
VALIDACIÓN DE LA ESCALA PRÁCTICAS DE SUPERVISIÓN (EPS) EN UN PROGRAMA DE POSGRADO EN PSICOLOGÍA¹

VALIDATION OF THE SUPERVISORY PRACTICES SCALE (SPS) IN A POSTGRADUATE PROGRAM IN PSYCHOLOGY



María Fernanda Poncelis-Raygoza
Lizbeth Obdulia Vega-Pérez

Universidad Nacional Autónoma de México

email: psininos@psicologia.unam.mx;
psininos@hotmail.com

RESUMEN

La supervisión es la vía para desarrollar competencias y conocimientos científicos y profesionales, promoviendo una práctica adecuada, ética y eficaz integrando nuevos conocimientos a las competencias existentes para cumplir con los estándares de referencia siendo sensibles a las diferencias culturales e individuales y ancladas en prácticas basadas en la evidencia. El estudio que se presenta tuvo como objetivo construir y validar la Escala Prácticas de Supervisión (EPS) en su versión para egresados, en una muestra de 160 estudiantes de 8 programas de residencia del posgrado de la Maestría en psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. Se presentan los resultados obtenidos en cada una

ABSTRACT

Supervision is the way to develop scientific and professional competencies and knowledge, promoting an adequate, ethical and effective practice, integrating new knowledge to existing competencies to comply with reference standards, being sensitive to cultural and individual differences and anchored in evidence-based practices. The aim of this study was to construct and validate the Supervisory Practices Scale in its version for graduates, in a sample of 160 students from 8 graduate residency programs of the master's degree in psychology at the Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). The results obtained in each of the stages of the

¹La primera autora con número de becario 640923 agradece al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), por su apoyo para la realización de este trabajo, a través de la beca no. 749714, otorgada para la realización de sus estudios de Doctorado.

de las etapas de la construcción y validación de la escala. Se sometieron a validación de contenido con 17 jueces expertos los 38 ítems que surgieron del diseño de la versión inicial, utilizando el coeficiente RVC de Lawshe (1975), y como resultado se eliminaron 2 ítems y se revisó la redacción de 3 de ellos, obteniendo un IVC=0.80. A partir del AFE y AFC, de la confiabilidad desde la TCT y del índice de discriminación desde TRI, la escala quedó conformada con base en el AFE por 36 ítems distribuidos en 5 dimensiones: experiencias y recursos, seguimiento del alumno, organización de actividades, relación interpersonal y principios éticos. La escala explica 69.41% de la varianza, con una bondad de ajuste aceptable ($\chi^2(460) = 895.245$, $p < .001$). Esta estructura se corroboró con el AFC, donde se confirma el ajuste al modelo teórico a 5 dimensiones, ($\chi^2(9) = 17.816$ CMIN/DF= 1.986; NFI = .969, CFI = .984, RMSEA = .079, PCLOSE = .166). Se obtuvo la confiabilidad en cada una de las dimensiones con un coeficiente Alpha de Cronbach que fue de .899 a .926, y un coeficiente Omega de McDonald de .910 a .930. Todos los ítems tuvieron un índice de discriminación mayores a uno al realizar el análisis desde la TRI, es así que los ítems que incluye la escala miden adecuadamente las prácticas de supervisión. Emplear un instrumento válido y confiable podrá facilitar la evaluación, formación y actualización de los supervisores para mejorar su práctica.

PALABRAS CLAVE

Prácticas Supervisadas; Supervisión Basada en Competencias; Formación del Psicólogo; Análisis Psicométrico

construction and validation of the scale are presented. The 38 items that emerged from the design of the initial version were submitted to content validation with 17 expert judges, using Lawshe's RVC coefficient (1975), and as a result, 2 items were eliminated and the wording of 3 of them was revised, obtaining a CVI=0.80. Based on the AFE and AFC, the reliability from the TCT and the discrimination index from IRT, the scale was conformed based on the AFE by 36 items distributed in 5 dimensions: experiences and resources, student follow-up, organization of activities, interpersonal relationship and ethical principles. The scale explains 69.41% of the variance, with an acceptable goodness of fit ($\chi^2(460) = 895.245$, $p < .001$). This structure was corroborated with the AFC, where the fit to the theoretical model to 5 dimensions was confirmed ($\chi^2(9) = 17.816$ CMIN/DF= 1.986; NFI = .969, CFI = .984, RMSEA = .079, PCLOSE = .166). Reliability was obtained for each of the dimensions with a Cronbach's Alpha coefficient ranging from .899 to .926, and a McDonald's Omega coefficient of .910 to .930. All items had a discrimination index greater than one when analyzed from IRT. Thus, the items included in the scale adequately measure supervisory practices. The use of a valid and reliable instrument could facilitate the evaluation, training and updating of supervisors to improve their practice.

KEYWORDS

Supervised Practises; Competency-Based supervision; Psychologist Training; Psychometric Analysis.

INTRODUCCIÓN

La formación en escenarios auténticos con supervisión experta en maestrías profesionalizantes involucra una oportunidad para que los alumnos desarrollen una

serie de comportamientos profesionales y sociales, a través de experiencias sistemáticas, estructuradas y de reflexión sobre la práctica. El supervisor es responsable de que el estudiante realice sus actividades dentro de las normas éticas y estándares profesionales, y su papel resulta crucial en la adquisición de competencias de los estudiantes ya que modelan, retroalimentan y promueven la reflexión sobre la experiencia que se está viviendo o sobre lo que se está haciendo.

Esta práctica supervisada tiene como finalidad la vinculación entre el mundo académico y el mundo profesional (Zabalza, 2011), además se busca integrar al estudiante en la actividad profesional y crear las condiciones que permitan desarrollar su experiencia de profesionalización, a través de tres áreas principales: el conocimiento respecto del campo de prácticas, del contexto en el que inciden y la tarea que realiza el profesional. Un área no menos importante es la del aprendizaje de las actitudes y valores, de la autonomía y de la mejora personal (Puig, 2020).

En un estudio descriptivo cuantitativo realizado por Benatuil y Laurito (2015) en el que evaluaron a 41 alumnos que realizaban prácticas supervisadas, cerca del 90% sostuvieron que el realizar prácticas profesionales supervisadas les permitió articular la teoría vista a lo largo de su formación en la práctica, les permitió conocer su quehacer profesional como psicólogos y facilitó su ejercicio profesional.

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

La supervisión como agente formativo de los psicólogos, referida por la American Psychological Association (APA) (2013), se entiende como una práctica profesional que emplea una relación de colaboración que tiene componentes tanto de facilitación como de evaluación, que se extiende a lo largo del tiempo, y que tiene los objetivos de mejorar la competencia profesional y la práctica científica del supervisado, vigilar la calidad de los servicios prestados, proteger al usuario y proporcionar una función de guardián y guía para el ejercicio de la profesión.

De manera complementaria, García, Seda, García y Martínez (2013), describen la supervisión como un proceso permanente de acompañamiento gradual y continuado a los estudiantes, en el que, haciendo uso de diversas estrategias, el supervisor apoya a los alumnos en sus diferentes niveles de desempeño en relación con las competencias profesionales que están desarrollando.

En México, se han generado espacios de formación a nivel Maestría con este enfoque profesionalizante con supervisión experta desde hace décadas, y que forman parte del Programa Nacional de Posgrados de Calidad del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) en reconocimiento a la pertinencia científica y social de la formación e investigación de estos programas. Uno de ellos es la formación que se ofrece en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) a través de su Programa de Maestría en Psicología. Su Plan de Estudios cuenta con dos tipos de actividades académicas: a) Cursos formales y b) Actividades de Residencia. Los cursos formales promueven conocimientos respecto a teorías y modelos de intervención, métodos de investigación aplicada y medición y evaluación. Las actividades de Residencia se caracterizan por incluir 2,032 horas de práctica profesional supervisada en la sede a la que asiste el alumno durante cuatro semestres, y en las que desarrolla, mediante la práctica supervisada por expertos: habilidades, valores y actitudes profesionales en escenarios reales, definidos de acuerdo al subcampo de conocimiento elegido por el alumno. La meta formativa de estas actividades es que el alumno sea capaz de implementar, con una base científica sólida, técnicas de diagnóstico, evaluación psicológica, manejo y modificación de conductas en ámbitos socialmente relevantes (Macotela, 2007).

Desde un modelo científico-practicante y basado en competencias se sustenta el programa de formación en la Maestría, lo que permite que el estudiante no solo tenga conocimientos especializados en el área de la psicología sino que los aplique de forma apropiada, que contribuya al conocimiento, que evalúe de forma crítica sus intervenciones y resultados y que preste atención a cómo factores socioculturales influyen en la práctica científica (Bieschke, Fouad, Collins y Halonen, 2004), dando sentido a sus experiencias y generando sus propias ideas, opiniones y comprensiones personales (Braun y Clarke, 2006).

El modelo científico-practicante se conceptualiza como un modelo pedagógico y un paradigma de formación que enfatiza que el contenido, el proceso y metodología debe estar basado en principios científicos, es decir, los programas de formación en psicología debieran promover la práctica basada en la evidencia, que permite la integración de la investigación con la experiencia en el contexto, tomando en cuenta las características, cultura y preferencias de los usuarios (Barret, Gonsalvez y Shires, 2020).

A partir de este modelo, se busca desarrollar la competencia profesional que implica el uso cotidiano y planeado de la comunicación, conocimiento, habilidades técnicas, razonamiento, emociones, valores y reflexión en la práctica diaria en beneficio del usuario y la comunidad a la que se atiende. No solo implica el saber cómo hacerlo, sino que se hace énfasis en lo que realmente se hace y en la eficacia de lo que se hace,

lo que es un sello distintivo de la profesionalidad, siendo que la competencia no es estática, sino que refleja una naturaleza evolutiva y contextual, lo que conlleva no sólo una innumerable repetición de procedimientos profesionales, sino aplicaciones flexibles y específicas para cada problema, combinando conocimientos antiguos y nuevos. Todo ello, se traduce en la motivación y acción para alcanzar cada vez mayor capacidad, que implica la creatividad de renovarse constantemente (Falender y Shafranske, 2007).

Es importante identificar cómo impactan estas prácticas supervisadas en la formación del alumno, pues esto permite enfocarse en aquellas cosas que favorecen su formación y desarrollo. Rumble (2012) realiza una investigación en la que identifica los beneficios que tiene el supervisado a través de las prácticas supervisadas agrupándolos en cuatro categorías principales: desarrollo profesional continuo, mantenimiento de un alto nivel de exigencia, actualización y beneficios sociales y emocionales. También describe como facilitadores en la supervisión la preparación que se genera a partir de la organización de las actividades durante la práctica supervisada, los vínculos y el apoyo otorgado, los atributos del supervisor, las relaciones establecidas y la comunicación.

Se ha identificado que la supervisión tiene un impacto en el alumno en lo que respecta a la autoconciencia, adquisición de habilidades, autoeficacia y su orientación teórica (Wheeler y Richards, 2007) así como contribuir de manera favorable en su aprendizaje (Milne, Aylott, Fitzpartrick y Ellis, 2008).

Supervisores y supervisados reconocen el papel que desempeña la supervisión en el desarrollo de competencias, a través de la reflexión sobre la práctica y la capacidad de autorreflexión, lo que mejora la competencia de los supervisados, y los anima a justificar y respaldar su trabajo mediante la autorreflexión. El supervisor observa de manera directa principalmente a través de video o audio, lo que permite una retroalimentación efectiva y de manera conjunta con el supervisado. Además, el supervisor suele compartir sus propias experiencias, destacando sus logros pero también sus errores, lo que genera un ambiente seguro de aprendizaje (Barret, Calvert, Gonsalvez, y Shires, 2023).

El supervisor es responsable de las acciones de un supervisado mientras actúa dentro del ámbito de las actividades profesionales supervisadas. Además de evaluar la competencia de la persona supervisada para participar en los procesos asociados a la adquisición de habilidades, el supervisor debe garantizar una atención competente al usuario, y determinar cuándo se puede confiar a un aprendiz la responsabilidad de realizar una actividad profesional, dado el nivel de competencia que ha alcanzado (Falender y Shafranske, 2007)

Para poder realizar una supervisión adecuada, Crespi y Gill (1999), refieren 10 habilidades con las que el supervisor debe contar para realizar de manera adecuada sus funciones: Observar y describir las relaciones entre el practicante, el supervisor y el contexto en el que está inmerso; monitorear, evaluar e identificar los problemas entre el supervisado, el supervisor y las relaciones en el escenario auténtico; utilizar una variedad de técnicas de supervisión para estructurar las sesiones de supervisión, identificando objetivos de intervención y orientando en la resolución de los problemas que se lleguen a presentar; abordar los distintos temas que surgen a partir de la supervisión de alumno; demostrar una conciencia y sensibilidad a la diversidad tanto de los alumnos como de las personas con las que se trabaja; proporcionar a los estudiantes una filosofía de formación que describa modelos de prestación de servicios, competencias y experiencia en capacitación; y compartir información a los estudiantes respecto a su proceso su formación profesional.

Por su parte, Sananez, Pujol, Bastida y Peralta (2019), en un estudio descriptivo transversal, aplicando cuestionarios a estudiantes, y entrevistas y grupos de reflexión con supervisores, identificaron entre otras cosas, 4 competencias básicas del supervisor que incluyen: capacidad de comunicación, escucha para establecer buenas relaciones interpersonales, capacidad de análisis y reflexión para interpretar las situaciones en contexto, capacidad de tomar decisiones y competencias técnicas o conocimiento del área donde se desarrolla la práctica supervisada.

Además se han reportado en diversas investigaciones algunos aspectos que permiten una práctica supervisada efectiva, como lo es la cercanía entre estudiantes y supervisores, el involucramiento del supervisor en el proceso de formación (conceptual, metodológica y ética) (Henderson, Stringer y Watkins, 1999), búsqueda de estrategias para mejorar el rendimiento de los alumnos, eficacia de la evaluación, sensibilidad, adaptabilidad, entrenamiento (Atkinson y Woods, 2007), comunicación efectiva, relación de confianza, solución de problemas y orientación (Neto y Guzzo, 2016).

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

- El tiempo que se dedica a la observación y la retroalimentación.

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

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

Es así como la práctica profesional supervisada incide y contribuye al proceso formativo del estudiante pues le permite ir más allá de los conocimientos teóricos y metodológicos, desarrollando capacidades y habilidades a través de experiencias acordes con la realidad del contexto en que interviene.

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

Al entrevistar a 16 supervisores de prácticas, Flanagan y Grehan (2011), encontraron que la supervisión es bidireccional, incluyendo el establecimiento y el mantenimiento de un plan de trabajo, la planificación de la experiencia de las prácticas y los procesos de aprendizaje de manera conjunta entre supervisores y supervisados.

Y aunque gran parte de estas acciones se realizan en lo cotidiano, es importante mencionar que sólo entre el 8 y el 20% de los psicólogos tienen una formación en supervisión, que demuestra que son pocos los psicólogos que toman cursos como parte de su formación por lo que terminan supervisando de la forma que fueron supervisados (Falender, 2018; Peak, Nussbaum y Tindell, 2002). Los supervisores se basan en su propia historia de prácticas para aprender a supervisar, ya que es escaso el acceso a la formación y evaluación en materia de supervisión (Flanagan y Grehan, 2011).

Lo anterior se retoma ya que el evaluar las prácticas supervisadas puede ser un punto de inicio para identificar qué se necesita en la formación del supervisor detectando qué prácticas realiza y la opinión que tienen los supervisados respecto a qué tanto están presentes estas prácticas durante su formación. El tener indicadores o

conductas específicas que determinen estas prácticas permiten establecer qué impacto tienen en la formación del supervisado y podrían ser base para establecer futuros planes formativos y homogenizar en cierta forma aquellas prácticas que resultan ser efectivas. Tener instrumentos que permitan evaluar estas prácticas puede permitir describir la presencia o no de ellas en los diferentes escenarios formativos, con qué frecuencia o intensidad están presentes, y tomar decisiones respecto a ellas detectando cuáles favorecen en mayor medida al supervisado durante su formación. Al realizar una revisión de instrumentos que estuvieran vinculados a la supervisión y las prácticas supervisadas, se identificaron seis, siendo solo dos ellos los que reportan datos sobre su elaboración y validación con propiedades psicométricas adecuadas (tabla 1).

Tabla 1. Instrumentos que evalúan prácticas de supervisión

Instrumento	Objetivo y estructura
School Psychology Intern Supervisor Evaluation Form NASP (NASP, s.f.)	Se basa en la guía de prácticas apropiadas del Supervisor de internos en Psicología Escolar (NASP) Incluye los 8 dominios de las prácticas, con 55 ítems y 6 opciones de respuesta desde muy en desacuerdo a muy de acuerdo e incluye una opción de “no hay bases para la evaluación”
The Supervisory Relationship Questionnaire (SRQ) (Palomo, Beinart y Cooper, 2010)	A través de 67 ítems pide a los supervisados que califiquen a su supervisor en 6 dimensiones En una escala de siete puntos desde "fuertemente en desacuerdo" hasta "Estoy muy de acuerdo". Contiene seis subescalas. Con un análisis de componentes principales se identificaron los seis componentes, y se obtuvo una confiabilidad adecuada para cada una de las subescalas, así como una buena validez de constructo convergente y divergente.
Supervisor Evaluation Form (Hall-Marley, 2001, como se cita en Falender, y Shafranske, 2004).	A través de 38 ítems en 4 dimensiones y una pregunta abierta proporciona el estudiante retroalimentación a los supervisores sobre la experiencia de supervisión. Esto lo realizan en una escala de 4 opciones de respuesta (se necesita mucho más de esto, sería deseable tener algo más, sería deseable tener un poco más y esta área es satisfactoria)
Supervision Evaluation and Supervisor Competence Scale (SE-SC Scale) (Gonsalvez, Hamid, Savage y Livni, 2017)	Contiene 31 ítems en escala Likert. Cada elemento se califica en una escala de 7 puntos que va de muy en desacuerdo a muy de acuerdo. Evalúa las funciones del supervisor a través de 5 subescalas. A través de un análisis jerárquico de conglomerados se determinó la estructura de la competencia de supervisión, identificando las cinco dimensiones. Sus resultados arrojaron una excelente confiabilidad y validez concurrente, demostrando buenas propiedades psicométricas.
Questionnaire School Psychology Supervisor	33 reactivos distribuidos en 6 dimensiones relacionadas con la experiencia y conocimientos del supervisor respecto a la psicología escolar, los métodos y estrategias utilizadas en la supervisión. Algunos reactivos tenían respuesta

Instrumento	Objetivo y estructura
(Flanagan y Grehan, 2011)	nominal, otros con una escala tipo Likert y otros permitieron respuestas abiertas
Cuestionario de Egresados Programa Residencia en Psicología Escolar, Maestría en Psicología UNAM (PREPSE, s.f.)	A través de 67 ítems en escala Likert de 4 opciones de respuesta (mucho, regular, poco, nada) y 2 preguntas abiertas los egresados evalúan: -El grado en que el programa le permitió desarrollar competencias profesionales -El grado en que el desempeño de la tutora y supervisora facilitó su formación y los apoyos para desarrollar actividades de sede.

Esta revisión permitió delimitar la propuesta de agrupar las prácticas supervisadas en 5 áreas: Seguimiento del alumno, recursos y experiencias, organización de actividades, relación interpersonal y principios éticos.

El desarrollo y validación de la Escala Prácticas de Supervisión (EPS) que busca detectar aquellas prácticas de supervisión que realizan los supervisores a partir de la apreciación del egresado puede permitir la identificación y promoción de prácticas efectivas de supervisión durante la formación de los egresados, así como también, otorga la posibilidad de generar actualizaciones formativas que permitan al supervisor tener más y mejores prácticas a partir de la información que se obtenga de ella.

Cabe mencionar que, a lo largo de la revisión de la literatura, la evidencia empírica y los instrumentos que miden las prácticas de supervisión no hay un consenso de cuáles son las más utilizadas o las más efectivas, y hay resaltar que generalmente no conlleva a una capacitación formal a partir de la evaluación que se realiza del supervisor, es decir, no se especifica qué se hace con la información que se obtiene a partir de los datos de los instrumentos que se aplican.

En este estudio se elaboró y validó la Escala de Prácticas de Supervisión (EPS) para egresados el cual busca identificar cómo valoran los alumnos la práctica del supervisor durante su formación en el posgrado en psicología. En este documento se reportan sus índices psicométricos, mostrando el proceso de construcción, evidencias de validez de contenido y evidencias de validez en su estructura interna.

MÉTODO

Muestra

La muestra estuvo conformada por 160 egresados de 8 programas de residencia del programa de Maestría en Psicología de la UNAM de las generaciones

2012-1 a la 2019-1. Para conocer la distribución de participantes según su programa de residencia y su generación ver tabla 2. Se utilizó una muestra de conveniencia (López-Roldán y Fachelli, 2015), en la que se pudo tener fácil acceso a los participantes a través de una invitación por correo electrónico. Su participación fue de manera voluntaria y su identidad y datos fueron confidenciales.

Tabla 2. Distribución de la muestra con base en el programa de residencia y generación.

Programa de Residencia	Frecuencia	Porcentaje
Neuropsicología Clínica (Facultad de Psicología)	7	4.4
Psicoterapia en Adolescentes	8	5.0
Neuropsicología Clínica (FES Iztacala)	16	10.0
Educación Especial (FES Zaragoza)	18	11.3
Psicología de las adicciones	19	11.9
Educación Especial (FES Iztacala)	19	11.9
Gestión Organizacional	23	14.4
Medicina Conductual (FES Iztacala)	24	15.0
Generación	Frecuencia	Porcentaje
2014-1	5	3.1
2013-1	6	3.8
2016-1	8	5.0
2015-1	9	5.6
2019-1	11	6.9
2017-1	15	9.4
2018-1	16	10.0
2012-1	22	13.8

Instrumento

Se elaboró la Escala Prácticas de Supervisión (EPS) para medir el proceso de colaboración continuo y sistemático entre el estudiante y el supervisor en el que se comparten conocimientos, se evalúan las competencias profesionales, y se proporciona retroalimentación acorde con los objetivos terminales de desarrollar nuevas competencias, para facilitar la prestación efectiva de servicios psicológicos. A través de esta escala los egresados evalúan, según su apreciación, las prácticas que realizaron sus supervisores durante su formación en el programa de Residencia al que pertenecieron. Esta escala consta de 36 ítems distribuidos en 5 subescalas (recursos y experiencias, seguimiento del alumno, organización de actividades, relación interpersonal y principios éticos) en la que se solicita al egresado identifique la frecuencia con la que su supervisor ejecutó las prácticas de supervisión propuestas en

la escala durante el período que realizó su proceso de formación en el programa de residencia. Cada ítem se valoró con una escala de respuesta tipo Likert de cinco puntos que va de 1 (nunca) a 5 (siempre).

Procedimiento

La construcción de la escala se realizó a partir de tres etapas consecutivas: a) diseño de la versión inicial de la escala, b) validez de contenido y c) piloteo y selección de ítems [análisis factorial exploratorio y confirmatorio, confiabilidad desde la Teoría Clásica de los Test (TCT) y comprobación de supuestos de unidimensionalidad e independencia local, estimación de la carga factorial e índice de discriminación con el modelo de respuesta graduada desde la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI)].

Diseño de la versión inicial de la escala. A partir de una revisión exhaustiva de la literatura y de la evidencia empírica sobre supervisión y prácticas de supervisión en escenarios formativos se definieron las dimensiones que engloban las prácticas de supervisión, las cuáles se definieron y a partir de ellas se generó un banco de ítems. Se identificaron también las características de las personas a las que está dirigida la escala, y esto permitió orientar la redacción de los ítems, los formatos de respuesta y las instrucciones. Además, se decidió que el formato de aplicación fuera digital e individual. Se elaboraron los ítems para cada dimensión, se eligió el número y tipo de opciones de respuesta de acuerdo con el constructo, se redactaron las instrucciones del instrumento y se le dio formato a la escala.

Validez de contenido. Participaron 17 jueces (tabla 3) quienes debieron cumplir al menos 4 de los siguientes criterios para poder participar en el proceso de validación: Pertenecer a una institución universitaria que formara psicólogos a través de prácticas supervisadas; tener estudios en psicología a nivel licenciatura, especialización, maestría y/o doctorado; trabajar dentro de sus líneas de investigación la formación de psicólogos a través de la práctica en escenarios formativos; estar inmersos en un programa de formación en escenarios formativos con supervisión y/o tener publicaciones relacionadas a la formación del psicólogo y la práctica en escenarios formativos o tener experiencia en ello.

Se envió a los jueces una invitación personalizada por correo electrónico explicando la importancia de su participación en la validación de la escala, el objetivo del instrumento y de la investigación, instrucciones para envío y fecha límite de entrega y se les adjuntó el formato para validar el instrumento en un formulario de Adobe Acrobat (anexo 1).

El proceso para la calificación de los ítems se basó en las cuatro categorías que proponen Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008), calificando de uno a cuatro donde: 1. No cumple con el criterio, 2. Bajo nivel, 3. Moderado nivel, 4. Alto nivel. Se evaluaron las categorías de suficiencia, claridad, coherencia y relevancia. Además, se incluyó un espacio en el que cada experto podía expresar sus observaciones para cada ítem y para cada dimensión.

A partir de los datos reportados por los jueces, se calculó el análisis de concordancia entre jueces obteniendo el coeficiente de Razón de Validez de Contenido (RVC) de Lawshe (1975), en el que se tomaron en cuenta los acuerdos entre los jueces de aquellos ítems que puntuaron en un Nivel alto. El valor crítico de RVC para considerar el ítem como válido fue de 0.529, tomando en cuenta que el panel de jueceo estuvo compuesto por 17 jueces (Ayre y Scally, 2014).

Tabla 3. Características de los jueces que participaron en la validación de contenido.

Institución	Número de jueces	Nivel estudios	Número de jueces
Universidad Nacional Autónoma de México	11	Doctorado en Psicología	10
Universidad de la Plata (Argentina)	2	Maestría en psicología	4
Universidad Nacional de San Luis (Argentina)	1	Licenciatura en Psicología con Especialidad en Docencia Universitaria	2
Universidad de Buenos Aires (Argentina)	1	Licenciatura en Psicología	1
Universidad de Sevilla (España)	1		
Universidad Pedagógica Nacional (México)	1		

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

Finalmente se obtuvo el Índice Global de Validez de Contenido (IVC) para el instrumento en su conjunto, calculando el promedio de la validez de contenido de todos los ítems que sí eran adecuados de acuerdo con su valor crítico, considerando que el IVC de la prueba debería ser igual o mayor a 0.80 para definir el conjunto de ítems como adecuado y cumplir con el criterio de validez de contenido (Tristán, 2008).

Piloteo y selección de ítems. Para hacer el piloteo, primero se capturaron los ítems de forma aleatoria en un formulario utilizando la aplicación Jotform. Con fines de identificación se les solicitó a los egresados indicaran el Programa de Residencia en la que realizaron sus estudios, así como la generación a la que pertenecieron. Se les indicó el objetivo, instrucciones para el uso del formulario y para responder, así como la fecha límite para contestarlo.

Se estableció contacto vía correo electrónico con los responsables de los programas de Residencia para solicitar su autorización y colaboración para poder aplicar la escala a los egresados de la Residencia de la que eran responsables.

Se diseñó un correo electrónico por medio del cual se invitó a los egresados estableciendo un período de respuesta de 15 días hábiles, y se les compartió la liga del formulario para que pudieran responder la escala.

Una vez obtenida la información se hizo el análisis de indicadores a partir de la TCT, a partir del análisis factorial exploratorio y confirmatorio, y obteniendo el índice de confiabilidad para cada dimensión con el Alpha de Cronbach y con el coeficiente Omega de McDonald. Basados en la TRI se comprobaron los supuestos de unidimensionalidad e independencia local, se estimó la carga factorial y el índice de discriminación de cada ítem con el modelo de respuesta graduada por ser una escala politómica. Para la realización de este análisis se utilizaron los softwares SPSS 26, R Studio e IRTPRO3 Student. Hecho esto, se determinó si alguno de los ítems tendría que ser eliminado y se estableció si la escala tenía evidencias de validez basada en el contenido de la prueba y basada en su estructura interna.

RESULTADOS

Diseño de la versión inicial de la Escala

Se identificaron 5 posibles dimensiones y se elaboró un banco de ítems para cada una de ellas. A continuación, en la tabla 4, se describe la definición de cada una

de las dimensiones que se utilizó como base para la elaboración de los ítems, y cuántos ítems se redactaron de manera inicial para cada una de ellas.

Tabla 4. Definición de dimensiones y número de ítems elaborados para cada una de ellas.

Dimensión	Definición	No. de ítems
Recursos y experiencias	Estrategias y situaciones que el supervisor propone como ambiente de aprendizaje para que el supervisado realice de manera efectiva sus actividades	13
Seguimiento del alumno	Actividades que permiten evaluar el progreso del supervisado a lo largo de su formación	11
Organización de actividades	Establecimiento de una secuencia ordenada y gradual de actividades que permita el desarrollo competencias del supervisado en su proceso de formación	9
Relación interpersonal	Interacción que se establece entre supervisor y supervisado de forma recíproca, involucrando emociones, interés y actividades en común.	9
Principios éticos	Establecimiento de los lineamientos para realizar actividades de acuerdo con la normativa del Psicólogo, de manera estructurada, fundamentada y planeada con base en la evidencia.	7
Total		49

Se revisó el banco inicial de los 49 ítems y se eliminaron algunos que eran repetitivos, se dividieron algunos que incluían más de una acción a evaluar y se modificó la redacción de otros para que pudieran ser más claros, precisos y específicos.

De esta revisión, surgió la versión inicial de la escala que se compartió a los jueces para su validación de contenido, y quedó conformada por 38 ítems distribuidos en las 5 dimensiones (tabla 5).

Tabla 5. Número de ítems incluidos por cada dimensión en la versión inicial de la Escala.

Dimensión	No. de ítems
Recursos y experiencias	8
Seguimiento del alumno	7
Organización de actividades	7
Relación interpersonal	8
Principios éticos	8

Validez de contenido

Se presentan en tablas los resultados integrados para cada dimensión o subescala, en las tres categorías que fueron evaluadas por los jueces (claridad, coherencia y relevancia), incluyendo un promedio de ellas y la suficiencia de los ítems para evaluar cada dimensión.

En la dimensión de Recursos y Experiencias (tabla 6), el nivel de concordancia entre jueces para cada uno de los ítems es mayor al valor crítico de RVC en cada categoría y en promedio, lo que permitió determinar que se conservaran todos los ítems y los jueces consideraron que los ítems fueron suficientes para evaluar la dimensión.

Tabla 6. Razón de validez de contenido (RVC) para la dimensión de Recursos y Experiencias.

Ítem		Claridad	Coherencia	Relevancia	Promedio	Suficiencia
RE1	Me involucró en la planeación del desarrollo de habilidades	0.882	0.882	0.765	0.843	
RE2	Promovió la discusión de mis fortalezas y deficiencias profesionales	0.765	0.882	0.882	0.843	
RE3	Modeló mi práctica profesional	0.647	0.765	0.765	0.726	
RE4	Estableció un trabajo colaborativo conmigo para acordar objetivos de intervención	1.00	1.00	0.882	0.961	
RE5	Me orientó para establecer metas de desarrollo profesional/aprendizaje	0.882	0.882	0.882	0.882	
RE6	Determinó las actividades para el logro de metas establecidas	0.647	0.882	0.765	0.765	
RE7	Desvaneció el modelamiento y la práctica conjunta, promoviendo mi autonomía	0.647	0.765	0.765	0.726	
RE8	Me modeló el establecimiento de relaciones con los usuarios o personas con quien realicé mi intervención	0.647	0.882	1.00	0.843	
DIMENSIÓN: RECURSOS Y EXPERIENCIAS						0.765

Nota: Valor crítico de RVC (.529).

En lo que corresponde a la dimensión de Seguimiento del Alumno (tabla 7), se revisó la redacción del ítem SA6 y se conservaron los 7 ítems propuestos, los que fueron considerados por los jueces como suficientes para medir la dimensión.

Tabla 7. Razón de validez de contenido (RVC) para la dimensión de Seguimiento del alumno.

Ítem		Claridad	Coherencia	Relevancia	Promedio	Suficiencia
SA1	Evalúo junto conmigo los conocimientos, habilidades y actitudes desarrolladas durante mi formación.	0.647	0.765	0.765	0.726	0.647
SA2	Promovió la autorreflexión continua y mi autoevaluación	0.765	0.882	0.765	0.804	
SA3	Proporcionó una retroalimentación sistemática de manera solidaria y no crítica, mencionando información objetiva y precisa sobre los criterios esperados de rendimiento específicos	0.647	1.00	1.00	0.882	
SA4	Determinó mi nivel de desarrollo y adaptó la supervisión en estos niveles.	0.647	0.882	0.765	0.765	
SA5	Estableció criterios del logro para los objetivos de la supervisión	0.647	0.765	0.647	0.686	
SA6	Compartió conmigo los objetivos y criterios de la supervisión con base en mis fortalezas y necesidades	0.529 ¹	0.765	0.647	0.647	
SA7	Monitoreó mi participación en el escenario o sede para garantizar que brindara un servicio de acuerdo con lo establecido en los objetivos	1.00	1.00	1.00	1.00	
DIMENSIÓN: SEGUIMIENTO DEL ALUMNO						0.647

Valor crítico de RVC (.529).

¹Se revisó redacción.

Para la dimensión de Organización de Actividades (tabla 8), los jueces consideraron que todos los ítems fueron válidos para la dimensión en cada una de sus categorías y en promedio. Se revisó la redacción del ítem 3. Los ítems fueron evaluados por los jueces como suficientes para evaluar la dimensión.

Tabla 8. Razón de validez de contenido (RVC) para la dimensión de Organización de actividades.

Ítem		Claridad	Coherencia	Relevancia	Promedio	Suf.
OA1	Desarrolló de manera conjunta conmigo los objetivos de trabajo y las tareas para alcanzarlos	0.765	0.765	0.882	0.804	
OA2	Programó horarios de reuniones semanales para la supervisión	0.882	0.765	0.765	0.804	
OA3	Propuso actividades durante las sesiones de supervisión para promover conocimientos, habilidades y actitudes vinculadas a mi formación	0.529¹	0.647	0.765	0.647	
OA4	Estableció los objetivos de la supervisión de acuerdo con mi desarrollo personal y profesional	0.882	0.882	0.647	0.80	
OA5	Planteó una estructura en las sesiones de supervisión a partir de los objetivos	0.647	0.765	0.765	0.726	
OA6	Estableció acuerdos conmigo respecto a la manera de participar durante las sesiones de supervisión	0.765	0.882	0.765	0.804	
OA7	Delimitó la forma de evaluar durante las sesiones de supervisión	0.765	0.765	0.882	0.804	
DIMENSIÓN: ORGANIZACIÓN DE ACTIVIDADES						0.765

Valor crítico de RVC (.529)

¹Se revisó redacción

En el caso de la dimensión de Relación Interpersonal (tabla 9) se determinó eliminar dos ítems: el RI1 por tener un RVC menor al valor crítico en claridad, coherencia y en el promedio de las tres categorías, y el ítem RI2 en la categoría de claridad. Se conservaron los otros 6 ítems los cuales fueron suficientes para los jueces para evaluar la dimensión.

Tabla 9. Razón de validez de contenido (RVC) para la dimensión de Relación Interpersonal.

Ítem		Claridad	Coherencia	Relevancia	Promedio	Suficiencia
RI1	Atendió a los factores personales y mi reactividad emocional inusual	0.176 ¹	0.529	0.412 ¹	0.372 ¹	
RI2	Identificó las tensiones y la ruptura en la relación de supervisión y realizó acciones para repararla	0.412 ¹	0.765	0.529	0.569	
RI3	Creó oportunidades para debatir las diferencias de opinión y enfoques, permitiendo una comunicación bidireccional	0.882	0.882	0.647	0.804	
RI4	Me proporcionó una estructura adecuada y apoyo	0.647	0.647	0.647	0.647	
RI5	Permitió una retroalimentación recíproca conmigo	0.882	1.00	1.00	0.961	
RI6	Mostró apertura a compartir ideas	0.647	0.647	0.765	0.686	
RI7	Fue sensible a mis necesidades emocionales y de cuidado personal	0.765	0.765	0.765	0.765	
RI8	Generó una relación de confianza y respeto conmigo	1.00	1.00	0.882	0.961	
DIMENSIÓN: RELACIÓN INTERPERSONAL						0.765

Valor crítico de RVC (.529).

¹Este ítem fue eliminado.

Para la dimensión Principios Éticos (tabla 10), se conservaron todos los ítems y sólo se revisó la redacción del ítem PE8. Los jueces coincidieron en que los ítems propuestos eran suficientes para medir la dimensión.

Tabla 10. Razón de validez de contenido (RVC) para la dimensión de Principios Éticos.

Ítem		Claridad	Coherencia	Relevancia	Promedio	Suficiencia
PE1	Respetó la confidencialidad de la comunicación establecida conmigo	1.00	0.882	0.882	0.920	
PE2	Me alentó y ayudó a responder a las diversas necesidades y características de la población con la que trabajé.	0.647	0.647	0.647	0.647	
PE3	Modeló y fomentó prácticas de servicio	0.647	0.647	0.647	0.647	
PE4	Modeló el respeto y la colaboración con otros profesionales y con agentes involucrados	0.765	0.647	0.765	0.726	
PE5	Enfatizó la práctica basada en la evidencia	0.882	0.647	0.647	0.726	
PE6	Enfatizó la importancia de la evaluación para determinar el impacto de la intervención	1.00	0.882	0.765	0.882	
PE7	Me guió en el diseño e implementación de métodos para evaluar el impacto de intervención	0.765	0.765	0.647	0.726	
PE8	Promovió que hiciera uso del consentimiento informado para contar con la autorización de los participantes para ser evaluados o que aceptaran los lineamientos de participación en un programa de intervención	0.529¹	0.882	0.647	0.765	
DIMENSIÓN: PRINCIPIOS ÉTICOS						0.647

Valor crítico de RVC (.529).

¹Se revisó redacción.

A partir de calcular el coeficiente de Razón de Validez de Contenido de Lawshe (1975) para cada ítem en cada categoría en cada una de las dimensiones, se determinó que 2 ítems fueran eliminados en la dimensión de Relación interpersonal y se revisó la redacción de 3 ítems: uno en la dimensión de seguimiento del alumno (SA6), uno en la dimensión de organización de actividades (OA3) y otro en la

dimensión de principios éticos (PE8), por tener puntajes en el límite del valor crítico en la categoría de claridad.

En la tabla 11 se presenta el número inicial de ítems propuestos para cada dimensión y el número de ítems con los que quedó conformada la escala a partir del análisis de concordancia entre jueces.

Tabla 11. Número de ítems de la Escala de Prácticas de Supervisión.

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

La escala quedó entonces conformada por un total de 36 ítems con evidencia de validez en su contenido establecida por el acuerdo entre jueces, presentando un Índice global de validez de contenido, IVC=0.80, el cual se considera aceptable para un instrumento válido (Tristán, 2008).

Cabe comentar que no fue necesario incluir ítems adicionales pues en todas las dimensiones existió una concordancia de acuerdo adecuada entre los jueces, respecto a que los ítems son suficientes para evaluar cada dimensión.

Validez basada en la estructura interna

Análisis factorial exploratorio (AFE)

Primero se obtuvieron evidencias de validez factorial, obteniendo primero el Test de Esfericidad de Barlett que fue de 6098.629, $p > .001$, y el índice de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin resultó de 0.939, para identificar que era posible llevar a cabo un Análisis Factorial Exploratorio. Con el análisis factorial basado en el Método de Máxima Verosimilitud, rotación Varimax, se agruparon 5 factores, lo que coincidió con el modelo teórico que se propuso y a partir de los cuales se redactaron los ítems. La varianza total explicada por los 5 factores fue de 69.41%. A través de la prueba de bondad de ajuste se aceptó el modelo de 5 factores ($\chi^2(460) = 895.245$, $p < .001$). En la tabla 12 se comparten las cargas factoriales, las comunalidades y el número de ítems para cada uno de los 36 ítems de la escala.

Tabla 12. Análisis factorial exploratorio de la Escala Prácticas de Supervisión: Subescalas, cargas factoriales, communalidades y número de ítems.

Ítems	Subescalas					Comunalidades
	Recursos y Experiencias	Seguimiento Alumno	Organización de Actividades	Relación Interpersonal	Principios Éticos	
RE5. Me orientó para establecer metas de desarrollo profesional/aprendizaje.	.837					.701
RE6. Determinó las actividades para el logro de metas establecidas.	.827					.684
RE3. Modeló mi práctica profesional.	.817					.668
RE4. Estableció un trabajo colaborativo conmigo para acordar objetivos de intervención.	.816					.666
RE7. Desvaneció el modelamiento y la práctica conjunta, promoviendo mi autonomía.	.773					.597
RE8. Me modeló el establecimiento de relaciones con los usuarios o personas con las que realicé mi intervención.	.771					.595
RE2. Promovió la discusión de mis fortalezas y deficiencias profesionales.	.735					.541
RE1. Me involucré en la planeación del desarrollo de habilidades.	.693					.481
SA3. Proporcionó una retroalimentación sistemática, mencionando información objetiva y precisa, identificando aquellos criterios esperados de rendimiento que se lograron y mencionando aquellos que no y cómo podía alcanzarlos.		.876				.767
SA5. Estableció criterios del logro para los objetivos de la supervisión.		.866				.750
SA6. Compartió conmigo los objetivos y criterios de la supervisión con base en mis fortalezas y necesidades.		.838				.702
SA1. Evaluó conmigo los conocimientos, habilidades y actitudes desarrolladas durante mi formación.		.792				.627

Ítems	Subescalas					Comunalidades
	Recursos y Experiencias	Seguimiento Alumno	Organización de Actividades	Relación Interpersonal	Principios Éticos	
SA4. Determinó mi nivel de desarrollo y adaptó la supervisión a éste.		.742				.550
SA2. Promovió la autorreflexión continua y mi autoevaluación.		.699				.488
SA7. Monitoreó mi participación en el escenario o sede para garantizar que brindara un servicio de acuerdo con lo establecido en los objetivos.		.639				.409
OA5. Planteó una estructura en las sesiones de supervisión a partir de los objetivos.			.879			.773
OA4. Estableció los objetivos de la supervisión de acuerdo con mi desarrollo personal y profesional.			.825			.681
OA1. Desarrolló conmigo los objetivos de trabajo y las tareas para alcanzarlos.			.783			.614
OA6. Estableció acuerdos conmigo respecto a la manera de participar durante las sesiones de supervisión.			.779			
OA3. Propuso actividades y estrategias durante las sesiones de supervisión que me permitieran adquirir conocimientos, habilidades y actitudes vinculadas a mi formación.			.779			.607
OA7. Delimitó la forma de evaluar durante las sesiones de supervisión.			.740			.548
OA2. Programó horarios de reuniones semanales para la supervisión .			.583			.339
RI6. Generó una relación de confianza y respeto mutuo				.894		.799
RI4 Mostró apertura a compartir ideas.				.894		.798
RI1. Creó oportunidades para debatir las diferencias de opinión y enfoques, permitiendo una comunicación bidireccional.				.831		.691
RI5. Fue sensible a mis necesidades emocionales y de cuidado personal.				.798		.637

Ítems	Subescalas					Comunalidades
	Recursos y Experiencias	Seguimiento Alumno	Organización de Actividades	Relación Interpersonal	Principios Éticos	
RI2. Me proporcionó apoyo y una estructura adecuada.				.782		.611
RI3. Permitió una retroalimentación recíproca.				.781		.611
PE7. Me guio en el diseño e implementación de métodos para evaluar el impacto de la intervención.					.864	.747
PE3 Modeló y fomentó prácticas integrales de servicio.					.804	.647
PE6. Enfatizó la importancia de la evaluación para determinar el impacto de la intervención.					.775	.601
PE2. Me alentó y ayudó a responder a las diversas necesidades y características de las personas con las que trabajé.					.722	.521
PE8. Promovió que hiciera uso del consentimiento informado para informar al usuario de los objetivos y estructura de los programas y los aspectos éticos a considerar durante la intervención.					.714	.510
PE5. Enfatizó la práctica basada en la evidencia.					.691	.477
PE4. Modeló el respeto y la colaboración con otros profesionales y con agentes involucrados.					.682	.466
PE1. Respetó la confidencialidad de la comunicación establecida conmigo.					.650	.422
Número de ítems	8	7	7	6	8	

Método máxima verosimilitud, rotación Varimax.

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

desde el AFE resultando que los ítems y dimensiones de la escala ajustan al modelo teórico propuesto.

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

Análisis factorial confirmatorio (AFC)

El modelo ajustó con los 36 ítems en 5 factores, la figura 1 muestra los coeficientes factoriales estandarizados del modelo propuesto. Los índices de ajuste que se obtuvieron $\chi^2(9) = 17.816$, $p < .001$, CMIN/DF = 1.986; NFI = .969, CFI = .984, RMSEA = .079, PCLOSE = .166. Este modelo demostró tener índices de ajuste estadístico adecuados que permiten establecer que no existen diferencias entre el modelo teórico hipotetizado y los datos empíricos lo que permite confirmar la estructura factorial de la Escala.

En la figura 1, se presenta el modelo teórico hipotetizado y las cargas factoriales para cada uno de los ítems. Con los resultados del AFC se identifica que estas cargas son mayores a .65, lo que representa que los ítems elaborados son adecuados para medir cada una de las dimensiones. Además, se muestra también como hay una carga factorial entre las dimensiones mayores a .91 lo que valida que éstas miden en su conjunto las prácticas de supervisión.

Índice de confiabilidad

Cuando el número de ítems de una escala es mayor a 20, el coeficiente Alpha tiende a sobrestimar la confiabilidad (Cortina, 1993), en ocasiones se pueden presentar valores muy altos que podrían indicar redundancia entre los ítems (Campo-Arias y Oviedo, 2008), es por ello que cuando una escala está conformada por dos o más dimensiones, se sugiere tratar cada una de ellas como unidimensional, para calcular el correspondiente índice de confiabilidad (He, 2009). Para determinar la consistencia interna de la escala se obtuvo el coeficiente alfa y el coeficiente omega de McDonald (1999) que determina que a mayor carga factorial, la relación con el puntaje verdadero será más fuerte, se obtiene a partir del análisis factorial y no se incluye en su cálculo el número de ítems de la escala. En la tabla 13 se presenta el estimador puntual del coeficiente alfa y su intervalo de confianza, así como el coeficiente omega para cada una de las dimensiones o subescalas.

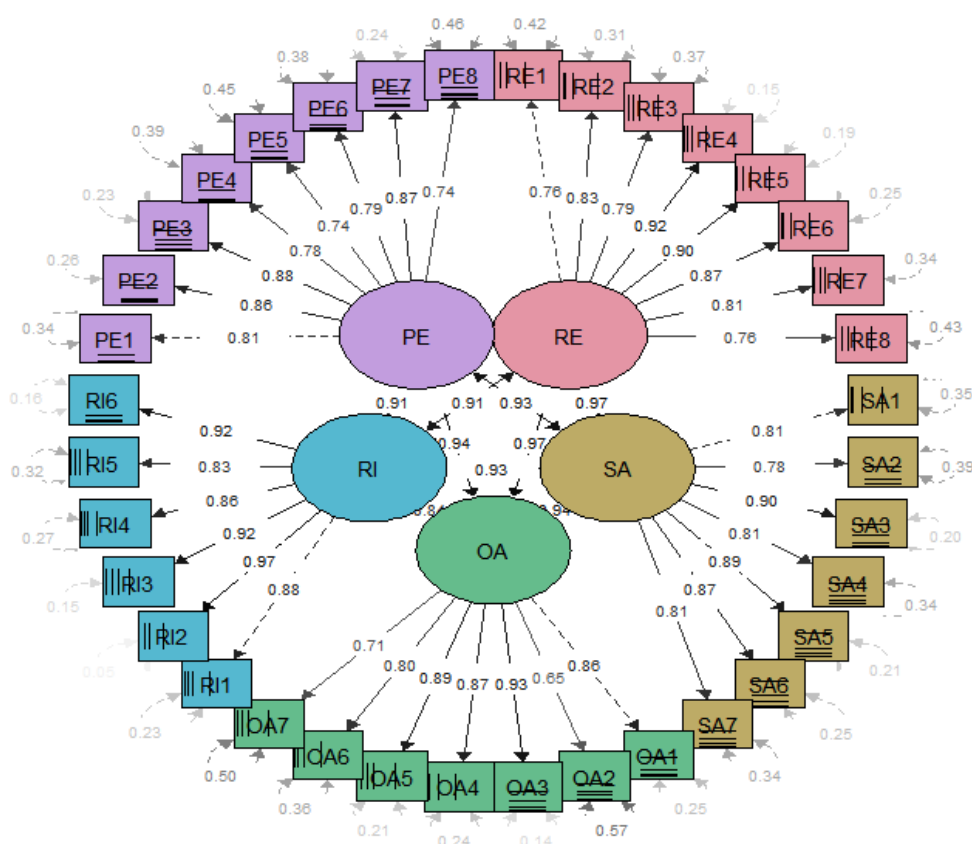


Figura 1. Coeficientes factoriales estandarizados del modelo de 5 factores de la Escala Prácticas de Supervisión.

Tabla 13. Coeficiente alfa, intervalo de confianza y coeficiente omega para las subescalas de la Escala Prácticas de Supervisión.

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

Al tener puntajes cercanos o superiores a .90, son considerados bastante adecuados (Campo-Arias y Oviedo, 2008) y demuestran que la escala tiene una buena

consistencia interna. Cabe mencionar que ninguno de los ítems presentó un alfa mayor en el estadístico “si se elimina el elemento”, lo cual aporta evidencia a la homogeneidad del instrumento y corrobora que cada ítem aporta a la medición de las prácticas supervisadas.

Análisis de reactivos (Teoría respuesta al Ítem/ TRI)

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

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

Es de interés poder determinar el índice de discriminación que tiene cada ítem con la finalidad de confirmar hasta qué punto el ítem puede discriminar entre personas que identifican una alta frecuencia en el uso de las prácticas supervisadas por parte de sus supervisores y aquellos que detectan poco frecuente su uso. En la tabla 14 se muestran el índice de discriminación de cada ítem y la carga factorial que se obtiene desde la Teoría de respuesta al ítem.

Con estos resultados se vuelve a confirmar que los ítems tienen una adecuada carga factorial en la escala. En la tabla 14 se identifica que, en su mayoría, los ítems tienen una carga superior a .70. sobrepasando el .30 que se establece como adecuado (Londoño y cols., 2006). Por su parte, todos los ítems tienen un adecuado índice de discriminación el cual debe ser mayor a 1, y se corrobora con los datos presentados en la tabla que ningún ítem es menor a ese valor. Con esto se puede decir que los ítems que incluye la escala funcionan para que los supervisados evalúen según su apreciación la frecuencia de uso de prácticas de supervisión por parte de su supervisor, es decir, miden adecuadamente el constructo. Con ello se establece que el contenido y estructura de la prueba se mantiene, por lo que no se elimina ni modifica ningún ítem, y que la escala cuenta con suficiente validez en su contenido, en su estructura interna y en su confiabilidad.

Tabla 14. Carga factorial e índice de discriminación para los ítems de la Escala prácticas de supervisión.

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

R=ítem; λ =Carga factorial; a =índice de discriminación.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Se considera esencial el papel del supervisor en la formación del psicólogo para garantizar la eficacia de las prácticas y la experiencia del alumno (Woods, Atkinson, Bond, Gills, Hill, Howe, y Morris, 2015).

De acuerdo con un metaanálisis que realizaron Newman, Simon y Swerdilk (2019) identifican que la supervisión en la formación del psicólogo se considera crítica ya que contribuye a la mejora general de la formación y al éxito profesional. Es necesario que se tenga una estructura consistente, expectativas y procedimientos transparentes a través de todo el proceso, y una clara delimitación de los estándares profesionales y habilidades que deben desarrollar los estudiantes.

Tener claridad en ciertos métodos y estrategias de supervisión promueven y mejoran la competencia de los supervisados, particularmente aquellas relacionadas con el aprendizaje experiencial (modelado, juego de roles, retroalimentación, observación directa), logrando encontrar una relación causal entre los procesos específicos de supervisión y el conocimiento y actitudes de la práctica basada en la evidencia (Bearman, Schneiderman y Zoloth, 2017; Accurso, Taylor y Garland, 2011; Beidas, Edmunds, Marcus y Kendall, 2012; Dorsey, Kerns, Lucid, Pullmann, Harrison, Berliner, Thompson, y Deblinger, 2018).

A pesar de que la supervisión recibe cada vez más atención en la literatura, Barret, Gonsalvez y Shires (2020) a partir de una revisión sobre la investigación empírica sobre las prácticas de supervisión, identificaron pocos estudios empíricos que investigaran cómo los supervisores promovían la competencia científico-profesional dentro de la supervisión y su propio uso de prácticas de supervisión basadas en la evidencia.

Contar con un instrumento válido y confiable puede ayudar a delimitar el conjunto de prácticas de supervisión, y así ir construyendo la mencionada estructura y procedimiento en el que se las habilidades que debe desarrollar el alumno, pero también lo que puede hacer el supervisor para lograrlo. El poder describir acciones específicas y observables puede ayudar a los supervisores a controlar y evaluar su propia práctica a partir de lo que opinan los estudiantes, y esto les puede ser de utilidad para guiar el logro de las competencias de los alumnos en las diferentes etapas de desarrollo de la formación práctica.

Ya lo menciona Paredes (2017), en un trabajo donde analizó las funciones de supervisores y el proceso de supervisión, enfatizando que es necesario sistematizar y ampliar las técnicas e instrumentos para evaluar y retroalimentar las acciones como supervisores, destacando que mientras más sepan los supervisores sobre su labor, estarán en mejores condiciones y podrán prepararse mejor para supervisar a los estudiantes, para crecer como personas, como profesionistas y como grupo.

Getz (1999) menciona que es conveniente que los supervisados evalúen las competencias de los supervisores, pues posibilitan que el supervisado conozca y reflexione sobre las competencias y prácticas de sus supervisores y la calidad de la supervisión. Si los supervisados tienen información respecto a lo que tendría que hacer su supervisor, también puede serle de utilidad saber qué esperar de la supervisión y cómo ser un participante activo en este proceso. Podría comprender que el supervisor no solo es una figura para decir si hace bien o no las cosas, sino que realiza un conjunto de acciones que le llevan a mejorar sus competencias y lo acompaña en su experiencia de aprendizaje, a través del establecimiento de metas de manera conjunta y la retroalimentación, entre otras cosas.

La importancia de tener un instrumento que pueda evaluar el uso de estas prácticas es mejorar la labor del supervisor y además se pueden ir estableciendo relaciones entre lo que hace y el efecto que tiene en la formación del supervisado en el ámbito académico, profesional y/o personal. Además, posibilita la formación y actualización de los supervisores con base en los resultados que se vayan encontrando. Es necesario que los supervisores cuenten con información sobre cómo ser competente,

eficaz y proactivo, pues al parecer están relativamente desinformados o tienen información inexacta sobre la supervisión (Ellis, Creaner, Hutman y Timulak, 2015).

Cuando los supervisores logran tener información acerca de lo que puede hacer para acompañar al supervisado, les permite mantenerse involucrados no solo en el proceso de formación el alumno, ocupándose de lo conceptual, cuestiones metodológicas y éticas, para mejorar su desempeño (Neto y Guzzo, 2016), sino también en mejorar sus propias acciones para tener prácticas más efectivas de supervisión.

En los párrafos anteriores, se puede ir leyendo, cómo el tener claridad respecto a estas prácticas, pudiera tener un impacto no solo en la formación del estudiante, sino también en la optimización de la labor de supervisión por parte del supervisor.

Otro aspecto para considerar es respecto a las implicaciones que tiene para los supervisados el poder aprovechar y hacer uso eficaz de la supervisión. A partir la identificación de las prácticas que realiza el supervisor, se pueden ir delineando, conocimientos, habilidades y actitudes específicas para ser supervisado. Pareciera ser que la mayoría de los supervisados carecen de claridad con respecto a las funciones y responsabilidades de supervisores y supervisados en la supervisión, no hay un proceso de inducción de roles para la supervisión, no se establece un contrato de supervisión, y todo ello lleva a los supervisados a que no puedan maximizar sus experiencias de supervisión, ni evaluar con precisión la calidad de la supervisión que están recibiendo (Kangos, Ellis, Berger, Corp, Hutman, Gibson, Nicolas, 2018)

La American Psychological Association (APA), en 2014 elaboró una guía para realizar la supervisión clínica basada en competencias, y plantea 28 competencias en siete ámbitos supervisión clínica: (a) competencia del supervisor; (b) diversidad; (c) relación de supervisión; (d) profesionalidad; (e) evaluación/retroalimentación; (f) problemas de competencia profesional; y (g) consideraciones éticas, legales y normativas. A pesar de este referente al realizar la revisión teórica y empírica se encontró que muchos supervisores no están capacitados en la supervisión, y van aprendiendo más por la experiencia, además se identificó que no hay un consenso de qué prácticas son más efectivas, sin embargo, existen varias coincidencias y fue a partir de ellas que se propusieron 5 dimensiones para cubrir el constructo de prácticas de supervisión: experiencias y recursos, seguimiento del alumno, organización de actividades, relación interpersonal y principios éticos.

Una vez que se definieron, se redactaron una serie de ítems que pudieran evaluar el uso de estas prácticas. El objetivo de la Escala Prácticas de Supervisión (EPS) es que los alumnos puedan determinar a partir de su apreciación qué tanto utilizaron sus supervisores estas prácticas, esto con la finalidad de que el supervisor tenga un

referente de lo que perciben los alumnos respecto a su labor. Esta misma escala se está revisando para poderla aplicar directamente a los supervisores y también puedan ellos autoevaluar su práctica, esperando poderla publicar en una investigación posterior.

Como resultado del presente estudio se comparte la propuesta de la Escala de Prácticas de Supervisión (EPS), que es un instrumento original y que no ha sido publicado hasta el momento.

A partir de las características psicométricas obtenidas y descritas en este documento, se determina que la escala tiene una adecuada validez y confiabilidad. Los resultados del estudio comprueban la calidad técnica y adecuada capacidad explicativa del uso de prácticas de supervisión a partir de la apreciación de los alumnos, además de ser de fácil y sencilla aplicación, ya que se identificó un tiempo promedio de respuesta de 10 minutos.

Como limitación al estudio está el tamaño de la muestra, pues es deseable tener mayor número de unidades muestrales. Aunque se obtuvieron datos que permitieron realizar los análisis, para este tipo estudio se sugieren muestras mayores de 200 personas. De igual forma, la muestra solo estuvo compuesta por la población de posgrado en Psicología de la UNAM, sin embargo, se podría incluir a otras instituciones para poder tener alcance en otros programas e identificar prácticas de supervisión más generalizadas aplicables a diversos contextos.

Por último, se reitera la necesidad y el interés de que pueda existir una versión de esta escala dirigida a los supervisores, la cual a manera de autorreporte, les permita identificar su práctica, qué acciones realizan con mayor frecuencia y qué aspectos pudieran mejorar. También se insiste en que los datos desprendidos de esta escala pueden ser de apoyo para el diseño de contenidos de programas de formación o actualización para supervisores que le permita mejorar su práctica.

REFERENCIAS

- Accurso, E. C., Taylor, R. M., & Garland, A. F. (2011). Evidence based practices addressed in community-based children's mental health clinical supervision. *Training and Education in Professional Psychology*, 5(2), 88-96. <https://doi.org/10.1037/a0023537>
- American Psychological Association. (2013). *APA guidelines for the undergraduate psychology major*: Version 2.0. <http://www.apa.org/ed/precollege/undergrad/index.aspx>

- American Psychological Association. (2014). *Guidelines for Clinical Supervision in Health Service Psychology*. <http://apa.org/about/policy/guidelines-supervision.pdf>
- Atkinson, C. y Woods, K. (2007) A Model of Effective Fieldwork Supervision for Trainee Educational Psychologists, *Educational Psychology in Practice*, 23(4) 299 – 316. <https://doi.org/10.1080/02667360701660902>
- Ayre, C. y Scally, A. (2014) Critical Values for Lawshe's Content Validity Ratio: Revisiting the Original Methods of Calculation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*. 47(1), 79-86, <https://doi.org/10.1177/0748175613513808>
- Barret, J., Gonsalvez, C. y Shires, A. (2020) Evidence-based practice within supervision during psychology practitioner training: A systematic review. *Clinical Psychologist* 24(1), 3-17. <https://doi.org/10.1111/cp.12196>
- Barret, J., Calvert, F., Gonsalvez, C. y Shires, A. (2023) A qualitative investigation into perceptions of scientist-practitioner competence within supervision during psychology training programmes, *Australian Psychologist*, 58(2), 80-93, <https://doi.org/10.1080/00050067.2022.2125282>
- Bearman, S. K., Schneiderman, R. L., & Zoloth, E. (2017). Building an evidence base for effective supervision practices: An analogue experiment of supervision to increase EBT fidelity. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 44(2), 293–307. <https://doi.org/10.1007/s10488-016-0723-8>
- Beidas, R. S., Edmunds, J. M., Marcus, S. C., & Kendall, P. C. (2012). Training and consultation to promote implementation of an empirically supported treatment: A randomized trial. *Psychiatric Services*, 63(7), 660–665. <https://doi.org/10.1176/appi.ps.201100401>
- Benatuil, D., y Laurito, J. (2015). El rol de las prácticas profesionales supervisadas en una muestra de estudiantes de psicología de una universidad de gestión privada argentina. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 7, 397-410, <https://doi.org/10.5872/psiencia/7.2.141>
- Bieschke, K. J., Fouad, N. A., Collins, F. L., Jr., & Halonen, J. S. (2004). The scientifically minded psychologist: Science as a core competency. *Journal of Clinical Psychology*, 60(7), 713–723. <https://doi.org/10.1002/jclp.20012>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Campo-Arias, A., y Oviedo, H. (2008). Propiedades psicométricas de una escala: La consistencia interna. *Revista de Salud Pública*, 10, 831-839. <https://doi.org/10.1590/S0124-00642008000500015>.
- Child, D. (2006). *The essentials of factor analysis*. New York, NY: Continuum International Publishing Group.

- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78, 98-104.
- Crespi, T. y Gill, P. (1999) Practicum and Internship Supervision in the School. *The Clinical Supervisor*, 17(2), 113-126. https://doi.org/10.1300/J001v17n02_07
- Dorsey, S., Kerns, S. E., Lucid, L., Pullmann, M. D., Harrison, J. P., Berliner, L., Thompson, K. y Deblinger, E. (2018). Objective coding of content and techniques in workplace-based supervision of an EBT in public mental health. *Implementation Science*, 13(1), 19. <https://doi.org/10.1186/s13012-017-0708-3>
- Ellis, M. V., Creaner, M., Hutman, H. B., & Timulak, L. (2015). A comparative study of clinical supervision in the Republic of Ireland and the US. *Journal of Counseling Psychology*, 62, 621-631. <https://doi.org/10.1037/cou0000110>
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, A. (2008) Validez de contenido y juicios de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36
- Falender, C. A., & Shafranske, E. P. (2007). Competence in competency-based supervision practice: Construct and application. *Professional psychology: Research and practice*, 38(3), 232. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.38.3.232>
- Falender, C. (2018). Clinical supervision The missing ingredient. *American Psychologist*, 73(9), 1240-1250, <https://doi.org/10.1037/amp0000385>
- Flanagan, R. y Grehan, P. (2011) Assessing School Psychology Supervisor Characteristics: Questionnaire Development and Findings. *Journal of Applied School Psychology*, 27(1), 21-41, <https://doi.org/10.1080/15377903.2011.540504>
- García, B., Seda, I. García, H. y Martínez, S. (septiembre de 2013). *La Evaluación de Competencias en Educación Superior*. Ponencia presentada en el VIII Congreso Internacional de Evaluación Formativa en Docencia Universitaria: Universidad de Valladolid, Segovia, España.
- Getz, H. G. (1999). Assessment of clinical supervisor competencies. *Journal of Counseling & Development*, 77, 491-497. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1999.tb02477.x>
- Gonsalvez, C., Hamind, G. Savage, N. y Livini, D. (2017) The supervision Evaluation and Supervisory Competence Scale: Psychometric Validation. *Australian Psychologist*, 52, 94-103, <https://doi.org/10.1111/ap.12269>
- He, Q. (2009). Estimating the reliability of composite scores. *Digital Education Resource Archive (DERA)*. <https://dera.ioe.ac.uk/1060/1/2010-02-01-composite-reliability.pdf>
- Henderson, C., Stringer, C. y Watkins, E. (1999) A Comparison of Student and Supervisor Perceptions of Effective Practicum Supervision. *The Clinical Supervisor*, 18(1), 47-74, https://doi.org/10.1300/J001v18n01_04
- Kangos, K. A., Ellis, M. V., Berger, L., Corp, D. A., Hutman, H., Gibson, A., & Nicolas, A. I. (2018). American Psychological Association guidelines for clinical supervision: Competency-based implications for supervisees. *The Counseling Psychologist*, 46(7), 821-845.

- Lawshe, C. (1975) A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28, 563-575. <https://parsmodir.com/wp-content/uploads/2015/03/lawshe.pdf>
- Londoño, N., Henao López, G., Puerta, I., Posada, S., Arango, D., & Aguirre-Acevedo, D. (2006). Propiedades psicométricas y validación de la Escala de Estrategias de Coping Modificada (EEC-M) en una muestra colombiana. *Universitas Psychologica*, 5(2), 327-350. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S165792672006000200010&script=sci_arttext&tlng=en
- López-Roldán, P. y Facelli, S. (2015) *Metodología de la investigación social cuantitativa*. España: Universitat Autònoma de Barcelona
- Macotela, S. (2007) Replanteando la formación de psicólogos: un análisis de problemas y algunas alternativas de solución. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 12(2), 5-25. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29212101>
- McDonald, R. P. (1999). *Test theory: A unified treatment*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Méndez, L. (2011). *Prácticum de Psicología. La formación de profesionales en la enseñanza no presencial*. Madrid: Sanz y Torres.
- Milne, D., Aylott, H., Fitzpatrick, H., & Ellis, M. (2008). How does clinical supervision work? Using a “best evidence synthesis” approach to construct a basic model of supervision. *The Clinical Supervisor*, 27, 170-190. <https://doi.org/10.1080/07325220802487915>
- National Association of School Psychologists (s.f.) *School Psychology Intern Supervisor Evaluation Form*. https://www.nasponline.org/Documents/Resources%20and%20Publications/NASP_Intern_Supervisor_evaluation_Rubric.pdf
- Neto, S. y Guzzo, R. (2016) Internship in School Psychology: Education and practice of the supervisor. *Estudos de Psicologia Campinas*, 33(2), 213-224. <https://doi.org/10.1590/1982-02752016000200004>
- Newman, S., Simon, D. y Swerdilk, M. (2019) What we know and do not know about supervision in school psychology: A systematic mapping and review of the literature between 2000 and 2017. *Psychology in the Schools*, 56(3), 306-334. <https://doi.org/10.1002/pits.22182>
- Palomo, M., Beinart, H. y Cooper, M. (2010) Development and validation of the Supervisory Relationship Questionnaire (SRQ) in UK trainee clinical psychologist. *British Journal of Clinical Psychology*, 49, 131-149, <https://doi.org/10.1348/014466509X441033>
- Paredes, H. (2017) El proceso de supervisión de psicólogos(as) escolares. *Revista Mexicana de Psicología Educativa (RMPE)*, 5(1), 45-53. http://www.psicol.unam.mx/psicologiaeducativa/Pdfs/A4_El_proceso_de_supervision_en_la_formacion.pdf

- Peake, T. H., Nussbaum, B. D., & Tindell, S. D. (2002). Clinical and counseling supervision references: Trends and needs. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 39, 114-125. <https://doi.org/10.1037/0033-3204.39.1.114>
- Programa de Residencia en Psicología Escolar (PREPSE) (s.f.) *Cuestionario de Egresados Programa Residencia en Psicología Escolar, Maestría en Psicología* (Documento inédito). División de Estudios de Posgrado e Investigación de la Facultad de Psicología: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Puig, C. (2020) El rol docente del tutor y supervisor de prácticas en Trabajo Social: construcción de la reflexividad y el compromiso durante la formación a través de la supervisión. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*, 29, 57-72. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i29.8084>
- Rumble, A. (2012). Supervising Trainee Educational Psychologists: What are the benefits and limitations for supervisors and how can the context help or hinder the experience? *Poster session presented at Applied Psychology Integrated Research Conference*, University of Manchester - School of Education.
- Saleem, T. y Mehmood, N. (2018) Assessing the Quality of Supervision Experiences in the Different Research Stages at Postgraduate Level. *Journal of Educational and Educational Development*. 5(2), 8-27. <https://doi.org/10.22555/joeed.v5i2.1851>
- Sananez, G., Pujol, M. A., Bastida, M., y Peralta, V. (2019) El dispositivo de supervisión como eje del programa de Prácticas Supervisadas. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 4(4), 99-109. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333346580002>
- Tristán, A. (2008). Modificación al modelo de Lawshe para el dictamen cuantitativo de la validez de contenido de un instrumento objetivo. *Avances en medición*, 6(1), 37-48.
- Wheeler, S. y Richards, K. (2007) The impact of clinical supervision on counsellors and therapist, their practice and their clients. A systematic review of the literature. *Counselling and Psychotherapy Research*, 7(1), 54-65. <https://doi.org/10.1080/14733140601185274>
- Woods, K., Atkinson, C., & Bond, C., Gills, S., Hill, V., Howe, J. y Morris, S. (2015). Practice placement experiences and needs of trainee educational psychologists in England. *International Journal of School & Educational Psychology*, 3(2), 85-96. <https://doi.org/10.1080/21683603.2014.956955>
- Zabalza, M. (2011) El prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43. <http://hdl.handle.net/10347/24123>

ANEXO 1

Formato para validar Escala Prácticas de Supervisión (EPS)

Nombre: _____

Formación académica: _____

Área de experiencia: _____

Institución: _____



Le solicito su apoyo para evaluar el contenido de los instrumentos en función de los siguientes indicadores:

CATEGORÍA	CALIFICACIÓN	INDICADOR
CLARIDAD El reactivo se comprende fácilmente, es decir, su sintaxis y semántica son adecuadas	1. No cumple con el criterio	El reactivo no es claro
	2. Nivel bajo	El reactivo requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas.
	3. Nivel moderado	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del reactivo
	4. Nivel alto	El reactivo es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada
COHERENCIA El reactivo tiene relación con la dimensión o indicador que está midiendo	1. No cumple con el criterio	El reactivo no se relaciona con la dimensión
	2. Nivel bajo	El reactivo tiene una relación mínima con la dimensión
	3. Nivel moderado	El reactivo tiene una relación moderada con la dimensión que se está midiendo
	4. Nivel alto	El reactivo se encuentra completamente relacionada con la dimensión que se está midiendo
RELEVANCIA El reactivo es esencial o importante, es decir, debe ser incluido	1. No cumple con el criterio	El reactivo puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión
	2. Nivel bajo	El reactivo tiene alguna relevancia, pero otro reactivo puede estar incluyendo lo que mide éste
	3. Nivel moderado	El reactivo es relativamente importante
	4. Nivel alto	El reactivo es muy relevante y debe ser incluido
SUFICIENCIA Los reactivos que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de ésta.	1. No cumple con el criterio	Los reactivos no son suficientes para medir la dimensión
	2. Nivel bajo	Los reactivos miden algún aspecto de la dimensión, pero no corresponden a la dimensión total
	3. Nivel moderado	Se deben incrementar algunos reactivos para poder evaluar la dimensión completamente
	4. Nivel alto	Los reactivos son suficientes para evaluar la dimensión

NOTA: A lo largo del formulario puede volver a consultar estos criterios dando click en la categoría que quiera consultar en el apartado de "Marcadores" que se encuentra del lado izquierdo.

ESCALA DE PRÁCTICAS DE SUPERVISIÓN – EVALUACIÓN RESIDENTE (EPS-ER)

Definición del constructo PRÁCTICAS DE SUPERVISIÓN:

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

Objetivo del instrumento:

Que el residente evalúe las prácticas de supervisión que realiza su supervisor en un programa de posgrado durante sus actividades de formación profesionalizante.

Instrucciones para contestar el instrumento:

Para cada una de las siguientes afirmaciones marque con una X en una escala de 1 a 5 (donde 1 es nunca y 5 siempre) la frecuencia con la que su supervisor realizó estas prácticas durante sus actividades en y para el escenario o durante su formación en el posgrado profesionalizante

ESCALA DE PRÁCTICAS DE SUPERVISIÓN – EVALUACIÓN RESIDENTE (EPS-ER)

Por favor, marque una de las opciones entre 1 y 4 de acuerdo con cómo valore usted cada reactivo o dimensión en cada una de las categorías. En el apartado de Observaciones puede escribir algún comentario o sugerencia adicional para algún reactivo o para la dimensión.

DIMENSIÓN	REACTIVO	CLARIDAD	COHERENCIA	RELEVANCIA	OBSERVACIONES
RECURSOS Y EXPERIENCIAS Estrategias y situaciones que el supervisor propone como ambiente de aprendizaje para que el residente realice de manera efectiva sus actividades.	RE1 Me involucré en la planeación del desarrollo de habilidades.	...	...	...	
	RE2 Promovió la discusión de mis fortalezas y deficiencias profesionales.	...	...	...	
	RE3 Modeló mi práctica profesional.	...	...	...	
	RE4 Estableció un trabajo colaborativo conmigo para acordar objetivos de intervención.	...	...	...	
	RE5 Me orientó para establecer metas de desarrollo profesional/aprendizaje.	...	...	...	
	RE6 Determinó las actividades para el logro de metas establecidas.	...	...	...	
	RE7 Desvaneció el modelamiento y la práctica conjunta, promoviendo mi autonomía.	...	...	...	
	RE8 Me orientó y guió en el establecimiento de relaciones con alumnos, padres, docentes y/o directivos.	...	...	...	
	SUFICIENCIA	...	OBSERVACIONES		

1=No cumple con el criterio; 2=Nivel bajo; 3=Nivel moderado; 4=Nivel alto

ESCALA DE PRÁCTICAS DE SUPERVISIÓN – EVALUACIÓN RESIDENTE (EPS-ER)

DIMENSIÓN	REACTIVO	CLARIDAD	COHERENCIA	RELEVANCIA	OBSERVACIONES
SEGUIMIENTO DEL ALUMNO Actividades que permiten evaluar el progreso del residente a lo largo de su formación.	SA1 Evalué conmigo mis conocimientos, habilidades y actitudes desarrollados durante mi formación.	...	...	...	
	SA2 Promovió la autorreflexión continua y la autoevaluación.	...	...	...	
	SA3 Proporcionó una retroalimentación sistemática de manera solidaria y no crítica, mencionando información objetiva y precisa sobre los criterios esperados de rendimiento específicos.	...	...	...	
	SA4 Determinó mi nivel de desarrollo y adaptó la supervisión en estos niveles.	...	...	...	
	SA5 Estableció criterios del logro para los objetivos de la supervisión.	...	...	...	
	SA6 Comparó conmigo los objetivos y criterios de la supervisión.	...	...	...	
	SA7 Monitoreó mi participación en el escenario o sede para garantizar que brindara un servicio de acuerdo con lo establecido en los objetivos.	...	...	...	
	SUFICIENCIA	...	OBSERVACIONES		

1=No cumple con el criterio; 2=Nivel bajo; 3=Nivel moderado; 4=Nivel alto

ESCALA DE PRÁCTICAS DE SUPERVISIÓN – EVALUACIÓN RESIDENTE (EPS-ER)

DIMENSIÓN	REACTIVO	CLARIDAD	COHERENCIA	RELEVANCIA	OBSERVACIONES
ORGANIZACIÓN DE ACTIVIDADES Establecimiento de una secuencia ordenada y gradual de actividades que permita el desarrollo competencias del residente en su proceso de formación	OA1 Desarrolló de manera conjunta conmigo los objetivos de trabajo y las tareas para alcanzarlos	---	---	---	
	OA2 Programó horarios de reunión semanales para la supervisión	---	---	---	
	OA3 Propuso actividades durante las sesiones de supervisión para promover conocimientos, habilidades y actitudes vinculadas a mi formación	---	---	---	
	OA4 Estableció los objetivos de la supervisión de acuerdo con mi desarrollo personal y profesional	---	---	---	
	OA5 Planteó una estructura en las sesiones de supervisión a partir de los objetivos	---	---	---	
	OA6 Estableció acuerdos conmigo respecto a la manera de participar durante las sesiones de supervisión	---	---	---	
	OA7 Delimitó la forma de evaluar durante las sesiones de supervisión	---	---	---	
	<u>SUPICIENCIA</u>	---	OBSERVACIONES		

1=No cumple con el criterio; 2=Nivel bajo; 3=Nivel moderado; 4=Nivel alto

ESCALA DE PRÁCTICAS DE SUPERVISIÓN – EVALUACIÓN RESIDENTE (EPS-ER)

DIMENSIÓN	REACTIVO	CLARIDAD	COHERENCIA	RELEVANCIA	OBSERVACIONES
RELACIÓN INTERPERSONAL Interacción que se establece entre supervisor y residente de forma recíproca, involucra emociones, intereses y actividades en común	R1 Atendió a los factores personales y mi reactividad emocional inusual	---	---	---	
	R2 Identificó las tensiones y la ruptura en la relación de supervisión y realizó acciones para repararla	---	---	---	
	R3 Creó oportunidades para debatir las diferencias de opinión y enfoques, permitiendo una comunicación bidireccional	---	---	---	
	R4 Me proporcionó una estructura adecuada y apoyo	---	---	---	
	R5 Permitió una retroalimentación recíproca conmigo	---	---	---	
	R6 Mostró apertura a compartir ideas	---	---	---	
	R7 Fue sensible a mis necesidades emocionales y de cuidado personal	---	---	---	
	R8 Generó una relación de confianza y respeto conmigo	---	---	---	
	<u>SUPICIENCIA</u>	---	OBSERVACIONES		

1=No cumple con el criterio; 2=Nivel bajo; 3=Nivel moderado; 4=Nivel alto