

COMPETENCIAS PROFESIONALES E IDENTIDAD DEL PSICÓLOGO EDUCATIVO EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN 4.0

Leticia Nayeli Ramírez-Ramírez¹
Universidad Panamericana, campus Aguascalientes
nramirez@up.edu.mx

Javier Fernández-de-Castro²
Universidad Panamericana, campus Aguascalientes
jfernandezc@up.edu.mx

RESUMEN

El paradigma de la Educación 4.0 se encuentra vigente en las aulas de la Educación Superior, los supuestos que lo sustentan se basan en la conectividad, la formación de competencias profesionales, la implementación de innovación educativa, resolución de problemas reales, la comunicación efectiva docente-estudiantes, incorporación del juego y simulación de ambientes reales, la evaluación formativa y la utilización de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El objetivo de la investigación con alcance exploratorio es conocer las percepciones de estudiantes de la Licenciatura en Psicología Educativa sobre sus competencias profesionales e identidad en el contexto de la educación 4.0. Se diseñó una investigación no experimental, transversal-exploratoria. Participaron 73 estudiantes de Universidad con financiamiento público ubicada en la Ciudad de México, la muestra fue seleccionada por muestreo no probabilístico; 39.7% cursaban el sexto semestre de la Licenciatura, 35.6% segundo semestre, 19.2% cuarto semestre y 5.5% octavo semestre. Los resultados cuantitativos indican que los estudiantes perciben un mayor grado de dominio en las competencias de Definición de metas y Comunicación, por el contrario, las competencias que perciben menos desarrolladas son las de Intervención y Planificación. Los recursos de aprendizaje para la formación profesional valorados positivamente por los estudiantes fueron: libros y lecturas digitales, uso de plataformas digitales y

¹ Profesora-Investigadora de Tiempo Completo en el Universidad Panamericana, campus Aguascalientes, Escuela de Pedagogía. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel C. Miembro de la LGAC: Factores y actores de la calidad educativa", coordinadora del grupo de investigación "Formación profesional e innovación educativa".

² Doctor en Educación: Medida y Evaluación de la Intervención Educativa por la Universidad Anáhuac de México, campus Norte. Secretario de investigación de la Escuela de Pedagogía de la Universidad Panamericana, campus Aguascalientes. Coordinador de la LGAC Factores y actores de la calidad educativa.

trabajo colaborativo. Los datos se discuten en función de las competencias profesionales del siglo XXI necesarias para la vinculación de los estudiantes con escenarios laborales cambiantes y emergentes.

Palabras clave: Formación profesional; Competencias profesionales; Identidad; Calidad Educativa; Educación 4.0; Universidad.

ABSTRACT

The Education 4.0 paradigm is in force in the Higher Education classrooms, the assumptions that support it are based on connectivity, the formation of professional skills, the implementation of educational innovation, resolution of real problems, effective teacher communication. students, incorporation of the game and simulation of real environments, formative evaluation and the use of Information and Communication Technologies (ICT) in the teaching-learning process. The objective of research with an exploratory scope is to know the perceptions of students of the Degree in Educational Psychology about their professional competences and identity in the context of education 4.0. Non-Experimental, cross-exploratory research was designed. 73 University students with public funding located in Mexico City participated, the sample was selected by non-probabilistic sampling; 39.7% were in the sixth semester of the bachelor's degree, 35.6% second semester, 19.2% fourth semester and 5.5% eighth semester. The quantitative results indicate that students perceive a greater degree of mastery in the competencies of Goal Definition and Communication, on the contrary, the competencies they perceive less developed are those of Intervention and Planning. The learning resources for professional training positively valued by students were: books and digital readings, use of digital platforms and collaborative work. The data is discussed based on the professional skills of the 21st century necessary for linking students with changing and emerging work scenarios.

Key Words: Professional Formation; Professional skills; Identity; Quality Education; 4.0 Education; University.

1. Introducción

La sociedad se encuentra inmersa en los cambios vertiginosos vinculados al uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC). Bajo dicho contexto emerge el paradigma 4.0 de la Educación, el cual se caracteriza por una sociedad es concebida como “sociedad VUCA” que refiere al sentido volátil, incierto, complejo y ambiguo de las interacciones del siglo XXI, por ello, la educación como un acto humano también ha sido transformada a través de la conectividad, ubicuidad e incorporación de las TIC (Echeverría Samanes & Martínez Clares, 2018).

Ante dicho escenario la Educación se enfrenta al dilema de mantener una formación profesional que responda a las necesidades cambiantes del contexto y que mantenga las competencias profesionales que requieren para la solución de problemas en los escenarios laborales reales. Entre las competencias laborales que se requerirán para el año 2020 son: resolución de problemas complejos, pensamiento crítico, creatividad, manejo de personal, coordinación con los otros, inteligencia emocional, juicio y toma de decisiones, orientación al servicio, negociación y flexibilidad cognitiva (World Economic Forum, 2019)

En este sentido, las competencias profesionales en el escenario de la Educación 4.0 son de gran relevancia para entender el vínculo existente entre la formación profesional recibida en las Universidades y los puestos laborales que se ofertan para los jóvenes. Dicha brecha ha sido ya documentada en diversas investigaciones sobre empleabilidad, en el caso de América Latina y particularmente de las juventudes mexicanas, la brecha es evidente en las cifras estadísticas actuales en temas de juventud (OCDE/CEPAL/CAF, 2016).

De manera particular, en México se tienen estadísticas de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) realizada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en el cuarto trimestre del 2016, el número de profesionistas ocupados en México es de 7.9 millones de personas y su ingreso promedio mensual es de \$11,213 pesos. De este grupo, tan sólo el 5 % se encuentran en un rango de edad comprendido entre los 20 y los 24 años, concentrándose mayoritariamente en las áreas Económicas Administrativas, Artes, Ingenierías y Ciencias de la Salud. Y si nos centramos en los datos que afectan a la psicología, ubicada a su vez en el área de las Ciencias de la Salud, el número de profesionales ocupados para el 2016 es de 223, 452 (INEGI, 2016).

Por lo anterior será importante explorar ¿Qué competencias se están desarrollando en el contexto del siglo XXI en las aulas universitarias? Y ¿qué recursos o elementos coadyuban en la formación

de competencias profesionales e identidad en los estudiantes? El objetivo general de la presente investigación con alcance exploratorio es conocer las percepciones de estudiantes de la Licenciatura en Psicología Educativa sobre sus competencias profesionales e identidad en el contexto de la educación 4.0.

2. Competencias profesionales del Psicólogo Educativo

En el Diccionario de la Real Academia Española se define profesional, en su segunda acepción, como un adjetivo que hace referencia a una persona “que ejerce una profesión”, y a la vez profesión, en su segundo significado reconocido se explica como “Empleo, facultad u oficio que alguien ejerce y por el que percibe una retribución” (RAE, 2017).

Desde la disciplina psicológica se han propuesto diversos modelos para conceptualizar y explicar el desarrollo de las competencias profesionales del psicólogo (Eby, Chin, Rollock, Schwartz, & Worrell, 2011; Fouad et al., 2009; Kaslow et al., 2009). Uno de los más vigentes es el modelo del cubo (Rodolfa et al., 2005), en el que se proponen las competencias fundamentales que refieren al conocimiento, habilidades, actitudes y valores, que sirven como la base para las funciones que son esperadas en la actuación experta del psicólogo (ej. entendimiento de la ética, conciencia y entendimiento de la diversidad individual y cultural, conocimiento de los fundamentos científicos de la psicología), las competencias funcionales que enfatizan las funciones principales que son esperadas en la actuación experta del psicólogo (ej. asesoría, intervención, consultoría, investigación). Dichos componentes se desarrollan conforme se va avanzando en la formación profesional del psicólogo.

De manera particular, para el campo de acción del Psicólogo Educativo las competencias profesionales que se han señalado en la literatura (Bartram & Roe, 2005; Juliá, 2006) son: 1) Definición de las metas (Recopilación de información mediante entrevistas y análisis de documentos acerca del campo educacional. Clarificación y diagnóstico de necesidades), 2) Evaluación y valoración (Aplicación de entrevistas, test y observaciones en contextos educativos. Análisis de cursos, de currículos y de ambientes de aprendizaje), 3) Desarrollo (Diseño e implementación de herramientas didácticas y métodos específicos de enseñanza. Diseño o adaptación de productos, evaluación de su validez y confiabilidad), 4) Intervención (Desarrollo de planes de intervención personales o situacionales. Consejería y asesoría individual a profesores), 5) Evaluación de la planificación (Planes para evaluar la asesoría, la enseñanza, consejería, etc.), 6) Comunicación (Análisis de la efectividad de las intervenciones. Feedback directo a individuos y grupos. Elaboración de informes acerca de evaluaciones, diseños e intervenciones).

3. Identidad profesional

En el contexto de la Educación 4.0, concebimos las identidades como parciales y en referencia a los múltiples contextos de actividad a los que las personas se adscriben; dichos contextos son múltiples, presenciales o virtuales y desde los cuales las identidades pueden ser construidas y negociadas.

La noción de identidad-en-la-práctica (Holland & Lave, 2009; Lave, 2011) ubica la relación constitutiva entre la identidad y la práctica. Las identidades se desarrollan sólo *in situ*, toman parte en las prácticas de una localidad y el aprendizaje; las formas de ser y hacer en la localidad. Una identidad no es algo que se trae puesto, terminado, no es algo que incidentalmente emerja como el resultado de una habilidad adquirida o un conjunto de conocimientos.

Por su parte, la identidad profesional puede entenderse como un ámbito de entrecruce con la identidad personal y cuyo significado se construye y sitúa en los escenarios de práctica profesional en los que se desempeña la persona. Existen diversos abordajes teóricos para aproximarse al estudio de la identidad profesional, de manera general podemos sintetizar que las teorías del desarrollo han aportado fundamentos importantes para comprender cómo las personas incorporan a sus itinerarios de vida la elaboración de un proyecto profesional y se señala a la adolescencia como una etapa del ciclo de vida crucial para el acercamiento a los escenarios profesionales y a la elaboración de sentidos sobre el mundo laboral. Otras teorías de corte sociológico han explicado la identidad profesional en función del sentido de pertenencia que construye una persona con relación a una comunidad profesional (Ruvalcaba-Coyaso, Uribe & Gutiérrez, 2011).

4. Método

La investigación se realizó bajo el paradigma cuantitativo de investigación, se diseñó con base en los lineamientos no experimentales, transversal con alcance exploratorio (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014). La muestra fue seleccionada por muestro no probabilístico intencional, los criterios de inclusión fueron: estudiantes activos para el semestre 2019-1 en la Licenciatura en Psicología Educativa, que cursaran materias en alguno de los turnos de forma presencial sus asignaturas (matutino o vespertino), del segundo semestre, cuarto, sexto y octavo. El escenario de la investigación fue una Universidad de financiamiento público ubicada en la Ciudad de México.

El instrumento de investigación se diseñó *ad hoc*, fue administrado de forma digital a través de la plataforma *Google Forms*, todos los datos recabados fueron solicitados a través de consentimiento informado garantizando el anonimato de los participantes. El total de la muestra seleccionada fue de $N=73$, estuvo conformada por 39.7% estudiantes del sexto semestre de la Licenciatura, 35.6% del segundo semestre, 19.2% del cuarto semestre y el 5.5% del octavo semestre. El rango de edades con mayor porcentaje fue de 18 a 23 años (65.8%). El 89% de la muestra fueron mujeres y el 11% hombres. 94.5% cursaban sus asignaturas en el turno vespertino y 5.5% en el turno matutino. El 79.5% de los estudiantes no tenían ninguna materia en estatus de reprobación, el 16.4% tenía de 1 a 3 materias reprobadas, y el 4.1% tenía de 4 a 6 materias reprobadas. El 63% de los estudiantes no contaban con algún tipo de beca para cursar sus estudios de Licenciatura y el 37% si contaba con una beca.

5. Resultados

En cuanto a la autovaloración realizada por los estudiantes respecto al desarrollo de sus competencias profesionales, se procedió a realizar un análisis descriptivo considerando las medidas de tendencia central y de dispersión, mismas que se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1. Estadísticos de las variables de competencias profesionales

	Definición de metas	Evaluación y valoración	Desarrollo	Intervención	Planificació n	Comunicació n	Investigació n
N Válido	73	73	73	73	73	73	73
Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
Media	3.5479	3.2603	3.3562	2.8630	3.1233	3.3288	3.2466
Mediana	4.0000	3.0000	3.0000	3.0000	3.0000	3.0000	3.0000
Moda	4.00	3.00	3.00 ^a	3.00	3.00	3.00	3.00 ^a
Desv. Est.	.62452	.83379	.87194	.87106	.98524	.86690	.84625
Varianza	.390	.695	.760	.759	.971	.752	.716
Rango	3.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00

a. Existen múltiples modos. Se muestra el valor más pequeño.

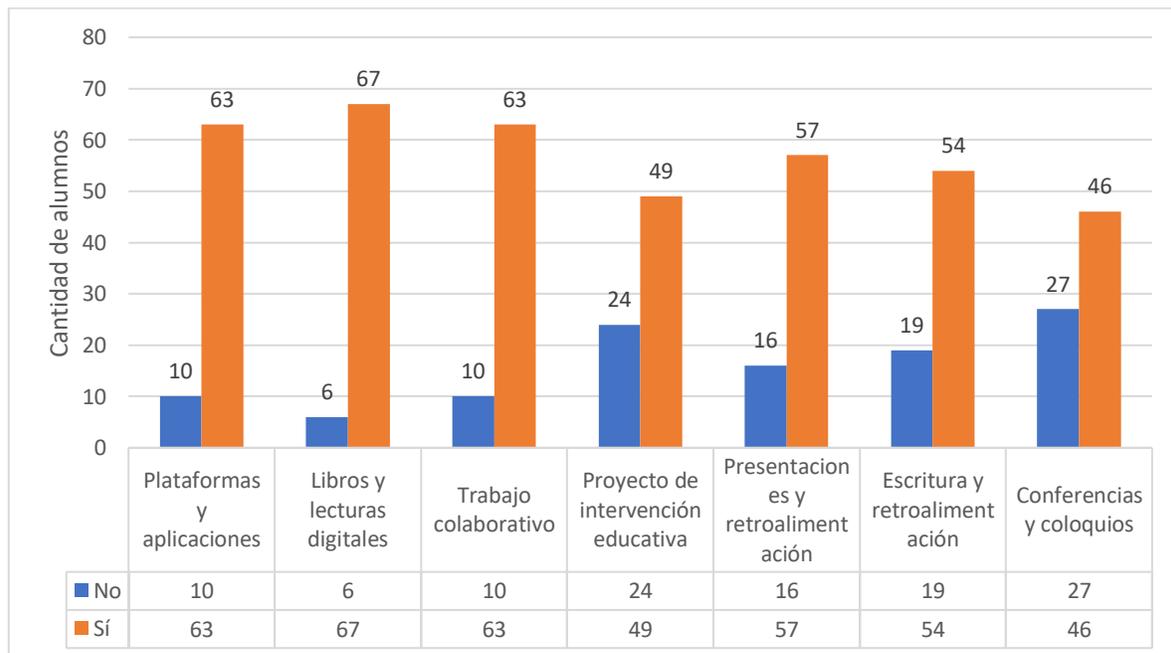
Fuente: elaboración propia

Centrando la atención en las medias, se puede apreciar que las competencias con mayor grado de dominio percibido son las de *definición de metas* (3.55), estando justo entre los valores 3 y 4 de la escala, cuyas categorías eran *medianamente* y *bastante desarrollado* respectivamente. Resulta interesante apreciar que esta competencia presenta la moda más grande (4), así como la menor desviación estándar, aspecto que nos permite vislumbrar que los casos no están igual de dispersos que en el resto de las competencias.

En contraste, las competencias con menor grado de dominio percibido fue la de *intervención* (2.86), con un puntaje ligeramente inferior al valor 3, que representaba la categoría *medianamente desarrollado*. La desviación estándar de esta variable (0.87) nos permite identificar que hay una dispersión de casi un punto (en una escala de 5 niveles).

Dirigiendo la atención a los recursos que apoyaron en la formación profesional, se presentó a los estudiantes un listado de opciones de los cuales podían elegir aquéllos que desde su perspectiva habían favorecido su aprendizaje. Con los resultados obtenidos, se generaron siete variables categóricas-dicotómicas (una por cada recurso), a fin de poder contabilizar los casos positivos y negativos para cada caso. En la Figura 1 se presenta una gráfica de barras que sintetiza la información anterior.

Figura 1. Recursos de aprendizaje que apoyaron en la formación profesional



Fuente: elaboración propia

El recurso que la mayor proporción de estudiantes consideró que contribuyó con su formación profesional fue de los *libros y lecturas digitales* (91.8%), seguido del de *plataformas y aplicaciones virtuales* y *trabajo colaborativo* (en ambos casos, 86.3%). Por el contrario, los dos recursos menos valorados por la muestra fueron los de *proyecto de intervención educativa* (67.1%) y el de *conferencias y coloquios* (63%).

Habiendo realizado el análisis exploratorio, se procederá con un análisis comparativo e inferencial, atendiendo a la siguiente pregunta de investigación:

¿Existe diferencia en el grado de valoración de dominio de las competencias profesionales en función de las variables *semestre*, *turno* y *materias reprobadas*?

Para dar respuesta a la pregunta anterior se aplicaron distintas pruebas de hipótesis. Para el caso de *semestre* y *materias reprobadas*, variables registradas de modo categórico con más de dos categorías cada una de éstas (no dicotómicas) se aplicó un análisis de varianza (ANOVA), mismo que se presenta en las Tablas 2 y 3 respectivamente. Para el caso de la variable *turno*, categórica-dicotómica, se aplicó una prueba T, presentada en la Tabla 4.

Tabla 2. ANOVA para contrastar el grado de dominio de competencias profesionales en función de la variable *semestre*

Descriptivos

		N	Media	Desv. Est.	Error est.	Confianza-media	
						Lím. Inf.	Lím. Sup.
GDC_Definición_metas	2° semestre	26	3.3846	.69725	.13674	3.1030	3.6662
	4° semestre	14	3.3571	.63332	.16926	2.9915	3.7228
	6° semestre	29	3.7241	.52757	.09797	3.5235	3.9248
	8° semestre	4	4.0000	0.00000	0.00000	4.0000	4.0000
	Total	73	3.5479	.62452	.07310	3.4022	3.6937
GDC_Evaluación_valoración	2° semestre	26	2.8077	.89529	.17558	2.4461	3.1693
	4° semestre	14	3.2143	.57893	.15473	2.8800	3.5486
	6° semestre	29	3.6552	.72091	.13387	3.3810	3.9294
	8° semestre	4	3.5000	.57735	.28868	2.5813	4.4187
	Total	73	3.2603	.83379	.09759	3.0657	3.4548
GDC_Desarrollo	2° semestre	26	3.0385	1.07632	.21108	2.6037	3.4732
	4° semestre	14	3.2143	.80178	.21429	2.7513	3.6772
	6° semestre	29	3.5862	.56803	.10548	3.3701	3.8023
	8° semestre	4	4.2500	.50000	.25000	3.4544	5.0456
	Total	73	3.3562	.87194	.10205	3.1527	3.5596
GDC_Intervención	2° semestre	26	2.5000	.86023	.16871	2.1525	2.8475
	4° semestre	14	2.8571	.66299	.17719	2.4743	3.2399

	6° semestre	29	3.1379	.74278	.13793	2.8554	3.4205
	8° semestre	4	3.2500	1.70783	.85391	.5325	5.9675
	Total	73	2.8630	.87106	.10195	2.6598	3.0662
GDC_Planificación	2° semestre	26	2.6538	.93562	.18349	2.2759	3.0318
	4° semestre	14	3.2857	1.06904	.28571	2.6685	3.9030
	6° semestre	29	3.2759	.79716	.14803	2.9726	3.5791
	8° semestre	4	4.5000	.57735	.28868	3.5813	5.4187
	Total	73	3.1233	.98524	.11531	2.8934	3.3532
GDC_Comunicación	2° semestre	26	3.0000	.74833	.14676	2.6977	3.3023
	4° semestre	14	3.4286	1.08941	.29116	2.7996	4.0576
	6° semestre	29	3.5862	.73277	.13607	3.3075	3.8649
	8° semestre	4	3.2500	1.25831	.62915	1.2478	5.2522
	Total	73	3.3288	.86690	.10146	3.1265	3.5310
GDC_Investigación	2° semestre	26	3.2308	.95111	.18653	2.8466	3.6149
	4° semestre	14	2.9286	.61573	.16456	2.5731	3.2841
	6° semestre	29	3.3793	.86246	.16016	3.0512	3.7074
	8° semestre	4	3.5000	.57735	.28868	2.5813	4.4187
	Total	73	3.2466	.84625	.09905	3.0491	3.4440

Prueba de homogeneidad de varianzas

	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
GDC_Definición_metas	5.620	3	69	.002
GDC_Evaluación_valoración	.611	3	69	.610
GDC_Desarrollo	1.229	3	69	.306
GDC_Intervención	3.217	3	69	.028
GDC_Planificación	.512	3	69	.676
GDC_Comunicación	2.050	3	69	.115
GDC_Investigación	2.081	3	69	.111

ANOVA

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
GDC_Definición_ Entre grupos	2.921	3	.974	2.670	.054

metas	Dentro de grupos	25.161	69	.365		
	Total	28.082	72			
GDC_Evaluación_ valoración	Entre grupos	10.107	3	3.369	5.819	.001
	Dentro de grupos	39.947	69	.579		
	Total	50.055	72			
GDC_Desarrollo	Entre grupos	7.637	3	2.546	3.729	.015
	Dentro de grupos	47.103	69	.683		
	Total	54.740	72			
GDC_Intervención	Entre grupos	6.218	3	2.073	2.954	.038
	Dentro de grupos	48.413	69	.702		
	Total	54.630	72			
GDC_Planificación	Entre grupos	14.356	3	4.785	5.945	.001
	Dentro de grupos	55.535	69	.805		
	Total	69.890	72			
GDC_Comunicación	Entre grupos	4.897	3	1.632	2.288	.086
	Dentro de grupos	49.213	69	.713		
	Total	54.110	72			
GDC_Investigación	Entre grupos	2.190	3	.730	1.020	.389
	Dentro de grupos	49.372	69	.716		
	Total	51.562	72			

Fuente: elaboración propia

Revisando la prueba de homogeneidad de varianzas (Estadístico de Levene), los valores de significancia de las variables *Definición de metas* e *Intervención* son menores de 0.05, por lo que se rechaza la hipótesis nula, concluyendo que las varianzas de los grupos (semestre) presentan diferencias significativas. Por tanto, sólo en las variables restantes, donde hay evidencia de igualdad de varianzas, resulta apropiado interpretar la ANOVA.

Al observar los valores de significancia de la ANOVA en las variables *Evaluación y valoración* ($p=.001$), *Desarrollo* ($p=.015$) y *Planificación* ($p=.001$), podemos rechazar la hipótesis nula y afirmar que hay diferencia significativa en el grado de dominio percibido por los estudiantes en función del semestre que cursan. En la primera sección de la Tabla 2 se pueden observar las medias por semestre, encontrando que en términos generales los semestres más avanzados (6° y 8°) son los que reflejan un mayor grado de dominio.

En el caso de las competencias *Comunicación* y *Planificación*, el hecho de tener significancias de .86 y .389 respectivamente nos lleva a aceptar la hipótesis nula, concluyendo que las diferencias observadas en los puntajes medios de los semestres no son significativas.

Tabla 3. ANOVA para contrastar el grado de dominio de competencias profesionales en función de la variable *turno*

Descriptivos

		N	Media	Desv. Est.	Error est.	Confianza-media	
						Lím. Inf.	Lím. Sup.
GDC_Definición_metas	Ninguna	58	3.5517	.65353	.08581	3.3799	3.7236
	De 1 a 3	12	3.5833	.51493	.14865	3.2562	3.9105
	De 4 a 6	3	3.3333	.57735	.33333	1.8991	4.7676
	Total	73	3.5479	.62452	.07310	3.4022	3.6937
GDC_Evaluación_valoración	Ninguna	58	3.2069	.85345	.11206	2.9825	3.4313
	De 1 a 3	12	3.5833	.66856	.19300	3.1586	4.0081
	De 4 a 6	3	3.0000	1.00000	.57735	.5159	5.4841
	Total	73	3.2603	.83379	.09759	3.0657	3.4548
GDC_Desarrollo	Ninguna	58	3.3276	.88631	.11638	3.0945	3.5606
	De 1 a 3	12	3.5000	.90453	.26112	2.9253	4.0747
	De 4 a 6	3	3.3333	.57735	.33333	1.8991	4.7676
	Total	73	3.3562	.87194	.10205	3.1527	3.5596
GDC_Intervención	Ninguna	58	2.7759	.79567	.10448	2.5667	2.9851
	De 1 a 3	12	3.3333	.98473	.28427	2.7077	3.9590
	De 4 a 6	3	2.6667	1.52753	.88192	-1.1279	6.4612
	Total	73	2.8630	.87106	.10195	2.6598	3.0662
GDC_Planificación	Ninguna	58	3.0172	.98215	.12896	2.7590	3.2755
	De 1 a 3	12	3.5833	.99620	.28758	2.9504	4.2163
	De 4 a 6	3	3.3333	.57735	.33333	1.8991	4.7676
	Total	73	3.1233	.98524	.11531	2.8934	3.3532
GDC_Comunicación	Ninguna	58	3.3103	.92161	.12101	3.0680	3.5527
	De 1 a 3	12	3.4167	.66856	.19300	2.9919	3.8414
	De 4 a 6	3	3.3333	.57735	.33333	1.8991	4.7676
	Total	73	3.3288	.86690	.10146	3.1265	3.5310
GDC_Investigación	Ninguna	58	3.1897	.86768	.11393	2.9615	3.4178
	De 1 a 3	12	3.5833	.66856	.19300	3.1586	4.0081
	De 4 a 6	3	3.0000	1.00000	.57735	.5159	5.4841
	Total	73	3.2466	.84625	.09905	3.0491	3.4440

Prueba de homogeneidad de varianzas

	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
GDC_Definición_metas	.876	2	70	.421

GDC_Evaluación_valoración	.172	2	70	.843
GDC_Desarrollo	.439	2	70	.647
GDC_Intervención	1.673	2	70	.195
GDC_Planificación	.436	2	70	.648
GDC_Comunicación	1.317	2	70	.275
GDC_Investigación	.323	2	70	.725

ANOVA

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
GDC_Definición_ metas	Entre grupos	2	.077	.193	.825
	Dentro de grupos	70	.399		
	Total	72			
GDC_Evaluación_valoración	Entre grupos	2	.810	1.171	.316
	Dentro de grupos	70	.692		
	Total	72			
GDC_Desarrollo	Entre grupos	2	.149	.191	.827
	Dentro de grupos	70	.778		
	Total	72			
GDC_Intervención	Entre grupos	2	1.605	2.185	.120
	Dentro de grupos	70	.735		
	Total	72			
GDC_Planificación	Entre grupos	2	1.662	1.748	.182
	Dentro de grupos	70	.951		
	Total	72			
GDC_Comunicación	Entre grupos	2	.056	.073	.930
	Dentro de grupos	70	.771		
	Total	72			
	Entre grupos	2	.866	1.216	.303

GDC_Definición_ metas	Se asumen varianzas iguales	18.49 9	.000	1.50 2	71	.138	.4782 6	.3184 2	- 1566 5	1.113 17
	No se asumen varianzas iguales			6.27 9	68.00 0	.000	.4782 6	.0761 6	.3262 8	.6302 4
GDC_Evaluación_ valoración	Se asumen varianzas iguales	.487	.487	.589	71	.558	.2536 2	.4307 7	- 6053 0	1.112 55
	No se asumen varianzas iguales			.828	3.793	.456	.2536 2	.3061 6	- 6150 2	1.122 27
GDC_Desarrollo	Se asumen varianzas iguales	1.517	.222	2.16 2	71	.034	.9456 5	.4374 1	.0734 9	1.817 81
	No se asumen varianzas iguales			3.49 3	4.119	.024	.9456 5	.2707 1	.2025 4	1.688 76
GDC_Intervención	Se asumen varianzas iguales	4.960	.029	.913	71	.364	.4094 2	.4485 0	- 4848 6	1.303 70
	No se asumen varianzas iguales			.476	3.080	.666	.4094 2	.8595 4	- 2.286 3	3.105 17
GDC_Planificación	Se asumen varianzas iguales	.256	.614	3.03 4	71	.003	1.456 5	.4800 8	.4992 6	2.413 78
	No se asumen varianzas iguales			4.69 3	4.002	.009	1.456 5	.3103 3	.5951 1	2.317 93
GDC_Comunicación	Se asumen varianzas iguales	.490	.486	- .186	71	.853	- .0833	.4488 6	- .9783 3	.8116 7
	No se asumen varianzas iguales			- .131	3.161	.904	- .0833	.6374 5	- 2.054 6	1.887 98
GDC_Investigación	Se asumen varianzas iguales	.690	.409	.613	71	.542	.2681 2	.4371 1	- 6034 6	1.139 69
	No se asumen varianzas iguales			.874	3.819	.434	.2681 2	.3066 8	- 5995 6	1.135 79

Fuente: elaboración propia

En cuanto a la homogeneidad de varianzas, el Estadístico Levene de las competencias *Definición de metas* (.000) e *Intervención* (.029) nos permiten rechazar la hipótesis nula, por lo que se asume que en ambos casos se deberá interpretar la prueba T del renglón *no se asumen varianzas iguales*. Para el resto de las competencias se asumirá el de *se asumen varianzas iguales*.

Revisando la significancia de la prueba T, al identificar valores menores a .05 en las variables *Definición de metas* ($p=.000$) y *Planificación* ($p=.003$) procedemos a rechazar la hipótesis nula, concluyendo que las diferencias observadas entre el turno matutino y vespertino en cuanto al grado de dominio de dichas competencias sí son significativas. Los promedios correspondientes pueden observarse en la primera sección de la tabla 4. En ambos casos observamos que las estudiantes del grupo matutino presentan un puntaje medio mayor al del grupo vespertino.

En cuanto al resto de competencias, los valores de significancia mayores a .05 en la prueba T nos permiten aceptar la hipótesis de nulidad, concluyendo que la diferencia en el puntaje de los estudiantes en dichas competencias en función del turno en el que cursan sus estudios no es estadísticamente significativa.

6. Discusión y Conclusión

Con base en los hallazgos exploratorios documentados en la investigación podemos discutir en función de los trabajos ya realizados sobre formación profesional e identidad del psicólogo en los que se ha evidenciado el papel crucial de los escenarios de práctica profesional en la formación de competencias profesionales del siglo XXI como el trabajo colaborativo, resolución de problemas y negociación, por ello, desde la formación que se recibe en las aulas universitarias es pertinente diseñar estrategias de enseñanza innovadoras que respondan a la formación de dichas competencias (De Diego, 2011; Ramírez-Ramírez & Saucedo-Ramos, 2016).

Por otra parte, en esta investigación documentamos la importancia de incorporar las nuevas Tecnologías al proceso de enseñanza-aprendizaje universitario, los estudiantes encuentran que dichas herramientas pueden ser recursos valiosos para la formación de competencias profesionales y de su identidad profesional, los recursos mayormente valorados tienen que ver con los que fomentan competencias para resolver problemas en la sociedad VUCA como el trabajo colaborativo y el uso de plataformas virtuales (García-Valcárcel, 2016).

Finalmente, un reto que enfrentan las Universidades y que se destacó en los datos reportados es la formación en las competencias profesionales de Investigación e Intervención, las cuales entrañan la complejidad de enfocar problemas sociales reales y generar rutas de acción para plantear soluciones viables en nuestra sociedad. Por ello, abrimos la invitación a seguir explorando los escenarios universitarios y enfocar esfuerzos en la generación de estrategias de enseñanza que innoven en estos contextos, para eventualmente, disminuir la brecha existente entre la Universidad y los

escenarios laborales en los que jóvenes egresados logren desplegar las competencias necesarias para la solución de problemas en la sociedad actual.

7. Referencias bibliográficas

- Bartram, D., & Roe, R. A. (2005). Definition and Assessment of Competences in the Context of the European Diploma in Psychology. *European psychologist*, 10(2), 93.
- De Diego, M. (2011). *La construcción de significados y sentidos profesionales de psicólogos en formación mediante la participación en escenarios de práctica profesional*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Eby, M. D., Chin, J. L., Rollock, D., Schwartz, J. P., & Worrell, F. C. (2011). Professional psychology training in the era of a thousand flowers: Dilemmas and challenges for the future. *Training and Education in Professional Psychology*, 5(2), 57–68. <https://doi.org/10.1037/a0023462>
- Echeverría Samanes, B., & Martínez Clares, P. (2018). Revolución 4.0, Competencias, Educación y Orientación. *Revista Digital de Investigación En Docencia Universitaria*, 12(2), 4–34. <https://doi.org/10.19083/ridu.2018.831>
- Fouad, N., Grus, C., Hatcher, R., Kaslow, N., Smith, P., Madson, M., ... Crossman, R. (2009). Competency benchmarks: A model for understanding and measuring competence in professional psychology across training levels. *Training and Education in Professional Psychology*, 3(4), 55–526. <https://doi.org/10.1037/a0015832>
- García-Valcárcel, A. (2016). *Recursos digitales para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. Universidad de Salamanca. España*. Retrieved from [https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/131421/1/Recursos digitales.pdf](https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/131421/1/Recursos%20digitales.pdf)
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6a edición). México: McGraw-Hill.
- Holland, D., & Lave, J. (2009). Social Practice Theory and the Historical Production of Persons. *Actio: An International Journal of Human Activity Theory*, (2), 1–15.
- INEGI. (2016). *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo*. México. Retrieved from <http://www.observatoriolaboral.gob.mx/>
- Juliá, M. T. (2006). Competencias profesionales del psicólogo educacional: una tarea asociativa. *Revista de Psicología*, 15(2), 115–130. Retrieved from <https://www.redalyc.org/pdf/264/26415207.pdf>
- Kaslow, N. J., Grus, C. L., Campbell, L. F., Fouad, N. a., Hatcher, R. L., & Rodolfa, E. R. (2009). Competency Assessment Toolkit for professional psychology. *Training and Education in Professional Psychology*, 3(4, Suppl), S27–S45. <https://doi.org/10.1037/a0015833>

- Lave, J. (2011). *Apprenticeship in Critical Ethnographic Practice*. Chicago: University of Chicago Press.
- OCDE/CEPAL/CAF. (2016). *Perspectivas Económicas De América Latina 2017. Juventud, competencias y emprendimiento. Educación, Competencias E Innovación Para El Desarrollo*. Paris. <https://doi.org/10.1787/leo-2017-es>
- RAE. (2017). Diccionario de la lengua española. Retrieved from <http://www.rae.es/>
- Ramírez Ramírez, L. N., & Saucedo Ramos, C. L. (2016). Aprendiendo a ser psicólogo: transiciones identitarias en el aula universitaria. *Revista de la Educación Superior*, 45(179), 41–53. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.06.001>
- Rodolfa, E., Bent, R., Eisman, E., Nelson, P., Rehm, L., & Ritchie, P. (2005). A cube model for competency development: Implications for psychology educators and regulators. *Professional Psychology: Research and Practice*, 36(4), 347–354. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.36.4.347>
- Ruvalcaba-Coyaso, J., Uribe, A.I., & Gutiérrez, G. R. (2011). Identidad e identidad profesional: Acercamiento conceptual e investigación contemporánea. *Revista CES Psicología*, 4(2), 82–102.
- World Economic Forum. (2019). Transforming Infrastructure: Frameworks for Bringing the Fourth Industrial Revolution to Infrastructure. Retrieved November 8, 2018, from <https://www.weforum.org/reports/transforming-infrastructure-frameworks-for-bringing-the-fourth-industrial-revolution-to-infrastructure>