



**UNIVERSIDAD AUTONOMA DEL ESTADO DE MEXICO  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA CONDUCTA**



**ESTILOS IDENTITARIOS E IDENTIDAD PROFESIONAL EN  
ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA:  
EL CASO DE LA UAEMEX**

**TESIS**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

**DOCTOR EN PSICOLOGÍA**

PRESENTA:

**MTRO. DANIEL AARÓN GARCÍA DOTTOR**

NÚMERO DE CUENTA: 9914352

DIRECTORA DE TESIS:

DRA. EN ED. MARTHA ELIZABETH ZANATTA COLÍN

COMITÉ TUTORAL:

DR. EN ED. ARISTEO SANTOS LÓPEZ

DRA. EN INV. PSIC. ALEJANDRA MOYSÉN CHIMAL

DRA. EN INV. PSIC. LOURDES GABRIELA VILLAFAÑA MONTIEL

**TOLUCA, ESTADO DE MÉXICO SEPTIEMBRE DE 2022**

# Índice

RESUMEN .....	5
INTRODUCCIÓN .....	7
<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>12</b>
<b>LA FORMACIÓN DEL PSICÓLOGO</b> .....	<b>12</b>
1.1. Educación y formación .....	12
1.2. Los enfoques psicológicos .....	20
1.3. Las áreas en psicología .....	25
1.4. La psicología en México.....	32
1.5. Tendencias en la formación .....	33
1.6. La psicología en la UAEMex.....	34
1.7. Las competencias del psicólogo .....	36
1.8. El currículum de psicología.....	49
1.9. El devenir en la formación del psicólogo .....	56
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>59</b>
<b>IDENTIDAD PROFESIONAL Y ESTILOS DE IDENTIDAD</b> .....	<b>59</b>
2.1. El concepto de identidad.....	59
2.2. Identidad y socialización .....	63
2.3. Identidad y profesión .....	66
2.4. La identidad profesional.....	68
2.5. Identidad profesional: trayectoria y rendimiento.....	70
2.6. Identidad profesional del psicólogo .....	74
2.7. Identidad del yo y adolescencia .....	78
2.8. Identidad y género .....	80
2.9. Estatus de Identidad.....	84
2.10. Dominios de la identidad.....	90
2.11. Estilos de identidad.....	91
2.12. Instrumentos sobre identidad .....	93
2.13. Integración de la propuesta teórica .....	94
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>97</b>
<b>LA MEDICIÓN EN PSICOLOGÍA</b> .....	<b>97</b>

3.1.	La medición en psicología .....	97
3.2.	La definición de las variables.....	100
3.3.	Enfoques en la construcción de instrumentos.....	102
3.4.	Validez .....	107
3.4.1.	Evidencia basada en el contenido de la prueba .....	109
3.4.2.	Evidencia basada en la estructura interna .....	111
3.4.3.	Evidencia basada en las relaciones con otras variables .....	115
3.4.4.	Evidencias de validación y consecuencias de la prueba.....	117
3.5.	Confiabilidad/Precisión .....	118
3.6.	Las normas de interpretación .....	122
3.7.	El proceso de construcción de un instrumento .....	124
3.8.	Consideraciones finales sobre la medición .....	127
<b>MÉTODO</b>	.....	<b>129</b>
4.1.	Planteamiento del problema.....	129
4.2.	Primera fase construcción del instrumento .....	132
4.3.	Objetivo general .....	132
4.4.	Objetivos específicos.....	132
4.5.	Tipo de investigación.....	133
4.6.	Definición de las variables .....	133
4.7.	Participantes.....	137
4.8.	Instrumento.....	138
4.9.	Hipótesis de trabajo .....	138
4.10.	Diseño de investigación .....	139
4.11.	Procedimiento .....	139
4.12.	Delimitación.....	140
4.13.	Procesamiento de la información.....	140
4.14.	Construcción de la base de datos .....	140
4.15.	Segunda fase de comparación.....	141
4.16.	Objetivo general: .....	141
4.17.	Objetivos específicos .....	141
4.18.	Tipo de investigación .....	141
4.19.	Variables .....	141

4.20. Participantes .....	143
4.21. Instrumento .....	146
4.22. Hipótesis .....	147
4.23. Diseño de investigación .....	148
4.24. Obtención de datos .....	148
4.25. Procesamiento de datos .....	148
4.26. Consideraciones éticas .....	150
<b>RESULTADOS</b> .....	<b>151</b>
5.1. Caracterización de la población fase de evidencias de validez referidas al contenido.....	151
5.2. Procedimiento de la evaluación por expertos .....	151
5.3. Resultados de las evidencias de validez referidas al contenido.....	153
5.4. Estructura de la base ítems posterior al análisis de evidencias referidas al contenido.....	156
5.5. Caracterización de la población fase validez referida a la estructura interna .....	157
5.6. Resultados de evidencias de validez referidas a la estructura interna .....	157
5.7. Confiabilidad/Precisión .....	161
5.8. Normas de interpretación .....	162
5.9. Descripción de los estilos de identidad .....	165
5.10. Comparación entre estilos de identidad y sexo .....	168
5.11. Comparación entre estilos de identidad y trayecto académico .....	170
5.12. Relación entre estilos de identidad y promedio general de estudios .....	171
<b>DISCUSIÓN DE RESULTADOS</b> .....	<b>174</b>
<b>CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS</b> .....	<b>190</b>
<b>REFERENCIAS</b> .....	<b>193</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>217</b>

## RESUMEN

El objetivo de este trabajo fue la construcción de un instrumento de estilos de identidad profesional en estudiantes de psicología de la UAEMex. Se partió de un diseño cuantitativo dividido en dos fases. La primera fue de tipo instrumental, tuvo como objetivo la obtención de evidencias de validez referidas al contenido, la estructura interna y la confiabilidad/precisión del instrumento. El constructo de identidad se fundamentó en la teoría de Erikson (1974) y los aportes de Berzonsky (2011) y Marcia (1966) sobre estilos de identidad. Las dimensiones de la identidad profesional se tomaron de la propuesta de Harrsch (2005). La obtención de evidencias de validez de contenido se realizó por medio de una evaluación por jueces. Participaron 5 expertos en la valoración de cada ítem. El siguiente objetivo fue la obtención de evidencias de validez referidas a la estructura interna, así como evidencias de confiabilidad/precisión. Se trabajó con una muestra no probabilística de 594 estudiantes de la licenciatura en psicología de distintas instituciones de la UAEMex el rango de edad fue de 18 a 29 años, la aplicación se realizó a través de internet debido a las restricciones sanitarias. Se empleó el análisis factorial exploratorio de ejes principales con rotación oblicua a partir del cual se encontró una solución de dos factores. El primer factor se denominó estilo de identidad difusa, el cual mide la falta de compromiso con los estudios, se compuso de 14 ítems y tuvo un alfa de .89. El segundo factor se denominó estilo de identidad conformada, mide el nivel de compromiso profesional se compuso de 11 ítems y tuvo un alfa de .88. La segunda fase comparativa tuvo como primer objetivo probar diferencias entre los estilos de identidad por *sexo*. Se encontró diferencia significativa en el estilo difuso. El segundo objetivo fue la comparación de los estilos de identidad por *trayecto académico*. Se encontró diferencia significativa entre el nivel básico y el integral en el estilo difuso. El tercer objetivo de esta fase fue probar la relación entre el estilo de identidad y el *promedio general de aprovechamiento*. Se encontró relación estadísticamente significativa entre el estilo difuso y el promedio general, la relación fue negativa.

**Palabras clave:** Identidad, Estilos de identidad, Identidad profesional, Identidad del psicólogo, dimensiones de la identidad.

## SUMMARY

The objective of this work was the construction of an instrument of professional identity styles in psychology students of the UAEMex. It started from a quantitative design divided into two phases. The first was of an instrumental type, aimed at obtaining evidence of validity regarding the content, internal structure and reliability/accuracy of the instrument. The identity construct was based on Erikson's theory (1974) and the contributions of Berzonsky (2011) and Marcia (1966) on identity styles. The dimensions of professional identity were taken from Harrsch's (2005) proposal. Evidence of content validity was obtained through an evaluation by judges. Five experts participated in the assessment of each item. The next objective was to obtain evidence of validity referring to the internal structure, as well as evidence of reliability/accuracy. We worked with a non-probabilistic sample of 594 undergraduate students in psychology from different institutions of the UAEMex, the age range was 18 to 29 years, the application was made through the internet due to health restrictions. The exploratory factorial analysis of principal axes with oblique rotation was used, from which a two-factor solution was found. The first factor was called diffuse identity style, which measures lack of commitment to studies, was made up of 14 articles and had an alpha of .89. The second factor was called conformed identity style, it measures the level of professional commitment and was made up of 11 items and had an alpha of .88. The second comparative phase had as its first objective to test differences between identity styles by sex. A significant difference was found in the diffuse style. The second objective was the comparison of identity styles by academic trajectory. A significant difference was found between the basic level and the comprehensive level in the diffuse style. The third objective of this phase was to test the relationship between identity style and overall approval rating. A statistically significant relationship was found between the diffuse style and the general average, the relationship was negative.

**Key words:** Identity, Identity style, Professional identity, Identity of the psychologist, dimensions of identity.

## INTRODUCCIÓN

La identidad como parte del desarrollo ha sido un tema de interés para distintas disciplinas entre las que destaca la psicología. William James fue uno de los primeros en hacer alusión a este concepto que de acuerdo con Erikson (1974) está contenido en las siguientes líneas: “El carácter de un hombre se puede discernir en la actitud mental o moral (...), cuando la asume, se siente más profunda e intensamente vivo y activo. En esos momentos una voz dentro de él dice: ¡Éste soy realmente yo!” (p. 16). La identidad personal es un aspecto subjetivo, es la forma de verse a sí mismo a través de la retroalimentación social, es reconocerse y ser reconocido públicamente (Giménez, 1997). Los seres humanos además de interesarse por los fenómenos que los rodean lo han hecho por sí mismos, por sus pensamientos y comportamientos. La psicología es una disciplina científica que nació como parte de la necesidad de los seres humanos por responder a la pregunta ¿quién soy?

El estudio del proceso de conformación de la identidad, así como los factores implicados, es una forma de acercarse a una respuesta. De acuerdo con Larrain (2003) la configuración de la identidad comprende tres fases: una cultural referida a la influencia de un grupo en particular y a las categorías compartidas entre los miembros de ese grupo; otra de tipo material que consiste en la forma en que la persona se ve a sí misma físicamente y de forma simbólica; finalmente se encuentra la social que se basa en la interacción con los demás. Por lo tanto, es posible entender que la conformación de la identidad es un proceso dinámico y constante que no se da linealmente, sino que se configura en un constante devenir. La identidad profesional es una construcción que sigue un desarrollo semejante al de la identidad personal y de la misma forma es influida por distintos factores.

Uno de los principales elementos para entender la identidad profesional es el de identidad disciplinar que, de acuerdo con Zanatta et al. (2010) son todas las representaciones sobre el cuerpo de conocimientos de la disciplina, la relación que tiene con los usuarios, los valores que ostenta, su proceso histórico, relación y distinción con otras disciplinas y, su consolidación o crisis de identidad. De esta manera la identidad profesional que configure el sujeto se ve mediada por la propia identidad disciplinar de la carrera. Por otra parte, los antecedentes personales también tienen influencia en la configuración de la identidad profesional, de ahí que Harrsch (2005) mencione que “la identidad profesional se inicia desde los comienzos de la vida y se manifiesta en constante transformación y consolidación” (p. 7).

La identidad profesional conformada, es el tipo de identidad más adaptada (Berzonsky, 2011), lo cual va a tener repercusiones directas en el ejercicio profesional del psicólogo. Aquellos alumnos que no se sientan identificados con la disciplina o que manifiesten apatía o desinterés por la misma estarán en mayor riesgo de deserción escolar y tendrán un bajo rendimiento, los alumnos que sólo sigan las disposiciones normativas por cumplir, difícilmente darán algo más allá de lo que se les pide. En ambos casos será difícil que los alumnos valoren críticamente su formación y conformen un criterio propio referido a valores, posturas teóricas o prácticas e intervenciones que sigan los estándares y principios científicos de la disciplina.

Harsch (2005) refiere que el ejercicio profesional de la psicología del siglo XXI exige, una preparación continua, enfocada hacia la actualización y adquisición de aprendizajes y habilidades, un conocimiento del sí mismo y una convicción con los valores personales y de la profesión. Lo cual define esta autora en su propuesta como dimensiones personal, curricular y práctica. De esta forma se vuelve una necesidad el estudio de la conformación de la identidad profesional de los psicólogos en un entorno cambiante, plagado de información dudosa, en la que existen pseudo profesionales que usurpan campos que corresponden a los especialistas de la psicología. Otro problema grave son las prácticas no científicas en las que incurren algunos psicólogos, que van en contra de los usuarios de los servicios, y de la imagen de la psicología como disciplina.

Estas malas prácticas no solo demeritan la imagen de los profesionales de la psicología, sino que pueden afectar gravemente la salud e integridad de los usuarios de dichos servicios. De esta situación se han derivado acciones para contrarrestar y sancionar estas malas prácticas en distintas disciplinas entre las que se incluye la psicología. Por ejemplo, la Organización Médica Colegial de España (2019) promovió la creación del Observatorio Médico Colegial, contra las pseudociencias, pseudoterapias, intrusismo y sectas sanitarias con el objetivo de transmitir información confiable sobre la evidencia empírica de estas intervenciones. A partir de esto el Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social (2019) de España lanzó la campaña #CoNprueba para informar a las personas sobre los riesgos de las pseudociencias y pseudoterapias.

En el caso de México en el Artículo 250 del Código Penal Federal (Gobierno de la Ciudad de México, 2019) existe una sanción de uno a seis años de prisión para aquellos que se ostenten como profesionales y realicen actividades propias de la disciplina sin poseer título profesional. En el Estado de México está tipificado como delito de fraude en el Código Penal (Gobierno del Estado de México, 1999) Artículo 306, fracción XIV, alude a las personas que abusan de la preocupación e ignorancia de otras personas para obtener un beneficio económico por medio de intervenciones

carentes de fundamento científico. Aquí se incluyen todas aquellas personas no calificadas, que realizan prácticas orientadas hacia la atención de trastornos o problemas relacionados con alguna dimensión humana que es competencia de los psicólogos.

La dimensión ética de la identidad profesional, propuesta en este trabajo, está dada en gran medida por la formación y las experiencias con la profesión que el alumno tiene durante su formación académica. De acuerdo con Rodríguez y Seda (2013) la vinculación temprana de los alumnos con el ejercicio profesional favorecerá no solo la adquisición de aprendizajes propios de la profesión, sino también contribuirá de manera sustancial a la construcción de la identidad profesional, y desde luego a la adquisición de valores relativos a su disciplina. De tal forma que se torna pertinente estudiar los valores que los alumnos han conformado como parte de su identidad profesional. Los valores tienen un gran peso en la formación, no es un hecho arbitrario que se encuentren enunciados en casi cualquier currículum educativo.

Este último aspecto se encuentra ligado al aspecto curricular de la formación del psicólogo, puesto que desde las disposiciones del documento rector de la formación es que se comienza a generar el planteamiento del tipo de psicólogo que se pretende formar, tanto en conocimientos, habilidades y valores. Los que hoy en día se enmarcan bajo el término de competencias. De acuerdo con Zanatta y Yurén (2012) la conformación de la identidad profesional y disciplinar dependen del diseño e implementación del currículum que se encuentra de base en los procesos de formación del psicólogo. De aquí que la identidad curricular puede entenderse como elemento de la configuración de la identidad profesional, a partir de la constitución del currículum de la disciplina y de la forma en que este se opera. Este planteamiento permite poner en duda las modificaciones curriculares que abogan por la eliminación o disminución de las prácticas profesionales en los distintos momentos de la trayectoria académica, o la especialización del profesional sobre una formación generalista.

La formación de profesionales en la psicología con una identidad profesional conformada no es algo deseable, sino una necesidad ante los requerimientos por parte de los usuarios, las instituciones, las instancias jurídicas y el mismo gremio. Los cambios en la sociedad y en el quehacer de los profesionistas son cada vez más acelerados, existe una disposición de nuevas herramientas tecnológicas y acceso a una gran cantidad de información; lo cual exige además de la actitud de aprendizaje constante una consciencia crítica que permita al profesional tomar decisiones sobre una base orientada a lo ético. Otro problema, es el crecimiento desmedido de las instituciones privadas que ofertan la licenciatura en psicología. Con planes de estudio más cortos y modali-

dades menos exigentes para la obtención del título profesional. Cambios que se verán reflejados en la práctica del egresado y en la imagen general de los psicólogos.

El objetivo principal de este trabajo fue construir un instrumento de medición de los estilos de identidad profesional de los estudiantes de psicología, y de esta forma estudiar el proceso de configuración de la identidad profesional. Se parte de propuesta de Harrsch (2005) sobre los dominios de la identidad profesional, así como de la teoría de los estilos de identidad de Berzonsky (2011) y de los estados de identidad de Marcia (1966) que se apoyan en la propuesta teórica de Erikson (1974) referente a la identidad de compromiso y la difusión de la identidad. La identidad profesional del psicólogo al igual la identidad personal se encuentra en constante configuración, por lo que su estudio mantiene una importancia vigente por las implicaciones sociales, educativas y profesionales que conlleva. El estudio tuvo como parte de sus objetivos específicos: identificar los estilos de identidad profesional en estudiantes de la licenciatura en psicología de la UAEMex. La investigación asumió un enfoque cuantitativo que constó de las siguientes fases:

Fase 1. Construcción del instrumento. Esta fase se dividió en dos sub-fases; 1.1. Evidencias referidas al contenido del instrumento, se inició la construcción del instrumento a partir la revisión de material bibliográfico sobre la teoría. Se redactaron los reactivos de la escala a partir de los indicadores encontrados en la revisión teórica. Los reactivos elaborados fueron sometidos a revisión por parte de investigadores expertos, para la obtención de evidencias de validez referidas al contenido, se procedió a la revisión y ajuste de los reactivos a partir de las observaciones de los jueces. Se realizó la aplicación del instrumento en una prueba piloto, con propósitos de revisión del instrumento como redacción correcta de los reactivos y comprensión por parte de los estudiantes.

1.2. Evidencias referidas a la estructura interna del instrumento: Se procedió con la aplicación del instrumento en una muestra adecuada para la ejecución de análisis factorial exploratorio para obtener evidencias de validez referidas a la estructura interna del instrumento. Una vez obtenida una solución factorial adecuada, se realizó la estimación de la confiabilidad/precisión de consistencia interna del instrumento. Se procedió al análisis de resultados de esta fase para responder a las preguntas de investigación.

Fase 2. Comparación de resultados. A partir de los resultados obtenidos del instrumento se procedió a la descripción de los estilos de identidad característicos de la muestra de estudiantes y a la comparación con variables como trayecto de formación, sexo y promedio. Se construyó una base de datos para realizar los procesamientos estadísticos necesarios para responder las pregun-

tas de investigación y probar las hipótesis.

Finalmente se realizó la discusión de los hallazgos encontrados, las conclusiones obtenidas y las sugerencias pertinentes que permitan avanzar en la investigación relacionada con la formación de la identidad profesional del psicólogo.

# CAPÍTULO 1

## LA FORMACIÓN DEL PSICÓLOGO

En este capítulo se abordan los aspectos relacionados con la formación profesional de los psicólogos. Se distinguen las características de la formación profesional y de la educación, además de abordar las tradiciones de las que se originaron y los dos principales dispositivos de formación universitaria: transmisivo y formativo. Enseguida se abordan los enfoques psicológicos que han orientado las distintas líneas de investigación y práctica de la psicología, así como las principales áreas en psicología. Se revisan de forma sucinta los orígenes de la psicología en México y las principales tendencias que han influido en la formación de los psicólogos en el país durante distintas épocas. Se continúa con una revisión de las competencias profesionales del psicólogo en el contexto europeo y estadounidense, así como la influencia de este modelo en Latinoamérica y en específico en México. Se analizan las implicaciones de una formación generalista frente a una formación especializada. Finalmente se presenta una breve prospectiva sobre el futuro de la formación en psicología.

### **1.1. Educación y formación**

Como ocurre en distintos campos existen una serie de términos que las personas suelen sobreentender, incluso entre los especialistas. En muchos casos no es posible llegar a un acuerdo sobre lo que debe abarcar un concepto o cuáles deben ser sus elementos constitutivos. Esto sucede con los términos educación y formación, los cuales se utilizan en distintos ámbitos sean o no especializados, y de los cuales parece ser que la mayoría de las personas entiende su significado. Educación y Formación son términos polisémicos, que llegan a ser utilizados como sinónimos, pero que desde una concepción epistémica presentan diferencias importantes. Existen autores que no están de acuerdo en el uso indiscriminado de dichos términos.

La educación de acuerdo con el Webster's New World Dictionary (2014) es definida como "el proceso de enseñanza y desarrollo de conocimientos, habilidades, inteligencia, carácter, etc., especialmente en un proceso de educación formal; enseñanza-aprendizaje" (párr. 5). Esta definición destaca aspectos relacionados estrictamente con los dominios del aprendizaje puesto que aborda aprendizajes de tipo cognitivo, afectivo y psicomotor. Para Serrano y Troche (2003) la educación "es considerada como un factor estratégico de desarrollo, que hace posible a la persona asumir modos de vida superiores y permite aprovechar las oportunidades de la ciencia, la tecnología y la cultura de nuestro contexto" (p. 10). Aquí se destacan los esfuerzos sistemáticos encami-

nados a proporcionar experiencias de las cuales las personas se puedan beneficiar dentro de un proceso organizado y sistemático.

La educación también puede definirse por su dimensión temporal, puesto que para unos es un proceso que termina en la adultez, y para otros es un proceso continuo en la vida (Suárez, 1980). También se discute sobre su carácter individual o social, Yurén (2000) refiere que las sociedades enfocadas al autoritarismo que tienden a la eliminación de la individualidad y la exaltación del grupo o nación abogarán por el carácter social de la educación, mientras que los enfoques capitalistas centrados en la competencia se orientarán hacia el individualismo. Es posible notar que la educación posee una carga ideológica y política, de modo que incluso se puede hablar de educación de tipo socialista, capitalista, progresista, liberadora o humanista, por mencionar algunos enfoques. Rojas (2008) considera que es posible aproximarse a una definición de la educación a través de dos planos:

- 1) Referida a la actividad intencionada propia de los seres humanos, destinada obligatoriamente a la transmisión de valores, normas, costumbres. Así como una ideología o forma de concebir al mundo y los distintos aspectos de la vida.
- 2) Como un conjunto complicado de factores, sucesos y procedimientos de tipo sociocultural, histórico, económico y político. Con el objetivo de proporcionar una formación integral de la persona, y conectado a instituciones, políticas, leyes y distintos factores sociales.

La educación forma parte de un proceso integral, que abarca distintas dimensiones de la formación humana. Yurén (2000) sostiene la importancia de que las personas como seres integrales se reconozcan en la totalidad, es decir, en el género humano. La educación, desde una perspectiva humanista, puede concebirse como un proceso que deberá buscar la dignificación de las personas en sus distintas dimensiones. Esta concepción se contrapone a la educación vista como un mecanismo para generar personal altamente calificado para formar parte de la fuerza de trabajo que demanda el sector empresarial. Rojas (2008), considera que el término educación es polisémico, inacabado y puede incluir los siguientes aspectos:

- 1) Campo de prácticas sociales. Hace alusión al sistema o práctica de formación, la cual puede ser específica o general. Por ejemplo, la educación para adultos mayores o el sistema de formación superior.

- 2) Función social. Permite la convergencia de distintas instituciones para la realización de actividades conjuntas o de interés común, además de favorecer los procesos de comunicación entre las mismas.
- 3) Discurso ético. Transmite una serie de normas y valores acordes a la visión particular del sistema educativo que se circunscribe en sistema político particular.
- 4) Campo de profesionalización. Se refiere a la formación dentro del área educativa a fin de comprender y dominar sus principios teóricos y prácticos.
- 5) Objeto de estudio e investigación. Considera la educación como un campo en el que se pueden evaluar y retroalimentar las técnicas y procedimientos relacionadas con el aprendizaje, además de generar nuevos conocimientos sobre dicho proceso.

Estos son algunos aspectos de la educación, pues como tal no existe alguna definición que pueda abarcar de manera satisfactoria todos los aspectos de la educación. Lo mismo sucede con el término formación, que asume distintas connotaciones que no terminan por darle una definición consensuada, e incluso existen autores que proponen eliminar definitivamente el uso del término (Ferry, 1990). Honoré (1980), considera que es inútil intentar dar una definición, puesto que aún es un campo poco explorado que requiere una investigación como campo particular denominado formática. A pesar, de los problemas y desacuerdos que se presentan con respecto a la definición de formación, es de utilidad abordar su conceptualización a partir de diferentes enfoques para acercarnos a una concepción de sus aspectos principales.

Rojas menciona (2008), que la “noción de formación alude fundamentalmente a una acción dirigida a modificar a los otros por medio de la vía de la intervención educativa” (p.13). Bajo esta noción la formación se puede concebir como un proceso intencionado, planeado y ejecutado bajo principios psicopedagógicos. Foulquié y Saint- Jean (como se citaron en Honoré, 1980) refieren que la formación enfocada al ser humano consiste en “desarrollar las capacidades naturales, hacer capaz de alguna función determinada, o generalmente realizar su finalidad de hombre” (p. 19). Ferry (1990) refiere que la formación “es un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades” (p.52). Dichas capacidades pueden ser muy distintas, pero si lo enfocamos al ámbito educativo las podemos entender como competencias.

Zanatta considera (2008), que “la formación profesional demanda el dominio de la disciplina, la adquisición de competencias profesionales y la apropiación de una cultura profesional, pero no se queda en esto, sino que moviliza a la persona en su totalidad” (p. 9). Si una persona realmente ha logrado el dominio de ciertas destrezas y conocimientos de la profesión, no lo pue-

den afectar de manera aislada, puesto que siempre implican la interacción con los valores y objetivos propios de cada persona. De modo que la interacción con otros profesionales y el contexto en el que se desenvuelve influirán en su concepción de la profesión y en la forma en que el mismo se ve como profesional, sintiéndose en el mejor de los casos parte de un gremio de profesionales con objetivos comunes. En situaciones menos deseadas, la persona capacitada puede ver los conocimientos y habilidades como meros instrumentos para lograr ciertos fines, sin que exista un crecimiento personal.

Yurén (2000), concluye como parte de un análisis de Avanzini, que la educación se enfoca hacia finalidades de índole general e indeterminadas, mientras que la formación se dirige hacia objetivos previamente establecidos y con relación a un campo de acción específico. Pacheco y Díaz Barriga (1993) enfatizan que la formación se encuentra vinculada a la cultura y al trabajo, como resultado de la percepción que tienen las personas de sí mismas, además de que le permite integrar distintas relaciones y procesos sociales. Zanatta (2008) refiere que la educación básica estaría circunscrita bajo la denominación de educación, mientras que el término formación profesional sería exclusivo de la educación superior, pues como puede observarse la formación está ligada con el trabajo y la profesión, mientras que la educación dota a las personas de competencias más generales como la lecto-escritura o los cálculos matemáticos que puede aplicar de manera cotidiana y que le serán útiles para adentrarse en un campo de formación profesional.

Yurén (2000) menciona que tanto el proceso de enculturación como el de socialización poseen un carácter de transmisión de la cultura y de integración social, proceso que se podrían colocar dentro de los planos más generales de la educación y en contextos no necesariamente escolares, por otra parte, la formación va más allá puesto que requiere un cambio interno en el sujeto, lo cual a largo plazo va a repercutir sobre el cambio de la cultura y la sociedad. La formación tiene un alcance mayor que le permite al sujeto reflexionar, relacionarse, organizarse y actuar, más allá de lo que haría una identidad alienada que acepta sin poner en duda lo que sucede a en su contexto. La formación universitaria o por lo menos aquella de sostenimiento público, deberá concentrarse en una educación de carácter instituyente.

La formación se puede entender como un proceso social de transmisión de conocimientos, habilidades y actitudes, a favor de una cultura dominante en la que se deben tomar en cuenta sus aspectos socioeconómicos. Tal perspectiva tendrá un énfasis en el poder buscando la alienación y el sometimiento. Otra visión, considera a la formación como un proceso de desarrollo y estructuración realizado por la persona a través de un proceso de maduración interna y de aprendizajes

potenciales y experiencias. La formación también puede entenderse como una institución, un dispositivo que se organiza a través de planes de estudio, cursos y certificaciones (Ferry, 1990). La formación como institución puede caer en la falsa idea de la adquisición, que se enfoca en la oferta de cursos orientado más por aspectos económicos que de crecimiento.

Yurén (2000) refiere que la formación también puede verse en el sentido Platónico de la *paideia* o desde la perspectiva Hegeliana del *bildung*. La *paideia* hace alusión a un proceso de construcción consciente, que toma como analogía el trabajo de un alfarero en la que el alumno<sup>1</sup> es la arcilla y el profesor es el artesano que lo moldea con sus manos. Parte de una perspectiva teleológica, en la que las personas tienen finalidades en su existencia previamente establecidas, de acuerdo con el potencial de cada alumno. El profesor tendrá que implementar sus recursos para que el alumno logre desarrollar su potencial. Esta perspectiva es una de las que más prevalencia ha tenido en el proceso formativo, en la que el profesor ejerce las sesiones de forma magistral, mientras los alumnos deben avocarse a recibir y retener la mayor cantidad de información posible.

En oposición, Ferry (1990) considera que el proceso formativo no debe reducirse a moldear al alumno como si se tratara de un ente pasivo, puesto que la acción formativa toma su verdadero sentido al fomentar la acción reflexiva. El estudiante puede recibir información, pero esta no se vuelve realmente relevante si no es útil para él y si no realiza un proceso de análisis crítico de la misma. En la perspectiva del *bildung*, que puede traducirse como construcción o configuración, se enfatiza en la formación como un proceso en el que alumno tiene que conquistar metas, más que tener una finalidad predeterminada. La formación como *bildung* requiere de dos momentos fundamentales:

- 1) Objetivación. Consiste en el tránsito de lo subjetivo hacia lo objetivo, lo que implica que el sujeto además de pasar por un proceso de enculturación está en la posibilidad de desenvolverse de modo creativo para la producción y transformación de la cultura y las instituciones existentes.
- 2) Intersubjetividad. En este momento se reconoce que la transformación de las condiciones en un contexto dado, no pueden ser realizadas por una sola persona. Únicamente, puede lograrse a través de la interacción con los demás, sin embargo, dicha in-

---

<sup>1</sup> Es precisamente el término alumno el que se acerca a una connotación de ser receptivo que absorbe los conocimientos que el profesor vierte sobre él. En cambio, el estudiante es un ser activo que trabaja en la construcción de su propio conocimiento, mientras que el profesor asume el rol de facilitador en la cual su tarea es planear, diseñar e implementar experiencias de aprendizaje que le permitan al alumno desplegar su potencial.

teración debe incluir ciertos requisitos, como tener conciencia de sí mismo, la capacidad de objetivarse e interactuar.

Para Gadamer (1993) el término formación es un concepto básico del humanismo, el cual implica los siguientes aspectos:

- Adquisición de cultura. Se refiere al proceso de enculturación a través del cual las personas que se forman atesoran un conjunto de conocimientos de otras generaciones.
- Apropiación. Alude al carácter de conservación de la cultura que prevalece en el tiempo a través del proceso de incorporación al bagaje de cada persona.
- Enseñanza. Se destaca la importancia de los profesores como guía para que las personas puedan formarse, puesto que las personas no pueden formarse por sí solas.
- Resultados. Se hace mayor énfasis en los resultados que en el proceso.
- Como objetivo en sí misma. La formación vista como una finalidad deseable en sí, sin aludir a objetivos más allá, vista así desde la perspectiva del profesor.

Filloux (1996), conceptualiza la formación como un proceso de relación en tres elementos: una formación académica disciplinar; una formación metodológica y técnica o procedimental; y una formación personal. De la misma forma Honoré (1980) refiere que, para hablar de una teoría de la formación, es importante superar la separación entre los aspectos de formación profesional y personal. Ferry (1990) considera que la formación debe proveer “el dominio de las acciones y situaciones nuevas, el cambio social y personal” (p. 45). Con esto se puede entender que para llevar un proceso formativo no basta con abordar aspectos puramente académicos, sino que es importante entender a los estudiantes en su totalidad e incluso favorecer el desarrollo de aspectos personales. También implica que las investigaciones sobre formación tomen en cuenta el aspecto de la formación personal para tener una visión integral de dicho proceso.

Honoré (1980) refiere que la formación puede distinguirse desde dos perspectivas u orientaciones:

- 1) Exterioridad. Conceptualiza a la formación como una pertenencia que el sujeto ha alcanzado o adquirido, tras haber tenido ciertas experiencias. Es algo que se puede poseer a manera de bien, pues se puede comprar o adquirir.
- 2) Interioridad. Asume a la formación como un aspecto particular del sujeto, una capacidad inherente para interpretar los hechos. La formación en este nivel no es un bien que pueda adquirirse, más bien, consiste en una disposición que puede instruirse y desarrollarse. Es una actitud que se desarrolla a través de la reflexión.

La formación profesional abarca un conjunto de conocimientos, procesos y prácticas sociales que se encuentran unidos, a la necesidad de un reconocimiento social, y los requerimientos laborales y productivos, todo esto bajo el marco de una institución educativa que otorga un respaldo a la formación (Rojas, 2008). Los conocimientos, habilidades y actitudes que a fin de cuentas se traducen en competencias, son los elementos que le otorgan identidad al sujeto. De acuerdo con Yurén (2000), la identidad puede ser el resultado de los procesos de enculturación y socialización, pero únicamente aquella que se da dentro de un proceso de formación puede tener el carácter de identidad conquistada. Es posible reconocer la consonancia de estos principios con los de una formación humanista y la concepción de los estudiantes como seres activos e inacabados.

La orientación de la formación se encuentra determinada por el tipo de dispositivo bajo el que se despliegue. Si se habla de un dispositivo alienante, este se enfocará en los aspectos instrumentales sin que se aborden aspectos del desarrollo integral y personal del estudiante, lo que impide un proceso reflexivo y crítico que permita la conformación de la identidad (Zanatta, 2008). De acuerdo con Ferry (1997) una práctica profesional o desempeño técnico no puede considerarse formación si no implica la recapitulación, análisis y reflexión de dicho proceso. Zanatta et al. (2011) refieren que la formación universitaria se debe orientar de manera integral para que el estudiante pueda desempeñarse responsablemente tanto en la profesión como en la sociedad y así acercarse a la trascendencia. Así mismo, proponen una serie de criterios para clasificar los dispositivos de formación universitaria, los cuales se presentan a continuación:

- Tipo de racionalidad. Aborda aquellos dispositivos centrados en los procesos, técnicos e instrumentalización de los conocimientos denominada racionalidad funcional y, por otra parte, los dispositivos de racionalidad comunicativa que favorecen la interacción, las experiencias y el sentido social y personal con respecto a la profesión.
- Posición que asignan al sujeto. En este criterio se ubican aquellos dispositivos que van desde lo alienante, que como se mencionó arriba, se orientan al desempeño sin criterio, hasta el dispositivo instituyente que da énfasis a la formación integral del sujeto.
- Tipo de formación que promueve. Van desde los dispositivos enfocados a lo técnico e instrumental, seguido de los que promueven la formación crítica, hasta los de formación integral que abordan competencias cognitivas, conductuales, actitudinales y personales.
- Aplicación de las estrategias básicas de formación. Se define a partir de la forma en que se aplican las estrategias de formación en aspectos como la tutoría y la alternan-

cia, por una parte se encuentra el dispositivo prescriptivo, que se asume como una serie de pasos predeterminados que operan burocráticamente, por otra parte se encuentra el dispositivo dinámico en el cual existe un margen de adaptabilidad a las circunstancias que eliminan las situaciones estáticas, permite mayor flexibilidad y apertura a las distintas experiencias de aprendizaje de manera integral.

- Por el nivel de transición hacia el sentido de la formación. Este criterio aborda los dispositivos que van desde los orientados hacia la transmisión de conocimientos en el que se concibe al estudiante como un mero receptáculo de la información, hasta el dispositivo formativo que considera determinante la participación del estudiante como parte del proceso formativo, con una actitud crítica, reflexiva y comprometida profesional y socialmente.

La formación profesional depende de las condiciones que se establecen por medio de los dispositivos de formación. El dispositivo formativo provee elementos y condiciones que favorecen la conformación de la identidad profesional. Si se retoma la concepción de Ferry (1997) sobre la formación como uno de los procesos que deben ser alcanzados por uno mismo y que no pueden ser transmitidos ni dados por otros. Entonces sólo sería posible considerar como instituciones formadoras aquellas que se orientan de manera integral, dinámica, instituyente y personal. Si bien, los aprendizajes son la base de las competencias y estas a su vez los elementos de la formación profesional no pueden dejarse de lado los componentes relacionados con el desarrollo y crecimiento personal, así como los elementos socioculturales del contexto en el que se está formando el profesional.

Finalmente dado que una parte central de este trabajo es la de identidad profesional, es importante acercarse a la definición de profesión. Peña y Rosenblueth (como se citaron en Rojas, 2008) mencionan que “El término profesión hace en principio referencia a una categoría de personas especializadas que son capaces de aplicar la ciencia a la solución de problemas concretos en una sociedad dada” (pp. 16-17). Hussey y Campbell-Meier (2016), refieren que una profesión hace alusión a un conjunto de personas que realizan actividades conjuntas que les permiten obtener recursos para su subsistencia, actividad que denominan trabajo y que es distinta del ocio, además de considerarla una vocación y no un pasatiempo, su trabajo es útil para la sociedad y es ejercido con cierto nivel de calidad, lo que le retribuye prestigio.

Como puede observarse, la profesión se puede encontrar demarcada dentro del proceso de formación, puesto que las competencias son específicas y características de cada profesión.

Hablar de profesionales remite a la idea de especialistas en la solución de ciertos problemas concretos, si alguien tiene dolor de muela acude al dentista, si tiene problemas legales lo hace con un abogado. La situación es ambigua cuando no queda claro, al menos para el público general, qué hace ese profesionista, lo que deriva de qué tan bien se encuentra definida su profesión. La profesión es relevante en cuanto medio de subsistencia para quien la ejerce y como medio de prestigio, ambos aspectos relevantes en la formación de la identidad. Gómez (1983) refiere que existen dos componentes al definir qué es una profesión, como:

- 1) Teórico-prácticos. Es un conjunto de aprendizajes cognitivos, prácticos o actitudinales, que se pueden definir de manera objetiva y que son característicos de una profesión, campo o disciplina, lo que a su vez le da validación y prestigio social.
- 2) Socioculturales. Además de los conocimientos y habilidades implica determinadas tradiciones y costumbres de un espacio político, económico, histórico y cultural que se inicia y se desarrolla como una actividad social.

En el caso de la psicología es una ciencia joven, y su evolución hacia la formación de profesionales capacitados para la solución de problemas concretos, se puede considerar reciente. Aspecto que incide en que no solamente el público general tenga una idea equivocada o estrecha sobre el quehacer de los profesionales en psicología, sino que los aspirantes y estudiantes tengan concepciones diferentes sobre qué es la psicología y los problemas concretos para los que se forman. Esto se encuentra ligado a la evolución de la psicología como ciencia y a los enfoques que han sido priorizados en cada época, así como los que asume cada institución. A continuación, se abordan los enfoques más representativos en la historia de la psicología.

## **1.2. Los enfoques psicológicos**

El desarrollo de la psicología como ciencia ha implicado la evolución entre las distintas corrientes epistémicas a partir de las cuales se concibe su objeto de estudio. Algunas se han centrado en aspectos del ser humano a los que otras corrientes les han dado menos importancia o simplemente han ignorado. Cabe destacar que los enfoques presentados mantienen vigencia, puesto que sus postulados teóricos siguen manteniendo correlato con los hechos, es decir, siguen explicando algunas dimensiones del ser humano e incluso sus principios predictivos siguen manteniendo consistencia y se han refinado con la constante investigación. El hecho de que existan una diversidad de enfoques obedece a la riqueza de dimensiones en el ser humano y por supuesto a la forma en que han ido evolucionando los instrumentos y técnicas de investigación, así como los intereses en boga dados por la comunidad científica prevaeciente en un momento histórico

(Kuhn, 1971).

Recientemente han surgido perspectivas como la psicología positiva, que suele considerarse dentro de la corriente humanista, aunque con una perspectiva particular para abordar las dimensiones del ser humano, además de un creciente interés por aspectos neurológicos que se han vinculado con la teoría cognitiva. En el caso de los paradigmas estructuralistas y funcionalistas, se les puede considerar como las corrientes madre de las que nacieron otras corrientes como el conductismo y el cognoscitivismo, pero que con el paso del tiempo han perdido relevancia, por lo que no es posible considerarlas por sí solas como corrientes de influencia actual. A pesar de la gran diversidad de vertientes psicológicas, la gran mayoría se ubica dentro de alguno de los siguientes paradigmas:

*Paradigma conductista.* Corriente surgida alrededor de 1912 cuando el psicólogo J. B. Watson comenzó a realizar estudios sobre la conducta observable y se propuso hacer de la psicología una ciencia natural (Davidoff, 1989). Este paradigma se basa en el principio de que la conducta observable es el objeto de estudio de la psicología, aunque actualmente se aceptan los procesos mentales y se tiene posturas más flexibles con respecto a los procesos subjetivos, siguen dando énfasis a los factores ambientales como determinantes principales de la conducta. Este enfoque se ha interesado por la búsqueda de las leyes que gobiernan la conducta, su principal método de investigación ha sido el experimental y la mayoría de sus hallazgos se han realizado con investigación en organismos infrahumanos como roedores y aves.

B. F. Skinner es otro de los grandes representantes del conductismo y a él se debe la formalización de los principios del reforzamiento. La ley del reforzamiento positivo tuvo un gran impacto en las concepciones que se tenían antiguamente, por ejemplo, en el ámbito educativo se tenía muy arraigada la idea del castigo como principio para favorecer el aprendizaje (Feldman, 2010). Actualmente la gente reconoce las ventajas del reforzamiento positivo para favorecer el aprendizaje. Los conductistas radicales en su momento concibieron a la psicología como una ciencia natural que debía integrar el modelo de investigación empleado en otras ciencias como la física. Su fundamento epistemológico partía del positivismo y de la medición de conductas observables, con una manifestación de gran seguridad en la objetividad de su método.

Entre sus aportaciones a la investigación psicológica se encuentra la introducción de las definiciones operacionales. En la práctica muchos de sus principios se aplican para tratar alteraciones psicológicas como ansiedad, depresión, hipertensión, fobias o disfunción sexual. También se orienta a la prevención de conductas de riesgo, desarrollo de estilos de vida saludables, mejora

en las relaciones personales y el desempeño académico (Kadzin, 2000). El auge de este paradigma sigue vigente, desde luego, con nuevas pautas y más hallazgos, se publica una gran cantidad de investigaciones e incluso se puede obtener certificación en análisis y modificación de la conducta por parte del Comité para la Certificación en el Análisis de la Conducta que va desde el nivel técnico hasta el de doctorado (Martin y Pear, 2008).

*Paradigma cognoscitivista.* La psicología en sus inicios se centró en los aspectos del pensamiento humano, sin embargo, tras el auge del conductismo principalmente en Estados Unidos, se dejó de lado el aspecto subjetivo del pensamiento. Ante las limitaciones del conductismo y su ineffectividad para tratar con los aspectos del pensamiento, resurgieron corrientes que recuperaron impulso, como fue el caso de los paradigmas enfocados a las estructuras del pensamiento. El cognoscitismo fue uno de ellos, y apoyado por los esquemas de la comunicación (cibernética) y la lingüística generó una serie de modelos y principios para explicar el funcionamiento del pensamiento (Davidoff, 1989). Algunos consideran que es en el año de 1956 cuando se instaura oficialmente la revolución cognitiva con la publicación del artículo de Miller, “El mágico número 7 más o menos 2” (Pozo, 2006, p. 40).

Dentro de este paradigma se pueden incluir los enfoques constructivistas como el de Piaget que considera a los esquemas como la unidad básica del pensamiento o la teoría de Vigotsky que resalta la mediación de los profesores como trascendente para que los alumnos puedan construir sus propias estructuras cognitivas (López et al., 2013). Este enfoque sigue activo y es uno de los campos que ha logrado desarrollarse de forma multidisciplinar e interdisciplinariamente. Se apoya en los avances tecnológicos y en su desarrollo para realizar investigación sobre el aprendizaje, la atención, toma de decisiones entre otros. Uno de los psicólogos de esta corriente Daniel Kahneman ha sido galardonado con el Premio Nobel de economía por sus aportes a la comprensión de la toma de decisiones y bienestar subjetivo en los seres humanos. El psicólogo cognitivo se asume como un científico especialista del pensamiento, se apoya en modelos computacionales y de comunicación para el desarrollo de sus teorías.

*Paradigma gestáltico.* La palabra gestalt no tiene traducción como tal al español, pero puede entenderse como buena configuración o forma (Whittaker, 1984). De igual modo que el cognoscitismo este paradigma surge como respuesta al conductismo, como otro enfoque para entender el aprendizaje. Bajo esta perspectiva se enfatiza en la organización de la percepción en lugar de hacer un análisis de sus componentes, uno de sus principios es que el todo es más que la suma de sus partes (Feldman, 2010). Esta influencia puede considerarse como una aportación del

viejo continente pues la mayoría de los científicos que impulsaron este paradigma fueron de origen alemán. A la cabeza de estos investigadores estuvo Max Werheitmer, quien formó a Kurt Kofka y Wolfgang Köhler, quien a su vez fue alumno de Max Planck, premio nobel de Física (De Nicolás, 1977).

Su trabajo se conoció por la serie de experimentos realizados con chimpancés en la casa amarilla de la isla de Tenerife. Con estos experimentos sentaron algunos principios como el de *insight o discernimiento*, con los que concluyeron que los seres humanos no habrían podido evolucionar sin la organización y leyes que rigen la percepción. Kurt Lewin desarrolló un enfoque social a partir de la gestalt con su popular teoría de campo. Para los gestaltistas el ser humano es una persona que percibe realidades totales, se encuentran en desacuerdo con el análisis realizado por otros enfoques como el conductismo. El psicólogo gestaltista se concibe como un científico que emplea métodos experimentales, pero que se interesa por la forma en que las personas configuran la realidad, es decir, los procesos subjetivos.

Asume una identidad como científico, pero con una visión holística, interesado en los aspectos humanos y filosóficos. Las investigaciones actuales se suelen realizar de manera más integral con los enfoques cognoscitivos. Las aportaciones más importantes de los psicólogos de la Gestalt han sido en la comprensión del proceso de percepción (Feldman, 2010). Aunque también existe un enfoque psicoterapéutico denominado terapia Gestalt iniciado por Fritz Perls que sigue vigente y emplea algunos de los principios para ayudar a las personas a configurar correctamente las situaciones que viven (Balcázar et al., 2003).

*Paradigma humanista.* Esta perspectiva se basa en el fundamento filosófico de la fenomenología, que sostiene que las personas ven el mundo a partir de su propia perspectiva (Davidoff, 1989). Bajo este enfoque las personas son más que simples organismos que actúan determinados por los factores externos, en su lugar concibe a los seres humanos como individuos libres de elección con una tendencia natural hacia el crecimiento, el desarrollo y control de su propia vida (Feldman, 2010). Abraham Maslow y Carl Rogers son los pioneros en el desarrollo de la corriente humanista. Maslow es conocido por su aportación sobre la pirámide de las necesidades que muestra el avance progresivo en la lucha por satisfacer necesidades cada vez más complejas partiendo de las fisiológicas hasta aquellas necesidades psicológicas o de orden superior.

Como parte de su formación realizó una gran variedad de actividades, incluso trabajo de laboratorio con chimpancés. Colaboró con distintos profesionales como Allport, Kofka, Fromm, Werheitmer, Horney, Thorndike entre otros, además del amplio bagaje teórico y práctico desarro-

llado, logró percatarse de algo en común en estos investigadores. A su modo de ver eran personas felices, exitosas, comprometidas, preocupadas por los demás, con una disposición genuina para ayudar a otros. Esto le llevó a realizar las investigaciones que le permitieron desarrollar el principio de autorrealización y concluir que lo que compartían estas personas a pesar de sus diferencias teóricas y áreas de investigación, era que estaban autorrealizadas.

En el caso de Rogers, desarrolló la terapia no directiva centrada en el cliente, en el supuesto de que las personas son inteligentes y ellas mismas pueden encontrar las respuestas y soluciones a sus conflictos (Bischof, 2007). Propuso el principio de aceptación incondicional positiva, que consiste en una actitud de respeto y aceptación del otro independientemente de lo que la persona diga (Feldman, 2010). La corriente humanista tiene sus aplicaciones prácticas principalmente en la psicoterapia. No obstante, también ha influido en las áreas educativa y social. El psicólogo humanista se concibe como un profesional interesado en el ser humano de forma holística, considera que dada la sabiduría y potencial de las personas el psicólogo tiene como objetivo auxiliarlas para que desplieguen todas sus capacidades.

*Paradigma psicoanalítico.* Es uno de los paradigmas psicológicos más antiguos y conocidos. Se enfoca en temas como la personalidad, los trastornos psicológicos y su tratamiento (Davidoff, 1989). Fue fundado por Sigmund Freud, quien tuvo una formación como médico y en sus inicios también quiso hacer de la psicología una ciencia natural. Entre sus postulados más relevantes se encuentra que: los procesos mentales realizados de forma consciente son una pequeña parte del conjunto de la vida anímica, en tanto que la mayor parte de los procesos que influyen en nuestro actuar son de naturaleza inconsciente; además de que el principio de motivación más importante para nuestro actuar tiene un fundamento sexual (López et al., 2013).

Planteó la hipótesis estructural de la personalidad integrada por el ello el yo y el superyó. Elementos que pueden convivir de forma equilibrada y en cooperación, lo que se traduce en un buen funcionamiento de la persona. O que pueden entrar en conflicto y producir una personalidad desadaptada (Balcázar et al., 2003). Este paradigma sigue vigente, de igual modo que la psicología humanista tiene sus principales aplicaciones en el ámbito psicoterapéutico, pero también ha influido en el estudio del aprendizaje y en el estudio de fenómenos sociales y culturales como la violencia. El psicoanalista se concibe con un especialista que domina los métodos necesarios para ayudar a que el paciente pueda hacer consciente aquello que ha reprimido y le impide desarrollarse plenamente.

La variedad de paradigmas en psicología puede generar confusión en la conformación de la identidad del profesional en psicología, puesto que algunos planes curriculares hacen énfasis en alguno de ellos como se muestra en el apartado de tendencias en la formación. Actualmente los planes curriculares muestran mayor equilibrio, principalmente en las escuelas públicas, puesto que hay casos en escuelas privadas con licenciaturas en psicología humanista o psicología laboral. Algo que claramente va a producir un sesgo en la formación de la identidad profesional y por ende en detrimento de la calidad profesional. Por otra parte, los profesionales en psicología que se especializan en una sola área o paradigma tienen un abanico de oportunidades más estrecho en el ámbito laboral.

En este trabajo partimos de la importancia de que el alumno tenga una formación integral que le permita conocer los distintos enfoques y realizar una decisión consciente de aquello que va de acuerdo con sus intereses, siempre con una actitud de respeto hacia las distintas posturas que parta de la comprensión de su valor teórico y práctico. El dilema de los paradigmas en psicología se remonta hasta los análisis de Vigotsky (2013) sobre la crisis de psicología y la posibilidad de una disciplina general. Vigotsky plantea las dificultades que representaría el hablar de distintas psicologías, pues si bien, asumen distintas dimensiones de un fenómeno o hacen énfasis en determinados criterios para estudiar y explicar su objeto de estudio, todas tienen en común que se enfocan al mismo objeto, el ser humano sea su conducta, procesos mentales o todo lo relacionado como los aspectos fisiológicos, del desarrollo, sociales, entre otros.

Es cierto que el análisis y discusión que hace Vigotsky no resuelve por completo el tema de una psicología general o satisface las exigencias de sus críticos, no obstante, abre la brecha para plantear de manera más sistemática la crisis en psicología y provee de elementos para la realización de una reflexión crítica. La psicología en analogía con las personas también sigue un proceso en la conformación de la identidad, el grado de evolución puede determinarse a partir de qué tan bien definido se encuentra su objeto de estudio. El logro de esta meta sigue una serie de etapas que puede implicar avances y retrocesos, puesto que una parte de la identidad es dinámica.

### **1.3. Las áreas en psicología**

Como se observó en el apartado anterior, existe una diversidad de enfoques teóricos dentro de la psicología que parten de sus propios principios y postulados, pero que de manera general comparten el mismo objetivo: entender las acciones del ser humano (Feldman, 2010). Harrsch (2005), considera que la psicología es una ciencia a la vez que una profesión y su objeto de estudio es el ser humano en su dimensión biopsicosocial. Lo que permite interpretar que, aunque existan

distintas perspectivas para la investigación psicológica, todas tiene como objetivo final entender al ser humano desde una perspectiva científica. La riqueza de posturas en psicología surge de los paradigmas dominantes en cada época, las concepciones sobre el objeto de estudio de la psicología y su estatus como ciencia o profesión. Lo que a fin de cuentas no implica que existan objetivos contrarios entre los distintos enfoques, sino que estos evolucionan y se adaptan a los nuevos métodos y descubrimientos.

Las áreas en psicología son un conjunto de contenidos que se ubican dentro de la mayoría de los planes de estudio de la formación de nivel pregrado. Los cuales, en su mayoría surgen de los postulados y teorías planteados desde cada perspectiva psicológica. Estos conocimientos pueden variar de un currículo a otro, pero en general se incluyen los mismos contenidos. De acuerdo con Coon y Mitterer (2016), las áreas de la psicología se pueden agrupar en tres perspectivas: la biológica; estudia la conducta y trata de explicarla en términos de los procesos biológicos implicados, como la genética, el funcionamiento cerebral, los procesos fisiológicos y la evolución, la psicológica; analiza la conducta observable, los procesos cognitivos, los procesos inconscientes desde una perspectiva psicodinámica, y la sociocultural; se enfoca en la influencia de los entornos, la interacción de las personas y los aspectos culturales sobre el comportamiento humano. De acuerdo con el College Entrance Examination Board (2002) las principales áreas son:

- Historia, métodos y enfoques de la psicología
- Bases biológicas del comportamiento
- Sensación y percepción
- Estados de conciencia
- Aprendizaje
- Cognición
- Motivación y emoción
- Desarrollo psicológico
- Personalidad
- Test psicológicos y diferencias individuales
- Psicología de la anormalidad
- Tratamiento de los desórdenes psicológicos
- Psicología social

Estos contenidos se abarcan desde una perspectiva de formación generalista, a nivel pregrado que de acuerdo con López et al. (2013), tiene como objetivo formar profesionales con un

dominio “amplio y razonablemente profundo de la psicología” (p. 163). La especialización forma parte del proceso de formación en posgrado, por lo que los profesionales que quieran ejercer actividades como la psicoterapia o investigación del aprendizaje deberán continuar su formación después de obtener una licenciatura. Existen una gran cantidad de subáreas en psicología que abordan de forma puntual ciertos fenómenos de interés en el espectro de la psicología. En la tabla 1 se pueden observar algunas de las subáreas propuestas por la American Psychological Association [APA] (2011b), no obstante, la investigación psicológica está en continuo avance, lo que implica que con el tiempo se sigan añadiendo subáreas de investigación y aplicación, algunas se fusionen y otras desaparezcan.

**Tabla 1**

*Principales subáreas de la psicología*

Subárea de la psicología	Principales actividades
Clínica	Los especialistas en clínica se enfocan en el tratamiento de alteraciones emocionales, trastornos psicológicos y conductuales. Realizan evaluaciones, diagnósticos e intervención a través de programas terapéuticos. Se especializan en problemáticas específicas como fobias o depresión y de igual modo en ciertas poblaciones como niños, jóvenes, adultos o personas mayores. Pueden trabajar en conjunto con médicos, enfermeras u otro personal del área de la salud.
Cognitiva y de la percepción	Los psicólogos cognitivos abordan los procesos mentales implicados en el pensamiento, el lenguaje, la memoria, la percepción, el razonamiento y toma de decisiones. Se interesan en la forma en que las personas aprenden e interpretan la realidad. Trabajan en centros de investigación en universidades y empresas privadas. Colaboran con neurocientíficos e ingenieros.
Comunitaria	Los psicólogos comunitarios trabajan en distintas zonas como pueblos, ciudades, o zonas alejadas. Trabajan con las personas en la generación de acciones para la solución de algunos problemas cotidianos y ante emergencias. Establecen estrategias para la mejora de la salud, por ejemplo,

	<p>estrategias para la reducción en el consumo de refrescos en una población como prevención de la diabetes. Se asocian con los ciudadanos para llevar a cabo su trabajo y se ubican entre la investigación y la práctica.</p>
Consejería	<p>Los psicólogos consejeros trabajan con las personas para ayudarles a reconocer su fortalezas y recursos con el objetivo de afrontar los problemas comunes y aquellos que pueden propiciar crisis. Asisten a las personas en la toma de decisiones sean del ámbito personal o profesional, trabajan con personas de cualquier edad y en distintas instituciones. Analizan cómo es que los factores del entorno y características de la persona afectan su bienestar psicológico.</p>
Desarrollo	<p>Se enfoca en el estudio del desarrollo psicológico de los seres humanos, desde el nacimiento hasta la muerte. Esta área se encuentra en expansión, ya no se centra en la niñez y la adolescencia. Actualmente debido a que la esperanza de vida se ha extendido a los 80 años en promedio, busca entender más sobre los aspectos psicológicos durante el envejecimiento y proveer de información que permita vivir esta etapa de la vida de la forma más plena y saludable posible.</p>
Educativa	<p>Se enfoca en el aprendizaje y en los métodos para favorecerlo de la forma más eficaz y eficiente por medio del proceso de enseñanza. Toman en cuenta distintos factores como el entorno, los recursos disponibles, la motivación de los estudiantes y su entorno social, entre otros.</p>
Ingeniería	<p>También conocido como psicología de los factores humanos, analiza la relación hombre-máquina en el entorno de trabajo. Busca generar la adecuación óptima entre los medios de trabajo y las personas para reducir la fatiga y los accidentes. La mayoría de los psicólogos en ingeniería trabajan en empresas privadas, aunque también hay quienes</p>

	laboran en el sector público principalmente en el ejército.
Ambiental	Aborda la interacción persona-entorno, el ambiente se refiere a cualquier entorno natural, así como las grandes urbes, grupos sociales, culturales e informativos. Analizan el comportamiento desde el nivel local hasta el global. Trabajan de forma multidisciplinaria y se enfocan en la gestión de los recursos de uso común, el estrés ambiental y el bienestar humano, la creación de entornos restauradores. También fomentan la conciencia del cuidado del ambiente y trabajan en la formación de hábitos de conservación.
Evolutiva	Aborda la influencia de los principios evolutivos de selección, mutación y adaptación en el comportamiento de los seres humanos. Parte de una perspectiva genética y estudia procesos como el apareamiento, la agresión, el apoyo y la comunicación. Analizan la actualidad de ciertos comportamientos que fueron útiles en cierta época y que en la actualidad no lo son.
Experimental	Estudia distintos procesos psicológicos en contextos controlados, principalmente laboratorios, para obtener evidencia empírica de los fenómenos estudiados. Trabajan con personas y otras especies animales, manipulan distintas variables para observar los cambios que ocurren. Trabajan en la investigación y la aplicación de principios para incidir sobre el comportamiento.
Forense	Consiste en la aplicación de los principios psicológicos en los procedimientos jurídicos. Los psicólogos pueden presentar evidencia psicológica que le permita decidir a un juez a qué padre ceder la custodia de un menor. Analizan las declaraciones de los testigos para detectar sesgos, omisiones u otro tipo de distorsiones voluntarias e involuntarias. Por lo general cuentan con conocimientos en materia legal.
Salud	Aborda la salud y la enfermedad como resultado de los pro-

	<p>cesos biopsicosociales. Analizan por qué algunas personas no realizan procesos de autocuidado, generan estrategias para el cuidado de la salud y el manejo del dolor. Promueven el cuidado de la salud física y mental a través del cambio de hábitos. Sensibilizan y concientizan a otros especialistas de la salud sobre los factores psicológicos que subyacen al cuidado de la salud y la enfermedad.</p>
Industrial/Organizacional	<p>Se enfoca en la aplicación de los principios psicológicos en los ámbitos laborales. Con la finalidad de favorecer la producción, la salud y el desarrollo laboral. Entre sus actividades principales se encuentra la selección de personal, capacitación y seguimiento. También pueden generar programas para fomentar la cultura laboral, el cambio estratégico y la comunicación.</p>
Neuropsicología del comportamiento	<p>Los especialistas en esta rama investigan la relación entre la conducta y el sistema nervioso central. Se busca conocer cómo es que el cerebro aprende, percibe o toma decisiones. También se pregunta de qué forma afectan las drogas, enfermedades y lesiones cerebrales al comportamiento. Emplean tomografías, resonancias magnéticas entre otras técnicas de imagen para estudiar las funciones cerebrales.</p>
Neuropsicología Clínica	<p>Se enfoca en el tratamiento de personas con lesiones y enfermedades cerebrales. Realizan evaluaciones y diseñan programas terapéuticos para que las personas afectadas se puedan reincorporar en la medida de lo posible a sus actividades rutinarias.</p>
Cuantitativa y de medición	<p>Aborda los métodos y técnicas empleados en la realización de experimentos y el análisis de los datos psicológicos. Algunos especialistas pueden crear nuevos métodos de análisis de datos, la creación fórmulas matemáticas, analizar los efectos de los tratamientos psicológicos y la calidad de las pruebas psicológicas.</p>

Rehabilitación	Se enfoca en la atención de personas que han sufrido algún accidente, padecen una enfermedad, discapacidad o han sido víctimas de algún tipo de abuso. Se enfocan en la generación de programas que les permita a las personas afrontar su situación y adaptarse a su entorno. Orientan en aspectos como las relaciones personales, laborales y el manejo del dolor.
Escolar	Esta rama se enfoca a la aplicación de los principios psicológicos en el entorno escolar. Los psicólogos escolares trabajan con estudiantes en los distintos niveles, así como sus familias. Abordan aspectos como el comportamiento inadecuado, las relaciones escolares, el acoso y el aprendizaje.
Social	Se enfoca en las interacciones sociales y como estas influyen en el comportamiento individual y grupal. Se interesan por entender de qué forma mejorar las interacciones interpersonales. Por ejemplo, entender la formación de los prejuicios y cómo modificarlos.
Deportiva	Los psicólogos de esta área trabajan con deportistas y entrenadores, se enfocan en aspectos como la motivación, ansiedad, estrés y miedo al fracaso. Es un campo en auge que está creciendo a medida que la práctica deportiva se ha vuelto más popular.

*Nota:* Subáreas de la psicología de acuerdo con la Asociación Americana de Psicología. Fuente: APA (2011b).

Como puede observarse existe una gran diversidad en cuanto a posibilidades de aplicación de la psicología, así como temas de investigación. Lo que lleva a una gran diversidad de especialistas en la disciplina. Bartram y Roe (2005) consideran que no existe un psicólogo general como tal o un psicólogo promedio debido a la gran cantidad de opciones en la formación y campos de aplicación por los que puede decantarse un profesional. No obstante, también aceptan que existen elementos comunes que permiten distinguir a los psicólogos de otros profesionales como es la visión científica con que abordan el estudio e intervención de la conducta hu-

mana. Elemento central que da la identidad a cada profesional, así como el estatus de formar parte de un gremio particular.

#### **1.4. La psicología en México**

Acercarse, aunque sea de manera breve a los orígenes de la psicología en México y cómo se ha ido desarrollando, es un recurso para poder comprender la situación actual de la disciplina en el país. Aunque es cierto que desde antes de la conquista española los indígenas ya se preocupaban por aspectos psicológicos como la salud mental, alteraciones del espíritu o el desarrollo (Harrsch, 2005), es hasta la colonia cuando se instituye de manera más formal el estudio de la psicología con los estudios y tratados principalmente de corte filosófico aristotélico propuestos por algunos frailes como Alonso de la Vera y Cruz, y Fray Bernardino Álvarez (Valderrama et al., 1994). En 1551 se funda la Real y Pontificia Universidad de México, la cual tuvo épocas de inactividad y reaperturas hasta que finalmente fue clausurada.

Durante esta época hasta el siglo XIX se registran pocos avances en el estudio y desarrollo de la psicología en México. De acuerdo con Zanatta y Yurén (2012) es en 1893 cuando se inicia la enseñanza formal de la psicología en México con la implementación de la asignatura “Psicología Moral” en el plan de estudio de la Escuela Nacional Preparatoria. En 1937 se confirió el grado académico de maestro en psicología. En la década de los cuarenta la orientación filosófico-especulativa que había dominado se vio influida por una orientación clínica que se dio como resultado de la incorporación de profesores de formación médica como psiquiatras y psicoanalistas (Valderrama et al., 1994).

En 1930 se crea la maestría en psicología en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, y en 1947 se otorgó el primer grado. En 1956 el departamento de psicología de la Facultad de Filosofía y Letras se conforma como colegio de psicología. Es en ese año cuando se otorga el primer grado de doctor en psicología, anteriormente solo se otorgaba el grado de doctor en filosofía con especialidad en psicología. En 1957 durante un congreso de estudiantes de psicología se plantea la formación de psicólogos de manera independiente de la filosofía (López et al., 2013). Es hasta 1959 cuando se aprueba el primer plan de estudios con derecho a la obtención de un título profesional y es quince años más tarde en 1974 que la carrera en psicología obtiene el reconocimiento oficial que le permitió a los estudiantes obtener la cédula profesional (Zanatta y Yurén, 2012).

En 1973 se crea la Facultad de Psicología en la UNAM y un año después se obtuvo el reconocimiento oficial por medio del cual los estudiantes podían obtener la cédula profesional (López et al., 2013; Zanatta y Yurén, 2012). En la UNAM como punta de lanza para la psicología en México

y como principal modelo para otras universidades y escuelas, se dieron distintos momentos cargados de ideologías y enfoques que impactaron en la formación de los psicólogos. En el periodo de 1970 a 1980 el país estuvo influido por los enfoques psicoanalítico, conductista, gestaltista y humanista. La mayoría de las escuelas abordaron los distintos enfoques, aunque algunas escuelas se enfocaron en un modelo (Harrsch, 2005). La tendencia general del país se vio influida por la que fue marcando la UNAM como la universidad más importante del país. En el siguiente apartado se bordan dichas tendencias.

### **1.5. Tendencias en la formación**

De acuerdo con Harrsch (2005) la identidad del profesional se va conformando a partir de la propia historia del sujeto; la historia de la profesión; la historia de la institución en donde realiza sus estudios; y del contexto social en que se desarrolla. De forma que se pueden abordar tres etapas históricas en el desarrollo de la psicología en México que de acuerdo Millán (1982) se ubican en las siguientes:

*Modelo Médico (Década de los 50).* Durante esta primera etapa del desarrollo en la psicología en México, fueron los médicos los principales influyentes en la concepción de la disciplina, en ellos recaía la responsabilidad de la formación de los psicólogos. Priorizaron la enseñanza de la psicología desde una perspectiva médica. Dicho periodo concluye en 1957 cuando se funda el Colegio de Psicología en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. El claustro de docentes estaba conformado en un 65 % por médicos, 13% psicólogos y 6.6% abogados. Es posible notar el peso de la orientación médica en la psicología y sus repercusiones en la enseñanza y formación de los psicólogos. En esta etapa se puede destacar una concepción del psicólogo claramente orientada hacia el área de la salud. Estos orígenes aún prevalecen en la imagen del psicólogo como promotor de la salud mental.

*Modelo Psicométrico (Década de los 60).* En los comienzos de este periodo se da la aprobación del primer plan de estudios de la licenciatura en psicología con el derecho a la obtención de un título profesional, también se establecen los grados académicos de maestría y doctorado. En 1966 se fortalece un grupo de psicólogos que impulsan el enfoque psicométrico. Dicho modelo se mantuvo durante prácticamente toda la década de los sesenta. Los trabajos que comienzan a realizar se orientan hacia la traducción de instrumentos principalmente provenientes de Estados Unidos, a la normalización y adaptación de las pruebas. Se realizan mediciones de la personalidad, validación de los instrumentos e investigaciones correlativas. Se concibe que independientemente de la especialidad del psicólogo sea esta clínica, educativa, laboral o social, necesariamente debe

emplear, conocer y construir instrumentos de medición para el desarrollo de su actividad profesional. A finales de la década este modelo no se puede sostener, dadas las emergentes limitaciones para abordar los distintos fenómenos psicológicos. De este modo comenzaría a abrirse camino el enfoque experimental.

*Modelo Conductista (Década de los 70).* Surgido de la Universidad Veracruzana este enfoque se expande hacia el interior del país y se adopta como modelo principal en la Facultad de Psicología de la UNAM, organismo que previamente se había independizado de la Facultad de Filosofía y Letras y se constituyó en 1973. El departamento de psicología experimental y metodología de la facultad sería el que más influencia tendría sobre las asignaturas obligatorias y optativas. Este modelo primó en la mayoría de los proyectos y acaparó los recursos para la conformación de instituciones como la ENEP Iztacala y la ENEP Zaragoza. No obstante, los resultados fueron desalentadores y los problemas psicosociales a los que se pretendía darían solución siguen sin resolverse.

Revisar, las tendencias que han ido marcando el avance de la psicología en México, sirve para entender el proceso evolutivo que ha tenido la disciplina hasta el momento actual y cómo las tendencias marcaron la formación profesional en distintas generaciones. De acuerdo con Gallegos (2016), conocer la historia de la psicología es obligado como tema fundamental en la formación de profesionales de esta área, puesto que una comprensión sobre los hechos históricos que han marcado el inicio y desarrollo de la ciencia y disciplina psicológica ha de repercutir en una identidad profesional y disciplinar crítica y proactiva. También sirve para entender el modo en que se han ido construyendo los distintos planes curriculares, cuáles fueron las visiones dominantes y qué componentes tuvieron mayor énfasis en la identidad profesional.

#### **1.6. La psicología en la UAEMex**

El Estado de México se fundó oficialmente el 2 de marzo de 1824, y cuatro años después, el 3 de marzo de 1828 se hizo oficial el decreto para la creación del Instituto Literario del Estado de México en la entonces capital Tlalpan, en 1883 se traslada el instituto a Toluca, la nueva capital del Estado (López et al., 2013). En 1994 el Instituto Literario se transforma en Instituto Científico y Literario. En 1956 se promulga la Ley de Autonomía que permite la creación de la Universidad Autónoma del Estado de México, y en 1958 se impartió la especialidad en psicología en la Escuela Superior de Pedagogía que fue el antecedente de la Facultad de Ciencias de la Conducta (FACICO) (Díaz, 2008). En 1967 se dan de baja los planes correspondientes a la formación en pedagogía, por lo que el nombre de la escuela cambia a Escuela de Filosofía y Letras (Morales, 2001).

En 1969 se cambia la denominación a Instituto de Humanidades y es en este organismo

que se crea en 1973 la licenciatura en psicología con un solo grupo en el turno vespertino, no obstante, ya no es una formación complementaria o curso, sino un programa de formación integral (López et al., 2013; Morales, 2001). La naciente licenciatura en psicología se encontraba en la conformación de su identidad disciplinar y al igual que en la historia de la psicología en el mundo y en el país, busco su independencia de la filosofía. El 4 de enero de 1977 un grupo de académicos envían una solicitud al entonces rector Jesús Barrera Legorreta para solicitar la separación de la licenciatura en psicología de la Facultad de Humanidades. El 26 de enero de 1977 se aprueba la separación de la licenciatura en psicología y la Academia de Psicología se transforma en la Facultad de Ciencias de la Conducta (Díaz, 2008).

Aunque para entonces ya existían otras instituciones que impartían la licenciatura en psicología en el país, la Facultad de Ciencias de la Conducta fue la pionera en el Estado de México en la formación de psicólogos, además de ser parte de la UAEMex la máxima casa de estudios de la entidad (López et al., 2013). Durante la creación de la FACICO han existido una serie de cambios a nivel curricular, modalidades de titulación, duración de la carrera, apertura de programas de maestría, doctorado y especialidades. Actualmente, de acuerdo con el Universal (2021) la licenciatura en psicología de la UAEMex con sede en la ciudad de Toluca se encuentra en la posición número 19 en el ranking del universal con un puntaje de 8.65 en una escala de 10. En cuanto a la evaluación de académicos el puntaje es de 8.37 y ocupan la posición 23 del ranking nacional.

En el ranking más reciente del Universal (2022) posiciona a la licenciatura en psicología de la FACICO-UAEMex en el lugar 17, con una puntuación de 8.96. Lo que refiere a un avance de dos posiciones en un año. La evaluación de los académicos avanzó cinco posiciones al lugar 18, con un promedio de 8.44. En el ranking del Reforma (2022) se evaluaron 17 carreras impartidas en la Ciudad de México, el Estado de México y Puebla. Los empleadores evaluaron cuatro aspectos: preparación y conocimientos; valores y ética profesional; liderazgo y trabajo en equipo; y capacidad para resolver problemas. La licenciatura en psicología de la UAEM<sup>2</sup>, obtuvo un puntaje de 8.49 de diez puntos y ubicó en el lugar 8. En este ranking la posición de la licenciatura mejora, puesto que el número de universidades participantes se reducen al Valle de México y Puebla.

El desarrollo de la psicología en la UAEMex ha sido resultado de un largo proceso en el que participaron una gran cantidad de actores que fueron determinantes para lograr una serie de

---

<sup>2</sup> En el documento de Reforma se alude a la universidad como UAEM en lugar de UAEMex, lo que puede generar confusión con la Universidad Autónoma de Morelos. No obstante, en el documento se menciona que únicamente participaron 43 instituciones del Valle de México, lo que incluye al Estado de México, y 24 de Puebla, por lo que se puede inferir que se trata de la UAEMex.

cambios orientados a la mejora en la formación de los psicólogos. En este apartado se ha revisado brevemente el surgimiento de la licenciatura en psicología con el objetivo de tener elementos que permitan entender la configuración de la identidad de la disciplina y de los profesionales formados en esta institución. La identidad que une a los psicólogos parte de la historia general de la disciplina, así como sus orígenes nacionales y locales, puesto que proveen de elementos generales que dan identidad a los psicólogos además de elementos particulares propios de cada país, región e institución.

### **1.7. Las competencias del psicólogo**

La educación basada en competencias (EBC), es uno de los términos a los que más se alude actualmente como parte del discurso educativo. Se menciona dentro de un contexto que pretende dejar atrás la llamada educación enciclopédica que se enfoca en la acumulación de conocimientos, pero que carece de aplicación. En la que se considera que al estudiante se le llena de conocimientos poco aplicables a su entorno real. Mientras que el enfoque basado en competencias se sustenta en un enfoque pragmático empresarial que se orienta hacia la solución de problemas o a la aplicación directa del conocimiento (Guzmán, 2012). El EBC suele criticarse por su falta de fundamento teórico y sobrerrepresentación de aspectos técnicos que obedecen más a las necesidades empresariales que a las de la sociedad (Amador-Soriano et al., 2018).

El modelo educativo por competencias se asocia con otras problemáticas, como la ambigüedad en su definición, puesto que no existe consenso por parte de los expertos en el campo de la educación sobre qué elementos la componen. El término competencia surge en el ámbito industrial europeo en donde de acuerdo con Bunk (1994), se aplica en distintos contextos, como en el de la organización, administración y formación profesional, pero no siempre de manera uniforme. Amador-Soriano et al. (2018) mencionan que el término competencia es polisémico y según el contexto o el enfoque puede asumir distintos significados. En muchas ocasiones el concepto de competencia se confunde con otros términos como aptitud y habilidad, esta confusión se puede atribuir a la cercanía entre los conceptos.

Ribes (2006), refiere que la aptitud asume una dimensión potencial, en el sentido de lo que se puede llegar a ser. Se puede tener aptitud para tocar un instrumento, pero no significa que se sepa ejecutar, más bien se presuponen condiciones para lograrlo con cierta instrucción. En cambio, la habilidad implica una serie de movimientos o ejecuciones con eficacia; el poder desempeñar praxias. Este autor considera que la aptitud y la habilidad se engloban en la competencia. La competencia en sí, solo se puede determinar en la ejecución misma de la capacidad para resolver

un problema o llevar a cabo una tarea. En este sentido, San Martín (2002) distingue entre calificación y competencia, la primera tiene que ver con la probabilidad de realizar una tarea, mientras que la competencia es algo que se posee y es demostrable. Visto de este modo, la aptitud es un prerrequisito para la competencia y la habilidad es uno de los elementos de la competencia.

En el ámbito profesional a veces se considera que un psicólogo, por ejemplo, es capaz de resolver la problemática de un cliente por el hecho de poseer un título profesional. Bunk (1994), considera que no siempre es así, puesto que la persona puede poseer la competencia de manera formal, es decir, la que se le atribuye por la posesión del título profesional, pero carecer de la competencia real, que se refiere a la capacidad adquirida para la solución de problemas. Las competencias son de acuerdo con Amador-Soriano (et al., 2018), “las habilidades cognitivas, afectivas y sociales puestas en función para resolver situaciones o problemas inmediatos en el ámbito personal y laboral” (p. 7). Ser competente significa actuar y resolver problemas en distintos contextos.

Bunk (1994) considera que un profesional es competente cuando “dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión, puede resolver problemas profesionales de forma autónoma y flexible, y está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo” (p. 9). Esta definición hace énfasis en los aspectos cognitivos y de habilidades, dejando implícitos los valores y las actitudes. Para Zanatta (2008), la “competencia profesional, se trata de saberes, saber hacer y formas de ser y actuar que hacen capaz a un sujeto de resolver los problemas que se le presentan en un determinado campo profesional y en un contexto específico” (p. 9). Esta última definición se encuentra en consonancia con los cuatro pilares de la educación propuestos por Delors (1996) que abordan no solo el hacer y saber, sino también el ser.

Roe (2002), define una competencia, como “una capacidad aprendida para realizar adecuadamente una tarea, función o rol” (p. 203). Bartram y Roe (2005), resaltan el hecho de que las competencias se sostienen en los conocimientos, habilidades y actitudes. Los conocimientos hacen referencia a los aprendizajes conceptuales, las habilidades a las destrezas psicomotoras y, las actitudes a los valores y la disposición. A partir de las definiciones anteriores es posible concluir que las competencias profesionales son un conjunto de recursos cognitivos, psicomotores y afectivos, desplegados de manera coordinada por un estudiante/profesional para resolver un problema concreto dentro de un contexto particular. Y que, aunque estas carecen de un sólido fundamento teórico se han adoptado rápidamente en los distintos niveles educativos por sus cualidades prácticas (Guzmán, 2012).

El nivel superior es de los principales en ostentar modelos educativos basados en competencias. Tanto escuelas públicas como privadas refieren que sus programas educativos se fundamentan en el enfoque por competencias. No obstante, aunque muchas licenciaturas declaran trabajar por el modelo de competencias, en la práctica no siempre lo aplican de la forma correcta (Amador-Soriano et al., 2018). Los enfoques por competencias pueden ser variados y ubicarse en distintas clasificaciones. Zanatta (2008) refiere que los modelos de formación por competencias se pueden distinguir como dispositivos centrados en la transmisión y dispositivos centrados en la formación. Los primeros dan énfasis a los aprendizajes teóricos, mientras que los segundos dan mayor importancia a la práctica. Aunque ambos enfoques declaran orientarse por un modelo de competencias, en la práctica cada uno tiene sus particularidades.

Entre las dudas sobre cómo formar a los futuros psicólogos se encuentra la disyuntiva entre dar énfasis en los contenidos de aprendizaje que se deben incluir en plan de estudios, o en las competencias que los psicólogos profesionales deben demostrar en un contexto real (Roe, 2003). En el primer caso se encuentran los aspectos ligados a la autonomía de cada universidad, las cuales si bien, buscan la pertinencia educativa, no siempre tienen actualizaciones acordes a los cambios en el contexto como lo son aquellos ligados a los avances tecnológicos. En el segundo caso, los planes de las universidades públicas pueden entrar en conflicto al únicamente formar alumnos competentes para integrarse a los cuadros del sector empresarial, puesto que su mayor compromiso se encuentra con la sociedad y sus necesidades más apremiantes.

Se torna un reto para las universidades el encontrar un balance entre las necesidades del sector privado y de la sociedad en general. Este reto puede variar de profesión a profesión, puesto que no es lo mismo establecer competencias para un médico cirujano o ingeniero que para un psicólogo, en los primeros casos puede parecer que las competencias son más concretas, mientras que en el caso de los psicólogos la dificultad aumenta por el nivel de abstracción de los fenómenos de estudio. Esto ha generado distintos esfuerzos para establecer de manera concreta una serie de competencias básicas para la formación de psicólogos. A continuación, se revisa de manera breve algunos de los abordajes en la formación de competencias en psicólogos desde distintos contextos.

*Competencias del psicólogo desde la perspectiva europea*, como se ha mencionado anteriormente la definición de las competencias ha sido uno de los problemas más criticados en este enfoque. En el caso de la psicología también se ha registrado dificultad para definir cuáles son las competencias características de los psicólogos dada la variedad de áreas de especialización y con-

textos en los que se pueden desenvolver los profesionales. Roe (2003), define al psicólogo como “un profesional educado académicamente que ayuda a sus clientes a entender y resolver problemas aplicando las teorías y métodos de la psicología” (p. 2). Además, considera que no es posible la existencia de algo llamado psicólogo general, puesto que los psicólogos ejercen de forma especializada de acuerdo con su área de trabajo. Desde esta definición lo que da el carácter específico a las competencias del psicólogo es que se fundamentan en los principios teóricos de la psicología como ciencia.

De acuerdo con Roe y Bartram (2005) las competencias del psicólogo se pueden dividir en básicas, primarias y habilitadoras. Las competencias básicas tienen que ver con la realización de tareas que se llevan a cabo en cualquier profesión como la comunicación oral y escrita, uso de equipo de cómputo y software básico, operaciones matemáticas entre otras. Las competencias primarias son aquellas competencias propias de la profesión que se sostienen en el cuerpo de conocimiento propio de la disciplina. Las competencias habilitadoras son aquellas que permiten proporcionar un servicio profesional de manera adecuada, se comparten con otros profesionales y proveedores de servicios. Además de estas habilidades, los autores recalcan la importancia de las actitudes como parte de las competencias y como parte de los aspectos particulares de la psicología como profesión.

El avance en cuanto a la formación a través de una educación basada en competencias desde la perspectiva europea se ha dado como resultado de integrar a las profesiones de la Unión Europea y facilitar la movilidad educativa y laboral (Amador-Soriano et al., 2018). Específicamente se ha partido de distintas iniciativas como el Tratado de Bolonia, el programa Leonardo da Vinci y el proyecto Tuning. A partir de estas propuestas surgió la importancia de definir cuáles son las competencias que debe demostrar un psicólogo, para poder operacionalizarlas y poder evaluarlas. Esto es un aspecto de suma importancia, puesto que permite contar con un sistema de evaluación de competencias como el EuroPsy para otorgar licencias para el ejercicio de la profesión y mantener la calidad de los servicios en cierto nivel.

Como parte de la formación de las competencias, se espera que no solamente se haga énfasis en su formación, sino que se lleve a cabo una evaluación para determinar en qué medida el profesional es competente. Enseñanza y evaluación son dos aspectos que se encuentran ligados y que son procesos que se encuentran presentes a lo largo de la vida profesional. El proceso de evaluación de las competencias profesionales del psicólogo es complejo, puesto que el número de especialidades y áreas hace que exista una gran diversidad. No obstante, Roe y Bartram (2005)

proponen 20 competencias primarias que cualquier psicólogo debería demostrar independientemente del área a la que pertenezca, y que se pueden agrupar en las seis categorías siguientes:

- 1) Especificación de objetivos. Consiste en definir los objetivos de la intervención a partir de la solicitud del cliente y con miras hacia alcances realistas.
- 2) Valoración. Es el establecimiento del estado actual del cliente u objeto de intervención a través de los instrumentos y técnicas adecuadas como test, entrevistas, observación, etcétera.
- 3) Desarrollo. Considera la definición, diseño, prueba y evaluación de servicios y productos elaborados sobre la teoría y métodos psicológicos.
- 4) Intervención. Incluye la selección y ejecución correcta de los procedimientos y técnicas para lograr los objetivos previamente especificados.
- 5) Evaluación. Es la aplicación de técnicas e instrumentos que permitan obtener datos para corroborar el alcance de la intervención y el logro de los objetivos.
- 6) Comunicación. Proporcionar información clara y adecuada a los clientes sobre el alcance de la intervención con el objetivo de retroalimentar, proporcionar informes de los objetivos alcanzados y otros aspectos relevantes para los clientes.

Como puede observarse los avances en la definición de las competencias profesionales en Europa es una de las más estructuradas. Se sostiene en una gran variedad de proyectos en la que colaboran los países pertenecientes a la Unión Europea, lo que enriquece el dialogo y el análisis sobre qué competencias debe poseer un psicólogo, no obstante, también existen algunos obstáculos que dificultan la ejecución de este modelo como son las características propias de cada país, las necesidades sociales específicas, aspectos culturales y curriculares de cada país. Estos modelos incluso se han intentado implantar en otros contextos como el caso de América Latina, sin tanto éxito, por las diferencias culturales y falta de claridad en la definición de las competencias (Amarador-Soriano et al., 2018). A continuación, se analiza la perspectiva estadounidense que es una de las naciones más influyentes a nivel mundial en lo que respecta a la psicología como ciencia y profesión.

*Competencias del psicólogo desde la perspectiva de Estados Unidos.* El enfoque por competencias forma parte de la tradición educativa y laboral de los Estados Unidos. Desde hace varios años se han llevado a cabo estudios y propuestas que permitan fomentar el desarrollo de competencias al iniciar la educación básica. Uno de los organismos encargados en el desarrollo de competencias académicas y su vinculación con el ámbito laboral es The Secretary's Commission on

Achieving Necessary Skills (SCANS, 1991). Esta organización vincula a la escuela, padres de familia y organizaciones, con el objetivo de alcanzar el “saber cómo” en el trabajo. Parten del postulado de cinco competencias necesarias para el desempeño óptimo en el trabajo, así como tres habilidades fundamentales, las cuales consisten en:

- Recursos: requiere la identificación, organización y gestión de recursos como son el tiempo, dinero, equipamiento, consumibles y recursos humanos.
- Interpersonal: abarca el trabajo efectivo con otras personas, incluye la participación en un equipo de trabajo, la realización de propuestas, la guía a otros integrantes, atención a clientes y consumidores, habilidades de liderazgo, presentación de ideas, labor de convencimiento, negociación y trabajo con distintos tipos de personas.
- Información: aborda el proceso de recopilación de información pertinente y confiable en distintas fuentes, incluye la evaluación de la calidad de la información, la organización, comprensión y transmisión de esta. Además del uso correcto de la computadora para su procesamiento.
- Sistemas: se refiere a la comprensión de interrelaciones complejas, por ejemplo, entender cómo trabajan los sistemas sociales, laborales y tecnológicos en conjunto. Distinguir tendencias, elaborar pronósticos, diagnosticar errores y realizar las correcciones adecuadas. Proponer mejoras en el diseño de los sistemas que favorezcan un mejor desempeño con un uso adecuado de recursos.
- Tecnología: implica el manejo adecuado de distintas tecnologías, la selección de las herramientas, equipamiento y procedimientos más efectivos. Requiere la comprensión de los procesos aplicados, su intencionalidad y operación. Finalmente se encuentra el cuidado del equipo, la prevención de daños, la identificación y resolución de fallas en el equipo.

Tres habilidades fundamentales:

- Habilidades básicas: comprensión lectora, redacción de textos, expresión adecuada de ideas por escrito, habilidades matemáticas básicas, escucha atenta y comprensiva, expresión oral ordenada, lógica y coherente.
- Habilidades de pensamiento: pensamiento creativo, toma de decisiones, solución de problemas, pensamiento abstracto, razonamiento espacial, manejo de símbolos, manejo de técnicas de estudios, gestión del aprendizaje y razonamiento.

- Cualidades personales: responsabilidad, disposición, alta autoestima, confianza en sí mismo, facilidad para relacionarse con los demás, empatía, adaptabilidad a distintos grupos, autocontrol, establecimiento de metas, gestión del tiempo y progreso, conducta ética, honestidad e integridad.

Como puede observarse, existe una vinculación temprana entre el ámbito educativo y laboral. Cabe resaltar que se trata de un país desarrollado y altamente industrializado que se enfoca en la producción, lo cual se ve reflejado en la forma en que orientan sus procesos educativos. En lo referente a la formación del psicólogo esta queda bajo la influencia de la American Psychological Association, que es uno de los referentes más importante sobre el campo de la psicología a nivel mundial. Esta asociación (APA, 2013a) define a la psicología profesional como “la parte de la disciplina en la que un individuo, con la educación y la formación adecuadas, proporciona servicios psicológicos al público en general” (p. 2). La formación adecuada hace referencia a una serie de procesos educativos en el aula y de práctica en escenarios reales que favorezcan la formación de competencias en los estudiantes/profesionales.

La APA (2013a; 2013b) establece lineamientos y competencias profesionales para la formación desde el pregrado hasta la formación postdoctoral. Asume que un profesional en psicología se encuentra en formación constante, prácticamente hasta su retiro, nuevamente, este aspecto se encuentra relacionado con el aprendizaje a lo largo de la vida que se incluye en el informe Delors (1996). La APA (2013b) propone una serie de lineamientos para la formación del psicólogo en el pregrado denominada APA Guidelines for the Undergraduate Psychology Major en la versión 2.0. Estos lineamientos buscan la mejora de la calidad de los programas educativos de psicología en pregrado que si bien, en el contexto norteamericano no se forman para el ejercicio profesional, permite generar los cimientos en los que descansaran las competencias a formar en el posgrado. Esta guía propone cinco aprendizajes principales que consisten en:

- Conocimiento Básico: Dominio adecuado de los conceptos y teorías centrales en psicología, conocimiento de las aplicaciones y procedimientos básicos en psicología.
- Investigación científica y pensamiento crítico: Desarrollar un razonamiento científico de los fenómenos psicológicos, dominio de un amplio bagaje de información psicológica. Capacidad para solucionar problemas de forma integral e innovadora, diseño de proyectos de investigación básicos. Identificación e integración de factores socioculturales como parte de las diferencias en los resultados de la investigación.

- Responsabilidad ética y social: Desempeño ético en el ejercicio práctico y de investigación. Desarrollo de relaciones interpersonales sanas, así como la mejora de las existentes, desarrollar valores que permitan la construcción de una comunidad en el contexto inmediato y global.
- Comunicación: Consiste en la expresión efectiva de ideas, propuestas o argumentos de forma oral y escrita. Habilidad para interactuar con los demás.
- Desarrollo profesional: Aplicar los principios y postulados psicológicos en el ejercicio profesional. Demostrar autocontrol y gestión del aprendizaje, capacidad de trabajar en equipo y gestión de proyectos. Definición de un área de desarrollo profesional una vez que se egresa de este nivel.

Como puede observarse estas competencias se enfocan hacia aspectos de formación de tipo más generalista en este nivel. De forma similar al modelo europeo, la formación enfocada hacia la práctica especializada se da en el nivel de posgrado. Un egresado de psicología en este nivel no puede obtener una licencia para ejercer en un área específica, por ejemplo, la psicología clínica. La formación para el ejercicio de la profesión en Estados Unidos también se da a nivel de posgrado, en esta etapa se capacita para la formación de competencias específicas a través de actividades planeadas en entornos reales, bajo la supervisión y evaluación de profesionales acreditados con licencia y años de experiencia en el campo de especialización (APA, 2018). Finalmente, las competencias se someten a revisión y ajuste cada 10 años, la última actualización fue en el 2013, por lo que los cambios de las nuevas propuestas deberían ser aplicados en 2023.

Durante el espacio entre cada revisión de las competencias se aceptan propuestas de mejora y revisiones de las mismas por parte de distintas instancias, entre las que se encuentran universidades, colegios y profesionales ligados a la APA. Las iniciativas de competencia para los psicólogos profesionales tienen como objetivo favorecer la calidad de la enseñanza y el ejercicio de la psicología a través de definiciones objetivas de las competencias, las cuales son susceptibles de medición. En junio de 2011, la APA (2011a) publicó la revisión de una propuesta sobre lineamientos para evaluación de competencias en psicología. Estos lineamientos incluyen seis áreas: profesionalismo relaciones, ciencia, aplicación y educación. Cada uno de estos lineamientos abarca puntos específicos en tres niveles de avance: prácticas escolares, prácticas como auxiliar en alguna institución y ejercicio independiente.

Un aspecto central en este trabajo es la identidad profesional, la cual se incluye como competencia dentro del profesionalismo en los lineamientos citados en el párrafo anterior. La

identidad profesional se considera en tres momentos: el primero como la concepción inicial de uno mismo como psicólogo; el segundo como parte de la formación en la escuela, mediante la apropiación de teorías, conceptos y la aplicación de principios; finalmente se encuentra la identidad consolidada, aquí el profesional demuestra el dominio de conocimientos y habilidades fundamentales de la profesión, es capaz de integrar conocimientos teóricos y prácticos. Es posible observar que la identidad profesional, vista desde esta perspectiva como una competencia, se configura desde el inicio de la formación profesional y continua a lo largo de la vida profesional.

*Competencias del psicólogo en Latinoamérica.* De acuerdo con Charria et al. (2011a), en Colombia no existe un acuerdo sobre las competencias generales que debe reunir un psicólogo tanto en la formación académica como en el ejercicio laboral. De la misma forma que en el contexto global, la definición de las competencias no es general e incluso cada institución les da un significado diferente. A partir de esta problemática, estos autores han realizado un esfuerzo para la elaboración de un diccionario de competencias. Para su construcción se basaron en la aplicación de un instrumento en profesionales de la psicología, así como estudiantes. Con la información obtenida definieron las competencias profesionales del psicólogo como genéricas, puesto que no se aplican a ningún campo de la psicología de manera específica.

Las competencias propuestas por Charria et al. (2011b) se agrupan en: académicas; se desarrollan durante el proceso de formación escolar, incluyen toda una gama de conocimientos, habilidades y actitudes desarrollados en el aula; profesionales; son las competencias que se desarrollan en contextos de práctica laboral, se sugiere que inicien durante el proceso de formación dado el impacto que los contextos reales ejercen sobre el aprendizaje, y laborales; son las competencias desarrolladas como parte del ejercicio profesional ya sea en una empresa, institución pública o ejercicio privado. Las ventajas de conceptualizar las competencias de manera genérica se pueden aplicar durante la formación de pregrado, puesto que permiten contar con los recursos necesarios para resolver problemas en el contexto laboral, además de que son la base para futuras competencias de índole más especializada.

*Competencias del psicólogo en México.* En el caso de México es a partir de la década de los noventa cuando se comienzan a realizar las primeras modificaciones de los planes curriculares a partir de las nuevas tendencias, entre las principales innovaciones se encuentra el diseño bajo un enfoque de competencias (Zanatta et al., 2012). No obstante, ha existido poco consenso sobre cuáles son las competencias específicas que debe poseer un psicólogo. Esta problemática se vuelve más compleja ante el crecimiento masivo de las escuelas que ofrecen la licenciatura. El auge de

escuelas privadas que forman psicólogos no se ha visto empatado con el incremento de la calidad de los profesionales de psicología. La divergencia de planes de estudio y la irregularidad o mecanismos más laxos en la formación es un obstáculo para la definición de competencias profesionales del psicólogo.

Se han realizado acciones para generar la convergencia de las competencias en países menos desarrollados, uno de ellos es el proyecto Tuning para Latinoamérica en el que se incluye México, no obstante, como se mencionó antes su aplicación no ha sido del todo satisfactoria. Una orientación sobre las competencias del psicólogo se puede obtener del Examen General de Egreso (EGEL) desarrollado por Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL, 2018) tiene como objetivo identificar a los egresados de la licenciatura psicología que “cuentan con los conocimientos y habilidades necesarios para iniciarse eficazmente en el ejercicio de la profesión” (p. 5). Lo que se podría entender como competencias y que además sería funcional para aquellas escuelas que tienen un currículo alineado a las áreas que se evalúan en esta prueba.

Aunque en esta evaluación se deja fuera el dominio de las actitudes y valores, la implementación de este instrumento de salida puede generar convergencia en la formación de los profesionales entre las instituciones que tienen al EGEL como una opción de diagnóstico en la formación de sus estudiantes e incluso como una de las modalidades para la titulación. El EGEL-PSI evalúa tres áreas que a su vez cuentan con subáreas que se distribuyen de la siguiente forma:

- 1) Evaluación psicológica
  - Diagnóstico de comportamientos y procesos
  - Evaluación de la intervención
- 2) Intervención psicológica
  - Diseño de intervenciones
  - Realización de intervenciones
- 3) Investigación y medición psicológica
  - Diseño de proyectos de investigación
  - Realización de investigación básica o aplicada
  - Diseño de instrumentos de medición y evaluación.

Aunque en México existen organismos como el CNEIP, ANUIES, La Federación Mexicana de Psicología, entre otras, no ha existido un acuerdo sobre cuáles son las competencias que debe adquirir el psicólogo durante su formación en el nivel de pregrado, ni tampoco se ha trabajado en una estructura curricular común que permita la movilidad entre distintas instituciones (Amador-

Soriano et al., 2018). La convergencia curricular es un avance en el contexto europeo logrado a través del proyecto Tuning, dicha compatibilidad tiene como uno de sus objetivos favorecer la movilidad entre instituciones. La definición y homologación de competencias profesionales del psicólogo en México es una tarea pendiente. El establecimiento de competencias convergentes entre las distintas instituciones favorecería la evaluación y la creación de mecanismos para mantener un estándar en la calidad de la formación de los psicólogos.

La inexistencia de competencias claramente definidas y la falta de organismos que regulen el ejercicio de la profesión repercute en la calidad de la formación y en la ambigüedad de lo que puede hacer un egresado de pregrado con título. Esto puede conducir a prácticas poco éticas como ofrecer terapia psicológica sin haber tenido una formación sólida como psicoterapeuta (Amador-Soriano et al., 2018). San Martín (2002), refiere que los títulos otorgados a los profesionales son sólo una acreditación formal pero la realidad es que la mayoría de los egresados carecen de las competencias para resolver los problemas del mercado laboral, no se siguen preparando profesionalmente, existe una sobre oferta de profesionales que dificulta su inserción laboral, además de que los salarios y puestos en los que se ubican se encuentran por debajo de la preparación recibida.

La psicología se encuentra entre las disciplinas con mayor número de egresados anualmente y con mayor demanda para realizar estudios. Algo que de acuerdo con Nicolín (2012), se viene arrastrando desde los ochenta en el sistema educativo mexicano, cuando se dio el fenómeno de la educación para las masas, y que se marcó por un sobrecupo de las universidades públicas y un crecimiento sin regulación de las escuelas privadas. Zanatta y Yurén (2012) mencionan que los programas de psicología en México se incrementaron de solo uno en 1937 a 290 en 2005, tan solo en la Ciudad de México, en cuanto a las escuelas en el país para 1970 eran 11 y en 1977 ya se contaban con 54. El primer plan fue de la UNAM lo que ha generado una influencia sobre la mayoría de las instituciones que ofrecen la licenciatura en psicología. Este incremento desmesurado ha repercutido en la calidad de la formación de los psicólogos, a continuación, se abordan algunas de las problemáticas relativas a la formación y competencias de los psicólogos.

*Problemáticas de las competencias en la identidad profesional.* La falta de definición e inexistencia de límites claros dentro de la propia profesión ha permitido que otros profesionales e incluso personas no calificadas realicen actividades sin que estas sean reguladas por algún órgano legal (Peiró, 2003). Perrotta (2006), menciona que entre los principales usurpadores sin formación se encuentran los autodenominados psicoanalistas, psico astrólogos y coachees, los cuales no han

recibido un entrenamiento regulado ni supervisado, por otra parte, están aquellos que tienen una profesión, pero tampoco han recibido una extensa formación que les permita llevar a cabo procesos psicoterapéuticos, entre los principales se encuentran los médicos, con los que refiere se percibe cierta competencia y recelo.

Cabe resaltar la problemática en cuanto a la carencia de competencias específicas para ejercer la profesión en algún área. Por ejemplo, en el caso de los egresados de licenciatura, no se les ha formado para el ejercicio en alguna subárea la psicología, para ello tendrán que realizar alguna especialidad y someterse a la práctica supervisada. Además, ser competente en un área no significa que lo será en otra. Un psicólogo competente para la entrevista en el área clínica no necesariamente será competente realizando entrevistas en un ámbito educativo o laboral, el contexto es uno de los aspectos que más influyen en la actuación profesional. Bartram y Roe (2005), consideran que la competencia es necesaria para un adecuado desempeño profesional, pero no es suficiente, dado que existen una variedad de factores que influyen en el desempeño del profesional, desde su estado físico y emocional, hasta las condiciones particulares del ambiente de trabajo.

Juliá (2006) considera que es necesario ir más allá de la mirada local en lo que respecta a la formación de competencias en psicólogos y revisar a fondo los marcos internacionales que lleven mayor avance en el estudio de las competencias profesionales del psicólogo. Este aspecto es relevante, puesto que el contexto es cada vez más global y la movilidad profesional de forma internacional es inminente. Sin embargo, la realidad y el contexto inmediato todavía requiere la atención de ciertas necesidades sociales, lo que requiere un equilibrio entre una formación globalizada y pertinente a las necesidades locales. Esta situación podría parecer un dilema más complicado en las universidades públicas que se sostienen con recursos de la sociedad lo cual genera un compromiso.

En lo referente a la pertinencia educativa, las condiciones laborales que imperan en el contexto laboral se ven dominadas por las exigencias de los potenciales empleadores, que se pueden dividir en el sector público o privado. Aunque existen profesionales emprendedores, la mayoría de los egresados buscan ser contratados. Los empleos actuales son menos retribuidos económicamente, exigen jornadas más largas y requieren del desempeño de distintas habilidades cada vez más complejas. Los empleos son inestables y de acuerdo con Ruvalcaba-Coyaso (et al., 2011), esto genera un obstáculo para que el psicólogo pueda conformar una identidad profesional, además, menciona que el desempleo tiene un impacto en el sentido del tiempo, genera desolación, baja autoestima y detrimento en la identidad.

Con respecto a estas problemáticas Acle (1989) recoge en un resumen producto de una reunión entre el Consejo Nacional para la Enseñanza e investigación en Psicología (CNEIP), profesores y directores de distintas instituciones de educación superior (IES), una serie de recomendaciones para la enseñanza de la psicología en México, las cuales a pesar de haber sido planteados hace años, siguen vigentes y congruentes con los obstáculos en la conformación de la identidad profesional, en los aspectos planteados se sugiere:

- Conceptualizar al psicólogo como un profesionalista de nivel universitario, que tiene como objeto de estudio al ser humano de forma integral en las dimensiones individuales y sociales.
- Eliminar la concepción de áreas profesionales, puesto que dividen el área de acción del psicólogo.
- Definir las funciones generales del psicólogo dentro de los campos de la detección, evaluación, planeación, investigación e intervención.
- Enfocar la enseñanza de la psicología a partir de una postura generalista en el nivel de licenciatura.
- Garantizar la actualización de los docentes, así como la colaboración e intercambio con otras instituciones.
- Desarrollar competencias básicas de investigación en los estudiantes, que le permitan desarrollar proyectos en el área básica o aplicada.
- Limitar la apertura de nuevas escuelas y/o facultades de psicología.

Amador-Soriano et al. (2018), proponen cinco áreas en las que agrupan distintas competencias que deben dominar los egresados de la licenciatura en psicología las cuales denominan: Conocimiento de las bases de la psicología; Investigación; Evaluación y diagnóstico; Intervención y seguimiento; y Comunicación. Esta propuesta es reciente, pero destaca la convergencia que tiene con la propuesta realizada por el CNEIP 29 años atrás, la vigencia de las problemáticas asociadas con la formación planteadas hace varias décadas, es un llamado a la reflexión y valoración de las acciones empleadas para resolverlas.

Con respecto a la formación del psicólogo y las necesidades sociales Juliá (2006) menciona que los modelos curriculares y pedagógicos deben orientarse de acuerdo con el contexto cultural, histórico y nivel de desarrollo del país. Esto es relevante, pues no se puede simplemente copiar el modelo de algún otro país como puede ser alguno de la Unión Europea o Estados Unidos que tienen condiciones económicas y sociales distintas a las de los países de Latinoamérica que se en-

cuentran en vías de desarrollo. Las problemáticas y necesidades que requieren atención son muy distintas para cada contexto específico. Zanatta (et al., 2010) refieren que los profesionales formados en universidades deben plantearse qué es ser universitario y cuáles son aquellas características que le permiten concebirse a sí mismo y su actuar como profesional para distinguirse de los egresados de otras escuelas.

### **1.8. El currículum de psicología**

Aunado a la falta de acuerdo entre los diferentes enfoques psicológicos se encuentra un antiguo debate que de acuerdo con López et al. (2013) se ha presentado desde la segunda mitad del siglo XX. El debate se centra entre la conveniencia de una formación general de los psicólogos o una especializada. González et al. (2014) refieren que los ámbitos y divisiones de la psicología son muy variados, y se espera que en el futuro sigan abriéndose nuevos campos, de tal forma que conforme pase el tiempo será más difícil definir cuáles serán los aprendizajes mínimos que debe adquirir un alumno de licenciatura. La posición generalista se enfoca en una formación que aborde los fundamentos de la disciplina hasta sus áreas básicas, si bien, el alumno puede elegir algunas asignaturas optativas de algún área, no se pretende que al egresar tenga aprendizajes especializados del área. En cuanto a la formación especializada, esta sostiene que el currículo y los planes de estudio deben avocarse en la formación dentro de un área de aplicación (López et al., 2013).

Actualmente existen divisiones con respecto a los paradigmas de la psicología, sin embargo, no parecen ser tan marcados como en las épocas que se presentaron en otro apartado. Millán (1982), menciona el peligro de centrarse en un solo enfoque teórico y menciona como ejemplo el fracaso en la implementación de un modelo de formación conductista en la ENEP Iztacala y la ENEP Zaragoza. Un peligro contrario sería el referido al eclecticismo indiscriminado que integre principios y postulados de las distintas corrientes sin que se verifique su pertinencia o lógica. Ahora bien, para poder entender mejor las bases para tomar una decisión sobre una enseñanza general o especializada es importante conocer los objetivos de cada uno de los niveles de educación superior o terciaria que de acuerdo con López et al. (2005) se clasifican en los siguientes:

- 1) Técnico superior universitario. Este grado se orienta principalmente al desarrollo de tareas y habilidades propias de un campo profesional específico, predominan los contenidos prácticos. La duración de estos programas es de alrededor de dos a tres años. No habilita para el ingreso directo a maestría o doctorado, en algunas ocasiones tampoco es compatible con todos los planes de estudio en licenciatura. El título obtenido

no corresponde a un grado de acuerdo con la estructura nacional de títulos o calificaciones profesionales.

- 2) Licenciatura. Tiene como meta principal la formación en conocimientos, habilidades, actitudes y métodos de trabajo para el desempeño de una profesión con predominio en los contenidos teóricos. Su duración va de cuatro a seis años, sin embargo, existen modalidades cuatrimestrales en escuelas privadas que ofrecen una formación rápida en tres años o menos. Con modalidades a distancia o incluso clases sabatinas. Estas modalidades pueden representar un obstáculo para la conformación de una identidad profesional por la falta de experiencias en el ámbito profesional durante la formación profesional y la revisión superficial de los contenidos. Es el primer grado con registro en la estructura nacional de títulos y calificaciones profesionales.
- 3) Maestría. Aquí se forma a los estudiantes para llevar a cabo análisis, adaptar e incorporar los avances de un área de la disciplina al desarrollo específico de la profesión. También puede orientarse como iniciación en el proceso de investigación y la formación de docentes para la enseñanza en nivel medio superior y pregrado. Tiene una duración dos años, aunque existe una nueva ola relacionada con los estudios de posgrado específicamente en este nivel, diversas escuelas privadas ofrecen planes de estudio en modalidades no presenciales o clases sabatinas. Es el segundo grado con registro en la estructura nacional de títulos y calificaciones profesionales.
- 4) Doctorado. En este nivel se busca formar académicos capacitados para la docencia e investigación, con un profundo conocimiento en temas específicos. Se busca que los estudiantes se sitúen en la frontera del conocimiento y puedan aportar nuevos conocimientos en un área particular o aplicar el conocimiento existente de forma innovadora y original. Tiene una duración de tres a cinco años. Aunque aún no existe una masificación clara en este nivel, se puede observar un aumento en escuelas privadas que ofrecen programas de doctorado. Es el tercer grado con registro en la estructura nacional de títulos y calificaciones profesionales.
- 5) Postdoctorado. Este nivel se enfoca en la continuidad de las investigaciones realizadas en el doctorado, se realizan bajo la dirección de expertos en el tema, se cursan en universidades o centros de investigación y tienen una duración de dos años. La certificación del grado en México es otorgada por la universidad o el centro de investigación.

Desde esta definición de los niveles educativos la licenciatura no se concibe como un nivel orientado a la formación de especialistas, sino como profesionales que conozcan los principios, métodos y teorías de la profesión de forma general. Tampoco parece viable la formación de psicólogos en el nivel técnico puesto que se enfoca a lo práctico y aunque la psicología tiene aplicaciones prácticas, estas descansan sobre amplios fundamentos teóricos. Acle, (1989) refiere que entre las conclusiones alcanzadas en la reunión del CNEIP y directores de distintas IES, se encuentra la formación de psicólogos a nivel licenciatura, por lo que el nivel técnico es desaconsejable. La especialización se enmarca en los estudios de posgrado, con la finalidad de mantener un conocimiento actual y profundo de algún área en particular. A continuación, se revisan algunas de las ventajas y dificultades de cada perspectiva.

*Perspectiva generalista vs especializada.* Como se ha visto en este capítulo, la psicología ha pasado por una serie de momentos históricos que han hecho énfasis en distintos enfoques y premisas. Esto ha dado lugar a modificaciones que han acentuado contenidos en la formación a costa de la disminución u omisión de otros. Hecho que ha dificultado la formación integral de los psicólogos y que ha obstaculizado la conformación de una identidad profesional. Algunos autores como Roe (2003), consideran que no existe el psicólogo general como tal, dado que todos los psicólogos ejercen como especialistas respecto al área que hayan elegido: clínica, educativa, laboral o social. Cabe señalar que la perspectiva desde la que se orienta el autor considera la formación del psicólogo en dos momentos: la formación de pregrado, que es una formación general que prepara para el segundo momento de especialización: el posgrado; que tiene como objetivo capacitar al estudiante para el ejercicio profesional en temas específicos.

A su vez Peiró (2003) considera que no existe en el campo de trabajo algún profesional que se pueda denominar psicólogo general. No obstante, hay algo que hace que los psicólogos tengan algo en común independientemente del área. Esto es un problema que ya desde hace varias décadas planteó Vigostsky (2013). Quien destacó el hecho de que más allá de la orientación teórica o el área de especialización la psicología se enfoca al estudio del comportamiento del ser humano. Se puede añadir que estudia e interviene en su fenómeno de interés a través de técnicas y supuestos propios de la teoría psicológica. Situación que llevó incluso a Bartram y Roe (2005) a plantear una serie de competencias generales para cualquier psicólogo, obviamente, con ciertas limitaciones, pero al fin de cuentas se reconoce que hay ciertos conocimientos, habilidades y valores que cualquier psicólogo debe desarrollar independientemente del área o enfoque de su preferencia.

Amador-Soriano et al. (2018) refiere que entre las características que comparte la formación de psicólogos en distintas escuelas del mundo se encuentra la formación generalista, que parte de ciertas asignaturas comunes y que abordan las cuatro áreas más comunes: clínica, laboral, educativa y social. En el caso de la Licenciatura en psicología de la UAEMex (2000), en el currículo se establece que la formación de psicólogos se enfoca desde una perspectiva general y que el egresado contará con una competencia general que consiste en: “Desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para desempeñarse con relación a la prevención, detección, evaluación, planeación, diagnóstico, intervención e investigación de problemáticas psicológicas en el ámbito social relacionadas a las áreas de psicología: clínica, educativa, organizacional y social” (p. 61).

En este mismo documento, así como en el mapa curricular que hasta la fecha se encuentra publicado en la página de la FACICO (2022), se establecen los niveles que el estudiante debe cubrir durante su trayectoria académica, los cuales se presentan enseguida:

1. Nivel básico: Corresponde al conjunto de asignatura fundamentales en las que se revisan los conceptos centrales de la psicología, así como los métodos de investigación a través de los cuales se abordan los fenómenos psicológicos, este se subdivide en nivel básico conceptual y nivel básico metodológico. Incluye 80 horas teóricas, 12 prácticas y un total de 172 créditos.
2. Nivel sustantivo profesional: Este nivel se orienta a la conformación de una identidad profesional. Se enfoca a los aprendizajes de teórico-prácticos de competencias psicológicas específicas de las áreas clínica, educativa, organizacional y social. Se compone de 76 horas teóricas y 152 créditos correspondientes a 19 unidades de aprendizaje, así como 20 unidades académicas optativas con valor de 80 créditos.
3. Nivel integral profesional: Se orienta al estudio a fondo de un área de la psicología a fin de que el estudiante obtenga una visión sobre la dinámica de la profesión en un contexto real que le permita entender el proceso de demanda e inserción en el campo laboral. Se integra de 16 horas teóricas y 48 prácticas que en conjunto tienen un valor de 80 créditos.

Puede observarse que, en la formación del psicólogo general de la UAEMex, existe convergencia tanto en lo referente a las competencias básicas propuestas por Roe y Bartram (2005) y a las áreas más comunes en psicología de acuerdo con Amador-Soriano et al. (2018). Es importan-

te mencionar que el currículo de la UAEMex incluye una formación básica y sustantiva que contiene una serie de asignaturas que todos los estudiantes deben cursar. A partir del cuarto semestre el estudiante tiene la posibilidad de cursar asignaturas optativas de las distintas áreas básicas de la psicología. En este enfoque, aunque puedan existir asignaturas que aborden de forma más específica contenidos de ciertas áreas, se sigue considerando generalista, pues si bien abordan temas de forma más específica no capacitan o certifican la capacidad del estudiante como especialista de un área o subárea.

Por ejemplo, al cursar alteraciones psicológicas en niños y adolescentes el estudiante no se encontrará capacitado para atender como especialista a esta población pues los requerimientos para formarse como psicoterapeuta van más allá de los obtenidos en la formación de pregrado, sin embargo, contará con una visión y aprendizajes precurrentes para optar por una especialización en posgrado si así lo decide. Este enfoque de formación con un peso marcadamente generalista y uno menor especializado no es privativo de México o Latinoamérica. Sánchez (2017) refiere que en México y España más del 80% del currículo es generalista, el 20% se dedica a la especialización. Benito (2009) refiere que en el protocolo sobre la formación de psicólogos Mercosur, se acuerda una sólida formación generalista, para garantizar una visión global de la diversidad de teorías, recursos y herramientas psicológicas.

De los aspectos en común a nivel internacional, se pueden destacar las competencias genéricas como las que proponen Bartram y Roe (2005), para formar y evaluar a los psicólogos en su conjunto. Concluir el trayecto académico y en su caso lograr el título profesional, no significa que se esté en condiciones para ejercer de manera competente en el ámbito laboral de forma especializada. No obstante, lograr las competencias generales son un prerrequisito para desempeñar ciertas actividades no especializadas, además del inicio de la preparación a lo largo de la vida, puesto que la formación de un psicólogo no termina sino hasta el momento de su retiro. Los momentos para la evaluación de las competencias de acuerdo con Roe (2003) se pueden dar de la siguiente forma:

- 1) Al final de la formación de pregrado. Después de concluir con el proceso de formación inicial en la licenciatura y cubrir el programa de estudios se pueden valorar las competencias de los egresados. Las competencias desarrolladas en esta etapa se pueden denominar competencias básicas. En México existen instrumentos de evaluación como el Examen General de Egreso de Licenciatura (EGEL) que tiene como objetivo valorar los

conocimientos y habilidades de los egresados de distintas carreras entre las que se encuentra la de psicología (CENEVAL, 2018).

- 2) Durante el primer año de práctica profesional. Después de realizar actividades supervisadas por parte de un especialista, se puede evaluar la conveniencia para ejercer de manera independiente, las competencias valoradas en este momento se denominan competencias iniciales.
- 3) Durante la práctica independiente. Posterior a cuatro o cinco años de ejercicio independiente se pueden evaluar las competencias adquiridas hasta ese momento, dichas competencias se denominan avanzadas.

DeAngelis (2003), sugiere que existen cuatro aspectos clave en la formación del psicólogo desde una perspectiva generalista que se presentan a continuación:

- 1) Tener una imagen completa de la disciplina. Antes de tomar una decisión sobre la especialización es importante conocer la variedad de opciones dentro del campo de la psicología. Descartar de antemano cualquier enfoque o área de la psicología puede ser un error, puesto que se cierran las puertas a otras alternativas para obtener más herramientas y recursos para la práctica profesional. Se puede dejar de lado toda la variedad y riqueza de las distintas técnicas y teorías de la psicología, y de este modo perder oportunidades de trabajo.
- 2) Estar abierto a las opciones. Una de las opciones para satisfacer la necesidad de generalización es la realización de prácticas y estancias profesionales. De esta forma los estudiantes entran en contacto con distintas áreas del ejercicio profesional e investigación en psicología. Muchos estudiantes se han dado cuenta de que ciertas áreas les producen mayor interés de lo que pensaban a la vez que tienen la oportunidad de desarrollar más herramientas y recursos.
- 3) Encontrar un área de especialización. La ironía de una formación generalista está en que a partir de ella se pueden descubrir los intereses y gustos específicos dentro de la profesión. Permite motivar a los alumnos para seguir estudiando y cursar estudios de posgrado en los que podrán adquirir los aprendizajes necesarios para el área de especialización de su interés. Este aspecto no es trivial puesto que en la medida en que el profesional sienta una motivación e interés, se tendrán especialistas proactivos, respetuosos, con deseos de una involucración plena en la disciplina.

- 4) Consolidación en la especialidad. Una vez que se ha llegado al punto de definir los intereses, se requiere llevar a cabo estudios especializados. Como parte del aprendizaje a lo largo de la vida, se torna importante mantenerse actualizado a través de cursos, talleres y procesos de certificación. Aquí se recalca la diferencia con los técnicos, pues no cabe la idea de una formación profesional enfocada a ciertas prácticas que con el tiempo pueden quedar desfasadas sino más bien, aprender a aprender para desarrollar una actitud de aprendizaje permanente y mantenerse preparado para los cambios que se susciten en el entorno.

En la práctica es poco realista la formación en competencias específicas al menos a nivel de pregrado, aunque se enfocaran en aquellas solicitadas por los empleadores potenciales, a esto se le suma la dificultad para elaborar sistemas de evaluación específicos a cada competencia (Roe, 2003). En la elaboración de un currículo se toman en cuenta aspectos culturales, nivel de desarrollo del país, necesidades sociales y del mercado laboral (Juliá, 2006). Lo cual dificulta aún más la elaboración de currículas para la formación de psicólogos especialistas a nivel de pregrado. La perspectiva de especialización de las competencias parece ser más conveniente para el nivel de posgrado. Mientras que la generalista a nivel de pregrado parece más adecuada puesto que el estudiante recibe una formación completa de los conceptos básicos de la psicología (López et al., 2003).

Juliá (2006) considera que tanto la formación generalista como la especializada tiene sus ventajas. Por una parte, la formación generalista permite adaptarse a distintos contextos de trabajo, al ser especialista se pueden generar nichos en los que se pueda lograr influencia y reconocimiento. Si se observa de este modo es posible notar que ambos enfoques se contraponen, puesto que, si se mantiene una apertura generalista y se va de un área a otra, es difícil que se pueda lograr un dominio adecuado en cada área, por otra parte, si se es especialista, será difícil encajar en distintas áreas si se poseen competencias específicas para contextos concretos. De acuerdo con Bartram y Roe (2005), es posible que un psicólogo especializado en un área en concreto pueda demostrar alguna competencia de otra área, pero, no lo vuelve competente en esa área.

A partir de la información revisada en este trabajo se considera que una formación en psicología a nivel de pregrado se puede beneficiar de una formación generalista. Entre las ventajas se destaca que partir de un currículum generalista puede permitir la movilidad estudiantil entre las distintos institutos y universidades; proporciona una visión general al estudiante para que pueda elegir entre toda la riqueza de áreas y enfoques que abarca la psicología; favorece la adquisición

de competencias transversales útiles en cualquier área de la psicología; permite mayor disponibilidad de profesores para atender a más alumnos; y prepara con las competencias necesarias que permitan a los estudiantes optar por la especialización en posgrado, orientada al ejercicio de la profesión o a la investigación psicológica.

### **1.9. El devenir en la formación del psicólogo**

La psicología al igual que otras disciplinas científicas se encuentra en un continuo avance, algunos autores consideran que en un futuro se encontrará más ligada con aspectos fisiológicos, enfocándose al estudio del funcionamiento cerebral y cómo afecta este a la conducta de los seres humanos (Butler-Bowdon, 2007). Esta perspectiva obedece a la psicología realizada principalmente en países desarrollados y no se ajusta de momento a la realidad del contexto mexicano en el que existe un claro desfase tecnológico. No obstante, existen líneas de acción y posibles nichos en los que la psicología mexicana y específicamente la psicología en la UAEMex pueden enfocarse para apuntalar ciertas áreas de investigación y formación. Es claro que ciertas universidades destacan por su avance en ciertas áreas de investigación.

Relacionado con el apartado anterior se plantean las siguientes interrogantes referentes a la investigación y aplicación de la psicología en el contexto mexicano ¿Se debe formar a los profesionales e investigadores según sus propios gustos? O ¿Se deben de crear líneas de investigación concretas según las necesidades sociales y de desarrollo del país? Estupinyá (2016) refiere que en el año 2007 se produjo un brote de virus que afectó la industria del salmón en Chile, con pérdidas de más de dos mil millones de dólares. Al momento de buscar biólogos expertos en el país se percataron de que no contaban con ellos, aunque fuera un ramo fundamental para su economía nacional. Es posible rescatar que, si bien la investigación es impulsada por el interés personal, también debe orientarse hacia objetivos acordes con el desarrollo del país.

De acuerdo con la Oficina de Información Científica y Tecnológica para el Congreso de la Unión [INCyTU] (2018), en México el 17% de la población presenta al menos un trastorno mental y entre los más comunes se encuentran: depresión, consumo perjudicial de drogas y alcohol, así como fobias específicas. Cabe resaltar que al momento de elaborar este documento en el contexto mundial y nacional se vive la crisis de la pandemia por COVID-19 que ha modificado las dinámicas sociales, repercutido en la economía y en la salud física y mental de las personas. Esto suma nuevas problemáticas y objetivos que son competencia de los psicólogos. Por una parte, se encuentra los aspectos de la salud mental ante la nueva normalidad que ha modificado las interacciones sociales, el temor de contagiarse, la pérdida de seres queridos, el aislamiento forzoso que ha dismi-

nuido la interacción entre las personas, factores que han ido en detrimento de la salud mental y emocional de las personas.

En el caso de la Universidad Autónoma del Estado de México, la Facultad de Ciencias de la Conducta (FACICO-UAEMex, 2022) cuenta con una línea de atención psicológica universitaria. Como su nombre lo indica se dirige a la comunidad universitaria. Entre los servicios que ofrece se encuentra la contención emocional, primeros auxilios psicológicos, orientación y canalización. Este servicio puede significar un área de oportunidad, dadas las limitaciones para obtener apoyo psicológico de manera directa. Una cobertura mayor en lo referente a población, horarios y capacitación para apuntalar esta área como una de las principales en la atención a víctimas de desastres y atención en crisis en el país. Además de permitir un espacio para que los estudiantes puedan recibir formación práctica en este tipo de intervenciones.

El ámbito de la educación y el trabajo se encuentran cada vez más ligados a los aspectos tecnológicos. La situación de aislamiento ha forzado su extensión por medio del teletrabajo y la educación a distancia. Lo que ha significado un reto para la psicología laboral y educativa. Por ejemplo, estudiar cómo repercute el aislamiento en la motivación, el aprendizaje, la atención y el rendimiento en general. A partir de esto se tiene que buscar cuál es la mejor forma de estructurar los procesos de enseñanza con los recursos que se tiene. Así como la gestión del tiempo y recursos tecnológicos para cumplir con la carga laboral. Aunado a esto se encuentran los aspectos éticos, por ejemplo ¿cuál debe ser el nivel de exigencia? ¿se debe mostrar más empatía con los estudiantes y trabajadores? ¿cómo actuar de forma humana? ¿de qué forma se deben integrar las personas después de la pandemia? Los retos para la psicología derivados de la pandemia superan lo abordado en este trabajo, no obstante, son un tema insoslayable por todas sus implicaciones.

En lo referente a la formación en psicología González (2012), refiere que las tendencias actuales se orientan a la especialización, vista como consecuencia de la formación general en pregrado. Como se ha mencionado antes, es conveniente que exista un equilibrio entre la formación de especialistas y las necesidades sociales. Este autor refiere que México es un país que se aproxima cada vez al desarrollo industrial, por lo que la psicología tendría en este aspecto un área de oportunidad. Plantea concretamente orientar los laboratorios de psicología de la UAEMex hacia psicología de la ingeniería. Área poco explotada y con aplicación en las distintas áreas de la psicología, con ventajas como la especialización, desarrollo tecnológico, tecnología patentada, extensión de las áreas de estudio e interdisciplinaridad. Por una parte, se abordarían aspectos de la formación general y se contaría con área de especialización en posgrado.

Otra área actual y fundamental es la psicometría, que se encuentra ligada al origen de la psicología como disciplina científica e independiente. Actualmente existen grandes avances en materia de medición referidos tanto a la creación de fórmulas matemáticas como al desarrollo de sistemas computacionales más potentes y software cada vez más especializado. Esto ha permitido llevar la medición en psicología hacia dimensiones que investigadores de hace tres décadas no hubieran concebido. Bajo este contexto y los recursos disponibles es posible formar desde pregrado en la medición en psicología y generar rutas de especialización en posgrado. La creación de un centro de investigación e innovación tecnológica en medición parece realista y conveniente si se toma en cuenta los recursos disponibles y la necesidad de instrumentos acordes con las problemáticas nacionales y locales.

Finalmente, con respecto a las características generales de la formación en psicología en pregrado, el Universal (2022) refiere que la duración promedio de la carrera en psicología en México es de ocho semestres, el costo promedio por cursarla en una universidad privada es de 547,903 pesos y de 43,078 pesos en una pública, además de que se imparte en 999 instituciones en el país. El sueldo promedio mensual de un psicólogo es de 10,982 pesos y el número de profesionales ocupados en el sector es de 227,525. Estos datos permiten constatar el constante crecimiento de instituciones que ofertan la carrera y delinear de manera general las expectativas laborales y profesionales del futuro psicólogo en un contexto con poca regulación sobre la formación y el ejercicio profesional del psicólogo. Lo que reitera la necesidad de implementar mecanismos para regular la calidad y el crecimiento de las instituciones que imparten la carrera.

De este modo se concluye con el encuadre teórico sobre la formación del psicólogo, en el siguiente se abordan los fundamentos teóricos sobre la identidad.

## CAPÍTULO 2

### IDENTIDAD PROFESIONAL Y ESTILOS DE IDENTIDAD

En este capítulo se aborda los conceptos referentes a la identidad y su uso en las ciencias sociales especialmente en psicología. Se aborda el proceso de la configuración de la identidad y la influencia del contexto y los procesos de socialización para su conformación. Se destaca la relación entre la identidad personal y la profesión como medio para afianzar una consciencia reflexiva como parte de una comunidad especializada para la realización de tareas específicas. Se define la identidad profesional, su proceso de configuración, y se discuten las semejanza y diferencias con respecto a la identidad profesional. Se abordan las dimensiones de la identidad profesional propuestas por Harrsch (2005) en la conformación de la identidad profesional del psicólogo.

Se revisa el desarrollo de la identidad durante la adolescencia y su proceso en las sociedades occidentales. Se presentan la teoría de los estados de identidad de Marcia (1980) y la teoría de los estilos de identidad de Berzonsky (2011), ambas sustentadas en los principios teóricos de Erikson (1974) sobre el compromiso y difusión de la identidad. Se repasan algunos de los instrumentos más populares enfocados en la medición de la identidad. Finalmente, se presenta la integración de la propuesta teórica a partir de la cual se construyó el instrumento de esta investigación.

#### **2.1. El concepto de identidad**

La identidad es un constructo relativamente joven en las ciencias sociales, de acuerdo con Giménez (1997) no es fácil encontrar alusiones al tema en documentos anteriores al año de 1968. Sin embargo, el uso del término como constructo en la investigación social ha ido en incremento. Disciplinas como la psicología, antropología y sociología han encontrado la pertinencia y utilidad del constructo no solo como un elemento descriptivo de las acciones individuales y colectivas, sino también como elemento explicativo y predictivo de las mismas. La identidad sirve entonces como un recurso importante para dotar de sentido al proceso de formación y adaptación de los sujetos a su entorno. Es una herramienta que permite el estudio de la discriminación entre grupos, el proceso de identificación con los mismos y las acciones grupales e individuales para favorecer el cambio social (Spears, 2011).

También ha resultado útil para comprender el sentido humano dentro de las sociedades modernas y como instrumento para luchar contra el estigma, la dominación e invisibilización de los grupos vulnerables y minoritarios (Castells, 1999). La identidad juega un papel central en el sentido y la concepción del sí mismo y de su relación como parte de un grupo. La profesión es un

grupo que toma relevancia en la configuración de la identidad, puesto que es un medio para el ingreso al mundo adulto, que dota de autonomía, propósito y sentido a la identidad del sujeto. La identidad profesional es una de las esferas de la identidad que junto con las esferas personal y disciplinar, integran la formación profesional, entendida no sólo como el proceso encaminado al desarrollo de competencias, si no de capacidades críticas y reflexivas que le permitan al sujeto tomar una posición activa ante los eventos que ocurren en su entorno (Zanatta, 2008).

El proceso de configuración de la identidad no se da en lo individual, es el resultado de aspectos históricos de la propia disciplina, las políticas educativas presentes, los intereses económicos y otros factores que condicionan el proceso educativo. Por tanto, se considera que abordar, aunque sea de manera breve los procesos de conformación de la identidad desde una perspectiva social, puede arrojar elementos para entender el proceso de configuración de la identidad profesional. El concepto de identidad de acuerdo con Zanatta (2008), puede concebirse a partir de tres posturas principales. La primera de ellas se refiere a la identidad como uno de los elementos de la estructura del ser humano en lo relativo a su personalidad.

El segundo implica aquellos procesos a través de los que el sujeto se forma una representación de sí mismo y a su vez recibe la información que los demás le regresan a través de un proceso de hetero representación. La tercera concepción hace alusión al término identidad como la “pertenencia, identificación y apropiación de: valores, ideales, ideologías de un grupo, institución o profesión” (p. 38). Es posible observar en la evolución del concepto un avance desde aspectos meramente individuales o del desarrollo hacia aspectos más generales y sociales que implican fenómenos cada vez más complejos. La identidad implica distinción y permanencia, de acuerdo con Giménez (1997) este concepto se puede aplicar incluso a los objetos, los cuales también podemos identificar y distinguir por sus cualidades, no obstante, en las personas es en necesaria la hetero-representación, es decir, obtener el reconocimiento por parte de los demás.

Castells (1999) por su parte considera que la identidad “es el proceso de construcción del sentido atendiendo a un atributo cultural, o un conjunto relacionado de atributos culturales, al que se da prioridad sobre el resto de las fuentes de sentido” (p. 28). Es posible observar en esta última definición la importancia del sentido como parte de la identidad, tener sentido es un elemento central en la construcción de la identidad. Este permite tener dirección y propósito a las acciones de los individuos y determinar su adhesión a ciertos grupos como lo puede ser su profesión. Incluye expectativas sobre las relaciones con los demás, las creencias sobre la propia capaci-

dad y potencial (Hussey y Campbell-Meier, 2016). Estas características pueden aceptarse tanto a nivel individual como grupal.

Uno de los conceptos centrales en el desarrollo de identidad es la crisis. Alsina y Medina (2006) refieren que la palabra crisis procede del griego y significa decisión. Para Erikson (1974) es “un momento crucial, un punto crítico necesario en el que el desarrollo debe tomar una u otra dirección, acumulando recursos de crecimiento, recuperación y diferenciación ulterior” (p. 14). La crisis se refiere a un periodo de confusión o duda en el cual la persona está ante una toma de decisiones que puede apoyar en el fortalecimiento de la identidad. En otros casos es posible que la persona haga todo lo necesario para evitar la toma de decisiones. Zanatta (2008) considera que dentro de los factores que inciden en la confusión se encuentra los vacíos dados por la carencia de sentido y de valores, además de los cambios abruptos de referentes, imágenes y roles. Nuevamente el sentido es parte fundamental en la conformación de la identidad.

Alsina y Medina (2006) consideran que uno de los grandes retos de las personas de occidente es precisamente responder quiénes son como parte de su identidad, lo que se encuentra ligado hacia el sentido y el propósito de las acciones, además de considerar a la identidad como una estructura que permite alejar el miedo a la soledad y vacío existencial. En lo referente a los roles, Castells (1999) considera que son distintos a la identidad, puesto que son asignados por las instituciones y organizaciones de la sociedad, mientras que la identidad es construida por el sujeto. Los roles determinan las funciones y la identidad dota de sentido. La identidad se construye por uno mismo, a partir de juicios propios y de los demás, pero principalmente de la manera en que el sujeto elige e interpreta la información significativa para él (Erikson, 1971).

Es posible concebir a la identidad como un fenómeno en constante cambio, pero con una base sólida que permite un sentido de mismidad<sup>3</sup>, de ahí que Giménez (1997) la considere como un constructo que se encuentra en la “dialéctica entre permanencia y cambio, entre continuidad y discontinuidad” (p. 19). Esto permite entender que las personas con una identidad conformada serán consistentes, pero no inflexibles. El cambio es necesario en la adaptación de las personas a su entorno, los cambios sociopolíticos en el entorno exigen nuevas formas de actuar. Los mecanismos de la identidad como la exploración/indiferencia compromiso/evitación son los que permanecen consistentes y permiten u obstaculizan la diversidad de respuestas que exige el entorno.

La conformación de la identidad como parte de la personalidad y proceso del desarrollo ha sido de marcado interés para la psicología. Al hablar de identidad se hace referencia a la capacidad

---

<sup>3</sup> Ser el mismo a través del tiempo.

que ha desarrollado una persona para definir quién es y qué la hace semejante y diferente a los demás. Erikson (1974) menciona que la identidad puede ser concebida como “una sensación subjetiva de mismidad y continuidad vigorizantes” (p. 16). Zanatta y Plata (2012) refieren que la palabra identidad procede del latín: *identitas* que se hace alusión a la calidad de idéntico. También mencionan que la identidad se puede concebir como: “la conciencia que tiene una persona de ser ella misma diferenciándose de la demás” (p. 17), además de resaltar que la identidad no sólo es responder la pregunta ¿quién soy? Sino que incluye un componente ideal encaminado a responder a la pregunta ¿quién quiero ser?

Para Giddens (2002) la identidad del yo es un concepto moderno, que hace alusión a los esfuerzos de un individuo por configurar de modo reflexivo una narrativa de sí mismo a fin de comprenderse y tomar el control sobre su vida y ante las decisiones futuras. El concepto de identidad puede confundirse con algunos otros conceptos con los que guarda relación, tal es el caso del concepto de personalidad, el cual se refiere al conjunto de características biológicas, psicológicas, sociales y culturales distintivos de una persona que determinan su comportamiento (Balcázar et al., 2003). Allport (1986) señala que la personalidad es un constructo más amplio del cual la identidad representa una de sus dimensiones que involucra la continuidad de la persona a través del tiempo. Grinberg y Grinberg (1976) refieren que la identidad es resultado de la interacción entre los siguientes elementos:

- 1) Vínculo de integración espacial. Este vínculo de integración abarca la relación entre las distintas partes del sí mismo, a las que mantiene integradas, además de permitir la comparación y contraste con los objetos. De tal modo que se logra una diferenciación e individuación.
- 2) Vínculo de integración temporal. Este símbolo sirve de eslabón de las distintas representaciones del sí mismo a través del tiempo, permitiendo una continuidad entre ellas y proporcionando la base del sentimiento de mismidad.
- 3) Vínculo de integración social. Implica el aspecto social de la identidad que es resultado de la relación entre los aspectos del sí mismo y las características de los objetos a través de los mecanismos de identificación.

De acuerdo con Zanatta y Plata (2012) el concepto de identidad corresponde a la: noción más holística del proceso de constitución del sujeto (...) las otras nociones relacionadas particularizan al ser, o bien, son estructuras complejas que, aun cuando se relacionan con dicho proceso, tienen funciones globales para el funcionamiento y adaptación del

ser humano (p. 18).

Para fines prácticos el constructo de identidad se torna más manejable y menos complejo que la personalidad. A la vez que aborda dimensiones relevantes en el desarrollo psicológico de las personas. También da relevancia a la profesión y a la formación como elemento central para la conformación de una identidad equilibrada. En el caso de los estudiantes de licenciatura se encuentran en una etapa de consolidación de la identidad, y la formación profesional es un aspecto central en su logro. Los estudiantes con una identidad personal conformada tienen más probabilidades de desarrollar una identidad profesional y obtener mejores resultados académica y profesionalmente.

## **2.2. Identidad y socialización**

Grinberg y Grinberg (1976), refieren que el sentimiento de identidad de una persona se consolida a partir de factores internos en el individuo, pero además incluye factores externos como los sociales y económicos que pueden influir en la conformación de la identidad ya sea favoreciéndola u obstaculizándola. Esto da apoyo al estudio de la identidad profesional, pues a partir de la narrativa de los estudiantes se puede tomar conciencia de los factores en la formación académica que ayudan a los estudiantes a ejercer un rol más comprometido con su profesión de aquellos que los alejan e impiden que puedan conformar una identidad profesional plena. Larrain (2003) considera que la identidad es la “capacidad de considerarse a uno mismo como objeto y en ese proceso ir construyendo una narrativa sobre sí mismo” (p. 32).

Este autor destaca que el proceso de configuración de la identidad solo puede realizarse a través de las interacciones sociales en las que intervienen símbolos, todo esto en un medio cultural que es una estructura con significados que permite la comunicación entre las personas, en tanto que la identidad es la narrativa sobre sí mismo que se construye a través de la interacción con otras personas gracias al uso de los significados que provee la cultura. Las instituciones, organizaciones y grupos sociales poseen identidad y a su vez dotan de elementos que proveen de identidad a las personas. Por ejemplo, la nacionalidad, el grupo étnico, la religión, estatus social o la pertenencia a un grupo minoritario. Lo que en ocasiones podría generar confusión por una pluralidad de identidades, sin embargo, el sujeto puede dar significado y consistencia a los elementos sociales para mantener un sentido y dirección (Castells, 1999).

Dussel (1998) y Dubar (2000) refieren que la configuración de la identidad está fuertemente influida por la ideología y se compone por los valores y creencias que forman las personas ante la vida, que están condicionadas por el medio sociocultural del sujeto, y que se van moldeando a

partir de las cogniciones de los grupos sociales que el sujeto considera valiosos y por los que siente pertenencia, entre ellos se puede encontrar su grupo profesional. Para el caso de los estudiantes en formación este proceso se da de manera gradual desde el ingreso a la profesión, durante el trayecto, el egreso y una vez en el ámbito laboral durante el ejercicio de su profesión. Para Larrain (2003) el proceso de construcción de la identidad ocurre en las siguientes dimensiones:

- Cultural. Los sujetos se conceptualizan a ellos mismos bajo el uso ciertas categorías compartidas con otras personas, las cuales poseen un significado colectivo para los integrantes de su cultura, como ejemplo de estas categorías se encuentra el género, religión, clase social, profesión o nacionalidad por mencionar algunas.
- Material. Puesto que los seres humanos parten de una base corporal, es desde allí donde comienzan a proyectar su sí mismo de manera simbólica, incluidas su cualidades, características físicas y pertenencias. Es posible notar que esta dimensión se encuentra en conexión con el yo corporal propuesto por Erikson.
- Social. Alude a la influencia que tienen las demás personas para proporcionar retroalimentación al sujeto sobre sus características y comportamiento, a la vez que provee de valores y expectativas que el sujeto puede interiorizar. También, permite al sujeto diferenciarse de los demás destacando sus particularidades.

Concebir la identidad como un elemento de la estructura de la personalidad resulta aceptable, pero la dificultad comienza cuando se trata de definir la identidad colectiva. De acuerdo con Giménez (1997) no todos los especialistas en el tema de la identidad están de acuerdo en la existencia de la identidad social o colectiva y de su posible aplicación para el estudio de las dinámicas sociales. No obstante, este autor considera que es posible hablar de identidades colectivas en el sentido de entidades relacionales. En este sentido Lipiansky (1993) considera que toda identidad es resultado de un gran número de interacciones sociales y que la comunicación tiene una función especial para reforzar tanto la identidad del sujeto como la de las personas con que se relaciona.

Desde esta perspectiva, es posible considerar que las identidades sociales son aquellas referidas a colectivos a los que los individuos se sienten pertenecientes y son percibidos por otros como parte de ellos. En ocasiones es posible elegir ser parte del grupo e identificarse como en el caso de las profesiones, pero en otras se asocia con rasgo físicos que no es posible elegir, como el color de piel o la cultura en que se nace. Castells (1999) menciona que las identidades pueden darse por medio de las instituciones dominantes únicamente si los actores sociales las interiorizan

y otorgan sentido a esa interiorización. Además, refiere que las relaciones de poder son el escenario común en el que se construyen las identidades sociales.

Goffman (2006) aborda la forma en que el medio social establece las categorías a las que pertenece cada sujeto de acuerdo con sus características y atributos. En el proceso de atribución, que se basa en nuestra interiorización de los estereotipos y roles determinados por las instituciones y aparatos de poder hace que los sujetos puedan definir la identidad social de otra persona con solo observarla. La atribución conferida a un sujeto es lo que este autor denomina identidad social virtual, mientras que los atributos que posee la persona se denomina identidad social real. Castells (1999) distingue tres formas de construcción social de la identidad que se presentan a continuación:

- Identidad legitimadora. Consiste en los mandatos introducidos por las instituciones dominantes con el objetivo de ampliar su dominación y justificarla frente a los actores sociales.
- Identidad resistencia. Comprendida por aquellos actores que se encuentran en condiciones de devaluación y estigmatización y que se opone a la lógica de la dominación.
- Identidad proyecto. Es la iniciativa de actores sociales que se enfocan en la construcción de una nueva identidad a partir de los elementos culturales a su alcance, con el objetivo de transformar positivamente la estructura social.

La identidad social puede estar determinada a partir de instituciones que buscan la alienación de las personas para lograr o perpetuar su dominación. No obstante, la identidad social no siempre es alienante e incluso la pertenencia a ciertos grupos que podrían considerarse adoctrinadores como la religión, no diluyen el ámbito de construcción individual del sentido en la identidad. Las identidades como referentes a grupos y su pertenencia a ellas, definen y constituyen al sujeto, cuantos mayores sean los círculos sociales a los que se está adscrito, es mayor el afianzamiento y el refinamiento de la identidad personal (Giménez, 1997).

Tajfel y Turner (2004) mencionan como parte de su teoría de la identidad social que todas las personas están en una búsqueda de autoestima positiva que es parte de una identidad positiva, y que esta sólo se puede obtener a través de su pertenencia a distintos grupos sociales, si la autoestima es devaluada se recurre a estrategias que permitan una restauración. Esto permite que las identidades sociales se muestren resistentes a los cambios abruptos en su contexto como es el caso de la identidad de las personas migrantes, quienes conservan su identidad a pesar de estar en un país diferente. Pero el conflicto no sólo atañe a los migrantes, Alsina y Medina (2006), conside-

ran que las características propias del mundo globalizado proveen de una gran cantidad de modelos culturales a la disposición que hace más complejo el proceso de configuración de la identidad.

Formar parte de un grupo o compartir la identidad con una comunidad provee algunos beneficios para la identidad. Las categorizaciones sociales, por ejemplo, son recursos cognitivos que permiten a los individuos tomar consciencia de su situación y emprender acciones sociales, además de que proporcionan una identificación social y una valoración de la autoimagen a partir de las categorías sociales a las que se pertenece (Tajfel y Turner, 2004). El sujeto puede comparar y valorar las categorías sociales a la que pertenece, por ejemplo, la propia profesión, y definir si es mejor o peor con relación a otra, de modo que pueda realizar un ajuste cognitivo o emprender acciones como prepararse más, para tener una valoración positiva de su identidad grupal. Giménez aborda las relaciones de pertenencia y define la identidad colectiva como (1997):

una zona de la identidad personal, si es verdad que ésta se define en primer lugar por las relaciones de pertenencia a múltiples colectivos ya dotados de identidad propia en virtud de un núcleo distintivo de representaciones sociales, como serían, por ejemplo, la ideología y el programa de un partido político determinado. (p. 18)

Es posible concluir este apartado destacando que la identidad además de ser un aspecto propio del sujeto también tiene una dimensión social sin la que no podría configurarse y la que solamente puede existir en la medida en que exista interacción y retroalimentación entre los sujetos. La persona promedio se desplazará entre sus propias creencias y motivaciones, además de los lineamientos y mandatos establecidos por los grupos de pertenencia o categorías sociales con las que se encuentra identificada.

### **2.3. Identidad y profesión**

Hasta aquí se ha abordado de manera general la identidad en su dimensión individual y social. En este apartado retomaremos la identidad con respecto a su dimensión profesional que remite precisamente a la identificación de un sujeto como parte de un colectivo de personas especializadas y cualificadas para la solución de problemas específicos. De acuerdo con Zanatta y Yurén (2012) el proceso de conformación de la identidad profesional es análogo al desarrollo de la identidad personal. Por lo que una disciplina en particular se puede encontrar en una fase o estadio de desarrollo distinto al de otra. Por ejemplo, se podría considerar que la física o la química que tienen una larga historia se encuentran en etapas más avanzadas en el desarrollo de su identidad disciplinar, mientras que la psicología como ciencia joven, se encuentra en un estadio menos avanzado.

El grado de desarrollo de la disciplina, es decir, el nivel de conformación de la identidad disciplinar (Zanatta et al., 2010) tiene repercusión en el desarrollo de la identidad profesional. Las disciplinas dotadas de sentido y propósito, que tienen definido cuál es su objeto de estudio y sus principales postulados, poseen particularidad y reciben reconocimiento por parte de los demás, a la vez reafirman un estatus. Las disciplinas con estas características se ubican en una etapa de la identidad mejor consolidada, pero aún sujeta a cambios y adaptaciones producto de los avances y nuevos descubrimientos en su área. Estos cambios llevan a modificar el objeto de estudio y a redefinir conceptos que se consideraban fuertemente sustentados. A nivel individual Zanatta (2008) refiere que:

La configuración identitaria de lo profesional se conforma a través del tipo de concepciones de la profesión, los valores que se asumen en la práctica profesional, las cualidades o características que se aprecian en un profesional, la representación de la imagen social que perciben acerca de la profesión y los roles o funciones profesionales que consideran prioritarios. (p. 9)

Si se acepta que la identidad profesional es un elemento determinante junto con la identidad personal para un desenvolvimiento saludable, puesto que es la base de una vida productiva y autónoma en las personas. Entonces se torna necesario aludir a la formación como el proceso por el cual se favorece el logro de una identidad profesional. Yurén (2000) distingue entre educación y formación, la primera se enfoca básicamente en la transmisión de conocimientos y la generación de personas más cultas, en tanto que la formación es un proceso que no solamente busca instaurar conocimientos, sino que busca crear conciencias críticas, reflexivas y comprometidas con la sociedad. La formación va más allá de la transmisión de conocimientos, aborda un proceso reflexivo que es necesario para la construcción de la identidad profesional.

En este sentido Zanatta (2008) menciona que no necesariamente las instituciones de educación superior, ni siquiera las públicas, se enfocan en la formación. Muchas de ellas lejos de obedecer a las necesidades sociales de los sectores menos favorecidos se enfocan en las necesidades del mercado. Castells (1999) refiere que existen identidades legitimadoras que se encuentran al servicio de los sectores dominantes. De aquí la importancia de la formación profesional como medio para el logro de una identidad profesional. La formación debe mantener un equilibrio entre las necesidades sociales y las del individuo, en la que se puedan establecer convenios con otras instancias sin que dicha participación conjunta se encuentre en detrimento de los compromisos sociales de las instituciones como las universidades públicas.

La formación al igual que la identidad personal o colectiva, requiere de procesos que únicamente puede lograr el individuo. Puesto que nadie puede formar a otro, ni tampoco se le puede otorgar una identidad con sentido para los demás. Cada estudiante construye su sentido, pero se encuentra inmerso en una comunidad profesional, que es determinante para su desarrollo profesional. En la formación profesional existe una diversidad de contextos que se encuentran implicados en la conformación de la identidad profesional como es el caso de las clases, coloquios, congresos, estancias y prácticas profesionales. Estas interacciones como parte de una comunidad permiten la generación de una identidad compartida la cual puede generar confianza, sentido de pertenencia en los profesionales y motivar su participación y compromiso con la profesión (Hussey y Campbell-Meier, 2016).

En el caso del rol profesional, se puede circunscribir a las competencias, puesto que definen funciones de tareas específicas que el sujeto ha de ejecutar. Por ejemplo, un ingeniero civil puede estar perfectamente capacitado para la planeación y construcción de un edificio, sin tomar en cuenta las consecuencias o el impacto de hacerlo en un área vital para especies en peligro de extinción o la contaminación de suelos y aguas. Aquí únicamente se obedece a los requerimientos del mercado laboral. Mientras que la identidad profesional está dotada de sentido en función de un proceso de formación. En la que el profesional no sólo es posee competencias, sino una capacidad reflexiva y crítica que le permite saber convivir con los demás. La profesión y el trabajo va más allá de la satisfacción de necesidades, proveen recursos y herramientas propios de una comunidad que favorecen el desarrollo del yo (Erikson, 1974).

#### **2.4. La identidad profesional**

Como se ha mencionado la identidad es una apropiación subjetiva, no obstante, nunca se da alejada del grupo o la sociedad. González et al. (2019), definen la identidad profesional como una “construcción social que permite al sujeto definirse a sí mismo mediante un proceso de diferenciación y apropiación de formas socialmente reconocidas, producto de la interacción dada entre el individuo y los otros; que facilita la representación de su rol profesional” (p. 10). Al estudiar la identidad profesional se torna pertinente su observación desde una perspectiva social. La teoría de la identidad social se convierte en un recurso teórico-metodológico para estudiar el comportamiento a nivel intergrupal y así poder entender la identidad a nivel grupal (Spears, 2011). Toda identidad es fundamentalmente social y de acuerdo con Scheibe (1995, como se citó en Andrade, 2014) se puede abordar desde la categoría de rol que se compone de las siguientes dimensiones:

- Estatus: es aquello que la gente espera con relación a un rol en específico, durante la relación entre los miembros de la sociedad se reconocen dichas expectativas y el rol de las personas es reconocido socialmente. Dicho estatus puede ser heredado, es decir, a partir de lo que la gente espera del rol, o ganado a través de lo que la persona hace para representar el rol.
- Involvement: son la serie de acciones que la persona realiza para llevar a la realidad su rol.
- Valoración: es el conjunto de juicios favorables o desfavorables que la persona hace hacia su propio rol.

Para Dubar (1991, como se citó en Gewerc, 2001) la identidad se construye y reconstruye desde adentro del individuo en la socialización a través de dos procesos:

- Proceso de atribución. Consiste en la asignación de atributos por medio de las instituciones y los agentes con los que interactúa directamente la persona.
- Proceso de incorporación. Las personas a través de sus distintas trayectorias han incorporado distintos elementos para construir su identidad social real. Este aspecto alude a la historia de lo que las personas explican que son.

La identidad profesional se compone de las expectativas y lineamientos que marcan las instituciones sociales, delimita que se espera de determinada profesión y cómo se debe comportar el profesional. El estudiante y futuro profesional deberá incorporar los elementos de la identidad con los que se identifique y construya su identidad, esto como parte de un proceso subjetivo. Zacarés y Linares (2006), refieren que la identidad profesional puede ser conceptualizada como “aquel ámbito de la identidad personal, cuyo significado se construye e internaliza en el trabajo” (p. 91). Por otra parte, Harrsch (2005) menciona que el proceso de desarrollo orientado a la formación de una identidad profesional se da a lo largo de su formación profesional, además se encuentra en constante transformación y consolidación. De acuerdo con Dubar (1998) la identidad profesional se puede agrupar en las siguientes categorías:

- Identidad empresa: es en la que se responde a los requerimientos de movilidad dentro de la organización, así como la lealtad ligada a la empresa.
- Identidad red: en este tipo de identidad se da preferencia a los aspectos de la movilidad externa bajo un enfoque individual, orientado a la autonomía y a la capacidad de desempeñarse en distintos lugares gracias a los distintos conocimientos adquiridos.

- **Identidad de categorías:** se centra en las habilidades técnicas primordiales para explicar la identidad y de qué forma han apoyado o no en el crecimiento profesional.
- **Identidad fuera del trabajo:** alude a una concepción instrumental del trabajo en la que se trata de emplearlo cada vez menos como referente. Esto a razón de los cambios en la forma de trabajo actual o incluso el desempleo.

La identidad profesional durante la formación universitaria permite que el estudiante realice identificaciones con distintos elementos con los que puede negociar hasta obtener un reconocimiento por parte de su profesores, compañeros y empleadores, así como por el mismo (Hussey y Campbell-Meier, 2016). Dubar (1998) refiere que la identidad profesional da prioridad al trabajo y la formación, y crea un vínculo entre las escuelas y los centros laborales. Además, refiere que estas identidades dotan de un estatus en el sentido de que el nivel de educación y el puesto de trabajo e ingresos son valorados por la sociedad. La identidad profesional es entonces una construcción subjetiva en cuanto a lo que el estudiante ha internalizado de su profesión y a la forma de verse a sí mismo, y objetiva con relación a su nivel de preparación, trayectoria académica y laboral, que solo se puede construir en un marco social.

Finalmente, con respecto a la identidad profesional Harrsch (2005) considera que el estudiante de psicología en su proceso de formación puede mediante la reflexión constante y la toma de conciencia de su rol profesional, dirigirse “a la integración de sus conocimientos, experiencias y características individuales y, por ende, a alcanzar la identidad profesional como psicólogo” (p. 10). Los conocimientos y experiencias en la formación del estudiante estarán determinados por el desarrollo de la propia disciplina y las demandas sociales de su contexto. Las características personales aportarán esa cualidad única a la identidad a la construcción de la identidad profesional.

## **2.5. Identidad profesional: trayectoria y rendimiento**

Existe una coincidencia entre los estudios universitarios y el desarrollo de la identidad en los adolescentes y esto se refiere a que se encuentran en uno de los puntos críticos para que esta se conforme, además es durante este periodo que el adolescente se encuentra en un mayor equilibrio entre la madurez biológica y cognitiva (Erikson, 1974). El aspecto profesional es uno de los dominios centrales en la conformación de la identidad, de lo cual depende la conformación de la identidad profesional como una de sus tareas. Las experiencias profesionales sean estas de tipo teóricas o prácticas, tienen una repercusión en la conformación de la identidad profesional. La

universidad como dispositivo de formación ofrece una gama de elementos de la identidad para que se pueda explorar y realizar un compromiso con aquellos más relevantes para el estudiante.

Miranda y Vargas (2019) refieren a partir de un estudio longitudinal que el proceso de identificación se fortalece conforme se avanza en el proceso de formación y reconocen que la identidad profesional es dinámica y se moldea por medio de las demandas sociales y de su reconocimiento. Esto también se ve determinado por las experiencias que provee y favorece la propia universidad. En el caso de las instituciones educativas es relevante la disposición de espacios de práctica como laboratorios, líneas de investigación, o atención psicológica en general en los que los estudiantes puedan participar, además de facilitar la vinculación con espacios profesionales externos. Rodríguez y Seda (2013) refieren que la inmersión temprana en del estudiante en actividades profesionales son relevantes para la conformación de la identidad profesional.

El tipo de experiencias de aprendizaje cambian conforme se avanza en el programa educativo, por lo general los planes educativos abordan en los primeros semestres temas generales de la disciplina y conforme se da el avance en la carrera se presentan abordajes cada vez más especializados. Esto se puede observar en los núcleos de formación de la licenciatura en psicología de la UAEMex, en la que se abordan tres núcleos: básico, sustantivo, e integral. Si la identidad profesional depende de la exploración y acercamiento con el objeto de estudio de la disciplina, sus áreas, campos, métodos y teorías, así como de la práctica y vinculación con el entrono profesional, es de esperar que los alumnos de semestres más avanzados se encuentren en estados de la construcción de la identidad profesional más desarrollados que los de semestres menos avanzados.

Un estudio clásico de Waterman y Geary (1974) aborda los cambios en los estados de identidad en estudiantes universitarios del primer al último año escolar. En su investigación abordaron dos dominios de la identidad: ideológico y ocupacional. Realizaron entrevistas en las que emplearon el inventario de estados de identidad. Entre sus hallazgos reportan un aumento significativo en la proporción de estudiantes en estado de logro de la identidad en ambos dominios, además de ser este estado el más consistente en el último año. No obstante, aunque la mayoría de los estudiantes se valoraron como logro de identidad, también se encontraron estudiantes de los últimos años con una identidad difusa. El estudio aborda la identidad personal y su relación con el dominio ocupacional e ideológico, lo que da cuenta de los efectos de la formación en la identidad profesional.

García-Vargas et al. (2018) refieren que la inserción temprana en las prácticas profesionales es determinante en el proceso de conformación de la identidad profesional. En una investiga-

ción enfocada en las prácticas profesionales de tercer grado en educación social, estos autores, analizaron la influencia de algunas técnicas de reflexión y evaluación con respecto a la práctica profesional. Concluyen que el proceso reflexivo sobre las prácticas profesionales aportó a la conformación y afianzamiento de la identidad profesional en las dimensiones de: autoimagen, misión social y compromiso ético. Estos resultados son congruentes con los planteamientos teóricos de Ferry (1997) sobre la necesidad de reflexión y el análisis crítico de las experiencias educativas, más allá de la mera ejecución, como parte de un proceso de formación real.

El avance en el trayecto académico también es percibido por los estudiantes como un factor que influye en la conformación de la identidad profesional como parte de las experiencias teórico-prácticas. En una investigación realizada por Morrison et al. (2018), se aplicó un cuestionario sobre la percepción de la identidad en estudiantes de último grado de terapia ocupacional. Los estudiantes refirieron que su identidad profesional inició el proceso de conformación a partir de que iniciaron sus estudios profesionales, también señalaron que el aumento en la adquisición de conocimientos sobre la profesión y las prácticas profesionales favorecieron su sentido de pertenencia con la profesión. Concluyen que existe una relación entre el avance en el trayecto de formación y la conformación de la identidad profesional. Esto como el resultado en la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades de carácter profesional que también favorecen el desarrollo personal de los estudiantes.

Márquez et al. (2013) realizaron un estudio sobre identidad profesional en estudiantes de medicina y refieren que el proceso de la construcción de la identidad profesional se realiza en distintas etapas, desde la decisión de estudiar la carrera, la realización de los estudios durante los diferentes grados, la etapa de prácticas profesionales, así como una nueva crisis y reajuste de la identidad al momento de ingresar al mundo laboral. El aumento de estudiantes con una identidad conformada tiene que ver con el compromiso de los estudiantes con sus labores académicas. En este aspecto se espera que los estudiantes con una identidad comprometida tengan un mejor desempeño académico que aquellos con un nivel más bajo como el estado de difusión.

Si bien las prácticas son un elemento central en la conformación de la identidad profesional, las experiencias en el aula también tienen el potencial para aportar elementos de identidad. Ramírez y Saucedo (2016) reconocen que las prácticas son relevantes en la conformación de la identidad profesional, pero que su realización tardía o durante los últimos semestres puede significar un retroceso, puesto que existe una desvinculación entre las carga teórico-metodológica de los primeros semestres y el abordaje práctico de los semestres más avanzados. Por lo que reco-

miendan que el inicio de las prácticas profesionales o actividades vinculadas con la práctica se puedan realizar en etapas tempranas de la formación, además de la necesidad de replantear las estrategias de enseñanza-aprendizaje de modo que los estudiantes puedan reflexionar sobre la realidad de la profesión, el contexto social y sus propias necesidades.

Este aspecto tiene que ver con la motivación y el interés que aumenta gradualmente en la medida que se adquieren más competencias lo que permite una sensación de seguridad y satisfacción. Wasityastuti et al. (2018) probaron la relación entre la motivación y la identidad profesional en estudiantes de medicina de una universidad en Indonesia. Dividieron a los estudiantes en tres grupos de formación: temprana, media y tardía. Encontraron que los puntajes de desmotivación fueron más bajos en los estudiantes de etapa temprana que en los de media y tardía. En cuanto la puntuación global de la identidad profesional fue alta entre las tres etapas, no obstante, aumentó en de acuerdo con el tiempo de formación. Los estudiantes más avanzados tuvieron mayores niveles de identidad profesional. Tanto la motivación como la identidad profesional son predictores del rendimiento académico, así como del avance en la carrera y de un desempeño ético y profesional.

La trayectoria formativa es determinante en la conformación de la identidad profesional no sólo como un simple avance, sino por la cantidad y calidad de las experiencias que sean parte de la formación de los estudiantes. La estructura curricular, por principio, condiciona el énfasis en los temas que se tienen que abordar, las asignaturas teóricas y prácticas, las prácticas profesionales, el sistema de evaluación, entre otros aspectos relevantes para la formación. Todos estos elementos pueden marcar una diferencia en el desarrollo de la identidad profesional. Un dispositivo de formación que favorezca la conformación de la identidad y otro que la obstaculice ofrecerán distintos tipos de profesionales a la sociedad.

Otra relación de interés ha sido la que existe entre la identidad profesional y el rendimiento académico. Un resultado esperado es que una identidad profesional comprometida sea reflejada en un mayor compromiso con el proceso de formación. Cross y Allen (1970) refieren que una persona que se encuentra en estado de logro ha pasado por una etapa de crisis en la que ha realizado una exploración sobre las distintas opciones y se ha comprometido con algunos dominios como el ocupacional. En este caso el compromiso se debe ver reflejado en su rendimiento académico. Por otra parte, puede ser que los estudiantes en un estado normativo o hipotecado también tengan un buen desempeño, no obstante, su nivel de apertura y reflexión será pobre. En el caso de los estudiantes con una identidad de logro, el trabajo que realizan tiene significado para ellos más allá del simple hecho de tener que cumplir.

Incluso en situación de pobreza y contextos de violencia y drogadicción el compromiso y la fidelidad como procesos de la identidad se movilizan como un factor de protección. De Haan y MacDermind (1999), refieren que aquellos estudiantes con un alto nivel de compromiso y fidelidad tienen menos probabilidades de caer en actos delictivos y en el uso de sustancias. En cuanto al rendimiento académico medido por medio de las calificaciones, encontraron que los estudiantes con una identidad más desarrollada demostraron calificaciones más altas y menores niveles de estrés. Aún en contextos adversos una identidad más comprometida favorece la adaptación y la resiliencia, no obstante, es importante entender cuáles son las condiciones del contexto que favorecen el desarrollo de la identidad.

En general el bajo rendimiento se encuentra relacionado con una difusión de la identidad o bajo compromiso, mientras que un desempeño destacado se asocia a una identidad lograda. Ferrer-Wreder et al. (2008) refieren que existen pocas investigaciones con respecto al compromiso de identidad / difusión de la identidad con respecto a indicadores como el rendimiento académico. En un estudio realizado por estos autores con adolescentes de 15 a 19 años, encontraron que los bajo niveles de competencia se asocian con un desarrollo poco coherente de la identidad mientras que un desempeño académico notable se asocia con una fuerza del ego y una coherencia de la identidad. De modo que se considera relevante continuar la investigación sobre el compromiso-evitación a través de los estilos de identidad profesional con respecto a estas variables para valorar la consistencia de la propuesta teórica o en su caso señalar nuevas líneas de investigación.

## **2.6. Identidad profesional del psicólogo**

La identidad es resultado de un proceso gradual que forma parte del desarrollo y que se configura como un logro de identidad conformada. En estos momentos es cuando la persona puede responder la pregunta ¿quién soy?, después de haber realizado un proceso de introyección de distintos atributos, valores y preferencias. La conformación de la identidad profesional sigue un proceso homólogo al desarrollo de la identidad personal. Cardós et al. (2019) consideran que la construcción de la identidad profesional del psicólogo se da a partir de la constitución de grupos referentes de pertinencia social, además de que las experiencias laborales y el tránsito educativo, propician experiencias abstractas y concretas para la conformación de representaciones internas que habrán de aportar a la configuración de la identidad profesional.

Elementos internos y externos influyen en la conformación de la identidad del psicólogo, entre ellos se encuentra la definición de lo qué es un psicólogo, que servirá de guía para que el estudiante pueda responder a la pregunta: quién soy yo como psicólogo. En el plano Europeo la

Federación Europea de Psicología Profesional constituyó el Proyecto EuroPsyT que define al psicólogo como “el profesional que aplica la disciplina a los asuntos de la vida cotidiana, con el fin de mejorar el bienestar de los individuos, los grupos, las organizaciones y los sistemas sociales” (como se citó en Guzmán y Núñez, 2008, p. 11). Acle (1989) refiere que, a partir de distintas reuniones y talleres entre el CNEIP y directores y profesores de distintas IES, se acordó definir al psicólogo como:

Un profesionista universitario cuyo objeto de estudio es el comportamiento humano individual y social, que a partir de la investigación de los procesos cognoscitivos-afectivos y de su interacción con el entorno, es un promotor del desarrollo humano, consciente de sus responsabilidades éticas para consigo mismo y la sociedad, siendo su función genérica la de intervenir como experto del comportamiento en la promoción del cambio individual y social desde una perspectiva interdisciplinaria. (p. 127)

En México existe una diversidad de programas educativos que forman profesionales en psicología desde distintos enfoques y filosofías. La falta de regulación conforme a los estándares de calidad en cuanto a contenidos y experiencias de aprendizaje en las distintas escuelas y universidades ha sido uno de los graves problemas para la conformación de la identidad profesional en México. Al no existir regulaciones estrictas en los requisitos para ofertar la licenciatura, muchas instituciones principalmente en el ámbito privado han ofertado la carrera sin contar ni con los elementos materiales, infraestructura y recursos humanos necesarios (laboratorios, material didáctico, biblioteca, planta docente de calidad) y tampoco cuentan con un currículum pertinente con las necesidades de formación del alumno y la sociedad.

Guzmán y Núñez (2008, p. 34) consideran que este es un problema que ha generado la “falta de una clara identidad disciplinaria y profesional de la psicología”. No obstante, han existido esfuerzos por regular la enseñanza y mantener la calidad en la disciplina, el CNEIP ha realizado esfuerzos para definir aspectos centrales en la formación del psicólogo y en su desempeño profesional, en este sentido destaca que la formación profesional deberá velar por que los alumnos desarrollen competencias en las áreas de “detección, evaluación, planeación, intervención, rehabilitación, investigación y prevención” (Acle, 1989, p. 122). Estas competencias se pueden considerar genéricas o transversales en la formación en psicología.

Por su parte Tirado (2002) considera que existen tres elementos importantes para la conformación de una cultura psicológica. En primer lugar, la conformación de una visión histórica de la psicología y sus principales teorías y principios, en segundo lugar, los fenómenos que estudia la

psicología y, finalmente la aplicación de los conocimientos en distintos entornos. Este planteamiento es coherente con los elementos que Harrsch (2005) propone para el estudio de la identidad profesional de psicólogo, los cuales se presentan a continuación:

- El individuo. Los aspectos personales, familiares, la propia historia, intereses, motivaciones e identidad personal, las razones por las que decidió estudiar psicología, son elementos determinantes para acercarse al entendimiento de la conformación de la identidad profesional.
- La historia de la disciplina. La evolución de la disciplina, la imagen social que se tiene de ella, la relación entre los psicólogos como miembros de una disciplina, son elementos que influyen en la conformación de la identidad disciplinar y de la identidad profesional del psicólogo.
- Individuo e historia en el contexto presente. Los aspectos sociales, económicos y políticos del entorno global e inmediato en el que el estudiante se forma y en el que se va a integrar como profesional.

Castagno y Fonsanari (2013) consideran tres momentos clave en la conformación de la identidad profesional del psicólogo educativo, que pueden aplicarse al psicólogo en general. El primero de ellos corresponde a la toma de decisión sobre estudiar psicología, la cual tiene que ver con las experiencias personales que los llevaron a tomar la decisión. El segundo momento se da durante la formación e incluye las experiencias educativas que marcaron sus elecciones dentro de la psicología. El tercer momento corresponde a la práctica en el campo profesional, en donde ponen a prueba sus conocimientos, habilidades y valores, y asumen responsabilidades como profesionales. Estos momentos son congruentes con la formación de la identidad profesional en general que considera la elección de carrera como el punto de partida, la experiencias teóricas y prácticas, hasta la inserción en el campo laboral.

El análisis de la identidad del psicólogo de acuerdo con Harrsch (2005), se tiene que formular en términos de su propia historia; la historia de la profesión; el lugar en que se está formando y el contexto social que lo rodea. Así que propone considerar los siguientes factores en el análisis de la identidad profesional del psicólogo: individual; la identidad individual del sujeto con su historia, aquí se puede rescatar la importancia del aspecto narrativo por parte del individuo, histórico; referido a la historia de la disciplina científica en este caso de la psicología a nivel nacional e institucional y, el análisis de los dos aspectos anteriores a través de la óptica del contexto social actual. Esta autora menciona que, durante el periodo de estudios de licenciatura, los estudiantes

lograrán conformar una identidad profesional, que sólo podrá alcanzarse si se integran las dimensiones:

- Yo-teórico. Se refiere a todos los conocimientos que el alumno va a adquirir como parte de su formación profesional y que se encuentran establecidos formalmente en el currículum.
- Yo-empírico. Se compone de todas las experiencias propias del ejercicio profesional del psicólogo, se desarrollan durante las estancias y prácticas profesionales. En la medida que el alumno entra en contacto con el ejercicio de su profesión podrá vincular sus conocimientos con la realidad.
- Yo-individual. Involucra todas las experiencias personales que han influido en la conformación de su personalidad e identidad personal. La familia juega un papel importante en el desarrollo del yo individual y en este elemento también se incluye la salud mental.

El proceso de identificación es un aspecto crítico dentro del proceso de conformación de la identidad. Laplanche y Pontalis (1996) refieren que la identificación es el “proceso psicológico mediante el cual un sujeto asimila un aspecto, una propiedad, un atributo de otro y se transforma, total o parcialmente, sobre el modelo de éste. La personalidad se constituye y se diferencia mediante una serie de identificaciones” (p. 184). El proceso de identificación incluye los valores introyectados desde la infancia cuando el niño elige con cuál de sus padres realizará el proceso de identificación, con la formación de una mayor conciencia, el niño regularmente fortalece su identificación con el padre del mismo sexo e introyecta los comportamientos característicos al género del modelo (Sollod et al., 2009).

El proceso de identificación primaria tiene relevancia en la conformación de la identidad ocupacional, en este caso, del psicólogo y que de acuerdo con Harrsch (2005) se puede definir desde “la identidad individual, vinculada al contexto social y al contexto de la propia profesión, según su desarrollo histórico. Es un interjuego de lo individual, lo social y lo profesional” (p. 9). De acuerdo con Erikson (1974; 1993) la identidad surge a partir de dos elementos: la aceptación o rechazo de las identificaciones en la infancia por parte de los jóvenes y los contextos sociales e históricos en los que se ubican y se establecen ciertas normas. La crisis de identidad surge como resultado de la dificultad para realizar elecciones trascendentes en la vida de la persona, sin embargo, no es algo negativo, más bien es un elemento que puede movilizar a la persona para la to-

ma de decisiones. Si la persona logra un equilibrio adecuado entre identidad y confusión logrará desarrollar las siguientes capacidades (Feist, et al., 2014):

- Fe en alguna ideología,
- Capacidad de decidir libremente sobre sus acciones,
- Desarrollo de relaciones de confianza con otros jóvenes y personas adultas de quién se recibe orientación.
- Confianza en la elección de una profesión.

En lo referente a la conformación de la identidad profesional del psicólogo dicho proceso se puede equiparar al “proceso de identidad individual del estudiante, en el núcleo del individuo, en el núcleo de la profesión y en el núcleo cultural y social” (Harrsch, 2005, p. 8). Cabe destacar que las dimensiones de la configuración de la identidad profesional propuestas por Harrsch, serán retomados como parte del fundamento teórico para el desarrollo del trabajo de investigación.

## **2.7. Identidad del yo y adolescencia**

La adolescencia es un periodo importante en el desarrollo de las personas de las sociedades modernas, en las que se da una transición gradual entre el niño y el adulto. Marcia (1980) considera que es una etapa con un inicio variable, que se puede determinar a través de los cambios fisiológicos, con un final también variable, pero más difícil de determinar. Erikson (1993) refiere que la identidad del yo y la difusión de la identidad son dos posibles resultados de la crisis psicosocial que se da durante la adolescencia. Una crisis de identidad “designa un momento crucial, un punto crítico necesario en el que el desarrollo debe tomar una u otra dirección, acumulando recursos de crecimiento, recuperación y diferenciación ulterior” (Erikson, 1974, p. 14). La adolescencia es una etapa de creciente compromiso tanto ocupacional como ideológico. En la transición de joven a adulto deberá decidir qué actividad habrá de realizar para ganarse la vida y qué valores han de guiar sus decisiones.

El proceso de convertirse en adulto implica que la persona sintetice las identificaciones de la infancia de modo que logre establecer una relación de reciprocidad con su sociedad, así como un sentimiento de mismidad y continuidad. Marcia (2002) considera que la adolescencia es un periodo del desarrollo que ocurre entre la pubertad y la adultez temprana, al igual que en otras etapas en el desarrollo las personas tienen que enfrentarse a una serie de cambios y toma de decisiones en la vida con la finalidad de establecer compromisos. Este periodo puede abarcar tanto a jóvenes de 15 años como adultos de 30 que no han logrado superar esta etapa emocionalmente. Kroger et al. (2010) refieren que una proporción elevada de adolescentes tardíos y adultos jóvenes

no logran configurar una identidad en la etapa del desarrollo que se espera. Considera que los plazos se extienden cada vez más y que de seguir así, la adolescencia deberá ser redefinida.

La adolescencia ha sido entendida como un periodo privilegiado para las sociedades industriales, puesto que en contextos distintos como en algunos pueblos africanos, el paso de la niñez a edad adulta se da sin el periodo de moratoria que concede la adolescencia y que suele darse justamente durante los estudios universitarios. Las condiciones de bienestar de las sociedades industriales han permitido que el periodo de la adolescencia se haya extendido en los jóvenes. La prolongación de la adolescencia en sociedades industrializadas se puede relacionar con el relativo estado de bienestar que permite mayor tiempo de ocio, acceso a una variedad de productos y servicios como parte de una sociedad de consumo. Estas condiciones pueden generar una percepción superficial de la realidad más cercana a la fantasía, lo cual impide tomar decisiones y comprometerse ante una modernidad líquida (Bauman, 2003). Cabe señalar que este aspecto, fue relevante para definir el grupo de edad abordado en la investigación, que fue de 18 a 29 años.

Las condiciones de exigencia, sin que estas sobrepasen los recursos de las personas, permiten a los jóvenes abandonar gradualmente el periodo de adolescencia. Las tareas exigidas a los adultos como elegir una profesión, trabajar o convertirse en un ciudadano, son algunos de los retos que los adolescentes deben afrontar, dejar de ser un receptor para convertirse en un proveedor (Kroger y Marcia, 2011). La consolidación de la identidad se da en la etapa de la adolescencia, lo que significa que existe como tal antes y después de este periodo, pero el conflicto más importante se da precisamente en esta etapa del desarrollo. El antecedente directo de la identidad en la adolescencia es la industria y el consecuente inmediato es la intimidad, de forma que la consolidación de una identidad depende del compromiso ocupacional, que se soporta en el sentido de capacidad, y la posibilidad de establecer relaciones de intimidad depende de una identidad lograda (Marcia, 1980).

La identidad se encuentra sometida a un curso de desarrollo desde la infancia, la primera infancia y la edad escolar. Los problemas sin resolver en cada etapa seguirán presentes en la edad adulta, mediana edad y edad adulta tardía, también será posible la solución de los conflictos en cualquier etapa de la vida (Marcia, 2002). La importancia de la identidad en la etapa de la adolescencia radica en que es un periodo en el que tanto el aspecto físico, cognitivo y social, convergen para conceder a los adolescentes la oportunidad de explorar y condensar sus identificaciones de la infancia para emprender un camino orientado a la vida adulta (Marcia, 1980). Cabe recalcar que la identidad es una estructura flexible que se adapta a los cambios y necesidades de las personas,

por lo que pueden existir crisis de identidad en las distintas fases del desarrollo, no obstante, se considera de particular importancia la crisis de la adolescencia.

La formación de la identidad refiere a una selección de habilidades, creencias e identificaciones experimentadas en la infancia a partir de las cuales se crea un conjunto único con cierta coherencia que proporciona a las personas un sentido de continuidad con el pasado y una guía para el futuro (Marcia, 1993). La identidad plantea un sentido de vida, así como una valoración del sí mismo y sus capacidades además de la conformación de una ideología. En la teoría de Erikson, la configuración de la identidad es un elemento central para el desarrollo de la personalidad, y la formación de la identidad es un proceso del desarrollo que implica la identificación por parte de los niños hacia una figura importante, por lo regular los padres, para finalmente en la adolescencia iniciar un exploración más completa y personal de su identidad (Soenens et al., 2011).

La identidad puede colocarse dentro de tres aspectos: estructural, fenomenológico y conductual. El estructural hace alusión a las repercusiones que la identidad tiene en el balance global de los procesos psicodinámicos. La identidad se considera como una fase del crecimiento del ego, su conformación al término de la adolescencia refuerza los aspectos de la personalidad que tienen relación con el juicio, la demora y eficacia. El fenomenológico se refiere a la experiencia subjetiva de la persona de un sentido de posesión o falta de identidad, además de la experiencia de un estilo propio de formación de la identidad. El aspecto conductual hace referencia a los elementos observables en la formación de la identidad, los cuales pueden ser señalados por otras personas (Marcia, 1993).

## **2.8. Identidad y género**

La teoría de la identidad de Erikson ha sido una de las más consistentes desde hace más de cincuenta años. Los procesos de difusión y compromiso en la conformación de la identidad se han demostrado en distintas investigaciones. No obstante, también existen una serie de críticas que se centran en el sesgo de género del autor. Por ejemplo, Sorell y Montgomery (2001) han señalado como puntos débiles en la teoría de Erikson que estas se basan en el desarrollo de la identidad de hombres blancos, educados y de nivel socioeconómico alto, puesto que trabajó principalmente con estudiantes universitarios y pacientes que tenían el acceso socioeconómico para recibir psicoterapia. Por lo que la generalización de los principios extraídos de dicha población podría no ser aplicable del todo a las mujeres.

Por otra parte, se ha señalado el énfasis de la teoría en los aspectos biológicos, específicamente las diferencias sexuales como determinantes en la configuración de la identidad. De

acuerdo con Erikson (1974) las mujeres están orientadas hacia el espacio interior, lo cual tiene que ver con sus disposiciones a la reproducción, al cuidado de los hijos y al desarrollo de relaciones interpersonales. Por el contrario, los varones se orientan hacia el espacio exterior lo cual se relaciona con el trabajo, la competencia intelectual y la obtención de recursos. De acuerdo con esta perspectiva las mujeres tardan en desarrollar su identidad más tiempo que los hombres y esta depende de factores como tener una pareja y ser madres. Lo que implica que las mujeres se interesarán en primer lugar en formar una familia y posteriormente dirigirán su interés hacia el ámbito del desarrollo profesional.

Archer (1985) considera que las diferencias en cuanto a la formación de la identidad en las mujeres se deben más a la orientación social, la cual tiene que ver con las expectativas de comportamientos y actitud que la sociedad establece sobre ciertos grupos. Una orientación social tradicional esperaría mujeres con actitudes femeninas, orientadas a la familia y con la elección de profesiones consideradas tradicionalmente femeninas. Las mujeres en transición integrarían actitudes tradicionales e independientes con el objetivo de lograr un equilibrio. Aquellas con una perspectiva liberada elegirían una carrera sin importar que estuviera socialmente definida para los hombres, podrían dar énfasis a esta, sobre la formación de una familia y buscarían alternativas que les permitieran lograr los objetivos que se han planteado. No obstante, esta última opción podría enfrentarse a una mayor cantidad de obstáculos principalmente en sociedades en las que no existe equidad de género.

Gyberg y Frisén (2017) llevaron a cabo una investigación sobre la conformación de la identidad de manera global y en tres dominios: profesional, romántico y de paternidad. Realizaron una comparación entre adultos jóvenes por género y encontraron que en la identidad general no existen diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres. No obstante, señalan que los procesos para el logro de la identidad son distintos, puesto que el realizado por las mujeres es más complejo. En cuanto los dominios encontraron que existe una diferencia significativa en el aspecto profesional y de paternidad. En las mujeres predominó el estado de logro para el dominio laboral, en el caso de los hombres, la mayoría presentó un estado difuso. Con respecto al dominio de paternidad, las mujeres se encontraron principalmente en un estado de logro mientras que los hombres se ubicaron en un estado de difusión de la identidad.

Cabe destacar que dicha investigación se realizó en un entorno europeo y con una población perteneciente a la llamada generación de los primeros hijos de la revolución de género. Por lo que el contexto en que se desenvuelven las mujeres del estudio tiene mayor apertura para fomen-

tar la inclusión femenina en distintos contextos académicos y laborales considerados en otra época sólo para hombres. También es de notar que, aunque el contexto fomenta la igualdad, aún existe mayor compromiso por parte de las mujeres en lo referente a los aspectos familiares y del cuidado de los hijos. Kroger (1997) reporta que después de una extensa revisión de artículos de 1966 a 1995, encontró que el proceso de conformación de la identidad entre hombres y mujeres es semejante, no obstante, ciertos dominios como el familiar y el profesional son los que más exploran las mujeres y en los que realizan compromisos en mayor proporción que los varones.

Schwartz y Montgomery (2002), estudiaron las diferencias de género en la conformación de la identidad en estudiantes de una universidad culturalmente diversa. Encontraron que las mujeres obtuvieron puntajes más altos en el logro de identidad y los hombres fueron más altos en el estado de difusión. Además de que los varones tienen más probabilidades de ser hipotecados en los dominios ideológicos e interpersonales, es decir, los hombres hacen compromisos en estos dominios sin realizar una exploración previa. Por el contrario, las mujeres realizan procesos más intensos de exploración en distintos dominios, incluso aquellos considerados de los hombres, así como en distintas etapas de la vida en las que han logrado compromisos en mayor proporción que los hombres (Sandhu y Tung (2006).

En otra investigación realizada por Lewis (2003) sobre estados de identidad en estudiantes universitarios, las puntuaciones globales de identidad entre hombres y mujeres no presentan diferencias estadísticamente significativas. No obstante, al abarcar el dominio interpersonal, los hombres presentan niveles más elevados de difusión y ejecución hipotecaria. En cuanto al cruce género y edad, este autor encontró que las mujeres puntúan más alto que los hombres en el logro de identidad durante todos los grupos de edad (siete de 18 a 41 años con jóvenes en su mayoría de 18 a 23 años), excepto en el de 24 a 26 años, que es el único en donde las mujeres puntuaron más bajo que los hombres en el logro de la identidad. Esto se puede explicar por medio del proceso de conformación de la identidad que es más complejo en mujeres que en hombres, en el sentido de que tienen que realizar búsquedas más amplias y analizar más dominios que los varones.

Tal retroceso en el logro de la identidad en las mujeres puede ser explicado por un nuevo proceso de exploración en un estado de moratoria que se experimenta ante la toma de decisiones sobre la inserción laboral y la decisión de formar o no una familia, vivir en pareja o tener hijos. Lo que en el caso de los varones implica menos preocupación por el aspecto interpersonal, familiar e incluso el profesional, por lo que atraviesan en menor proporción por un proceso de crisis y exploración de dichos dominios. Archer (1985) refiere que las mujeres pueden experimentar un conflic-

to al optar tanto por un crecimiento profesional como por la conformación de una familia, lo cual se ve agravado porque es una elección liberada que puede carecer de apoyo social en entornos tradicionales, sobre todo aquellos que no dan importancia al desarrollo profesional de las mujeres.

Estos resultados van en contra de lo que se esperaría si se considera que las mujeres se orientan a los aspectos del espacio interior y los hombres al espacio exterior, entonces los hombres deberían presentar una identidad lograda en mayor proporción, mientras que las mujeres deberían permanecer en estados difusos e hipotecados (Archer, 1989). Sandhu y Tung (2006) consideran que esto se debe a los cambios socioculturales que han permitido que las mujeres se estén incorporando cada vez más en los espacios anteriormente exclusivos de los varones. También señalan que, en su investigación con estudiantes universitarios, las mujeres se encuentran más avanzadas que los hombres en el logro de la identidad en los dominios ideológicos e interpersonales, mientras que los hombres muestran mayor nivel de difusión.

En cuanto a los estados de identidad y su relación con la adaptación Fadjukoff et al. (2019) encontraron que los hombres en logro de identidad se encuentran relacionados con la resiliencia mientras que en las mujeres en logro se encuentra relacionados con la individualidad, los hombres sobre controlados y las mujeres frágiles se asocian con puntuaciones altas en el estado de difusión. En el caso de las mujeres tradicionales, estas presentan altos niveles en ejecución hipotecaria y bajas puntuaciones en moratoria. La familia juega un papel importante en el logro de la identidad, pero de manera diferenciada para hombres y mujeres, pues mientras los hombres en estado de logro se asocian con una familia que fomenta la individualidad e independencia, en las mujeres se relaciona con la estimulación intelectual y expresión emocional. En el caso de difusión tanto en hombres como en mujeres, esta se relaciona con familias desintegradas (Willemssen y Waterman, 1991).

Se considera relevante comparar si los estilos de identidad profesional se distribuyen equitativamente entre hombres y mujeres o si es que existen diferencias que puedan ser explicadas por medio de los factores socioculturales y objetivos sociales asignados a cada sexo. Gyberg y Frisén (2017) destacan la importancia de realizar investigación sobre los estilos/estados de identidad de hombres y mujeres en la que se considere el impacto de distintos factores culturales. Esto es acorde con la investigación por dominios, puesto que las diferencias de género en la conformación de la identidad se han encontrado cuando se toman en cuenta las variables contextuales (Kroger, 1997). Esto tiene sentido puesto que a nivel global la identidad entre hombres y mujeres no es

diferente, pero cuando se toman en cuenta dominios como el interpersonal, profesional o ideológico es posible encontrar diferencias significativas.

Es relevante concluir que la teoría de la identidad de Erikson actualmente sigue proporcionando una base para la investigación de la identidad. Los estudios presentados apoyan el poder explicativo y predictivo de los principios de difusión y compromiso. Además, es importante mencionar que el constructo de la identidad profesional y los procesos de conformación y toma de decisiones se deben estudiar en distintos dominios como el profesional, además de realizar comparaciones entre sexo para determinar si existen diferencias en el proceso de desarrollo de la identidad profesional entre hombres y mujeres. Como refiere Archer (2002), es una tarea obligada para los investigadores del desarrollo poner a prueba los postulados y principios teóricos de Erikson en distintos dominios, así como verificar la bondad de ajuste del modelo en la sociedad actual.

## **2.9. Estatus de Identidad**

La teoría de los estatus de identidad es una de las propuestas más conocidas en el ámbito de investigación sobre la identidad. Se fundamenta en la teoría de Erikson y nace como un esfuerzo para obtener evidencia empírica que permita sustentar y probar los postulados de la teoría Eriksoniana. Marcia es el autor de la teoría de los estatus de identidad y reconoce que el mismo Erikson era escéptico sobre la posibilidad de obtener evidencia empírica de su teoría, dado el riesgo de simplificar sus premisas sobre la identidad (Kroger y Marcia, 2011). Sin embargo, para realizar investigación científica es necesario elaborar constructos y definirlos de manera operacional para asociarlos con los indicadores que permitan probar su consistencia y refinar sus postulados. Marcia reconoce las limitaciones de la medición en la riqueza de los postulados teóricos de Erikson, pero, considera la necesidad de obtener evidencia que permita poner a prueba la teoría.

De acuerdo con Marcia (1966) distintos estudios han intentado valorar el alcance del logro de la identidad del yo por medio de medidas de ajuste y técnicas semánticas diferenciales, medidas de discrepancia, de variabilidad de roles y cuestionarios. No obstante, aunque estudian las características de las personas que han alcanzado un logro de la identidad del yo, no han tomado en cuenta criterios psicosociales para determinar el grado en que se encuentra conformada la identidad del yo, ni las consecuencias conductuales derivadas de la identidad del yo. Los estados o estatus de identidad son cuatro estilos de resolución del conflicto de identidad que poseen criterios observables que se presentan en los adolescentes tardíos (Marcia, 1980).

Marcia basado en la teoría de Erikson destacó dos criterios útiles para estudiar la formación de la identidad. El primero es la exploración, que se refiere a la fase de búsqueda y participa-

ción por parte del adolescente en la que suele elegir entre distintas opciones importantes para su vida, implica una discusión activa con el objetivo de lograr compromisos con ciertos valores, creencias y metas personales (Kroger y Marcia, 2011; Marcia, 1993). El segundo es el compromiso, referido al nivel de acuerdo personal que el adolescente manifiesta en una forma de actuar o creencia. La identidad puede ser experimentada como un centro que sirve de guía y otorga sentido al mundo personal. Este centro o núcleo puede ser conferido, es decir, asimilado de otras personas (por ejemplo, los padres) o construido por sí mismo a partir de elementos que se consideran valiosos en otros (Marcia, 1993). Las personas con identidades conferidas estarán orientadas a cumplir expectativas de otros, mientras que las personas con identidades construidas se harán responsables de la construcción de metas auto relevantes.

De acuerdo con Marcia (1980) el estudio de la identidad a través de modelos de estilos o estatus tiene ciertas ventajas. Una de ellas es la posibilidad de contar con una categorización más amplia que las propuestas por Erikson: identidad versus conflicto de identidad. También reconoce que existen aspectos saludables y patológicos en cada estatus. Además de esto, permite estudiar el estatus de la identidad de manera relativamente objetiva. Es cierto que al momento de definir operacionalmente se pierde riqueza en el significado del concepto, es un sacrificio que se hace para ganar precisión y certeza a través del proceso de medición. De ahí la importancia de seguir investigando a partir de distintos enfoques metodológicos el proceso de configuración de la identidad. A continuación, se presentan los cuatro estados de identidad propuestos por Marcia (1966):

Identidad difusa. Las personas con identidad difusa puede que hayan o no experimentado un periodo de crisis, lo que los caracteriza es la falta de compromiso. Con respecto a la ocupación no han realizado una toma de decisión y es un aspecto que les preocupa poco. Si se les pregunta sobre sus intereses es posible que emitan alguna respuesta, sin embargo, los aspectos que tienen de la profesión son vagos y la elección inestable, puesto que pueden cambiar fácilmente si otra opción les parece más atractiva. Reflexionan poco sobre sus creencias y valores, tienden a seguir la corriente con respecto a los distintos enfoques al grado de integrar una postura heterogénea con lo que evitan caer en conflicto (Marcia, 1966). En algunos casos las personas con identidad difusa pueden parecer flexibles, agradables y adaptables, acoplándose a cualquier influencia del momento. Lo que les impide responder quiénes son y qué serán. En casos menos afortunados, se encuentran aisladas, perdidas y con un sentimiento de vacío. La identidad enajenada es preferible en términos de adaptación a la identidad difusa, aunque, existen casos de identidades difusas que logran ajustarse al contexto (Kroger y Marcia, 2011).

Identidad enajenada. Este estado de la identidad se caracteriza por no haber experimentado un periodo de crisis, y a pesar de esto, tienen un compromiso sólido. Las metas de sus padres y las personales son difíciles de distinguir, puesto que ha adoptado las expectativas ajenas como propias, y sigue el plan que otros han trazado sobre él, sus creencias son prácticamente las de sus padres. Son personas rígidas con dificultad para enfrentar cambios o situaciones que pongan en conflicto sus creencias (Marcia, 1966). Pueden parecer personas fuertes y autocontroladas, pero esto es solo superficial, dado que en realidad son personas frágiles cuando se trata de enfrentar alternativas, lo que los lleva a mantener una actitud defensiva, negar y distorsionar la información amenazante. Cuando sus valores y preferencias encajan con la norma se sienten felices, bien ajustados, dan la imagen de ciudadanos ejemplares. La vida de las personas en estado de enajenación es limitada, pero razonablemente satisfactoria (Kroger y Marcia, 2011).

Identidad moratoria. Las personas con identidad en estado de moratoria se encuentran en un periodo de crisis con compromisos vagos. Difieren con las personas en estado difuso en que estos se encuentran en un esfuerzo activo para lograr compromisos. Se preocupa por los problemas característicos de su etapa de desarrollo, aunque las expectativas de sus padres siguen siendo valoradas, intenta lograr un equilibrio entre los compromisos de ellos, las demandas sociales y sus capacidades. En ocasiones pueden parecer desconcertados debido a sus preocupaciones por responder lo que le parecen problemas irresolubles (Marcia, 1966). Este tipo de personas suelen ser animados, atractivos, conflictivos e incluso agotadores. A menudo son sensibles moralmente, y algunas personas en este estado van en contra de las identificaciones previas que se basan en la autoridad. Las resoluciones exitosas realizan una toma de decisión importante en su vida y generan un compromiso firme que les permite alcanzar un logro de identidad, en el caso contrario pueden mantenerse paralizados ante la indecisión (Kroger y Marcia, 2011).

Logro de identidad. Este estado de la identidad es el que en un inicio se consideró el polo opuesto de la identidad difusa. Una persona con una identidad conformada ha atravesado por una etapa de crisis y ha logrado comprometerse con una ocupación e ideología, ha tomado en cuenta distintas opciones ocupacionales y ha realizado una toma de decisión, incluso si está tiene alguna influencia de los padres. En lo referente a sus creencias y valores, ha pasado por un proceso de reevaluación y logrado una caracterología propia de sus valores y creencias (Marcia, 1966). La ocupación es uno de los dominios más relevantes en la conformación de la identidad el cual se encuentra ligado a los valores y creencias de la persona. Estas personas parecen tener objetivos firmes e importantes en su vida, no son fácilmente influenciados por las presiones de otros. Son

perseverantes en el logro de sus objetivos, pero también son realistas y hacen reajustes en caso de que las metas sean irreales. Están abiertos a las opiniones de otras personas, tratan de ser empáticos antes de tener actitudes defensivas. Son personas confiables y fuente de apoyo para otras personas (Kroger y Marcia, 2011).

Las investigaciones de Marcia dieron soporte a la noción de que la ocupación y la ideología son nociones importantes para el estudio de la identidad, además de esto encontraron que existen dos tipos de identidad comprometida y dos no comprometidas. También encontró que existen sujetos que se encuentran en una lucha por lograr una dirección en su vida y se preocupan por su falta de compromiso. Otros sujetos no se encuentran preocupados por su futuro, integran cualquier dirección en su vida o niegan la necesidad de tomar alguna decisión. A los primeros sujetos se les consideró dentro de una crisis de identidad y a los segundos en una difusión de identidad. Soenens et al. (2011) refieren que la investigación realizada a partir del modelo de Marcia ha constatado la hipótesis de que el compromiso favorece el bienestar y el ajuste, se ha encontrado que las personas con un estatus enajenado o en logro de identidad obtienen puntuaciones más altas en ajuste, por otra parte, los estados con poco o nulo compromiso como el de moratoria y difusión obtiene puntuaciones más bajas. Las características en cuanto al grado de exploración y compromiso se presentan en la tabla 2.

**Tabla 2.**

*Criterios de definición de los estatus de identidad*

	<b>Logro de identidad</b>	<b>Moratoria</b>	<b>Enajenada</b>	<b>Difusa</b>
<b>Exploración de alternativas / Crisis</b>	Presente	En proceso	Ausente	Presente o ausente
<b>Compromiso</b>	Presente	Presente pero vago	Presente	Ausente

*Nota:* Niveles de exploración y compromiso por estatus de identidad, tomado de Marcia (1993).

*Relación entre estado de identidad y otras variables.* Marcia (1966) encontró que las personas con logro de identidad tienen un desempeño significativamente mejor que las personas con difusión de la identidad. Las personas con identidad de logro son significativamente menos propensas a renunciar a problemas bajo situaciones de estrés, en este aspecto las personas con identidad en estado de moratoria son más variables. En cuanto al nivel de aspiración las personas con identidad enajenada tienden hacia expectativas por encima de la realidad a pesar del fracaso. Las personas que han alcanzado una identidad del yo parecen tener una autodefinición más consoli-

dada y menores niveles de ansiedad. En una investigación realizada por Breuer (1973, como se citó en Marcia, 1980) encontró que los varones en estatus de logro de identidad y moratoria obtuvieron puntajes más altos en una medida de autoestima que los que se encontraban en estado de enajenación y difusión de la identidad.

En publicaciones más recientes basadas principalmente en metaanálisis Kroger y Marcia (2011) reportan que el logro de identidad se relaciona positivamente con la autoestima. El estatus de moratoria se relaciona positivamente con la ansiedad, mientras que las identidades difusas parecen mantener los niveles más bajos. En cuanto al *locus* de control, las identidades de logro y moratoria tienen un control interno, mientras que los estados difusos y enajenados son controlados de forma externa. Con respecto al autoritarismo, los logros de identidad y moratorias obtuvieron puntuaciones bajas significativamente con respecto a las enajenadas. En razonamiento moral de acuerdo con la teoría de Kohlberg, el logro de identidad se ubicó en un nivel post-convencional.

Estos son algunos de los hallazgos encontrados en los estudios de metaanálisis realizados por estos investigadores, sin embargo, cabe aclarar que en la mayoría de los casos se trabajó con pocos estudios, lo que supone tomar con la debida precaución estos resultados. Además de dejar un espacio para la realización de más investigaciones que permita establecer relaciones entre los estados de identidad y otras variables.

*Aplicaciones sobre los estados de identidad.* Desde la década de 1980, Marcia describió algunas de las posibles aplicaciones de la teoría de los estados de identidad en ámbitos educativos y clínicos, advirtió sobre los efectos negativos de tomar decisiones educativas significativas sobre la adolescencia y propuso la implementación de programas para la exploración de ideas y valores (Kroger y Marcia, 2011). Archer (1994) elaboró el primer volumen sobre las aplicaciones de la teoría de la identidad en distintos contextos, como la psicoterapia, escuela, familia, y con distintos tipos de adolescentes. Marcia (1980) considera que la identidad es un concepto útil para entornos clínicos y educativos, ha encontrado que cuando la persona cuenta con una identidad se siente mejor consigo misma y es más efectiva en sus tareas.

Walters (1975, como se citó en Marcia, 1980) encontró que aquellas personas que obtuvieron puntajes altos en el instrumento de Identidad de Constantinopla se relacionaban con un buen desempeño académico, además de que la medida de identidad tuvo una mejor predicción en la calidad de la enseñanza que otras medidas de tipo cognitivo. Markstrom-Adams et al. (1993), realizaron algunas de las primeras intervenciones sistemáticas para favorecer el desarrollo de la identidad en adolescentes tardíos, y así poder valorar su viabilidad. Sus investigaciones no encon-

traron resultados favorables y concluyeron que no es posible facilitar el desarrollo de la identidad con programas a corto plazo. Finalmente, Luyckx et al (2011) han intentado entender la asociación entre exploración en la formación de la identidad con la apertura y angustia. Como se puede observar, la identidad es un concepto que puede ser de utilidad para la implementación de estrategias en distintos ámbitos.

*Estados de identidad y desarrollo.* Como se ha mencionado, la identidad es una estructura de la personalidad que se encuentra presente durante las distintas etapas del desarrollo humano. En lo referente a los estados de identidad el proceso de conformación de la identidad parece iniciar con una identificación con los padres lo que corresponde a un estado de identidad enajenada, posteriormente la persona comienza a interrogarse sobre ciertos valores y principios, entrando en un estado de moratoria, si la exploración da como resultado un compromiso ideológico y en otros dominios como el vocacional, la persona ha alcanzado un estado de logro de identidad. El proceso no siempre suele ser líneal puesto que existen factores que pueden acelerar o retrasar el proceso e incluso puede existir un retroceso.

Kroger et al. (2010) realizaron un metaanálisis sobre patrones de estabilidad o cambio en los estados de identidad a través del tiempo. Encontraron que el proceso de conformación de la identidad en la adolescencia comenzó con una identidad enajenada o difusa. Predijeron que, durante la adolescencia tardía, de 18 a 25 años, incrementarían las transiciones hacia un estado de moratoria más que en otros rangos de edad. Los estados de enajenación y logro de identidad han mostrado la mayor estabilidad a través del tiempo. No obstante, esto no quiere decir que los estados sean definitivos. Factores como el contexto pueden favorecer o restringir el logro de la identidad e incluso el retroceso a un estado inferior. Los eventos críticos y traumáticos también se encuentran asociados con el cambio en el estado de identidad, así como las características de la persona como su nivel de resiliencia.

Kroger (1996) refiere que existen cambios regresivos en los estados de identidad que permiten reflejar distintos procesos relacionados con la identidad: 1) regresiones de desequilibrio: por ejemplo, el cambio de logro de identidad a moratoria, lo cual no es necesariamente negativo, al contrario, es una regresión adaptativa que representa una oportunidad para replantearse ciertos aspectos en la vida y evolucionar para nuevamente alcanzar el logro de la identidad; 2) regresiones de rigidez, con cambios de logro o moratoria a un estado enajenado, y 3) regresiones de desorganización, con retrocesos de logro de identidad, moratoria y enajenada a un estado difuso. Los dos últimos tipos de regresión suponen casos desadaptativos, los especialistas advierten que,

en cualquier caso, es preferible una identidad enajenada a la falta de identidad que representa el estado difuso.

### **2.10. Dominios de la identidad**

Erikson realizó dos aportaciones importantes en lo que refiere a los problemas que debe afrontar un adolescente durante la formación de su identidad, el primero se refiere a la elección de una ocupación y el segundo al establecimiento de una ideología (Kroger y Marcia, 2011). Ruiz (2014) refiere que el proceso de construcción de la identidad implica que la persona defina quién es, qué aspectos son de importancia en su vida y cuáles son las metas que pretende alcanzar. También menciona que las elecciones importantes para lograr la conformación de la identidad se dan en distintos dominios: ocupacional, interpersonal e ideológico. Marcia (2002) refiere que el proceso de formación de la identidad comprende una toma de decisiones y compromiso, el cual en el mejor de los casos se da mediante una exploración previa.

La formación de la identidad incluye el compromiso con una orientación sexual, una postura ideológica y una orientación vocacional (Marcia, 1980). Los dominios de la identidad se encuentran directamente relacionados con el aspecto conductual de la identidad, si bien como se mencionó antes, existen otros aspectos como el estructural y el fenomenológico, es a través del aspecto conductual que se puede realizar una investigación objetiva a través de criterios que sean observables y consistentes entre distintos jueces. De acuerdo con Marcia (1993), si la persona posee una identidad debe también contar con un compromiso marcado para cada uno de los dominios, en el caso de la teoría de los estatus de identidad corresponde a los dominios de ocupación e ideología en el que el nivel de compromiso, el proceso de adquirirlo o su ausencia, determina la estructura de la identidad en las cuatro propuestas por este autor: logro, enajenada (hipotecada), moratoria y difusa.

Los dominios de la identidad ofrecen la opción de establecer criterios objetivos para observar las conductas que permitan inferir una estructura compleja como la identidad. Marcia (1993) reconoce que la identidad va más allá del compromiso en los dominios ocupacionales e ideológicos, pero resalta la su utilidad para poder medir el estado en que se encuentra la identidad, puesto que el estado en que se encuentre se reflejará en el nivel de compromiso o proceso a través de criterios observables. Este supuesto es importante para la presente investigación, puesto que en la primera fase del trabajo se aborda la construcción de un instrumento para medir el estado/estilo de identidad profesional, que tiene una relación estrecha con los dominios ocupacional e ideológico.

### 2.11. Estilos de identidad

Berzonsky y Ferrari (2009), refieren que la búsqueda y formación de la identidad es uno de los objetivos centrales en la teoría del desarrollo psicosocial de Erikson, contar con una estructura de identidad integrada y consistente permite contar con un marco de referencia para la toma de decisiones y la asimilación de las experiencias personales, además de guiar y regular los procesos y estrategias necesarios para enfrentarse a la vida cotidiana. Berzonsky (2011) ha propuesto un modelo sociocognitivo de la formación de la identidad. A la que considera una estructura cognitiva que provee de un marco de referencia a cada persona para dar sentido a la información relevante, solucionar problemas y tomar decisiones. La identidad también es vista como un proceso que dirige y regula las estrategias sociocognitivas empleadas para construir, mantener y/o reconstruir un sentido de identidad personal. A continuación, se presentan los tres estilos u orientaciones de procesamiento de la identidad, así como el nivel de compromiso:

Identidad difuso-evitativa. Este estilo de identidad manifiesta una negativa para enfrentar y resolver conflictos de identidad. Sus decisiones se encuentran guiadas por las demandas situacionales. Es probable que las respuestas adaptativas de estas personas sean de naturaleza transitoria más que revisiones estables de largo plazo en su estructura del sí mismo (Berzonsky, 2011). Este estilo se asocia con el retraso en las decisiones, conciencia introspectiva limitada, manejo de estrés a través de estrategias de evitación, problemas académicos y sociales, problemas emocionales y de conducta (Berzonsky y Ferrari, 2009).

Identidad normativa. Este estilo de identidad se apropia de las metas y valores de otras personas significativas sin ningún tipo de exploración o análisis previo. Tienen poca tolerancia a lo complejo, adhesión a las ideas tradicionales, expectativas colectivas, creencias y valores rígidos, una gran necesidad de mantener la estructura y el cierre cognitivo<sup>4</sup>, lo que da como resultado un estado de identidad excluido (Berzonsky, 2011; Berzonsky y Ferrari, 2009). Este tipo de procesamiento o estilo requiere menor esfuerzo mental puesto que, internalizan de forma automática los objetivos y compromisos de otras personas. Por lo regular son los padres las primeras personas con las que se identifican, pero en el curso de una carrera pueden ser otros como compañeros o profesores.

Identidad informativa. Las personas con este estilo de identidad realizan exploraciones sistemáticas, analizan la información importante para ellos antes de tomar decisiones que les permi-

---

<sup>4</sup> La necesidad de cierre cognitivo se define como el deseo de una respuesta firme y sin ambigüedad a una pregunta (Kruglanski, 1989 citado en An Choi, Koo, \_Choi y Auh).

tan resolver conflictos de identidad y formar compromisos. Son personas escépticas hacia sus autoconstrucciones, racionales, reflexivos y abiertos a la retroalimentación (Berzonsky y Ferrari, 2009). Este tipo de personas puede ser visto como teórico-científicos que desean aprender más sobre sí mismos u obtener retroalimentación. Son personas racionales que se interesan por explicaciones coherentes y sustentadas que les permiten tomar decisiones y actuar. Este estilo se encuentra asociado con un procesamiento cognitivo complejo, estrategias de afrontamiento centradas en el problema, pensamiento reflexivo, apertura de pensamiento a ideas, valores y comportamientos distintos a los suyos (Berzonsky, 2011).

Compromiso. Marcia (1966) refiere que el compromiso es el grado en que las personas se encuentran apegadas y asignan recursos en ciertas elecciones importantes para la identidad. El compromiso puede variar de acuerdo con el estilo de identidad de cada persona, pueden estar definidos por demandas externas o definidas por la persona, también pueden reflejar los valores y metas permanentes de la persona en consonancia con otras facetas de la identidad (Soenens et al., 2011). Cabe mencionar que los estilos de identidad son un conjunto estrategias sociocognitivas que las personas organizan y emplean de acuerdo con su preferencia (Berzonsky, 1989). Por lo que una persona puede tener estrategias difusas o normativas en un menor grado, pero un marcado énfasis en las estrategias informativas, por lo que este sería su estilo.

Autodeterminación y compromiso. La teoría de la autodeterminación sostiene que el desarrollo humano implica un impulso organizado al crecimiento, lo que implica que las personas deben comportarse de forma integral y genuina. La motivación representa un elemento importante en el proceso de crecimiento (Deci y Ryan; 2000). En el caso de que el comportamiento de las personas se encuentre dirigido por motivos intrínsecos, es decir, dirigidos al crecimiento, tendrán una impresión de control de sus actos, lo que eventualmente se traducirá en una sensación de libertad psicológica. Por el contrario, aquellas personas colocadas en entornos adversos, lejos de controlar su comportamiento bajo la dirección de motivos intrínsecos, se guiarán por motivos de índole externa derivando en un estado de alienación y sensación de presión.

Los estilos de identidad se encuentran relacionados de forma particular con la magnitud del compromiso, un estilo informativo y normativo se relacionan positivamente con el compromiso mientras que un estilo difuso-evitativo se relaciona de manera negativa con este (Berzonsky, 2003).

### **2.12. Instrumentos sobre identidad**

Identity Status Interview (ISI), es una entrevista semiestructurada creada por Marcia (1966), se fundamenta teóricamente en los conceptos de crisis y compromiso postulados por Erikson. Se diseñó para determinar el estatus de identidad específico de una persona. Evalúa la ausencia o presencia de crisis además del compromiso en áreas como la ocupación, religión y política. Aborda cuatro estados de identidad: difusión, ejecución hipotecaria, moratoria y logro. El formato de entrevista permite ahondar en aquellos aspectos del estatus de identidad que parecen más relevantes en el desarrollo de cada individuo. Puesto que es una entrevista semiestructurada permite cierta libertad en el proceso de entrevista lo que aporta profundidad y significado en los resultados. No obstante, su aplicación es costosa por requerir mayor tiempo, así como personal altamente calificado para realizar la entrevista e interpretar los resultados.

Ego Identity Incomplete Sentences Blank (EI-ISB), es una prueba proyectiva semiestructurada de frases incompletas, consta de 23 ítems en forma de oración que la persona debe completar. Al igual que la entrevista anterior, fue diseñado por Marcia (1966) y se basa en los comportamientos descritos por Erikson que se relacionan con el logro de la identidad. La prueba arroja una medida general sobre el logro de la identidad. En las primeras investigaciones de sus características técnicas se encontró una confiabilidad inter-jueces de .90. Marcia (1993) ha encontrado que los individuos con alta identidad como logro y moratoria, han obtenido puntuaciones altas en el instrumento, mientras que individuos con bajo nivel de identidad como ejecución hipotecaria y difusión con niveles significativamente más bajos.

The objective measure of ego identity status (EOM-EIS2), es un instrumento elaborado por Adams (1998), publicado por primera vez en 1979. El instrumento se fundamenta en la teoría de Erikson y en la propia investigación realizada por Adams y su equipo de trabajo. El instrumento surge como alternativa a las entrevistas semiestructuradas como la de Marcia, para explorar el estatus de identidad. Se trata de una prueba objetiva de autoinforme con uso clínico y educativo, que permite conocer el grado de conformación de la identidad. Este instrumento incluye enunciados en forma de declaración que abarca los distintos estatus de identidad, los cuales se presentan en un formato de opción múltiple. Los resultados permiten situar a las personas en una posición relativa con respecto a cada estatus de identidad, así como su estado general (Marcia, 1993).

Entre sus ventajas se encuentra la facilidad de administración ya sea individual o grupal, la calificación automatizada, es más económico en comparación con una entrevista pues no requiere personal especializado, la aplicación requiere menos tiempo además de la posibilidad de actualizar

las medidas de validez y confiabilidad. Se eliminan las dificultades de la confiabilidad entre calificador y se pueden obtener medias de nivel continuo para cada estatus de identidad. Entre sus limitaciones se encuentra la imposibilidad de investigar las respuestas de los sujetos en aspectos relevantes, además la correlación entre esta prueba y el ISI no es tan alta como se esperaría al medir constructos semejantes (Marcia, 1993). Se puede aplicar en dos versiones, una de 24 ítems y otra de 64. El instrumento mide los cuatro estados de identidad: Difusión, forclusión (hipotecada), moratoria y logro.

Identity Style Inventory (ISI3), una escala tipo Likert diseñada por Bezonsky (2003) y cuenta con cinco opciones de respuesta para cada ítem, que van desde muy parecido a mí a nada parecido a mí. Se compone de 40 ítems, evalúa los estilos informativo, normativo y difuso, así como el grado de compromiso. El instrumento ha sido sujeto a varias revisiones y ajustes, aborda dominios de la vida como la religión y la ocupación. Los ítems se encuentran redactados en tiempo presente y evalúan el estilo de identidad actual. Las evidencias de validez referidas a la estructura interna se obtuvieron a través del análisis factorial exploratorio y confirmatorio, la confiabilidad para cada estilo fue mayor a .70. También se encontró que los puntajes del instrumento correlacionan con otras medidas como estatus de identidad y funcionamiento cognitivo. En cuanto a la subescala de compromiso la confiabilidad fue de .84 (Soenens et al., 2011).

Algunos autores como García-Castro (2011) han trabajado en la adaptación del instrumento para su aplicación en español con adolescentes de 16 y 17 años de educación secundaria. No obstante, el instrumento se orienta a estudiantes de secundaria de Costa Rica. Es importante valorar profundamente la conveniencia de adaptar un instrumento, puesto que este proceso es igual o mayor en cuanto a la demanda de trabajo y recursos que la creación de una prueba original. Aunado a esto se encuentran los factores culturales que en ocasiones son percibidos de distinta forma o no tienen un equivalente en otra sociedad. Finalmente, aunque estos instrumentos abordan los estilos de identidad, se enfocan en el dominio personal con abordaje somero del dominio profesional, por lo que no es conveniente adaptar alguno de los instrumentos sino partir de la teoría para la construcción de un nuevo instrumento enfocado en la identidad profesional.

### **2.13. Integración de la propuesta teórica**

A partir de los postulados teóricos propuestos por Erikson (1974) de la difusión de la identidad y la identidad del yo como estructuras alcanzadas al final de la adolescencia, las cuales se encuentran polarizadas, se partió para la integración de la propuesta teórica que sirvió de base en la construcción del instrumento. Se retomaron los estados de identidad de Marcia (1980), así co-

mo los estilos de identidad de Berzonsky (2011). Ambas propuestas definen estilos/estados de categoría que se pueden considerar equivalentes, puesto que toman en consideración el grado de exploración y compromiso propuesto por Erikson para definir cada estilo/estado. La diferencia radica en la dinámica de la medición. Puesto que el estado de identidad de Marcia hace alusión a una imagen del estilo de identidad en el momento de la medición lo que podría ser análogo a una fotografía de la identidad.

Los estilos de identidad se centran en los aspectos dinámicos de la identidad, no en la identidad como tal, sino en las estrategias características del estilo que se desenvuelven ante la toma de decisiones y la solución de problemas. Derivado de esto se representa de manera esquemática en la tabla 3, la influencia de cada teoría en la propuesta adoptada para la elaboración del instrumento elaborado en este trabajo.

**Tabla 3**

*Aportaciones teóricas sobre la identidad retomadas por autor*

<b>Erikson (1974)</b>	<b>Marcia (1993)</b>	<b>Berzonsky (1989)</b>	<b>Propuesta</b>
Moratoria. Lo refiere como un periodo de indecisión más que como un estilo/estado	Moratoria Alta exploración, compromiso medio	Informativo Alta exploración, compromiso medio	Informativo Alta exploración, compromiso medio
No reporta como tal una categoría de enajenación	Hipotecado / Forclusión Baja exploración, alto compromiso	Normativo / Enajenado Baja exploración, alto compromiso	Normativo Baja exploración, alto compromiso
Difusión Se refiere a una identidad que no ha logrado conformarse	Difuso Baja exploración, bajo compromiso	Difuso / Evitativo Baja exploración, bajo compromiso	Difuso Baja exploración, bajo compromiso
Logro de identidad Aborda el compromiso con ciertos dominios como el ocupacional e ideológico.	Logro de identidad Alta exploración y compromiso.	Compromiso Alta exploración y compromiso	Conformado Alta exploración y compromiso

*Nota:* Aportaciones teóricas retomadas para la definición de los estilos de identidad en el instrumento de estilos de identidad profesional.

Como puede observarse la base de la propuesta parte de las aportaciones de Erikson sobre la identidad, las cuales se retoman Marcia (1966) y Berzonsky (1989), para la elaboración de los estados/estilos de identidad y para la construcción de sus instrumentos, que surgen como un esfuerzo por obtener evidencias empíricas de los postulados teóricos de Erikson, así como para la generación de nuevo conocimiento sobre la identidad. Estos estilos se avocan al estudio de la identidad personal, por lo que fueron retomados y adaptados en relación con la identidad profesional. Se orientaron conforme a las dimensiones que componen la identidad profesional propuestas por Harrsch (2005); personal, teórica y práctica. Esta autora incluye los valores como parte de la dimensión personal, por lo que se consideró relevante probar la dimensión ética por separado. La cual se añadió como un dominio independiente para la evaluación de la identidad profesional.

La propuesta teórica para el estudio de la identidad profesional quedó integrada por cuatro estilos de identidad en cuatro dimensiones de la identidad profesional, mismas que integraron el instrumento y fueron sometidas a evaluación teórica y empírica.

## CAPÍTULO 3

### LA MEDICIÓN EN PSICOLOGÍA

En este capítulo se revisan los conceptos básicos sobre las características técnicas de los instrumentos de medición en psicología. Las nuevas concepciones a partir de los estándares actuales para la construcción de instrumentos. La validez y los tipos de evidencia que dan sustento a las interpretaciones dadas a partir de las puntuaciones. Se aborda el concepto de confiabilidad/precisión y los métodos para estimarla, así como el proceso de construcción de normas de interpretación. Se presenta de modo general el proceso de construcción de un instrumento. Finalmente se concluye con los aspectos que le dan sustento y orientación a este trabajo.

#### **3.1. La medición en psicología**

La medición es uno de los procesos centrales en la ciencia, inicia con la observación de los fenómenos que nos rodean. La información que captan los sentidos puede considerarse una forma rudimentaria de medición de las características de los objetos y fenómenos con los que se entra en contacto. En la investigación científica se requiere de mediciones más precisas que las de los sentidos para estudiar las características de los objetos y fenómenos que técnicamente se denominan variables. Las variables pueden ser concretas y relativamente fáciles de medir como el caso del peso o la longitud o sumamente complejas como el prejuicio o la creatividad (Bachrach, 1994). En disciplinas como la psicología las variables de interés son en su mayoría complejas, lo que dificulta, más no hace imposible el proceso de medición (Kerlinger y Lee, 2002).

Partir de la idea de que los complejos fenómenos humanos son plausibles de estudio científico, empuja a los investigadores a generar instrumentos que les permita acercarse a la comprensión de esas variables. Bachrach (1994) considera que al medir se pretende contestar dos preguntas: ¿Existe el fenómeno? Si es así, ¿En qué proporción? Si se acepta que la inteligencia es un atributo en las personas (y en otros seres vivos), tendremos que iniciar por definir qué es la inteligencia y dado que no es posible observarla directamente, determinar cuáles son aquellos indicadores que reflejan el atributo. Por lo general, las definiciones dentro de la investigación son específicas y se orientan hacia el estudio de la variable desde un enfoque teórico particular. La ansiedad, por ejemplo, es definida de distinta forma desde una perspectiva teórica conductista y una psicoanalítica.

Las variables definidas para una investigación se denominan constructos, y abordan aspectos específicos del fenómeno que se consideran relevantes para el investigador (Kerlinger y Lee,

2002). Las definiciones de los constructos de investigación dejan de lado aspectos que, aunque puedan ser relevantes para otros investigadores no tienen cabida en el estudio para el que fueron definidos. La inteligencia es una de las variables más estudiadas en psicología, para medirla, se han diseñado una gran cantidad de instrumentos que parten de diferentes concepciones, como los artefactos de Galton para medir la agudeza de los sentidos, que consideraba como el reflejo de la inteligencia, la prueba de inteligencia de Binet para determinar el grado de educabilidad de los estudiantes, hasta pruebas más extensas como la Escala Weschler que abordan más aspectos como el razonamiento, comprensión, memoria espacial, etcétera (Anastasi y Urbina, 1998).

La medición de acuerdo con López (2007) “es un proceso mediante el cual se asignan numerales a una propiedad de la cosa estudiada, conforme a reglas operacionalmente establecidas” (p. 47). Los numerales pueden referirse a símbolos con sentido cuantitativo como en el caso de los números que se asignan a las variables, por ejemplo: la temperatura o longitud en física, en psicología se puede hablar de ansiedad, depresión o atención entre otras. Sin embargo, la medición no solo se enfoca en atributos con sentido cuantitativo, también incluye la asignación de etiquetas para distinguir atributos de las personas, la categorización de esas variables puede considerarse parte del proceso de medición (Nunnally y Bernstein, 1995). Algunos ejemplos son el sexo, estado civil, religión, estatus socioeconómico, grupo étnico, género, entre otros.

Las reglas hacen referencias a los pasos a seguir para medir las variables de interés, forman parte del proceso de estandarización y tienen tal importancia que el hecho de no seguirlas correctamente puede afectar la calidad de la información obtenida. Las reglas deben ser claramente comprensibles para quien las sigue; con aplicaciones prácticas; fáciles de replicar o llevar a cabo por cualquier persona calificada y arrojar mediciones consistentes que no se alteren por quien realiza la medición (Kerlinger y Lee, 2002; Nunnally y Bernstein, 1995). Cada instrumento de medición debe incluir reglas operacionalmente definidas para obtener las mediciones. El simple hecho de proporcionar condiciones diferentes en la aplicación de un instrumento puede afectar el desempeño de la persona y las puntuaciones obtenidas. De aquí la importancia de seguir del modo más fiel posible, las especificaciones de aplicación de un instrumento.

Las medidas que se obtienen de las variables se denominan datos, que es la materia prima para la realización de los análisis estadísticos que permitirán responder a las preguntas de investigación y someter a prueba las hipótesis planteadas. Las variables estudiadas se encuentran en distintos niveles de medición, por ejemplo; inteligencia y sexo tienen una naturaleza distinta y se ubican en distintos niveles de medición. Los niveles de medición poseen características particula-

res y están ordenados progresivamente de acuerdo con su complejidad y la posibilidad de realizar distintas operaciones estadísticas. Los niveles empleados y aceptados en ciencias sociales se clasifican de la siguiente forma (Kerlinger y Lee, 2002):

- **Nominal:** Es el nivel más básico de la medición, en este nivel se asignan categorías a las variables medidas y se puede realizar el conteo de las variables para obtener porcentajes del conjunto. Como el número de estudiantes casados, en unión libre o solteros. Pero dado que carecen de sentido cuantitativo, no se puede decir que una categoría valga más que otra, por ejemplo; que casado sea más que soltero.
- **Ordinal:** En este nivel ya es posible asignar valores numéricos a la variable de interés. Se puede decir qué variable tiene una medida mayor o menor, pero no se pueden establecer distancias exactas entre las mediciones. Por ejemplo, las personas pueden calificar la atención al cliente en una cafetería al seleccionar entre tres opciones: Buena, regular o mala. En este caso la atención buena es mejor que la regular y la regular que la mala. Pero no es posible medir con exactitud en qué forma se encuentran separadas cada una de las opciones. Únicamente se pueden realizar ordenamientos por rango de menor a mayor o la inversa.
- **Intervalo:** Las mediciones en este nivel poseen las características de los niveles anteriores: es posible establecer categorías y ordenar por rangos. Además de esto, se pueden establecer distancias numéricas iguales denominadas intervalos. En este nivel se incluyen los puntajes obtenidos a partir de la aplicación de escalas que se emplean para medir alguna variable psicológica y que se ordenan en intervalos con distancias iguales. Por ejemplo, la distancia entre un CI de 115 y 100, es la misma que uno de 85 y 70. Las mediciones en psicología buscan obtener medidas con una distribución normal que permitan realizar conversiones a puntajes  $z$ , consideradas distancias numéricas iguales.
- **Razón:** Es el nivel de medición más completo, asume las características de los niveles anteriores y permite realizar todas las operaciones aritméticas con los puntajes obtenidos en este nivel. Otra de sus características relevantes es que posee un cero real, esto quiere decir que, si una propiedad es medida en cero, es posible probarlo de forma empírica. Esto es difícil de demostrar en psicología, por lo que la mayoría de las mediciones se ubican en los niveles anteriores.

Las medidas obtenidas en ciencias sociales por lo regular se ubican en los niveles de medición nominal y ordinal. Aunque existen arreglos estadísticos que permiten aproximar las medidas ordinales a intervalo. Ejemplo de esto son los instrumentos de medición que registran las respuestas a nivel de ítem en forma ordinal, pero cuyas puntuaciones en conjunto se pueden manejar a nivel de intervalo (Nunnally y Bernstein, 1995). Kerlinger y Lee (2002) mencionan que, aunque en el mejor de los casos las variables en psicología se encuentran en un nivel de medición ordinal, puede asumirse con las reservas pertinentes, que las distancias entre los puntajes se pueden ajustar a distancias relativamente iguales y manejar como si se tratara de mediciones a nivel de intervalo.

La naturaleza de las variables en psicología hace necesario todo un proceso de construcción de instrumentos que permitan captar de la forma más fiable posible las variables de interés. Para el caso de las variables de nivel de razón, la mayoría se circunscribe a conductas observables y medibles directamente que se encuentran más ligadas al principio de isomorfismo y que se estudian en contextos de laboratorio. Pero la gran mayoría de las variables de interés en psicología subyacen a indicadores a través de los que se infiere su existencia, además de que su estudio requiere abordarlos en sus escenarios naturales y sin las condiciones de un ambiente controlado. Además de que en la gran mayoría de los casos no existe la forma de comprobar un cero real de la variable. Por más que una persona obtenga una puntuación de cero en una escala de inteligencia no significa que no posea inteligencia, el cero de la prueba es arbitrario, más no empírico.

Esta breve revisión sobre la medición en psicología nos permite visualizar, aunque de forma somera, el proceso de medición en ciencias sociales. La medición en ciencias sociales y del comportamiento, sigue los principios generales de la medición, aunque la medición de las variables psicológicas es compleja dada la naturaleza latente de los constructos (Kerlinger y Lee, 2002). La medición en el campo de la psicología es un área que requiere de la experiencia y la creatividad de los investigadores para idear nuevos instrumentos que les permitan realizar mediciones cada vez más refinadas que acorten la distancia entre lo subjetivo y lo experimental (Bachrach, 1994). En el siguiente apartado se abordarán las características de la definición operacional como uno de los elementos centrales en el proceso de medición.

### **3.2. La definición de las variables**

Hasta aquí se ha mencionado que los científicos trabajan con distintas variables y que pueden asumir distintas concepciones dentro de un proceso de investigación. La definición de las variables es uno de los elementos básicos dentro del proceso de medición, la claridad y detalle con

el que esté enunciada guiará la adecuada obtención de datos. Una definición operacional es más específica que las que se pueden encontrar en un diccionario, indica qué observar y cómo registrarlo, es decir, cómo operar con la variable. La idea puede parecer sencilla, pero en la realidad resulta complicado definir ciertos constructos de modo que se consideren adecuados para todos los especialistas en el tema. La definición operacional a diferencia de las definiciones o conceptos teóricos limita el significado de la variable y lo vuelve concreto de modo que se pierde complejidad, pero se gana en precisión (Kerlinger y Lee, 2002).

En lo referente a las pruebas psicológicas, los Estándares para pruebas educativas y psicológicas (AERA, APA y NCME, 2018), refieren que la “definición del dominio debería ser lo suficientemente detallada y delimitada para mostrar con claridad qué dimensiones de conocimiento, habilidad, procesos cognitivos, actitudes, valores, emociones o comportamientos se incluyen y qué dimensiones se excluyen” (p. 96). Nuevamente se insiste en la claridad con que se definen los constructos y se asume que en ese esfuerzo por definir una variable habrá elementos que el investigador decida conservar con base en los objetivos que pretenda alcanzar. Otros elementos que pueden ser interesantes o enriquecer el concepto, quedarán fuera por encontrarse más alejados del objetivo que el investigador pretende alcanzar.

La definición de acuerdo con Bachrach (1994) es semejante a la preparación de un platillo, la receta sería la definición, puesto que indica los elementos que lo integran y los pasos que se tienen que realizar. La definición operacional se compone de una definición constitutiva, que es una definición semejante a la de un diccionario, se apoya en conceptos para definir un constructo. También indica los procedimientos que se deben llevar a cabo para realizar la medición. En este aspecto se pueden encontrar dos tipos de definiciones operacionales: las medidas y las experimentales. Las medidas explican cómo se obtendrán los datos de una variable, por ejemplo, a través de un examen o test. Las experimentales señalan las operaciones que debe realizar un investigador en un experimento para manipular una variable independiente y registrar los cambios de la variable dependiente, por ejemplo, en la administración de un reforzador (Kerlinger y Lee, 2002).

Finalmente, se debe indicar el tipo de variable y el nivel de medición en que se encuentran. Las variables se pueden clasificar de acuerdo con su posibilidad de división en continuas o discretas. Las variables que hacen referencia a un atributo como en el caso del sexo o el estado civil se clasifican como discretas puesto que no es posible dividirlos. Otro tipo de variables como la inteligencia y la depresión son variables de tipo continuo puesto que es posible ordenar los datos por rango, además de establecer subdivisiones infinitas en las mediciones obtenidas. Por ejemplo,

al aplicar un instrumento sobre depresión se pueden obtener niveles más altos y bajos. El puntaje que obtenga una persona se puede subdividir de forma infinita al menos en forma teórica. Por ejemplo, un puntaje de depresión leve puede encontrarse entre 20 y 21, lo que da la posibilidad de una puntuación real entre cualquiera de los puntajes entre esos dos números.

### **3.3. Enfoques en la construcción de instrumentos**

Las pruebas psicológicas forman parte de la tradición de la investigación en psicología, los instrumentos se conocen de manera general con el nombre de test. Un test se puede definir como una “medida objetiva y estandarizada de una muestra de conducta” (Anastasi y Urbina, 1998, p. 4). Para Muñiz (2010), es “una muestra de conducta que permite llevar a cabo inferencias relevantes sobre la conducta de las personas” (p. 57). Los estándares para la elaboración de pruebas educativas y psicológicas (AERA, APA Y NCME, 2018) refieren que “es un dispositivo o procedimiento en el cual se obtiene y posteriormente se evalúa y califica una muestra del comportamiento de un individuo examinado en un dominio especificado, a través de un proceso estandarizado” (p. 2).

Los test son entonces muestras de conducta, en una analogía con un test sanguíneo, para poder conocer algún aspecto importante sobre el estado de salud de una persona no es necesario extraer toda su sangre, basta con obtener una muestra representativa para inferir sobre su estado de salud en general. De la misma forma no es necesario abordar todas las palabras que conoce un niño para determinar su dominio verbal. Basta con medir una muestra representativa de las palabras adecuadas a su edad y contexto. Eso último es parte de las evidencias de validez en el proceso de construcción de un instrumento. El aspecto de la estandarización hace alusión al proceso de aplicación del instrumento el cual debe ser uniforme para que las diferencias no se deban a factores extraños, sino a las respuestas del individuo. En la realidad siempre va a existir un error en la medición debido a factores ajenos a la variable de interés.

La objetividad en un test se refiere a la forma en que se califica el instrumento, por ejemplo, una prueba objetiva está alejada de la influencia de quién aplica y califica el instrumento. Si una persona contesta un test de depresión, y dos investigadores la califican, la puntuación debe ser la misma en ambos casos. A diferencia de las pruebas proyectivas que requieren del factor subjetivo del evaluador y que difícilmente pueden cubrir el requisito de objetividad. Los puntajes que se obtienen del instrumento permiten contar con información a partir de la cual tomar decisiones, este aspecto puede considerarse propiamente como parte del proceso de evaluación. Medición y evaluación son conceptos distintos, la medición se centra en la categorización y cuantifi-

cación de las variables, mientras que en el proceso de evaluación se utiliza esa información para emitir juicios de valor y tomar decisiones (Gronlund, 2008).

La evaluación se incluye en la definición propuesta por los estándares para la elaboración de pruebas educativas y psicológicas (AERA, APA Y NCME, 2018), no obstante, ahí mismo reconocen que la evaluación es un proceso más general que incluye a las pruebas mismas. El uso de los instrumentos o test en la actualidad demanda que los usuarios de los instrumentos tengan conocimiento sobre sus características técnicas. Los usos dados a las puntuaciones de una pueden afectar la salud o el futuro del examinado. Como ejemplo se encuentran los exámenes de admisión para educación superior, los instrumentos en el ámbito de la selección de personal o los instrumentos de diagnóstico para definir el tratamiento más adecuado para un paciente.

Los tests psicológicos son herramientas que han demostrado ser efectivas cuando se emplean de forma adecuada. Pero también pueden ser perjudiciales si los usuarios tienen poco conocimiento sobre su uso y los fundamentos que subyacen a su diseño. De esto se deriva la importancia de conocer los principios teóricos en los que se fundamenta la construcción de un instrumento. Estos principios son los que orientan su construcción y determinan su puntuación e interpretación, además de los procedimientos estadísticos pertinentes en cada etapa del proceso de medición (Muñiz, 2010). Estas teorías también dependen de la evolución de los avances tecnológicos, principalmente de la computación que ha permitido realizar procedimientos que años atrás eran imposibles de llevar a cabo en la velocidad actual.

*Teoría Clásica del Test.* Este enfoque se atribuye al psicólogo Charles Spearman<sup>5</sup> quién postuló los supuestos básicos para su desarrollo hace más de cien años. Se le denomina teoría clásica por ser la primera en formularse y porque la mayoría de los instrumentos se han desarrollado bajo este enfoque. Los test más empelados para el ejercicio profesional del psicólogo en el contexto español y en general en el europeo, están diseñados bajo la teoría clásica del test (TCT) (Muñiz, 2010). En México el panorama no es muy distinto, las pruebas más populares son el MMPI, 16 PF y IHB, que son instrumentos estandarizados que se encuentran entre los más populares y están diseñados bajo este enfoque. No obstante, otro tipo de test como los proyectivos también se emplean en el ámbito clínico y laboral para establecer diagnósticos, algo que ha generado controversias por la falta de objetividad que suponen dichos instrumentos (Pérez-Agüero et al., 2020).

---

<sup>5</sup> Psicólogo inglés (1863-1945) considerado el padre de la Teoría Clásica del Test, sus trabajos se centraron en el estudio de la inteligencia y propuso que esta se compone de un factor general y otros específicos.

Uno de los fines de cualquier teoría de los test consiste en realizar inferencias por medio de las puntuaciones asignadas a las repuestas de los sujetos dadas a un conjunto de ítems que representan de manera indirecta un rasgo latente, al que también se le puede denominar constructo (Navas, 1994). Este objetivo aplica para la TCT como para la teoría de la respuesta al ítem (TRI) que se explica más adelante. La TCT también es conocida como el modelo clásico lineal y parte del principio de que un puntaje ( $X$ ) obtenido de la aplicación de un instrumento es igual al puntaje verdadero ( $V$ ) más un error ( $e$ ), el cual puede deberse a distintos factores que escapan al control del evaluador, como el estado emocional u orgánico del evaluado y otros aspectos del contexto (Muñiz, 2010). El principio se expresa de la siguiente forma:

$$X=V+e$$

En la ecuación se puede observar que mientras  $V$  es la puntuación verdadera que se mantiene constante, lo que se observa es una medida del error más la puntuación verdadera, es decir, el error y la puntuación observada son aleatorias (Martínez et al., 2014). Spearman planteó tres supuestos para darle sustento a su modelo, los cuales se presentan a continuación (Muñiz, 2010): a) la puntuación verdadera ( $V$ ) se asume como la esperanza matemática de la puntuación empírica,  $V= E(X)$ ; b) sostiene que no existe relación los puntajes verdaderos de los sujetos y el tamaño de los errores que afectan a esos puntajes,  $r(V, e) = 0$ ; c) los errores de medida en la prueba de un sujeto no tienen relación con los errores de medida en otras pruebas diferentes que aplicadas al sujeto,  $r(e_j, e_k) = 0$ .

El error de medida en esta teoría se considera como una “desviación aleatoria, no sistemática, de la puntuación verdadera” (Martínez et al., 2014, p. 39). El error se asume como un elemento que forma parte de la medición, pero que queda fuera de la TCT. Estos supuestos tienen una naturaleza lógica, puesto que en la realidad no es posible comprobarla de manera empírica, algo que se le ha criticado a este modelo (Navas, 1994). Otras objeciones de acuerdo con Muñiz (2010), se refieren la imposibilidad de la comparación directa de las puntuaciones en distintas pruebas. Por ejemplo, si se aplican dos instrumentos de inteligencia diferentes a dos personas o muestras, los puntajes obtenidos no son directamente comparables a menos que se hayan construido bajo la misma escala normativa.

Otra objeción es que las propiedades del instrumento dependen de los sujetos examinados (Attorresi et al., 2009). Si los sujetos tienen cierto nivel de familiaridad con los reactivos, un cierto nivel educativo o pertenecen a cierto grupo étnico, esas características van a influir sobre las propiedades del instrumento. El tipo de muestra que se emplee va a determinar los coeficien-

tes de confiabilidad / precisión, los puntos de corte y las normas de clasificación por mencionar algunas características. Estas son algunas de las principales objeciones hacia la TCT, las cuales se ven superadas por la TRI, que además tiene la posibilidad de probar empíricamente sus supuestos y con la posibilidad de ser falsables. Esto no quiere decir que la TCT haya sido superada o se considere obsoleta, pues la TRI es un modelo que se puede ver más como un complemento que como un sustituto definitivo de la TCT.

*Teoría de la Generalizabilidad.* Uno de los enfoques que ha surgido dentro de la TCT y que ha sobresalido por sus aportaciones a este enfoque es la Teoría de la Generalizabilidad (TG), la cual surge como un intento por estimar las distintas fuentes de error a partir del análisis de varianza (Muñiz, 2010). En la teoría del error se acepta que todo tipo de medición contiene un error que puede darse por diversas causas como las condiciones de aplicación, el estado físico o emocional de la persona que contesta el instrumento, las instrucciones, el aplicador, entre otros (Zúñiga-Brenes y Montero-Rojas, 2007). La TG busca medir las distintas fuentes de error apoyándose en el concepto de faceta, término propuesto por Cronbach para referirse a cada una de las fases de la medición que pueden cambiar en cada ocasión y afectar los puntajes obtenidos (Cortada de Kohan, 2005).

Bajo la perspectiva de la TG, una medición es sólo una muestra entre una variedad de posibles observaciones de un universo (Zúñiga-Brenes y Montero-Rojas, 2007). La puntuación del universo se puede entender como “la esperanza matemática de todas las mediciones posibles de un sujeto bajo todas las condiciones que se consideren adecuadas o admisibles en una situación de medida” (Martínez et al., 2014, p. 102). Los diseños de una faceta son los más comunes y los errores se identifican con el uso del análisis de varianza (ANOVA), en este diseño se analizan cuatro elementos: la diferencia entre los puntajes de respuesta de los sujetos, la variable medida, la dificultad de los reactivos y el error aleatorio (Cortada de Kohan, 2005). Los diseños empleados en la investigación y en el diseño de instrumentos en psicología requieren más de una faceta.

*Teoría de la respuesta al Ítem.* Se suelen considerar las aportaciones de Thurstone durante los años 20s como los inicios de la Teoría de la Respuesta al Ítem (TRI), pero la publicación en 1968 del libro *Statistical Theories of Mental Tests Scores* de Lord y Novick como el momento decisivo para el desarrollo de la teoría (Navas, 1994). Es a partir de esa publicación que los investigadores comienzan a fijarse en los modelos de este enfoque y a reconocer las ventajas que provee en comparación con la TCT (Muñiz, 2010). Sin embargo, su auge no se dio sino hasta los años ochenta, debido a su asociación con problemas meramente técnicos como la falta de soporte tecnológico

para poder realizar los complicados procesos matemáticos que a mano serían prácticamente imposibles de realizar (Navas, 1994).

La TRI es el segundo enfoque teórico que sostiene a la medición en psicología, el cual a pesar de reportar ciertas ventajas con respecto a la TCT tiene un desarrollo relativamente más reciente y se encuentra menos difundido entre la comunidad psicológica. Aunque como refiere Muñiz (2010) poco a poco comienza a ganar terreno y a perfilarse como el enfoque dominante. La aplicación de los modelos de la TRI parte de tres supuestos fundamentales. El primero de ellos consiste en asumir que existe una relación funcional entre la conducta de una persona y la probabilidad de respuesta a ciertos ítems, lo que se denomina curva característica de ítem (CCI). El segundo supuesto es el de unidimensionalidad, que implica que el conjunto de ítems en una prueba evalúa un rasgo único, es decir, un solo factor. El tercer supuesto considera que los ítems son independientes, lo que quiere decir que el contestar un ítem no debe influir en la respuesta a otro ítem (Attorresi et al., 2009).

En la práctica es difícil que se cumplan estos supuestos con las variables psicológicas, por ejemplo, si se intenta medir inteligencia, será difícil probar la unidimensionalidad pues otras variables como memoria o percepción se encuentran implicadas en menor o mayor medida en la respuesta a los ítems. El objetivo de la TCT y de la TRI consiste en medir el nivel en que una persona posee una variable subyacente a través de las respuestas dadas a los ítems, así como estimar el nivel de error que se comete al obtener la puntuación (Navas, 1994; Atorressi et al., 2009). La TRI presenta algunas ventajas respecto a la TCT en la consecución de estos objetivos. De acuerdo con Martínez et al. (2014), las principales ventajas de los modelos de la TRI son:

- Falsabilidad de los modelos. A diferencia de los supuestos de la TCT los de la TRI son susceptibles de falsación, porque operan a nivel empírico.
- Invarianza de los parámetros de los ítems. Esta ventaja tiene que ver con la independencia de las características de la población en que se aplica para obtener los parámetros, aunque sean diferentes personas, las estimaciones de los parámetros serán los mismos.
- Invarianza de los parámetros de aptitud. Si se parte de la existencia de un banco de reactivos suficientemente grande para medir de un rasgo latente en una persona, el nivel de este rasgo es independiente del número de ítems con los que se mide. La capacidad o presencia del rasgo en la persona no depende del instrumento.

- Medidas locales de precisión. Utiliza más de un índice de confiabilidad/precisión en los diferentes niveles del rasgo latente. Arroja un índice de confiabilidad/precisión por cada nivel concreto medido.

Estos son a grandes rasgos las características de las teorías sobre las que se puede orientar la construcción de un test, es importante recalcar que no se trata de enfoques antagónicos sino complementarios. El incipiente uso de la TRI no invalida a la TCT, la cual de acuerdo con Muñiz (2010), ha constatado su efectividad y sencillez para sustentar el diseño de distintas pruebas psicológicas y que aún se encuentran entre las más populares. Ahora que se cuenta con una revisión general de las características y supuestos de las teorías de los test, es conveniente revisar las evidencias que le dan soporte a las puntuaciones y por ende a la interpretación y uso que se haga de las pruebas psicológicas.

### **3.4. Validez**

En la construcción de los instrumentos es importante que las inferencias que se realicen por medio de las puntuaciones obtenidas partan de un fundamento sólido dado por la evidencia empírica. La validez refiere “al grado en que la evidencia y la teoría respaldan las interpretaciones de los puntajes para usos propuestos de las pruebas” (AERA, APA y NCME, 2018, p. 11), mientras que la validación consiste en el proceso de recolección de las evidencias para dar sustento a las puntuaciones (Sireci y Sukin, 2013). De acuerdo con Martínez et al. (2014) la validez es el aspecto central en la construcción de un instrumento, el cual se debe analizar desde distintas perspectivas. Las cuales tienen que ver con los distintos tipos de evidencia que se tienen que presentar para justificar el uso de un instrumento.

Antes de analizar cada una de las evidencias del proceso de validación es importante revisar, aunque sea de forma breve la evolución del concepto de validez, y cómo se avanzó de distintos tipos de validez hacia una concepción unitaria. De acuerdo con Sireci y Sukin (2013), la definición más remota de validez es “el grado en que una prueba mide lo que pretende medir” (p. 62). Estos autores consideran que dicha definición fue de mucha utilidad en su tiempo y aún lo sigue siendo en el sentido de que resalta la utilidad de las pruebas para medir la existencia de una propiedad subyacente y el inicio de la teoría de la validez. Esta definición ya esboza la definición de constructo psicológico que es la propiedad o rasgo en torno a la que giran las mediciones con el objetivo de obtener datos a partir de los cuales tomar decisiones. Este periodo en la evolución de la validez es definido por Elosua (2003) como “la etapa operacional” (p. 315), puesto que el énfasis está dado por las correlaciones entre los puntajes de la prueba y los criterios.

Durante el periodo de 1950 a 1954 el Comité de Pruebas Psicológicas de la APA inició un plan para definir qué aspectos de las pruebas se deben investigar antes de su publicación, en ese entonces se definieron cuatro tipos de validez: predictiva, concurrente, de contenido y de constructo (Cronbach y Meehl, 1955). Se consideró que la validez de constructo era el tipo de validez más general en el que se incluyen los otros tipos, que con el tiempo se reconsideraron como fuentes de validez para un solo tipo de validez (Martínez et al., 2014). Esta etapa de la validez resalta el aspecto teórico como central para la construcción de instrumentos y en el que se adopta una visión integral de la validez, esta etapa se puede denominar teórica (Elosua, 2003). Cada evidencia aporta soporte a la validez como un concepto unitario y tienen distinta relevancia según el tipo de instrumento como una prueba de predicción del rendimiento y una prueba referida al criterio.

La concepción actual de validez no se centra únicamente en el instrumento en sí, sino que avanza hacia las puntuaciones y las interpretaciones y uso que se haga de ellas, esto incluye por primera vez la preocupación por las consecuencias potenciales del uso de una prueba, lo que implica la validación de las inferencias propuestas de las puntuaciones del instrumento (Sireci y Sukin, 2013). Este periodo actual se denomina “contextual” (Elosua, 2003, p. 315) y toma en cuenta tanto los aspectos meramente técnicos y científicos de las pruebas como los referentes a su uso que implican aspectos éticos. El constructor de una prueba debe presentar evidencia de que el instrumento arroja puntuaciones válidas a partir de las cuales poder realizar inferencias para el uso propuesto. Si una prueba como el EXANI-II, tiene como objetivo predecir el éxito académico en el nivel medio superior, debe presentar pruebas de que así es.

Sireci (2007) refiere que después de años de estudio sobre la validez, ha logrado identificar los elementos fundamentales de la validez y que se pueden resumir en los siguientes:

- Las pruebas no son válidas, la validez se centra en las puntuaciones de las pruebas para los usos propuestos.
- La validez para el uso específico de una prueba proviene de distintas fuentes de evidencia.
- El uso de una prueba para un propósito dado, sólo se puede justificar a través de las evidencias pertinentes.
- El proceso de validación de una prueba no es definitivo, más bien, sigue un proceso cíclico y dinámico.

A continuación, se revisa cada una de las fuentes de evidencia de validez especificadas en los Estándares para las evaluaciones educativas y psicológicas (AERA, APA y NCME, 2018).

### **3.4.1. Evidencia basada en el contenido de la prueba**

Este tipo de evidencias se publicó en versiones anteriores de los estándares actuales como validez de contenido, la cual se definió como “el grado en que el contenido del test representa una muestra satisfactoria del dominio que pretende evaluar” (Martínez et al., 2014, p. 222). Este tipo de validez se considera como el fundamento sobre el que se podrá avanzar en la obtención de otro tipo de evidencias. La construcción de un instrumento comienza con la definición del constructo o dominio que se pretende medir. Las evidencias de validez basadas en el contenido de la prueba se basan en un análisis de la relación entre los ítems y el constructo que se pretende medir (AERA, APA y NCME, 2018).

De acuerdo con Sireci y Faulkner-Bond (2014), las evidencias de validez de contenido se pueden agrupar en cuatro aspectos: definición del constructo o dominio, representación del dominio, relevancia de los ítems y pertinencia del proceso de construcción del instrumento. La definición toma tal relevancia porque es a partir de sus elementos que se hará la interpretación de los puntajes de la prueba (Sireci y Sukin, 2013). Como se mencionó en el apartado de la definición, esta guiará la observación de los indicadores a partir de los cuales se infiere el constructo. Por lo general, es un grupo de expertos en el tema y en la construcción de instrumentos quienes evalúan la congruencia entre el constructo y los ítems que lo pretenden medir. Como se mencionó en el apartado sobre la definición operacional, estas siempre dejan de lado aspectos que otros investigadores pueden considerar relevantes, por lo que se recomienda reconocer explícitamente los aspectos del constructo que no son tomados en cuenta.

Una vez que se tiene claramente definido el contenido del constructo, se detallan sus áreas e ítems. Los jueces analizarán la congruencia entre el contenido y los ítems, es decir, que el constructo se encuentre representado en los ítems. También valorarán la relevancia de cada uno de los ítems como parte del constructo o dominio que se pretende medir (Martínez et al., 2014). Se considera que un ítem es relevante si mide aspectos esenciales del constructo o dominio al que pertenece, pero si la relación con el dominio es muy tenue, se le puede considerar poco relevante o irrelevante (Sireci y Faulkner-Bond, 2014). La valoración de la representatividad y la relevancia se realiza a través de las puntuaciones de los jueces por medio de una escala tipo Likert.

La evaluación de la idoneidad del proceso se refiere a la aplicación y seguimiento de los procesos adecuados para el desarrollo, selección, calificación y prevalencia de la calidad de los ítems que componen la prueba (Sireci y Sukin, 2013). En general los métodos más utilizados para la obtención de las evidencias basadas en el contenido de la prueba son aquellos que emplean la

valoración de la relevancia, suficiencia y congruencia de los ítems a través del juicio de expertos. En conclusión “la evidencia de validez basada en el contenido del test es necesaria para elaborar un argumento de validez que apoye el uso de un test para un objetivo particular” (Sireci y Faulkner-Bond, 2014, p. 100). La evidencia de validez de contenido es una parte relevante para el desarrollo de la presente investigación en la que se tuvo como objetivo la construcción de una escala.

*Evidencia basada en los procesos de respuesta.* Este tipo de evidencia tiene que ver con los procesos cognitivos realizados por el examinado para dar respuesta a los distintos reactivos. Su propósito es comprobar que efectivamente los procesos que se midan sean precisamente aquellos que la persona emplea para responder. De acuerdo con los Estándares para pruebas educativas y psicológicas (AERA, APA y NCME, 2018), los “análisis teóricos y empíricos de los procesos de respuesta de los examinados pueden proporcionar evidencia respecto de la adecuación entre el constructo y la naturaleza detallada del desempeño o respuesta efectivamente empleada por los examinados” (p. 16). Esto puede sonar razonable, pero en la práctica es difícil obtener evidencia que demuestre que los examinados están empleando un determinado proceso psicológico para dar respuesta a los ítems (Sireci y Sukin, 2013).

Por ejemplo, si un ítem forma parte de un conjunto que esté midiendo razonamiento matemático y pide calcular el área de un rectángulo, implica otros procedimientos como la memoria para recordar la fórmula correcta para calcular el área o el reconocimiento de los símbolos que la componen. Los métodos empleados para el estudio de los procesos de respuesta incluyen el pensamiento en voz alta en el que el examinado narra los procedimientos que lleva a cabo para responder el ítem, también existe una modalidad en la que se explica el procedimiento después de contestar el instrumento. Otro método es el seguimiento de los movimientos oculares para determinar los puntos de atención y los patrones de movimiento durante la solución de un problema, también se utilizan los tiempos de respuesta y la simulación de procesos con modelos matemáticos (Martínez et al., 2014).

Como se mencionó arriba, las evidencias en de los procesos de respuesta son difíciles de obtener por lo que los estudios relativos a este tipo de evidencia son escasos. El uso de los modelos matemáticos por computadora parecen ser prometedores para el estudio de los procesos de respuesta (Sireci y Sukin, 2013). Por otra parte, los procesos de respuesta no son relevantes como parte del proceso de validación en todos los instrumentos, por ejemplo, en aquellos que se interesan únicamente por la solución de ciertos problemas sin importar la estrategia que empleó el examinado (AERA, APA y NCME, 2018). En la medida que los avances tecnológicos se sigan vincu-

lando con la investigación en psicología se podrá disponer de medios alternativos y novedosos para el estudio de los procesos de respuesta.

### **3.4.2. Evidencia basada en la estructura interna**

Otra de las fuentes de evidencia de validez es la referida a la estructura interna, la cual busca “indicar el grado en que las relaciones entre ítems de la prueba y componentes de la prueba se ajustan al constructo sobre el que basan sus interpretaciones propuestas de los puntajes de la prueba” (AERA, APA y NCME, 2018, pp. 16-17). Este tipo de evidencia busca probar que los ítems que miden un constructo o un dominio específico se agrupan según lo propuesto por la teoría. Por ejemplo, si una prueba de inteligencia se compone de tres subáreas; racional, verbal y una espacial. El análisis realizado debería demostrar que los ítems pertenecientes a cada subárea que se denomina factor, en realidad se están agrupando en él.

Los factores estudiados pueden asumir una estructura latente unidimensional, que como se mencionó en el apartado de las teorías de los test, es una de las características de los modelos de la Teoría de la Respuesta al Ítem. Los modelos multidimensionales abordan constructos que se componen de diferentes dominios y que se encuentran en su mayoría diseñados bajo la Teoría Clásica del Test. En cualquiera de los dos casos, las puntuaciones obtenidas tienen que proporcionar evidencia de que miden los constructos o dimensiones pretendidas para cumplir con la evidencia de validez referida a la estructura interna (Martínez et al., 2014). La teoría es un elemento central en la validez referida a la estructura interna, puesto que a partir de ella se diseñarán los ítems y dará la guía para su agrupación en una primera instancia.

Los procesos de evaluación de las evidencias de validez referidas a la estructura interna se centran en la dimensionalidad y la función diferencial de los reactivos (Elosua, 2003). De acuerdo con Sireci y Sukin (2013) la evidencia de para esta dimensión de la validez puede provenir del análisis de la consistencia interna, la dimensionalidad y la invariancia en la medición. El sustento de la dimensionalidad está en determinar que las interrelaciones entre los reactivos y sus puntuaciones sean útiles para realizar inferencias sobre los fines propuestos. La invarianza de la medición busca demostrar que las puntuaciones entre distintos grupos sean comparables, es decir, independientes de sus características como sexo, estatus socioeconómico, entre otros, pero no del constructo que se está midiendo. Los índices de consistencia interna ofrecen evidencia de que las puntuaciones obtenidas en el instrumento son consistentes en distintos momentos (Rios y Wells, 2014).

La consistencia interna se aborda de manera independiente en el apartado de confiabilidad/precisión de los Estándares para pruebas educativas y psicológicas, que es el enfoque que se

utiliza en este trabajo. El análisis de dimensionalidad se puede apoyar en distintos métodos, entre los métodos más empleados se encuentra el análisis factorial que permite someter a prueba la estructura hipotética del constructo, además de que también se emplea para determinar las principales dimensiones de una teoría (Martínez et al., 2014). Distintas teorías e instrumentos se apoyan en este método, como el test de 16 factores de personalidad de Cattell. Enseguida se presentan las características más relevantes de los métodos para obtener evidencias referidas a la estructura interna:

*Análisis factorial exploratorio.* Una primera aproximación hacia el análisis factorial se encuentra en análisis de componentes principales propuesto por Pearson a inicios del Siglo XX, la lógica del procedimiento es agrupar los ítems en conjuntos correlacionados que permitan explicar la varianza observada (Sireci y Sukin, 2013). El procedimiento arroja un componente con la mayor cantidad de varianza observada, después otro componente con otro porcentaje de la varianza observada y así sucesivamente hasta que se abarca la mayor parte de la varianza, aunque siempre son más relevantes los primeros componentes. Este procedimiento permite explorar las dimensiones o variables en grupos más reducidos y fáciles de analizar (Martínez et al., 2014).

Después de este primer acercamiento para reducir las dimensiones un instrumento, se avanza hacia otros métodos como el análisis factorial exploratorio. Spearman fue quien avanzó en el desarrollo de este método, propuso dividir la varianza total observada en varianza común y varianza única, los componentes resultantes son una representación de la varianza compartida de los ítems denominados factores (Sireci y Sukin, 2013). Cada factor encontrado con este método se considera como una dimensión del rasgo latente a partir de la cual se explica la varianza entre las personas que responden al test. Este método tiene como objetivo explorar las dimensiones denominadas factores que subyacen a la estructura de un instrumento.

Ferrando y Anguiano-Carrasco (2010), no están de acuerdo en que este análisis factorial sea del todo exploratorio, puesto que, de ser así, el investigador no partiría de alguna idea preconcebida o de hipótesis respecto del instrumento que construye. En la mayoría de los casos se parte de una teoría y los instrumentos se construyen de manera congruente a las dimensiones que se pretende explorar, esto se hace en la obtención de evidencias basadas en el contenido, que como ya se mencionó, es el soporte para avanzar en el proceso de validación. En el caso de que el investigador conozca la estructura hipotética del instrumento, la deberá comparar con los factores obtenidos (Sireci y Sukin, 2013). El proceso del análisis factorial exploratorio, por lo general consta de las siguientes fases (Martínez et al., 2014):

- Recolección de los datos. El investigador tiene que contar con el instrumento compuesto por los ítems que previamente fueron diseñados y revisados por expertos, y aplicarlos en una muestra de tamaño adecuado. Una vez que se cuenta con una base de datos con las respuestas a los ítems se procede con la exploración de los datos, para verificar ausencia, niveles de significación, linealidad de las relaciones y covarianzas. Aquí también se determina si el análisis factorial es procedente o si el número de correlaciones es bajo y no tiene sentido realizarlo, para esto se emplean pruebas como la de esfericidad de Bartlett y el índice KMO.
- Extracción de factores. Se procede con el análisis de reducción de las dimensiones. Se decide qué método de extracción emplear y el número de factores a extraer.
- Rotación factorial. En esta etapa se busca obtener un sentido teórico de los resultados obtenidos en la fase anterior. Se debe decidir si los datos se deben rotar, hacerlo es parte de las prácticas comunes en este tipo de análisis, salvo en aquellos instrumentos que presuponen unidimensionalidad.
- Finalmente se realiza el análisis de los factores obtenidos a partir de la teoría y en su caso se nombran a los factores. Se asume que el proceso puede continuar con aplicaciones en otras poblaciones para obtener una validación cruzada.

En algunas situaciones el análisis factorial exploratorio sirve como fase antecedente para el análisis factorial confirmatorio, pero también puede ocurrir que los investigadores tengan una estructura hipotética de las dimensiones sustentadas firmemente en la teoría y opten por el análisis confirmatorio como método para la obtención de evidencia basada en la estructura interna sin realizar un análisis exploratorio (Sireci y Sukin, 2013).

*Análisis factorial confirmatorio.* Una diferencia importante entre el análisis factorial exploratorio y el análisis factorial confirmatorio es que las dimensiones en el último parten de un modelo propuesto por el investigador, auxiliándose de la teoría y análisis precedentes (Rios y Wells, 2014). Este método se desarrolla a partir del modelado de ecuaciones estructurales, al contar con un modelo sobre las dimensiones hipotéticas del instrumento, el investigador especifica de antemano qué elementos se cargan en cada factor y cómo se relacionan entre sí, el programa ejecuta un análisis para determinar si es de ese modo y determinar la bondad de ajuste (Sireci y Sukin, 2013). Los investigadores pueden partir de un análisis factorial exploratorio, definir los factores, nombrarlos y posteriormente aplicar el instrumento en otra población para confirmar los factores encontrados en la etapa exploratoria.

En el caso de que los datos se ajusten al modelo propuesto, se considera que existe evidencia referida a la estructura interna. También es posible analizar la validez convergente en el instrumento cuando los ítems tienen una fuerte relación con la dimensión subyacente, y discriminante, cuando la relación entre los distintos dominios o dimensiones es pequeña o moderada (Rios y Wells, 2014). Estos procedimientos se realizan en programas computacionales que arrojan algunos índices que permiten interpretar el nivel de ajuste del modelo. Los tres índices más empleados son el error cuadrático medio (RMSEA), el residuo cuadrático medio (SRMR) y el índice de bondad de ajuste (AGFI). La interpretación refiere los valores RMSEA y el SRMR deben estar por debajo de 0.05 para indicar un buen ajuste, el AGFI debe ser de .90 o más (Martínez et al., 2014).

En general estos son índices de bondad de ajuste aceptados, pero pueden variar según el autor. En análisis factorial confirmatorio también tiene otras aplicaciones además de verificar el ajuste de los modelos, se utiliza para comparar los modelos entre sí y concluir cual tiene un mejor ajuste (Sireci y Sukin, 2013). Por ejemplo, pueden existir dos modelos para medir motivación intrínseca, pero uno de ellos refleja índices superiores de ajuste con el empleo de menos ítems. Es claro que si se toman en cuenta estos aspectos se optará por el segundo modelo para medir la motivación intrínseca. Esto es acorde con el principio de parsimonia que implica la realización de mediciones con el menor número de ítems posibles, es decir, a través de los modelos más simples y potentes.

*Análisis del ajuste de los modelos teóricos de respuesta al ítem.* Bajo este enfoque se busca determinar si el modelo propuesto, asume una estructura unidimensional. Los modelos de la TRI pueden emplear modelos multidimensionales, pero la mayoría se orientan a un solo factor. En el análisis de la estructura interna en la TRI se busca comprobar si el modelo es unidimensional y qué tan bueno es el ajuste (Sireci y Sikin, 2013). Este modelo a diferencia de la TCT asume una relación no lineal entre las variables y el factor, se emplean modelos dicotómicos, por ejemplo, en un ítem de prueba sólo hay dos posibilidades, acertar o equivocarse (Elosua, 2003). Los procedimientos empleados para la obtención de la evidencia incluyen: el análisis factorial de mínimos cuadrados ponderados de las correlaciones tetracóricas y el análisis factorial del ítem de máxima verosimilitud con información completa (McLeod et al., 2001).

A grandes rasgos estas son algunas de las características de los principales métodos para la obtención de las evidencias basadas en la estructura interna.

### 3.4.3. Evidencia basada en las relaciones con otras variables

Las puntuaciones obtenidas en un instrumento se pueden relacionar con las puntuaciones de otros instrumentos o indicadores de alguna dimensión de la conducta, ya sea de manera directa o inversa. También se pueden emplear las puntuaciones de un instrumento para predecir algún criterio. De acuerdo con Martínez et al. (2014), la evidencia basada en la relación con otras variables “se refiere al grado en que las relaciones de las puntuaciones de los tests con otras conductas reflejan las relaciones esperadas en la teoría del constructo, en la que deben estar especificadas estas relaciones” (p. 235). Este tipo de relaciones pueden ser positivas, negativas o nulas, por ejemplo, un puntaje alto de depresión podría encontrarse relacionado con bajo nivel de defensas en la sangre, una motivación alta con un desempeño sobresaliente en la escuela.

El tipo de relación esperada parte de las hipótesis formuladas por el investigador a partir de la teoría. Su confirmación da soporte a las interpretaciones realizadas por el instrumento y a los usos pretendidos (Sireci y Sukin, 2013). En contraste, la falta de evidencias puede poner en duda la utilidad de las puntuaciones de la prueba para establecer diagnósticos y tomar decisiones. Con este tipo de evidencia se intenta probar la coherencia entre los puntajes de la prueba y otras variables, de acuerdo con lo estipulado por la teoría (AERA, APA y NCME, 2018). Algunos aspectos relevantes al momento de obtener evidencias basadas en la relación con otras variables son: tener en cuenta los indicadores definidos en el constructo; seleccionar otros constructos relacionados con el de la prueba, pero que sean distintos; definir aquellos constructos que se relacionan de forma negativa o nula con el constructo (Martínez et al., 2014). A continuación, se presentan los tipos de evidencia basados en la relación con otras variables.

*Evidencia de validez convergente y discriminante.* Las correlaciones aplicadas entre la prueba y constructos semejantes proporcionan evidencia de validez convergente, en cambio las puntuaciones con constructos diferentes permiten probar discriminación (AERA, APA y NCME, 2018). Cuando existe una correlación elevada entre las puntuaciones de la prueba y otras que midan el mismo constructo, se considera que existe evidencia que respalda la medición del constructo, el problema se encuentra cuando correlaciona de forma elevada con constructos que se consideran diferentes. Si la prueba mantiene correlaciones bajas con pruebas que miden constructos diferentes se proporciona evidencia de validez discriminante (Martínez et al., 2014). Las evidencias de validez divergente y discriminante también se pueden obtener a través de métodos experimentales, como el ejemplo que se presentó entre los niveles de depresión y el número de defensas en la sangre (glóbulos blancos y leucocitos).

*Relaciones prueba-criterio.* El tipo de evidencia que se obtiene a través de las relaciones prueba criterio sirve para dar respuesta a la pregunta “¿con qué exactitud los puntajes de la prueba predicen el desempeño del criterio?” (AERA, APA y NCME, 2018, p. 18). El predictor es el puntaje de la prueba que se compara contra el puntaje de otra prueba o algún otro indicador de la conducta que se denomina criterio. Por ejemplo, un puntaje bajo en el Test Guestáltico Visomotor de Bender<sup>6</sup>, puede estar relacionado con algún daño orgánico a nivel cerebral, si una prueba como una tomografía cerebral lo constata, existe evidencia de validez en relaciones prueba-criterio. El tiempo es considerado un factor importante en el análisis de las relaciones prueba criterio, puesto que se pone a prueba la capacidad de realizar predicciones correctas a partir de la interpretación de los puntajes obtenidos por la prueba (Elosua, 2003). Un ejemplo es la predicción del éxito académico durante el curso de una carrera universitaria.

Cuando se obtienen los puntajes de la variable predictor y criterio al mismo tiempo se habla de un diseño concurrente, si se obtiene primero el predictor y tiempo después el criterio, se trata de un diseño predictivo. Los constructos con los que se realizan las correlaciones se obtienen de la teoría, aunque de acuerdo con Sireci y Suki (2013), en la práctica es difícil llevar a cabo, pues no siempre se tiene acceso a las medidas de criterio, no están bien definidas e incluso no existen. En el caso de los procesos de selección para algún empleo se aplican instrumentos que muy pocas veces o nunca se comparan con algún criterio dentro del trabajo para obtener evidencias de validez. Esto tiene que ver con la falta de familiaridad de los estándares para pruebas educativas y psicológicas, que no sólo son responsabilidad de los creadores de pruebas, sino también de los usuarios de las mismas, quienes también se encuentran obligados a presentar evidencias de validez sobre el uso de los instrumentos.

*Generalización de la validez.* Este aspecto tiene que ver con la posibilidad de generalizar las evidencias de validez a poblaciones en las que no se ha llevado a cabo algún proceso de validación de los puntajes (AERA, APA y NCME, 2018). En la práctica es difícil realizar procesos de validación en cada entorno en el que se aplica una prueba, por lo que el estudio de la generalización de la validez se ha llevado a cabo por medio de metaanálisis, el cual permite agrupar los puntajes de diferentes aplicaciones de un test en particular y calcular la variabilidad en distintos entornos locales (Elosua, 2003). Este método sirve para poner a prueba la generalización de la validez y se apoya

---

<sup>6</sup> Existen diferentes formas de calificar el Test de Bender, algunas orientadas a la búsqueda del daño orgánico y que realizan la calificación por medio de puntajes que posteriormente se contabilizan como la propuesta por Koppitz (1980). También existen algunos usos del test como instrumento proyectivo orientados hacia el estudio de la personalidad, en el ejemplo, se alude al primer caso.

en complicadas técnicas estadísticas que permiten probar hipótesis a partir de los datos de distintas investigaciones publicadas en el mundo.

#### **3.4.4. Evidencias de validación y consecuencias de la prueba**

El uso de las pruebas para favorecer la toma de decisiones implica ciertas consecuencias que se espera sean favorables para los usuarios del proceso de evaluación (Martínez et al., 2014). Una prueba se aplica con la expectativa de obtener información que beneficie a la persona examinada, como en el caso de un test de aptitudes en el que se pueden valorar cuáles son las capacidades potenciales de una persona y orientarla en la toma de decisiones sobre una futura profesión. Estas posibles consecuencias e interpretación de los puntajes para sus fines determinados se establecen desde que se empieza a diseñar la prueba, puesto que se plantea su utilidad y usos posibles, así como las repercusiones en las personas examinadas (Sireci y Suki, 2013).

También se deben analizar las posibles consecuencias que tengan un impacto negativo, por ejemplo, algunos instrumentos pueden mostrar varianza en el rendimiento de una prueba atribuible al grupo étnico al que pertenece el examinado, ya sea que lo favorezca o lo perjudique. Por lo regular, este tipo de consecuencias negativas no se toman en cuenta cuando se diseña el instrumento, pero se pueden investigar o prever a partir de los resultados en otros escenarios (AERA, APA y NCME, 2018). La experiencia ha demostrado que algunas pruebas de inteligencia pueden tener un sesgo negativo en personas pertenecientes a grupos minoritarios o grupos étnicos. Por lo que analizar si el funcionamiento diferencial de los ítems se ve afectado por la pertenencia a cierto grupo es un proceso que se debe valorar. La regresión y la regresión múltiple ha sido empleada para estudiar el sesgo en ciertos grupos (Sireci y Suki, 2013).

Finalmente, existe controversia con respecto a la evidencia de validez basada en las consecuencias, puesto que algunos investigadores no la consideran parte del proceso de validación de una prueba (Elosua, 2003). Algo más que dificulta la aceptación de este tipo de evidencia es la falta de acuerdo sobre qué evidencias recopilar y cómo incorporarlas en el proceso de validación (Martínez et al., 2014). Sireci y Suki (2013) refieren que se pueden obtener evidencias de las consecuencias a partir de los comentarios de los involucrados, por ejemplo, los examinados, empleadores, profesores o gobernantes. La recogida de información se puede hacer a través de grupos focales, entrevistas y encuestas. La importancia de este tipo de evidencia es clara dado el impacto que puede tener en la salud o el futuro de las personas.

Se espera que con el tiempo exista más convergencia con respecto a los métodos para la obtención de evidencias referidas a las consecuencias y sea parte de los reportes sobre el proceso

de validación de una prueba. Con esto concluimos la revisión de las fuentes de evidencia de validación. En la tabla 4 se presentan los cinco tipos de evidencias, sus características y algunos métodos y procedimientos para obtener las evidencias.

**Tabla 4**

*Fuentes de evidencia de validez*

<b>Fuentes de evidencia de validez</b>		
<b>Tipo de evidencia</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Métodos/Procedimientos</b>
Basada en el contenido.	Comprobar la relevancia y pertinencia de un constructo	Juicio de Expertos IVC
Basada en el proceso de respuesta	Explorar la convergencia entre los procesos cognitivos y el rasgo latente (constructo)	Entrevista sobre procesos de respuesta Movimiento ocular Tiempo de respuesta
Basada en basada en la estructura interna	Comprobar las dimensiones o componentes en los que se agrupan los ítems	Análisis Factorial Exploratorio Análisis Factorial Confirmatorio Ecuaciones Estructurales
Basada en las relaciones con otras variables	Determinar la relación entre los puntajes de la prueba y otros criterios externos.	Coefficientes de correlación Concurrente Predictiva Metaanálisis
Basada en las consecuencias de la prueba	Analizar las implicaciones y consecuencias en el uso de las pruebas	Análisis diferencial de los ítems a ciertos grupos Regresión Regresión múltiple Entrevista, encuesta Grupos focales

*Nota:* Tipos de evidencias de validez y procedimientos para su obtención. Tabla elaborada a partir de Sireci y Sukin (2013).

### **3.5. Confiabilidad/Precisión**

Una prueba psicológica es una herramienta para tomar mediciones sobre alguna variable de interés y poder realizar inferencias de sus puntuaciones. Una de las características para definir la calidad de estas puntuaciones es la consistencia, si las puntuaciones obtenidas en distintos mo-

mentos son consistentes, se puede tener mayor confianza sobre las decisiones que se tomen. Por ejemplo, si empleamos un termómetro para medir la temperatura en una persona y obtenemos una media de 36 grados y después de 1 minuto la volvemos a tomar y se encuentra en 38 grados, podremos decir que la medición no es consistente, por lo tanto, carece de confiabilidad. En este ejemplo, la diferencia puede tener graves consecuencias para una persona que puede pasar por tener fiebre sin en realidad tenerla o el caso contrario, tener fiebre y recibir o no atención médica.

Anastasi y Urbina (1998), definen la confiabilidad como “la consistencia de las puntuaciones obtenidas por las mismas personas cuando se las examina en distintas ocasiones con el mismo test” (p. 84). Los Estándares para la Pruebas Educativas y Psicológicas (AERA, APA y NCME, 2018) emplean el término “*confiabilidad/precisión* para indicar la noción más general de coherencia de los puntajes entre instancias del procedimiento de evaluación, y el término *coeficiente de confiabilidad* para hacer referencias a los coeficientes de confiabilidad de la teoría clásica de los tests” (p. 35). Confiabilidad/precisión hace alusión a la consistencia entre las mediciones de cualquier instrumento sin importar el enfoque empleado para su construcción (TCT, TG o TRI), el coeficiente de confiabilidad es propio de la TCT. La TRI emplea el concepto de función de la información para referirse a la precisión la cual se compone de “la suma de las funciones de información de cada uno de los ítems que componen el test” (Navas, 1994, p. 188).

Los postulados de la Teoría Clásica del Test que se presentaron para abordar este enfoque sirven para entender el concepto de confiabilidad/precisión. Si se asume que la puntuación verdadera es igual a la puntuación empírica más un error, el nivel de error nos llevará a decidir sobre el nivel de precisión del test. El error se encuentra dado por una variedad de factores que afectan la medición, por ejemplo, el estado físico del examinado, las condiciones de aplicación, el rapport con el aplicador, las instrucciones, entre otros, que en la TCT se agrupan en una sola medida y en la TG se intentan desglosar para su control. El término variabilidad expresa el conjunto de errores no sistemáticos que se dan por las distintas causas que se mencionaron y que a veces son desconocidas y/o incontrolables. La desviación típica de los errores o error típico de medida (ETM) señala la precisión de las puntuaciones de una persona obtenida en una prueba (Prieto y Delgado, 2010).

Un error típico de medida elevado se interpreta como una confiabilidad/precisión baja, lo que repercute en la generalización de los datos y en la calidad de las interpretaciones hechas a partir de los puntajes, por lo que se vincula estrechamente con la validez (AERA, APA y NCME, 2018). Para facilitar el cálculo e interpretación del ETM se ha recurrido al uso del coeficiente de

confiabilidad, el cual arroja un puntaje en 0 y 1, mientras más cercano de uno se encuentre la puntuación mayor será la confiabilidad/precisión (Prieto y Delgado, 2010). El coeficiente de confiabilidad es el cociente que se obtiene de la división de la varianza de las puntuaciones verdaderas, es decir 1, entre la varianza de las puntuaciones observadas (Martínez et al., 2014). A continuación, se presentan los métodos empleados para calcular el índice de confiabilidad en la TCT.

*Test-Retest.* Este método requiere la aplicación de un instrumento en distintos momentos. Se puede aplicar una prueba de inteligencia en una muestra de estudiantes de secundaria y aplicar nuevamente después de un mes. La diferencia entre un puntaje y otro deben ser mínimas, por lo general en las aplicaciones que se realizan por segunda ocasión se obtienen puntajes más elevados, que se pueden deber a la familiarización con el instrumento (Anastasi y Urbina, 2018). El coeficiente se obtiene de la correlación entre las dos puntuaciones de la prueba, alguno de los errores de este procedimiento se debe al tiempo que debe transcurrir entre una aplicación y otra (Martínez et al., 2014). Una de las dificultades en la aplicación de este procedimiento es la posibilidad de acceder a una población en distintos momentos.

*Pruebas paralelas.* Se trata de la aplicación de dos pruebas que se consideran equivalentes, es decir, que tienen las mismas instrucciones, presentación, el mismo nivel de representatividad de los contenidos. Se considera que una prueba es paralela si arroja las mismas puntuaciones en una persona que contesta ambas formas (AERA, APA y NCME, 2018). El coeficiente de confiabilidad se obtiene de la correlación entre los puntajes de las dos formas aplicadas. Algunos de los inconvenientes de este método provienen del muestreo inadecuado de los contenidos de la prueba y de la familiaridad con el tipo de reactivos (Anastasi y Urbina, 2018). En el primer caso algunos dominios pueden tener mayor extensión en una forma o en otra, en el segundo caso existe la posibilidad de que la solución de un tipo de problema en una forma influya en la forma en que se contestan los ítems semejantes en la otra forma.

*División por mitades.* Este procedimiento se lleva a cabo con sólo una aplicación del instrumento. Los ítems se dividen en dos grupos: uno de pares y otro de nones, se espera que la división sea equivalente. El coeficiente de confiabilidad se obtiene de la correlación de los puntajes de cada mitad (AERA, APA y NCME, 2018). Uno de los problemas al estimar la confiabilidad por este método es la longitud de la prueba, puesto que al dividirla y contar con menos ítems en cada mitad el coeficiente de correlación será menor. Brown (2000), propone una fórmula para estimar la confiabilidad como si se tratara del instrumento sin dividir. Otro problema es que cada una de las mitades en que se divide el instrumento sean realmente equivalentes, en la mayoría de los casos

esto es difícil de lograr (Anastasi y Urbina, 2018).

*Consistencia Interna.* Este método también se lleva a cabo a través de una aplicación. Estos procedimientos se basan en la covarianza o correlación de los ítems en distintas partes del instrumento (Martínez et al., 2014). El coeficiente alfa de Cronbach es uno de los más utilizados para estimar la confiabilidad, uno de los requisitos para su aplicación es la tau-equivalencia que de acuerdo con Graham (como se citó en Domínguez-Lara et al., 2016) “asume que todos los ítems miden el mismo constructo, en la misma escala, la misma varianza de error, y con todos los puntajes verdaderos similares” (p. 36). Uno de los problemas con este método es que es muy sensible a la longitud del instrumento, además de que está diseñado para variables de tipo continuas.

Al respecto se han realizado otro tipo de alternativas para estimar el coeficiente de confiabilidad, entre las relativamente recientes se encuentra el Omega de Mc Donald que es menos estricto con relación a la tau equivalencia y prescinde de la covarianza de los ítems al trabajar con cargas factoriales. Otra ventaja es que, al no depender de las covarianzas de los ítems, no se ve afectado por la longitud de la prueba, este coeficiente se estima a partir de los parámetros del Análisis Factorial Confirmatorio (Viladrich et al., 2017). Este método se ha empleado poco en el contexto de la investigación psicológica en México, algunas de las causas se pueden deber a la imposibilidad de realizar este procedimiento a través de los paquetes estadísticos más populares como el SPSS, y a la aceptación del Alfa de Cronbach como criterio de consistencia interna en las revistas científicas. En última instancia el investigador es quien habrá de decidir que coeficiente aplicar, puesto que uno no invalida al otro y su utilización depende de las características de las variables estudiadas.

Consistencia de la prueba por distintos calificadores. Este tipo de evidencia de confiabilidad se refiere al grado de concordancia que existen entre los puntajes otorgados por distintos observadores a la ejecución de una persona. Por ejemplo, dos observadores entrenados pueden evaluar la precisión, velocidad y fuerza aplicada en la ejecución de una pieza musical por un estudiante de guitarra del conservatorio. Cada uno puede contar con un cuadro de registro en el que puntúen cada uno de los aspectos a evaluar, estos puntajes se correlacionan y se estima el coeficiente de confiabilidad. El índice de Kappa de Cohen es una de las pruebas más empleados para obtener el índice de acuerdo entre los jueces, es decir, el coeficiente de confiabilidad que también va de 0 a 1 (Martínez et al., 2014).

### 3.6. Las normas de interpretación

Uno de los pasos que continúan a la construcción de un instrumento una vez que este arroja evidencias de validez y confiabilidad/precisión, es la construcción de normas de interpretación. Las normas sirven para dar sentido a la puntuación de una persona en un grupo dado. Si un estudiante obtiene una puntuación de 70 en una prueba de rendimiento académico, este puntaje carece de significado a menos que sea comparado con las puntuaciones del grupo al que pertenece el estudiante. Una norma es “un marco de referencia para interpretar los puntajes de un individuo en relación con los puntajes de otros en vista de que un número correcto absoluto aislado tiene poco significado” (Nunnally y Bernstein, 1995, p. 345).

El 70 que obtuvo el estudiante se denomina calificación bruta, este puntaje no suele emplearse para dar una interpretación, en este caso, del rendimiento académico. Lo que se hace es transformar la calificación bruta a partir de ciertas unidades empleadas en distintos modelos normativos. Las normas se establecen a partir de la comparación entre sujetos que pertenecen a un grupo normativo, es decir, que comparten ciertas características (Brown, 2000). Las normas son particulares en el sentido de que se restringen a la población normativa de la cual se extrajo la muestra (Anastasi y Urbina, 1998). Las medidas normativas más empleadas en los instrumentos son los puntajes estándar (o puntajes  $z$ ) y los percentiles.

Una puntuación estándar ( $z$ ) “es la desviación que tiene una calificación bruta de la media, en unidades de desviación estándar” (Brown, 2000, p. 229). La unidad básica de las calificaciones estándar es la desviación estándar, este modelo se emplea en distintas pruebas de aplicación masiva como son pruebas de aptitudes, de CI e incluso de personalidad. Representan la distancia de la puntuación de un individuo con respecto a la media expresada en la desviación normal de una distribución dada (Anastasi y Urbina, 1998). Las calificaciones  $z$  requieren el uso de muestras grandes o representativas, además de que presuponen una distribución normal de los puntajes de la muestra. Para calcularla se emplea la siguiente fórmula:

$$Z = (X - \bar{X}) / S$$

En donde  $Z$  = la puntuación estándar.

$X$  = La puntuación del sujeto.

$\bar{X}$  = La media de la población.

$S$  = La desviación estándar de la población.

En este caso si la media de la población a la que pertenece la puntuación del ejemplo anterior es de 80 y la desviación estándar es de 7, entonces se aplica la fórmula:

$$Z = (70 - 80) / 7 = -1.42$$

Lo que se puede interpretar como una puntuación que se encuentra a -1.42 desviaciones estándar por debajo de la media. Se considera entonces que el rendimiento es bajo, pero no es una situación grave puesto que se puede remediar con actividades o tareas compensatorias. Además de que en la práctica se toman en cuenta distintas variables para establecer un diagnóstico y proceder con las acciones pertinentes. Las puntuaciones estándar por lo general se transforman a partir de otras escalas para obtener puntuaciones a partir de la aplicación de constantes lo cual facilita la interpretación de las puntuaciones (Brown, 2000), por ejemplo, las puntuaciones del Scholastic Assessment Test (SAT) son calificaciones estándar ajustadas a una media de 500 y a una desviación estándar de 100, con lo cual se facilita la interpretación de las puntuaciones (Anastasi y Urbina, 1998).

Las normas de percentiles se emplean cuando los puntajes obtenidos se comparan con otros que forman parte de la misma muestra normativa (Thorndike y Hagen, 1989). Se refieren a la proporción de sujetos de una muestra normativa que se ubican por debajo de cierto puntaje (Anastasi y Urbina, 1998). Los percentiles son medidas de ubicación que permiten determinar qué lugar ocupa un dato en particular dentro de una muestra normativa en términos de porcentajes (López, 2011). Los percentiles pueden limitar cualquier proporción de un conjunto de datos, las proporciones van de 1 a 99 en el entendido de que las puntuaciones se pueden extender hasta el infinito. El percentil 50 corresponde a la mediana y al cuartil 2, el cual limita al 50% de las puntuaciones de la muestra.

El cuartil 1 corresponde al 25%, el decil 3 al 30%, el percentil 90 al 90%, es decir, es posible ubicar cualquier porcentaje en una muestra con el uso de los percentiles. Actualmente es posible determinar cualquier percentil a través de las paqueterías estadísticas como SPSS, JAMOVI e incluso Excel. El uso de percentiles plantea ciertas ventajas con respecto a los modelos que emplean la desviación estándar. Se puede aplicar a muestras de cualquier tamaño y no implica el uso de parámetros, no requiere una distribución normal real de los datos, puede aplicarse a cualquier instrumento sin importar su métrica particular, además de que en poblaciones grandes es posible calcular medidas de tendencia central y variabilidad para realizar comparaciones entre grupos y ampliar los contextos de aplicación de las normas (López et al., 2009).

De acuerdo con Anastasi y Urbina (1998), los percentiles son de uso generalizado en las pruebas y pueden aplicarse a todos los grupos de edad, además de que son útiles para cualquier prueba como la inteligencia, motivación o personalidad. Una vez que se define el uso de medidas

estándar, percentiles, o alguna de sus variaciones, es importante definir el modelo normativo que se va a emplear para clasificar las puntuaciones. Es importante que el modelo normativo que se emplee satisfaga dos condiciones. La primera es que el número de categorías que contenga deberán ser impares, lo cual permite tener una norma en el centro conocida como zona de normalidad. El segundo criterio corresponde a la proporción de las categorías que se encuentre a la izquierda y a la derecha de la norma, las cuales deberán ser simétricas, es decir, deberán contener el mismo porcentaje de casos (López et al., 2009). En la tabla 5 se puede observar que el modelo normativo cumple tales criterios:

**Tabla 5**

*Modelo normativo de cinco categorías*

<b>Categoría</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje Acumulado</b>
<b>Muy bajo</b>	12	12
<b>Bajo</b>	23	35
<b>Medio</b>	30	65
<b>Alto</b>	23	88
<b>Muy alto</b>	12	100

*Nota.* El modelo muestra el porcentaje de puntuaciones que incluye cada categoría, en el porcentaje acumulado se muestra el percentil que limita cada categoría.

De acuerdo con este modelo se deben calcular el percentil 12 para delimitar la primera categoría, el percentil 35 para la segunda categoría, hasta el percentil 88, puesto que como se mencionó arriba el percentil 100 puede extenderse al infinito. El uso de percentiles se aplica a la construcción de normas en este trabajo puesto que se ajustan a las características de la población estudiada y no requieren el uso de parámetros para su construcción. Cabe resaltar que es recomendable la construcción y ajuste de normas cada determinado tiempo y cuando se aplique a poblaciones con características distintas a la de la muestra normativa. Mehrens y Lehman (1982) refieren que los usuarios de las pruebas psicológicas deben tener siempre en cuenta que las normas no son absolutas, atemporales o universales.

### **3.7. El proceso de construcción de un instrumento**

La construcción del test implica una serie de etapas antes de que se pueda aplicar para realizar inferencias por medio de los puntajes obtenidos. Cada una de las etapas debe llevarse a cabo cuidadosamente para tener mayor certeza sobre la calidad de las puntuaciones, especialmente en los aspectos de validez y confiabilidad. La construcción de un instrumento es un proceso

complejo que incluso investigadores como Montero y León (2005), lo consideran como un tipo de investigación denominado *instrumental*, que incluye tanto la creación como la adaptación de instrumentos de medición. La construcción de instrumentos obedece a los fines de los investigadores y usuarios de los puntajes de las pruebas, los cuales por lo regular son con fines de investigación o diagnóstico. En cualquiera de los casos, los instrumentos aportan datos a partir de los cuales se toman decisiones.

La construcción de un instrumento es un proceso arduo en el que colaboran un grupo de especialistas que aportan sus conocimientos sobre el constructo a medir y los procedimientos técnicos para su construcción (Martínez et al., 2014). Diferente a lo que tal vez se puede pensar, los procesos de adaptación de instrumentos de otros idiomas no suelen ser muy convenientes por dos situaciones. La primera de ellas es que no siempre la traducción de un idioma a otro es sencilla e incluso puede existir una incompatibilidad cultural de ciertos conceptos. La segunda de ellas tiene que ver con el arduo proceso de adaptación que incluye los mismos pasos que la generación de un nuevo instrumento, más el proceso de traducción y adaptación cultural. Por lo que de acuerdo con Ardanuy et al. (2003), realizar una adaptación es como construir nuevamente un instrumento, por lo que se debe valorar su conveniencia.

En el contexto español, Pelechano (2002), crítica la dependencia de los instrumentos importados de otros países de habla inglesa, considera que existe una mayor tendencia a la adaptación de instrumentos que a su construcción y que su adaptación se reduce a la traducción, lo cual de cierta forma da por hecho que todos los aspectos relevantes del fenómeno están cubiertos por dicho instrumento y no hay aspectos culturales o teóricos que deban ser cubiertos. En México el uso de instrumentos con fines de selección en un puesto de trabajo y de uso clínico para diagnósticos son pruebas adaptadas de otros países (Pérez-Agüero et al., 2020). La construcción de una prueba sigue una serie de pasos que se deben tener en cuenta durante su elaboración, incluso antes para obtener un instrumento que arroje puntuaciones válidas y confiables. Al respecto los investigadores proponen distintitos pasos que en general se pueden enmarcar en los siguientes:

- 1) Finalidad del instrumento. La construcción del instrumento comienza con el objetivo de medir una variable para realizar alguna interpretación de las puntuaciones obtenidas que represente alguna utilidad. El investigador debe comenzar con una concepción clara de los usos propuestos para los puntajes de la prueba (AERA, APA y NCME, 2018). Entre los usos más frecuentes se encuentran las decisiones relativas al nivel de dominio o habilidad,

diagnóstico, selección de candidatos, orientación y clasificación, entre otros (Martínez et al., 2014).

- 2) Definición de la variable medida. La construcción de un instrumento requiere de la definición clara y operacional del rasgo o constructo a medir. Es importante determinar de manera clara los indicadores que conforman la variable de interés que en un principio puede estar de definida de modo muy abstracto (Ardanuy et al., 2003). Cabe destacar que las definiciones e indicadores surgen de la teoría, el proceso de construcción de un instrumento se debe encontrar respaldado por todo un proceso de investigación teórica sobre la variable de interés, de aquí surgen también las variables con las que se puede confundir, aquellas con las que correlaciones de manera directa o inversa o aquellas con las que no se espera ningún tipo de relación (Martínez et al., 2014).
- 3) Diseño de los ítems. Una vez que se tiene definida la variable de manera operacional y se han definido sus dimensiones y criterios es posible continuar con la redacción de los ítems. La construcción de los ítems es una de las partes centrales de la construcción de una prueba, la cual descansa sobre la fundamentación teórica que se considera la materia prima para su construcción (Carretero-Dios y Pérez, 2005). La redacción de los ítems exige comenzar con la redacción de un número mayor de los que finalmente se van a conservar en la prueba, esto se debe a que, durante el proceso de revisión por parte de los jueces y prueba piloto, muchos serán descartados (Martínez et al., 2014). Algunas normas en la revisión de los ítems incluyen la relevancia, claridad y discriminación (Ardanuy et al., 2003).
- 4) Estudio piloto. Una vez que los ítems han sido revisados por un grupo de expertos, estos se someten a un grupo de sujetos con las características semejantes al grupo objetivo. Se realiza con la finalidad de detectar errores en la redacción, dificultad de comprensión en algunos ítems o falta de claridad en las instrucciones (Martínez et al., 2014). El instrumento se debe aplicar como si se tratara de la versión final del instrumento y en el caso de que sea una prueba muy extensa, puesto que aún no se depuran los ítems disponibles, se sugiere dividir el instrumento y aplicar en distintas muestras (Carretero-Dios y Pérez, 2005).
- 5) Aplicación del instrumento. En esta fase del proceso se realiza la aplicación del instrumento en una muestra de la población objetivo, el objetivo es obtener algunas medidas para la interpretación de la prueba, este grupo se denomina normativo (Martínez et al, 2014). Para esta etapa se deben prever las condiciones de la aplicación, las instrucciones y pautas a seguir para la administración del instrumento (Muñiz y Fonseca-Pedrero, 2019). Es impor-

tante que dentro del reporte se especifique el formato de aplicación e instrucciones. Con estos datos se procede a la construcción de una base de datos a partir de la cual se estimarán la validez y confiabilidad de las puntuaciones.

- 6) Propiedades psicométricas. En esta parte se incluyen los análisis de las evidencias de validez basada en la estructura interna, así como las evidencias de confiabilidad/precisión. Se llevan a cabo los procedimientos de análisis factorial exploratorio para estudiar las dimensiones del instrumento e incluso seleccionar aquellos ítems que se agrupan mejor, posteriormente se realiza el análisis factorial confirmatorio que posibilite la confirmación de la estructura encontrada. En cualquiera de los casos siempre se debe estimar la confiabilidad de cada factor (Muñiz y Fonseca-Pedrero, 2019). Aquí también se pueden incluir los análisis de las evidencias basadas en la correlación con otras variables para determinar el nivel de convergencia y divergencia de las puntuaciones.
- 7) Versión final. Por último, se prepara el formato con la versión final del instrumento una vez que se presentaron todas las evidencias y cumplen con los criterios mínimos aceptados por convención. El instrumento se encuentra listo para su aplicación y en su caso para ser publicado (AERA, APA y NCME, 2018).

Hasta aquí hemos llevado a cabo una revisión sobre los conceptos, enfoques, postulados y procedimientos en la construcción de un instrumento de medición en psicología. A continuación, se presentan algunas conclusiones que se consideran relevantes como parte del proceso de medición en psicología.

### **3.8. Consideraciones finales sobre la medición**

La medición es un aspecto relevante en la investigación científica, no obstante, se reconoce que es sólo una perspectiva en psicología. Existen otras vertientes teórico-metodológicas que abordan los fenómenos psicológicos de forma distinta a la perspectiva cuantitativa, pero que son igualmente válidas en el proceso de construcción de conocimiento. El presente trabajo se aborda desde una perspectiva cuantitativa que se soporta en los principios de la medición, principalmente de la Teoría Clásica del Test, bajo los lineamientos y recomendaciones que propone la American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education (AERA, APA y NCME). (2018). Entre los aspectos más destacados se observa la definición de validez orientada hacia las puntuaciones y usos propuestos y no a la prueba como hace años se tenía conceptualizado.

Este aspecto se torna relevante para este trabajo puesto que uno de los objetivos iniciales se orientó hacia la obtención de evidencias basadas en el contenido, en la que se siguieron los pasos para la revisión por parte de expertos y el cálculo del índice de validez de contenido (IVC). También sustenta el proceso de obtención de evidencias basadas en la estructura interna, la cual se puede obtener por medio de los procedimientos del análisis factorial exploratorio (AFE) y el análisis factorial confirmatorio (AFC). La revisión de conceptos permitió no sólo determinar cuáles son los pasos que seguir para obtener las evidencias de validez, sino también para comprender cuáles son los principios teóricos y lógicos en que se sostienen dichos procedimientos.

Cabe destacar la relación que existe entre validez y confiabilidad/precisión, puesto que una medida puede ser válida, pero si carece de precisión, la utilidad de los puntajes para los fines propuestos será escasa. Por el contrario, una prueba que sea confiable tampoco será útil si carece de validez. Por lo que se deberá cuidar que los puntajes arrojados por un instrumento cuenten con las evidencias referidas tanto a la validez como a confiabilidad /precisión. Además, en última instancia son los investigadores, los creadores de la prueba y los usuarios (psicólogos, docentes, administradores, médicos, etcétera), los encargados en determinar qué evidencia se torna relevante presentar de acuerdo con los objetivos propuestos en su plan de trabajo. Finalmente se insiste en la visualización de la construcción de un instrumento como un proceso dinámico e inacabado, que se debe reajustar a los contextos y usos pretendidos, que son responsabilidad de quien los construye como de quien los emplea.

## MÉTODO

En este apartado se revisa el procedimiento metodológico aplicado en esta investigación. Se plantea el problema de investigación, así como las interrogantes que se desprenden del mismo. Enseguida se abordan los objetivos generales y específicos y se define el tipo de investigación por cada una de las fases que integraron este trabajo.

### 4.1. Planteamiento del problema

Históricamente el sistema educativo mexicano ha pasado por una gran variedad de problemáticas que de acuerdo con Nicolín (2012) siempre han sido las mismas: cobertura, calidad, gestión, falta de recursos y de apoyo de los particulares. Decisiones como la masificación de la educación sin tomar en cuenta las limitaciones de las instituciones para atender a más alumnos de lo que el personal docente, recursos e infraestructura permitía, lo cual llevó a implementar acciones precipitadas como conformar grupos con grandes cantidades de alumnos y a la improvisación de profesores sin los conocimientos ni habilidades mínimas para el desempeño de la docencia. Situación que de acuerdo con Zanatta y Yurén (2012) condujo al deterioro de la calidad en la formación de los estudiantes.

Aunado a esto, se ha dado un crecimiento desproporcionado de las universidades privadas (Nicolín, 2012), lo cual también ha repercutido en la calidad de la formación puesto que muchas de estas escuelas también han sido improvisadas. Estas instituciones pretenden formar profesionales sin contar con los requerimientos en infraestructura, servicios y recursos humanos necesarios para desarrollar un programa educativo bajo ciertos estándares de calidad. La universidad pública aún con el apoyo gubernamental que al final de cuentas es el apoyo de la sociedad, sigue teniendo carencias que le impiden mejorar la calidad en la formación de sus estudiantes. La pertinencia educativa se suma a la problemática, toda vez que una alta proporción de los alumnos egresados no logra titularse a pesar de la diversificación en las opciones de titulación, estos alumnos difícilmente estarán resolviendo las necesidades sociales para las que fueron formados.

Existe una desvinculación entre los conocimientos adquiridos en la carrera y su aplicación en el mundo laboral. Lo cual aleja a los estudiantes del ejercicio profesional por la falta de certidumbre sobre las competencias de su disciplina. La educación superior en México pasa por una serie de ajustes y transiciones enfocadas a la mejora de la calidad y pertinencia social. De acuerdo con el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 (Gobierno de México, 2019), la educación superior tiene como retos principales los siguientes:

- La mejora de la calidad y pertinencia de la oferta respecto a las necesidades sociales y económicas;
- La articulación eficiente entre niveles, tipos y modalidades educativas; y
- Las necesidades de financiamiento oportuno, suficiente y con la certidumbre requerida para sustentar estrategias con visión a largo plazo. (p. 93)

Es posible observar la congruencia entre las problemáticas de la educación en México y los retos actuales en materia de educación superior. La formación en psicología comparte las problemáticas de calidad, pertinencia y recursos limitados. Tampoco existe un consenso sobre la formación que debe recibir un psicólogo en licenciatura, aspecto referido a la pertinencia educativa. Si se reconoce que existen necesidades sociales que competen a los psicólogos, se torna válido abordar el proceso de conformación de la identidad profesional durante su trayecto formativo. Ramírez et al. (2015), refieren que existe una gran cantidad de investigaciones enfocadas a la formación del psicólogo en las que se ha destacado a la identidad profesional como un factor central para el desarrollo profesional, que favorece un sentido de pertenencia a la disciplina, certidumbre con relación a su papel como profesional y la interiorización de valores y normas de la profesión.

La formación en psicología ha sido un tema de interés para una variedad de investigadores, no obstante, Benito (2009) refiere que se “requiere aun de mucho trabajo para seguir aportando a la generación de una mejor psicología” (p. 11). Zanatta et al. (2010), mencionan que la conformación de la identidad de una disciplina contiene tres elementos: cognitivos, sociales e históricos. Sin embargo, consideran que se ha estudiado poco la representación externa, la cual es indispensable para entender el proceso de conformación de la identidad profesional. Por otra parte, los estudios realizados hasta el momento sobre identidad profesional se orientan hacia la docencia, medicina y enfermería, y es poco lo que respecta a la identidad profesional del psicólogo (Ramírez et al., 2015).

De igual forma, Ruvalcaba-Coyaso et al. (2011), mencionan que sigue pendiente la investigación sobre identidad profesional en psicólogos, dado que hasta ahora el interés se ha centrado en otros profesionales de la salud. En cuanto a los estudios realizados con psicólogos la mayoría se han enfocado en el profesional durante su ejercicio laboral, por lo que se requiere más información con respecto a la conformación de la identidad profesional durante la formación universitaria (Castañeda y Navia, 2009). Este vacío en la investigación justifica la realización de este estudio para generar conocimiento sobre la conformación de la identidad del psicólogo durante la formación académica, que se encuentra implicada en el cuidado de la disciplina y la actividad profesio-

nal.

La configuración de la identidad profesional obedece tanto a factores personales como a elementos externos. Las experiencias personales de los estudiantes, sus motivaciones y conflictos son parte de su yo personal y juegan un papel determinante desde el momento en que decide cursar la carrera. Los conocimientos, habilidades y valores que deberá adquirir el alumno se establecen desde el currículum, que contiene toda una ideología sobre la concepción del psicólogo que se pretende formar para la sociedad. El aspecto práctico, se va a desarrollar a partir de las experiencias que el estudiante tenga en la aplicación de sus competencias en un ámbito real. Distintas investigaciones han encontrado que las prácticas durante el trayecto de la carrera tienen un gran peso en la constitución de la identidad profesional.

Rodríguez y Seda (2013), destacan que la vinculación temprana durante el trayecto educativo en las prácticas profesionales favorece la definición de los atributos deseables como profesional, la identificación de actitudes relevantes propias del ejercicio como profesional y la representación del profesional que se quiere llegar a ser. Gaskell y Leadbetter (2009) mencionan que los estudiantes tienen una mayor percepción de su identidad profesional cuando pueden poner en práctica sus competencias como psicólogos. De aquí la relevancia de un planteamiento curricular que vincule teoría y práctica desde los primeros semestres, y que vele por que los espacios para el desarrollo de prácticas tanto internos como externos propicien experiencias de impacto en la formación profesional de los alumnos.

Realizar estancias, prácticas o talleres en las que no se pongan a prueba las competencias como psicólogos, poco o nada aportará a una conformación de la identidad profesional. Por lo que se torna fundamental el establecimiento de actividades prácticas de manera formal a través del currículum (Rodríguez y Seda, 2013). López et al. (2013) proponen la implementación de las prácticas supervisadas durante el último año del trayecto profesional, en las cuales los estudiantes tengan la oportunidad de aplicar sus aprendizajes bajo el modelo de aprender haciendo a fin de desarrollar competencias de alto nivel. Castagno y Fornasari (2013) afirman que las prácticas profesionales como una opción para adquirir el título profesional, favorecen a la construcción de una identidad profesional.

El desarrollo de la identidad es elemento clave para el logro del aprendizaje complejo, puesto que el logro de un significado personal en las experiencias académicas es un elemento principal para estimular el aprendizaje, de modo que la persona conforme un sentido de sí misma para orientar sus decisiones personales y profesionales (Baxter, 2003). Son claras las consecuen-

cias de una identidad profesional conformada para el alumno como para los usuarios de sus servicios profesionales. Si se toman cuenta todos los aspectos anteriores se torna relevante y de actualidad la investigación sobre la conformación y estilos de identidad de los alumnos de psicología durante su formación profesional, a partir del presente planteamiento se formularon las siguientes preguntas de investigación:

- 1) ¿Las evidencias de validez basada en el contenido de un instrumento de estilos de identidad profesional reportarán índices de relevancia aceptables?
- 2) ¿La estructura interna del instrumento de estilos de identidad profesional serán congruentes con la estructura teórica hipotética?
- 3) ¿Los índices de confiabilidad/precisión de coherencia interna en el instrumento serán aceptables?
- 4) ¿Cuáles serán los puntajes de las normas para la interpretación de las puntuaciones de acuerdo con el modelo normativo empleado?
- 5) ¿Cuáles son los estilos de identidad profesional de los estudiantes de psicología?
- 6) ¿Existirán diferencias entre los estilos de identidad de los estudiantes de psicología y su nivel de avance en el trayecto formativo: básico, sustantivo e integral?
- 7) ¿Existirá relación entre el promedio general de estudios y el estilo de identidad?

#### **4.2. Primera fase construcción del instrumento**

#### **4.3. Objetivo general**

El objetivo principal de esta investigación consistió en:

Diseñar un instrumento de estilos de identidad profesional en estudiantes de psicología que reporte evidencias de validez referidas al contenido y a la estructura interna, así como una confiabilidad / precisión adecuada.

#### **4.4. Objetivos específicos**

Del objetivo anterior se desprendieron los siguientes objetivos específicos:

- a) Obtener evidencias de validez referidas al contenido.
- b) Obtener evidencias de validez referidas a la estructura interna del instrumento.
- c) Obtener evidencias de confiabilidad/precisión, referidas a la consistencia interna del instrumento por medio del coeficiente de alfa de Cronbach y omega de Mc Donald.
- d) Construir una tabla de normas para interpretar las puntuaciones de la muestra.

#### **4.5. Tipo de investigación**

En esta fase se partió de un estudio instrumental (Montero y León, 2005) en el que se pretende diseñar y construir un instrumento que demuestre evidencias de validez y de confiabilidad/precisión.

#### **4.6. Definición de las variables**

##### **Sub-Fase de obtención de evidencias referidas al contenido**

###### *De los expertos*

Nombre: A partir de una lista sobre investigadores de tiempo completo adscritos a la Facultad de Ciencias de la Conducta se generó una lista con aquellos afines al tema de investigación y a la construcción de instrumentos. No obstante, para preservar la confidencialidad, el nombre no se registró en la hoja de cálculo de Excel. Es una variable discreta que se midió a nivel nominal.

Clave: Se distribuyeron los expertos al azar y se les asignó un número progresivo para identificar a cada uno. Es una variable discreta medida a nivel nominal.

Grado Académico: Es la situación académica de las personas establecida por el nivel educativo que tiene, de acuerdo con el certificado de estudios expedido por una institución educativa. Es una variable discreta medida a nivel ordinal. Las categorías de escolaridad para esta fase fueron:

- a) Doctorado
- b) Maestría

Años de Experiencia: Diferencia en años cumplidos entre la fecha de inicio de actividades de investigación y la fecha en que se contestó la escala de valoración de ítems. Es una variable de tipo continua transformada en discreta y que se midió a nivel ordinal.

Institución de Adscripción: Es una variable discreta que se midió a nivel nominal en las siguientes categorías:

- a) UAEMex
- b) Otra

###### *Del instrumento*

El instrumento empleado para esta fase fue una plantilla de juicio de expertos en formato tipo Likert para evaluar cada ítem en cada una de las siguientes categorías:

Relevancia: Esta categoría valora la importancia del ítem en el instrumento para abordar la variable de interés. Valora si el ítem es esencial o nada esencial y debería ser eliminado. Tiene cuatro opciones de respuesta que cubren el conjunto numeral {1, 2, 3, 4} entre las cuales el exper-

to debe elegir sólo una opción; en la que 1 es la opción de menor relevancia y 4 la de mayor relevancia. Es una variable continua transformada en discreta y medida a nivel ordinal.

**Coherencia:** Aquí se valora la congruencia entre el indicador o ítem y la variable o dimensión que pretende medir. El experto valora si el ítem es coherente con la dimensión que pretende medir o si no existe tal congruencia. Tiene cuatro opciones de respuesta que cubren el conjunto numeral {1, 2, 3, 4} entre las cuales el experto debe elegir sólo una opción; en la que 1 es la opción de menor coherencia y 4 la de mayor coherencia. Es una variable continua transformada en discreta y medida a nivel ordinal.

**Claridad:** Se refiere a la redacción del ítem y su facilidad de comprensión, es decir; su semántica y sintáctica. El experto valora si el ítem se entiende fácilmente o si su redacción es confusa o mal estructurada. Tiene cuatro opciones de respuesta que cubren el conjunto numeral {1, 2, 3, 4} entre las cuales el experto debe elegir sólo una opción; en la que 1 es la opción de menor claridad y 4 la de mayor claridad. Es una variable continua transformada en discreta y medida a nivel ordinal.

#### **Sub-Fase de obtención de evidencias referidas a la estructura interna y la confiabilidad / precisión**

De los participantes

**Clave.** Número progresivo asignado al azar a cada uno de los estudiantes que contestaron el instrumento, de modo que se pudo identificar a cada sujeto y preservar su identidad. Es una variable discreta que se midió a nivel nominal.

**Semestre:** Periodo académico con duración de seis meses en el que los alumnos cursan distintas asignaturas propias de un plan de estudio. Es una variable ordinal medida a nivel nominal que se agrupada en las siguientes categorías:

- a) Nivel básico: 1-3 semestre
- b) Nivel sustantivo: 4-6 semestre
- c) Nivel integral: 7-10 semestre

**Edad:** Es la diferencia en años cumplidos entre la fecha de nacimiento y el día de la aplicación del instrumento. Se trata de una variable continua transformada en discreta y medida a nivel nominal en las siguientes categorías:

- a) 18-20
- b) 21-23
- c) 24-26

d) 27-29

Sexo: Condición biológica de un individuo perteneciente de una especie que lo divide a partir de sus órganos reproductores. Es una variable discreta medida a nivel nominal que se registrará en las categorías:

- a) Hombre
- b) Mujer

Estado civil. Se refiere a la situación de convivencia establecida legalmente a través del registro civil. Es una variable discreta medida a nivel nominal en las siguientes categorías:

- a) Soltero/a
- b) Matrimonio / Unión libre

Situación académica. Se refiere al estatus en el proceso de trayecto académico del estudiante, que puede llevar un avance acorde al plan de estudios o tener un atraso. Es una variable discreta que se midió a nivel nominal en las siguientes categorías:

- a) Regular
- b) Irregular

Promedio. Es la suma de las calificaciones obtenidas durante el bachillerato para los alumnos de nuevo ingreso, y de las asignaturas cursadas hasta el momento para los alumnos más avanzados, dividida entre el número total de asignaturas cursadas. Es una variable continua transformada en discreta y medida a nivel de intervalo. Los intervalos son los siguientes:

- a) 6.60-7.00
- b) 7.10-7.50
- c) 7.60-8.00
- d) 8.10-8.50
- e) 8.60-9.00
- f) 9.10-9.50
- g) 9.60-10.00
- h) No reportado

Facultad u Organismo Académico. Se refiere a la facultad, organismo o institución educativa dependiente de la Universidad Autónoma del Estado de México. Es una variable discreta que se midió a nivel nominal en las siguientes categorías:

- a) Facultad de Ciencias de la Conducta
- b) Centro Universitario UAEM Atlacomulco

- c) Centro Universitario UAEM Ecatepec
- d) Unidas Académica Profesional Tejupilco
- e) Centro Universitario UAEM Valle de Teotihuacán
- f) Centro Universitario UAEM Zumpango
- g) Campus Universitario Siglo XXI

#### Del instrumento

Estilos de identidad: Se refiere a una estructura cognitiva que proporciona un marco de referencia personal para interpretar información relevante, resolver problemas y tomar decisiones, y que de acuerdo con la integración de la propuesta de Berzonsky (2011) y Marcia (1993), es posible definirlos de la siguiente forma:

- Identidad informativa: Es la identidad en la que el sujeto está dispuesto a buscar información, confrontar la información, solucionar problemas y tomar decisiones. Tiene un compromiso bajo y un nivel de exploración alto. Es una variable continua transformada a discreta medida a nivel intervalar.
- Identidad normativa: El sujeto se caracteriza por realizar esfuerzos por lograr un estatus sin lograrlo y por ende buscar en los demás un ajuste que le permita cierta coherencia. Su mayor preocupación es ajustarse a las expectativas de los demás. Se caracteriza por un alto compromiso, pero un nivel de exploración bajo. Es una variable continua transformada a discreta medida a nivel intervalar.
- Identidad difusa: Aquí la persona evitará las experiencias y la exploración o lo hará de forma desorganizada, evitando en todo momento la toma de decisiones. A pesar de que la persona ya se encuentra en la realización de estudios a nivel superior, no encuentra sentido o satisfacción a las actividades que realiza, no hay compromiso ni interés por lo que conlleva la profesión. Este tipo de alumno se encuentran en riesgo y es posible que aquellos que faltan a clases, reprueban asignaturas, reciclan o son dados de baja, posean este estilo de identidad. Manifiesta bajo compromiso y poca exploración. Es una variable continua transformada a discreta medida a nivel intervalar.
- Compromiso. Se refiere a la fuerza con que el sujeto incorpora valores, objetivos que le dan sentido y propósito. Manifiesta un compromiso alto que es posterior a una etapa de exploración y análisis. Es una variable continua transformada a discreta y medida a nivel intervalar.

Identidad profesional del psicólogo. Es un tipo de identidad que se “conceptualiza desde la

identidad individual, vinculada al contexto social y al contexto de la propia profesión según su desarrollo histórico” (Harrsch, 2005, p. 8). Se configura a partir de las siguientes dimensiones:

- Teórica. Son todos aquellos conocimientos que el alumno va adquiriendo e incorporando durante su formación profesional y que se encuentran establecidos formalmente en el plan curricular. Es una variable continua transformada en discreta y medida a nivel intervalar.
- Empírica. Son todas las experiencias acumuladas a través de la práctica profesional que el alumno ha incorporado como parte de su identidad profesional y que ha vinculado con los conocimientos adquiridos. Es una variable continua transformada en discreta y medida a nivel intervalar.
- Personal. Son aquellas experiencias personales que han influido en la conformación de la personalidad e identidad del alumno. Es una variable continua transformada en discreta y medida a nivel intervalar.
- Ética. Son aquellos valores relacionados con el ejercicio de la profesión que el alumno ha conformado como parte de su identidad profesional. Es una variable continua transformada en discreta y medida a nivel intervalar.

#### **4.7. Participantes**

*Fase validez referida al contenido.* Se realizó una selección no probabilística de tipo intencionada. Entre los criterios para la selección de expertos se establecieron los siguientes:

- Contar con el grado académico de doctor o maestría;
- Contar con experiencia en el tema de estudio;
- Tener experiencia en investigación y en construcción de instrumentos.
- Aceptar de manera voluntaria revisar los ítems.

Para la etapa de la prueba piloto se aplicó el instrumento en su versión preliminar con alumnos de licenciatura en psicología. Se trabajó con una muestra no probabilística de tipo propositivo. Los criterios de inclusión fueron los siguientes:

- 1) Ser alumno(a) de la licenciatura en psicología de la UAEMex
- 2) Aceptar participar de manera voluntaria.

*Fase de validez referida a la estructura interna.* Para la etapa de la prueba piloto se aplicó el instrumento en su versión preliminar con alumnos de licenciatura en psicología. Se trabajó con una muestra no probabilística de tipo propositivo.

El tamaño de la muestra para la calibración de instrumentos es variable, algunos autores

refieren que a partir de 100 aplicaciones es posible realizar los análisis necesarios. Martínez et al. (2014) mencionan que el tamaño de la muestra para el ajuste de un instrumento de medición desde la Teoría Clásica del Test va de 200 a 500 instrumentos aplicados. En general se recomienda utilizar muestras grandes, para el análisis factorial se deben utilizar muestras de al menos 300 personas para obtener información útil y estable (Tabachnick y Fidell; como se citaron en Tornimbeni et al., 2008). De acuerdo con Hair et al. (1999) en el análisis factorial se debe realizar con muestras mayores a 100 sujetos con un número de sujetos cinco veces mayor al número de ítems como mínimo y, 10 veces mayor como nivel óptimo. En este trabajo se buscó cumplir esta regla en la medida que las condiciones de aplicación y los recursos lo permitieron.

Los criterios de inclusión fueron los siguientes:

- 3) Ser alumno(a) de la licenciatura en psicología de la UAEMex
- 4) No haber participado en la fase piloto.
- 5) Aceptar participar de manera voluntaria.
- 6) Firmar la carta de consentimiento informado.

#### **4.8. Instrumento**

*Fase validez referida al contenido.* Para capturar los datos requeridos para dar respuesta a las preguntas de investigación se construyó una escala tipo Likert. En la que se presentaron cada uno de los ítems correspondientes al banco de reactivos. El instrumento resultante de la revisión por jueces y contestado por los estudiantes de psicología de distintas dependencias de la UAEMex, se puede observar en los anexos.

Para desarrollar los ítems, se consultó la literatura relacionada con las variables de interés. Se conformó un marco teórico en el que se analizaron los principales indicadores en torno a la identidad profesional y los estilos de identidad. Así como los criterios actuales sobre la construcción de instrumentos de medición en psicología.

*Fase de validez referida a la estructura interna.* A partir de las puntuaciones y sugerencias obtenidas por los jueces en proceso de obtención de evidencias referidas al contenido y de las observaciones de los estudiantes que participaron en el estudio piloto, se conformó la versión preliminar de la escala de estilo de identidad profesional en estudiantes de psicología. La cual se puede observar en los anexos y que constó de 141 ítems.

#### **4.9. Hipótesis de trabajo**

Las hipótesis que guiaron este trabajo de investigación fueron las siguientes:

- a) Existen evidencias de validez referidas al contenido de los ítems y los constructos me-

dados en el instrumento.

- b) Los factores obtenidos como evidencia de validez referida a la estructura interna están acordes a los criterios de aceptación y son congruentes con la teoría.
- c) El instrumento construido para medir identidad profesional y estilos de identidad posee un índice de confiabilidad/precisión interna aceptable.
- d) Las normas de interpretación construidas permiten interpretar las puntuaciones obtenidas a partir de la muestra.

#### **4.10. Diseño de investigación**

Se partió de un enfoque cuantitativo con un diseño transversal. Puesto que el objetivo fue la construcción de una escala y la obtención de las evidencias relativas a la validez de contenido y la estructura interna, además de las evidencias de confiabilidad/precisión. Dado las limitaciones en cuanto al acceso a la población la aplicación, se realizó una aplicación única a partir de la que se llevaron a cabo todos los análisis pertinentes.

#### **4.11. Procedimiento**

Para el proceso de obtención de evidencias de validez referidas al contenido de la prueba se realizaron los siguientes pasos:

- 1) Se diseñó el formato de aplicación y valoración de los ítems.
- 2) Se envió por correo a un grupo de expertos con una solicitud de apoyo para la valoración de los ítems.
- 3) Se construyó una base de datos en la que se recopilaron las respuestas de los expertos.
- 4) Se procedió con el análisis de las repuestas
- 5) Se eliminaron los ítems que no cumplieron los criterios mínimos.
- 6) Se realizaron las correcciones sugeridas por los expertos.
- 7) Finalmente se obtuvo una versión preliminar del instrumento para aplicar en estudiantes de psicología.

Para la aplicación del instrumento en la fase de obtención de evidencias referidas a la validez interna se realizaron los siguientes pasos:

- 1) Se digitalizó el instrumento para su aplicación a distancia.
- 2) Se solicitó un oficio en la coordinación de estudios avanzados para solicitar autorización para la aplicación del instrumento en las distintas dependencias de la UAEMex.
- 3) Se envió el instrumento a los coordinadores de la licenciatura en psicología de las dis-

tintas dependencias de la UAEMex quienes a su vez compartieron el instrumento con los profesores y estos finalmente con los estudiantes.

- 4) Se diseñó una base de datos en la que se recopilaron las respuestas de los estudiantes.
- 5) Se realizaron los análisis estadísticos pertinentes y se obtuvieron los resultados.
- 6) Finalmente se procedió con el análisis y discusión de los resultados.

#### **4.12. Delimitación**

Se establecieron como límites de esta investigación:

- 1) El diseño y construcción del instrumento se centró en alumnos de licenciatura en psicología.
- 2) Únicamente se obtuvieron evidencias de validez referidas al contenido y de estructura interna.
- 3) El análisis de la estructura interna abordó únicamente en la etapa exploratoria.
- 4) Se estimó la confiabilidad/precisión de consistencia interna, sin aplicar otros métodos como división por mitades o test retest.
- 5) Las normas de interpretación son relativas a la muestra estudiada sin pretender su generalización en otras poblaciones.

#### **4.13. Procesamiento de la información**

Los análisis estadísticos realizados en la etapa de validez de contenido se realizaron obteniendo el índice de Lawshe (1975) con la modificación de Tristán-López (2008) para estimar la relevancia de cada ítem.

Para el análisis factorial exploratorio se empleó el paquete estadístico SPSS versión 23, así como JAMOVI para la estimación de la confiabilidad / precisión.

#### **4.14. Construcción de la base de datos**

- a) Se construyó una hoja electrónica de cálculo en Excel, puesto que permite tener una base compatible con otros Software compatibles como SPSS y JAMOVI, que se emplearon para realizar los análisis estadísticos. Cada fila correspondió a un sujeto, es decir, a cada instrumento contestado. Cada ítem fue colocado en una columna en la que se registraron las opciones de respuesta.
- b) Se descargó la hoja de respuestas del formulario de Google Forms y se exportaron las respuestas en la hoja de cálculo de Excel previamente diseñada.
- c) Una vez que se tuvo la base de datos debidamente llenada y cotejada, se exportaron los datos a la paquetería especializada en la que se realizaron los cálculos estadísticos

necesarios.

#### **4.15. Segunda fase de comparación**

Una vez que se contó con una estructura factorial adecuada en el instrumento y se demostraron las evidencias referidas a la validez de contenido, estructura interna, así como de confiabilidad y precisión, se procedió con la fase de comparación de resultados.

#### **4.16. Objetivo general:**

Describir el estado de la configuración de los estilos de identidad profesional en estudiantes de psicología.

#### **4.17. Objetivos específicos**

- 1) Comparar los estilos de identidad por sexo.
- 2) Comparar los estilos de identidad por avance en el trayecto académico.
- 3) Probar la relación entre estilos de identidad y promedio general de estudios.
- 4) Probar la relación entre el estilo de identidad difusa y el estilo de identidad conformada.

Las interrogantes planteadas en este trabajo fueron las siguientes:

- 1) ¿Existirán diferencias en los estilos de identidad entre hombres y mujeres?
- 2) ¿Existirán diferencias entre los estilos de identidad y el avance en el trayecto formativo de los estudiantes?
- 3) ¿Cuál es la relación entre el estilo de identidad y promedio general académico?
- 4) ¿Cuál es la relación entre el estilo de identidad difusa y el estilo de identidad conformada?

#### **4.18. Tipo de investigación**

La segunda etapa de la investigación corresponde a un tipo no experimental, de acuerdo con Kerlinger y Lee (2002), corresponde a los estudios en los que el investigador no puede manipular las variables independientes, solamente puede medir las variables dependientes que ya sucedieron en el tiempo. Esta fase no experimental es de tipo comparativo, correlacional y de diseño transversal.

#### **4.19. Variables**

Se procedió al análisis de las respuestas en el instrumento previamente construido, el cual mide las siguientes variables:

- Estilo difuso: Estilo de identidad que evita la toma de decisiones o aún se encuentra en una exploración de alternativas desorganizada. Se caracteriza por una baja exploración

y un bajo compromiso con sus decisiones. Con poco sentido y satisfacción en los distintos dominios de la identidad. Es una variable continua transformada en discreta medida a nivel intervalar. Se compone de 14 ítems: 22, 41, 49, 50, 55, 60, 73, 81, 102, 103, 108, 127, 137 y 141. De los cuales 4 corresponden al dominio personal, 3 al teórico, 2 al práctico y 5 al ético.

- **Estilo conformado:** Se refiere a la intensidad con que el estudiante manifiesta un compromiso con la profesión, además de disposición explorar distintas alternativas en la profesión de manera crítica y reflexiva. Es una variable continua transformada en discreta medida a nivel intervalar. Se compone de 11 ítems: 28, 29, 69, 83, 86, 87, 88, 93, 94, 116 y 132. De los cuales 7 corresponden al dominio personal, 3 al teórico y 1 al práctico.

### **Variables de comparación**

**Trayecto académico:** Periodo académico con duración de seis meses en el que los alumnos cursan distintas asignaturas propias de un plan de estudio. Es una variable ordinal medida a nivel nominal que se agrupa en las siguientes categorías:

- a) Núcleo básico: 1-4 semestre
- b) Núcleo sustantivo: 5-8 semestre
- c) Núcleo integral: 9-10 semestre

**Sexo:** Condición biológica de un individuo perteneciente de una especie que lo divide a partir de sus órganos reproductores. Es una variable discreta medida a nivel nominal que se registrará en las categorías:

- a) Hombre
- b) Mujer

**Promedio.** Es la suma de las calificaciones obtenidas durante el bachillerato para los alumnos de nuevo ingreso, y de las asignaturas cursadas hasta el momento para los alumnos más avanzados, dividida entre el número total de asignaturas cursadas. Es una variable continua transformada en discreta y medida a nivel de intervalo. Los intervalos son los siguientes:

- a) 6.60-7.00
- b) 7.10-7.50
- c) 7.60-8.00
- d) 8.10-8.50
- e) 8.60-9.00

- f) 9.10-9.50
- g) 9.60-10.00
- h) No reportado

#### **Variables de identificación**

Edad: Es la diferencia en años cumplidos entre la fecha de nacimiento y el día de la aplicación del instrumento. Se trata de una variable continua transformada en discreta y medida a nivel nominal.

#### **4.20. Participantes**

El universo de estudio quedó constituido por todos los alumnos inscritos en programa de licenciatura en psicología de la Facultad de Ciencias de la Conducta en o de algún otro organismo o dependencia de la UAEMex que imparta la licenciatura. Se realizó un muestreo de tipo no probabilístico accidental, que de acuerdo con Kerlinger y Lee (2002) permite abordar poblaciones a las que el investigador tiene fácil acceso, como los estudiantes.

La muestra de esta fase de la construcción del instrumento estuvo conformada por 594 estudiantes de la licenciatura en psicología de alguna dependencia de la UAEMex. Los criterios de inclusión fueron los siguientes:

- 1) Ser alumno(a) de la licenciatura en psicología de la UAEMex
- 2) Aceptar participar de manera voluntaria.
- 3) Firmar la carta de consentimiento informado.

Sexo: La mayor parte de los estudiantes que respondieron fueron mujeres, existe un predominio de estudiantes del sexo femenino algo característico en la licenciatura en psicología. En la tabla 6 se observa la distribución de la población por sexo.

**Tabla 6**

*Distribución de estudiantes por sexo*

<b>Sexo</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
Hombre	97	16.3
Mujer	497	83.7
<b>Total</b>	<b>594</b>	<b>100</b>

*Nota.* Datos obtenidos a través de la aplicación del instrumento.

Edad: La edad de los estudiantes tomado en cuenta para el análisis del instrumento se concentró en el rango 18 a 29 años. Como se observó en el apartado sobre identidad, el periodo de la adolescencia en sociedades industriales parece extenderse en el tiempo, por lo que los pro-

cesos de moratoria suelen ser más largos. De esta forma se decidió trabajar con los estudiantes ubicados en este rango de edad. El 49.8% se ubicó en un rango de 18 a 20 años, enseguida los estudiantes con edades de 21 a 23 años con un 44.9%: Las edades de los estudiantes en su mayoría se encuentran conforme a la edad esperada en un trayecto académico regular. La media en la edad fue de 20.5 años, con una desviación estándar de 1.91

**Tabla 7**

*Distribución de los estudiantes por edad*

<b>Edad</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
18-20	296	49.8
21-23	267	44.9
24-26	22	3.7
27-29	9	1.5
<b>Total</b>	<b>594</b>	<b>100</b>

*Nota.* Datos obtenidos a través de la aplicación del instrumento.

Estado civil: el 97% de los estudiantes que contestaron el instrumento refieren no vivir con una pareja al momento de recopilar la información. Solamente un 3% de los estudiantes que participaron refiere vivir en pareja.

**Tabla 8**

*Distribución de los estudiantes por estado civil*

<b>Estado Civil</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
Soltero(a)	576	97.0 %
Matrimonio/Unión libre	18	3.0 %
<b>Total</b>	<b>594</b>	<b>100</b>

*Nota.* Datos obtenidos a través de la aplicación del instrumento.

Situación académica: La situación académica de los estudiantes que contestaron el instrumento en general es regular, 95.3% refirió encontrarse en esta situación. Únicamente el 4.7% de los estudiantes refirió encontrarse en una situación académica irregular.

**Tabla 9***Situación académica de los estudiantes*

Situación académica	Frecuencia	%
Regular	566	95.3 %
Irregular	28	4.7 %
<b>Total</b>	<b>594</b>	<b>100</b>

*Nota.* Datos obtenidos a través de la aplicación del instrumento.

Semestre: La distribución de los estudiantes por semestre es mayor en el rango de 7-8 semestre con el 28.1%, le sigue el rango de 1-2 semestre con el 19.5%, el grupo más pequeño corresponde a los estudiantes de 9-10 semestre con el 13.6%.

**Tabla. 10***Distribución de estudiantes por semestre*

Semestre	Frecuencia	%
1-2	116	19.5
3-4	108	18.2
5-6	122	20.5
7-8	167	28.1
9-10	81	13.6
<b>Total</b>	<b>594</b>	<b>100</b>

*Nota.* Datos obtenidos a través de la aplicación del instrumento.

Promedio: Los promedios de los estudiantes que contestaron el instrumento se ubican en su mayoría en un rango de 9.1-9.5 con un 37.7%. Le sigue el rango de 8.6-9.0 con un 33.8%. Como puede observarse los promedios en la licenciatura en psicología son altos. Una minoría reporta promedios por debajo de 7, apenas un estudiante con un porcentaje del 0.2%. Es importante mencionar que para esta variable no se consideró en análisis de 5 datos puesto que los estudiantes ingresaron un promedio de cero, el cual en la práctica no es posible computar.

**Tabla. 11***Promedio del último semestre*

Promedio	Frecuencia	%
6.6-7.0	1	0.2
7.1-7.5	10	1.7
7.6-8.0	31	5.3

Promedio	Frecuencia	%
8.1-8.5	73	12.4
8.6-9.0	201	34.1
9.1-9.5	224	38.0
9.6-10.0	49	8.3
<b>Total</b>	<b>589</b>	<b>100.00</b>

*Nota.* Datos obtenidos a través de la aplicación del instrumento.

La media en el promedio es de 8.94, con una desviación estándar de .499, las calificaciones se concentran en promedio entre 9 y 9.5

Facultad o Centro Universitario: El número de estudiantes con mayor número de respuestas fue de la Facultad de Ciencias de la Conducta con el 34.2%. Seguido por el Centro Universitario del Valle de Teotihuacán con 20.5% y el Centro Universitario de Zumpango con el 20.2%.

#### **Tabla 12**

*Facultad o centro universitario*

Institución	Frecuencia	%
Facultad de Ciencias de la Conducta	203	34.2
Centro Universitario Atlacomulco	63	10.6
Centro Universitario Ecatepec	48	8.1
Unidad Profesional Tejupilco	13	2.2
Centro Universitario Valle de Teotihuacán	122	20.5
Centro Universitario Zumpango	120	20.2
Campus Siglo XXI	18	3.0
UAEMEX (No Específica)	7	1.2
<b>Total</b>	<b>594</b>	<b>100.0</b>

*Nota.* Datos obtenidos a través de la aplicación del instrumento.

#### **4.21. Instrumento**

Se empleó la escala de estilos de identidad profesional para estudiantes de psicología que se construyó en la primera fase de esta investigación y cuyas características como evidencias de validez referidas al contenido y la estructura interna, así como los índices de confiabilidad precisión, se reportan en el apartado de resultados.

#### **4.22. Hipótesis**

- 1) Existe diferencia estadísticamente significativa entre los estilos de identidad y el sexo.
- 2) Existe diferencia estadísticamente significativa entre los estilos de identidad y el nivel de avance en el trayecto académico.
- 3) Existe relación estadísticamente significativa entre el estilo de identidad y el promedio general de estudios.
- 4) Existe relación estadísticamente significativa entre el estilo de identidad difusa y el estilo de identidad conformada

#### **Hipótesis estadísticas**

Los juegos de hipótesis estadísticas que se sometieron a prueba fueron los siguientes:

- 1) Ho: No existe diferencia estadísticamente significativa entre las medias de hombres y mujeres en la variable estilo de identidad difusa.  
H1: Existe diferencia estadísticamente significativa entre las medias de hombres y mujeres en la variable estilo de identidad difusa.
- 2) Ho: No existe diferencia estadísticamente significativa entre las medias de hombres y mujeres en la variable estilo de identidad de compromiso.  
H1: Existe diferencia estadísticamente significativa entre las medias de hombres y mujeres en la variable estilo de identidad de compromiso.
- 3) Ho: No existe diferencia estadísticamente significativa entre el estilo de identidad difusa y el trayecto académico.  
H1: Existe diferencia estadísticamente significativa entre el estilo de identidad difusa y el trayecto académico.
- 4) Ho: No existe diferencia estadísticamente significativa entre el estilo de identidad comprometida y el trayecto académico.  
H1: Existe diferencia estadísticamente significativa entre el estilo de identidad comprometida y el trayecto académico.
- 5) Ho: No existe relación estadísticamente significativa entre el estilo de identidad difusa y el promedio general de carrera.  
H1: Existe relación estadísticamente significativa entre el estilo de identidad difusa y el promedio general de carrera.
- 6) Ho: No existe relación estadísticamente significativa entre el estilo de identidad conformada y el promedio general de carrera.

H1: Existe relación estadísticamente significativa entre el estilo de identidad conformada y el promedio general de carrera

7) Ho: No existe relación estadísticamente significativa entre el estilo de identidad difusa y el estilo de identidad conformada.

H1: Existe relación estadísticamente significativa entre el estilo de identidad difusa y el estilo de identidad conformada

#### **4.23. Diseño de investigación**

Se partió de un diseño cuantitativo de tipo comparativo, correlacional y transversal.

#### **4.24. Obtención de datos**

Se emplearon los datos recopilados en la primera fase de la investigación, con los que se construyó la base de datos a partir de la que se realizaron todos los análisis necesarios para dar respuesta a las interrogantes de la investigación.

#### **4.25. Procesamiento de datos**

El primer paso para la realización del procesamiento de la información fue la construcción de una base de datos a partir de la cual se llevaron a cabo los procesamientos necesarios para contestar las preguntas de investigación y someter a prueba las hipótesis estadísticas. Se utilizó el paquete estadístico SPSS para el diseño de la base de datos y su procesamiento estadístico. Los procesamientos estadísticos empleados fueron los siguientes:

*Frecuencias y proporciones.* Los datos se organizaron por categorías y se calcularon las frecuencias en las distintas variables y grupos además de los porcentajes para proceder con la descripción.

Medidas de tendencia central y variabilidad. Se estimó la media de los resultados por variable y grupo, el rango y la desviación estándar para realizar la descripción.

Medidas de ubicación. Por medio de los percentiles fue posible construir una tabla de normas para ubicar cualquier puntuación de un estudiante dentro de un grupo de datos en términos de proporciones.

Prueba de diferencias t de Student. Esta prueba estadística fue empleada para probar diferencias significativas entre dos grupos, por ejemplo, la comparación de estilos de identidad por sexo. Los datos empleados fueron medidos a nivel ordinal, en grupos independientes. La aplicación de esta prueba estadística requiere el cumplimiento de las siguientes condiciones (López, 2014):

- 1) Variables medidas en un nivel intervalar o de razón.

- 2) Muestras aleatorias.
- 3) Grupos estadísticamente independientes
- 4) No importa que los grupos tengan varianzas diferentes.
- 5) No importa que los grupos tengan tamaños diferentes, siempre y cuando la diferencia no sea mayor de las dos terceras partes del tamaño de la muestra mayor.

De acuerdo con Nunnally y Bernstein (1995), los ítems individuales de una escala Likert se encuentran a nivel ordinal, no obstante, cuando se suman como parte de un factor y se obtiene un puntaje total este asume un nivel de medición intervalar. Puesto que para las comparaciones realizadas con esta prueba se trabaja con los puntajes de los factores se cumple la primera condición. Las muestras fueron obtenidas de manera aleatoria y los grupos se trabajan de manera independiente para la comparación. La prueba se aplicó sin importar que las varianzas fueran o no diferentes.

Prueba de diferencia entre grupos ANOVA. Esta prueba permite realizar comparaciones entre dos grupos o más, que contengan datos medidos a nivel ordinal. Por lo que se empleó cuando la comparación fue mayor a dos grupos, por ejemplo, en la trayectoria académica. Para realizar esta comparación se empleó el ANOVA de una sola vía, puesto que permite comparar una variable dependiente con respecto a una independiente con grupos iguales o mayores a tres. Las condiciones para la aplicación de esta prueba son las siguientes (López, 2014):

- 1) Variables medidas en un nivel intervalar o de razón.
- 2) Grupos de por lo menos 30 participantes cada uno.
- 3) Muestras obtenidas aleatoriamente.
- 4) Homogeneidad de varianza.
- 5) Se aceptan grupos de tamaños diferentes, siempre y cuando la diferencia no sea mayor de las dos terceras partes del tamaño de la muestra mayor.

Prueba de correlación producto momento de Pearson. Finalmente se empleó la prueba de correlación de Pearson que trabaja con datos medidos a nivel intervalar y de razón. Se aplicó para probar la existencia de relación estadísticamente significativa entre el estilo de identidad profesional y el promedio general de estudios. La prueba establece como criterios:

- 1) Muestras de mayores a 30 participantes.
- 2) Variables medidas a nivel intervalar o de razón.

#### **4.26. Consideraciones éticas**

Como parte de los principios éticos de la investigación en ningún momento los participantes se sometieron a ningún tipo de daño, sea de tipo destructivo o intrusivo. Fueron informados sobre los objetivos de la investigación, así como el manejo confidencial de la información, además de que su participación fue voluntaria. Para tal efecto será empleó una carta de consentimiento informado que el leyó y marcó como de acuerdo. Por otra parte, el investigador se comprometió al uso adecuado de los datos recopilados y uso de las fuentes, dando el crédito debido a los autores sobre los que ha basado sus ideas o información y dejando claro desde el principio que pertenecen a otros, además de manifestar los resultados de la manera en que se han obtenido sin incurrir en la alteración de cualquier dato o resultado.

## RESULTADOS

En esta sección se revisan los resultados obtenidos en este trabajo de investigación. En primer lugar, se aborda el proceso de la obtención de evidencias referidas al contenido. Se hace una caracterización de los participantes, se describe el proceso empleado en la obtención del juicio de expertos, así como el de análisis de las respuestas. Se presentan los cambios realizados y la versión preliminar de los ítems para aplicar en una prueba piloto. En la segunda parte se presentan los resultados obtenidos después de aplicar el instrumento en una población de estudiantes con el objetivo de obtener evidencias referidas a la estructura interna del instrumento. Se caracteriza a la población y se describe el proceso de análisis estadístico que se llevó a cabo. Finalmente se presenta la solución obtenida del análisis factorial exploratorio, así como los resultados de la fase de comparación de los estilos de identidad por sexo, trayectoria y promedio.

### **5.1. Caracterización de la población fase de evidencias de validez referidas al contenido**

El grupo de expertos participantes en esta fase de la investigación se conformó por 6 docentes-investigadores de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la UAEMex. En cuanto al grado académico, cinco expertos reportaron contar con el Doctorado al momento de la revisión del instrumento, y uno de ellos reportó contar con el grado de Maestría. El promedio de experiencia en investigación de los expertos fue 30 años. Todos los expertos tienen adscripción como docentes-investigadores en la UAEMex.

### **5.2. Procedimiento de la evaluación por expertos**

Cada uno de los ítems que conforman la base de reactivos fue revisado por separado por cada uno de los expertos en las categorías: relevancia, coherencia y claridad. Se empleó una escala tipo Likert con cuatro opciones de respuesta, en dónde uno corresponde a la puntuación más baja y 4 a la más alta en cada una de las tres categorías. En la escala de valoración por parte de los jueces se incluyó el objetivo del instrumento, así como la definición de cada uno de los estilos de identidad y las dimensiones de la identidad profesional. La estructura del banco de ítems que se sometió a revisión por parte de expertos se presenta en la tabla 13. Se puede observar el estilo de identidad y el dominio al que pertenece cada uno de los ítems evaluados.

**Tabla 13***Estructura del banco de ítems*

	<b>Dimensión</b>	<b>Indicador</b>	<b>Ítems</b>	<b>Total</b>
<b>Estilo Informativo</b>	Personal	Disposición para explorar aspectos de la profesión en su crecimiento personal	10	41
	Teórica	Disposición para explorar y obtener distintos aprendizajes teóricos abierto a opciones	12	
	Práctica	Disposición para explorar y desarrollar distintas habilidades propias de su profesión	10	
	Ética	Disposición para explorar y conformar valores propios de su profesión	9	
<b>Estilo Normativo</b>	Personal	Convicción asumida por otras personas y factores externos para formarse profesionalmente	10	41
	Teórica	Convicción asumida de manera ortodoxa hacia ciertos enfoques y teorías, dirigido por otras personas y factores externos	12	
	Práctica	Desarrollo de habilidades rutinarias que se siguen al pie de la letra	10	
	Ética	Adhesión rígida hacia valores profesionales sin previo análisis	9	
<b>Estilo Difuso</b>	Personal	Falta de disposición e interés para tomar decisiones y mantener decisiones y objetivos profesionales por cuenta propia	10	41
	Teórica	Falta de disposición e interés para formar preferencias teóricas	12	
	Práctica	Sensación de incapacidad para desarrollar habilidades o falta de interés y disposición	10	

	Ética	Valores y creencias endebles que ajustan a las circunstancias	9	
<b>Estilo conformado</b>	Personal	Compromisos profesionales conformados de manera razonada y personal	10	41
	Teórica	Compromiso conformado de manera razonada y flexible hacia las fortalezas de cada enfoque y teoría	12	
	Práctica	Confianza en sus habilidades y competencias profesionales	10	
	Ética	Desarrollo y compromiso razonado con los valores propios de su profesión	9	
			<b>Total</b>	<b>164</b>

*Nota.* Elaboración propia.

### 5.3. Resultados de las evidencias de validez referidas al contenido

Para calcular el índice de validez de contenido se empleó la siguiente fórmula propuesta por Lawshe (1975):

$$IVC = \frac{ne - N/2}{N/2}$$

Donde ne = número de jueces que señalaron al ítem como muy relevante, por lo que debería ser incluido. N = número total de jueces.

No obstante, la fórmula se encuentra diseñada para trabajar con un número de jueces grande. Además de ser sensible al número de expertos, siendo menos exigente ante el desacuerdo entre expertos cuando la muestra es grande. Por lo que se decidió emplear el ajuste propuesto por Tristán-López (2008). El cual tiene la ventaja de aceptar valoraciones con grupos pequeños de jueces (3 a 7 por ejemplo) y ser consistente independientemente del número de jueces. La fórmula planteada para tal ajuste es la siguiente:

$$IVC' = \frac{IVC + 1}{2}$$

Donde IVC = La razón de validez de contenido para cada ítem. N = número total de jueces.

De acuerdo con Urrutia et al. (2014), el nivel de acuerdo entre jueces sobre la relevancia u otra categoría en la calidad de un ítem debe ser mayor al 80%. De modo que los ítems que fueron valorados por debajo de este porcentaje fueron eliminados del instrumento. En la tabla 14 se muestran las respuestas dadas por los expertos en la categoría de relevancia a los ítems corres-

pondientes al estilo informativo en el dominio personal. Además de los índices de validez de contenido obtenidos sin el ajuste (CVR) y con el ajuste (CVR').

**Tabla 14**

*Índice de validez de contenido con ajuste*

Constructo	Dimensión	Ítems	Muy relevante	Relevante	Algo relevante	Irrelevante	CVR	CVR'
Estilo informativo	Personal	1	6	0	0	0	1.00	1.00
		2	5	1	0	0	1.00	1.00
		3	3	1	0	2	0.33	0.67*
		4	6	0	0	0	1.00	1.00
		5	6	0	0	0	1.00	1.00
		6	5	1	0	0	1.00	1.00
		7	5	0	1	0	0.66	0.83
		8	6	0	0	0	1.00	1.00
		9	4	0	2	0	0.33	0.67*
		10	6	0	0	0	1.00	1.00
CVI global							0.83	0.92
CVI ítem aceptables								0.98

*Nota.* Elaboración propia a partir de los resultados del análisis por parte del grupo de expertos.

Como puede observarse en el ítem 1 seis de los expertos lo consideraron como relevante de modo que el índice de es 1. En el ítem 9 el índice de validez de contenido es .33 sin corrección y de .67 con el ajuste, al encontrarse por debajo del 0.80 el ítem debe ser eliminado. Cabe señalar que el CVI global esperado debe ser mayor a 0.80, en este caso se cumple el criterio. Finalmente, el 98% de los ítems para este estilo y dominio es aceptable. Este procedimiento se llevó a cabo con cada uno de los ítems y dominios. En la tabla 15, se pueden observar los índices obtenidos por ítem en cada una de las categorías valoradas. Cabe resaltar que la relevancia fue el aspecto principal a evaluar en los ítems, pues si bien, un ítem puede mejorar en aspectos de coherencia y claridad, si no es relevante debe ser eliminado, aunque cumpla con los otros dos criterios.

**Tabla 15***Dominio personal estilo informativo*

<b>Clave</b>	<b>ÍTEM</b>	<b>Relevancia</b>	<b>Coherencia</b>	<b>Claridad</b>
<b>DPEI01</b>	Estoy en proceso de conocer mis aptitudes como psicólogo	1.00	1.00	1.00
<b>DPEI02</b>	Reflexiono para tener objetivos profesionales claros	1.00	1.00	1.00
<b>DPEI03</b>	Me relaciono con compañeros con ideas diferentes a las mías	0.67*	0.83	0.67
<b>DPEI04</b>	Conforme aprendo me visualizo más como psicólogo(a)	1.00	1.00	1.00
<b>DPEI05</b>	Reflexiono sobre mis capacidades para convertirme en psicólogo(a)	1.00	1.00	0.83
<b>DPEI06</b>	Estudio psicología como parte de mi desarrollo personal	1.00	1.00	1.00
<b>DPEI07</b>	Pienso con frecuencia en cómo se va formando mi identidad como profesional	0.83	0.83	0.83
<b>DPEI08</b>	Considero importante conocer más aspectos sobre mi carrera	1.00	1.00	0.83
<b>DPEI09</b>	Conozco más sobre la carrera para saber qué me interesa	0.67*	0.83	0.50
<b>DPEI10</b>	Analizo las decisiones que puedan afectar mi formación	1.00	1.00	0.83
	<b>PROM</b>	0.92		
	<b>CVI ACEP</b>	0.98		

*Nota.* Resultados obtenidos a partir de los puntajes asignados por parte del grupo de expertos.

Los ítems también fueron aplicados como parte de una prueba piloto en 17 alumnos de la licenciatura en psicología, 12 cursaban el décimo semestre y 4 el octavo semestre. El objetivo fue evaluar la comprensión de los ítems, detectar fallas en la construcción de los ítems y analizar las observaciones y sugerencias por parte de los alumnos. Entre las observaciones manifestaron que el ítem sobre acudir a psicoterapia obligatoria era poco claro. También consideraron interesante

abordar los antecedentes en la elección de la carrera (elementos de la dimensión personal), otra sugerencia fue agregar ítems sobre las pseudoterapias. Con base en las observaciones y sugerencias por parte de los jueces y alumnos se corrigieron y/o modificaron los ítems señalados.

#### 5.4. Estructura de la base ítems posterior al análisis de evidencias referidas al contenido

Después de llevarse a cabo el análisis estadístico de cada todos los ítems en cada una de las categorías valoradas por los jueces, se procedió a eliminar aquellos ítems que no se consideraron relevantes. Enseguida se procedió al ajuste en la redacción de los ítems que no eran claros o tenían errores de ortografía y sintaxis. Aquellos ítems que no eran acordes con la categoría en que se encontraban se reubicaron en la pertinente de acuerdo con las sugerencias de los jueces expertos. En la tabla 16 se puede comparar el número de ítems antes y después de la valoración por parte de los expertos.

**Tabla 16**

*Estructura inicial y final del instrumento*

	Dimensión	Ítems iniciales	Total	Ítems finales	Total
<b>Estilo Informativo</b>	Personal	10	41	8	37
	Teórica	12		12	
	Práctica	10		9	
	Ética	9		8	
<b>Estilo Normativo</b>	Personal	10	41	8	30
	Teórica	12		9	
	Práctica	10		6	
	Ética	9		7	
<b>Estilo Difuso</b>	Personal	10	41	7	33
	Teórica	12		10	
	Práctica	10		9	
	Ética	9		7	
<b>Estilo conformado</b>	Personal	10	41	10	41
	Teórica	12		12	
	Práctica	10		10	
	Ética	9		9	
		Total	164	Total	141

*Nota.* Elaboración propia

En la tabla anterior es posible observar que se eliminaron 23 de los 164 ítems revisados por los expertos, por ser considerados no relevantes. El estilo normativo fue el que tuvo el menor número de ítems relevantes, mientras que el dominio de compromiso conservo todos los ítems. Cabe resaltar que el hecho de que los ítems se conservaran no significa que cumplieran con todos los criterios, muchos de ellos fueron modificados para cumplir con los criterios de claridad y coherencia. De este modo se obtuvieron las evidencias de validez referidas al contenido del instrumento. En el siguiente apartado se abordan las evidencias de validez referidas a la estructura interna.

### 5.5. Caracterización de la población fase validez referida a la estructura interna

Los participantes de esta fase fueron 594 estudiantes de la licenciatura en psicología de algún organismo o dependencia de la UAEMex. Las características de los participantes de esta fase se describen en el método en el apartado de participantes.

### 5.6. Resultados de evidencias de validez referidas a la estructura interna

A continuación, se muestran los parámetros obtenidos a través del análisis factorial exploratorio correspondiente a la fase de obtención de evidencias de validez referidas a la estructura interna.

En primer lugar, se sometieron los datos a la prueba Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), la cual arroja un índice entre 0 y 1. La prueba permite decidir si el tamaño de la muestra es adecuado para realizar un análisis factorial. Mientras el índice se encuentre más cercano a 1 la adecuación es mayor, no obstante, el criterio mínimo establecido por convención es de .8 y como puede observarse en la tabla 17, el índice KMO obtenido en la solución factorial obtenida fue de .930 (Campo-Arias et al., 2012). De modo que la muestra se considera satisfactoria. En segundo lugar, se aplicó la prueba de esfericidad de Bartlett para probar que las variables (ítems) se encuentran inter-correlacionadas, se acepta la inter-correlación significativa de los ítems cuando el nivel de significancia es igual o menor a .05 (Pallant, 2002). En la tabla 17 se puede observar que en nivel de significancia es menor a .05 por lo que se acepta que existe inter-correlación entre los ítems correspondientes a cada factor.

**Tabla 17**

*Prueba de adecuación KMO y esfericidad de Bartlett*

<b>Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo</b>		.930
<b>Prueba de esfericidad de Bartlett</b>	Aprox. Chi-cuadrado	5853
	gl	300
	Sig.	.001

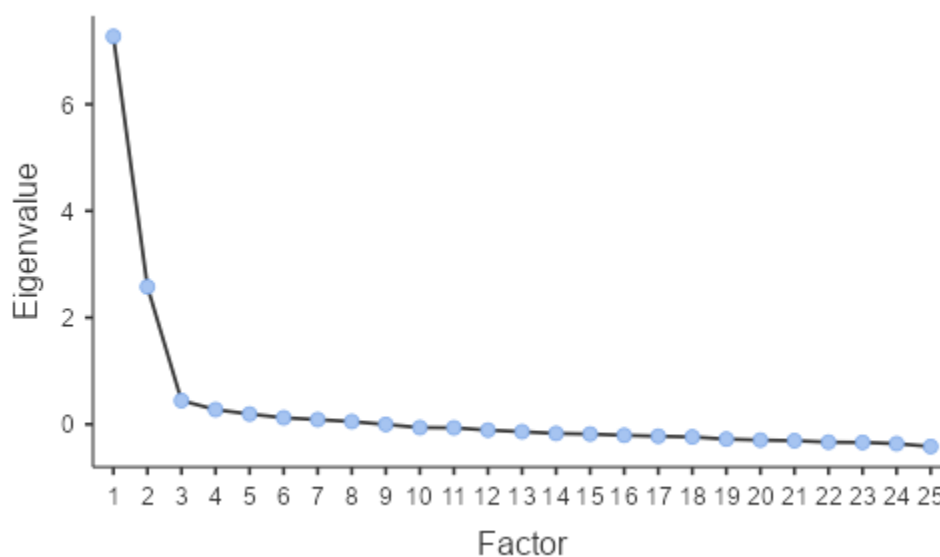
*Nota. Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en la investigación.*

Una vez determinada la factibilidad para realizar el análisis factorial se procedió a ejecutar el programa para realizar los procedimientos estadísticos. El método de extracción empleado fue el de ejes principales, que es el recomendado para trabajar con conjuntos de datos que no se ajustan plenamente a modelo de normalidad (Lloret-Segura et al., 2014). Se eligió la rotación oblicua, puesto que acepta la existencia de correlación entre los factores del instrumento, mientras que las rotaciones ortogonales presuponen la independencia entre factores, algo que es poco probable en ciencias sociales. Además de la ventaja de ofrecer soluciones de estructura más sencillas y fáciles de interpretar (Campo-Arias et al., 2012). El análisis se ejecutó hasta encontrar la solución factorial con los criterios más adecuados, se tomó en cuenta las comunalidades, el nivel de discriminación y coherencia de los ítems de cada factor.

En el gráfico de sedimentación es posible observar que el factor 1 y 2 se encuentran antes del punto de inflexión. Además, ambos se encuentran por encima del autovalor 1, conocido como el criterio de Kaiser. El gráfico es otro de los criterios además de las comunalidades, el valor eigen y la covarianza que permiten tomar decisiones sobre qué solución factorial es la más adecuada.

**Figura. 1**

*Gráfico de sedimentación del modelo de dos factores*



*Nota.* La figura muestra los dos factores en que se agrupa el modelo, los datos analizados se obtuvieron a través de la aplicación del instrumento.

Comunalidades. Las comunalidades se refieren al supuesto de que existe una parte común entre los ítems que componen un factor, por regla general se acepta aquellos ítems con una co-

munalidad mínima de .30 (Macía, 2010). En la tabla 18 se puede observar la comunalidad de cada ítem, todas se encuentra por encima de .30

Varianza explicada: La varianza se refiere al de variabilidad en las respuestas que se puede explicar por los factores medidos. En el presente trabajo la varianza total explicada fue del 40.4 %. Por lo que se considera adecuada, sobrepasa el mínimo de 30% aceptado en variables complejas y está cerca del 50%, aceptado por convención para variables ampliamente estudiadas (Campo-Arias et al., 2012). Para este caso se debe resaltar que la variable es relativamente nueva en ámbito de la identidad profesional, puesto que los instrumentos que investigan la identidad y se fundamentan en la teoría de Erikson, como los de Marcia y Berzonsky, se han centrado en la identidad personal. En este trabajo se hizo el esfuerzo por aplicar dichas teorías en el ámbito de la identidad profesional.

**Tabla 18**

*Varianza total explicada*

Factor	% Varianza	Acumulado %
1	29.506	29.506
2	10.916	40.422

*Nota.* Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en la investigación.

Factores obtenidos: La solución factorial obtenida fue de dos factores, que se agrupan de manera coherente con su contenido. En la tabla 19 se puede observar en qué factor se agrupa cada uno de los ítems.

**Tabla 19**

*Estructura factorial del instrumento*

Ítem	Factor		Comunalidad
	1	2	Extracción
127. Soy indiferente a los aspectos éticos en mi formación	.735		.484
103. Es válido utilizar información confidencial si la persona no se entera	.670		.390
108. Siento poco interés por los distintos enfoques teórico-psicológicos	.654		.432
60. Es válido cometer alguna falta si existe algún beneficio personal	.653		.376

41. Dudo de la efectividad de la psicoterapia	.623	.377
102. Tengo poco interés en realizar prácticas	.621	.439
50. Tengo poco interés por el aprendizaje de temas nuevos	.612	.416
55. Tengo poco interés por conocer las características de cada área	.609	.397
73. Me siento desmotivado para realizar prácticas	.555	.369
141. Tengo poco definidos mis valores profesionales	.547	.317
49. Me siento poco identificado(a) con la profesión	.533	.353
81. Me siento poco comprometido(a) con la profesión	.532	.398
22. He valorado la opción de abandonar los estudios si encuentro una mejor opción	.452	.359
137. Tengo poca claridad sobre qué capacidades poseo para ser psicólogo	.443	.303
88. Me identifico con la profesión	.735	.564
94. Confío en mi formación académica	.707	.496
87. Tengo definidos mis objetivos profesionales	.700	.465
69. Confío en mis habilidades para realizar alguna intervención psicológica	.647	.362
86. Me siento a gusto cuando realizo mis deberes escolares	.635	.412
116. Conforme aprendo me visualizo más como psicólogo	.631	.494
132. Confío en mis aptitudes para desarrollarme profesionalmente	.625	.398
29. Reflexiono para tener objetivos profesionales claros	.592	.354
28. Tengo un compromiso con la profesión	.590	.423
83. Estoy comprometido con mis estudios profesionales	.552	.394
93. Estudio por el gusto de seguir aprendiendo	.537	.333

*Nota.* Los factores se obtuvieron como parte de un análisis factorial exploratorio a través del método de extracción aplicado fue el de ejes principales, la rotación empleada fue de tipo oblicua, y el peso mínimo solicitados para las comunalidades fue de .30.

*Índice de ajuste:* Finalmente con respecto a los criterios del modelo, se estimó el índice de ajuste. Existen una variedad de índices que son tomados en cuenta para determinar la medida en que el modelo refleja la teoría subyacente. Estos índices permiten valorar la calidad del modelo,

los cuales se estiman principalmente a través de modelos de ecuaciones estructurales propios de los estudios confirmatorios. No obstante, es posible obtener el índice RMSEA<sup>7</sup> o error cuadrático medio de aproximación en un análisis factorial exploratorio. De acuerdo con Hooper (et al., 2008) es uno de los índices más respetados e informados en las investigaciones. Las recomendaciones más estrictas señalan un punto de corte menor a .05 o cercano a .06. Como se puede observar en la tabla 20, el índice RMSEA obtenido fue de .0585, que se encuentra dentro de los criterios aceptables.

**Tabla. 20**

*Ajuste del modelo*

RMSEA	RMSEA 90% CI		TLI	BIC	Test Modelo		
	Inferior	Superior			$\chi^2$	df	p
<b>.0585</b>	.0539	.0634	.890	-841	762	251	< .001

*Nota.* Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en la investigación.

### 5.7. Confiabilidad/Precisión

Con respecto a las evidencias referidas a la confiabilidad / precisión del instrumento se estimó el coeficiente de alfa de Cronbach, así como el omega de Mc Donald. Ambos índices permiten determinar cuál es el nivel de consistencia interna del instrumento. Se decidió estimar ambos para obtener mayor certeza sobre el índice de consistencia interna. El primer factor correspondiente al estilo de identidad difusa tuvo una alfa de .890 y un omega de .892. Por lo que su confiabilidad precisión es adecuada. El índice de confiabilidad para el factor 2 estilo de identidad conformada también se consideró aceptable tanto con alfa de Cronbach con .886, como con omega de Mc Donald .888

**Tabla 21**

*Confiabilidad de los factores*

Estilo	Cronbach's $\alpha$	McDonald's $\omega$
Difuso	.890	.892
Conformado	.886	.888

*Nota.* Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en la investigación.

<sup>7</sup> Root mean square error of approximation

## 5.8. Normas de interpretación

Con el objetivo de proporcionar referentes que permitan interpretar las puntuaciones obtenidas por cualquier participante y comparar con su grupo, se procedió a la construcción de normas de interpretación. Las cuales permiten dar sentido a las puntuaciones y definir si la puntuación que el alumno obtuvo es alta, muy baja, promedio o cualquier categoría que se encuentre en el modelo normativo. Como se mencionó en el apartado de normas de interpretación se eligieron las normas de percentiles. En primer lugar, se definió un modelo normativo que de acuerdo con López et al. (2009), es recomendable que tenga más de tres categorías para obtener categorizaciones más afinadas, y que la división sea impar, de modo que sea posible conservar una zona de normalidad. Además de que las categorías de la izquierda y la derecha sean simétricas, es decir, contengan la misma proporción. El modelo empleado se presentó en el apartado de normas de interpretación, pero para mayor comodidad se presenta de nuevo en la tabla 22.

**Tabla 22**

*Modelo normativo de cinco categorías*

<b>Categoría</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje Acumulado</b>
<b>Muy bajo</b>	12	12
<b>Bajo</b>	23	35
<b>Medio</b>	30	65
<b>Alto</b>	23	88
<b>Muy alto</b>	12	100

*Nota.* Proporciones y límites del modelo normativo.

El modelo contiene la taxonomía o categorías en las que se pueden clasificar las puntuaciones, que van de muy bajo a muy alto, en total son cinco, número impar que permite contar con una media en la zona de normalidad. Delante de cada categoría se puede observar el porcentaje que abarca cada una de ellas. También se observa que las categorías que se encuentran por abajo y por arriba de la media son simétricas, la categoría bajo y alto incluyen al 23% de las puntuaciones cada una, las categorías muy bajo y muy alto incluyen al 12% cada una. Por lo que el modelo permite un nivel adecuado de discriminación y una interpretación sencilla de las puntuaciones del instrumento. La columna de porcentaje acumulado indica qué percentil se tiene que ubicar para limitar cada una de las categorías.

En segundo lugar, se ubicaron las puntuaciones de los límites de cada categoría con las primeras cuatro proporciones acumuladas. De tal forma que fuera posible definir las puntuaciones

correspondientes a cada categoría. El procedimiento se realizó a través de la paquetería estadística SPSS, los pasos realizados fueron los siguientes:

1. Se sumaron los puntajes de los ítems de cada factor.
2. Se dividió el puntaje entre el número de ítems de cada factor para obtener la puntuación transformada. 11 ítems para el factor de identidad conformada y 14 para el factor de identidad difusa
3. En la opción analizar se seleccionó estadísticos descriptivos y enseguida frecuencias.
4. Se seleccionaron los puntajes de las variables transformadas en el apartado de variables.
5. Se seleccionó la opción estadísticos y enseguida la de percentiles.
6. Se ingresaron los porcentajes 12, 35, 65 y 88 para obtener la puntuación que se encuentra en el límite de la proporción.
7. Se seleccionó la opción de continuar y aceptar.
8. Se obtuvieron los puntajes correspondientes a cada percentil y se procedió a su captura para la construcción de las tablas de normas para cada factor.
9. Fin.

Los puntajes obtenidos para construir la tabla de normas fueron los siguientes:

**Tabla 23**

*Normas de interpretación para los estilos de identidad*

<b>Categoría</b>	<b>Estilo difuso</b>		<b>Estilo conformado</b>	
<b>Muy bajo</b>	1.0	1.2	1.0	2.9
<b>Bajo</b>	1.3	1.5	3.0	3.2
<b>Medio</b>	1.6	1.9	3.3	3.6
<b>Alto</b>	2.0	2.4	3.7	3.9
<b>Muy alto</b>	2.5	4.0	4.0	-

*Nota.* Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en la investigación.

El sistema arroja las puntuaciones que limitan la proporción solicitada, por ejemplo, en la tabla 23 en la categoría muy bajo al solicitar el percentil 12 el sistema arrojó la puntuación 1.2, 1.5 para el percentil 35 y así sucesivamente. Con las normas obtenidas es posible interpretar cualquier puntuación individual de cada estudiante en cada uno de los estilos medidos por el instrumento. Por ejemplo, si un estudiante obtuvo una puntuación de 2.2 para el estilo difuso y 2.7 para el estilo conformado, quiere decir que tiene un nivel alto de difusión y un nivel muy bajo en conformación

de la identidad dentro de su grupo normativo. Con estas normas es posible interpretar las puntuaciones de cada uno de los estudiantes que contestaron el instrumento.

En la tabla 24 se presenta la interpretación de las categorías, la cual permite tener una interpretación con un significado descriptivo más detallado de lo que significa obtener determinada puntuación.

**Tabla 24**

*Interpretación de las categorías para los estilos de identidad*

<b>Categoría</b>	<b>Estilo difuso</b>	<b>Estilo conformado</b>
<b>Muy bajo</b>	El estudiante se percibe sin falta de compromiso o indisposición para valorar distintos contenidos de aprendizaje. Tampoco manifiesta indiferencia ante los aspectos éticos de su profesión.	Corresponde a un estilo de identidad no conformada. El alumno se percibe con escasas o nulas habilidades, conocimientos sobre su disciplina. Tampoco tiene disposición para explorar las alternativas en su carrera.
<b>Bajo</b>	Puede existir una falta de compromiso leve y en ocasiones poca disposición para realizar compromisos en algunos dominios. No obstante, esto no afecta su aprendizaje o su búsqueda en los distintos dominios de la identidad profesional. Tampoco se considera indiferente hacia los aspectos éticos de la disciplina.	Se consideran estudiantes con poco compromiso y disposición para aprender. Se percibe con pocas habilidades y conocimientos. Tiene dificultad para vincular los aspectos profesionales con los personales. Puede beneficiarse de la intervención adicional por parte de tutoría académica para favorecer procesos de autoconocimiento y detectar fortalezas e intereses profesionales y personales.
<b>Medio</b>	El estudiante puede presentar falta de compromiso e indisposición para explorar, pero en niveles funcionales. La difusión de la identidad se encuentra en niveles promedio que no lo caracterizan como un estilo de identidad difusa. Es sensible a las faltas éticas en	Se considera un estudiante con un nivel de compromiso dentro de los parámetros normales, es decir, su compromiso es adecuado para la realización de las actividades académicas y existe vinculación entre el área profesional y personal. El estudiante se

las que puede incurrir profesionalmente. puede beneficiar de las experiencias educativas significativas para realizar compromisos y encaminarse hacia la conformación de la identidad.

**Alto** El estudiante se puede definir como un estilo de identidad difuso. Con poca apertura para explorar y obtener nuevas experiencias de aprendizaje. Con una baja noción de la ética profesional y un bajo compromiso con la disciplina. Puede incurrir en actos poco éticos si estos le benefician. El compromiso con los aspectos personales ligados a la carrera también es bajo. Corresponde a un nivel de desarrollo de la identidad por encima del promedio. Manifiestan un desarrollo en los dominios de la identidad profesional y seguridad para abordar y resolver problemas correspondientes a su área. Con una vinculación meditada entre su desarrollo profesional y personal. Con interés en su imagen profesional y de la disciplina.

**Muy alto** Estudiantes con escasa o nula disposición para tomar decisiones y comprometerse con la carrera. La permanencia en la carrera es insegura, pueden dejar los estudios ante las presiones universitarias o simplemente cambiar de decisión por la falta de compromiso. Sin compromiso ético ni vinculación de la profesión con su dominio personal. Manifiesta un completo dominio de los conocimientos teóricos y prácticos de su disciplina. Ha logrado vincular la carrera con aspectos relevantes en su vida personal, como resultado de un proceso de exploración. Manifiesta un compromiso elevado y apertura para seguir su aprendizaje. Con un alto interés en su imagen profesional y en el de la disciplina en general. Se ubican en la posición de proponer y genera acciones encaminadas al desarrollo de la disciplina en general.

---

*Nota.* Interpretación de las categorías de los estilos de identidad profesional.

### 5.9. Descripción de los estilos de identidad

En este apartado se pueden observar las medidas de tendencia central y de variabilidad para cada factor. En primer lugar, se presentan las puntuaciones directas de cada factor y en se-

gundo lugar se abordan los datos descriptivos con las puntuaciones transformadas, esto con la intención de poder comparar de manera clara la dispersión de los puntajes. En la tabla 25, se pueden observar las medidas a partir de los puntajes directos del factor estilo de identidad difusa. El cual se compone de catorce ítems, la puntuación mínima que se puede obtener es de 14, mientras que la máxima es de 56. A partir de los rangos se puede observar que existieron puntuaciones en ambos extremos. La media obtenida fue de 24.873, el puntaje que más se repitió y la mediana fue de 24. La desviación estándar fue de 7.22.

**Tabla 25**

*Medidas de tendencias central y dispersión factor difuso, puntaje directo*

<b>Factor 1Difuso</b>		
N	594	594
	0	0
Media		24.8737
Mediana		24.0000
Moda		24.00
Desviación estándar		7.22997
Varianza		52.272
Rango		42.00
Mínimo		14.00
Máximo		56.00

*Nota.* Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en la investigación.

En cuanto al factor de identidad profesional conformada, los puntajes directos se pueden observar en la tabla 26. El factor se compone de 11 ítems y la puntuación mínima que se puede obtener es de 11, mientras que la máxima es de 44. El puntaje mínimo que se obtuvo en la muestra de estudiantes fue de 18 y el máximo fue de 44. La media fue de 37.697 y la desviación estándar de 4.519, el puntaje que más obtuvo fue de 33, mientras que la mediana fue de 38.

**Tabla 26**

*Medidas de tendencias central y dispersión factor conformado, puntaje directo*

<b>Factor 2 Conformado</b>		
N	594	594
	0	0
Media		37.6970

Mediana	38.0000
Moda	33.00
Desviación estándar	4.61968
Varianza	21.341
Rango	26.00
Mínimo	18.00
Máximo	44.00

*Nota.* Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en la investigación.

Una vez computadas las puntuaciones de cada estilo de identidad se procedió al cálculo de estadísticos para cada uno con las puntuaciones transformadas. La media del estilo difuso fue de 1.776 con una desviación estándar de .516 y un rango de 3. La puntuación más frecuente fue de 1.71 con un rango de 3. La media obtenida se ubica en la zona de normalidad de la tabla de normas, es decir, en la categoría media. Lo que hace referencia a un nivel de difusión y falta de compromiso funcional en los estudiantes. Sin que por esto se puedan clasificar como estilos difusos. Se obtuvieron puntuaciones para cada categoría del estilo de identidad profesional en este estilo, lo que indica que hay estudiantes con una identidad profesional difusa alta y muy alta. En la tabla 27 se pueden observar los puntajes descriptivos de este estilo.

**Tabla 27**

*Medidas de tendencias central y dispersión factor difuso, puntaje transformado*

<b>Factor 1Difuso</b>		
N	Válido	594
	Perdidos	0
Media		1.7767
Mediana		1.7143
Moda		1.71
Desviación estándar		.51643
Varianza		.267
Rango		3.00
Mínimo		1.00
Máximo		4.00

*Nota.* Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en la investigación.

En el caso del estilo de identidad profesional conformada, la media fue de 3.427, la cual se ubica en una zona de normalidad en la categoría media. La desviación estándar fue de .419 y el rango de 2.36, el puntaje que más se presentó fue de 3.0. Se presentaron puntuaciones en cada categoría lo que representa que existen estudiantes con estilo de identidad conformado muy alto, así como estudiantes con niveles bajos y muy bajos en lo referente al compromiso con la profesión. En la tabla 28 se pueden observar los descriptivos de este estilo de identidad profesional.

**Tabla 28**

*Medidas de tendencias central y dispersión factor conformado, puntaje transformado*

<b>Factor 2 Conformado</b>		
N	Válido	594
	Perdidos	0
Media		3.4270
Mediana		3.4545
Moda		3.00
Desviación estándar		.41997
Varianza		.176
Rango		2.36
Mínimo		1.64
Máximo		4.00

*Nota.* Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en la investigación.

### **5.10. Comparación entre estilos de identidad y sexo**

El objetivo de la segunda fase de esta investigación consistió en la comparación de los estilos de identidad con algunas de las variables sociodemográficas como el sexo o fase en la trayectoria académica. También se probó la relación entre los estilos de identidad y el promedio general de estudios. Con los resultados obtenidos fue posible probar las hipótesis formuladas, dar respuesta a las preguntas planteadas y dar por alcanzados los objetivos de esta fase.

Se compararon los estilos de identidad con respecto al sexo de los estudiantes que participaron en la investigación. Se aplicó la prueba de comparación de medias de t de Student. En lo referente al tamaño de los grupos, la diferencia excedió las dos terceras partes del tamaño de la muestra mayor, por lo que se procedió a calcular una muestra aleatoria de la muestra mayor, en este caso de mujeres, para preservar la diferencia dentro de los requerimientos de la prueba. Este procedimiento se estableció para la comparación en ambos estilos. Por esta razón cada grupo

quedó integrado por 97 estudiantes.

*Comparación entre estilo de identidad difusa y sexo.* Los valores obtenidos a partir de análisis en paquete estadístico SPSS fueron los siguientes:  $t = 2.798$ , significancia = .006,  $1-\beta = .50$ , y  $d = .40$ . En la tabla 29, se pueden observar los tamaños de los grupos, así como la media y la desviación estándar. Se observa que existe diferencia estadísticamente significativa entre el estilo de identidad difusa y el sexo. Cabe destacar que los resultados obtenidos no pueden generalizarse a otras poblaciones, dado que el tamaño del efecto es bajo.

**Tabla 29**

*Comparación de estilo difuso entre hombres y mujeres*

Variable	Sexo				gl	t	P	1- $\beta$	d
	H (n=97)		M (n=97)						
	M	DE	M	DE					
<b>Difuso</b>	1.879	.514	1.677	.494	192	2.798	.006	.50	.40

*Nota.* Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en la investigación.

Se rechaza hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, y es posible asumir con un nivel de confianza del 95% que existe diferencia estadísticamente significativa entre el estilo de identidad difusa entre hombres y mujeres. La media más alta en el estilo de identidad difusa corresponde a los hombres.

*Comparación entre estilo de identidad conformada y sexo.* Los valores obtenidos fueron los siguientes:  $t = 1.495$ , significancia = .137. Se acepta hipótesis nula y se concluye que no existe diferencia estadísticamente significativa entre el estilo comprometido entre hombres y mujeres. En cuanto al tamaño del efecto este es bajo, por lo que no es posible generalizar los resultados a otras poblaciones.

**Tabla 30**

*Comparación de estilo de identidad conformada entre hombres y mujeres*

Variable	Sexo				gl	t	P
	H (n=97)		M (n=97)				
	M	DE	M	DE			
<b>Compromiso</b>	3.360	.430	3.453	.434	192	1.495	.137

*Nota.* Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en la investigación.

Con base en los resultados obtenidos es posible asumir con un nivel de confianza del 95% que no existe diferencia estadísticamente significativa entre el estilo de identidad conformada

entre hombres y mujeres.

### 5.11. Comparación entre estilos de identidad y trayecto académico

*Comparación por trayecto.* Se realizó la comparación entre los estilos de identidad y el avance en el trayecto académico el cual se agrupó en tres núcleos: básico, sustantivo e integral. Para realizar la comparación se obtuvo una muestra aleatoria de los grupos básico y sustantivo, puesto que superaban en más de dos terceras partes al grupo de nivel integral. Una vez realizado este proceso fue posible realizar la comparación. Para el caso de las diferencias significativas se aplicó la prueba post hoc de Scheffé, la cual permite comparar grupos de diferentes tamaños y comprobar la homogeneidad de varianza.

*Comparación ente estilo difuso y núcleo académico.* La probabilidad obtenida fue de .014 que es menor al nivel de significancia aceptado .05, por lo que se rechaza hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna.

**Tabla 31**

*Comparación de estilo difuso y núcleo académico (trayectoria)*

	Básico		Sustantivo		Integral		F	p	Post hoc	f	1-β
	n=224		n=224		n=81						
	M	DE	M	DE	M	DE					
<b>Estilo difuso</b>	1.852	.523	1.745	.511	1.683	.497	4.287	.014	Ma>Mc	.064	.115

*Nota.* Ma=Básico, Mb= Sustantivo, Mc= Integral.

Se procede al cálculo post hoc mediante la prueba de Scheffé, en la que se obtuvieron los siguientes niveles de significancia entre los grupos:

**Tabla 32**

*Resultados post hoc comparación de estilo difuso y núcleo académico (trayectoria)*

(I) Núcleo	(J) Núcleo	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.
Básico	Sustantivo	.10704	.04572	.065
	Integral	.16830*	.06659	<b>.042</b>
Sustantivo	Básico	-.10704	.04572	.065
	Integral	.06126	.06457	.638
Integral	Básico	-.16830*	.06659	<b>.042</b>
	Sustantivo	-.06126	.06457	.638

*Nota.* Elaboración propia.

Como puede observarse en la tabla 32, existe una diferencia estadísticamente significativa entre los grupos de trayectoria en el núcleo básico e integral. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna. Es importante destacar que el tamaño del efecto es pequeño (.064) por lo que no es posible generalizar los resultados a otras poblaciones. Se concluye con un nivel de confianza de 95% que existe diferencia estadísticamente significativa en el estilo de identidad difusa en los grupos de trayectoria de núcleo básico y trayectoria del núcleo integral.

*Comparación ente estilo conformado y núcleo académico.* En este caso, la probabilidad obtenida fue de 3.45, la cual es mayor al nivel de significancia .05, por lo cual no es posible rechazar la hipótesis nula.

**Tabla 33**

*Comparación de estilo de identidad conformada y núcleo académico (trayectoria)*

	<b>Básico</b>		<b>Sustantivo</b>		<b>Integral</b>		<b>F</b>	<b>p</b>
	<b>n=224</b>		<b>n=224</b>		<b>n=81</b>			
	M	DE	M	DE	M	DE		
<b>Estilo com-promiso</b>	3.434	.402	3.435	0.442	3.359	.443	1.068	.345

*Nota.* Elaboración propia.

Se concluye con un 95% de confianza que no existe diferencia estadísticamente significativa entre el estilo de identidad de compromiso y el núcleo académico: básico, sustantivo e integral.

### **5.12. Relación entre estilos de identidad y promedio general de estudios**

Se probó la relación entre los estilos de identidad y el promedio general de estudios. Se empleó la prueba de correlación producto momento de Pearson. La relación se probó con 589 de 594 casos, puesto que 5 de los estudiantes ingresaron un promedio de 0, el cual no fue válido para realizar la prueba, por lo que estos casos fueron descartados. Enseguida se muestran los resultados obtenidos.

*Correlación entre estilo difuso y el promedio general de estudios.* Como puede observarse en la tabla 34, la probabilidad obtenida fue de .043 que es menor al nivel de significancia .05, por lo que no es posible rechazar la hipótesis nula. se acepta hipótesis alterna; existe relación estadísticamente significativa entre el promedio general y el estilo de identidad difusa.

**Tabla 34***Relación entre estilo de identidad difusa y promedio general de estudios*

	Promedio general	1-β	W / ψ
<b>Estilo difuso</b>	r=-.083		
	p=.043	1.000	0.288
	n=589		

Nota. Elaboración propia.

Se obtuvo un coeficiente negativo de -.083, lo que indica una relación negativa, no obstante, la relación es escasa o nula, el nivel de magnitud fue bajo (.288). El tamaño del efecto es bajo y el nivel de error es de 1.000, por lo que no se pueden generalizar los resultados en otras poblaciones semejantes. Es importante resaltar que el nivel de magnitud es bajo, y que la correlación significativa puede estar influenciada por el alto número de participantes, por lo que el resultado se debe valorar con las reservas pertinentes.

*Relación entre estilo de identidad conformada y promedio general de estudios.* Se obtuvo un coeficiente de .60 y una probabilidad de .147 que es mayor al nivel de significancia .05, por lo que la hipótesis nula no pudo ser rechazada y consecuencia no se calculó el nivel de error ni tamaño del efecto.

**Tabla 35***Relación entre el estilo conformado y el promedio general*

	Promedio general
<b>Estilo conformado</b>	r=.060
	p=.147
	n=589

Nota. Elaboración propia.

*Correlación entre estilo comprometido y estilo difuso.* Finalmente se probó la relación entre los dos factores que componen el instrumento, el que se emplearon los datos de todos los participantes.

**Tabla 36***Relación entre estilo de identidad difusa y estilo de identidad conformada*

	Estilo conformado	1-β	W / ψ
<b>Estilo difuso</b>	r=-.432		
	p=.001	1.000	0.657

Nota. Elaboración propia.

Se obtuvo una probabilidad de .001 que es menor al nivel de significancia .05 por lo que se rechaza hipótesis nula y se acepta hipótesis alterna; existe relación estadísticamente significativa entre el estilo de identidad difusa y el estilo de identidad conformada. Se obtuvo un coeficiente negativo de -.432, lo que indica un nivel de correlación moderada y un nivel de magnitud media. Cabe recordar que la rotación de los factores fue oblicua, lo que permite cierta correlación entre los mismos. El tamaño del efecto es alto (.657) y el nivel de error es de 1.000, por lo que no es posible generalizar los resultados en otras poblaciones semejantes.

## DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En este apartado se discuten los resultados obtenidos en cada fase de la investigación, así como sus implicaciones. Se aborda la pertinencia de la construcción de los ítems y la revisión por parte de los jueces para la obtención de las evidencias referidas al contenido de la prueba. Se discuten las evidencias de validez referidas a la estructura interna, así como la estimación de la confiabilidad/precisión. Se analiza la estructura factorial obtenida a partir de la teoría y criterios que le dan sustento. Se exponen las características de los estilos de identidad medidos por el instrumento y los dominios que comprenden cada uno. Se analizan las diferencias en cuanto a estilo de identidad profesional por sexo y sus posibles causas. Enseguida se abordan las diferencias entre estilo de identidad y el trayecto académico. Finalmente se examina la relación entre el estilo de identidad profesional y el promedio general de estudios.

### **Evidencias de validez referidas al contenido**

La obtención de evidencias de validez referidas al contenido es uno de los procesos decisivos en la construcción de un instrumento, se considera la base sobre la cual habrá de sostenerse la prueba. La teoría es la materia prima a partir de la cual se construyen los ítems. Una vez redactados y revisados los instrumentos por parte del investigador, estos se sometieron a revisión por parte de jueces. El proceso de revisión por parte de los jueces se sistematizó de tal forma que se evaluaron aspectos específicos de los ítems como la relevancia, coherencia y claridad. Lo cual favoreció la obtención de datos para los criterios evaluados en cada ítem. Cabe destacar que, aunque los ítems se valoraron por medio de una escala bien definida, los jueces expertos contaron con un espacio para realizar las observaciones que consideraran pertinentes.

Por lo que existió un margen para la libre expresión para que los jueces realizaran comentarios y sugerencias a partir de su criterio y experiencia. Sus observaciones incluyeron correcciones referidas a la redacción, la ortografía y la pertinencia teórica del ítem. En cuanto a los estilos revisados, el conformado fue el que conservó el mayor número de ítems, prácticamente todos. Esto se puede deber a la consistencia entre la definición y su expresión más adecuada en los ítems redactados. Esto no quiere decir que no se hicieran observaciones, puesto que en todos los estilos se hicieron correcciones de coherencia, redacción y ortografía. Es posible deducir que los ítems son relevantes para representar el estilo de identidad y los criterios correspondientes a cada dimensión que pretenden medir.

El estilo informativo tuvo una disminución de 4 ítems y fue el segundo con menor disminución después del conformado. Existe una relación entre el estilo informativo y el conformado (o logro de identidad) pues de acuerdo con Marcia (1993) y Berzonsky (2011), la identidad conformada se basa en alto grado de exploración el cual es un elemento común en ambos estilos que lejos de ser receptores de la información poseen una capacidad reflexiva. Discriminar entre el estilo conformado y el informativo puede ser complicado por la cercanía entre estos estilos de identidad. Enseguida se encuentra el estilo difuso con una disminución de 8 ítems, el cual se caracteriza por una falta de compromiso y baja exploración. Este estilo comparte con el normativo un proceso de exploración bajo o ausente.

Por último, se encuentra el estilo normativo en el que se eliminaron 11 ítems, este estilo fue el que juzgaron los expertos con indicadores menos relevantes. La discriminación de este estilo con el estilo conformado puede dificultarse dado que ambos manifiestan un alto grado de compromiso. Incluso una de las críticas hechas a la prueba de medida general del ego de Marcia (1980), es que los estilos de enajenación/forclusión pueden mezclarse con el estilo de identidad de logro, en extremos superiores de compromiso. El aspecto que los distingue es el proceso de reflexión previo a la adquisición de compromisos en el estilo conformado, el cual se encuentra ausente en el estilo normativo/enajenado. Además de esto, no se descarta que los ítems eliminados carecieran de contenido relevante o fueran triviales.

Aunque pueda parecer que se eliminó una cantidad elevada de ítems para este último estilo se debe considerar que se presentó una cantidad considerable de ítems anticipando una taza elevada de eliminación. La cual si comparamos en general fue modesta, puesto que se presentaron 164 de los cuales se eliminaron 23, es decir el 16% fue eliminado mientras que el 84% de los ítems se consideraron relevantes. El uso de métodos objetivos de calificación para obtener evidencias de validez referidas al contenido favorece la consistencia en las puntuaciones. Si bien, se busca eliminar el sesgo por parte de los jueces calificadores, a través del sistema general lineamientos a partir de los cuales juzgar el ítem, se intenta preservar la aportación del análisis subjetivo por parte de los jueces. De acuerdo con Sireci (1998), la obtención de evidencias de validez de contenido surgió como una protección ante procedimientos meramente numéricos.

Delgado-Rico et al. (2012), refieren que el proceso de obtención de evidencias de validez referidas al contenido conduce a mejoras significativas en la construcción de los ítems, en aspectos como la redacción, relevancia y representatividad lo cual facilita el desarrollo de las etapas posteriores como la obtención de evidencias referidas a la validez de constructos y evidencias de

confiabilidad/precisión. Este proceso permitió filtrar aquellos ítems que no eran relevantes para medir las variables de interés y refinar aquellos con errores menos importantes. De acuerdo con la AERA, APA y NCME (2018) someter la prueba a una revisión por parte de un grupo de expertos permite no solo identificar errores técnicos en la construcción de los ítems, sino que además pueden señalar detalles en la facilidad o dificultad de la comprensión de estos.

En el caso de este trabajo se revisaron los aspectos técnicos señalados por los jueces y se corrigieron aquellos ítems redactados de forma confusa sustituyendo algunas palabras por las sugeridas por parte de los expertos. También se acomodaron los ítems en la dimensión que mejor representaran, por ejemplo, un ítem ubicado en una dimensión teórica con contenido que se adaptaba mejor al ético fue cambiado. Aunado a esto se aplicó el instrumento en un grupo de 17 estudiantes que también realizaron observaciones sobre la redacción y facilidad de comprensión del instrumento lo cual favoreció el ajuste de los ítems. Los señalamientos realizados por los estudiantes fueron principalmente sobre la comprensión del ítem, lo que se relaciona con el uso de palabras poco convencionales o que son parte de la jerga técnica en psicología y que para estudiantes de niveles menos avanzados pueden causar confusión. Otro de los señalamientos recurrente fue con respecto a la redacción del ítem, que podría incluir palabras de fácil comprensión, pero una sintaxis confusa.

Las evidencias de validez referidas al contenido son necesarias, pero no suficientes para considerar la calidad de un instrumento. No obstante, a partir del procedimiento de revisión por parte de jueces, se obtuvieron los datos necesarios para obtener las pruebas necesarias para demostrar la validez de contenido del instrumento. Este procedimiento permitió probar la adecuación entre el contenido de la prueba y su objetivo, evidencia necesaria que sirve de argumento para demostrar las evidencias de validez referidas al contenido. Puesto que se conservaron únicamente ítems con un índice igual o mayor a .80 que es lo mínimo que se recomienda cuando hay de dos a siete jueces expertos (Polit et al., 2007), se considera que existió evidencia suficiente referida a la validez de contenido para continuar con la aplicación y obtener evidencias referidas a la estructura interna.

### **Evidencias de validez referidas a la estructura interna y confiabilidad/precisión**

Las evidencias de validez de contenido fueron la base para la aplicación del instrumento con el objetivo de obtener evidencias de validez referidas a la estructura interna. El primer paso sirvió para dar mayor solidez al instrumento, puesto que, aunque los ítems se puedan agrupar en factores y obtener buenos índices, es tarea del investigador asegurar que exista coherencia en la

solución obtenida. En palabras de Ebel (1977) "Y uno nunca debe disculparse por tener que ejercer su juicio al validar una prueba. Los datos nunca sustituyen al buen juicio" (p. 59). En cuanto a la muestra para el análisis factorial, Hair et al. (1999) se recomienda utilizar muestras grandes mayores a 100 sujetos con un número mayor cinco veces al número de ítems. El instrumento analizado se aplicó a una población de 594 estudiantes, lo cual se considera un tamaño adecuado. No obstante, el tamaño de la muestra a partir de la cual se debe extraer una solución factorial adecuada varía de autor a autor.

Por lo que es recomendable tener en cuenta más de un criterio para determinar la adecuación de la muestra para el análisis factorial. Entre los criterios se encuentra el índice KMO para determinar lo adecuado del tamaño de la muestra, se espera que por convención este índice sea mayor por lo menos de .80 (Campoa-Arias et al., 2012). El índice obtenido en la solución presentada fue de .930, por lo que se puede confiar en que el tamaño de la muestra es adecuado. Por otra parte, se encuentra la prueba de esfericidad de Bartlett, la cual arroja información sobre la agrupación entre los ítems, es decir, nos dice si vale la pena llevar a cabo un análisis para encontrar factores. Esta prueba indica correlación adecuada entre los ítems cuando el nivel de significancia es menor a .05, el nivel de significancia arrojado en la prueba fue de .001, por lo que se procedió con el análisis factorial exploratorio con la certeza de encontrar agrupación entre los ítems.

Con respecto a la prueba empleada para realizar el análisis factorial exploratorio se empleó el método de extracción de ejes principales, dado que el muestreo empleado fue de tipo no probabilístico accidental, lo que no es posible asegurar una distribución normal de los resultados. Este método puede realizar el análisis aún sin presuponer una distribución normal de los datos. En cuanto al método de extracción se eligió la rotación oblicua, puesto que acepta correlación entre los factores, y se recomienda para mediciones en ciencias sociales. Dado que las variables de interés parten de una teoría psicológica es difícil esperar que no exista correlación entre los factores encontrados. Además, este método permitió encontrar una solución factorial rotada sencilla y fácil de interpretar. Lo cual pudo ser más difícil de encontrar e interpretar con métodos ortogonales, que son más exigentes en términos de correlación entre factores.

La varianza obtenida de ambos factores fue de 40.4, la cual sobrepasa el 30% mínimo aceptado en variables complejas dentro de análisis exploratorios. Se recuerda que el instrumento es nuevo y no existen antecedentes de instrumentos de medición de estilos de identidad profesional en estudiantes de educación superior. Por lo que el nivel de varianza explicada es adecuado conforme al criterio establecido. El primer factor el estilo de identidad difuso se caracteriza por

una falta de compromiso en las distintas dimensiones de la identidad profesional. El segundo factor fue el de compromiso que hace referencia a un estilo de identidad comprometido con la carrera en las distintas dimensiones. Enseguida se describen los dominios que la componen y el índice de confiabilidad /precisión.

*Estilo de identidad profesional difusa.* Son individuos confundidos, con poca capacidad de diferenciación con los demás, dependen del juicio externo para regularse y evaluarse (Marcia, 1980). Se considera un estilo de identidad con una consciencia menos desarrollada de la profesión. Se conformó de 14 ítems, de los cuales 4 corresponden al dominio personal, 3 al teórico, 2 al práctico y 5 al ético. En este factor se comprueban los tres dominios de la identidad profesional propuestos por Harrsch (2005), así como el ético propuesto en este trabajo. El índice de confiabilidad/precisión con el alfa de Cronbach fue de .890 y de .892 con el omega de Mc Donald. De acuerdo con Campo-Arias y Oviedo (2008) la consistencia interna para instrumentos en las primeras fases de construcción es adecuada cuando el puntaje se encuentra entre .80 y .90. Por lo que se puede considerar que las evidencias referidas a la confiabilidad/precisión para este factor son adecuadas.

*Estilo de identidad profesional comprometida.* Son personas comprometidas con su ocupación y decisiones, las cuales han realizado por sí mismos. Una persona con un alto nivel de compromiso ocupacional, que es resultado de una búsqueda y reflexión activa, tienen un mejor desempeño académico y profesional (Cross y Allen, 1970). Se conformó de 11 ítems de los cuales 7 corresponden al dominio personal, 3 al teórico y 1 al práctico. En este factor también se comprueban los tres dominios propuestos por Harrsch (2005), sin embargo, no se conservó ningún ítem referido a la dimensión ética, los cuales refieren a un compromiso con la formación e identificación con los referentes de la profesión e implica la incorporación de valores. De acuerdo con la propuesta de la autora, el aspecto de los valores se incluye en la dimensión personal. Es posible que en este factor no fuera posible separar el dominio ético del personal y siga implícito en este a través del compromiso con la profesión. El índice de confiabilidad/precisión con el alfa de Cronbach fue de .886 y de .888 con el omega de Mc Donald. Ambos coeficientes se encuentran por encima de .80, por lo que se considera que las evidencias de confiabilidad/precisión también son adecuadas para este factor.

El instrumento se construyó en una población mexicana, por lo que la teoría se puso a prueba en un contexto diferente al que se originó. Además de que el constructo de identidad que refiere Erikson (1974, 1993) y las aportaciones de Marcia (1993) y Berzonsky (1989), se llevó más

allá de la esfera personal para abordar otras dimensiones propias de la identidad profesional. Es importante resaltar la consistencia de los supuestos teóricos de la identidad difusa y conformada en diferentes contextos, no sólo los angloparlantes. Lo cual le da relevancia a la teoría y permite arrojar evidencia empírica que da soporte a los planteamientos teóricos. Durante la revisión documental no fue posible encontrar instrumentos orientados a la evaluación de la identidad profesional de manera objetiva, puesto que la mayoría de las investigaciones sobre la identidad profesional encontradas fueron de corte cualitativo. Los instrumentos de medición objetivos de los estilos de identidad se enfocan en la dimensión personal, por lo que no fue posible estudiar con ellos la identidad profesional.

En lo referente al ajuste del modelo y el RMSEA que se obtuvo fue de .058 que es posible considerar como un nivel de ajuste es adecuado. Cabe resaltar que en los análisis factoriales exploratorios se pueden aceptar RMSEA por encima de 0.05, y para los casos de análisis factorial confirmatorio es preciso que este índice se encuentre por debajo de 0.05 (Martínez et al., 2014). Por lo que se puede contar con otro criterio de confianza en la solución encontrada. Con respecto a los factores encontrados inicialmente se probaron cuatro estilos de identidad que de acuerdo con otras investigaciones (Berzonsky, 2011; Kroger y Marcia 2011) han demostrado consistencia en distintos instrumentos. Sin embargo, estos estilos abordan la identidad únicamente en la dimensión personal. Por lo que al trasladar los estilos de identidad personal a la medición de la identidad profesional no fue posible comprobar todos los estilos de identidad.

El instrumento se orienta en el ámbito de la identidad profesional, el cual retoma un área personal, teórica y práctica de acuerdo con la propuesta de Harrsch (2005). Además, se incluyó una dimensión ética, la cual se pudo comprobar únicamente en el estilo difuso. Es probable que los estilos se hayan agrupado en un estilo difuso y conformado puesto que la población de estudiantes de nivel superior tiene características particulares que la hacen menos propensa a estilos normativos. Aunque pueda llamar la atención que exista un estilo difuso en estudiantes de licenciatura, Marcia (2002) refiere que la identidad puede seguir conformándose incluso a los treinta años. Por otra parte, Berzonsky y Ferrari (2009), refiere que los estilos de identidad difusa en estudiantes de licenciatura están lejos de ser casos patológicos que impidan la adaptación de los estudiantes, más bien suele tratarse de estudiantes con estrategias refinadas para evitar el compromiso y la toma de decisiones. Son casos no patológicos, pero que indican que no han logrado identificarse, asumirse y comprometerse con la profesión en la que se forman. Indicador que se debe realimentar y atenderse en el dispositivo de formación.

Las propuestas teóricas de ambos autores descansan sobre los supuestos teóricos planteados por Erikson (1974): compromiso y difusión. La clasificación de los estilos se define en términos de la presencia o ausencia de crisis/exploración (toma de decisiones) y el compromiso o su ausencia con una ocupación e ideología. Cuanto mayor se encuentra desarrollada la identidad los individuos demuestran mayor consciencia de sí mismos, sus cualidades, fortalezas y debilidades, y son capaces de diferenciarse con los demás (Marcia, 1980). Esto se ve reflejado en una elección ocupacional informada, en el compromiso con su formación y posteriormente en el desarrollo de una laboriosidad experta. El principio de compromiso propuesto por Erikson es congruente con el factor de estilo de identidad conformada el cual se comprobó tanto teórica como empíricamente.

Por otra parte, la difusión de la identidad se relaciona con una baja o nula exploración y la ausencia de compromiso. En este caso se trata de identidades difusas adaptadas, que pueden funcionar correctamente en su entorno y lograr titularse. Las desventajas de esto es que el resultado se daría en psicólogos poco comprometidos que se asuman a sí mismos como poco capaces para ejercer la profesión, con poco interés para aprender y actualizarse con respecto a los nuevos retos y exigencias propios del avance científico. Esta difusión abarca aspectos éticos, lo que predispone una falta de principios y valores durante el ejercicio profesional. Este tipo de egresados pueden afectar el estatus y la imagen del psicólogo al dirigirse de manera poco profesional y más importante, pueden causar algún tipo de daño en las personas que acudan a ellos o los contraten por sus servicios. Este principio de difusión de la identidad se pudo comprobar en uno de los dos factores tanto de manera teórica como empírica.

Con respecto a las evidencias de validez encontradas cabe señalar que las evidencias referidas al contenido y a la estructura interna reportan ventajas, así como deficiencias por sí mismas. Por lo que de acuerdo con los expertos (Sireci, 1998) es necesario recuperar ambos tipos de evidencias para la construcción de un instrumento. El juicio de expertos permite balancear la representación del contenido de modo que no exista una sobre representación o infrarrepresentación de factores, lo que puede ocurrir si únicamente se toma en cuenta las propiedades estadísticas de los ítems. Las evidencias referidas a la estructura interna del instrumento permiten seleccionar aquellos ítems con mejores características técnicas, pero si le antecede el juicio de los expertos es más probable que se encuentre un balance en la representación de los factores.

Las evidencias obtenidas en esta fase de la investigación dan soporte al instrumento, puesto que cumplen con los criterios mínimos establecidos que les dan validez y consistencia a los resultados obtenidos con el instrumento y para los fines con que fue diseñado. Los estilos de iden-

tividad profesional obtenidos a través del análisis factorial exploratorio, son coherentes en su agrupación como con los principios teóricos en los que se sostienen. Los resultados obedecen al propósito de la prueba, la cual permite conocer el estilo de identidad de los estudiantes de licenciatura en psicología y ubicar el nivel de conformación de su identidad profesional.

### **Comparación de estilos de identidad y sexo**

El primer objetivo de esta fase fue comparar los estilos de identidad profesional medidos por el instrumento (estilo difuso y conformado) y el sexo de los estudiantes. A partir de los documentos revisados se decidió probar las diferencias por sexo. Una de las críticas hechas a la teoría de Erikson es que no enfocó su investigación de forma equiparada con las mujeres, además de estar de acuerdo con lo proposición psicoanalítica de las diferencias entre hombres y mujeres como producto de sus diferencias biológicas (Sorell y Montgomery, 2001). La entrevista semiestructurada de Marcia (1966), se fundamenta en los postulados teóricos de Erikson sobre la identidad. No obstante, en sus inicios se elaboró y probó únicamente con estudiantes varones. Lo cual tiene ciertas implicaciones, puesto que no permite detectar diferencias en el desarrollo y conformación de la identidad en estudiantes de distinto sexo.

Marcia (1980), refiere que la identidad no se ha estudiado a la par en hombres y mujeres. Además de que los resultados encontrados en hombres y mujeres han sido distintos. Razón por la cual se decidió probar las diferencias de estilo de identidad profesional validados en el instrumento entre hombres y mujeres. Antes de aplicar la prueba estadística, se igualaron los grupos para poder aplicar la prueba de diferencias t de Student. Dado que la muestra de estudiantes del sexo femenino era mayor a la muestra de hombres en más de dos terceras partes se ajustaron las muestras aleatoriamente para poder llevar a cabo la comparación. En primer lugar, se probó la diferencia en el estilo de identidad difusa en hombres y mujeres, se encontró una diferencia estadísticamente significativa.

La media más alta corresponde a los hombres, de lo cual se puede interpretar que al menos los hombres participantes en esta investigación aceptan tener una mayor difusión en lo correspondiente a la identidad profesional. Es decir, se ven así mismos con mayor incertidumbre sobre la conveniencia de la carrera como elección correcta en sus vidas. Además de manifestar una baja motivación por los conocimientos teóricos y prácticos de la disciplina. Lo que conlleva a una falta de valores profesionales o de la visualización de la profesión como un medio para satisfacer intereses personales de forma egoísta, sin tomar en cuenta que afecte o no a terceros. Las personas con un estilo de identidad difusa pueden estar bien adaptadas, pero tienen una falta de

compromiso, su elección vocacional es inestable, presentan una comprensión vaga de la carrera y evitan el conflicto (Berzonsky y Ferrari, 2009).

En contraste las mujeres presentaron un estilo de identidad difuso significativamente menor. De acuerdo con Gyberg y Frisén (2017), a pesar de los distintos aspectos socioculturales y los cambios que se dan en ellos como la igualdad de género, las mujeres presentan mayor interés en aspectos como la familia y la carrera profesional. Esto también podría explicarse con los obstáculos que históricamente han enfrentado las mujeres. Como la aceptación en instituciones de educación superior para realizar estudios universitarios a los que en su momento solo tuvieron acceso los hombres. De modo que realizar una elección profesional y no comprometerse con ella, es un lujo del cual las mujeres pueden prescindir. En cambio, el compromiso incluso en áreas como la ingeniería civil, se refleja en la mayor tasa de egreso/ingreso y titulación/egreso con mayor eficiencia en el estrato femenino (López y Gálvez, 2010).

Estos hallazgos encontrados son consistentes con los resultados reportados en otras investigaciones sobre el mayor nivel de difusión en hombres en áreas como la profesional y la de la ocupación (Archer, 1985). En el caso de las estudiantes mujeres, estas se han enfrentado a una gama más amplia de opciones y se enfrentan a un proceso de conformación de la identidad más complejo que los hombres. Por lo que ante las distintas opciones en las que se ha de decidir es necesario un proceso de exploración y reflexión, lo que disminuye sus probabilidades de difusión de la identidad. En el caso de las estudiantes universitarias el simple hecho de elegir realizar estudios de licenciatura se puede asociar con una identidad en transición o liberada.

De acuerdo con Lewis (2003) el contexto universitario favorece y fomenta las experiencias con lo cual se cuenta con una mayor cantidad de elementos de identidad que favorecen el compromiso y la conformación de la identidad. A esto se le pueden sumar los obstáculos de un contexto tradicional el cual empuja a las mujeres a valorar distintos dominios de la identidad y a generar compromisos. Las mujeres que cursan estudios universitarios tienden a mostrar un mayor compromiso que los varones que asumen identidades más tradicionales en general, además se encuentran más comprometidas con aspectos ideológicos, políticos y sociales (Sandhu y Tung, 2006). Dominios que tradicionalmente se han considerado de mayor interés para los hombres.

Esto se ha visto reflejado en la creación de colectivos feministas al interior de la facultad, en el cual las estudiantes han buscado de manera activa la equidad en aspectos de género, así como la visualización y combate de la violencia de género en el entorno universitario. Las acciones sociales emprendidas por las estudiantes también dan cuenta de un compromiso profesional que

se extiende a la sociedad. En general el compromiso social denota una identidad profesional comprometida, pero los estudios refieren que este se encuentra en aumento en el sector de las mujeres, lo cual se encuentra acorde con la menor difusión encontrada en este grupo. Cabe resaltar que las mujeres se encuentran en un esfuerzo mayor puesto que valoran más dominios lo que constituye procesos más complejos y reflexivos (Archer, 1985)

Aunque no es posible generalizar los resultados a otras poblaciones, es notable el hecho de que la matrícula universitaria ha ido en aumento manera global en cuanto al número de mujeres inscritas a nivel nacional. En el caso de la UAEMex, fue a partir de 1994 que la matrícula de mujeres alcanzó y superó la de los hombres, y la tendencia se ha mantenido a partir de entonces (Guadarrama, 2017). En carreras como psicología la mayor tasa de estudiantes mujeres ha sido tradicional. La formación universitaria como una forma elección ocupacional, se torna relevante en el proceso de conformación de la identidad, y la identidad profesional como parte de esta, proporciona indicadores del avance en el desarrollo de esta.

En segundo lugar, se probó la diferencia entre el estilo de identidad comprometido y el sexo. Se aplicó el mismo procedimiento que con el estilo de identidad difusa. Los resultados obtenidos no permiten rechazar hipótesis nula, lo que indica que no existen diferencias estadísticamente significativas entre el estilo de identidad comprometida y el sexo, además de que los resultados no pueden generalizarse a otras poblaciones. Hombres y mujeres parecen manifestar el mismo nivel de compromiso. Marcia (1980) considera que el proceso de conformación de la identidad lleva más tiempo para las mujeres que para los hombres. No obstante, esto lo declaró hace décadas, cuando los roles de género se encontraban delimitados de forma más tradicional.

Es posible que los cambios sociopolíticos que se han llevado a cabo durante cuarenta años hayan influido en el cambio de la conformación de la identidad en un área ocupacional para las mujeres, la cual se consideraba más orientada a los varones. Cloninger (2003) señala que las identidades de las mujeres que se encuentran en nivel más avanzado, como es el caso de estilo conformado, se encuentran fuera de los roles tradicionales asignados a la mujer. Las estudiantes que se encuentran en nivel universitario han desarrollado una serie de habilidades cognitivas, psicomotoras y afectivas que les permiten involucrarse de forma más comprometida con sus estudios lo que implica asumir una cantidad de roles mayor a los tradicionales.

La conformación de la identidad profesional para los grupos estudiados no posee diferencias estadísticas. Hombres y mujeres manifiestan compromiso con sus estudios y refieren tener una identidad conformada en proporciones semejantes. Sin embargo, es importante tomar en

cuenta los factores contextuales que son distintos para hombres y mujeres, la orientación social de los hombres suele ser más popular y aceptada en comparación con la de las mujeres (Archer, 1985). Cabe señalar que incluso en sociedades en las que se fomenta la igualdad de género como Suecia, las mujeres reportan mayores niveles de compromiso e identidad conformada en áreas como la familia, el cuidado de los hijos y el aspecto profesional (Gyberg y Frisén, 2017). Lo cual en un contexto tradicional y de transición como es México, representa el sorteo de más obstáculos para la conformación de la identidad en distintas áreas.

Los puntajes obtenidos parten de un autoinforme dado por los estudiantes, lo cual puede incluir aspectos ideales en cuanto a la identidad. Esto quiere decir que el instrumento refleja no sólo su compromiso con la profesión, sino que también el tipo de estudiante o profesional en que quieren convertirse y que les sea reflejado por los demás. Esto tiene relación con el yo ideal que forma parte de la identidad personal el cual al encontrar un balance con el yo real favorece la adaptación de las personas a su entorno. Al igual que en las investigaciones revisadas sobre la conformación de la identidad en hombres y mujeres, los hallazgos parecen seguir la misma dirección, puesto que los procesos de identidad parecen seguir un camino semejante, no obstante, se encuentran diferencias al abordar dominios específicos como la formación académica. En general se puede considerar que las diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a la identidad profesional proceden más de factores socioculturales que de índole biológica.

#### **Comparación de estilos de identidad y avance en el trayecto académico**

El segundo objetivo de esta fase fue comparar los estilos de identidad con el nivel de avance en el trayecto académico. La hipótesis para este objetivo fue: existe diferencia estadísticamente significativa entre los estilos de identidad y el nivel de avance en el trayecto académico. Los resultados de la comparación entre estilo de identidad difusa y nivel de avance en el trayecto académico indican que existe diferencia estadísticamente significativa entre los grupos de nivel básico, que corresponde a los estudiantes menos avanzados, e integral que corresponde a los estudiantes más avanzados. Es decir, existen menores niveles de identidad difusa en los semestres más avanzados. El tamaño del efecto fue pequeño, por lo que no es posible generalizar los resultados a otras poblaciones.

Los resultados de la primera comparación sugieren que mientras mayor es el avance en el trayecto académico menor es el nivel de difusión en los estudiantes. Existen dos posibles explicaciones para este hallazgo, una de ellas puede explicarse por medio de la deserción escolar de aquellos estudiantes que desde el inicio de la carrera presentaron este estilo de identidad difuso

alto, lo cual se refleja en desempeño pobre. Los estudiantes con estilo de identidad difusa tienden a rehuir de las decisiones y ser controlados por las presiones externas, las demandas de los estudios pueden ser una presión para abandonarlos. El abandono también se puede dar por parte de los estilos conformados, no obstante, esto tiene que ver con otro tipo de causas que parten de un análisis reflexivo y que no tiene que ver con dificultades en los estudios.

Otra explicación tiene que ver con el avance y la maduración de la identidad, la cual, gracias a las experiencias de aprendizaje y orientación por parte de compañeros, profesores y tutores, puede ir en dirección del compromiso. De acuerdo con Lewis (2003), la universidad es un contexto lleno de elementos para la conformación de la identidad que estimula la exploración. En este caso algunos estudiantes con un estilo de identidad difusa pueden beneficiarse del entorno académico y en esta búsqueda a través de los años de formación generar compromisos que favorezcan su avance a un estado de identidad conformada. Este aspecto se encuentra ligado con los dispositivos de formación, los cuales, según su carácter transmisivo o instituyente, frenarán o en su caso estimularán el desarrollo de la identidad profesional (Zanatta et al., 2011).

El simple avance por el trayecto académico no es determinante en la transición de un estilo difuso a uno conformado, de acuerdo con Wasityastuti (et al., 2018) el contexto académico influye sobre el desarrollo de la identidad profesional por medio de incentivos y castigos, en este proceso se espera que el estudiante identifique las características de su profesión, las distintas áreas, así como los valores y metas comunes entre los profesionales de su gremio. Esto concuerda con lo referido por Rodríguez y Seda (2013), en cuanto al efecto positivo de involucrar de manera temprana a los estudiantes de psicología con el ámbito profesional, no solo favorece los aprendizajes, sino que contribuye con la construcción de la identidad profesional.

Otro aspecto interesante con respecto al estilo de difusión y el avance en el trayecto es que existan estudiantes de los últimos semestres que manifiesten este estilo de identidad profesional. En este caso de acuerdo con Berzonsky y Ferrari (2009), los estilos de identidad difusa en el nivel universitario suelen ser funcionales, es decir, se valen de estrategias que les permiten desempeñarse en el contexto académico sin tomar decisiones ni comprometerse con la carrera. Los alumnos que se encuentran en los últimos semestres que tiene un estilo de identidad difusa han avanzado a través de estrategias basadas en la seducción, la imagen o las conexiones sociales para beneficiarse de los demás. Estos estudiantes pueden ser adaptados e incluso titularse y ejercer, no obstante, el ejercicio pleno y ético se da desde el compromiso y la actualización, elementos propios de una identidad profesional conformada.

En cuanto a la comparación entre el estilo de identidad conformado y el trayecto académico no se encontraron diferencias estadísticamente significativas. En todos los semestres se encontraron niveles semejantes de compromiso con la formación y la carrera. Esto tiene que ver con la motivación y la expectativa de los estudiantes, puesto que desde un inicio manifiestan el deseo de involucrarse en la profesión. Esto es congruente con los hallazgos de Wasityastuti et al. (2018), que refieren que el nivel de motivación en estudiantes de medicina durante las etapas de formación es el mismo. No obstante, el nivel de desmotivación es más bajo en los estudiantes de los primeros semestres. Nuevamente, puede ser que el elemento de idealización de la identidad que refiere Zanatta y Plata (2012) tenga influencia en la autovaloración del compromiso profesional.

Estos resultados indican que los niveles de compromiso se mantienen durante el avance en el trayecto. Lo cual puede parecer lógico puesto que las experiencias de aprendizaje como son las clases, lecturas, conferencias, congresos, prácticas profesionales entre otras, enriquecen la visión del estudiante sobre la profesión. Esto permite definir cuáles son las áreas y aplicaciones en la profesión que más tiene que ver con sus intereses. De acuerdo con esto, se podría considerar que el dispositivo de formación dota de los elementos teórico-prácticos necesarios para un aprendizaje reflexivo. No obstante, se debe tener en cuenta que la recolección de información se dio durante un periodo de aislamiento debido a las restricciones sanitarias. En este caso las experiencias en entornos de práctica profesional fueron limitados o nulos. Lo cual pudo afectar la percepción del propio desempeño y del desarrollo de la identidad profesional.

En este sentido, Hussey y Campbell-Meier (2016) consideran que las comunidades de aprendizaje son indispensables para la formación de la identidad profesional. Puesto que a medida que los estudiantes interactúan con profesionales de su disciplina, pueden compartir ideas, enfoques y valores, pero a pesar de esto conservar su identidad. Aquí se puede notar que el principio básico de identificación con otras personas sigue vigente en la conformación de la identidad profesional que a su vez requiere de la influencia por parte de otras personas para configurarse. Es importante recordar que la identidad no se limita a las personas, abarca también a grupos como en el caso de las profesiones. En el caso de la formación en psicología como parte de un programa universitario, se encuentra mediada por una serie de lineamientos que forman parte de su identidad y que le otorgan el prestigio y características propias.

Por ejemplo, los ritos de iniciación de los gremios de trabajadores, los cuales enseñaban en las escuelas catedráticas, requerían una serie de lineamientos para admitir aprendices, posteriormente aceptaban aquellos que resultaban más capaces. Los aprendices aceptados eran some-

tidos a una serie de pruebas para continuar con la formación y antes de ser admitidos como un nuevo profesional, tenían que presentar un trabajo u obra sobresaliente ante un jurado. Al final, si era aprobado lo investían con una toga y se sentaba junto al jurado en señal de admisión como parte del gremio. Estos elementos siguen presentes en la actual formación universitaria, su origen fue el mantener en alto nivel el ejercicio de la profesión y cuidado por el prestigio de la disciplina. La manera en que los estudiantes afrontan las exigencias durante su trayecto formativo, con compromiso o sin él, determinará el grado de conformación de su identidad profesional.

### **Relación entre estilos de identidad y promedio general de estudios**

El tercer objetivo de la segunda fase consistió en probar la relación entre los estilos de identidad y el promedio general de estudios. Se partió de la hipótesis de que existe relación estadísticamente significativa entre el estilo de identidad y el promedio general de estudios. Se encontró relación estadísticamente significativa entre el estilo de identidad difusa y el promedio general de estudios. El coeficiente de correlación fue negativo, lo que indica que, a mayor nivel de difusión en la identidad, menor es el rendimiento académico. El nivel de magnitud fue bajo, así como el tamaño del efecto, por lo que no es posible generalizar los datos a poblaciones semejantes. Además, como se señaló en los resultados es importante tomar con debidas reservas la correlación encontrada, dado el bajo nivel de magnitud encontrado, por lo que el nivel de la correlación se puede considerar de escaso a nulo. Con respecto al estilo de identidad conformada y el promedio general de estudios, no se encontró relación estadísticamente significativa.

Los resultados son congruentes con lo reportado por Cross y Allen (1970), quienes encontraron que los logros de identidad obtuvieron calificaciones más altas que los estilos difusos en estudios universitarios. Estos autores consideran que el compromiso en los logros de identidad se ve reflejado en su rendimiento académico, es decir, los estudiantes que han logrado una identidad conformada tienen un rendimiento superior en los estudios universitarios. Wasityastuti et al. (2018) encontraron que existe correlación entre la motivación académica y la identidad profesional, la motivación se correlacionó positivamente con la identidad profesional, en tanto que la falta de motivación se correlacionó negativamente con la identidad profesional, resultado semejante a lo que ocurrió entre el estilo de identidad difusa y el promedio general de estudios.

También se apoyan los resultados obtenidos por De Haan y MacDermond (1999) quienes refieren que las calificaciones entendidas como el rendimiento académico, son menores en estudiantes con menores niveles de desarrollo de la identidad, mientras que en alumnos más comprometidos son mayores. Esto es algo de esperarse puesto que un estilo de identidad conformada

posee mayor compromiso que se va a manifestar a través de comportamientos más ordenados, perseverantes con una visión estimulante por parte de los retos. En cambio, una identidad difusa tenderá a evitar tareas demandantes o estresantes por estrategias basadas en la evitación o en el uso de otras personas. Dedicarán menos tiempo a una tarea o la abandonarán, también pueden utilizar a otras personas por medio de la manipulación y la adulación para lograr sus objetivos.

Sin embargo, estas estrategias pueden no resultar efectivas a largo plazo, por lo que los resultados obtenidos en las calificaciones reflejarán en la mayoría de los casos su falta de compromiso. La relación negativa entre el estilo de difusión y el promedio general de estudios apunta a una menor disposición y compromiso con los estudios en estudiantes con prevalencia en este estilo. En el caso del estilo de identidad profesional conformada y el promedio general de estudios, no existe relación significativa, lo que se puede explicar nuevamente por el aspecto ideal de la identidad y la motivación. Un estudiante puede percibirse comprometido, sin embargo, este aspecto no se refleja en un mayor desempeño, lo cual se puede ver afectado por la falta de práctica en un entorno real, factor relevante y necesario en la conformación de la identidad profesional.

Cabe a apuntar que Ferrer-Wreder et al. (2008) refieren que existe poca investigación con respecto a la identidad y su relación con el desempeño académico y otros dominios. Por otra parte, la relación se probó con fines de descripción de la muestra, no obstante, apunta como un primer acercamiento hacia la obtención de evidencias basadas en la relación con otras variables. La relación negativa entre el estilo de identidad difusa y el aprovechamiento académico podría tener utilidad predictiva. También podría permitir identificar aquellos estudiantes que se encuentran en riesgo y emprender acciones encaminadas a prevenir la deserción escolar. Como se ha encontrado en investigaciones como la de Ivanova y Skara (2016) y Hussey y Campbell-Meier (2016) la autoevaluación reflexiva durante las prácticas profesionales y el trabajo a través de comunidades de aprendizaje, pueden favorecer el desarrollo de la identidad por medio de la identificación con profesionales competentes, que les puedan modelar no sólo conocimientos, sino valores y normas que movilicen la disposición al aprendizaje y al compromiso.

Kroger y Marcia (2011) comentan que ante la situación de contextos adversos que puedan obstaculizar o detener el proceso de desarrollo de la identidad, es recomendable implementar acciones para mejorar las condiciones de las personas con desventaja, en dichas situaciones se puede tratar por medio de orientación psicológica, psicoterapia y apoyo académico. En tales casos la detección específica de aquellos estudiantes con un estilo de identidad difusa será de relevancia para la realimentación del dispositivo de formación, y en su caso para la implementación de accio-

nes a nivel estructural, o si se trata de casos aislados se aborden manera particular con el objetivo de remediar deficiencias y favorecer una formación profesional óptima.

Finalmente, cabe destacar que la mayoría de las investigaciones revisadas abordan la identidad desde una perspectiva puramente personal, mientras que el objetivo de este trabajo fue abordarla desde un enfoque profesional, lo que permite entender los resultados obtenidos como parte de las primeras aproximaciones al estudio de la identidad profesional en el proceso de formación.

## CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

En este capítulo se presentan las conclusiones obtenidas en la realización de esta investigación. Se presentan los objetivos que guiaron el proceso de investigación, las preguntas que se respondieron y las hipótesis que pusieron a prueba. Se abordan los resultados obtenidos y algunas de sus implicaciones. Por último, se presentan algunas sugerencias que se consideran pertinentes para futuras investigaciones y aplicaciones del instrumento.

El objetivo principal de la investigación fue la construcción de un instrumento de medición de estilos de identidad profesional en estudiantes de nivel superior de la licenciatura en psicología. El instrumento mide estilos de identidad profesional en estudiantes de psicología, que se refiere al nivel de compromiso y apertura a experiencias en los distintos dominios de la identidad profesional: personal, teórico, práctico y ético.

La investigación fue de tipo instrumental dividida en dos fases: construcción del instrumento y comparación de resultados. Se sustentó en la propuesta teórica de Harrsch (2005) sobre las dimensiones de la identidad profesional, así como los estilos de identidad de Berzonsky (1989) y Marcia (1993), derivados de la propuesta de Erikson (1974).

El instrumento reportó evidencias de validez referidas al contenido, la estructura interna. Así como evidencias de confiabilidad y precisión en cada uno de los factores obtenidos, los cuales son congruentes con las propuestas teóricas en que se sustentó la construcción del instrumento.

Se obtuvieron las evidencias de validez de contenido a través de una valoración por parte de jueces expertos. Se presentaron 164 ítems de los cuales se conservaron 141 por tener un índice adecuado de validez de contenido. Los ítems abarcaron los cuatro estilos de identidad, así como las tres dimensiones de la identidad profesional propuestas por Harrsch (2005) más una ética.

La solución factorial obtenida fue de dos factores; ambos se ubicaron antes del punto de inflexión y tuvieron un autovalor mayor a 1. Cada ítem de la solución presentó una comunalidad mayor a .30. La varianza explicada por ambos factores fue de 40.4 %, lo que se considera adecuado para variables relativamente nuevas. El índice RMSEA indicador de ajuste del modelo fue de .0585, el cual se considera adecuado.

Los factores obtenidos se agruparon de manera coherente de acuerdo con su contenido. El primer factor se denominó estilo de identidad difusa, el cual se definió como un estilo de identidad caracterizado por la ausencia de compromiso y disposición para explorar entre los distintos dominios de la identidad profesional, indiferente, con desinterés en la teoría, aprendizaje, práctica

y conocimiento, falta de ética, desconfianza de los alcances de la profesión, desmotivado, indefinición en la práctica, falta de identificación, falta de compromiso, deseo de desertar, desconfianza en las propias capacidades profesionales.

Se integró por 14 ítems: 4 dominio personal, 3 dominio teórico, 2 dominio práctico y 5 dominio teórico. La confiabilidad/precisión de consistencia interna para este factor fue de un alfa de .890 y un Omega de .892

El segundo factor se denominó estilo de identidad conformada, se definió como un estilo de identidad caracterizado por un alto nivel de compromiso resultado de las experiencias de aprendizaje, en los dominios de la identidad profesional: personal, teórico y práctico. Manifiesta identificación y sentido de pertenencia, confianza en la formación, y en sus capacidades académicas y profesionales, satisfacción por aprendizaje y desempeño. Conciencia de ser psicólogo o se asume como psicólogo y se proyecta a futuro como psicólogo, actitud reflexiva en los fines profesionales y experimenta certeza en su proyecto profesional.

Se compuso de 11 ítems: 7 dominio personal, 3 dominio teóricos y 1 dominio práctico. La confiabilidad/precisión de consistencia interna para este factor fue de un alfa de .886 y un Omega de .888.

Se construyeron normas de interpretación locales a partir de la muestra de estudiantes que contestó el instrumento. Se empleó un modelo normativo que permitió la clasificación de cada estilo en cinco categorías, por medio de percentiles.

La segunda fase de la investigación se orientó a la comparación de los factores obtenidos con otras variables. Se compararon los estilos de identidad difusa y comprometida y el sexo. Se encontró diferencia estadísticamente significativa entre el estilo de identidad difusa y el sexo. Los hombres fueron lo que tuvieron una media más alta en este estilo de identidad. No se encontró diferencia estadísticamente significativa entre el estilo de identidad comprometida y el sexo.

Enseguida se compararon los estilos de identidad y el avance en el trayecto académico clasificado en: Básico, sustantivo e integral. Se encontró diferencia estadísticamente significativa en el estilo de identidad difusa entre el nivel básico y el integral, el nivel de difusión fue mayor en el nivel básico. No se encontró diferencia estadísticamente significativa entre el estilo conformado y el avance en el trayecto académico.

Finalmente se probó la existencia de relación estadísticamente significativa entre el estilo de identidad y el promedio general de estudios. Se encontró relación entre el estilo de identidad difusa y el promedio general de estudios, sin embargo, al valorar el nivel de relación se encontró

que este fue de escaso a nulo. No se encontró relación estadísticamente significativa entre el estilo conformado y el promedio general de estudios.

### **Sugerencias**

Aplicar en otras poblaciones para llevar a cabo la obtención de evidencias de validez de contenido con un análisis factorial confirmatorio. Incluir nuevos ítems de prueba para probar sus propiedades con el objetivo de refinar el instrumento.

Realizar aplicaciones de validez concurrente y predictiva con otros instrumentos semejantes y/o variables relacionadas. Por ejemplo, la aplicación concurrente entre el instrumento de estilos de identidad profesional y una prueba de motivación.

Realizar la aplicación empleando métodos de muestreo que garanticen la representación y la aleatorización de la población.

Implementar programas de práctica supervisada en espacios reales con profesionales de experiencia probada que permitan favorecer el desarrollo de habilidades y valores profesionales en los futuros profesionales en psicología.

Aplicar el instrumento como parte de las actividades de tutoría a fin de detectar los posibles casos de identidad difusa y trabajar en actividades para favorecer la conformación de una identidad conformada.

Realizar la aplicación del instrumento en un estudio longitudinal que permita valorar los cambios en la configuración de la identidad profesional en distintas etapas de la formación académica.

Las normas corresponden a una población a nivel local, por lo que se recomienda establecer normas con otros grupos normativos más amplios que permitan obtener normas más generales, o en su caso adaptarse a los grupos de interés.

Replicar la aplicación del instrumento fuera de una situación de pandemia, puesto que las restricciones sanitarias implicaron la formación a distancia, factor que puede repercutir en la configuración de la identidad profesional.

## REFERENCIAS

- Acle, G. (1989). Perfil profesional del psicólogo y situación actual de la enseñanza de la psicología en México. En J. Urbina (Compilador), *El psicólogo: formación, ejercicio profesional, prospectiva* (pp. 121-128). UNAM.
- Adams, G. (1998). The objective measure of ego identity status: a reference manual. University of Guleph.  
<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.564.3494&rep=rep1&type=pdf>
- Allport, G. (1986). *La personalidad: su configuración y desarrollo*. Herder.
- Alsina, M. y Medina, P. (2006). Posmodernidad y crisis de identidad. *Revista Científica de Información y Comunicación*, (3), 125-146. <https://core.ac.uk/download/pdf/51385127.pdf>
- Amador-Soriano, K., Velázquez-Albo, M. y Alarcón-Pérez, L. (2018). Las competencias profesionales del psicólogo desde una perspectiva integral. *Revista de Educación y Desarrollo*, (45), 5-14. [https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/antecedentes/45/45\\_Amador.pdf](https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antecedentes/45/45_Amador.pdf)
- American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education (AERA, APA y NCME). (2018). *Estándares para pruebas educativas y psicológicas* (M. Lieve, Trad.). American Educational Research Association.
- American Psychological Association [APA] (2013a). *Guidelines and principles for accreditation of programs in professional psychology (G & P)*. APA Office of Program Consultation & Accreditation. <https://www.apa.org/about/policy/accreditation-archived.pdf>
- American Psychological Association [APA] (2013b). *APA guidelines for the undergraduate psychology major: Version 2.0*. American Psychological Association.

<https://www.apa.org/ed/precollege/about/psymajor-guidelines.pdf>

American Psychological Association [APA]. (2011a). *Benchmarks evaluation system*. American Psychological Association. <https://www.apa.org/ed/graduate/competency>

American Psychological Association [APA]. (2011b). *Careers in psychology*. American Psychological Association.

American Psychological Association [APA]. (2018). *Standards of accreditation for health service psychology and accreditation operating procedures*. American Psychological Association. <https://www.apa.org/ed/accreditation/about/policies/standards-of-accreditation.pdf>

Anastasi, A. y Urbina, S. (1998). *Tests psicológicos* (7ª ed.). Prentice Hall.

Andrade, V. (2014). Identidad profesional y el mundo del trabajo contemporáneo: reflexiones desde un resumen de caso. *Athenea Digital*, 14(2), 117-145. <https://www.redalyc.org/pdf/537/53731393009.pdf>

Archer, S. (1985). Career and/or family: the identity process for adolescent girls. *Youth & Society*, 16(3), 289-314.

Archer, S. (1994). *Interventions for adolescent identity development*. Sage.

Archer, S. (2002). Commentary on “feminist perspectives on Erikson’s theory: their relevance for contemporary development research. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 2(3), 267-270.

Ardanuy, R., Etxeberria, J., Rodríguez, G. y Tejedor, F. (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo Likert*. La Muralla.

Attorresi, H., Lozzia, G., Abal, F., Galibert, M., y Aguerri, M. (2009). Teoría de respuesta al ítem: conceptos básicos y aplicaciones para la medición de constructos psicológicos. *Revista Ar-*

*gentina de Clínica Psicológica*, 18(2), 179-188.

<https://www.redalyc.org/pdf/2819/281921792007.pdf>

Bachrach, A. (1994). *Cómo investigar en psicología* (4ª ed.). Morata

Balcázar, P., Delgadillo, L., Gurrola, M., Mercado, A., y Moysén, A. (2003). *Teorías de la personalidad*. Universidad Autónoma del Estado de México.

Bartram, D., y Roe, R. A. (2005). Definition and assessment of competences in the context of the European diploma in psychology. *European Psychologist*, 10(2), 93–102.

<https://doi.org/10.1027/1016-9040.10.2.93>

Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.

Baxter, M. (2003). Identity and learning: student affairs' role in transforming higher education. *Journal of College Student Development*, 44(2), 231-247.

Benito, E. (2009). La formación en psicología: revisión y perspectivas. *Psiencia*, 1(2), 1-12.

<https://www.redalyc.org/pdf/3331/333127085002.pdf>

Berzonsky, M. (1989). Identity style: conceptualization and measurement. *Journal of Adolescent Research*, 4(268), 268-282.

[https://www.researchgate.net/publication/247721282\\_Identity\\_Style](https://www.researchgate.net/publication/247721282_Identity_Style)

Berzonsky, M. (2003). Identity style and well-being: does commitment matter? *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 3(2), 131-142.

[https://www.researchgate.net/publication/240237125\\_Identity\\_Style\\_and\\_Well-](https://www.researchgate.net/publication/240237125_Identity_Style_and_Well-Being_Does_Commitment_Matter)

[Being\\_Does\\_Commitment\\_Matter](https://www.researchgate.net/publication/240237125_Identity_Style_and_Well-Being_Does_Commitment_Matter)

Berzonsky, M. (2011). A social-cognitive perspective on identity construction. En S. Schwartz, K. Luyckx, & V. Vingoles (Eds), *Handbook of identity theory and research* (pp. 55-76). Spring-

er.

Berzonsky, M., y Ferrari, J. (2009). A diffuse-avoidant identity processing style: strategic avoidance or self-confusion? *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 9(145), 145-158. [https://www.researchgate.net/publication/233448564 A Diffuse-](https://www.researchgate.net/publication/233448564_A_Diffuse-Avoidant_Identity_Processing_Style_Strategic_Avoidance_or_Self-Confusion)

[Avoidant Identity Processing Style Strategic Avoidance or Self-Confusion](https://www.researchgate.net/publication/233448564_A_Diffuse-Avoidant_Identity_Processing_Style_Strategic_Avoidance_or_Self-Confusion)

Bischof, L. (2007). *Interpretación de las teorías de la personalidad: enfoque de poder explicativo y capacidad predictiva*. Trillas.

Brown, F. (2000). *Principios de la medición en psicología y educación*. Manual Moderno.

Bunk, G. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1(94), 8-14. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=131116>

Butler-Bowdon, T. (2007). *50 clásicos de la psicología (5ª ed.)*. Sirio.

Campo-Arias, A., Herazo, E., y Oviedo, H. (2012). Análisis de factores: fundamentos para la evaluación de instrumentos de medición en salud mental. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 41(3), 659-671. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcp/v41n3/v41n3a15.pdf>

Campo-Arias, A., y Oviedo, H. (2008). Propiedades psicométricas de una escala: la consistencia interna. *Revista de Salud Pública*, 10(5), 831-839. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=42210515>

Cardós, P., Scharagrodsky, C., y Szychowski, A. (2019, del 2 al 14 de noviembre). Inserción del psicólogo en el campo educativo: representaciones sociales sobre su formación y sus prácticas profesionales. *II Congreso Internacional de Investigación*. La Plata, Argentina. [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.12079/ev.12079.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.12079/ev.12079.pdf)

Carretero-Dios, H., y Pérez, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumen-

- tales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(3), 521-551.  
<https://www.redalyc.org/pdf/337/33705307.pdf>
- Castagno, M. y Fornasari, M. (2013). Tres momentos del inicio de una vida profesional. Valor identitario de las prácticas universitarias. *Revista Costarricense de Psicología*, 32(2), 195-212.  
<http://www.rcps-cr.org/openjournal/index.php/RCPs/article/view/27/26>
- Castañeda, A., y Navia., C. (2009, del 21 al 25 de septiembre). Experiencias de socialización profesional de profesores principiantes. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Veracruz, México.  
[https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_15/po-nencias/1885-F.pdf](https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_15/po-nencias/1885-F.pdf)
- Castells, M. (1999). *La era de la información: el poder de la identidad Vol.II*. Siglo XXI.
- CENEVAL. (2018). *Guía para el sustentante: examen general para el egreso de la licenciatura en psicología*. Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior A.C.  
[https://ceneval.edu.mx/wp-content/uploads/2021/07/EX-EGEL-GUIA\\_EGEL\\_PSICOLOGIA\\_20210715.pdf](https://ceneval.edu.mx/wp-content/uploads/2021/07/EX-EGEL-GUIA_EGEL_PSICOLOGIA_20210715.pdf)
- Charria, V., Sarsosa, K., Uribe, A., López, C., Arenas, F. (2011b). Definición y clasificación teórica de las competencias académicas, profesionales y laborales. Las competencias del psicólogo en Colombia. *Psicología desde el Caribe*, 28, 135-165.  
<https://www.redalyc.org/pdf/213/21320758007.pdf>
- Charria, V., Sarsosa, K., y Arenas, F. (2011a). Construcción y validación de contenido de un diccionario de las competencias genéricas del psicólogo: académicas, profesionales y laborales. *Interdisciplinaria*, 28(2), 299-322. <https://www.redalyc.org/pdf/180/18022339009.pdf>
- Choi, J., Koo, M., Choi, I., Auh, S. (2008). Need for cognitive closure and information search strat-

egy. En *Psychology & Marketing*, 25 (11), 1027-1042.

<https://www.researchgate.net/publication/229911485> Need for Cognitive Closure and Information Search Strategy

Cloninger, S. (2003). *Teorías de la personalidad*. Pearson Educación.

College Entrance Examination Board. (2002). *Cracking the advanced placement: psuchology exam*. Random House.

Coon, D., y Mitterer, J. (2016). *Introducción a la psicología: el acceso a la mente y la conducta*. Cengage Learning.

Cortada de Kohan, N. (2005). Posibilidad de integración de las teorías cognitivas y la psicometría moderna. *Interdisciplinaria*, 22(01), 29-58.  
<https://www.redalyc.org/pdf/180/18022102.pdf>

Cronbach, L., y Meehl, P. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin*, 52(4), 281-302.

Cross, H., y Allen., J. (1970). Ego identity status, adjustment, and academic achivement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 34(2), 288.

Davidoff, L. (1989). *Introducción a la psicología* (3ª ed.). Mc Graw Hill

De Haan, L., y MacDermid, S. (1999). Identity development as a mediating factor between urban poverty and behavioral outcomes for junior high school students. *Journal of Family and Economic Issues*, 20(2), 123-148.

De Nicolás, V. (1977). *Los grandes de la psicología*. Ediciones Mensajero

DeAngelis, T. (2003). To specalize or generalize is not the question: get a general education, then specialize, many advise. *gradPSYCH*, 1(2).

<https://www.apa.org/gradpsych/2003/09/specialize>

Deci, E., y Ryan, R. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: human needs the self-determination of behavior. *Psycological Inquiry*, 11(4), 227-268.

Delgado-Prieto, E., Carretero-Dios, H., Ruch, W. (2012). Content validity in test development: an applied perspective. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2(3), 449-459.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33723713006>

Delors, J. (1996). *Los cuatro pilares de la educación. La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional Sobre la Educación Para el Siglo XXI*. Santillana/Unesco. [https://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918\\_9.pdf](https://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918_9.pdf)

Díaz, A. (2008). *Crónica de la facultad de ciencias de la conducta: aproximación a su historia curricular*. Universidad Autónoma del Estado de México.

Domínguez-Lara, S., Merino-Soto, C. y Navarro-Loli, J. (2016). Estimación de la confiabilidad en mediciones de dos ítems: el coeficiente Angoff-Feldt. *Revista Digital de Investigación en*

*Docencia Universitaria*, 10(1), 34-40.

<https://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/article/view/463/425>

Dubar, C. (1998). Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. *Educação & Sociedade*, 19(62), 13-30.

<https://www.scielo.br/j/es/a/9CFjqcBMkKSZcj4PXLYpBRj/?lang=pt>

Dubar, C. (2000). *Las crisis de las identidades*. Bellaterra.

Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la extinción*. Trotta.

Ebel, R. (1977). Comments some problems of employment testing. *Personnel Psychology*, 30, 55-63.

El Universal (2021, mayo 18). Mejores universidades 2021. *El Universal*.  
<https://www.eluniversal.com.mx/interactivos/2021/mejores-universidades/index-clientes.html#page/1>

El Universal (2022, mayo 17). Mejores universidades: top de escuelas 2022.  
<https://www.eluniversal.com.mx/interactivos/2022/mejores-universidades-may/#page/77>

Elosua, P. (2003). Sobre la validez de los tests. *Psicothema* 15(2), 315-321.  
<http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=1063>

Erikson, E. (1974). *Identidad, juventud y crisis* (2ª ed.). Paidós.

Erikson, E. (1993). *Infancia y sociedad*. Hormé.

Estupinyá, P. (2016). *Comer cerezas con los ojos cerrados: el ladrón de cerebros*. Debate.

FACICO-UAEMex, (2022). Call center UAEméx. Universidad Autónoma del Estado de México.  
<https://www.facico-uaemex.mx/2018-2022/callcenter.html>

Facultad de Ciencias de la Conducta [FACICO]. (2022). Mapa curricular licenciatura en psicología. Universidad Autónoma del Estado de México. <https://www.facico-uaemex.mx/2018-2022/psicologia.html>

Fadjukoff, P., Feldt, T., Kokko, K., y Pulkkinen. (2019). Identity status change within personal style clusters: a longitudinal perspective from early adulthood to midlife. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 19(1), 1-17.

Feist, J., Feist, G., y Roberts, T. (2014). *Teorías de la personalidad*. McGraw Hill.

Feldman, R. (2010). *Psicología con aplicaciones en países de habla hispana* (8ª ed.). McGraw Hill.

Ferrando, P., Anguiano-Carrasco, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 18-33.

<https://www.redalyc.org/pdf/778/77812441003.pdf>

Ferrer-Wreder, L., Palchuk, A., Poyrazli, S., Small, M., Domitrovich, C. (2008). Identity and adolescent adjustment. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 8, 95-105.

Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós.

Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Novedades Educativas.

Filloux, J. (1996). *Intersubjetividad y formación*. Novedades Educativas.

Gadamer, H. (1993). *Fundamentos de una hermenéutica filosófica* (5ª ed.). Ediciones Sígueme.

Gallegos, M. (2016). Historia de la psicología y formación en psicología en América Latina: convergencias temáticas. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 21(3), 319-335.

<https://www.redalyc.org/pdf/292/29248182012.pdf>

García-Castro, J. (2011). Adaptación del inventario de estilos de identidad personal en adolescentes escolarizados costarricenses. *Actualidades en Psicología*, 25, 75-92.

<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/apsi/v25n112/a04.pdf>

García-Vargas, S., Martín-Cuadrado, A., González, R. (2018). Procedimientos innovadores utilizados en las prácticas externas para el desarrollo de la identidad profesional. *Prácticum*, 3(2), 41-59. <https://revistas.uma.es/index.php/iop/article/view/9865/9707>

Gaskell, S., y Leadbetter, J. (2009). Educational psychologists and multi-agency working: exploring professional identity. *Educational Psychology in Practice*, 25(2), 97-111.

Gewerc, A. (2001). Identidad profesional y trayectoria en la universidad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación*, 5(2), 1-15. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56750203>

Giddens, A. (2012). *Modernidad e identidad*. Jorge Zahar Editor

Giménez, G. (1997). Materiales para una teoría de las identidades sociales. *Frontera Norte*, 9(18), 272-282.

<https://fronteranorte.colef.mx/index.php/fronteranorte/article/viewFile/1441/891>

Gobierno de la Ciudad de México. (2019). *Código penal federal*. Diario Oficial de la Federación. <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Documentos/Federal/pdf/wo83048.pdf>

Gobierno de México. (2019). Plan nacional de desarrollo 2019-2024. *Gaceta Parlamentaria*, 5266(18). <http://gaceta.diputados.gob.mx/PDF/64/2019/abr/20190430-XVIII-1.pdf>

Gobierno del Estado de México. (1999). *Código penal del Estado de México*. Gobierno del Estado de México. <http://legislacion.edomex.gob.mx/sites/legislacion.edomex.gob.mx/files/files/pdf/cod/vig/codvig006.pdf>

Goffman, E. (2006). *Estigma: la identidad deteriorada*. Amorrortu.

Gómez, V. (1983). Educación superior, mercado de trabajo y práctica profesional: análisis comparativo de diversos estudios en México. *Revista de la Educación Superior*, 12(45), 1-24. [http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista45\\_S1A1ES.pdf](http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista45_S1A1ES.pdf)

González, G. (2012). *Los laboratorios en la enseñanza de la psicología en México*. [Tesis de maestría en psicología, Universidad Autónoma del Estado de México].

González, M., González, I. y Vicencio, K. (2014). Descripción del rol autopercebido del psicólogo y sus implicaciones en los procesos de formación de pregrado. *Psicoperspectivas*, 13(1), 108-120.

<https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/296/317>

González, P., Marín, R., y Soto, M. (2019). La identidad profesional en estudiantes y docentes des-

- de el contexto universitario: una revisión. *Revista Ciencias de la Actividad Física*, 20(1), 1-14. <https://www.redalyc.org/journal/5256/525661507003/html/>
- Grinberg, L. y Grinberg, R. (1976). *Identidad y cambio*. Buenos Aires: Paidós.
- Gronlund, N. (2008). *Elaboración de tests de aprovechamiento* (2ª. Ed.). Trillas.
- Guadarrama, L. (2017). Matrícula de los estudios de licenciatura en la UAEM: medio siglo después. *Universitaria*. 1(1), 16-17. <https://revistauniversitaria.uaemex.mx/article/view/4645/3128>
- Guzmán, F. (2012). El concepto de competencias. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(4), 1-13. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/5294Guzman.pdf>
- Guzmán, J. y Núñez, P. (2008). Análisis curricular de la formación del psicólogo en México. En J. Carlos (Ed.), *La enseñanza de la psicología. Aportaciones para mejorar la docencia teórica-práctica de contenidos psicológicos* (pp. 1-38). Facultad de Psicología, UNAM. [https://www.researchgate.net/publication/312218245\\_1\\_Analisis\\_curricular\\_de\\_la\\_formacion\\_del\\_psicologo\\_en\\_Mexico](https://www.researchgate.net/publication/312218245_1_Analisis_curricular_de_la_formacion_del_psicologo_en_Mexico)
- Gyberg, F., y Friséen, A. (2017). Identity status, gender, and social comparison among young adults. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 17(4), 239-252.
- Hair, J., Anderson, R., Tatham., y Black, W. (1999). *Análisis multivariante* (5ª ed.). Prentice Hall.
- Harsch, C. (2005). *Identidad del psicólogo* (4ª ed.). Pearson.
- Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación: dinámica de la formatividad*. Narcea.
- Hooper, D., Coughlan, J., Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60. <https://arrow.tudublin.ie/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=buschmanart>
- Hussey, L., y Campbell-Meier, J. (2016). Developing professional identity in LIS? *Education for In-*

*formation*, 32, 343-357. <http://publish.illinois.edu/whylibraries/files/2019/10/hussey-2016-Developing-professional-identity-in-LIS.pdf>

Ivanova, I., y Skara-Mincane. (2016). Development of Professional Identity during Teacher's Practice. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 232, 529-536. [https://www.researchgate.net/publication/309322912\\_Development\\_of\\_Professional\\_Identity\\_During\\_Teacher's\\_Practice](https://www.researchgate.net/publication/309322912_Development_of_Professional_Identity_During_Teacher's_Practice)

Juliá, M. T. (2006). Competencias profesionales del psicólogo educacional: una tarea asociativa. *Revista de Psicología*, 15(2), 115-130. <https://www.redalyc.org/pdf/264/26415207.pdf>

Kadzin, A. (2000). *Modificación de la conducta y sus aplicaciones prácticas* (2ª ed.). El Manual Moderno.

Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento* (3ª ed.). Mc Graw Hill.

Koppitz, E. (1980). El test giestáltico visomotor para niños. Guadalupe.

Kroger, J. (1996). Identity, regression, and development. *Journal of Adolescence*, 19, 203-222.

Kroger, J. (1997). Gender and identity: the intersection of structure, content, and context. *Sex Roles*, 36(11-12), 747-770.

Kroger, J., Marcia, J. (2011). The identity statuses: origins, meanings, and interpretations. En S. Schwartz, K. Luyckx, & V. Vingoles (Eds.), *Handbook of identity theory and research* (pp. 55-76). Springer.

Kroger, J., Martinussen, M., y Marcia, J. (2010). Identity status change during adolescence and Young adulthood: A meta-analysis. *Journal of Adolescence*, 33, 638-698.

Kuhn. T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.

Laplanche, J. y Pontails, J. (1996). *Diccionario de psicoanálisis*. Paidós.

- Larrain, A. (2003). El concepto de identidad. *Revista Famecos*, 10(21), 30-42.  
<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3211/2476>
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28, 563-575.  
<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.460.9380&rep=rep1&type=pdf>
- Lewis, H. (2003). Differences in ego identity among college students across age, ethnicity, and gender. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 3(2), 159-189.
- Lipiansky, E. (1993). L'identité dans la communication. *Communication et langages*, 3(97), 31-37.  
[https://www.persee.fr/docAsPDF/colan\\_0336-1500\\_1993\\_num\\_97\\_1\\_2452.pdf](https://www.persee.fr/docAsPDF/colan_0336-1500_1993_num_97_1_2452.pdf)
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A., Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151-1169. <https://scielo.isciii.es/pdf/ap/v30n3/metodologia1.pdf>
- López, A. (2007). *El método en ciencias del comportamiento*. Universidad Autónoma del Estado de México.
- López, A. (2011). *Estadística descriptiva en ciencias del comportamiento*. Universidad Autónoma del Estado de México.
- López, A. (2014). *Estadística inferencial en ciencias del comportamiento*. Universidad Autónoma del Estado de México.
- López, A., Morales, I., Esquivel, R. García, D. y Sánchez, M. (2013). *La psicología en la UAEMEX: desarrollo curricular y trayectoria escolar*. Plaza y Valdés.
- López, A., Morales, I., Silva, E. (2005). *La estructura del sistema educativo mexicano*. Universidad

Autónoma del Estado de México.

López, A., Silva, E., Morales, I., Vieyra, M., Solórzano, M., Gutiérrez, C., Jiménez, A. (2009). *La educación del dotado en los niveles g+10*. Manual Moderno.

López, A., y Gálvez, P. (2010). Trayectoria escolar y género en ingeniería civil, el caso de la UAEMex. *Ciencia Ergo Sum*, 17(1), 89-96.  
<https://www.redalyc.org/pdf/104/10412443012.pdf>

Luyckx, K., Schwartz, S., Goossens, L., Beyers, W., & Missotten, L. (2011). Processes of personal identity formation and evaluation. En S. Schwartz, K. Luyckx, & V. Vingoles (Eds), *Handbook of identity theory and research* (pp. 77-98). Springer.

Macía, F. (2010). Validez de los tests y el análisis factorial: nociones generales. *Ciencia & Trabajo*, 12(35), 276-280.

Marcia, J. (1966). Development and validation of ego-identity status. *En Journal of Personality Psychology*, 3(5), 551-558.  
[https://www.researchgate.net/publication/17245812\\_Development\\_and\\_Validation\\_of\\_Ego\\_Identity\\_Status](https://www.researchgate.net/publication/17245812_Development_and_Validation_of_Ego_Identity_Status)

Marcia, J. (1980). Identity in adolescence. En J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 159-187). New York: Wiley.  
[http://doughertyconsulting.com/Psychology\\_Course\\_Resources/documents/Identity/Identity%20in%20Adolescence%20-%20Foundational%20Article%20-%20J.Marcia.pdf](http://doughertyconsulting.com/Psychology_Course_Resources/documents/Identity/Identity%20in%20Adolescence%20-%20Foundational%20Article%20-%20J.Marcia.pdf)

Marcia, J. (1993). The ego identity status approach to ego identity. En J. Marcia (Ed.), *Ego identity: a handbook for psicosocial research* (pp.3-21). New York: Springer-Verlag.

Marcia, J. (2002). Adolescence, identity and the Bernardone family. *Identity: An International Jour-*

*nal of Theory and Research*, 2(3), 199-209.

Markstrom-Adams, C., Ascione, F., Braegger, D., & Adams, G. (1993). Promotion of ego-identity development: can short-term intervention facilitate growth? *Journal of Adolescence*, 16, 217-224.

Márquez, C., Arca, J., Saavedra, M., Zarate, E. (2013). Identidad profesional en estudiantes del sexto año de medicina humana de una universidad pública, 2013. *An Fac Med*, 79(4), 312-316. [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1025-55832018000400007](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1025-55832018000400007)

Martin, G. y Pear, J. (2008). *Modificación de conducta: qué es y cómo aplicarla*. Pearson Educación.

Martínez, M., Hernández, M., y Hernández, M. (2014). *Psicometría*. Alianza Editorial.

McLeod, L. D., Swygert, K. A., & Thissen, D. (2001). Factor analysis for items scored in two categories. In D. Thissen & H. Wainer (Eds.), *Test scoring* (pp. 189–216). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Mehrens, W. y Lehman, I. (1982). *Medición y evaluación en educación*. CECSA.

Millán, P. (1982). La psicología mexicana; una profesión en crisis. *Revista de la Educación Superior ANUIES*, (43), 1-25. [http://publicaciones.anuiem.mx/pdfs/revista/Revista43\\_S1A4ES.pdf](http://publicaciones.anuiem.mx/pdfs/revista/Revista43_S1A4ES.pdf)

Ministerio de Sanidad Consumo y Bienestar Social. (2019, 9 de septiembre). *El gobierno lanza la campaña #CoNprueba frente a las pseudoterapias y las pseudociencias*. <https://www.mscbs.gob.es/gabinete/notasPrensa.do?id=4527>

Miranda, G., y Vargas, M. (2019). Identidad profesional y formación docente universitaria: un proceso en construcción desde la mirada del estudiantado. *Actualidades Investigativas en Educación*, 19(1), 1-18. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44759854009>

Montero, I. y León, O. (2005). Sistema de clasificación del método en los informes de investigación

- en psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*. 5(1), 115-127.  
<https://www.redalyc.org/pdf/337/33701007.pdf>
- Morales, I. (2001). El nacimiento de la escuela de psicología. *Crónicas de la Universidad Autónoma del Estado de México, Tomo II*. Universidad Autónoma del Estado de México.  
<http://web.uaemex.mx/identidad/docs/cronicas/PDF%20TOMO%20II/53%20EL%20NACIMIENTO%20DE%20LA%20ESCUELA%20DE%20PSICOLOGIA.pdf>
- Morrison, R., Cantero-Garlito, P., Mella, S., Moruno, P., Villaroel, V. (2018). Identidad profesional en estudiantes de último año de terapia ocupacional. Una experiencia piloto en el contexto español. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6759582>
- Muñiz, J. (2010). Las teorías de los tests: teoría clásica y teoría de respuesta a los ítems. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 57-66. <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1796.pdf>
- Muñiz, J. y Fonseca-Pedrero, E. (2019). Diez pasos para la construcción de un test. *Psicothema*, 31(1), 7-16. <http://www.psicothema.com/pdf/4508.pdf>
- Navas, M. (1994). Teoría clásica de los tests versus teoría de respuesta al ítem. *Psicológica*, 15, 175-208.
- Nicolín, M. (2012). Los grandes problemas del sistema educativo mexicano. *Perfiles Educativos*, 34, 16-28. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13229959003.pdf>
- Nunnally, J. y Bernstein, I. (1995). *Teoría psicométrica* (3ra. Ed.). McGraw Hill.
- Oficina de Información Científica y Tecnológica para el Congreso de la Unión [INCyTU] (2018). Salud mental en México. *Nota-INCyTU*, 7, 1-6.  
[https://www.foroconsultivo.org.mx/INCyTU/documentos/Completa/INCYTU\\_18-007.pdf](https://www.foroconsultivo.org.mx/INCyTU/documentos/Completa/INCYTU_18-007.pdf)
- Organización Médica Colegial de España (2019, 9 de septiembre). *Observatorio OMC contra las*

*pseudociencias, pseudoterapias, intrusismo y sectas sanitarias.*

<https://www.cgcom.es/observatorio-omc-contra-las-pseudociencias-intrusismo-y-sectas-sanitarias>

Pacheco, T. y Díaz Barriga, A. (1993). El concepto de formación en educación universitaria. *Cuadernos del CESU*, 31, 1-86.

Pallant, J. (2002). *SPSS survival manual: a step by step guide to data analysis using SPSS* (2a ed.). Allen & Unwin.

Peiró, J. (2003). La enseñanza de la psicología en europa: un proyecto de titulación europea. *Papeles Del Psicólogo*, 86(4), 25-33. <https://www.redalyc.org/pdf/778/77808603.pdf>

Pelechano, V. (2002). Valoración de la actividad científica en psicología. ¿Pseudoproblema, sociologismo o ideologismo? *Análisis y Modificación de la Conducta*, 28(119), 323-362.

Pérez-Agüero, M., Cabrera-Zamora, I., y Meza-Alejos, A. (2020). Utilización de las pruebas psicológicas en México. *Revista de Iniciación Temprana a la Ciencia y Tecnología Preludio*, 1(1), 49-58. <https://cued.unam.mx/revistas/index.php/RITC/article/view/247>

Perrotta, C. (2006). Learning to be a psychologist: the construction of identity in an online forum. *Journal of Computer Assisted Learning*, 22(6), 456-466. [https://www.researchgate.net/publication/227823975\\_Learning\\_to\\_be\\_a\\_psychologist\\_The\\_construction\\_of\\_identity\\_in\\_an\\_online\\_forum](https://www.researchgate.net/publication/227823975_Learning_to_be_a_psychologist_The_construction_of_identity_in_an_online_forum)

Polit, D., Beck C., Owen S. (2007) Is the CVI an acceptable indicator of content validity? Appraisal and recommendations. *Res Nurs Health*. 30(4), 459-67. <https://file.qums.ac.ir/repository/snm/Appraisal%20and%20Recommendations%202007.pdf>

Pozo, J. (2006). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Ediciones Morata.

- Prieto, G. y Delgado, A. (2010). Fiabilidad y Validez. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 67-74.  
<http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1797.pdf>
- Ramírez, L. Y Saucedo, C. (2016). Aprendiendo a ser psicólogo: transiciones identitarias en el aula universitaria. *Revista de la Educación Superior*, 45(179), 41-53.  
<http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/116/85>
- Ramírez, L., Flores, R., Lavallée, M., y Bontempo, L. (2015). Abordaje e implicaciones en la construcción de la identidad profesional del psicólogo. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*. 1(1), 115-127.  
<https://cuved.unam.mx/revistas/index.php/rdpcs/article/view/38/42>
- Reforma (2022, marzo). Las mejores universidades 2022. *Reforma*. <https://www.uic.mx/en-los-medios/2022/03/28/ranking-mejores-universidades-2022/>
- Ribes, E. (2006). Competencias conductuales: su pertinencia en la formación y práctica profesional del psicólogo. *Revista Mexicana de Psicología*, 23(1), 19-26.  
<https://www.redalyc.org/pdf/2430/243020646003.pdf>
- Rios, J. y Wells, C. (2014). Validity evidence based on internal structure. *Psicothema*, 26(1), 108-116. <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=4168>
- 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. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13226156006.pdf>
- Roe, R. (2002). Competenties- Een sleutel tot integratie in theorie en praktijk van de A&O-psychologie. *Gedrag & Organisatie*, 15(4), 203-224.
- Roe, R. (2003). ¿Qué hace competente a un psicólogo? *Papeles del Psicólogo*, 24(86), 1-12.  
<https://www.redalyc.org/pdf/778/77808601.pdf>

- Rojas, I. (2008). *La formación universitaria en educación en la facultad de filosofía y letras de la UNAM: notas para su estudio*. SUAFyL-UNAM.
- Ruiz, J. (2014). *La relación entre procesos de identidad personal y estilos de pensamiento: un recurso para la orientación educativa en la enseñanza secundaria*. Área de Innovación y Desarrollo.
- Ruvalcaba-Coyaso, J., Uribe, I., y Gutiérrez, R. (2011). Identidad e identidad profesional: acercamiento conceptual e investigación contemporánea. *Revista CES Psicología*, 4 (2), 82-102.  
<https://revistas.ces.edu.co/index.php/psicologia/article/view/1254/1326>
- San Martín, V. (2002). La formación en competencias: el desafío de la educación superior en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1), 1-8.  
<https://rieoei.org/RIE/article/view/2945>
- Sánchez, M. (2017). *La formación del psicólogo en México y España: un análisis de currículum comparado*. [Tesis de doctoral, Universidad Autónoma del Estado de México].
- Sandhu, D., y Tung, S. (2006). Gender differences in adolescent identity formation. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 21(1-2), 29-40.
- Schwartz, S., y Montgomey, M. (2002). Similarities or differences in identity development? The impact of acculturation and gender on identity process and outcome. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(5), 359-372.
- Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills [SCANS]. (1991). *What work requires of schools: a scans report for America 2000*. U. S. Department of Labor.
- Serrano, J. y Troche, P. (2003). *Teorías psicológicas de la educación*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Sireci, S. (1998). The construct of content validity. *Social Indicators Research*, 45, 83-117.

<https://www.researchgate.net/publication/227088853> The Construct of Content Validity

Sireci, S. (2007). On validity theory and test validation. *Educational Researcher*, 36(8), 477-481.

<https://www.researchgate.net/publication/229000620> On Validity Theory and Test Validation

Sireci, S., & Faulkner-Bond, M. (2014). Validity evidence based on test content. *Psicothema*, 26(1), 100-107. <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=4167>

Sireci, S., & Sukin, T. (2013). Test validity. En K. F. Geisinger. (Ed). *APA Handbook of Testing and Assessment in Psychology: Vol. 1. Test Theory and Testing and Assessment in Industrial and Organizational Psychology* (pp. 61-84). American Psychological Association.

Soenens, B., Berzonsky, M., Dunkel, C., Papini, D., & Vansteenkiste, M. (2011). Are all identity commitments created equally? The importance of motives for commitment for late adolescent's personal adjustment. *En Journal of Behavioral Development*, 35(4), 358-369. <https://www.researchgate.net/publication/216743348> Are all identity commitments created equal The importance of motives for commitment for late adolescents' personal adjustment

Sollod, R., Wilson, J., y Monte, C. (2009). *Teorías de la personalidad: debajo de la máscara*. McGraw Hill.

Sorell, G., & Montgomery, M. (2001). Feminist perspectives on Erikson's theory: their relevance for contemporary identity development research. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 1(2), 97-128.

Spears, R. (2011). Group identities: the social identity perspective. En S. Schwartz, K. Luyckx, & V.

- Vingoles (Eds.), *Handbook of identity theory and research* (pp. 201-224). Springer.
- Suárez, R. (1980). *La educación: su filosofía, su psicología, su método*. Trillas.
- Tajfel, H., & Turner, J. (2004). The social identity theory of intergroup behavior. En J. Jost, y J. Sidanius (Eds.), *Political psychology* (pp. 276-293). Psychology Press.
- Thorndike, R., y Hagen, E. (1989). *Medición y evaluación en psicología* (2ª ed.). Trillas.
- Tirado, F. (2002). La enseñanza de la psicología. En G. Vázquez (Ed.), *Enseñanza, ejercicio y regulación de la profesión psicología*. CONAPSI.
- Tornimbeni, S., Pérez, E. y Olaz, F. (2008). *Introducción a la psicometría*. Paidós.
- Tristán-López, A. (2008). Modificación al modelo de Lawshe para el dictamen cuantitativo de la validez de contenido de un instrumento objetivo. *Avances en Medición*, 6, 37-48.  
[https://www.humanas.unal.edu.co/lab\\_psicometria/application/files/9716/0463/3548/VOL\\_6\\_Articulo4\\_Indice\\_de\\_validez\\_de\\_contenido\\_37-48.pdf](https://www.humanas.unal.edu.co/lab_psicometria/application/files/9716/0463/3548/VOL_6_Articulo4_Indice_de_validez_de_contenido_37-48.pdf)
- Universidad Autónoma del Estado de México [UAEMex]. (2000). *Curriculum de la licenciatura en psicología*. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Urrutia, M., Barrios, S., Gutiérrez, M., y Mayorga, M. (2014). Métodos óptimos para determinar validez de contenido. En *Educación Médica Superior*, 28(3), 547-558.  
<http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v28n3/ems14314.pdf>
- Valderrama, P., Colotla, V., Gallegos, X., y Jurado, S. (1994). *Evolución de la psicología en México*. El Manual Moderno.
- Vera, J., y Valenzuela, J. (2012). El concepto de identidad como recurso para el estudio de transiciones. *Psicología & Sociedade*, 24(2), 272-282.  
<https://www.scielo.br/j/psoc/a/JBij3SLFKR7MXYRSFC4m3Pv/?lang=es&format=pdf>

- Vigotsky, L. (2013). *Obras escogidas I. El significado histórico de la crisis de la psicología*. Antonio Machado.
- Viladrich, C., Angulo-Brunet., y Doval., E. (2017). Un viaje alrededor de alfa y omega para estimar la fiabilidad de consistencia interna. *Anales de Psicología*, 33(3), 755-782.  
<https://revistas.um.es/analesps/article/view/analesps.33.3.268401/215531>
- Wasityastuti, W, Pamungkas, Y., Suryo, Y. & Retno, G. (2018). Correlation between academic motivation and professional identity in medical students in the faculty of medicine on the Universitas Gadjah Mada Indonesia. *Educación Médica*, 19(1), 23-29.  
<https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S1575181317300104?token=83099C8329B2B88E7BC712779E428278463CDDA58B86A6BA87BDB42E3E78905E9567F153954BABCD71B9475C189344F3&originRegion=us-east-1&originCreation=20220516203440>
- Waterman, A. y Geary, P. (1974). Longitudinal study of changes in ego identity status from the freshman to the senior year at college. *Developmental Psychology*, 10(3), 387-392.
- Webster's New World College Dictionary. (2014). Education. En *Webster's New World College Dictionary*. Recuperado de <https://www.yourdictionary.com/EDUCATION>
- Whittaker, J. (1984). *Psicología* (cuarta edición). Interamericana.
- Willemsen, E., y Waterman, K. (1991). Ego identity status and family environment: a correlational study. *Psychological Reports*, 69, 1203-1212.
- Yurén, T. (2000). *Formación y puesta a distancia: su dimensión ética*. Paidós.
- Zacarés, J. y Linares, L. (2006). Experiencias positivas, identidad personal y significado del trabajo como elementos de optimización del desarrollo de los jóvenes. Lecciones aprendidas para los futuros programas de cualificación profesional inicial. *Revista de Educación*, 341, 123-

147.

<https://www.researchgate.net/publication/28132756> Experiencias positivas identidad personal y significado del trabajo como elementos de optimización del desarrollo de los jóvenes lecciones aprendidas para los futuros Programas de Cualificación Profes

Zanatta, E. y Yurén, T. (2012). La formación profesional del psicólogo en México: trayecto de la construcción de su identidad profesional. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 17(1), 151-170. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29223246010>

Zanatta, E., y Plata., L. (2012). La configuración de la identidad. En Zanatta, E. (Ed.). *Configuración de la identidad y estilos identitarios: sentido de sí, constitución del ser y sentido de pertenencia* (pp. 17-40). Universidad Autónoma del Estado de México y Castellanos Editores.

Zanatta, E., Yurén, T. y Govea. J. (2010). Las esferas de la identidad disciplinar, profesional e institucional en la universidad pública mexicana. *Argumentos*, 23(62), 87-104. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59515960004>

Zanatta, E., Yurén, T., y Santos, A. (2011, del 7 al 11 de noviembre). La formación en la universidad: tendencias y dispositivos [ponencia]. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Distrito Federal, México. [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_15/1295.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_15/1295.pdf)

Zanatta, M. (2008). *Formación e identidad del psicólogo en los dispositivos centrados en competencias: los casos de dos universidades públicas* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma del Estado de Morelos].

Zúñiga-Brenes, M. y Montero-Rojas, E. (2007). Teoría g: un futuro paradigma para el análisis de pruebas psicométricas. *Actualidades en Psicología*, 21(108), 117-144.

<https://www.redalyc.org/pdf/1332/133212641006.pdf>

## ANEXOS

### Carta de consentimiento informado

#### CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado(a) Alumno(a):

Mi nombre es **Daniel Aarón García Dottor** y soy estudiante del Doctorado en Psicología de la **Universidad Autónoma del Estado de México** y mi trabajo de tesis tiene como objetivo conocer los estilos de identidad profesional en estudiantes de psicología. Por lo que solicito tu apoyo para contestar la escala.

Si aceptas participar en la presente investigación, ocurrirá lo siguiente:

- 1) Serás informado sobre los objetivos y la trascendencia de la investigación.
- 2) También se te solicitarán algunos datos sociodemográficos para conocer más sobre ciertas variables relevantes para la investigación.

La información obtenida durante el presente estudio será absolutamente confidencial, los datos se manejarán de forma numérica sin que exista la posibilidad de identificar a un estudiante en particular.

La información que se proporcione y las mediciones de los instrumentos me podrán ayudar a realizar un análisis sobre: **el proceso de configuración de la identidad en estudiantes de psicología**, posteriormente se elaborará un reporte con los resultados obtenidos a fin de proponer acciones pertinentes que favorezcan la formación de los estudiantes.

**Acepto**

**No acepto**

Firma: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Observaciones:

---

---

**Instrumento aplicado**



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA CONDUCTA**



**Datos generales:**

Semestre: \_\_\_\_\_ Licenciatura \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_ Sexo: 

H	M
---	---

  
 Promedio General \_\_\_\_\_ Situación académica \_\_\_\_\_ Regular Irregular  
 Estado civil: \_\_\_\_\_ Facultad o Unidad Académica \_\_\_\_\_

**ESTIMADO (A) ALUMNO (A):**

Solicito tu colaboración para llevar a cabo una investigación sobre el proceso de configuración de la identidad profesional en estudiantes de la licenciatura en psicología. Por lo que solicito tu apoyo para responder de la forma más sincera la presente escala.

Instrucciones del instrumento: Enseguida se te presentan una serie de afirmaciones con cuatro opciones de respuesta. Marca con una cruz o una paloma aquella que te describa mejor, algunas opciones te pueden generar indecisión, sin embargo, escoge aquella que se encuentre más cercana a tu situación.

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	------------	---------------	--------------------------

Trata de responder de la manera más rápida posible. La información será utilizada con fines de investigación. **Muchas gracias.**

		Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente de acuerdo
<b>1</b>	Mantengo un compromiso con el estudio constante				
<b>2</b>	Investigo para tener una concepción más completa de lo que es la psicología				
<b>3</b>	Mantengo una apertura para conocer las fortalezas de cada enfoque psicológico				
<b>4</b>	Mis dudas son resueltas principalmente por los profesores				
<b>5</b>	Estoy en proceso de conocer mis aptitudes como profesional en psicología				
<b>6</b>	Confío en mis capacidades personales				
<b>7</b>	Confío en las recomendaciones de mis profesores para realizar un proceso de evaluación				
<b>8</b>	Me visualizo como psicólogo(a)				

		Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente de acuerdo
9	Considero un deber escuchar atentamente a los usuarios de servicios psicológicos				
10	Mantengo un compromiso con un desempeño profesional adecuado				
11	Sigo al pie de la letra las instrucciones para la realización de un diagnóstico				
12	Estoy dispuesto(a) a atender a algún conocido(a) si obtengo un beneficio				
13	Cito las fuentes de información que uso en mis trabajos porque es un principio de honestidad				
14	Manejo adecuadamente la información confidencial por la integridad de los usuarios				
15	Reflexiono sobre mis capacidades para convertirme en psicólogo				
16	Asistiría a psicoterapia si fuera obligatorio				
17	Investigo cómo actuar ante la posibilidad de daño al usuario de servicios psicológicos				
18	Cuando realizo una práctica investigo su fundamento teórico				
19	Reflexiono sobre la lógica en los procesos de evaluación psicológica				
20	Cito correctamente la información porque es un requisito de los trabajos				
21	Estoy confundido(a) sobre qué objetivos tengo a nivel profesional				
22	He valorado la opción de abandonar los estudios si encuentro una mejor opción				
23	Analizo decisiones en el plano personal que puedan afectar mi formación académica				
24	Sé cómo relacionarme profesionalmente				
25	Fracasar en mis estudios sería defraudar a mis padres				
26	Me interesa desarrollar mis habilidades sólo para poder ubicarme en el ámbito laboral				
27	Analizo los distintos enfoques teóricos para tener una visión conceptual más amplia				
28	Tengo un compromiso con la profesión				
29	Reflexiono para tener objetivos profesionales claros				
30	Soy inconsistente en la asistencia a prácticas profesionales				
31	Mis valores personales son la principal guía en mis decisiones profesionales				

		Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente de acuerdo
32	He reflexionado sobre la importancia de los valores en la profesión				
33	Estudio para tener una visión más amplia de mi profesión				
34	Soy el principal responsable en mi formación				
35	Estudiar es algo que he incorporado a mi vida				
36	Estudio distintos materiales por cuenta propia para comprender un tema				
37	En las prácticas prefiero que esté delimitado cada paso a seguir				
38	Soy capaz de realizar un diagnóstico psicológico				
39	Reflexiono sobre mi responsabilidad con respecto la imagen del psicólogo				
40	Estudiar psicología es lo mejor para mi futuro				
41	Dudo de la efectividad de la psicoterapia				
42	Los valores que mis padres me inculcaron son los adecuados para mi ejercicio profesional				
43	Personas que valoro, han influido en el planteamiento de mis objetivos profesionales				
44	Estudio psicología como parte de mi desarrollo personal				
45	Tengo un compromiso con la imagen de la psicología como disciplina profesional				
46	El estudio permanente es una de mis características como profesional				
47	En lo profesional actúo libre de prejuicios				
48	Concluiré mis estudios a pesar de los obstáculos				
49	Me siento poco identificado(a) con la profesión				
50	Tengo poco interés por el aprendizaje de temas nuevos				
51	Doy importancia a lo que opinan los profesores sobre mis capacidades				
52	Me gusta escuchar los puntos de vista de los demás al trabajar en equipo				
53	Realizo los trabajos principalmente por la calificación				
54	Me importa lo que piensan otros sobre mis aptitudes profesionales				

		Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente de acuerdo
55	Tengo poco interés por conocer las características de cada área				
56	Me resulta difícil decidirme por algún enfoque psicológico				
57	Cuando tengo duda sobre algún tema investigo en distintas fuentes				
58	Cuento con espacio apropiado, libre de distracciones para estudiar				
59	En las prácticas me gusta tener cierta libertad para decidir				
60	Es válido cometer alguna falta si existe algún beneficio personal				
61	Estudio temas nuevos sólo si son obligatorios				
62	Sé cómo manejar los desacuerdos al realizar trabajo grupal				
63	Analizo las implicaciones éticas de ser un profesional competente				
64	Considero que los distintos enfoques psicológicos son valiosos				
65	Sé desempeñar funciones profesionales en un escenario real				
66	Lo más importante de las prácticas es seguir el procedimiento indicado				
67	Analizo las características de cada área para saber cuál prefiero				
68	Los profesores son el factor principal en mi aprendizaje				
69	Confío en mis habilidades para realizar alguna intervención psicológica				
70	Me esfuerzo en mis estudios para cumplir las expectativas de la gente importante para mí				
71	Reflexiono sobre las implicaciones éticas en el plagio de información				
72	Me esfuerzo en desarrollar habilidades como parte de mi crecimiento profesional				
73	Me siento desmotivado para realizar prácticas				
74	Con frecuencia pienso en cómo se va formando mi identidad como profesional				
75	Me siento capaz de resolver cualquier duda sobre mi profesión				
76	Considero que elegí estudiar psicología sin investigar a fondo sobre la licenciatura				
77	Es importante mantener la confidencialidad				

		Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente de acuerdo
	en la atención para evitar sanciones				
78	Domino los principios de investigación básicos en psicología				
79	Me es difícil abrirme con personas que tienen valores contrarios a los míos				
80	Los temas nuevos son una oportunidad para crecer profesionalmente				
81	Me siento poco comprometido(a) con la profesión				
82	Tengo confusión con respecto a las concepciones de la psicología				
83	Estoy comprometido con mis estudios profesionales				
84	Reflexiono para evitar que mis creencias afecten mi objetividad profesional				
85	Llevo a cabo los procedimientos adecuados para realizar una evaluación psicológica				
86	Me siento a gusto cuando realizo mis deberes escolares				
87	Tengo definidos mis objetivos profesionales				
88	Me identifico con la profesión				
89	Evito las situaciones en las que deba hablar en público				
90	He desarrollado la capacidad de escuchar de manera empática				
91	Reviso distintas fuentes para la realización de un diagnóstico				
92	Los aprendizajes actuales me serán útiles en el futuro				
93	Estudio por el gusto de seguir aprendiendo				
94	Confío en mi formación académica				
95	Estudio en el último momento para aprobar				
96	He formado mi definición de psicología a partir de los profesores				
97	Reconozco las ventajas de cada enfoque teórico				
98	Me esfuerzo por desarrollar una escucha empática				
99	Reflexiono sobre la necesidad de acudir a terapia psicológica				
100	Me preocupa poco si estoy aprendiendo				
101	Demuestro seguridad al realizar alguna práctica de índole profesional				

		Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente de acuerdo
102	Tengo poco interés en realizar prácticas				
103	Es válido utilizar información confidencial si la persona no se entera				
104	Soy capaz de vincular la teoría con la práctica				
105	Mantengo un aprendizaje permanente				
106	Trato de separarme de mis prejuicios cuando escucho a alguien				
107	Me relaciono con compañeros que piensan como yo				
108	Siento poco interés por los distintos enfoques teórico-psicológicos				
109	Como profesional de la psicología mantengo un estado de salud mental óptimo				
110	Estudio el material asignado por los profesores para comprender un tema				
111	Hablo en público para perfeccionar mis habilidades de comunicación				
112	En mi práctica profesional actúo conforme al código ético				
113	Dudo de mis capacidades para ser psicólogo (a)				
114	Me he decidido por un área de la psicología				
115	Cuando realizo un trabajo me interesa abordar distintas posturas teóricas				
116	Conforme aprendo me visualizo más como psicólogo				
117	Dejo que los demás tomen el control cuando realizamos una tarea				
118	Me siento poco capaz para realizar un diagnóstico psicológico				
119	Poseo la capacidad de hablar en público				
120	Analizo las distintas perspectivas de la investigación psicológica				
121	Los profesores con los que me identifico han influido en mis preferencias teóricas				
122	Considero que los roles sobre hombres y mujeres que mis padres me enseñaron son los correctos				
123	Visualizo las prácticas profesionales como un mero requisito				
124	Tengo interés por conocer más aspectos sobre la carrera que puedan aplicarse a mi vida personal				

		Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente de acuerdo
125	Me es difícil dedicar tiempo a estudiar por distracciones externas				
126	Me siento incapaz de realizar una evaluación psicológica				
127	Soy indiferente a los aspectos éticos en mi formación				
128	Estudio psicología por la retribución económica futura				
129	Realizo mis trabajos escolares en el último momento				
130	Alguna persona significativa influyó en mi elección de licenciatura				
131	Mi formación depende de factores fuera de mi alcance				
132	Confío en mis aptitudes para desarrollarme profesionalmente				
133	Pienso poco en mis habilidades profesionales				
134	Ser psicólogo es un compromiso con mis seres queridos				
135	Tengo una concepción clara de lo que es la psicología				
136	Tengo valores profesionales definidos				
137	Tengo poca claridad sobre qué capacidades poseo para ser psicólogo				
138	Me identifico con un área debido a la influencia de un profesor				
139	Me preocupa poco el prestigio de la psicología				
140	Evito tomar una decisión con respecto a los enfoques de investigación				
141	Tengo poco definidos mis valores profesionales				

Por favor, escribe en este espacio cualquier otra sugerencia, observación o comentario que consideres importante sobre el proceso de formación de la identidad profesional del psicólogo. Así como aspectos que consideres relevantes en el instrumento como claridad en las instrucciones, claridad en los ítems, palabras incomprensibles, si algunos ítems no se pueden contestar, entre otras que consideres pertinentes. Gracias.

## Evidencia de validez de contenido de un instrumento de estilos de identidad profesional en psicólogos

Daniel Aarón García Dottor, Martha Elizabeth Zanatta Colín<sup>27</sup>

*Facultad de Ciencias de la Conducta, Universidad Autónoma del Estado de México*

### Resumen

El objetivo del presente trabajo consistió en la obtención de evidencias de validez de contenido de un instrumento que tiene como finalidad explorar los estilos de identidad profesional en psicólogos, sustentado desde la teoría de Marcia (1966) y Berzonsky (2011), las cuales fueron fusionadas y posicionadas en las dimensiones de la identidad profesional propuestas por Harrsch (2005). Se empleó el juicio de expertos quienes valoraron la relevancia de los ítems a través de una escala tipo Likert de cuatro opciones que fueron desde irrelevante hasta esencial. Se aplicó el índice de validez de contenido de Lawshe (1975) con la modificación propuesta por Tristán-López (2008) para definir qué ítems conservar. Se valoraron 164 ítems de los cuales 141 resultaron relevantes. Se concluye que las evidencias basadas en el contenido obtenidas dan consistencia y solidez al instrumento. Se sugiere continuar con la obtención de otro tipo de evidencias de validez.

Palabras clave: Validez de contenido, validez, identidad profesional.

<sup>27</sup> Universidad Autónoma del Estado de México. Facultad de Ciencias de la Conducta. Correo electrónico: elizatt12@live.com

CONFORMACIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL EN  
ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR:  
UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

CONFORMATION OF PROFESSIONAL IDENTITY IN HIGHER  
EDUCATION STUDENTS: A SYSTEMATIC REVIEW

Daniel Aarón García, Martha Elizabeth Zanatta Colín.

Universidad Autónoma del Estado de México, México.


Correspondencia: aarongarciadottor@hotmail.com

**RESUMEN**

En el presente trabajo se reporta una revisión sistemática de artículos relacionados con la identidad profesional. El objetivo fue conocer el estado del arte sobre el tema de identidad profesional en escuelas de habla hispana. Se partió de la pregunta ¿qué factores influyen en la conformación de la identidad profesional durante la formación universitaria? La búsqueda se realizó en las bases Dialnet y SciELO con la palabra clave *identidad profesional*. Se revisaron publicaciones cuantitativas de 2015 a 2021, trece artículos cumplieron los criterios de selección. Se encontró que entre los principales factores que influyen en la conformación de la identidad profesional destacan: los asociados a la elección de carrera; la trayectoria académica y prácticas profesionales; y la percepción de la identidad profesional. Como conclusión se destaca la influencia de las experiencias académicas en contextos profesionales y la identificación con profesores y expertos en la conformación de la identidad profesional.

## Envío de Artículo a la Revista del Consejo Nacional de Enseñanza e Investigación en Psicología

Enseñanza e Investigación en Psicología Tareas 0

 Envíos

Envíos

Mi lista Archivos

Mis envíos asignados  Nuevo envío

257 Daniel Aarón García Dottor, Martha Elizabeth Zanatta Colín, Alejandra Moysé... Revisión

Diseño y validez interna exploratoria del instrumento de estilos de identidad profe... 1/2

<span>1/2</span>	Revisiones asignadas completadas
<span>0</span>	Revisiones enviadas
<span>0</span>	Discusiones abiertas

[Ver Envío](#)

1 de 1 envíos

Enseñanza e Investigación en Psicología Tareas 0

 Envíos

Envíos

Diseño y validez interna exploratoria del instrumento de estilos de identidad profesional

Daniel Aarón García Dottor, Martha Elizabeth Zanatta Colín, Alejandra Moysén Chimal, Lourdes Gabriela Villafaña Montiel

Envío Revisión Editorial Producción

Ronda 1

**Estado de ronda 1**  
Una revisión ha vencido.

**Revisa las discusiones**

Nombre