar que las supervisoras hicieron uso frecuente de las prácticas de supervisión vinculadas al establecimiento de lineamientos para realizar actividades de acuerdo con la normativa y de manera, estructurada, fundamentada y planeada y con base en la evidencia. Las supervisoras respetaron la confidencialidad, promovieron la respuesta a la diversidad de necesidad y características de los agentes en la comunidad educativa, modelaron prácticas integrales y el respeto y colaboración con otros profesionales y personas, hicieron énfasis en la práctica basada en la evidencia y en la evaluación para determinar el impacto de la intervención y promovieron el uso del consentimiento informado compartiendo con los usuarios los objetivos y estructuras de los programas y aspectos éticos a considerar durante la intervención.

Con los resultados presentados en este apartado, se puede mencionar que tanto egresados como supervisoras consideraron que a lo largo de los dos años en los que se formaron los egresados en el PREPSE, las supervisoras utilizaron de manera frecuente las prácticas de supervisión evaluadas, oscilando la mayor parte de ellas en un puntaje entre frecuentemente (3) y siempre (4) desde el cuartil 1. Por otra parte, los egresados consideraron un menor uso de las prácticas en comparación con lo que opinaron las supervisoras y esto se fue viendo particularmente en los puntajes totales de cada dimensión, los puntajes mínimos y en las diferencias que se presentaron principalmente en los puntajes del cuartil 1 para gran parte de los reactivos. Esto coincide con lo que se observó en la figura 11 donde se veía que se obtuvieron mayores porcentajes de los puntajes totales, en la autoevaluación de las supervisoras en todas dimensiones.

De manera complementaria, se les pidió a los egresados que escribieran lo que representó la supervisión en su formación durante su paso por el Programa de residencia en Psicología Escolar. Sus respuestas incluyeron palabras que se repitieron y se representan en la siguiente nube de palabras.

Figura 11

Nube de palabras sobre lo que representó la supervisión en la formación de los egresados



En la nube de palabras (figura 11) se identifica que la mayor parte de ellas están relacionadas con el contenido de las dimensiones y prácticas evaluadas en la Escala de Prácticas de Supervisión, sobresaliendo las palabras de guía, reflexión, retroalimentación y acompañamiento. Para los egresados, las prácticas realizadas en la supervisión les permitieron tener mayor claridad y estructura en lo que se realizaba y lo fueron logrando a través de la orientación y guía que les iba proporcionando la supervisora principalmente a través de la retroalimentación y de la reflexión constante sobre lo que se hacía, lo que se tenía, lo que faltaba por hacer y lo que se necesitaba. Todo ello fue posible gracias al acompañamiento que las supervisoras iban dando y en la que a partir de la confianza, la colaboración, el acercamiento personal y la escucha activa, generaron un ambiente propicio para el diálogo e intercambio de ideas que enriquecieron la formación de los egresados.

Algunos comentarios de los egresados al respecto de la supervisión fueron:

- “(La supervisión) Fue un apoyo importante para desarrollarnos profesionalmente en los escenarios de manera paulatina, creo que mi supervisora prestaba atención a las necesidades grupales y nuestros estilos

de aprendizaje para apoyarnos y contenernos en momentos de crisis inesperadas y que salieron de nuestro control, lo agradezco mucho”

- *“Fue una figura de acompañamiento constante con quien siempre me sentí en confianza, y con la apertura de aprender de sus conocimientos y experiencia”*
- *“La retroalimentación, reflexión y cuestionamiento continuo por parte de la supervisora, me permitió plantearme diferentes desafíos y puntos de vista”*

Al preguntarle a los egresados si la supervisión fue de utilidad para su formación, el 95% refirieron que sí por las siguientes razones: Atención a estilos de aprendizaje del residente, contención en momentos de crisis, modelamiento, retroalimentación individual y grupal, acompañamiento constante, orientación y guía para concretar ideas, resolución de dudas, planteamiento de desafíos y vinculación entre la teoría y la práctica.

Una vez descritos los resultados para las competencias del psicólogo escolar y las prácticas de supervisión de manera separada, se procede a describir al establecimiento de las relaciones entre las variables.

III. Establecer la relación entre el uso de prácticas de supervisión de las supervisoras y las competencias que desarrollan los estudiantes de posgrado en la Residencia en Psicología Escolar

Para este apartado, se consideró relevante presentar primero la relación que se encontró entre las respuestas de los participantes para cada una de las variables y posteriormente la relación entre las variables para cada una de las muestras. El estadístico utilizado para establecer las correlaciones fue *Rho de Spearman* y se muestran en tablas solo aquellas correlaciones que fueron significativas.

Empezando con la variable de las Competencias del psicólogo escolar (ver tabla 52), se correlacionaron las respuestas de cada dimensión y el total de la Escala de Competencias del Psicólogo Escolar (ECPE) para ambas muestras

En la tabla 51, se observa que se encontró una relación positiva moderada entre la Aplicación del Programa de intervención (egresados) y Planeación y diseño de intervención (supervisoras), Aplicación del programa de intervención (egresados y supervisoras) y entre la Aplicación del programa de intervención (egresados) y el total (supervisoras).

Se esperaba que, al estar comparando los datos del mismo constructo, la relación entre lo que opinan supervisoras y egresados, fuera más fuerte y significativa para cada una de las dimensiones el total, sin embargo, esto no fue así, tal vez porque como se mencionó en los apartados anteriores, las respuestas de ambas muestras fueron diversas y la apreciación que tuvieron los egresados con cada variable siempre fue más bajo en comparación con las supervisoras.

Tabla 51

Correlación entre las respuestas de egresados y supervisoras para la variable de Competencias del Psicólogo Escolar

	Egresados							
	Dimensión	Evaluación	Planeación y diseño de intervención	Aplicación programa de intervención	Evaluación programa de intervención	Comunicación	Aspectos éticos	Total
Supervisoras	Evaluación							
	Planeación y diseño de intervención			.352*				
	Aplicación programa de intervención			.445**				
	Evaluación programa de intervención							
	Comunicación							
	Aspectos éticos							
	Total			.350*				

Nota: *La correlación es significativa en el nivel 0,05; ** La correlación es significativa en el nivel 0,01

Una cuestión similar sucedió al establecer la relación entre lo que egresados y supervisoras opinaron sobre las prácticas de supervisión. Como se muestra en la tabla 52, el puntaje de las supervisoras respecto a las prácticas vinculadas a los recursos y experiencias y el total de la escala, tuvieron una correlación positiva significativa muy alta (en el caso de recursos y experiencias fue perfecta), con el puntaje de todas las dimensiones y total de los egresados, lo cual es un hallazgo importante pues da una idea de que tanto egresados como supervisores tienen una percepción o apreciación en este rubro. No así para todas las demás dimensiones de egresados y supervisoras, donde a pesar de estar evaluando el mismo constructo, las supervisoras llegaron a dar puntuaciones muy altas respecto al uso que hacían de las prácticas de supervisión en comparación con las puntuaciones que dieron los egresados, cuando se supone que estaban evaluando lo mismo.

Tabla 52

Correlación entre las respuestas de egresados y supervisoras para la variable de Prácticas de Supervisión

	Dimensión	Egresados					Total
		Recursos y experiencias	Seguimiento alumno	Organización de actividades	Relación interpersonal	Principios éticos	
Supervisoras	Recursos y experiencias	1.000**	.853**	.899**	.781**	.803**	.928**
	Seguimiento del alumno						
	Organización de actividades						
	Relación interpersonal						
	Principios éticos						
	Total	.764**	.584**	.623**	.572**	.569**	.620**

Nota: ** La correlación es significativa en el nivel 0,01

En lo que se refiere a la relación entre variables, se obtuvo que con lo que respondieron los egresados a cada una de ellas (ver tabla 53), todas las dimensiones de las prácticas de supervisión utilizadas en su formación correlacionan de manera positiva, moderada y significativa con algunas competencias que desarrollaron en el PREPSE y con el total de la escala.

La Organización de actividades fue la que correlacionó con menos competencias: Evaluación del programa de intervención y aspectos éticos; seguida de Recursos y experiencias, que correlacionó con 3 competencias: planeación y diseño de intervención, comunicación y aspectos éticos. El seguimiento del alumno correlacionó con 4 competencias: la planeación y diseño de intervención, con la evaluación del programa de intervención, comunicación y aspectos éticos. Las prácticas de relación interpersonal correlacionaron con 5 competencias: evaluación, planeación y diseño de intervención, aplicación del programa de intervención, comunicación y aspectos éticos. Y las prácticas de principios éticos correlacionó con todas las competencias.

Con estos datos se puede mencionar que las prácticas que más se relacionan con las competencias son principios éticos y relación interpersonal. Es decir, a mayor uso de estas prácticas, mayor nivel de dominio se obtuvo en todas las competencias.

Como se ve en la tabla 53, las competencias que se relacionan menos con el uso de las prácticas fueron evaluación que solo está relacionada con la relación interpersonal y la aplicación del programa de intervención que también está relacionada con uso de prácticas de relación interpersonal y de principios éticos.

Para los totales de las escalas (ver tabla 53) se encontraron relaciones positivas, moderadas y significativas respecto a las competencias del psicólogo escolar y las prácticas de supervisión, excepto para la competencia de evaluación que representa que no correlaciona de manera significativa con el uso de prácticas por parte de las

supervisoras. Con estos totales se corrobora la información del párrafo anterior donde se ve como cada práctica tienen una correlación significativa con las competencias.

Tabla 53

Correlación entre las prácticas de supervisión y competencias del psicólogo escolar con base en las respuestas de los egresados

Dimensión	Evaluación	Competencias del psicólogo escolar					Total
		Planeación y diseño de intervención	Aplicación programa de intervención	Evaluación programa de intervención	Comunicación	Aspectos éticos	
Recursos y experiencias		.368*			.383*	.489**	.393*
Seguimiento del alumno		.437**		.465**	.338*	.482**	.450**
Organización de actividades				.360*		.465**	.357*
Relación interpersonal	.369*	.462**	.464**		.386*	.350*	.461**
Principios éticos		.567**	.364*	.461**	.396*	.612**	.568**
Total		.440**	.331*	.460**	.365*	.512**	.486**

Nota: *La correlación es significativa en el nivel 0,05; ** La correlación es significativa en el nivel 0,01

Ya por último, con la información que se obtuvo de las supervisoras para cada una de las variables (ver tabla 54), la situación fue algo distinta que en el caso de los egresados pues de acuerdo con su apreciación, las prácticas que utilizaban de Recursos y experiencias no correlacionaron con ninguna competencia, el Seguimiento del Alumno correlacionó de manera positiva, moderada y significativa sólo con el Desarrollo de aspectos éticos y profesionales, la Organización de Actividades con la competencia de Comunicación Desarrollo de aspectos éticos y profesionales, al igual que las prácticas de supervisión vinculadas a los Principios Éticos, y también con la Aplicación del Programa. En el caso de las prácticas de Relación Interpersonal no correlacionaron con la Planeación y diseño de la Intervención ni con la Evaluación del programa de intervención; con las demás competencias si correlacionaron de manera significativa.

Con estos resultados se puede mencionar que, para las supervisoras, las prácticas que casi no se relacionan con el desarrollo de competencias son Recursos y experiencias y Seguimiento del alumno. Mientras que las que más se relacionan son Relación interpersonal y Principios éticos.

Tabla 54

Correlación entre las prácticas de supervisión y competencias del psicólogo escolar con base en las respuestas de las supervisoras

Dimensión	Competencias del psicólogo escolar					Aspectos éticos	Total
	Evaluación	Planeación y diseño de intervención	Aplicación programa de intervención	Evaluación programa de intervención	Comunicación		
Recursos y experiencias							
Seguimiento del alumno						.413**	
Organización de actividades					.362*	.519**	
Relación interpersonal	.445**		.341*		.502**	.637**	.504**
Principios éticos			.329*		.377*	.451**	.320*
Total							

Nota: *La correlación es significativa en el nivel 0,05; ** La correlación es significativa en el nivel 0,01

En el caso de las competencias, la Planeación y Diseño de intervención y la Evaluación del programa de intervención no se relacionan con ninguna de las prácticas de las supervisoras, la Evaluación y la Aplicación del Programa se relacionan con pocas prácticas y las competencias de Comunicación y Desarrollo de Aspectos y Éticos y Profesional son las que se relacionan con el uso de más prácticas de supervisión.

Con los resultados presentados en las tres secciones anteriores se tiene información suficiente para identificar cómo se comportan cada una de las variables en cada muestra, y se pudieron establecer relaciones entre las competencias del psicólogo escolar y las prácticas de supervisión, desde la visión de los egresados y de las supervisoras. A continuación, se realiza la discusión de lo que hasta aquí se ha explicado.

Discusión y conclusiones

La información que se obtuvo como resultado de la identificación del nivel de dominio en las competencias del psicólogo escolar desde la apreciación de supervisoras y egresados, permite constatar que:

Los egresados, en general, desarrollaron un buen nivel de dominio en todas las competencias del psicólogo escolar durante su formación en el PREPSE. Se irán explicando algunas particularidades de los resultados encontrados.

Desde la opinión de los egresados el área que menos dominaron durante su formación fue la de evaluación, mencionando que es un área que no practicaron tanto, comentando que, aunque se utilizaron técnicas de recolección de datos como entrevistas, cuestionarios, listas de cotejo, rúbricas y observación, no tuvieron mucha oportunidad de trabajar en el diseño y uso de instrumentos de evaluación. Es importante señalar que a pesar de que reportan haber desarrollado competencias en el análisis, integración y la interpretación de la información recabada, algunos egresados puntualizaron que como parte de la evaluación les hizo falta practicar más el diseño y uso de instrumentos. Los egresados refieren que, en el campo laboral, han requerido tener mayor conocimiento y habilidades para la elaboración, selección y adaptación de instrumentos, que fue un área en la que opinaron no tuvieron tanto dominio, por lo que sería información por tomar en cuenta para desarrollar en mayor nivel estas competencias como parte de la formación.

Por otra parte, aunque los campos formativos en los que se trabaja de manera más específica y en los que se da mayor acompañamiento durante el proceso de formación son la planeación, aplicación y evaluación del programa, tanto egresados como supervisoras consideran que los campos formativos en los que se tuvo mayor dominio fueron los de comunicación y desarrollo de actitudes éticas y profesionales. De alguna manera son cuestiones que, aunque se trabajan de manera un tanto indirecta, es algo que se va haciendo todo el tiempo, motivo por el cual pudieron percibir que tuvieron mayor dominio. Esto se relaciona con lo que Synder, Lionetti, Christner y McLaughlin (2011) describen como dominios funcionales que implica la capacidad de aplicar el conocimiento a la práctica y los dominios fundamentales que involucran una parte inherente al desarrollo profesional que tiene que ver con la comprensión de la ética profesional, la sensibilización contextual y cultural, la mejora de las relaciones interpersonales y la colaboración.

Con los resultados obtenidos se pudo identificar que, tanto en la apreciación de egresados como de supervisoras, los egresados tuvieron un buen nivel de dominio en las competencias que desarrollaron a lo largo de su formación. Esto coincide con un estudio de Sundin, Ögren y Boëthius (2008) en el que evaluaron la percepción de supervisores y supervisados respecto al desarrollo de conocimientos y habilidades en un programa de formación, donde los resultados sugieren que ambos consideraron que había adquirido una cantidad considerable de conocimientos y habilidades durante su programa de formación.

Si bien muchos estudiantes están satisfechos con la formación recibida, también hay muchas áreas susceptibles de mejora, tanto en la enseñanza y la evaluación de las competencias (Scott, Pachana, Sofronoff, 2011), y esto es importante mencionar, porque en algunas competencias un cierto número de egresados llegaron a percibir un nulo o muy bajo nivel de dominio, por lo que valdría la pena revisar cuáles son y qué haría falta para lograr un mejor nivel de dominio en todos los estudiantes.

Otra cuestión que es importante destacar fue que las supervisoras evaluaron más alto el nivel de dominio de las competencias que los egresados. Relacionado con esto, Gonsalvez, Wahnnon y Deane (2016) mencionaron que suele presentarse la benevolencia de los supervisores como el sesgo de mayor frecuencia, y esto afecta en cierta forma pues las evaluaciones de los supervisores pudieran no ser buena herramientas sobre la calidad y nivel de formación de los estudiantes, y pueden fomentar una visión exagerada del desempeño del estudiante, ocultar áreas de necesidad y no destacar oportunidades de desarrollo profesional, y al parecer se presenta por el efecto restaurativo de la supervisión en el que se busca apoyar, guiar, orientar y promover el crecimiento de los estudiantes y esto compromete la objetividad de las evaluaciones de los supervisores.

Aunque las diferencias solo fueron significativas para las dimensiones de Comunicación donde se evaluó el dominio en la difusión y divulgación de la información, y la de Aplicación del programa de intervención donde se identificó el nivel de dominio en la instrumentación de las acciones previstas durante la planificación, valdría la pena tener en consideración que a pesar de que los egresados se autoevaluaron, su apreciación podría ser más acorde a la realidad y más crítica en cuanto a su formación, en comparación con la información que dieron las supervisoras quienes los evaluaron más alto.

Si bien no se tuvo la oportunidad de observar directamente las competencias evaluadas, se considera que la apreciación de ambas poblaciones da un indicio de cómo se considera la formación de los egresados en el Programa de Residencia en Psicología Escolar.

Los egresados mencionan que el desarrollo de estas competencias les ha permitido desenvolverse en el ámbito profesional y las han podido fortalecer aún más a través de la práctica. Es así como, la oportunidad de desarrollar estas competencias en escenarios auténticos con supervisión experta les fue permitiendo vincular el mundo académico y el mundo profesional, y como refiere Welsh, Stanley y Wilmoth (2004), les generó la oportunidad de desarrollar madurez profesional a través de la exposición a diversas situaciones que se presentan durante las actividades en los escenarios auténticos.

Para tener este modelo de formación en la práctica basada en competencias, se tiene evidencia de que el papel del supervisor se vuelve fundamental (Harvey y Struzziero, 2008; Newman, Simon y Swerdilk, 2019; McIntosh y Phelps, 2000) pues puede facilitar el desarrollo, fortalecimiento y mantenimiento de competencias necesarias para prestar servicios psicológicos escolares eficaces. Se han elaborado directrices para la supervisión (APA, 2015), que permiten ir definiendo prácticas efectivas de supervisión.

El siguiente objetivo del estudio fue identificar el uso de prácticas de supervisión desde la apreciación de supervisoras y egresados, destacando que para ambas poblaciones en lo general consideran que existe un uso bastante frecuente de estas prácticas, siendo el Seguimiento del alumno la que usan en menor medida y que tiene que ver con evaluar el progreso del residente y de manera conjunta su proceso de formación. Valdría la pena fortalecer este ámbito pues le permite al alumno ir siguiendo su propio proceso e ir siendo más autocrítico con su propio desempeño, además de no solo sentirse evaluado, sino también ser parte del proceso de evaluación.

Las prácticas que se utilizaron con mayor frecuencia tuvieron que ver con la relación interpersonal y los principios éticos. Dentro de estas competencias se encuentran el establecimiento de una relación de confianza y una comunicación efectiva entre la supervisora y la estudiante, elementos que Atkinson y Woods (2007) identificaron como factores que facilitan la supervisión.

Con los resultados obtenidos se identifica que gran parte de los participantes consideran que en el Programa de Residencia en Psicología Escolar se hace un uso muy frecuente de las prácticas de supervisión evaluadas, sin embargo, no hay que perder de vista aquellos casos en los que algunos egresados reportaron que nunca o casi nunca se utilizaron estas prácticas en prácticamente todas las acciones evaluadas. Mientras que las supervisoras reportaron que lo hacían frecuentemente o siempre en la mayor parte de ellas. Por lo cual no hay coherencia entre los datos que reportan algunos egresados y lo que reportan las supervisoras.

También cabe destacar que al menos tres de las ocho supervisoras que participaron en la investigación al autoevaluarse consideraron que SIEMPRE hacían uso de TODAS las prácticas, lo cual, representa un sesgo positivo en sus respuestas, no dejando espacio para la autocrítica, reflejando una visión sobrecalificada de su desempeño y eliminando la oportunidad de mejorar en alguna área. Algo importante mencionar es que las escalas no fueron anónimas y esto pudo haber llevado a la deseabilidad social.

Al parecer los egresados fueron más objetivos en su evaluación y lograron identificar de una manera más objetiva la frecuencia en el uso de prácticas de supervisión, manifestando en su mayoría que la supervisión les había sido de utilidad por el acompañamiento que se les brindó, a través de orientarlos, guiarlos y darles contención en momentos de crisis, cubriendo con la función formativa y restaurativa de la supervisión (Welsh, Stanley y Wilmoth, 2004), pero también reconociendo aquellas competencias que no lograron desarrollar en su totalidad.

Una vez discutido lo referente a los objetivos específicos que fueron identificar las competencias del psicólogo escolar y las prácticas de supervisión, ahora se procede a discutir sobre la relación que existe entre el nivel de dominio de las competencias del psicólogo escolar y el uso de prácticas de supervisión que fue el objetivo general de esta investigación.

Al realizar los egresados una evaluación aparentemente más crítica y objetiva tanto de sus competencias como de la supervisión, se pudieron encontrar correlaciones prácticamente con todas las competencias en el caso de principios éticos y relación interpersonal y con al menos dos competencias en el caso de recursos y experiencias,

seguimiento del alumno y organización de actividades. Situación distinta en el caso de las supervisoras donde recursos y experiencias no correlacionó con ninguna competencia, el caso del seguimiento del alumno solo con aspectos éticos, la organización de actividades con comunicación y aspectos éticos, siendo la relación interpersonal la que se relaciona con más competencias en el caso de las supervisoras ya que tuvo correlaciones significativas con cuatro de las seis competencias evaluadas, y en el caso de principios éticos con tres de las seis competencias. Esto último coincide con lo que Henderson, Stringer y Watkins (1999) mencionan respecto a los elementos que contribuyen a la supervisión haciendo referencia que para los supervisores es importante la sensibilidad ante las necesidades de los alumnos, la manera de instruir o formar, la interacción que establecen, el manejo de la ética y la adaptabilidad que puedan tener ante las situaciones que presenta el supervisado, y por tanto sus prácticas se relacionan con estos elementos.

Es así como se corrobora lo que Neto y Guzzo (2016) plantean en tanto que el uso de prácticas de supervisión por parte de las supervisoras le permite al estudiante ir más allá de conocimientos teóricos y metodológicos, desarrollando competencias a través de experiencias acordes con la realidad del contexto en que incide. A partir de las acciones que se van realizando durante la supervisión, se van desarrollando competencias, por lo tanto, se van relacionando, de tal forma que a mayor uso de algunas prácticas mayor desarrollo de algunas competencias. Por ello es importante que como plantean Díaz, Hernández, Rigo, Saad y Delgado (2006), las prácticas de supervisión deben retomar un esquema que permita no sólo un acercamiento, sino una inmersión real en el contexto o escenario formativo. Y así se plantea en el Programa de Residencia en Psicología Escolar donde a partir de inducción, detección, diagnóstico, planeación, intervención y comunicación, le lleva al residente en acompañamiento de las acciones que realiza su supervisora a la reflexión de la experiencia en la inmersión en escenarios auténticos, y a tener el mayor nivel de dominio posible en cada una de las competencias.

Se lograron los objetivos de la investigación, al poder identificar cómo se comportan las variables en cada una de las muestras. Se puede concluir que en el Programa de Residencia en Psicología Escolar los egresados adquieren un buen nivel de competencias y que las supervisoras hacen un uso frecuente de las prácticas.

Estos datos sirvieron para establecer la relación que existió entre las variables. A partir de la correlación se determina que algunas prácticas se relacionan con el desarrollo de algunas competencias. Se acepta la hipótesis alterna y se corrobora que existe una relación positiva entre las prácticas de supervisión de las supervisoras y las competencias que desarrollan los estudiantes durante su formación en el Programa de Residencia en Psicología Escolar.

Es importante considerar que los resultados obtenidos son aplicables a la muestra estudiada, y que si se requiere generalizar los resultados es necesario replicar el estudio con otras muestras.

Como aportaciones de esta investigación se tiene que se evaluaron diversas competencias en cada campo formativo, lo que pueden servir de guía para la planeación y evaluación de las actividades a realizar en los programas

formativos y para que los alumnos tengan claridad de las competencias que se espera desarrollen a lo largo de su formación. Además, se identificaron las prácticas de supervisión que pueden llevar a generar programas de formación y actualización para las supervisoras que les permitan fortalecer su práctica.

Al no encontrar instrumentos válidos y confiables para evaluar las competencias del psicólogo escolar y las prácticas de supervisión, se decidió diseñarlos y validarlos, obteniendo muy buenos índices psicométricos. En el caso de la Escala de Prácticas de Supervisión, puede ser utilizado en otros ámbitos de formación y no solo en la del psicólogo escolar. Estos instrumentos podrían ser de utilidad para otras investigaciones o para la evaluación de los propios programas de formación.

Para la elaboración de estos instrumentos fue necesario hacer una búsqueda de lo que ya se ha investigado sobre las competencias del psicólogo escolar y sobre las prácticas de la supervisión. Durante el proceso se establecieron dimensiones que se definieron operacionalmente y se establecieron indicadores que pueden permitir no solo medirlas si no también dan una pauta para generar un perfil de acción tanto de los estudiantes como de las supervisoras. El que se haya considerado una versión de evaluación y otra de autoevaluación, también es de utilidad para el seguimiento tanto de alumnos como de egresados y permite identificar áreas de oportunidad y reconocer aquellas cuestiones de las que ya se tiene dominio o que se utilizan frecuentemente. Además, ha permitido tener la opinión, apreciación o percepción de ambas poblaciones lo que da una perspectiva más global de la eficacia percibida respecto al Programa de Residencia en Psicología Escolar.

Los resultados permitieron evaluar el desarrollo de competencias por parte de los egresados y las prácticas de supervisión que utilizaron las supervisoras para acompañar a los estudiantes, en el Programa de Residencia en Psicología Escolar durante 8 generaciones, información que puede resultar de interés para fortalecer el programa.

En esta investigación, se tuvieron algunas limitaciones como lo fueron la deseabilidad social, y que generalmente está presente cuando se les pide a las personas su opinión, pues se tiende a responder lo esperado y no lo que realmente se opina. Esta situación al parecer estuvo más presente en las respuestas de las supervisoras. Tal vez se haya podido controlar, si las escalas se hubieran respondido de forma anónima, sin embargo, por cuestiones de organización y para poder vincular a los egresados que respondieron las escalas con sus supervisoras y establecer las diadas, esto no fue posible.

Otra limitante fue la memoria, pues participaron egresados desde la generación 2009, y han pasado 12 años desde que egresaron, por lo que es posible que no tuvieran tan fresca la información que les fue solicitada. De igual forma, las supervisoras tenían que evaluar alumnos con los que estuvieron hace casi 12 años, y puede que no recordaran exactamente cómo fue su desempeño, además que para ellas pudo haber sido complicado evaluar a varios alumnos y tener claridad de lo que logró cada uno de ellos, considerando que hay supervisoras que han llegado a supervisar hasta 46 alumnos. Y aunque esto se consideraba una limitante desde el inicio de la investigación, se decidió continuar para poder tener más participantes pues si sólo se invitaba a participar a las generaciones más recientes, era probable que la muestra hubiera quedado mucho más reducida, y aun así, aunque

se invitó a participar a 98 egresados desde la generación 2009-1, solo decidieron participar 45 personas. Una ventaja fue que participaron egresados de todas las generaciones y de todas las sedes, y al menos una de las supervisoras de cada sede.

Como ya se comentó, las supervisoras tuvieron que contestar la información de entre 6 y 12 egresados, por lo que también se decidió de manera inicial que sólo contestaran una sola Escala de prácticas de supervisión, para que no fuera tan laborioso para ellas. Sin embargo, esto pudo haber afectado principalmente a la correlación entre variables con base en las respuestas de las supervisoras, y la identificación de las prácticas de supervisión desde su apreciación, pues no estuvo vinculada con la información de la generación en la que la supervisora estuvo realizando las prácticas de supervisión, si no, de manera general. Y algo que comentaron las supervisoras es que se han ido formando y actualizando a través de la experiencia y diversas acciones a lo largo de los años que han realizado supervisión, y seguramente hace 14 años no hacían lo mismo que lo que hacen ahora. La información que reportaron respecto a las prácticas de supervisión seguramente es de lo que actualmente hacen.

Otra limitante fue que se trabajó con lo que egresados y supervisoras opinaron respecto a las variables y no se realizó una observación ni del desempeño de los egresados ni de las sesiones de supervisión. Pero para ello se hubiera tenido que trabajar con estudiantes vigentes y no con egresados. Al momento de realizar esta investigación la matrícula de la generación era muy pequeña (4 personas) y apenas iniciaban primer semestre. Hubiera sido útil trabajar con estudiantes de cuarto semestre y con una matrícula más grande, pero no fue posible. Es así como, se decidió ampliar la muestra y trabajar con los egresados, y dado que ya habían salido no fue posible observar directamente las variables.

A partir de estas limitaciones, se proponen algunas sugerencias para futuras investigaciones. La primera es que, si se vuelve a trabajar con apreciación u opinión, que la información sea anónima para minimizar la deseabilidad social y que sea con generaciones recientes o recién egresados para controlar el efecto de la memoria. También sería importante que la supervisora evalúe sus prácticas vinculadas con la generación del egresado o del estudiante para que esta información sea más vigente, y ver si se incrementa el número de prácticas de supervisión que se relacionan con el nivel de dominio de las competencias en opinión de las supervisoras.

Sería muy enriquecedor para la investigación realizar una observación sistemática y en diversos momentos durante la formación con estudiantes vigentes. Ir dando un seguimiento a las prácticas que se van realizando cada semestre en función de las competencias que se van desarrollando en ese momento, y así identificar si las competencias del psicólogo escolar y las prácticas de supervisión varían de acuerdo con el semestre que se cursa. También sería importante identificar las competencias con las que ingresan y dar seguimiento a su proceso durante su paso por la Maestría.

Por último, resultaría interesante establecer la relación de las prácticas realizadas por cada supervisora con las competencias de sus estudiantes, para identificar si varían las prácticas que realizan de acuerdo con los objetivos particulares de cada Sede.

Referencias

- American Psychological Association. (2002). Ethical principles of psychologists and code of conduct. *American Psychologist*, 57, 1060–1073.
- American Psychological Association. (2006). *APA Task Force on the Assessment of Competence in Professional Psychology* (Final Report). Washington, DC: Author.
- American Psychological Association. (2013). *APA guidelines for the undergraduate psychology major: Version 2.0*. Recuperado de: <http://www.apa.org/ed/precollege/undergrad/index.aspx>
- American Psychological Association. (2014). Guidelines for Clinical Supervision in Health Service Psychology. Retrieved from <http://apa.org/about/policy/guidelines-supervision.pdf>
- APA Presidential Task Force on Evidence-Based Practice. (2006). Evidence-Based practice in psychology. *American Psychologist*, 61, 271–285.
- Atkinson, C. y Woods, K. (2007) A Model of Effective Fieldwork Supervision for Trainee Educational Psychologists. *Educational Psychology in Practice*, 23(4) 299 – 316 doi: 10.1080/02667360701660902
- Australian Psychological Society (2018) *APS Code of Ethics*. The Australian Psychological Society Limited. Australia: Australian Psychological Society Limited
- Ayre , C. y Scally, A. (2014) Critical Values for Lawshe’s Content Validity Ratio: Revisiting the Original Methods of Calculation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*. 47(1), 79-86, doi: 10.1177/0748175613513808
- Barnett ,J. y Molzon, C. (2014) Clinical supervision of psychotherapy: Essential ethics issues for supervisors and supervisees. *Journal Clinical Psychology*. 70, 1051–1061. <https://doi.org/10.1002/jclp.22126>
- Barret, J., Calvert, F., Gonsalvez, C. y Shires, A. (2023) A qualitative investigation into perceptions of scientist-practitioner competence within supervision during psychology training programmes, *Australian Psychologist*, 58(2), 80-93, doi: 10.1080/00050067.2022.2125282
- Benatuil, D. y Laurito, J. (2015) El rol de las prácticas profesionales supervisadas en una muestra de estudiantes de psicología de una universidad de gestión privada argentina. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 7, 397-410
- Berasaluze, A. y Ariño, M. (2014) De la supervisión educativa a la profesional. *Cuadernos de Trabajo Social*. 27(1), 103-113
- Bernard, J. M., y Goodyear, R. K. (2014). *Fundamentals of clinical supervision* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Bieschke, K. J., Fouad, N. A., Collins, F. L., Jr., y Halonen, J. S. (2004). The scientifically minded psychologist: Science as a core competency. *Journal of Clinical Psychology*, 60(7), 713–723. <https://doi.org/10.1002/jclp.20012>

- Borders, D (2014) Best practices in Clinical Supervision: Another Step in Delineating Effective Supervision Practice. *American Journal of Psychotherapy*. 68(2), 151-162
- Callifronas MD, Brock SA (2017) Person-centered view of the aim, goals and tasks in clinical supervision: Proposals on topics for experiential learning. *BJMMR* 19: 1-12.
- Campo-Arias, A., y Oviedo, H. (2008). Propiedades psicométricas de una escala: La consistencia interna. *Revista de Salud Pública*, 10, 831-839. doi: 10.1590/S0124-00642008000500015.
- Castro, L. y Núñez, M. (2016) Diagnóstico del Proceso de Trabajo de las Prácticas de Campo Supervisadas en el Currículum de Psicología de la Universidad Iberoamericana Puebla. *Salud y Administración*, 3(7), 49-59
- Child, D. (2006). *The essentials of factor analysis*. New York, NY: Continuum International Publishing Group.
- Coordinación de Posgrado en Psicología UNAM (s/f) Normatividad: Plan de estudios Maestría. Consultado el 29 de abril de 2021. <http://psicologia.posgrado.unam.mx/wp-content/uploads/2016/12/Plan-de-Estudios-Pa%CC%81gina-Web.pdf>
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78, 98-104.
- Craig, E., Henderson M., Stringer, C., y Watkins E. (1999) A Comparison of Student and Supervisor Perceptions of Effective Practicum Supervision. *The Clinical Supervisor*, 18(1), 47-74, doi: 10.1300/J001v18n01_04
- Crespi, T. y Gill, P. (1999) Practicum and Internship Supervision in the School. *The Clinical Supervisor*, 17(2), 113-126, doi.org/10.1300/J001v17n02_07
- Department of Education Western Australia (2015) *Competency framework for school psychologists*. Western Australia: Department of Education
- DeVellis, R. F. (2016). *Scale development: Theory and applications*. (4th ed.). Los Angeles, CA: Sage.
- Díaz, F., Hernández, G., Rigo, M., Saad, E. y Delgado, G. (2006) Retos actuales en la formación y práctica profesional del psicólogo educativo. *Revista de la Educación Superior*. 35(1), 11-24
- Dominguez , J., Merino, H., Moreno, F. Barrón, R., Sánchez, J. y Vera, J. (2007) *El Practicum de Psicología en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Disponible en: https://www.uab.cat/Document/PracticumEEES_2007,0.pdf
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martinez, A. (2008) Validez de contenido y juicios de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36
- Falender C. A., Shafranske E. P. y Ofek A. (2014) Competent clinical supervision: Emerging effective practices. *Couns Psychol Q*. 2014;27:393–408. <http://dx.doi.org/10.1080/09515070.2014.934785>
- Falender, C. A., y Shafranske, E. P. (2004). *Clinical supervision: A competency-based approach*. Washington, DC: American Psychological Association

- Falender, C. A., y Shafranske, E. P. (2007). Competence in competency-based supervision practice: Construct and application. *Professional psychology: Research and practice*, 38(3), 232.
- Falender, C.A., y Shafranske, E.P. (2008). *Casebook for clinical supervision: A competency-based approach*. Washington, DC: American Psychological Association
- Flanagan, R. y Grehan, P. (2011) Assessing School Psychology Supervisor Characteristics: Questionnaire Development and Findings. *Journal of Applied School Psychology*, 27(1), 21-41, doi: 10.1080/15377903.2011.540504
- García, B. y Pineda, V. (2017) Derivación curricular por competencias: el caso de la Residencia en Psicología Escolar de la Facultad de Psicología de la UNAM. *Revista Mexicana de Psicología Educativa (RMPE)*, 5(1), 17-30
- García, B., Seda, I. García, H. y Martínez, S. (septiembre de 2013). *La Evaluación de Competencias en Educación Superior*. Ponencia presentada en el VIII Congreso Internacional de Evaluación Formativa en Docencia Universitaria: Universidad de Valladolid, Segovia, España.
- Gonsalves, C. (2000). *Supervisão de estágio em Psicologia Escolar: perspectiva e atuação de supervisores* Tesis de Doctorado: Pontificia Universidade Católica de Campinas
- Gonsalvez, C. J., Wahnnon, T., y Deane, F. P. (2016). Goal-setting, feedback, and assessment practices reported by australian clinical supervisors. *Australian Psychologist*, 52(1), 21-30.
- Gonsalvez, C. y Calvert, F. (2014) Competency-based Models of Supervision: Principles and Applications, Promises and Challenges. *Australian Psychologist*, 49, 200-208. doi:10.1111/ap.12055
- Gonsalvez, C., Shafranske, E., McLeod, H. y Falender, C. (2021) Competency-based standards and guidelines for psychology practice in Australia: opportunities and risks, *Clinical Psychologist*, 25(3), 244-259, doi:10.1080/13284207.2020.1829943
- Gonsalvez, C. J. (2014). Establishing supervision goals and formalizing a supervision agreement: A competency-based approach. In C. L. Watkins & D. L. Milne (Eds.), *The Wiley International Handbook of Clinical Supervision*. New York: Wiley.
- Gonsalvez, C. J., Bushnell, J., Blackman, R., Deane, F., Bliokis, V., Nicholson-Perry, K., Shires, A., Nasstasia, Y., Allan, C. y Knight, R. (2013). Assessment of psychology competencies in field placements: Standardized vignettes reduce rater bias. *Training and Education in Professional Psychology*, 7(2), 99–111. doi:10.1037/a0031617
- González, M., Fuentes, E., Raposo, M. (2006) De alumno a profesor: análisis de las tareas realizadas durante las prácticas escolares. *Revista galego-portuguesa de psicología e educación*. 11-12(13), 277-294
- Gottschalk, B. (2020) Knowledge Practices in Clinical Supervision: A Qualitative Study with Psychologists. Tesis de Doctorado en Filosofía. Faculty of Arts & Social Sciences
- Harvey, V.S. y Struzziero, J.A. (2000). *Effective supervision in school psychology*. Bethesda, MD: National Association of School Psychologist.

- Harvey, V.S. y Struzziero, J.A. (2008). *Professional development and supervision of school psychologists: From school psychology supervisee to expert (2nd ed.)*. Bethesda, MD: National Association of School Psychologist.
- He, Q. (2009). Estimating the reliability of composite scores. *Digital Education Resource Archive (DERA)*. Recuperado de <https://dera.ioe.ac.uk/1060/1/2010-02-01-composite-reliability.pdf>
- Henderson, C., Stringer, C. y Watkins, E. (1999) A Comparison of Student and Supervisor Perceptions of Effective Practicum Supervision. *The Clinical Supervisor*, 18(1), 47-74, doi: 10.1300/J001v18n01_04
- Hendricks, S., Cartwright, D. J., y Cowden, R. G. (2021). Clinical supervision in South Africa: Perceptions of supervision training, practices, and professional competencies. *South African Journal of Science*, 117(3)4. <https://doi.org/10.17159/sajs.2021/7428>
- Hughes, J. N. (2015). Integrating theory and empirical science in school psychology: Progress and remaining challenges. *School Psychology Review*, 44(3), 262–270. doi:10.17105/spr-15-0060.1
- Hughes, J. N. (2015). Integrating theory and empirical science in school psychology: Progress and remaining challenges. *School Psychology Review*, 44(3), 262–270. doi:10.17105/spr-15-0060.1
- Kaslow, N. J. (2004). Competencies in professional psychology. *American Psychologist*, 59, 774–781.
- Kaslow, N. J., Borden, K. A., Collins, F. L., Forrest, L., Illfelder-Kaye, J., Nelson, R. y Rallo, J. S. (2004). Competencies Conference: Future directions in education and credentialing in professional psychology. *Journal of Clinical Psychology*, 60, 699–712.
- Kennedy, E., Keaney, C., Shaldon, Ch. y Canagaratnam, M. (2018) A relational model of supervision for applied psychology practice: professional growth through relating and reflecting. *Educational Psychology in Practice*, 34(3), 282-299, doi: 10.1080/02667363.2018.1456407
- Kitchener, K. S. (2000). *Foundations of ethical practice, research, and teaching in psychology*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel psychology*, 28(4), 563-575.
- Leung, B. y Chisto, C. (2004) *California Association of School Psychologists (CASP): School Psychology Internship Manual*. Estados Unidos: California Association of School Psychologists
- Lobato, C. (2007) La supervisión de la práctica profesional socioeducativa. *Revista psicodidáctica*. 12(1), 29-50
- Londoño, N., Henao López, G., Puerta, I., Posada, S., Arango, D., & Aguirre-Acevedo, D. (2006). Propiedades psicométricas y validación de la Escala de Estrategias de Coping Modificada (EEC-M) en una muestra colombiana. *Universitas Psychologica*, 5(2), 327-350. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S165792672006000200010&script=sci_arttext&tlng=en

- Lyon, R., Heppler, A., Leavitt, L. y Fisher, L. (2008) Supervisory training experiences and overall supervisory development in predoctoral interns. *Clinical Supervision*. 27, 268–284. doi: 10.1080/07325220802490877
- Macotela, S. y Paredes, H. (2003). Formación de psicólogos escolares con base en un modelo de supervisión experta en campo. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 8(1), 6-24.
- Macotela, S. (2007) Replanteando la formación de psicólogos: un análisis de problemas y algunas alternativas de solución. *Enseñanza e Investigación en Psicología*. 12(2), 5-25
- Martínez, H. y González, S. (2010) Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva. *Ciencia y Sociedad*. 35(3), 521-541
- McDonald, R. P. (1999). *Test theory: A unified treatment*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- McIntosh, D. E., y Phelps, L. (2000). Supervision in school psychology: Where will the future take us? *Psychology in the Schools*, 73, 33 – 38.
- McMahon M. y Errity D. (2014) From new vistas to life lines: Psychologists’ satisfaction with supervision and confidence in supervising. *Clinical Psychology Psychotherapy*. 21, 264–275. doi: 10.1002/cpp.1835
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005) *Investigación Educativa: una introducción conceptual*. Madrid: Pearson Educación
- Méndez, L. (2011). *Prácticum de Psicología. La formación de profesionales en la enseñanza no presencial*. Madrid: Sanz y Torres, pp. 210.
- Milne, D., Aylott, H., Fitzpatrick, H., y Ellis, M. (2008). How does clinical supervision work? Using a “best evidence synthesis” approach to construct a basic model of supervision. *The Clinical Supervisor*, 27, 170–190.
- National Association of School Psychologists. (2010) *Standards for Graduate Preparation of School Psychologists*. Bethesda, MD: Autor.
- National Association of School Psychologists. (2014). *Best Practices Guidelines for School Psychology Intern Field Supervision and Mentoring*. Bethesda, MD: Autor
- National Association of School Psychologists. (2018). *Supervision in School Psychology* [Position statement]. Bethesda, MD: Autor
- Neto, S. y Guzzo, R. (2016) Internship in School Psychology: Education and practice of the supervisor. *Estudos de Psicologia Campinas*, 33(2), 213-224, doi: 10.1590/1982-02752016000200004
- Newman, S., Simon, D. y Swerdilk, M. (2019) What we know and do not know about supervision in school psychology: A systematic mapping and review of the literature between 2000 and 2017. *Psychology in the Schools*, 56(3), 306-334. doi: 10.1002/pits.22182

- Norcross, J. C., Hedges, M., y Castle, P. H. (2002). Psychologists conducting psychotherapy in 2001: A study of the Division 29 membership. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 39, 97–102.
- Paredes, H. (2017) El proceso de supervisión en la formación de psicólogos(as) escolares. *Revista Mexicana de Psicología Educativa* 5(1), 45-53.
- Peake, T. H., Nussbaum, B. D., y Tindell, S. D. (2002). Clinical and counseling supervision references: Trends and needs. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 39, 114–125.
- Puig, C. (2016). La supervisión en la acción social: una oportunidad para el bienestar de los profesionales. España: Universitat Rovir i Virgili
- Puig, C. (2004) El rol docente del tutor de prácticas y el acontecimiento al estudiante. *Portularia*, 4, 455-462.
- Puig, C. (2020) El rol docente del tutor y supervisor de prácticas en Trabajo Social: construcción de la reflexividad y el compromiso durante la formación a través de la supervisión. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*. 29, 57-72
- Reschly, D. J. (2008). School psychology paradigm shift and beyond. En Thomas, A. y Grimes, J. (Eds.), *Best practices in school psychology* (pp. 17 – 36). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Rivera, S. y García, M. (2012) *Aplicación de la estadística a la psicología*. México: Universidad Nacional Autónoma de México
- Robinson, L., Bond, C., y Oldfield, J. (2018). A UK and Ireland survey of educational psychologists' intervention practices for students with autism spectrum disorder. *Educational Psychology in Practice*, 34(1), 58–72. doi:10.1080/02667363.2017.1391066
- Rodríguez, F. y Seda, I. (2013) El papel de la participación de estudiantes de Psicología en escenarios de práctica en el desarrollo de su identidad profesional. *Perfiles Educativos* 35(140), 82-99.
- Romero, M. y Alcaíno, V. (2014) Creencias y estilos de supervisión de profesores supervisores de prácticas: resultados en una muestra exploratoria. *Estudios Pedagógicos* 40 (2)321-340
- Saleem, T. y Mehmood, N. (2018) Assessing the Quality of Supervision Experiences in the Different Research Stages at Postgraduate Level. *Journal of Educational and Educational Development*. 5(2), 8-27
- Rønnestad, M. y Skovholt, T. (2003) The journey of the counselor and therapist: Research findings and perspectives on professional development. *Journal of Career Development*. 30, 5-44.
- Saleem, T. y Mehmood, N. (2018) Assessing the Quality of Supervision Experiences in the Different Research Stages at Postgraduate Level. *Journal of Educational and Educational Development*. 5(2), 8-27
- Scott, T. L., Pachana, N. A., y Sofronoff, K. (2011). Survey of current curriculum practices within Australian postgraduate clinical training programmes: Students' and programme directors' perspectives. *Australian Psychologist*, 46(2), 77-89.

- Simon, D. J., y Swerdlik, M. E. (2017). *Supervision in school psychology: The*
- Synder, E., Lionetti, T. M., P., Christner, R. W., y McLaughlin, C. L. (2011). Developing and enhancing competencies in the practice of school psychology. *A practical guide to building professional competencies in school psychology*, 1-11.
- Steven, J., Stanley, J. y Wilmoth, Ch. (2004) Competency-Based Pre-Internship Supervision of School Psychologists. *The Clinical Supervisor*, 22(1), 177-189, doi: 10.1300/J001v22n01_12
- Streiner, D. L., Norman, G. R., y Cairney, J. (2015). *Health measurement scales: A practical guide to their development and use*. 5th ed. New York, NY: Oxford University Press.
- Sundin, E. C., Ögren, M. L., y Boëthius, S. B. (2008). Supervisor trainees' and their supervisors' perceptions of attainment of knowledge and skills: An empirical evaluation of a psychotherapy supervisor training programme. *British Journal of Clinical Psychology*, 47(4), 381-396.
- Villafuerte, A. (2020) Modelos contemporáneos de supervisión clínica: nuevas direcciones. *Multidisciplinary Health Research*, 5(1), 1-12. doi: 10.19136/mhr.a5n1.4210
- Von Treuer KM y Reynolds N (2017) A Competency Model of Psychology Practice: Articulating Complex Skills and Practices. *Front. Educ.* 2:54. doi: 10.3389/educ.2017.00054
- Wells, M., y Pringle, V. B. (2004). Use of self supervision model: Relational, ethical and cultural issues. *APPIC Newsletter*, 29(2), 5, 12–14.
- Welsh, J. S., Stanley, J. D., y Wilmoth, C. (2004). Competency-based pre-internship supervision of school psychologists: A collaborative training model. *The Clinical Supervisor*, 22(1), 177-189.
- Wheeler, S. y Richards, K. (2007) The impact of clinical supervision on counsellors and therapist, their practice and their clients. A systematic review of the literature. *Counselling and Psychotherapy Research*, 7(1), 54–65. doi:10.1080/14733140601185274
- Zabalza, M. (2011) El prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43
- Zabalza, M. (2014) Condiciones para el desarrollo del prácticum. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 8(2), 1-22
- Zabalza, M. (2016) El Practicum y las prácticas externas en la formación universtaria. *Revista Practicum*. 1(1),1-23

ANEXOS

ANEXO 1

ESCALA DE COMPETENCIAS DEL PSICÓLOGO ESCOLAR – AUTOEVALUACIÓN RESIDENTE (ECPE-AR)

Nombre del Residente:

Nombre del Supervisor:

Generación:



Centro o institución Educativa donde realizó sus actividades prácticas de Residencia:

A continuación, encontrará una serie de afirmaciones a partir de las cuales podrá usted identificar las competencias del psicólogo escolar que ha desarrollado a través del programa de posgrado profesionalizante con supervisión en el que fue formado.

Le pido que responda a todas las afirmaciones contestando de la manera más sincera, no hay respuestas correctas ni incorrectas

Con la finalidad de que su información sea útil para la investigación, es muy importante que conteste en función de lo que realmente realizó, no de lo que cree es deseable. Considere que sus respuestas serán tratadas de manera absolutamente confidencial.

Instrucciones: Para cada una de las afirmaciones marque con una **X** en una escala de 0 a 4 (donde 0 es nulo y 4 muy alto) el nivel de dominio en el que logró realizar las siguientes acciones durante su formación en el posgrado particularmente al realizar sus actividades en y para la Sede o Escenario bajo supervisión.

Al realizar actividades profesionalizantes en el escenario durante mi formación en el posgrado logré:		NIVEL DE DOMINIO				
		Nulo				Muy Alto
EV1	Diseñar instrumentos de evaluación	0	1	2	3	4
EV2	Adaptar instrumentos de evaluación	0	1	2	3	4
EV3	Seleccionar instrumentos de evaluación	0	1	2	3	4
EV4	Utilizar diversas técnicas para obtener información (p. ej. Entrevistas, observación, grupos focales, etc.)	0	1	2	3	4
EV5	Obtener datos de las diversas personas involucradas en el proceso de desarrollo y/o aprendizaje de los niños (p. ej. Directivos, docentes, padres de familia y/o niños)	0	1	2	3	4
EV6	Integrar y utilizar la información obtenida de la evaluación para planificar e implementar acciones (p. ej. programas de intervención o elaboración de manuales) y tomar decisiones a partir de ella	0	1	2	3	4
PD1	Determinar con los usuarios (padres, maestros y directivos/equipo técnico) las prioridades de intervención	0	1	2	3	4
PD2	Diseñar la intervención considerando las características de los usuarios, las condiciones del escenario y los resultados de la	0	1	2	3	4

Al realizar actividades profesionalizantes en el escenario durante mi formación en el posgrado logré:

NIVEL DE DOMINIO

		NIVEL DE DOMINIO				
		Nulo				Muy Alto
	detección de necesidades.					
PD3	Incluir a los padres y/o maestros en el programa de intervención (como apoyo o como población principal)	0	1	2	3	4
PD4	Utilizar estrategias basadas en evidencia para desarrollar mi programa de intervención	0	1	2	3	4
PD5	Elaborar cartas descriptivas acordes con el objetivo de intervención (siguiendo los lineamientos para su elaboración: objetivo(s) de la sesión, descripción actividades, tiempo, materiales, criterios de evaluación)	0	1	2	3	4
PD6	Incluir formas de evaluación para determinar avances y logro de los objetivos	0	1	2	3	4
AP1	Realizar las acciones planteadas en la planeación y diseño del programa de intervención	0	1	2	3	4
AP2	Utilizar las formas de evaluación propuestas en la planeación	0	1	2	3	4
AP3	Evaluar y monitorear los avances logrados durante la aplicación	0	1	2	3	4
AP4	Determinar limitaciones de la intervención (p.ej. tiempo utilizado, tipo de actividades, atención de los participantes a las actividades propuestas, etc.) y realizar ajustes en el programa de intervención a partir de ellas	0	1	2	3	4
AP5	Promover que padres y/o maestros dieran continuidad a la intervención	0	1	2	3	4
EP1	Determinar si los objetivos del programa de intervención se cumplieron con base en los resultados obtenidos	0	1	2	3	4
EP2	Delimitar factores que contribuyeron al logro de los objetivos	0	1	2	3	4
EP3	Especificar factores que limitaron el logro de los objetivos	0	1	2	3	4
EP4	Identificar si fueron suficientes los procedimientos, materiales, instrumentos y/o actividades para lograr los objetivos de la intervención	0	1	2	3	4
EP5	Integrar la información obtenida para realizar y justificar ajustes al programa de intervención	0	1	2	3	4
CO1	Comunicar a los usuarios (padres, institución, docentes o alumnos) los resultados de la evaluación diagnóstica en forma oral y/o escrita	0	1	2	3	4
CO2	Comunicar los resultados de la intervención en forma oral o escrita a diversos usuarios y en diferentes foros	0	1	2	3	4
CO3	Elaborar y utilizar diferentes tipos de recursos para compartir información (p.ej. Presentaciones, informes escritos, infografías, folletos, artículos de investigación, informes académicos, etc.)	0	1	2	3	4

Al realizar actividades profesionalizantes en el escenario durante mi formación en el posgrado logré:

		NIVEL DE DOMINIO				
		Nulo				Muy Alto
CO4	Presentar la información de manera comprensible para el público previsto	0	1	2	3	4
AE1	Garantizar la confidencialidad de los participantes	0	1	2	3	4
AE2	Garantizar la seguridad de los participantes durante todo el proceso de evaluación e intervención	0	1	2	3	4
AE3	Identificar aspectos de la diversidad (personal, social y/o cultural) que se podían incluir en el trabajo profesional	0	1	2	3	4
AE4	Cumplir con las actividades comprometidas y los horarios o fechas acordados	0	1	2	3	4
AE5	Escuchar activamente los comentarios de otros	0	1	2	3	4
AE6	Comunicar ideas, opiniones y necesidades sin agredir ni ofender a los demás	0	1	2	3	4
AE7	Tomar decisiones con sustento teórico y empírico	0	1	2	3	4
AE8	Proporcionar a los usuarios la información suficiente de los objetivos y las acciones que se van a realizar	0	1	2	3	4
AE9	Compartir un consentimiento informado con los usuarios en el que se informe de los objetivos y estructura de las actividades, así como de las consideraciones éticas para la intervención, el cual deberán aceptar para poder participar	0	1	2	3	4

Escriba un comentario respecto a las fortalezas o limitaciones en el desarrollo de estas competencias durante su formación en la Residencia

¿Considera que desarrolló alguna competencia adicional a las mencionadas durante su formación en la Residencia? ¿Cuál(es)?

ANEXO 2

ESCALA DE COMPETENCIAS DEL PSICÓLOGO ESCOLAR – EVALUACIÓN SUPERVISOR (ECPE-ES)

Nombre del alumno que evalúa:

Nombre del supervisor:

Generación:

Centro o institución Educativa donde realizó la supervisión de actividades prácticas de Residencia:



A continuación, encontrará una serie de afirmaciones a partir de las cuáles podrá usted identificar las competencias del psicólogo escolar que desarrolló el residente a través del programa de posgrado profesionalizante con supervisión en el que fue formado.

Le pido que responda a todas las afirmaciones contestando de la manera más sincera, no hay respuestas correctas ni incorrectas

Su participación es anónima y sus respuestas serán tratadas de manera absolutamente confidencial.

Instrucciones: Para cada una de las afirmaciones marque con una **X** en una escala de 0 a 4 (donde 0 es nulo y 4 muy alto) el nivel de dominio en que el residente logró realizar las siguientes durante su formación en el posgrado particularmente al realizar sus actividades en y para la Sede o Escenario bajo supervisión.

Al realizar actividades profesionalizantes en el escenario durante su formación en el posgrado el residente logró:		NIVEL DE DOMINIO				
		Nulo				Muy Alto
EV1	Diseñar instrumentos de evaluación	0	1	2	3	4
EV2	Adaptar instrumentos de evaluación	0	1	2	3	4
EV3	Seleccionar instrumentos de evaluación	0	1	2	3	4
EV4	Utilizar diversas técnicas para obtener información (p. ej. Entrevistas, observación, grupos focales, etc.)	0	1	2	3	4
EV5	Obtener datos de las diversas personas involucradas en el proceso de desarrollo y/o aprendizaje de los niños (p. ej. Directivos, docentes, padres de familia y/o niños)	0	1	2	3	4
EV6	Integrar y utilizar la información obtenida de la evaluación para planificar e implementar acciones (p. ej. programas de intervención o elaboración de manuales) y tomar decisiones a partir de ella	0	1	2	3	4
PD1	Determinar con los usuarios (padres, maestros y directivos/equipo técnico) las prioridades de intervención	0	1	2	3	4

Al realizar actividades profesionalizantes en el escenario durante su formación en el posgrado el residente logró:

		NIVEL DE DOMINIO				
		Nulo				Muy Alto
PD2	Diseñar la intervención considerando las características de los usuarios, las condiciones del escenario y los resultados de la detección de necesidades.	0	1	2	3	4
PD3	Incluir a los padres y/o maestros en el programa de intervención (como apoyo o como población principal)	0	1	2	3	4
PD4	Utilizar estrategias basadas en evidencia para desarrollar el programa de intervención	0	1	2	3	4
PD5	Elaborar cartas descriptivas acordes con el objetivo de intervención (siguiendo los lineamientos para su elaboración: objetivo(s) de la sesión, descripción actividades, tiempo, materiales, criterios de evaluación)	0	1	2	3	4
PD6	Incluir formas de evaluación para determinar avances y logro de los objetivos	0	1	2	3	4
AP1	Realizar las acciones planteadas en la planeación y diseño del programa de intervención	0	1	2	3	4
AP2	Utilizar las formas de evaluación propuestas en la planeación	0	1	2	3	4
AP3	Evaluar y monitorear los avances logrados durante la aplicación	0	1	2	3	4
AP4	Determinar limitaciones de la intervención (p.ej. tiempo utilizado, tipo de actividades, atención de los participantes a las actividades propuestas, etc.) y realizar ajustes en el programa de intervención a partir de ellas	0	1	2	3	4
AP5	Promover que padres y/o maestros dieran continuidad a la intervención	0	1	2	3	4
EP1	Determinar si los objetivos del programa de intervención se cumplieron con base en los resultados obtenidos.	0	1	2	3	4
EP2	Delimitar factores que contribuyeron al logro de los objetivos	0	1	2	3	4
EP3	Especificar factores que limitaron el logro de los objetivos	0	1	2	3	4
EP4	Identificar si fueron suficientes los procedimientos, materiales, instrumentos y/o actividades para lograr los objetivos de la intervención	0	1	2	3	4
EP5	Integrar la información obtenida para realizar y justificar ajustes al programa de intervención	0	1	2	3	4
CO1	Comunicar a los usuarios (padres, institución, docentes o alumnos) los resultados de la evaluación diagnóstica en forma oral y/o escrita	0	1	2	3	4
CO2	Comunicar los resultados de la intervención en forma oral o escrita a diversos usuarios y en diferentes foros	0	1	2	3	4
CO3	Elaborar y utilizar diferentes tipos de recursos para compartir información (p.ej. Presentaciones, informes escritos, infografías, folletos, artículos de investigación, informes académicos, etc.)	0	1	2	3	4

Al realizar actividades profesionalizantes en el escenario durante su formación en el posgrado el residente logró:

		NIVEL DE DOMINIO				
		Nulo				Muy Alto
CO4	Presentar la información de manera comprensible para el público previsto	0	1	2	3	4
AE1	Garantizar la confidencialidad de los participantes	0	1	2	3	4
AE2	Garantizar la seguridad de los participantes durante todo el proceso de evaluación e intervención	0	1	2	3	4
AE3	Identificar aspectos de la diversidad (personal, social y/o cultural) que se pueden incluir en el trabajo profesional	0	1	2	3	4
AE4	Cumplir con las actividades comprometidas y los horarios o fechas acordados	0	1	2	3	4
AE5	Escuchar activamente los comentarios de otros	0	1	2	3	4
AE6	Comunicar ideas, opiniones y necesidades sin agredir ni ofender a los demás	0	1	2	3	4
AE7	Tomar decisiones con sustento teórico y empírico	0	1	2	3	4
AE8	Proporcionar a los usuarios la información suficiente de los objetivos y las acciones que se van a realizar	0	1	2	3	4
AE9	Compartir un consentimiento informado con los usuarios en el que se informe de los objetivos y estructura de las actividades, así como de las consideraciones éticas para la intervención, el cual deberán aceptar para poder participar	0	1	2	3	4

Escriba un comentario respecto a las fortalezas o limitaciones en el desarrollo de estas competencias durante la formación del residente.

¿Considera que el residente ha desarrollado alguna competencia adicional a las mencionadas?
 ¿Cuál(es)?

ANEXO 3

ESCALA DE PRÁCTICAS DE SUPERVISIÓN – AUTOEVALUACIÓN SUPERVISOR (EPS-AS)

Nombre del Supervisor:

Generación:

Centro o institución Educativa donde realizó la supervisión de actividades prácticas de Residencia:



A continuación, encontrará una serie de afirmaciones en las que podrá identificar las prácticas que usted ejecuta para supervisar el proceso de formación de los residentes.

Le pido que responda a todas las afirmaciones contestando de la manera más sincera, no hay respuestas correctas ni incorrectas.

Con la finalidad de que su información sea útil para la investigación, es muy importante que conteste en función de lo que realmente realiza, no de lo que considera como deseable. Considere que su participación es anónima y que sus respuestas serán tratadas de manera absolutamente confidencial.

Instrucciones: Para cada una de las siguientes afirmaciones marque con una X en una escala de 0 a 4 (donde 0 es nunca y 4 siempre) la frecuencia con la que usted realiza estas prácticas al supervisar al residente durante sus actividades, en y para el escenario o sede, a lo largo su formación en el posgrado profesionalizante.

Durante la supervisión con los residentes realicé las siguientes prácticas:

		Nunca					Siempre				
RE1	Involucrar al residente en la planeación del desarrollo de habilidades	0	1	2	3	4					
RE2	Promover la discusión de las fortalezas y deficiencias profesionales del residente	0	1	2	3	4					
RE3	Modelar la práctica profesional del residente	0	1	2	3	4					
RE4	Establecer un trabajo colaborativo con el residente para acordar objetivos de intervención	0	1	2	3	4					
RE5	Orientar al residente para establecer metas de desarrollo profesional/aprendizaje	0	1	2	3	4					
RE6	Determinar las actividades para el logro de metas establecidas	0	1	2	3	4					
RE7	Desvanecer el modelamiento y la práctica conjunta, promoviendo la autonomía del supervisado	0	1	2	3	4					
RE8	Modelar al residente el establecimiento de relaciones con alumnos, padres, docentes y/o directivos.	0	1	2	3	4					

Durante la supervisión con los residentes realicé las siguientes prácticas:

		Nunca					Siempre				
		0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
SA1	Evaluar junto con el residente los conocimientos, habilidades y actitudes desarrolladas en su formación.	0	1	2	3	4					
SA2	Promover la autorreflexión continua y la autoevaluación del residente	0	1	2	3	4					
SA3	Proporcionar una retroalimentación sistemática, mencionando información objetiva y precisa identificando aquellos los criterios de rendimiento específico que se lograron y aquellos que no.	0	1	2	3	4					
SA4	Determinar el nivel de desarrollo del residente y adaptar la supervisión a éste.	0	1	2	3	4					
SA5	Establecer criterios del logro para los objetivos de la supervisión	0	1	2	3	4					
SA6	Compartir los objetivos y criterios con el residente con base en sus fortalezas y sus necesidades	0	1	2	3	4					
SA7	Monitorear la participación del residente en el escenario o sede para garantizar que brinde el servicio de acuerdo con lo establecido en los objetivos	0	1	2	3	4					
OA1	Desarrollar de manera conjunta con el residente los objetivos de trabajo y las tareas para alcanzarlos	0	1	2	3	4					
OA2	Programar horarios de reunión semanales para la supervisión entre el supervisor y el residente	0	1	2	3	4					
OA3	Proponer actividades y estrategias durante las sesiones de supervisión que permitieron promover los conocimientos, habilidades y actitudes vinculadas a la formación del residente	0	1	2	3	4					
OA4	Establecer los objetivos de la supervisión de acuerdo con el desarrollo personal y profesional del residente	0	1	2	3	4					
OA5	Plantear una estructura en las sesiones de supervisión a partir de los objetivos	0	1	2	3	4					
OA6	Establecer acuerdos con el residente respecto a la manera de participar durante las sesiones de supervisión	0	1	2	3	4					
OA7	Delimitar la forma de evaluar durante las sesiones de supervisión	0	1	2	3	4					
RI1	Crear oportunidades para debatir las diferencias de opinión y enfoques, permitiendo una comunicación bidireccional	0	1	2	3	4					
RI2	Proporcionar una estructura adecuada y apoyo a los residentes	0	1	2	3	4					
RI3	Permitir una retroalimentación recíproca con el residente	0	1	2	3	4					
RI4	Mostrar apertura a compartir ideas	0	1	2	3	4					
RI5	Ser sensible a las necesidades emocionales y de cuidado personal del residente	0	1	2	3	4					
RI6	Generar una relación de confianza y respeto con el residente	0	1	2	3	4					

Durante la supervisión con los residentes realicé las siguientes prácticas:

		Nunca					Siempre				
		0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
PE1	Respetar la confidencialidad de la comunicación establecida con el residente	0	1	2	3	4					
PE2	Alentar y ayudar al residente a responder a las diversas necesidades y características de niños, padres y personal de la escuela o miembros de la comunidad con la que trabajan.	0	1	2	3	4					
PE3	Modelar y fomentar prácticas integrales de servicio (padres, alumnos, directivos y docentes)	0	1	2	3	4					
PE4	Modelar el respeto y la colaboración con otros profesionales y con agentes involucrados en el desarrollo del niño	0	1	2	3	4					
PE5	Enfatizar la práctica basada en la evidencia	0	1	2	3	4					
PE6	Enfatizar la importancia de la evaluación para determinar el impacto de la intervención	0	1	2	3	4					
PE7	Guiar al residente en el diseño e implementación de métodos para evaluar el impacto de la intervención	0	1	2	3	4					
PE8	Promover que el residente haga uso del consentimiento informado para informar al usuario de los objetivos y estructura de los programas y los aspectos éticos a considerar durante la intervención	0	1	2	3	4					

Escriba un comentario respecto a sus prácticas de supervisión durante la formación de los Residentes.

¿Considera que ha realizado alguna práctica de supervisión adicional a las mencionadas? ¿Cuál(es)?

ANEXO 4

ESCALA DE PRÁCTICAS DE SUPERVISIÓN – EVALUACIÓN RESIDENTE (EPS-ER)

Nombre del Residente:

Nombre del Supervisor que evalúa:

Generación:

Centro o institución Educativa donde realizó sus actividades de Residencia:



A continuación, encontrará una serie de afirmaciones en las que podrá las prácticas que su supervisor ejecutó durante las actividades que usted realizó durante

Le pido que responda a todas las afirmaciones contestando de la manera más sincera, no hay respuestas correctas ni incorrectas.

Su participación es anónima y sus respuestas serán tratadas de manera absolutamente confidencial.

Instrucciones: Para cada una de las siguientes afirmaciones marque con una **X** en una escala de 0 a 4 (donde 0 es nunca y 4 siempre)) la frecuencia con la que su supervisor realizó estas prácticas durante sus actividades en y para el escenario durante su formación en el posgrado profesionalizante.

Durante la supervisión mi supervisor realizó las siguientes prácticas:

		Nunca					Siempre				
RE1	Me involucró en la planeación del desarrollo de habilidades	0	1	2	3	4					
RE2	Promovió la discusión de mis fortalezas y deficiencias profesionales	0	1	2	3	4					
RE3	Modeló mi práctica profesional	0	1	2	3	4					
RE4	Estableció un trabajo colaborativo conmigo para acordar objetivos de intervención	0	1	2	3	4					
RE5	Me orientó para establecer metas de desarrollo profesional/aprendizaje	0	1	2	3	4					
RE6	Determinó las actividades para el logro de metas establecidas	0	1	2	3	4					
RE7	Desvaneció el modelamiento y la práctica conjunta, promoviendo mi autonomía	0	1	2	3	4					
RE8	Me modeló el establecimiento de relaciones con alumnos, padres, docentes y/o directivos.	0	1	2	3	4					
SA1	Evaluó conmigo los conocimientos, habilidades y actitudes desarrolladas durante mi formación.	0	1	2	3	4					
SA2	Promovió la autorreflexión continua y mi autoevaluación	0	1	2	3	4					

Durante la supervisión mi supervisor realizó las siguientes prácticas:

		Nunca					Siempre				
SA3	Proporcionó una retroalimentación sistemática, identificando criterios de rendimiento que se lograron y aquellos que no.	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
SA4	Determinó mi nivel de desarrollo y adaptó la supervisión a éste.	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
SA5	Estableció criterios del logro para los objetivos de la supervisión	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
SA6	Compartió conmigo los objetivos y criterios de la supervisión con base en mis fortalezas y necesidades	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
SA7	Monitoreó mi participación en el escenario o sede para garantizar que brindara un servicio de acuerdo con lo establecido en los objetivos	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
OA1	Desarrolló de manera conjunta conmigo los objetivos de trabajo y las tareas para alcanzarlos	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
OA2	Programó horarios de reuniones semanales para la supervisión	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
OA3	Propuso actividades y estrategias durante las sesiones de supervisión que me permitieron adquirir conocimientos, habilidades y actitudes vinculadas a mi formación	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
OA4	Estableció los objetivos de la supervisión de acuerdo con mi desarrollo personal y profesional	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
OA5	Planteó una estructura en las sesiones de supervisión a partir de los objetivos	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
OA6	Estableció acuerdos conmigo respecto a la manera de participar durante las sesiones de supervisión	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
OA7	Delimitó la forma de evaluar durante las sesiones de supervisión	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
RI1	Creó oportunidades para debatir las diferencias de opinión y enfoques, permitiendo una comunicación bidireccional	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
RI2	Me proporcionó apoyo y una estructura adecuada	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
RI3	Permitió una retroalimentación recíproca	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
RI4	Mostró apertura a compartir ideas	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
RI5	Fue sensible a mis necesidades emocionales y de cuidado personal	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
RI6	Generó una relación de confianza y respeto conmigo	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
PE1	Respetó la confidencialidad de la comunicación establecida conmigo	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
PE2	Me alentó y ayudó a responder a las diversas necesidades y características de niños, padres y personal de la escuela o miembros de la comunidad con la que trabajé	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
PE3	Modeló y fomentó prácticas de servicio integrales (padres, alumnos, directivos y docentes)	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4

Durante la supervisión mi supervisor realizó las siguientes prácticas:

		Nunca					Siempre				
		0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
PE4	Modeló el respeto y la colaboración con otros profesionales y con agentes involucrados en el desarrollo del niño	0	1	2	3	4					
PE5	Enfatizó la práctica basada en la evidencia	0	1	2	3	4					
PE6	Enfatizó la importancia de la evaluación para determinar el impacto de la intervención	0	1	2	3	4					
PE7	Me guió en el diseño e implementación de métodos para evaluar el impacto de la intervención	0	1	2	3	4					
PE8	Promovió que hiciera uso del consentimiento informado para informar al usuario de los objetivos y estructura de los programas y los aspectos éticos a considerar durante la intervención.	0	1	2	3	4					

Escriba un comentario respecto a las prácticas de supervisión que realizó su supervisor durante su formación

¿Considera que su supervisor realizó alguna práctica de supervisión adicional a las mencionadas?
 ¿Cuál(es)?

ANEXO 5

Correo invitación para jueces

Estimado XXXX:

Dada su formación y amplia experiencia en el campo, le solicito sea tan amable de evaluar la claridad, coherencia, relevancia y suficiencia de los cuatro instrumentos que elaboré para obtener los datos de mi investigación doctoral en la Universidad Nacional Autónoma de México titulada ACOMPAÑAMIENTO DEL SUPERVISOR EN LA FORMACIÓN DEL PSICÓLOGO ESCOLAR.

El objetivo de la investigación es establecer la relación que existe entre las prácticas de supervisión de las supervisoras y las competencias que desarrollan los estudiantes de posgrado (Maestría) en la Residencia en psicología escolar.

En el formulario adjunto se incluyen las instrucciones e indicadores para la evaluación que usted realizará.

Los instrumentos para evaluar son:

- Escala de competencias del psicólogo escolar – Autoevaluación Residente (ECPE-AR)
- Escala de competencias del psicólogo escolar – Evaluación Supervisor (ECPE-ES)
- Escala de prácticas de supervisión – Evaluación Residente (EPS – ER)
- Escala de prácticas de supervisión – Autoevaluación Supervisor (EPS - AS)

Usted podrá ir contestando el formulario y si desea puede realizar pausas y continuar después, solo debe guardar el archivo en su computadora y posteriormente reanudar donde se quedó. **Una vez que lo termine favor de enviarlo por esta misma vía.**

Es importante que usted conteste todos los recuadros en rojo pues son campos obligatorios, de lo contrario no le permitirá hacer el envío.

Le pido de favor que confirme por esta vía la posibilidad de participar o no, en la validación del instrumento.

En caso de aceptar participar, le solicito realizar la evaluación y enviar el archivo a más tardar el día 17 de febrero de 2022.

Agradeciendo de antemano su atención a este correo y a su posible participación, le envío saludos cordiales.

Atentamente,

Mtra. María Fernanda Poncelis Raygoza

psininos@psicologia.unam.mx

ANEXO 6 Formato para jueces



Nombre:
Formación académica:
Área de experiencia:
Institución:

Estimado experto:

Solicito su apoyo para evaluar el contenido de los instrumentos en función de los siguientes indicadores:

CATEGORÍA CALIFICACIÓN INDICADOR

CLARIDAD El reactivo se comprende fácilmente, es decir, su sintaxis y semántica son adecuadas	1. No cumple con el criterio	El reactivo no es claro
	2. Nivel bajo	El reactivo requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas
	3. Nivel moderado	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del reactivo
	4. Nivel alto	El reactivo es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada
COHERENCIA El reactivo tiene relación con la dimensión o indicador que está midiendo	1. No cumple con el criterio	El reactivo no se relaciona con la dimensión
	2. Nivel bajo	El reactivo tiene una relación mínima con la dimensión
	3. Nivel moderado	El reactivo tiene una relación moderada con la dimensión que se está midiendo
	4. Nivel alto	El reactivo se encuentra completamente relacionado con la dimensión que se está midiendo
RELEVANCIA El reactivo es esencial o importante, es decir, debe ser incluido	1. No cumple con el criterio	El reactivo puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión
	2. Nivel bajo	El reactivo tiene alguna relevancia, pero otro reactivo puede estar incluyendo lo que mide éste
	3. Nivel moderado	El reactivo es relativamente importante
	4. Nivel alto	El reactivo es muy relevante y debe ser incluido
SUFICIENCIA Los reactivos que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de ésta.	1. No cumple con el criterio	Los reactivos no son suficientes para medir la dimensión
	2. Nivel bajo	Los reactivos miden algún aspecto de la dimensión, pero no corresponden a la dimensión total
	3. Nivel moderado	Se deben incrementar algunos reactivos para poder evaluar la dimensión completamente
	4. Nivel alto	Los reactivos son suficientes para evaluar la dimensión

NOTA: A lo largo del formulario puede volver a consultar estos criterios dando clic en la categoría que quiera consultar en el apartado de "Marcadores" que se encuentra del lado izquierdo

ESCALA DE COMPETENCIAS DEL PSICÓLOGO ESCOLAR – AUTOEVALUACION RESIDENTE (ECPE-AR)

Definición del constructo COMPETENCIAS DEL PSICÓLOGO ESCOLAR:

Capacidad de integrar los conocimientos y aplicar las habilidades profesionales vinculadas a la práctica y ejercicio de la psicología escolar, dentro de los que se contempla la evaluación, planeación, diseño, aplicación y evaluación de programas de intervención dirigidos a la promoción de entornos de aprendizaje seguros y efectivos dirigidos a estudiantes, profesores y/o padres, todo a través de la comprensión de la diversidad en el desarrollo y el aprendizaje. Se incluyen también como habilidades la comunicación y desarrollo de actitudes éticas y profesionales (Macotela, 2007; NASP, 2010).

Objetivo del instrumento:

Que el residente autoevalúe el nivel de dominio que logró desarrollar en las competencias del psicólogo escolar durante su formación, en un programa de posgrado a través de prácticas supervisadas.

Instrucciones para contestar el instrumento:

Para cada una de las afirmaciones marque con una X en una escala de 1 a 5 (donde 1 es nulo y 5 muy alto) el nivel de dominio en el que logró realizar las siguientes acciones durante su formación en el posgrado particularmente al realizar sus actividades en y para la Sede o Escenario bajo supervisión.

Favor de marcar una de las opciones entre 1 y 4 de acuerdo con cómo valore usted cada reactivo o dimensión en cada una de las categorías. En el apartado de Observaciones puede escribir algún comentario o sugerencia adicional para algún reactivo o para la dimensión

DIMENSIÓN	REACTIVO	CLARIDAD	COHERENCIA	RELEVANCIA	OBSERVACIONES
EVALUACIÓN Utilización apropiada de las técnicas cuantitativas y cualitativas que permita la planeación y determinación del impacto de las intervenciones y promueva una comprensión integral del fenómeno de interés (Macotela, 2007).	EV1	...	...	...
	EV2	...	...	...
	EV3	...	...	...
	EV4	...	...	...
	EV5	...	...	...
	EV6	...	...	...
	SUFICIENCIA		OBSERVACIONES		

1=No cumple con el criterio;

2=Nivel bajo;

3=Nivel moderado;

4=Nivel alto

ESCALA DE COMPETENCIAS DEL PSICÓLOGO ESCOLAR – AUTOEVALUACIÓN RESIDENTE (ECPE-AR)

DIMENSIÓN	REACTIVO	CLARIDAD	COHERENCIA	RELEVANCIA	OBSERVACIONES
PLANEACIÓN Y DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN Integración de las fuentes de información con los recursos profesionales que hará posible resolver, mejorar o modificar un fenómeno o problema a fin de programar el conjunto de acciones concretas para cumplir con tal fin (Macotela, 2007)	PD1	...	...	...
	PD2	...	...	...
	PD3	...	...	...
	PD4	...	...	...
	PD5	...	...	...
	PD6	...	...	...
	SUFICIENCIA	...	OBSERVACIONES		

1=No cumple con el criterio;

2=Nivel bajo;

3=Nivel moderado;

4=Nivel alto

ESCALA DE COMPETENCIAS DEL PSICÓLOGO ESCOLAR – AUTOEVALUACIÓN RESIDENTE (ECPE-AR)

DIMENSIÓN	REACTIVO	CLARIDAD	COHERENCIA	RELEVANCIA	OBSERVACIONES
APLICACIÓN DE PROGRAMA INTERVENCIÓN: Instrumentación de las acciones previstas durante la planificación, incluido el conjunto total de estrategias dirigidas a abordar el fenómeno o problema, con el propósito de incidir sobre él (Macotela, 2007)	AP1 Realizar las acciones planteadas en la planeación y diseño del programa de intervención	...	...	...
	AP2 Utilizar las formas de evaluación... propuestas en la planeación	...	...	...
	AP3 Evaluar y monitorear los avances logrados durante la aplicación	...	...	...
	AP4 Determinar limitaciones de la intervención e ir realizando ajustes en el programa de intervención a partir de ellas	...	...	...
	AP5 Promover que padres y/o maestros... dieran continuidad a la intervención	...	...	...
	SUFICIENCIA	...	OBSERVACIONES		

1=No cumple con el criterio;

2=Nivel bajo;

3=Nivel moderado;

4=Nivel alto

ESCALA DE COMPETENCIAS DEL PSICÓLOGO ESCOLAR – AUTOEVALUACIÓN RESIDENTE (ECPE-AR)

DIMENSIÓN	REACTIVO	CLARIDAD	COHERENCIA	RELEVANCIA	OBSERVACIONES
EVALUACIÓN PROGRAMAS: Identificación de los factores que contribuyeron al logro, el fracaso o las limitaciones del programa de intervención (Macotela, 2007).	EP1 Determinar si los objetivos del programa de intervención se cumplieron con base en los resultados obtenidos	...	...	...
	EP2 Delimitar factores que contribuyeron al logro de los objetivos	...	...	...
	EP3 Especificar factores que limitaron el logro de los objetivos	...	...	...
	EP4 Examinar si fueron congruentes los procedimientos, materiales, instrumentos y/o actividades con los objetivos de intervención	...	...	...
	EP5 Identificar si fueron suficientes los procedimientos, materiales, instrumentos y/o actividades para lograr los objetivos de la intervención	...	...	...
	EP6 Integrar la información obtenida para realizar y justificar ajustes al programa de intervención	...	...	...
	SUFICIENCIA		OBSERVACIONES		

1=No cumple con el criterio;

2=Nivel bajo;

3=Nivel moderado;

4=Nivel alto

ESCALA DE COMPETENCIAS DEL PSICÓLOGO ESCOLAR – AUTOEVALUACIÓN RESIDENTE (ECPE-AR)

DIMENSIÓN	REACTIVO	CLARIDAD	COHERENCIA	RELEVANCIA	OBSERVACIONES
COMUNICACIÓN: Difusión y divulgación de información mediante la integración y presentación de modalidades diversas de informes y reportes dirigidos a los diversos agentes sociales (niños, padres, maestros y directivos de la institución educativa), así como a la comunidad profesional y científica cuando se trata de presentaciones en foros especializados (Macofela, 2007).	CO1	Comunicar a los usuarios (padres, ... institución, docentes o alumnos) los resultados de la evaluación diagnóstica en forma oral y/o escrita	...	...
	CO2	Comunicar a la audiencia una propuesta de intervención	...	...
	CO3	Comunicar los resultados de la intervención en forma oral o escrita a diversos usuarios y en diferentes foros	...	...
	CO4	Elaborar y utilizar diferentes tipos de recursos para compartir información (p.ej. ... Presentaciones, informes escritos, infografías, folletos, artículos de investigación, informes académicos, etc.)	...	...
	CO5	Presentar la información de manera comprensible para el público previsto	...	...
	SUFICIENCIA	...	OBSERVACIONES		

1=No cumple con el criterio;

2=Nivel bajo;

3=Nivel moderado;

4=Nivel alto

ESCALA DE COMPETENCIAS DEL PSICÓLOGO ESCOLAR – AUTOEVALUACIÓN RESIDENTE (ECPE-AR)

DIMENSIÓN	REACTIVO	CLARIDAD	COHERENCIA	RELEVANCIA	OBSERVACIONES
DESARROLLO DE ACTITUDES Y PROFESIONALES: Proporcionar servicios coherentes con la ética, la legalidad y normas profesionales (NASP, 2010).	DEAE1	Garantizar la confidencialidad de los participantes	...	...
	AE2	Garantizar la seguridad de los participantes durante todo el proceso de evaluación e intervención	...	...
	AE3	Identificar aspectos de la diversidad humana (p.ej. Edad, género, creencias religiosas, etc.) que se pueden incluir en el trabajo profesional	...	...
	AE4	Cumplir con las actividades comprometidas y los horarios o fechas acordados	...	...
	AE5	Escuchar activamente los comentarios de otros	...	...
	AE6	Comunicar ideas, opiniones y necesidades sin agredir ni ofender a los demás	...	...
	AE7	Tomar decisiones con sustento teórico y empírico	...	...
	AE8	Proporcionar a los usuarios la información suficiente de los objetivos y la acciones que se van a realizar	...	...
	AE9	Compartir un consentimiento informado con los usuarios el cual deberán aceptar para poder participar	...	...
	SUFICIENCIA	...	OBSERVACIONES		

1=No cumple con el criterio;

2=Nivel bajo;

3=Nivel moderado;

4=Nivel alto

¿Hay alguna dimensión que forma parte del constructo y no fue evaluada? ¿Cuál?

¿Tiene alguna consideración general o comentario final? ¿Cuál?

ESCALA DE COMPETENCIAS DEL PSICÓLOGO ESCOLAR –EVALUACIÓN SUPERVISOR (ECPE-ES)

Definición del constructo COMPETENCIAS DEL PSICÓLOGO ESCOLAR:

Capacidad de integrar los conocimientos y aplicar las habilidades profesionales vinculadas a la práctica y ejercicio de la psicología escolar, dentro de los que se contempla la evaluación, planeación, diseño, aplicación y evaluación de programas de intervención dirigidos a la promoción de entornos de aprendizaje seguros y efectivos dirigidos a estudiantes, profesores y/o padres, todo a través de la comprensión de la diversidad en el desarrollo y el aprendizaje. Se incluyen también como habilidades la comunicación y desarrollo de actitudes éticas y profesionales (Macotela, 2007; NASP, 2010).

Objetivo del instrumento:

Que el supervisor evalúe el nivel de dominio que el residente logró desarrollar en las competencias del psicólogo escolar, durante su formación en un programa de posgrado a través de prácticas supervisadas.

Instrucciones para contestar el instrumento:

Para cada una de las afirmaciones marque con una X en una escala de 1 a 5 (donde 1 es nulo y 5 muy alto) el nivel de dominio en que el residente logró realizar las siguientes acciones durante su formación en el posgrado particularmente al realizar sus actividades en y para la Sede o Escenario bajo supervisión.

ESCALA DE COMPETENCIAS DEL PSICÓLOGO ESCOLAR – EVALUACIÓN SUPERVISOR (ECPE-ES)

Favor de marcar una de las opciones entre 1 y 4 de acuerdo con cómo valore usted cada reactivo o dimensión en cada una de las categorías. En el apartado de Observaciones puede escribir algún comentario o sugerencia adicional para algún reactivo o para la dimensión

DIMENSIÓN	REACTIVO	CLARIDAD	COHERENCIA	RELEVANCIA	OBSERVACIONES	
EVALUACIÓN Utilización apropiada de las técnicas cuantitativas y cualitativas que permita la planeación y determinación del impacto de las intervenciones y promueva una comprensión integral del fenómeno de interés (Macotela, 2007).	EV1	...	...	...
	EV2	...	...	...
	EV3	...	...	...
	EV4	Utilizar diversas técnicas para obtener información (p. ej. Entrevistas, observación, grupos focales, etc.)	...	...	...
	EV5	Obtener datos de diversas fuentes de información (p. ej. Directivos, docentes, padres de familia y/o niños)	...	...	...
	EV7	Integrar y utilizar la información obtenida de la evaluación para planificar e implementar acciones (p.ej. programas de intervención o elaboración de manuales) y tomar decisiones a partir de ella.	...	...	...
	SUFICIENCIA	...		OBSERVACIONES		

ESCALA DE COMPETENCIAS DEL PSICÓLOGO ESCOLAR – EVALUACIÓN SUPERVISOR (ECPE-ES)

DIMENSIÓN	REACTIVO	<u>CLARIDAD</u>	<u>COHERENCIA</u>	<u>RELEVANCIA</u>	OBSERVACIONES
PLANEACIÓN Y DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN Integración de las fuentes de información con los recursos profesionales que hará posible resolver, mejorar o modificar un fenómeno o problema a fin de programar el conjunto de acciones concretas para cumplir con tal fin (Macotela, 2007)	PD1	...	...	...
	PD2	...	...	...
	PD3	...	...	...
	PD4	...	...	...
	PD5	...	...	...
	PD6	...	...	...
	<u>SUFICIENCIA</u>		OBSERVACIONES		

ESCALA DE COMPETENCIAS DEL PSICÓLOGO ESCOLAR – EVALUACIÓN SUPERVISOR (ECPE-ES)

DIMENSIÓN	REACTIVO	<u>CLARIDAD</u>	<u>COHERENCIA</u>	<u>RELEVANCIA</u>	OBSERVACIONES
APLICACIÓN DE PROGRAMA DE INTERVENCIÓN: Instrumentación de las acciones previstas durante la planificación, incluido el conjunto total de estrategias dirigidas a abordar el fenómeno o problema, con el propósito de incidir sobre él (Macotela, 2007)	AP1 Realizar las acciones planteadas en la planeación y diseño del programa de intervención	...	...	...
	AP2 Utilizar las formas de evaluación propuestas en la planeación	...	...	...
	AP3 Evaluar y monitorear los avances logrados durante la aplicación	...	...	...
	AP4 Determinar limitaciones de la intervención e ir realizando ajustes en el programa de intervención a partir de ellas	...	...	...
	AP5 Promover que padres y/o maestros dieran continuidad a la intervención	...	...	...
	<u>SUFICIENCIA</u>	...	OBSERVACIONES		

ESCALA DE COMPETENCIAS DEL PSICÓLOGO ESCOLAR – EVALUACIÓN SUPERVISOR (ECPE-ES)

DIMENSIÓN	REACTIVO	<u>CLARIDAD</u>	<u>COHERENCIA</u>	<u>RELEVANCIA</u>	OBSERVACIONES
EVALUACIÓN DE PROGRAMAS: Identificación de los factores que contribuyeron al logro, el fracaso o las limitaciones del programa de Intervención (Macotela, 2007).	EP1 Determinar si los objetivos del programa de intervención se cumplieron con base en los resultados obtenidos	...	...	...
	EP2 Delimitar factores que contribuyeron al logro de los objetivos	...	...	...
	EP3 Especificar factores que limitaron el logro de los objetivos	...	...	...
	EP4 Examinar si fueron congruentes los procedimientos, materiales, instrumentos y/o actividades con los objetivos de intervención	...	...	...
	EP5 Identificar si fueron suficientes los procedimientos, materiales, instrumentos y/o actividades para lograr los objetivos de la intervención	...	...	...
	EP6 Integrar la información obtenida para realizar y justificar ajustes al programa de intervención	...	...	...
<u>SUFICIENCIA</u>			OBSERVACIONES		

ESCALA DE COMPETENCIAS DEL PSICÓLOGO ESCOLAR – EVALUACIÓN SUPERVISOR (ECPE-ES)

DIMENSIÓN	REACTIVO	<u>CLARIDAD</u>	<u>COHERENCIA</u>	<u>RELEVANCIA</u>	OBSERVACIONES
<p>COMUNICACIÓN: Difusión y divulgación de información mediante la integración y presentación de modalidades diversas de informes y reportes dirigidos a los diversos agentes sociales (niños, padres, maestros y directivos de la institución educativa), así como a la comunidad profesional y científica cuando se trata de presentaciones en foros especializados (Macotela, 2007).</p>	CO1 Comunicar a los usuarios (padres, institución, docentes o alumnos) los resultados de la evaluación diagnóstica en forma oral y/o escrita	...	...	...
	CO2 Comunicar a la audiencia una propuesta de intervención	...	...	...
	CO3 Comunicar los resultados de la intervención en forma oral o escrita a diversos usuarios y en diferentes foros	...	...	...
	CO4 Elaborar y utilizar diferentes tipos de recursos para compartir información (p.ej. Presentaciones, informes escritos, infografías, folletos, artículos de investigación, informes académicos, etc.)	...	...	...
	CO5 Presentar la información de manera comprensible para el público previsto	...	...	...
	<u>SUFICIENCIA</u>	...	OBSERVACIONES		

ESCALA DE COMPETENCIAS DEL PSICÓLOGO ESCOLAR – EVALUACIÓN SUPERVISOR (ECPE-ES)

DIMENSIÓN	REACTIVO	<u>CLARIDAD</u>	<u>COHERENCIA</u>	<u>RELEVANCIA</u>	OBSERVACIONES
DESARROLLO DE ACTITUDES ETICAS Y PROFESIONALES: Proporcionar servicios coherentes con la ética, la legalidad y normas profesionales (NASP, 2010).	AE1	...	...	...
	AE2	...	...	...
	AE3	...	...	...
	AE4	...	...	...
	AE5	...	...	...
	AE6	...	...	...
	AE7	...	...	...
	AE8	...	...	...
	AE9	...	...	...
<u>SUFICIENCIA</u>	...		OBSERVACIONES		

ESCALA DE COMPETENCIAS DEL PSICÓLOGO ESCOLAR – EVALUACIÓN SUPERVISOR (ECPE-ES)

¿Hay alguna dimensión que forma parte del constructo y no fue evaluada? ¿Cuál?

¿Tiene alguna consideración general o comentario final? ¿Cuál?

ESCALA DE PRÁCTICAS DE SUPERVISIÓN –AUTOEVALUACIÓN SUPERVISOR (EPS-AS)

Definición del constructo PRÁCTICAS DE SUPERVISIÓN:

Proceso de colaboración continuo y sistemático, entre el estudiante y el supervisor (NASP, 2011) con el fin de compartir conocimientos, proporcionar recursos y experiencias, evaluando el progreso del estudiante a lo largo de su formación, estableciendo una secuencia ordenada y gradual de acciones que permita el desarrollo de competencias para realizar actividades de manera estructurada, fundamentada y planeada basada en evidencia.

Objetivo del instrumento:

Que el supervisor autoevalúe sus prácticas de supervisión que realiza en un programa de posgrado durante las actividades de formación de los Residentes.

Instrucciones para contestar el instrumento:

*Para cada una de las siguientes afirmaciones marque con una **X** en una escala de 1 a 5 (donde 1 es nunca y 5 siempre) la frecuencia con la que usted realiza estas prácticas al supervisar al residente durante sus actividades, en y para el escenario o sede, a lo largo su formación en el posgrado profesionalizante.*

ESCALA DE PRÁCTICAS DE SUPERVISIÓN – AUTOEVALUACIÓN SUPERVISOR (EPS-AS)

Favor de marcar una de las opciones entre 1 y 4 de acuerdo con cómo valore usted cada reactivo o dimensión en cada una de las categorías. En el apartado de Observaciones puede escribir algún comentario o sugerencia adicional para algún reactivo o para la dimensión

DIMENSIÓN	REACTIVO	CLARIDAD	COHERENCIA	RELEVANCIA	OBSERVACIONES
RECURSOS Y EXPERIENCIAS Estrategias y situaciones que el supervisor propone como ambiente de aprendizaje para que el residente realice de manera efectiva sus actividades	RE1	Involucrar al residente en la planeación del desarrollo de habilidades	...	...
	RE2	Promover la discusión de las fortalezas y deficiencias profesionales del residente	...	...
	RE3	Modelar la práctica profesional del residente	...	...
	RE4	Establecer un trabajo colaborativo con el residente para acordar objetivos de intervención	...	...
	RE5	Orientar al residente para establecer metas de desarrollo profesional/aprendizaje	...	...
	RE6	Definir las actividades para el logro de metas establecidas	...	...
	RE7	Desvanecer el modelamiento y la práctica conjunta, promoviendo la autonomía del supervisado	...	...
	RE8	Orientar y guiar al residente en el establecimiento de relaciones con alumnos, padres, docentes y/o directivos.	...	...
	SUFICIENCIA		OBSERVACIONES		
	...				

1=No cumple con el criterio;

2=Nivel bajo;

3=Nivel moderado;

4=Nivel alto

ESCALA DE PRÁCTICAS DE SUPERVISIÓN – AUTOEVALUACIÓN SUPERVISOR (EPS-AS)

DIMENSIÓN	REACTIVO	<u>CLARIDAD</u>	<u>COHERENCIA</u>	<u>RELEVANCIA</u>	OBSERVACIONES
SEGUIMIENTO DEL ALUMNO Actividades que permiten evaluar el progreso del residente a lo largo de su formación	SA1 Evaluar junto con el residente sus conocimientos, habilidades y actitudes desarrolladas en su formación.	...	...	...
	SA2 Promover la autorreflexión continua y la autoevaluación del residente	...	...	...
	SA3 Preparación una retroalimentación sistemática de manera solidaria y no crítica, mencionando información objetiva y precisa sobre los criterios esperados de rendimiento específicos	...	...	...
	SA4 Determinar el nivel de desarrollo del residente y adaptar la supervisión a los diferentes niveles.	...	...	...
	SA5 Establecer criterios del logro para los objetivos de la supervisión	...	...	...
	SA6 Compartir los objetivos y criterios con el residente	...	...	...
	SA7 Monitorear la participación del residente en el escenario o sede para garantizar que brinde el servicio de acuerdo a lo establecido en los Objetivos	...	...	...
<u>SUFICIENCIA</u>		...	OBSERVACIONES		

1=No cumple con el criterio;

2=Nivel bajo;

3=Nivel moderado;

4=Nivel alto

ESCALA DE PRÁCTICAS DE SUPERVISIÓN – AUTOEVALUACIÓN SUPERVISOR (EPS-AS)

DIMENSIÓN	REACTIVO	<u>CLARIDAD</u>	<u>COHERENCIA</u>	<u>RELEVANCIA</u>	OBSERVACIONES	
ORGANIZACIÓN DE ACTIVIDADES Establecimiento de una secuencia ordenada y gradual de actividades que permita el desarrollo competencias del residente en su proceso de formación	OA1 Desarrollar de manera conjunta con el residente los objetivos de trabajo y las tareas para alcanzarlos	...	...	...
	OA2 Programar horarios de reunión semanales para la supervisión entre el supervisor y el residente	...	...	...
	OA3 Proponer actividades durante las sesiones de supervisión para promover conocimientos, habilidades y actitudes vinculadas a su formación	...	...	...
	OA4 Establecer los objetivos de la supervisión de acuerdo con el desarrollo personal y profesional del residente	...	...	...
	OA5 Plantear una estructura en las sesiones de supervisión a partir de los objetivos	...	...	...
	OA6 Establecer acuerdos con el residente respecto a la manera de participar durante las sesiones de supervisión	...	...	...
	OA7 Delimitar la forma de evaluar durante las sesiones de supervisión	...	...	...
<u>SUFICIENCIA</u>		...	OBSERVACIONES			

1=No cumple con el criterio;

2=Nivel bajo;

3=Nivel moderado;

4=Nivel alto

ESCALA DE PRÁCTICAS DE SUPERVISIÓN – AUTOEVALUACIÓN SUPERVISOR (EPS-AS)

DIMENSIÓN	REACTIVO	CLARIDAD	COHERENCIA	RELEVANCIA	OBSERVACIONES
RELACIÓN INTERPERSONAL Interacción que se establece entre supervisor y residente de forma recíproca. Involucra emociones, intereses y actividades en común	R11 Atender a los factores personales y la reactividad emocional inusual del residente	...	...	...
	R12 Identificar las tensiones y la ruptura en la relación de supervisión y realizar acciones para repararla	...	...	...
	R13 Crear oportunidades para debatir las diferencias de opinión y enfoques, permitiendo una comunicación bidireccional	...	...	...
	R14 Proporcionar una estructura adecuada y apoyo a los residentes	...	...	...
	R15 Permitir una retroalimentación recíproca con el residente	...	...	...
	R16 Mostrar apertura a compartir ideas	...	...	...
	R17 Ser sensible a las necesidades emocionales y de cuidado personal del residente	...	...	...
	R18 Generar una relación de confianza y respeto con el residente	...	...	...
	SUFICIENCIA	...	OBSERVACIONES		

1=No cumple con el criterio;

2=Nivel bajo;

3=Nivel moderado;

4=Nivel alto

ESCALA DE PRÁCTICAS DE SUPERVISIÓN – AUTOEVALUACIÓN SUPERVISOR (EPS-AS)

DIMENSIÓN	REACTIVO	CLARIDAD	COHERENCIA	RELEVANCIA	OBSERVACIONES
PRINCIPIOS ÉTICOS Establecimiento de los lineamientos para realizar actividades de acuerdo con la normativa del Psicólogo escolar, de manera estructurada, fundamentada y planeada con base en la evidencia	PE1 Respetar la confidencialidad de la comunicación establecida con el residente	...	...	...
	PE2 Alentar y ayudar al residente a respondera las diversas necesidades y características de niños, padres y personal de la escuela o miembros de la comunidad con la que trabajan.	...	...	...
	PE3 Modelar y fomentar prácticas deservicio integrales (padres, alumnos, directivos y docentes)	...	...	...
	PE4 Modelar el respeto y la colaboración con otros profesionales y con agentes involucrados en el desarrollo del niño	...	...	...
	PE5 Enfatizar la práctica basada en la evidencia	...	...	...
	PE6 Enfatizar la importancia de la evaluación para determinar el impacto de la intervención	...	...	...
	PE7 Guiar al supervisado en el diseño e implementación de métodos para evaluar el impacto de la intervención	...	...	...
	PE8 Promover que el residente haga uso del consentimiento informado para contar con la autorización de los participantes para ser evaluados o que acepten los lineamientos de participación en un programa de intervención.	...	...	...
SUFICIENCIA	...	OBSERVACIONES			

1=No cumple con el criterio;

2=Nivel bajo;

3=Nivel moderado;

4=Nivel alto

¿Hay alguna dimensión que forma parte del constructo y no fue evaluada? ¿Cuál?

¿Tiene alguna consideración general o comentario final? ¿Cuál?

ESCALA DE PRÁCTICAS DE SUPERVISIÓN – EVALUACIÓN RESIDENTE (EPS-ER)

Definición del constructo PRÁCTICAS DE SUPERVISIÓN:

Proceso de colaboración continuo y sistemático, entre el estudiante y el supervisor (NASP, 2011) con el fin de compartir conocimientos, proporcionar recursos y experiencias, evaluando el progreso del estudiante a lo largo de su formación, estableciendo una secuencia ordenada y gradual de acciones que permita el desarrollo de competencias para realizar actividades de manera estructurada, fundamentada y planeada basada en evidencia

Objetivo del instrumento:

Que el residente evalúe las prácticas de supervisión que realiza su supervisor en un programa de posgrado durante sus actividades de formación profesionalizante.

Instrucciones para contestar el instrumento:

*Para cada una de las siguientes afirmaciones marque con una **X** en una escala de 1 a 5 (donde 1 es nunca y 5 siempre) la frecuencia con la que su supervisor realizó estas prácticas durante sus actividades en y para el escenario o durante su formación en el posgrado profesionalizante*

ESCALA DE PRÁCTICAS DE SUPERVISIÓN – EVALUACIÓN RESIDENTE (EPS-ER)

Favor de marcar una de las opciones entre 1 y 4 de acuerdo con cómo valore usted cada reactivo o dimensión en cada una de las categorías. En el apartado de Observaciones puede escribir algún comentario o sugerencia adicional para algún reactivo o para la dimensión

DIMENSIÓN	REACTIVO	CLARIDAD	COHERENCIA	RELEVANCIA	OBSERVACIONES
RECURSOS Y EXPERIENCIAS Estrategias y situaciones que el supervisor propone como ambiente de aprendizaje para que el residente realice de manera efectiva sus actividades	RE1 Me involucró en la planeación del desarrollo de Habilidades	...	...	...
	RE2 Promovió la discusión de mis fortalezas y deficiencias profesionales	...	...	...
	RE3 Modeló mi práctica profesional	...	...	...
	RE4 Estableció un trabajo colaborativo conmigo para acordar objetivos de intervención	...	...	...
	RE5 Me orientó para establecer metas de desarrollo profesional/aprendizaje	...	...	...
	RE6 Determinó las actividades para el logro de metas establecidas	...	...	...
	RE7 Desvaneció el modelamiento y la práctica conjunta, promoviendo mi autonomía	...	...	...
	RE8 Me orientó y guió en el establecimiento de relaciones con alumnos, padres, docentes y/o directivos	...	...	...
SUFICIENCIA	...		OBSERVACIONES		

1=No cumple con el criterio;

2=Nivel bajo;

3=Nivel moderado;

4=Nivel alto

ESCALA DE PRÁCTICAS DE SUPERVISIÓN – EVALUACIÓN RESIDENTE (EPS-ER)

DIMENSIÓN	REACTIVO	<u>CLARIDAD</u>	<u>COHERENCIA</u>	<u>RELEVANCIA</u>	OBSERVACIONES
SEGUIMIENTO DEL ALUMNO Actividades que permiten evaluar el progreso del residente a lo largo de su formación	SA1 Evalué conmigo los conocimientos, habilidades y actitudes desarrolladas durante mi formación.	...	...	...
	SA2 Promovió la autorreflexión continua y la autoevaluación	...	...	...
	SA3 Proporcionó una retroalimentación sistemática de manera solidaria y no crítica, mencionando información objetiva y precisa sobre los criterios esperados de rendimiento específicos	...	...	...
	SA4 Determinó mi nivel de desarrollo y adaptó la supervisión en estos niveles.	...	...	...
	SA5 Estableció criterios del logro para los objetivos de la supervisión	...	...	...
	SA6 Compartió conmigo los objetivos y criterios de la supervisión	...	...	...
	SA7 Monitoreé mi participación en el escenario o sede para garantizar que brindara un servicio de acuerdo con lo establecido en los objetivos	...	...	...
<u>SUFICIENCIA</u>		...	OBSERVACIONES		

1=No cumple con el criterio;

2=Nivel bajo;

3=Nivel moderado;

4=Nivel alto

ESCALA DE PRÁCTICAS DE SUPERVISIÓN – EVALUACIÓN RESIDENTE (EPS-ER)

DIMENSIÓN	REACTIVO	CLARIDAD	COHERENCIA	RELEVANCIA	OBSERVACIONES
ORGANIZACIÓN DE ACTIVIDADES Establecimiento de una secuencia ordenada y gradual de actividades que permita el desarrollo de competencias del residente en su proceso de formación	OA1 Desarrolló de manera conjunta los objetivos de trabajo y las tareas para alcanzarlos	...	...	...
	OA2 Programó reuniones semanales para la supervisión	...	...	...
	OA3 Propuso actividades durante las sesiones de supervisión para promover conocimientos, habilidades y actitudes vinculadas a mi formación	...	...	...
	OA4 Estableció los objetivos de la supervisión de acuerdo con mi desarrollo personal y profesional	...	...	...
	OA5 Planteó una estructura en las sesiones de supervisión a partir de los objetivos	...	...	...
	OA6 Estableció acuerdos conmigo respecto a la manera de participar durante las sesiones de supervisión	...	...	...
	OA7 Delimitó la forma de evaluar durante las sesiones de supervisión	...	...	...
	SUFICIENCIA			OBSERVACIONES	

1=No cumple con el criterio;

2=Nivel bajo;

3=Nivel moderado;

4=Nivel alto

ESCALA DE PRÁCTICAS DE SUPERVISIÓN – EVALUACIÓN RESIDENTE (EPS-ER)

DIMENSIÓN	REACTIVO	CLARIDAD	COHERENCIA	RELEVANCIA	OBSERVACIONES
RELACIÓN INTERPERSONAL Interacción que se establece entre supervisor y residente de forma recíproca. Involucra emociones, intereses y actividades en común	R11 Atendió a los factores personales y mi reactividad emocional inusual	...	...	...
	R12 Identificó las tensiones y la ruptura en la relación de supervisión y realizó acciones para repararla	...	...	...
	R13 Creó oportunidades para debatirlas diferencias de opinión y enfoques, permitiendo una comunicación bidireccional	...	...	...
	R14 Me proporcionó apoyo y una estructura adecuada	...	...	...
	R15 Permitió una retroalimentación recíproca	...	...	...
	R16 Mostró apertura a compartir ideas	...	...	...
	R17 Fue sensible a mis necesidades emocionales y de cuidado personal	...	...	...
	R18 Generó una relación de confianza y respeto conmigo	...	...	...
	SUFICIENCIA	...	OBSERVACIONES		

1=No cumple con el criterio;

2=Nivel bajo;

3=Nivel moderado;

4=Nivel alto

ESCALA DE PRÁCTICAS DE SUPERVISIÓN – EVALUACIÓN RESIDENTE (EPS-ER)

DIMENSIÓN	REACTIVO	CLARIDAD	COHERENCIA	RELEVANCIA	OBSERVACIONES
PRINCIPIOS ÉTICOS Establecimientos de los lineamientos para realizar actividades de acuerdo con la normativa del Psicólogo escolar, de manera estructurada, fundamentada y planeada con base en la evidencia	PE1 Respetó la confidencialidad de la comunicación establecida conmigo	...	...	...
	PE2 Me alentó y ayudó a responder a las diversas necesidades y características de niños, padres y personal de la escuela o miembros de la comunidad con la que trabajé	...	...	...
	PE3 Modeló y fomentó prácticas integrales de servicio (padres, alumnos, directivos y docentes)	...	...	...
	PE4 Modeló el respeto y la colaboración con otros profesionales y con agentes involucrados en el desarrollo del niño	...	...	...
	PE5 Enfatizó la práctica basada en la evidencia	...	...	...
	PE6 Enfatizó la importancia de la evaluación para determinar el impacto de la intervención	...	...	...
	PE7 Me guió en el diseño e implementación de métodos para evaluar el impacto de la intervención	...	...	...
	PE8 Promovió que hiciera uso del consentimiento informado para contar con la autorización de los participantes para ser evaluados o que aceptaran los lineamientos de participación en un programa de intervención.	...	...	...
SUFICIENCIA		...	OBSERVACIONES		

1=No cumple con el criterio;

2=Nivel bajo;

3=Nivel moderado;

4=Nivel alto

¿Hay alguna dimensión que hace parte del constructo y no fue evaluada? ¿Cuál?

¿Tiene alguna consideración general o comentario final? ¿Cuál(es)?

¡AGRADEZCO MUCHO SU PARTICIPACIÓN

ANEXO 7

Tabla simplificada de $RVC_{\text{crítico}}$ y número de expertos que deben estar de acuerdo en que el reactivo es esencial (Ayre y Scally, 2014)

Número de jueces	Ncrítico (Número mínimo de expertos que requieren estar de acuerdo en que es esencial el reactivo y se debe incluir)	Proporción de acuerdo para esencial	$RVC_{\text{crítico}}$
5	5	1	1.00
6	6	1	1.00
7	7	1	1.00
8	7	.875	.750
9	8	.8829	.778
10	9	.900	.800
11	9	.818	.636
12	10	.833	.667
13	10	.7659	.5298
14	11	.786	.571
15	12	.800	.600
16	12	.750	.500
17	13	.7655	.529
18	13	.722	.444
19	14	.737	.474
20	15	.750	.500
21	15	.714	.429
22	16	.727	.455
23	16	.696	.391
24	17	.708	.417
25	18	.720	.440
26	18	.692	.385
27	19	.704	.407
28	19	.679	.357
29	20	.690	.379
30	20	.667	.333
31	21	.677	.355
32	22	.688	.375
33	22	.667	.333
34	23	.676	.353
35	23	.657	.314
36	24	.667	.333
37	24	.649	.297
38	25	.658	.316
39	26	.667	.333
40	26	.650	.300

ANEXO 8

Correo para responsables de Residencia

Estimado XXXX:

El motivo de este correo es para **solicitar su apoyo** para que egresados y supervisores del Programa de Residencia de Educación Especial del cual es usted responsable académica, puedan **participar en mi investigación doctoral en la etapa de piloteo de mis instrumentos**.

El objetivo de mi proyecto, bajo la tutoría de la Dra. Libeth Vega Pérez, es **establecer la relación que existe entre las prácticas de supervisión de las supervisoras y las competencias que desarrollan los estudiantes de posgrado en la Residencia en Psicología Escolar**. Se planteó una primera fase para la construcción de las escalas y una segunda fase para la realización del estudio correlacional. Para poder obtener los datos del estudio final, se diseñaron las escalas para evaluar las prácticas de supervisión y para evaluar las competencias del psicólogo escolar, ambos instrumentos deberán ser contestados por supervisores y egresados (se diseñaron versiones para cada población de ambos instrumentos, le comparto las escalas en archivo adjunto para que conozca su contenido)

Los supervisores deberán contestar:

- Escala de competencias del psicólogo escolar – Evaluación Supervisor (ECPE-ES) se obtendrá una muestra aleatoria de los egresados que deberán evaluar.
- Escala de prácticas de supervisión – Autoevaluación Supervisor (EPS - AS)

Los egresados deberán contestar las escalas:

- Escala de competencias del psicólogo escolar – Autoevaluación Residente (ECPE-AR)
- Escala de prácticas de supervisión – Evaluación Residente (EPS – ER)

Por el momento me encuentro en la fase de construcción de las escalas, las cuales han sido validadas por un panel de 17 jueces y a partir de los datos obtenidos se hicieron las modificaciones necesarias para que los instrumentos quedaran listos para utilizarlos en una aplicación piloto con una muestra equivalente a la que se utilizará para el estudio correlacional.

Se ha identificado que la forma en que se trabaja la supervisión en el Programa de Residencia de Educación Especial coincide en la forma de trabajo del Programa de Residencia en Psicología Escolar, y en ambas se vincula la psicología con el ámbito educativo.

La colaboración que le solicito atentamente es que me autorice a poder compartir con supervisores y egresados mis instrumentos en una etapa de aplicación piloto como parte de la fase de construcción de instrumentos de mi proyecto, en la que busco obtener datos de una aplicación en la vida real en una situación y con una muestra equivalente a la muestra que se aplicará en el estudio final.

Planteo 3 alternativas para contactar a supervisores y egresados:

1. Que me haga el favor de compartirme nombre y correo electrónico de los posibles participantes para poder extenderles la invitación a participar y enviarles el formulario con las escalas
2. Que ustedes me hagan el favor de hacerles llegar la invitación y formulario
3. Diseñar un cartel o invitación que les compartiría para que puedan difundir masivamente a supervisores y egresados, el cual incluiría un enlace donde se registren aquellos que estén interesados en participar y yo los contacto directamente.

Una vez que usted me indique la forma de contactarlos, se les harán llegar a los participantes las escalas a través de un formulario digital para que lo puedan responder, dando un plazo de 15 días hábiles para responderlo.

La distribución de los formularios está contemplada para realizarla a partir del 25 de abril, por lo que, **en caso de aceptar colaborar en la investigación, le pediría atentamente que nos coordináramos para definir la forma de distribuir las escalas en la semana del 18 al 22 de abril.**

Agradeciendo de antemano su atención, y quedando a sus órdenes si requiere más información o si tiene alguna duda o comentario, así como la posibilidad de tener una reunión virtual para aclarar cualquiera de los puntos planteados en este correo, deseo que considere mi solicitud y decida que es posible colaborar en la investigación.

Favor de confirmar recepción y quedo en espera de su respuesta.

Atentamente,

María Fernanda Poncelis Raygoza

psininos@psicologia.unam.mx

psininos@hotmail.com

ANEXO 9
Correo para invitar a supervisores a participar en el piloteo

(Nombre):

El motivo de este correo es para solicitar su apoyo para responder a dos escalas, una que evalúa las competencias que desarrolló el egresado durante su formación en la Residencia en Educación Especial al realizar sus estudios de Maestría, y la otra escala, evalúa las acciones que usted ejecutó durante las actividades que el egresado realizó a lo largo de su proceso de formación en el programa de residencia. Cabe mencionar que se contactó a la Dra. Fabiola Zacatelco para solicitar la autorización para la aplicación de las escalas, y ella está de acuerdo en que se le extienda esta invitación a participar y se le compartan los instrumentos.

Sus respuestas serán utilizadas en la fase de piloteo de los instrumentos que han sido validados en su contenido por 17 jueces y que forman parte de la investigación doctoral titulada "El acompañamiento del supervisor en la formación del psicólogo" realizada por quien suscribe este correo y que lleva a cabo sus estudios de Doctorado en Psicología en la UNAM.

Favor de elegir a algún egresado a quien haya supervisado para poder retomar su información para responder al formulario.

Comparto el formulario donde podrá acceder a ambas escalas para que lo pueda responder.

<https://form.jotform.com/220942175273859>

La fecha límite para contestar el formulario es el 13 de mayo de 2022.

Si tiene alguna duda o comentario sobre la investigación o las escalas, me puede contactar en el siguiente correo electrónico: psininos@hotmail.com

Agradeciendo de antemano su apoyo y esperando contar con su participación le saludo cordialmente.

Atentamente,

Mtra. Ma. Fernanda Poncelis Raygoza

ANEXO 10
Correo para invitar a egresados a participar en el piloteo

(Nombre):

El motivo de este correo es para solicitar su apoyo para responder a dos escalas, una que evalúa las competencias que usted desarrolló durante su formación en la Residencia en Educación Especial al realizar sus estudios de Maestría, y la otra escala, evalúa las acciones que su supervisor (o tutor) ejecutó durante las actividades que usted realizó a lo largo de su proceso de formación en el programa de residencia. Cabe mencionar que se contactó a la Dra. Fabiola Zacatelco para solicitar la autorización para la aplicación de las escalas, y ella está de acuerdo en que se le extienda esta invitación a participar y se le compartan los instrumentos.

Sus respuestas serán utilizadas en la fase de piloteo de los instrumentos que han sido validados en su contenido por 17 jueces y que forman parte de la investigación doctoral titulada "*El acompañamiento del supervisor en la formación del psicólogo*" realizada por quien suscribe este correo y quien está realizando sus estudios de Doctorado en Psicología en la UNAM.

En caso de haber sido supervisado por su tutor y por su supervisor, elija solo a uno de ellos para responder el apartado de prácticas de supervisión.

Comparto el formulario donde podrá acceder a ambas escalas para que lo pueda responder.

<https://form.jotform.com/220825865404053>

La fecha límite para contestar el formulario es el 13 de mayo de 2022.

Si tiene alguna duda o comentario sobre la investigación o las escalas, me puede contactar en el siguiente correo electrónico: psininos@hotmail.com

Como una forma de corresponder al tiempo invertido en responder las escalas, puede seleccionar al final del formulario un tema de su interés del cual le haré llegar algunos libros digitales que le puedan ser de utilidad.

Agradeciendo de antemano su apoyo y esperando contar con su participación le saludo cordialmente.

Atentamente,

Mtra. Ma. Fernanda Poncelis Raygoza

ANEXO 11
Correo para invitar a egresados a contestar las escalas

Estimada(o) egresada(o):

El motivo de este correo es para solicitar tu colaboración y apoyo para **responder a dos escalas**, una que evalúa las competencias que desarrollaste durante tu formación en la Residencia en Psicología Escolar, y otra que evalúa las acciones que tu supervisora y/o tutora ejecutaron durante las actividades que realizaste a lo largo de tu proceso de formación en el programa de residencia.

Tus respuestas serán utilizadas en una investigación doctoral titulada "El acompañamiento del supervisor en la formación del psicólogo escolar" realizada por la Mtra. Ma. Fernanda Poncelis Raygoza y que tiene como objetivo *establecer la relación que existe entre las competencias del psicólogo escolar desarrolladas durante su formación en la Maestría y las prácticas de supervisión realizadas durante las actividades de residencia.*

En caso de haber sido supervisada(o) por una tutora y por una supervisora, te solicitamos de favor respondas una escala para cada una de ellas.

Compartimos el formulario donde podrás acceder a ambas escalas para que lo puedas responder. La liga de enlace para ingresar al formulario es:

<https://form.io/form.com/223467966855878>

*El tiempo para responder cada una de las escalas es de 10 minutos o menos. En total invertirás **máximo 30 minutos en responder.*** Tu información será de mucha utilidad para mejorar el Programa de Residencia por lo que nos encantaría que decidieras participar.

La fecha límite para contestar el formulario es el **domingo 8 de enero de 2023.**

Si tienes alguna duda o comentario sobre la investigación o las escalas, puedes contactar a la responsable de la investigación en el siguiente correo electrónico: psininos@hotmail.com

Agradeciendo de antemano tu apoyo y esperando contar con tu participación te saludamos cordialmente.

Atentamente,

Mtra. María Susana Eguía Malo
Responsable Académica de la
Residencia en Psicología Escolar
Facultad de Psicología – UNAM

Mtra. Ma. Fernanda Poncelis Raygoza
Doctorante en Psicología, UNAM
Campo de Conocimiento:
Psicología Educativa y del Desarrollo

ANEXO 12
Correo para invitar a supervisoras a contestar las escalas

Estimada supervisora:

Te invitamos a participar en la investigación doctoral titulada “El acompañamiento del supervisor en la formación del psicólogo escolar”, que tiene como objetivo *establecer la relación que existe entre las competencias del psicólogo escolar desarrolladas durante la formación en el Programa de Residencia en Psicología Escolar y las prácticas de supervisión realizadas durante las actividades de residencia*. Para cada variable se diseñó una escala con versiones paralelas para egresados/as y supervisoras/tutoras, con su respectiva evidencia de validez y confiabilidad. Las escalas se responden a través de un formulario.

Para participar solicitamos tu colaboración y apoyo para **responder a dos escalas**, una que evalúa las acciones que consideras has realizado como tutora y/o supervisora durante el proceso de formación de tus alumnas/os, y otra que evalúa las competencias que consideras desarrollaron ellas y ellos durante su formación, específicamente en las actividades que realizaron en el escenario en la Residencia en Psicología Escolar.

En una etapa previa se han compartido las escalas con egresadas/os desde la generación 2009-1 a la 2021-1, y algunas/os ya han respondido. La intención es tener información sobre lo que egresadas/os y supervisoras/tutoras consideran respecto al desarrollo de competencias y al uso de prácticas de supervisión.

Por lo anterior, te solicitamos atentamente que contestes la **Escala Competencias del Psicólogo Escolar – Evaluación Supervisor (ECPE-ES)**, de las siguientes personas que ya respondieron las escalas y que reportan que tú fuiste su tutora y/o supervisora:

Nombre	Generación
XXXX	XXXX
XXXX	XXXX

Favor de ingresar al siguiente enlace las veces que requieras para responder la información de cada una/o de ellas y ellos:

<https://form.jotform.com/230115511129846>

En el caso de la **Escala Prácticas de Supervisión – Autoevaluación Supervisor (EPS-AS)** favor de responder en solo una ocasión en el siguiente enlace:

<https://form.jotform.com/230295738808870>

El tiempo para responder cada una de las escalas es de 10 minutos o menos.

Puedes contestar el formulario en computadora, en Tablet o Celular (te recomiendo que si utilizas estos últimos los uses de forma horizontal para tener mejor visibilidad de las opciones de respuesta).

La fecha límite para contestar los formularios es el **jueves 16 de febrero de 2023**.

Si tienes alguna duda o comentario sobre tu participación, la investigación o las escalas, puedes escribir al siguiente correo electrónico: psininos@hotmail.com

Agradeciendo de antemano tu apoyo y esperando contar con tu participación te saludamos cordialmente.

Atentamente,

Mtra. María Susana Eguía Malo
Responsable Académica de la
Residencia en Psicología Escolar
Facultad de Psicología – UNAM

Mtra. Ma. Fernanda Poncelis Raygoza
Doctorante en Psicología, UNAM
Campo de Conocimiento:
Psicología Educativa y del Desarrollo