

**Instrumento para evaluar percepción de trabajo en equipo en estudiantes de
Psicología**

Trabajo de grado

Carlos Andrés Naranjo Cardona

Juan Sebastián Ríos Oñate

Directora de Tesis: Rocío Abello

Co-directora de tesis: Martha Jiménez

Pontificia Universidad Javeriana

Facultad de Psicología

Bogotá D.C.

2018

Resumen

La presente investigación consiste en la construcción y validación de un instrumento que permita explorar la percepción de los estudiantes que estén cursando énfasis de Psicología en la Pontificia Universidad Javeriana, sobre su formación en la competencia interdisciplinar, específicamente en uno de sus componentes, el trabajo en equipo y su proyección al mundo laboral. Para llevar a cabo la construcción del presente instrumento, se tuvieron en consideración diferentes elementos: un rastreo bibliográfico acerca de los principales hitos que reconfiguran el mundo laboral, la relevancia de la educación para la formación de un modelo de competencias y a la definición de la competencia interdisciplinar brindada por el currículum de la facultad, en la que implícitamente se habla de trabajo en equipo. Este proceso facilitó la construcción de las variables y de los ítems que, posteriormente, fueron evaluados a través de expertos con el fin de determinar su validez. Se encontró que estos procesos de validación y la voz de los expertos son un complemento que permite ajustar el instrumento de una forma más adecuada.

Palabras clave: Instrumento, Competencia interdisciplinar, Trabajo en equipo, Percepción y Proyección.

Abstract

This investigation consist in the construction and validation of an instrument, that allows to explore the perception of students that are studying Psychology emphasis in the Pontificia Universidad Javeriana, inquiring about interdisciplinary competence training, specifically in one of its components, the team work and its projection to the labor world.

For the construction of the present instrument, different elements were taken into consideration: a bibliographic tracking of the principal history events that reconfigure the labor world; the relevance of education formation in a competency model and the definition of interdisciplinary competence provided by the curriculum of the faculty, which implicitly

speaks of teamwork. This process facilitated the construction of the variables and items that were subsequently evaluated by experts in order to determine their validity and in the same way, it was found that the validation processes including the experts voice is a complement that allows an instrument to be adjusted in a more appropriate way.

Keywords: Instrument, Interdisciplinary competence, Teamwork, Perception and Projection.

Tabla de contenido

Introducción	1
Justificación	5
Marco Teórico.....	7
Objetivos	255
Objetivo General:	255
Objetivos específicos:	255
Metodología	266
Tipo de investigación	266
Participantes	27
Variables.....	27
Subvariables formación trabajo en equipo	28
Subvariables Proyección en trabajo en equipo	29
Instrumento.....	30
Procedimiento.....	311
Resultados	322
Discusión y conclusiones.....	577
Referencias.....	599
Anexos	644

Introducción

Actualmente, el mundo laboral se centra en los modelos de competencias, los cuales exigen que las personas sepan utilizar sus habilidades y conocimientos adquiridos dentro de un contexto; dichas competencias no son exclusivamente saberes acumulados, sino habilidades que permiten a los sujetos desempeñarse en el mundo laboral actual.

Históricamente ha ocurrido un cambio en la concepción del conocimiento, en el que se ha dado el paso de la memorización a la aplicación de la teoría. Junto con este cambio de paradigma se ha ido reconfigurando el mundo laboral. Sucesos y acontecimientos han colaborado para dar paso a la formación académica y profesional bajo los modelos de competencias.

Los nuevos profesionales inician su proceso de formación desde la esfera educativa, continuando su desarrollo personal y profesional en el ámbito laboral. A través de la formación en competencias se empieza a esbozar la relación entre la academia y el ámbito laboral, donde se recalca erróneamente que el mundo laboral es el único referente del mundo educativo. Se cae así en una concepción reduccionista, que deja de lado la complejidad y el impacto que la esfera académica puede tener en la construcción de conocimiento y la formación integral de futuros profesionales.

Las diferentes transformaciones y reconfiguraciones del mundo laboral han generado un cambio en las demandas que éste exige, en el mundo educativo y en la interacción de estos dos ámbitos. Se determinó en la Declaración Mundial de Educación Superior en el siglo XXI (Artículo 7, 2008 citado por Colmenarez, 2011) que, en un contexto económico caracterizado por los cambios y la aparición de nuevos modelos de producción basados en el saber y sus aplicaciones, así como en el tratamiento de la información, deberían reforzar y renovar los vínculos entre la enseñanza superior, el mundo del trabajo y otros sectores de la sociedad.

Por otro lado, la tecnología, junto con los diferentes cambios a nivel mundial (bajo una mirada de desarrollo) implican que la construcción del conocimiento sea un proceso cada vez más complejo. Es aquí donde la interdisciplinariedad se concibe como una herramienta fundamental para abordar las diferentes problemáticas que propone la construcción de conocimiento articulado, siendo esta un “proceso científico orientado a captar las múltiples dimensiones de una realidad, a ser posible en un sentido estructural y holístico-comprensivo” (Remolina, 2012. p. 8).

Como producto de las constantes reconfiguraciones del mundo laboral se desdibujan los límites y alcances de las distintas disciplinas, por lo tanto, el análisis de las problemáticas pasa a ser un trabajo en conjunto, donde las diferentes áreas del saber entran en interacción y articulación para la búsqueda de metas comunes. Esto implica que profesionales de distintas ramas entren en contacto para lograr comprender, desde diferentes puntos de vista, algunos fenómenos tanto psicológicos, como sociales y políticos, con la finalidad de obtener una perspectiva más holística. La interdisciplinariedad permite esa visión y, a la vez, se encuentra constituida por una amplia gama de elementos, entre los cuales el trabajo en equipo se ha convertido en los últimos años en uno de sus componentes más importantes. El trabajo en equipo viene a ser una competencia necesaria para desempeñarse como profesional y responder adecuadamente en el mundo laboral.

La Pontificia Universidad Javeriana como institución educativa, se encuentra al servicio de la comunidad, cuyo objetivo y proyecto curricular es la formación integral de sus miembros, lo que implica brindar herramientas que permitan analizar críticamente las condiciones actuales de la sociedad colombiana, velando por el desarrollo y la formación de sus estudiantes en una perspectiva interdisciplinar que comprenda las necesidades y grandes hitos de la sociedad, al igual que los cambios y repercusiones que éstos conllevan en las diferentes esferas de la configuración humana (Javeriana, 1992).

La misma universidad plantea y propone modelos curriculares que buscan el desarrollo de competencias formativas en los estudiantes; específicamente la Facultad de Psicología que, en 1998 “asumió el concepto de Competencia como una noción alternativa que se distancia de los planes de estudios elaborados en torno al concepto de Perfil Profesional” (Javeriana, 2009. p.15).

Dentro de este marco de referencia se propone formar psicólogos capaces de asumir crítica y responsablemente su papel de profesionales, científicos sociales y ciudadanos, con sólidas competencias para contribuir al desarrollo de la Psicología y con un alto nivel de compromiso para analizar y plantear alternativas de solución a los problemas que aquejan a nuestra sociedad (Javeriana, 2009. p.13).

Como objetivo, la Facultad de Psicología plantea cuatro competencias, que buscan brindar herramientas, conocimientos y saberes que el estudiante puede apropiarse y fortalecer para su correcto uso según las demandas contextuales. Las cuatro competencias son: la disciplinaria, la investigativa, la ético-política y la interdisciplinaria.

La Competencia Disciplinaria busca la apropiación y recreación de conocimientos psicológicos, donde el estudiante identifica y explica los principales enfoques y teorías de la psicología, comprende el lugar actual de la disciplina y sus objetos de estudio. Desde este punto de vista se busca que el estudiante desarrolle acciones y relacione aspectos centrales de la disciplina con alternativas de actuación profesional, que responden a necesidades de contextos específicos (Javeriana, 2009).

La Competencia Investigativa, supone que los estudiantes sean capaces de identificar los alcances y limitaciones de los enfoques y paradigmas, que dan cuenta de los diferentes problemas que pueden afrontar la profesión y sus posibles intervenciones. Exige que el estudiante tome parte activa y crítica frente a las demandas contextuales y busque investigar

para la producción de conocimiento que pueda permitir el enriquecimiento de la profesión (Javeriana, 2009).

La Competencia Ético-Política busca que los estudiantes asuman posiciones éticamente responsables articuladas con el conocimiento psicológico, donde se generan formas creativas de actuar a partir de la comprensión de la realidad en la búsqueda de un orden social más equitativo, reconociendo las implicaciones en la construcción de conocimiento (Javeriana, 2009).

La Competencia Interdisciplinar se toma como referente principal para la presente investigación. Ésta, según el currículo formativo de la Facultad de Psicología consiste en reconocer los límites de la psicología, entendiendo que la complejidad humana desborda cualquier tipo de saber individual o disciplinar.

El proceso de formación impartido por la Carrera trabaja a partir de preguntas nucleares para la disciplina; así mismo, incorpora preguntas de frontera que plantean la necesidad de una apertura interdisciplinaria, al reconocer las posibilidades y límites de la Psicología en la comprensión de lo humano y establecer diálogos con otras disciplinas (Javeriana, 2009. p.13).

Siguiendo esta definición se asume que la apertura interdisciplinaria y el establecer diálogos con otras áreas del conocimiento implican un trabajo interdisciplinar que exige la competencia de trabajo en equipo.

Siguiendo la propuesta curricular de la Facultad de Psicología y las reconfiguraciones del mundo laboral, el presente trabajo busca construir y validar un cuestionario que permita conocer cómo los estudiantes de énfasis perciben y proyectan su formación frente a la competencia interdisciplinar focalizándose únicamente en la competencia del trabajo en equipo, vista como una exigencia, tanto en un contexto laboral como en el ámbito educativo. El abordaje de trabajo en equipo se da a partir de la premisa de que ésta es una competencia

que se aplica, se forma y se desarrolla durante el curso del pregrado y es demandada en el mundo laboral, no sólo en organizaciones privadas, sino también en estamentos y organismos públicos.

En esta primera aproximación investigativa se construye y se valida un cuestionario que permitirá evaluar la percepción de los estudiantes de énfasis frente a su competencia interdisciplinar específicamente en el trabajo en equipo y su proyección frente a las exigencias del mundo laboral bajo la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué indicadores de validez tiene el instrumento para explorar las percepciones sobre la formación del trabajo en equipo que exige la competencia interdisciplinar, tanto en el ámbito formativo como laboral en estudiantes del énfasis de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Javeriana?

Justificación

Debido a las demandas cambiantes del mundo laboral y los nuevos avances tecnológicos, la universidad busca actualizar sus currículos para estar acorde con la formación de profesionales íntegros. Teniendo en cuenta los retos actuales del mundo laboral y su modelo basado en una gestión por competencias, el trabajo en equipo viene a ser una de las competencias más exigidas a los empleados, la cual se vuelve una herramienta fundamental para la adaptación de éstos a su trabajo.

El trabajo en equipo es una de las competencias más demandadas en el mercado laboral y es considerado como una de las claves de éxito en toda organización, ya que actualmente entraña un complejo entramado en las que están implicados varios grupos de personas (Santos, 2013, pág. 56).

En el trabajo en equipo entran en juego diversos elementos, tales como la valoración de la opinión del otro, la mediación en las diferentes perspectivas de los integrantes de un equipo, la resolución de conflictos a partir del diálogo, entre otros aspectos (Torrelles et al., 2011).

En el documento curricular de la Facultad de Psicología se encuentran planteados dos apartados de la competencia interdisciplinar, los cuales son la piedra angular de la presente investigación ya que se puede observar cómo el trabajo en equipo es uno de los componentes fundamentales para la formación del psicólogo actual en una perspectiva interdisciplinar.

Como señala el documento se busca: “Comprender los antecedentes y las relaciones interdisciplinarias en las distintas teorías psicológicas, que han contribuido a ampliar y enriquecer la mirada científica de la Psicología” (Javeriana, 2009, p.16). Para lograr lo anterior se requiere diálogo interdisciplinar en el cual el individuo debe cooperar, entrando en diálogo con otras áreas o profesiones, considerando las relaciones entre las distintas disciplinas.

Por otro lado, también se plantea en el documento: “Comprometerse y estar dispuesto a trabajar en equipo, en la construcción colectiva de conocimiento y en la socialización del mismo” (Javeriana, 2009, p. 16-17). Por ello el trabajo en equipo es parte del proceso de formación tanto en el ámbito educativo como al momento de enfrentarse a una realidad laboral.

He aquí la pertinencia del presente trabajo. Se busca construir y validar un instrumento, acerca de cómo los estudiantes de énfasis perciben su formación sobre el trabajo en equipo, que es una de las dimensiones de la competencia interdisciplinar, de acuerdo con lo planteado en la propuesta curricular de la Facultad de Psicología. Adicionalmente, se busca con el instrumento explorar las percepciones sobre cómo el estudiante se proyecta y visualiza en relación con su competencia para trabajar en equipo en futuros contextos laborales.

Se seleccionaron estudiantes de énfasis debido a que estos se encuentran en un umbral donde tienen sus primeras aproximaciones al mundo del trabajo, contando con su experiencia previa brindada por las prácticas y todo el recorrido curricular formativo el cual es requisito para llegar a esta instancia educativa. Además, esta población es escogida por conveniencia como muestra para la validación por su disponibilidad y acceso.

La pertinencia de esta investigación para la Psicología consiste en reconocer a través de una revisión bibliográfica los grandes hitos del mundo del trabajo y sus reconfiguraciones actuales, plasmadas en el modelo de competencias. Considerando dicho modelo y sus cambios se plantea cómo la formación por competencias es un punto de relación entre la esfera laboral y educativa.

Marco Teórico

Para observar y poder comprender las dinámicas actuales del mundo laboral y sus transformaciones es fundamental contextualizar los principales hitos del mundo organizacional desde principios del siglo XX. Retomando estos hitos se pueden encontrar una serie de teorías, postulados e ideas que fueron de la mano con el contexto y el periodo histórico en el que surgieron, generando en su momento cambios que permitieron la reconfiguración del mundo laboral actual.

Iniciando el siglo XX en Europa y E.E.U.U se desarrollaron de manera paralela dos modelos de administración; el primero bajo la investigación del ingeniero francés Fayol, el cual se conoció como administración clásica que estuvo influenciada por la revolución industrial, el cual buscó aumentar la eficiencia de las empresas. El segundo fue la administración científica, desarrollada por F. Taylor.

En el modelo de administración propuesto por Henri Fayol, quien suele ser recordado como el fundador de la escuela clásica de la administración, se sistematizaban elementos para la organización y el desarrollo de una disciplina administrativa, desde una perspectiva normativa que buscó la universalidad.

A comienzos del siglo XX, los promotores de la teoría clásica de la administración afirmaban unánimemente que la administración debía estudiarse y tratarse de modo científico, es decir, el empirismo y la improvisación debían reemplazarse por técnicas científicas; se pretendía, pues, el desarrollo de esta ciencia (Espinoza. 2009, p. 54).

Al revisar los diferentes elementos del proceso administrativo, a partir del método usado por Fayol, se encuentran sus principales aportes, como plantea Dávila (2001) retomando las 14 funciones o principios como división del trabajo, orden, disciplina, unidad de personal o espíritu de colaboración, etc. Los cuales guían y dan orden a una buena dirección y orientación de la empresa en la que se plantea una estructura de cómo debe organizarse ésta para optimizar el trabajo, a partir de la demarcación de unos departamentos, unidades que se delimitan por medio de la división del trabajo; junto con el establecimiento de las operaciones fundamentales donde se hacía hincapié en la en la descripción, categorías y descomposición de cada una de ellas (planeación, coordinación, dirección, control y organización).

Otra idea central de la doctrina fayolista, era: la visión global de la organización, el énfasis en la necesidad de la enseñanza de la administración y su universalidad de aplicación (Dávila, C. 2001).

Por otro lado, se encuentra la administración científica, desarrollada por F. Taylor, bajo la idea de un modelo científico de administración. Se planteó una nueva ciencia que delimitó y especificó a través de la sistematización, junto con un modelo científico que se centra en el individuo, en cómo éste realiza una labor y cómo debe llevar a cabo el trabajo asignado.

“La idea de la tarea proporcionó una estrategia de relaciones laborales que cambió el foco de los trabajadores en masa a los trabajadores como individuos” (Hollway, 1991, p. 16).

Se buscó aumentar la productividad a partir de los estudios de tiempo y la delimitación y especialización de la tarea a realizar, siendo éstas más simples y repetitivas, estandarizando los métodos de producción, donde se eliminaron las acciones innecesarias para generar mayor eficiencia. Además, se “promueven los intereses comunes entre empleadores y trabajadores y la sociedad en general, a través de la eliminación de gastos innecesarios, el progreso y mejora general de los métodos de producción” (Hollway, 1991, p. 21). Por ejemplo, el proceso de selección buscaba encontrar al mejor trabajador para un puesto, es decir, aquel cuyas condiciones le permitieran realizar de la mejor manera el trabajo o las tareas asignadas para su puesto.

La labor de determinar cómo ha de desarrollarse el trabajo o la tarea pasó a manos de la dirección o el supervisor, quien recopilaba y planteaba la mejor manera de hacer el trabajo (Hollway, 1991). Los directivos asumieron nuevas cargas, obligaciones y responsabilidades además se dio la sustitución del sistema empírico, el cual consistió en: selección, adiestramiento y formación del trabajador, a través de un responsable encargado de la realización del plan de trabajo anticipado (Mayol Marcó, 2013).

Durante la primera guerra mundial bajo el ideal de aumentar la producción industrial, se dio la expansión del modelo de Taylor, en donde “hubo 50 mil trabajadores empleados en compañías que prosperaron más que nunca, los trabajadores recibían entre 30 por ciento y el 100 por ciento adicional de sus salarios previos a la incorporación de este sistema que incrementó el promedio de rendimiento” (Mayol Marcó, 2013, p. 203).

Por otro lado, surgieron las críticas por parte de empleados y organizaciones laborales. La principal crítica fue dirigida hacia la visión mecanicista que Taylor tenía sobre el hombre; pues lo concebía como una máquina y una herramienta más, donde se reduce el hombre a una

herramienta viviente, según las organizaciones laborales, violándose el principio fundamental de la naturaleza humana, ignorando sus hábitos, temperamentos y tradiciones laborales (Hollway, 1991). Omitiendo sus deseos, motivaciones y problemas.

Como respuesta a este modelo en 1920, en Hawthorne, se desarrollaron una serie de estudios acerca de cómo algunos cambios en las condiciones de trabajo afectaban la productividad, cuyos resultados fueron el cambio del punto de vista del hombre como máquina por la idea de un hombre con sentimientos, donde las interacciones entre los individuos eran el foco principal de análisis, planteando cómo la satisfacción del trabajador bajo las relaciones interpersonales influía en la productividad.

Los estudios de Hawthorne combinaron dos posturas radicales de la psicología industrial, el primer cambio fue de un modelo psico-fisiológico del trabajador a un modelo social y emocional del individuo. El segundo fue el cambio del método experimental cuyo objeto era el cuerpo, a uno cuyo objeto eran las actitudes como la variable interviniente entre la situación (condiciones de trabajo) y la respuesta (salida) (Hollway, 1991, p .71).

A partir de estos estudios se desarrolló la teoría de las relaciones humanas.

El tránsito de un punto de vista fisiológico a uno psicológico y social permitió recuperar al individuo como tal, mostrando que éste no era una herramienta sino un ser con sentimientos y emociones que permeaban el trabajo. Empezaron a surgir preguntas por la motivación del trabajador, la relación de la satisfacción y el bienestar con la producción, entre otras temáticas.

Las relaciones humanas representaron un intento dirigido a conseguir la alineación de los objetivos de los trabajadores con los de la empresa, sin cambiar la estructura de la misma o sus tecnologías.

Las ideas clave del enfoque de relación humana se convirtieron en entrenamientos de supervisión en habilidades interpersonales y liderazgo para influir en la moral y la

motivación, las actitudes o los sentimientos de sus subordinados; el enfoque se centra enteramente en el nivel psicológico e interpersonal (Hollway, 1991, p. 76).

Paralelo al modelo taylorista y humanista, en 1930 Henry Ford desarrolló un modelo de producción en cadena dentro de una empresa automotriz, conocido como el fordismo.

Entendido como:

Un tipo de proceso de producción con un sistema de máquinas en línea continua y una organización del trabajo parcializado, con control de tiempos y movimientos, estandarizado; con producción y consumo en masa y con una gestión estatal y un sistema de contratos colectivos y de salario indirecto que aseguraría su reproducción (Zuccarino, 2012, p. 201).

A pesar del auge y el impacto del modelo fordista de producción en cadena, la caída del estado de bienestar junto con la crisis del petróleo en 1973, producto de la no exportación de barriles de petróleo de los países árabes, condujo al declive de este modelo. “La crisis del fordismo implicó un agotamiento del régimen técnico preexistente, el aumento del trabajo improductivo en la empresa, la contradicción entre técnicas productivas rígidas y perspectivas macroeconómicas inciertas” (Zuccarino, 2012, p. 202).

Alternativo al fordismo, se desarrolló el modelo industrial conocido como el toyotismo, diseñado y aplicado por el ingeniero japonés Taiichi Ohno luego de la Segunda Guerra Mundial. Dicho modelo se caracterizó “por un cambio general del sistema organizativo de la producción, que facilita la fragmentación del proceso y su difusión en pequeñas unidades independientes y coordinadas para la producción denominada justo a tiempo” (Estrada, 2012, p. 75). En este modelo se desarrolló la noción de trabajo en grupos, dejando a un lado la producción en masa. El trabajador tenía varias tareas y ejercía diferentes labores en diversos puestos de trabajo. Las grandes empresas optaban por la subcontratación y descentralización buscando la diversificación. Donde la producción iba encaminada a los gustos y necesidades

de los consumidores, respondiendo inmediatamente a la demanda del mercado (Zuccarino, 2012).

La construcción de la productividad toyotista tiene que ver tanto con formas “eficientes” de organizar el espacio como con un control del tiempo y de los movimientos de los trabajadores en la línea de producción. Al igual que en el taylorismo-fordismo, el sistema se basó en la eliminación de tiempos y acciones improductivas (desperdicio) para lograr la más alta productividad (Álvarez Newman, 2012, p. 184).

A partir de este rastreo histórico se puede observar cómo los modelos desarrollados en el siglo XX surgieron en contextos específicos, siendo formulados e implementados de manera paralela en distintos lugares. Los cambios contextuales e históricos llevaron a la transformación y desarrollo de los modelos actuales.

En la contemporaneidad quedan vestigios de los modelos toyotista y post-fordista en distintas compañías, aunque, como se mencionó anteriormente, la crisis del petróleo de 1973 generó un gran impacto en el mercado laboral. Apoyando lo anterior Becerra y Campos (2012) mencionan que las industrias empezaron a cambiar sus modelos de producción como una respuesta a la globalización y a la inclusión de las economías nacionales en mercados globales con el desarrollo de tecnologías y conocimientos aplicados en los niveles productivos, cambios que generaron la modificación de los sistemas de producción.

En este escenario, las diferentes transformaciones y grandes hitos en el mundo del trabajo develan nuevas necesidades, gestando la emergencia del concepto de competencias como una nueva forma de hacer frente las demandas actuales. Dicho concepto surge como una nueva modalidad de gestión, cuyo principal objetivo es asegurar que las personas asignadas a las distintas actividades sean las más idóneas para una función determinada.

El modelo de competencias ha entregado respuestas efectivas a la problemática de cambios, buscando determinar qué conocimientos, conductas y habilidades se necesitan

para desempeñar de forma exitosa cada cargo dentro de la organización, ya que busca ventajas competitivas a partir de los trabajadores (Zapata, 2012 citado por Becerra y Campos, 2012, p. 3).

En este punto del recorrido histórico, el concepto de competencias empieza a tomar un papel protagónico tanto en el mundo laboral como en el ámbito de la educación, debido a las diferentes circunstancias y acontecimientos que encaminan a las organizaciones a la adopción de este modelo emergente. Según Mertens:

El tema de las competencias surge como respuesta a la búsqueda de una técnica para mejorar la coordinación entre los sistemas de educación- formación, y las necesidades concretas del mundo laboral. Esta situación obligó a modificar la estructura de los mercados de trabajo, la gestión, y la organización de los sistemas productivos (como se citó en Becerra & Campos, 2012, p. 5).

Otros posibles motivos para la adopción de este modelo, son señalados por Contreras (2011) quien propone que la Globalización, al igual que la demanda de mayor dinamismo e inestabilidad junto con los avances en la ciencia, la tecnología, la ideología neoliberal bajo un marco de problemas más complejos de carácter ecológico e internacional, generan que el contexto mundial esté en constante movilización.

Por ende, las organizaciones deben adaptarse al entorno para continuar siendo productivas, exigiendo a sus nuevos trabajadores una formación íntegra, desarrollada desde la escuela, permitiéndoles poder acoplarse y responder a las diversas dinámicas laborales.

El surgimiento de este modelo empieza a esbozar la relación entre el mundo laboral y educativo. Donde los diversos cambios contextuales y económicos exigen a la educación el brindar conocimientos significativos, que permitan apoyar el desarrollo de diferentes proyectos en pro de la sociedad. Enriqueciendo los matices que se dan como resultado en la interacción de las dinámicas sociales, educativas y laborales. Gimeno (citado por Gómez &

Hernández, 2009) dice que entran en este diálogo proponiendo que las transformaciones económicas que han tenido lugar en la sociedad en los últimos años, se ha reforzado la necesidad de abordar la educación como un proceso social complejo, orientado por fines y propósitos axiológicos que tiene que ver con el tipo de sociedad y ser humano que interesa formar.

Se reconoce que el papel de los centros de formación escolar rebasa la generación de conocimiento instrumental o pragmático, se propone que el objetivo fundamental tiene que ver con la enseñanza de valores, la capacidad de elección y desarrollo íntegro de personas comprometidas con su realidad social. De ahí la necesidad que las instituciones escolares brinden conocimientos significativos adecuados a cada contexto y comunidad.

Haciendo un rastreo genealógico del desarrollo de la formación por competencias en el ámbito de la educación aparece el Reino Unido como un primer posible escenario. Tal como propone Correa (2007) en el Reino Unido en 1986 se inició el desarrollo de la educación por competencias debido al debate político sobre el modelo educativo del momento, el cual se consideraba obsoleto y causa del declive de la economía británica. Frente a esta problemática se buscó educar profesionales con habilidades laborales específicas o genéricas que fueran el motor de la recuperación económica.

Por otro lado, se encontró, que en Estados Unidos 6 años después de los acontecimientos de Reino Unido, también se empezó a hablar de competencias en la educación, a esto Estrada (2012) dice:

En términos educativos, se empieza a hablar de competencias en 1992, cuando una comisión del Ministerio del Trabajo de Estados Unidos determina un conjunto de destrezas que deben ser adquiridas tempranamente en el sistema educativo para hacer frente a las exigencias del cambiante mundo del trabajo. Según esta comisión, el mejoramiento de la

calidad de la educación que apunte a la formación de competencias prácticas reduce la deserción escolar generando individuos competentes para el mercado laboral (p.74).

De esta manera, el discurso en el universo educativo sobre las competencias, se comienza a mezclar con el pragmatismo productivo de la rentabilidad empresarial. Esto refleja en cierto aspecto que las exigencias del mercado laboral se vuelven en uno de los referentes del mundo educativo. Pero del mismo modo no se desconoce los alcances de la educación y sus repercusiones en todas las esferas de una sociedad más allá de simplemente estar al servicio de la productividad de un país.

En este punto el abordaje del concepto de competencia permea tanto el mundo educativo como laboral y se vuelve en un tema de interés y desarrollo de la sociedad contemporánea.

Tomando el enfoque de la competencia como modelo que debe tener el trabajador para encajar en un puesto laboral y desempeñar con éxito su labor; se recurre a Martha Alles (2005) como referente para definir:” El término competencia hace referencia a las características de la personalidad, devenidas en comportamientos, que generan un desempeño exitoso en un puesto de trabajo” (p. 62). Además de esto, el modelo como dice Yáñez & Ortiz (2015) “puede ayudar a instituir mecanismos que permitan evaluar las diversas formas en que el hombre aprende a desempeñarse en el trabajo y otorgarles reconocimiento en el mercado mediante certificación” (Pág. 6).

Para meterse de lleno en el tema es preciso hacer el rastreo etimológico del término, cuya procedencia viene del latín *competere* la cual significa “proyecto de vida”, que implicaba la búsqueda permanente de excelencia en todos los órdenes, como se cita en Correa (2007).

Además, en 1957 Chomsky, caracteriza el concepto de competencia al establecer la diferencia en la dicotomía básica de la estructura sintáctica del lenguaje; competencia (competence) y actuación (performance), la primera hace referencia al conocimiento y

dominio que el hablante u oyente tiene de su lengua, y a la segunda con el uso real que da a la lengua en situaciones concretas (Cantero, 2012. p.137).

Se podría seguir indagando acerca de los orígenes y primeros usos en la historia de este término, pero para los propósitos de esta investigación se omitirá tal labor para centrarse en los objetivos de la investigación, por ende, se remitirá a la primera vez que se usó este concepto en la psicología organizacional.

Tal como plantea Correa (2007) en 1960, el profesor de Harvard David Mc Clelland afirma cómo las competencias generadas son el resultado de la correlación entre el trabajo exitoso y los test de inteligencia en el ingreso laboral. Ello genera un cambio en el criterio y concepción de desempeño laboral. Siguiendo por esta línea de definición de competencia en la rama organizacional de la Psicología, se toma la propuesta de Guzmán, Oliveros & Mendoza (2017) que definen: “Las competencias son un conjunto de conocimientos que permiten la conexión entre el conocimiento, el conocer- como (habilidades, hábitos y capacidades), el conocimiento del cómo ser (valores y actitudes)” (p. 176).

Además, es pertinente mencionar a Tejada Fernández & Ruiz Bueno (2016), quienes proponen que las competencias sólo son definibles en la acción, como un comportamiento observable, los cuales no son reducibles al saber, por tanto, no solo son adquiridas en la formación, como un conocimiento teórico.

La competencia se demarca en la utilización de los recursos disponibles que se tengan, según las condiciones determinadas que envuelvan a la situación. Apoyando la idea anterior Marbach (citado por Colmenárez, 2011) propone:

Las competencias se definen como un conjunto de elementos heterogéneos combinados en interacción dinámica. Entre los ingredientes podemos distinguir los saberes, el saber hacer, las facultades mentales o cognitivas; podemos admitir las cualidades personales o el talento. La competencia viene a ser una herramienta para lograr la resolución o

desempeñarse adecuadamente en una actividad, donde lo importante es la aplicación del conocimiento y no el conocimiento mismo. (p. 111)

Para finalizar la definición de este término se tomará una vez más la voz de Cantero (2012) que propone:

Las competencias y las destrezas se entienden como conocer y comprender (conocimiento teórico de un campo académico, la capacidad de conocer y comprender), saber cómo actuar (la aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones) y saber cómo ser (los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social). Las competencias representan, de esta forma, una combinación de atributos que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlo. (p.87)

Según las diferentes definiciones que se han abordado para las competencias, se pueden resumir en una serie de comportamientos observables, que se desarrollan y no se aprenden gracias a un proceso de memorización que movilizan a los profesionales a ser analíticos y críticos frente a las problemáticas actuales. Donde la formación de los individuos bajo este modelo envuelve tanto las transformaciones del mundo laboral y la educación.

En las reconfiguraciones del mundo actual las competencias se han ido posicionando como una de las metodologías de formación más importantes, debido a la gran gama de herramientas que proporcionan para el afrontamiento de nuevos retos en las diversas profesiones y áreas de conocimiento. Por otro lado, Estrada (2012) propone que los nuevos trabajadores deben ser formados en consideración a los nuevos sistemas de organización productiva y en relación con las demandas crecientes por conocimiento y manejo de tecnologías cada vez más sofisticadas en los lugares de trabajo. Lo que trae a colación que los nuevos profesionales tienen que ser recursivos, estar a la vanguardia con las nuevas tecnologías, siendo sujetos capaces de formular mejores soluciones a los desafíos del sector

del trabajo. Sin embargo, no se puede dejar de lado que la formación en competencias no solo se enfoca en aspectos puramente conceptuales y aplicables, sino también en la preparación de sujetos con ética, que se interesan por el cuidado del otro, calificados para pensar en colectivo. Es importante resaltar a Mertens (citado por Colmenarez, 2011) que dice “Pero la formación por competencias no debe ser deshumanizada y considerarse que sólo pueden ser adquiridas mediante cursos de capacitación, bajo un enfoque reduccionista” (p115).

Para los objetivos del presente trabajo se hace pertinente y necesario aterrizar el modelo por competencias en el entorno de formación universitaria, donde Yáñez & Ortiz (2015) recalcan que, en los procesos formativos universitarios, la enseñanza-aprendizaje logra flexibilidad para instaurarse y preparar a la persona para el autoaprendizaje y la formación continua. El desarrollo de competencias en la educación hace que se impulse la búsqueda de un equilibrio entre las necesidades de los individuos, las empresas y la sociedad. En donde se requiere una vinculación permanente, entre las instituciones educativas y los sectores laborales para que de esta manera los centros educativos puedan “responder a las necesidades en materia de desarrollo humano bajo un enfoque sustentable, según el cual se logre un avance armónico entre los elementos económicos, sociales y educativos del entorno” (Hernández citado por Colmenarez, 2011, p. 106).

El conocimiento producido dentro de las instituciones académicas debe tener una pertinencia social en donde se vinculan las diferentes dimensiones del ser humano permitiendo el progreso en colectividad, sin perder de vista el interés por el desarrollo de un país, en la correcta administración de recursos, que permita el favorecimiento de la población en general y no de colectivos particulares, dice Contreras (2011):

Desarrollar un nuevo paradigma en educación, primordialmente centrada en el estudiante y la necesidad de encauzarse hacia la gestión del conocimiento. Responder a las demandas

crecientes de una sociedad de aprendizaje permanente y de una mayor flexibilidad en la organización del aprendizaje” (p. 123).

Apoyando esto también, aparecen Gómez & Hernández (2009) quienes manifiestan que en esa perspectiva crítica y reflexiva se propone pensar la educación, en lo particular, como parte de un proyecto nacional que contemple diferentes aspectos del ser humano, evitando considerar meramente la parte económica y monetaria, como sucede en el diseño y planeación de las políticas educativas en la mayor parte de los países cuyos proyectos educativos terminan supeditados a los fines del mercado.

Las principales instituciones formativas se han acoplado a la metodología de formación por competencias, colocando a las universidades en un campo que permite los intercambios de opiniones, teorías y paradigmas, dando paso a la construcción del conocimiento, formando en el saber hacer en contexto para así afrontar los retos que se tienen como sociedad.

Continuando con Colmenarez (2011):

La universidad es una institución social que se caracteriza por ser centro de formación cultural y de generación y transferencia de conocimientos científicos, tecnológicos y humanísticos a la sociedad (...) [que] organiza y estructura su actividad académica e investigativa a partir de patrones socioculturales y axiológicos que hacen que su vínculo con la sociedad no sea de forma lineal y mecánica (p. 104-105).

La Universidad Javeriana es la institución educativa de referencia en la presente investigación, la cual entiende la formación integral como una modalidad de educación que procura el desarrollo armónico de todas las dimensiones del individuo. Cada persona es agente de su propia formación, pues favorece tanto el crecimiento hacia la autonomía del individuo como su ubicación en la sociedad, entonces, busca superar las visiones yuxtapuestas de las diversas ciencias, culturas y técnicas, tomar conciencia de los nexos entre las especializaciones y la dimensión global, y dar sentido a todo el proceso de la vida humana

(Javeriana, 1992). Es reconocible la intención de la universidad por desarrollar y formar una perspectiva interdisciplinar que entienda las necesidades y grandes hitos de la sociedad, al igual que los cambios y repercusiones que éstos conllevan en las diferentes esferas de la configuración humana.

Ante las cambiantes reconfiguraciones, la producción de conocimiento se vuelve un proceso que requiere de la articulación de diferentes disciplinas que posibiliten una mirada más completa y amplia sobre un fenómeno, por tal motivo la competencia interdisciplinar viene a jugar un papel muy importante en la formación de profesionales íntegros, que analicen una situación desde diferentes enfoques y participan activamente en el proceso de construcción de conocimiento. Así pues, la Pontificia Universidad Javeriana, en el documento curricular propuesto por la Facultad de Psicología, se aproxima a la competencia interdisciplinar como:

Parte del reconocimiento de que la naturaleza y complejidad de los problemas psicosociales desborda los alcances de cualquier disciplina aisladamente considerada. Los estudiantes valoran y asumen perspectivas interdisciplinarias que les permiten reconocer los aportes de la Psicología, sus limitaciones, y el aporte que representa el conocimiento teórico y metodológico para así establecer diálogos con otras disciplinas para la comprensión de lo humano” (Documento curricular, Facultad de Psicología, 2009, p. 114).

“Esta competencia supone que los estudiantes sean capaces de:

1. Reconocer la complejidad de los objetos de estudio de la Psicología, así como la pertinencia de una aproximación interdisciplinaria que permita un diálogo con otras disciplinas y profesiones.
2. Identificar los aportes y limitaciones del conocimiento psicológico para abordar la complejidad de lo humano, integrando conocimientos teóricos, metodológicos y procedimentales provenientes de otras disciplinas y profesiones.

3. Comprender los antecedentes y las relaciones interdisciplinarias en las distintas teorías psicológicas, que han contribuido a ampliar y enriquecer la mirada científica de la Psicología.

4. Intervenir en diversos escenarios, integrando desarrollos propios de la Psicología con los aportes de otras disciplinas en el abordaje de problemáticas humanas.

5. Comprometerse y estar dispuesto a trabajar en equipo, en la construcción colectiva de conocimiento y en la socialización del mismo” (Documento curricular, Facultad de Psicología. p. 16-17).

La anterior noción, da paso a la definición de la competencia interdisciplinar que, en palabras de Remolina (2012), se define como “un proceso científico orientado a captar las múltiples dimensiones de una realidad, a ser posible en un sentido estructural y holístico-comprensivo” (p. 8). Posteriormente, Morin (citado por Remolina, 2012) propone: “la interdisciplinariedad debe tener el sentido de una reunión entre disciplinas que implique intercambio, interacción, cooperación” (p.8). Participando en este diálogo aparece Posada (citado por Carvajal, 2010), quien define la competencia interdisciplinar como el segundo nivel de integración disciplinar, en el cual la cooperación entre disciplinas conlleva interacciones reales; es decir, reciprocidad en los intercambios y, por consiguiente, un enriquecimiento mutuo.

Por lo tanto, “la interdisciplinariedad puede verse como una estrategia pedagógica que implica la interacción de varias disciplinas, entendida como el diálogo y la colaboración de éstas para lograr la meta de un nuevo conocimiento” (Van del Linde, 2007 citado por Carvajal, 2010. p. 159).

Después del recorrido teórico hasta aquí esbozado, acerca de la competencia interdisciplinar, se hará el abordaje a la competencia de trabajo en equipo pues ésta es uno de

los componentes fundamentales de la competencia interdisciplinar y el pilar de esta investigación.

Los distintos modelos de administración y organización descritos previamente, junto con los cambios del mercado laboral a nivel mundial han consolidado los modelos de negocio en ambientes dinámicos e inciertos, acompañados por la necesidad de innovación. Generando un cambio en la estructura del trabajo tradicional donde el foco de atención son los individuos para así adoptar diseños organizacionales orientados al trabajo en equipo (West y Markiewicz, citado por Gil, Rico y Sánchez-Manzanares, 2008). Fomentándose así una manera de trabajar más colaborativa y cooperativa. Kozlowski et Ilgen, (citado por Torrelles et al., 2011) menciona que:

Hoy en día hace falta que dos o más trabajadores interactúen entre ellos para conseguir unos determinados resultados. La complejidad de las organizaciones implica trabajar a través de objetivos comunes, en función de unos roles adquiridos o unas funciones predeterminadas. (p,330).

Además, es importante mencionar a Torrelles et al (2011); Santos (2013) quienes también mencionan que las demandas del mercado laboral generan diferentes situaciones que requieren diversas habilidades y conocimientos. Es aquí donde el papel de los equipos cobra importancia ya que, independientemente de la estructura organizativa de la empresa, éstos posibilitan desarrollar todas estas características, siendo una ventaja competitiva que permite aumentar la productividad, la innovación y la satisfacción en el trabajo, así como una mejor adaptabilidad de las empresas a los cambios del entorno.

Para terminar la revisión teórica de la competencia de trabajo en equipo se acudirá una vez más a Torrelles et al (2011) que dice: “Trabajar en equipo, requiere la movilización de recursos propios y externos, de ciertos conocimientos, habilidades y aptitudes, que permiten a

un individuo adaptarse y alcanzar junto a otros en una situación y en un contexto determinado un cometido” (p. 332).

Debido a la complejidad del trabajo en equipo, es necesario fragmentar esta competencia en distintos elementos, que posibiliten su comprensión y faciliten su estudio. Esta competencia será dividida en seis elementos.

Como un primer elemento se tomará la adaptación. Esta se define como aquel componente que permite al individuo aclimatarse a la organización, situaciones y grupos de trabajos. Según Martha Alles (2004) la definición de adaptación “se asocia con la versatilidad del comportamiento para adaptarse a distintos contextos, situaciones, medios y personas, rápida y adecuadamente, en función de la correcta comprensión de los escenarios cambiantes dentro de las políticas de la organización” (p. 36). Para la adaptación se requiere la flexibilidad necesaria para considerar una determinada situación desde diferentes perspectivas, donde se amolda el individuo al cambio, se modifica la conducta propia con la finalidad de alcanzar objetivos, reorganizando las prioridades frente a nuevos contextos o cambios en el medio, dificultades o nueva información que se obtenga adaptando sus respuestas y comportamientos ante la circunstancia para afrontarla de la mejor manera (Universidad de Santiago, 2013).

Como un segundo elemento se tomará las relaciones interpersonales. Entendida como el componente que permite comprender empáticamente al otro. Cantero (2012) define las relaciones interpersonales como la habilidad para establecer y mantener relaciones mutuas satisfactorias que son caracterizadas por una cercanía emocional e intimidad. Del mismo modo Cantero (2012) también define este elemento como la habilidad para manejar bien las relaciones y construir redes de soporte. Esta se desarrolla en interacción con los demás, supone la influencia sobre otros, exige la comunicación que se tiene con las personas, la

gestión de resolución de conflictos, el liderazgo, la construcción de alianzas y el trabajo en grupo.

Como un tercer elemento se tomará la comunicación. Entendida como aquel componente que donde se desarrolla la escucha y se aprende a expresar dialógicamente. Cantero (2012) define este componente como la capacidad de saber escuchar y expresar mensajes verbales. También como la capacidad para hablar en público, y expresar elocuentemente un mensaje a un grupo de trabajo. Gil et al (2008) propone la comunicación como proceso eficiente para expresar opiniones, con apertura a la escucha de diferentes posturas. Es un proceso básico dentro de un equipo pues permite el intercambio de información entre sus integrantes.

Como un cuarto elemento se tomará la autorregulación. Este componente trata sobre el desarrollo de la identificación y manejo de las emociones. Zimmerman (citado por Baquero y Rodríguez, 2016) “se refiere a la autogeneración de pensamientos, sentimientos y acciones que son planificadas y adaptadas para la consecución de metas personales.” (p.144-145) De la Fuente, Peralta y Sánchez (2009) la definen como un procedimiento auto corrector ante discrepancias, índices de peligro inminente o estados motivacionales conflictivos que activan el sistema de observación. También lo definen como la capacidad de la persona para planificar, supervisar y dirigir su comportamiento en circunstancias cambiantes.

Como quinto elemento se tomará el pensamiento crítico. Este componente trata sobre la capacidad de discernimiento crítico para cuestionar diferentes posturas. Paul y Elder (2003) entiende como aquel modo de pensar sobre cualquier tema, contenido o problema. En donde la persona mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales, es decir, el pensante analiza críticamente las cosas y se cuestiona. Villarini (2008) define esta competencia “como la capacidad que tiene el ser humano para construir una representación e interpretación mental significativa de su relación con el mundo” (p. 36)

Como sexto y último elemento constitutivo del trabajo en equipo se tomará la noción de objetivos en común. Este componente trata sobre consensuar las metas establecidas usando los recursos que se tienen disponibles. Santos (2013) propone que el trabajo en equipo busca incrementar la calidad, la productividad y la adaptabilidad en las empresas, estos resultados se logran a través un objetivo que todos los miembros comparten, con metas e intereses en común que guían el accionar. A partir de una serie de criterios se plantea que los miembros del equipo deben estar muy bien integrados, con una serie de objetivos claros. De igual manera Arrea Baixench (2016) propone que es preciso que todos los miembros de un equipo comprendan la necesidad de guiar los objetivos a un fin común para alcanzar las metas propuestas.

Como apartado final se desarrolla la percepción como un constructo explorado en el instrumento, entendiendo esta como parte del proceso natural de adquisición de conocimiento, que depende en parte del desarrollo de las estructuras cognitivas que cada sujeto ha elaborado a lo largo de su vida (Lira, 2005 citado por Fuenlabrada y Zarinan 2017), lo que explica el por qué dos o más personas, recibiendo el mismo estímulo externo, lo perciben e interpretan de forma distinta y única.

Objetivos

Objetivo General:

Diseñar y validar un instrumento para explorar las percepciones que tienen los estudiantes de énfasis de la carrera de Psicología, acerca de la formación del trabajo en equipo, que exige la competencia interdisciplinar y su proyección frente al futuro mundo laboral.

Objetivos específicos:

-Identificar las variables y subvariables de análisis para construir el instrumento.

- Diseñar el instrumento para explorar las percepciones de los estudiantes frente a su formación de la competencia de trabajo en equipo, que exige la competencia interdisciplinar, tanto en el plano formativo como laboral.
- Establecer la validez de constructo del instrumento, a través de la evaluación de expertos.
- Establecer la validez de contenido del instrumento a través de la evaluación de expertos.

Metodología

Tipo de investigación

El presente trabajo y la construcción del instrumento tienen un enfoque principalmente cuantitativo, esto se debe a la lógica deductiva que brinda la posibilidad de realizar descripción, predicción y explicación. Los datos obtenidos se fundamentan en la medición, y sus resultados se representan mediante números que se analizaron a través de procedimientos estadísticos (Hernández, Fernández y Baptista, 2004).

Además del enfoque cuantitativo el presente trabajo está orientado bajo los principios de la investigación aplicada, debido a que ésta permite la utilización de los conocimientos adquiridos, bajo el propósito de resolver o mejorar una situación específica o particular, comprobar un método o modelo por medio de la aplicación innovadora o creativa de una propuesta de intervención en un grupo, persona, institución o empresa (Vargas, 2009).

Adicionalmente, esta investigación puede considerarse de tipo evaluativo, según señala Briones (citado por Hurtado, 2010) puesto que estudia la conformación, el funcionamiento y los resultados de un programa con el fin de proporcionar información de la cual se puedan derivar criterios útiles para la toma de decisiones con respecto a la administración y el desarrollo del programa evaluado. Dicho tipo de investigación no solo describe condiciones, procesos y resultados, sino que realiza comparaciones entre el estado actual y el estado

propuesto. Esta evaluación exige el uso de objetivos o referentes, es decir se evalúa en qué grado se han conseguido unos objetivos determinados. (Valencia, Arias y Yepes, 2007).

Debido a los requerimientos metodológicos de este proyecto, es importante tener en cuenta que esta indagación no es analítica, señala Hurtado (2010):

En esta no hay intervención del investigador para modificar los eventos de estudio, sino la aplicación de una serie de criterios de análisis para juzgar el evento. La investigación analítica pertenece al nivel aprehensivo, mientras que la evaluación pertenece al integrativo (p. 655).

Participantes

Los participantes de la investigación son los evaluadores seleccionados para validar el instrumento. Se escogieron cinco expertos en las distintas temáticas que aborda el cuestionario. Los cinco son profesores de planta de la Pontificia Universidad Javeriana, que conocen la propuesta curricular de la Facultad de Psicología y sus varios apartados.

Variables

Este instrumento estará conformado por dos variables principales:

Formación trabajo en equipo, entendida como cualquier acción curricular orientada a desarrollar, la movilización de recursos propios y externos, de ciertos conocimientos, habilidades y aptitudes, que permitan a la persona lograr alcanzar junto a otros un cometido particular, en una situación determinada. (Torrelles et al., 2011) El trabajo en equipo requiere de comunicación, objetivos en común, autorregulación, relaciones interpersonales, pensamiento crítico y adaptación para desarrollarse adecuadamente.

Proyección en trabajo en equipo definida como la visualización, que tiene el estudiante de su competencia de trabajo en equipo en contexto laboral futuro. Dicha percepción se ve

mediada por la formación recibida en su educación profesional. Se entiende el trabajo en equipo como la movilización de recursos propios y externos, de ciertos conocimientos, habilidades y aptitudes, que permitirán a la persona lograr alcanzar junto a otros un cometido particular, en una situación determinada en un contexto laboral futuro.

Estas dos variables a su vez están conformadas por las siguientes subvariables:

Subvariables formación trabajo en equipo

La comunicación son todas esas acciones curriculares formativas orientadas a desarrollar la competencia para escuchar y expresarse discursivamente en diálogos constructivos que permiten un adecuado trabajo en equipo. Exige coordinar dialógicamente diferentes puntos de vista que conllevan a la superación de conflictos.

Objetivos en común entendido como las acciones curriculares formativas orientadas a desarrollar la competencia para consensuar la importancia de lograr las metas establecidas, utilizando los recursos con los que se cuenta, bajo una perspectiva de responsabilidad social.

La autorregulación entendida como las acciones curriculares formativas orientadas a desarrollar en el estudiante la identificación, regulación y manejo efectivo de las emociones personales y evitar reacciones negativas bajo condiciones de estrés.

Las relaciones interpersonales son acciones curriculares formativas orientadas a desarrollar la competencia para interactuar empáticamente, reconociendo y respetando el punto de vista de los otros en función de la cohesión del grupo.

El pensamiento crítico son las acciones curriculares formativas orientadas a desarrollar la competencia de discernir crítica y autocríticamente a fin de cuestionar las posturas de los otros y las condiciones contextuales, enriqueciendo el proceso de construcción de

conocimiento. Se reconocen los límites y alcances de las disciplinas, específicamente de la Psicología.

La adaptación son las acciones curriculares formativas orientadas a desarrollar la competencia de ajustarse proactivamente a nuevos contextos, personas, situaciones y tareas. El cambio producto del ajuste genera movilización de posturas con el fin de aportar al trabajo en equipo.

Subvariables Proyección en trabajo en equipo

La proyección de comunicación consiste en la visualización que el estudiante hace de su competencia para escuchar y expresarse discursivamente en diálogos constructivos que le permitirán un adecuado trabajo en equipo. Exige coordinar dialógicamente diferentes puntos de vista que conllevan a la superación de conflictos en escenarios laborales a futuro.

La proyección de objetivos en común consiste en la visualización del estudiante de su competencia para consensuar la importancia de lograr las metas establecidas, utilizando los recursos con los que cuenta y oriente su trabajo bajo una perspectiva de responsabilidad social en un contexto laboral futuro.

La proyección de la autorregulación se refiere a la visualización del estudiante de su competencia, que consiste en la identificación, regulación y manejo efectivo de las emociones personales, que puedan evitar reacciones negativas bajo condiciones de estrés en un contexto laboral futuro.

La proyección de las relaciones interpersonales tiene que ver con la visualización a futuro que hace el estudiante de su competencia para interactuar empáticamente, reconociendo y respetando el punto de vista de los otros en función de la cohesión del grupo en posibles contextos laborales futuros.

La proyección del pensamiento crítico alude a la visualización que hace el estudiante de su competencia para discernir crítica y autocríticamente a fin de cuestionar las posturas de los otros y las condiciones contextuales, enriqueciendo el proceso de construcción de conocimiento en posibles escenarios laborales futuros, donde se reconocen los límites y alcances de las disciplinas, específicamente de la Psicología.

La proyección de la adaptación consiste en la visualización del estudiante frente a su competencia de ajustarse proactivamente a nuevos contextos, personas, situaciones y tareas. Este cambio genera movilización de posturas con el fin de aportar al trabajo en equipo en futuros contextos laborales.

Instrumento

Para la construcción del instrumento se tomó como base la revisión teórica realizada a lo largo del documento. Las definiciones de las variables partieron del desarrollo de la descripción de la formación de la competencia interdisciplinar propuesta por el currículo formativo de la Facultad de Psicología. El instrumento permitirá evaluar la percepción de los estudiantes frente a su competencia interdisciplinar específicamente en el trabajo en equipo y su proyección frente a las exigencias del mundo laboral. El mismo consta de las dos variables mencionadas anteriormente, las cuales son la formación de la competencia de trabajo en equipo y la proyección de trabajo en equipo, dichas variables se encuentran divididas a su vez en 6 subcategorías que son: comunicación, objetivos en común, autorregulación, relaciones interpersonales, pensamiento crítico y adaptación.

El instrumento, consta de 64

ítems distribuidos en las dos variables; la formación de trabajo en equipo y la proyección de trabajo en equipo. El instrumento se apoya en la escala psicométrica Likert.

Procedimiento

En una primera instancia, la investigación surgió por el cuestionamiento sobre la percepción de la competencia interdisciplinar en estudiantes de Psicología. Dicha idea se fue delimitando y definiendo a partir de la revisión de la literatura y las monitorias con las supervisoras. Para concluir en el desarrollo de la percepción y proyección de los estudiantes de la Facultad de Psicología frente a su formación en la competencia interdisciplinar, donde a partir de diferentes posturas y análisis se determinó que se trabajaría únicamente con uno de sus componentes, el trabajo en equipo. Más adelante se derivaron y establecieron los objetivos, la pregunta de investigación, concluyendo con la construcción y validación del instrumento.

Se establecieron las variables pertinentes, en consideración con la bibliografía revisada y el criterio de los investigadores. La construcción y diseño de los ítems se realizó según las variables y subvariables definidas dentro del marco teórico. Siguiendo a esto se clasificaron los ítems dentro del formato de validación del instrumento. La validación del instrumento se dio gracias a la intervención de expertos, permitiendo hacer un proceso de validación tanto de contenido, como de constructo. A partir de la retroalimentación de los expertos se procedió a la modificación del instrumento con los ajustes sugeridos.

La validez del constructo se realizó a través del cálculo del porcentaje de acuerdo entre los evaluadores, mientras que la validez de contenido se estableció a partir de la calificación asignada por los expertos a cada uno de los ítems del cuestionario, obteniendo promedios, con los que se realizarán las modificaciones de los ítems o su eliminación. Con el coeficiente Alfa de Cronbach se estableció la confiabilidad interna entre los ítems del instrumento, por medio del programa estadístico SPSS. Se hizo análisis de los promedios totales de cada ítem y de cada uno de los criterios de evaluación solicitados a los expertos: relevancia, pertinencia

y redacción. Finalmente, se hizo un análisis cualitativo de las observaciones realizadas por cada uno de los expertos para tomar la decisión final frente a cada uno de los ítems del instrumento.

Además, se calcularon los índices de acuerdo entre los expertos, usando la fórmula clásica $P = (\text{No de acuerdos} / \text{No de acuerdos} + \text{No de desacuerdos}) * 100$. Y el coeficiente de Cohen denominado Kappa. Se utilizó este último coeficiente contemplando el hecho que algunos acuerdos son productos del azar.

Resultados

A partir del diseño de los ítems se realizó un ejercicio de validación a través de la evaluación del cuestionario por parte de expertos, acompañado por análisis estadísticos, como el alfa de Cronbach y el índice de acuerdo entre observadores que posibilitaron encontrar varios hallazgos tanto cualitativos como cuantitativos en los diferentes ítems planteados, para así tener una primera aproximación a lo que será el instrumento final.

Respecto a la validez de constructo se pudo observar que, de los 94 ítems iniciales, la variable Formación quedó constituida como la variable de mayor predominancia, siendo seleccionada por los expertos en 62 ítems. Por otro lado, la variable de Proyección de trabajo aparece 32 veces. En las siguientes tablas se encuentran los ítems catalogados de acuerdo con las diferentes subvariables realizado después del proceso de validación de los expertos.

Tabla 1

Subvariable adaptación

No	Afirmación	Subvariable
----	------------	-------------

	Considero que la formación en la carrera me permitirá poder	
3	actuar de diferente manera si mis formas usuales de enfrentar un problema fallan dentro de un equipo de trabajo.	Adaptación
	Considero que la formación en la carrera me permitirá poder	
4	desenvolverme con facilidad en diferentes contextos laborales.	<i>Adaptación</i>
	Considero que la formación que he recibido me permitirá	
29	trabajar con profesionales de distintas disciplinas para abordar una problemática.	Adaptación
	Creo que la formación en la carrera me permitirá ser capaz de	
36	responder a las exigencias de una tarea que no estoy acostumbrado	Adaptación
	Durante mi formación la facultad me ha ofrecido herramientas	
47	para ser eficiente a la hora de realizar un proyecto en mis grupos de trabajo	Adaptación
	En mi formación he aprendido a cumplir con las metas	
54	establecidas de un proyecto usando los recursos que tenga a mi disposición.	Adaptación
	Mi formación me ha brindado herramientas para	
78	desenvolverme adecuadamente en diferentes contextos.	Adaptación
	Mi formación me ha brindado herramientas para optar por	
79	diferentes caminos o soluciones para resolver preguntas de un proyecto.	Adaptación

	<p>Mi formación me ha brindado herramientas para responder a</p> <p>82 las exigencias de una tarea que no estoy acostumbrado a hacer.</p>	Adaptación
	<p>Mi formación me ha brindado herramientas para trabajar con</p> <p>85 personas con las que usualmente no estoy acostumbrado a hacerlo.</p>	<i>Adaptación</i>

Tabla 1 muestra los ítems que fueron categorizados en dicha subvariable. Las subvariables que se encuentra en negrilla y cursiva representan que el ítem fue escogido por la totalidad de expertos.

Tabla 2

Subvariable autorregulación

No	Afirmación	Subvariable
	<p>Considero que la formación que he recibido me permitirá</p> <p>8 autorregularme cuando tenga problemas personales durante un trabajo en grupo.</p>	<i>Autorregulación</i>
	<p>Considero que la formación que he recibido me permitirá</p> <p>19 manejar posibles bloqueos (entrar en pánico) cuando me vea desbordado por el trabajo que demanda un proyecto.</p>	Autorregulación
	<p>Considero que la formación que he recibido me permitirá</p> <p>20 manejar posibles desmotivaciones cuando surjan problemas a la hora de realizar un trabajo en equipo.</p>	Autorregulación
	<p>Considero que la formación que he recibido me permitirá</p> <p>22 reconocer los errores que cometa e interfieran con el trabajo en equipo</p>	Autorregulación

	Considero que la formación que he recibido me permitirá ser	
26	receptivo cuando reciba críticas constructivas de algún miembro de mi equipo.	Autorregulación
28	Considero que la formación que he recibido me permitirá tomar con calma la presión ejercida por un trabajo en grupo.	Autorregulación
35	Creo que la formación en la carrera me permitirá organizar los tiempos de trabajo con mis compañeros de equipo.	Autorregulación
70	La formación que he recibido me ha brindado herramientas para autorregularme frente a los integrantes de los grupos de trabajo, cuando tengo problemas personales.	Autorregulación
71	La formación que he recibido me ha brindado herramientas para distribuir de la mejor manera mis prioridades al trabajar en equipo.	Autorregulación
72	La formación que he recibido me ha brindado herramientas para que no me bloquee si me veo desbordado por el trabajo que demanda un proyecto.	<i>Autorregulación</i>
73	La formación que he recibido me ha brindado herramientas para reparar errores que interfieren con la dinámica del trabajo del grupo.	Autorregulación
74	La formación que he recibido me ha brindado herramientas para ser capaz de tomar con calma la presión ejercida por un trabajo en grupo.	Autorregulación

Tabla 2 muestra los ítems que fueron categorizados en dicha subvariable. Las subvariables que se encuentran en negrilla y cursiva representan que el ítem fue escogido por la totalidad de expertos.

Tabla 3

Subvariable Comunicación

No	Afirmación	Subvariable
1	La formación que he recibido en la carrera me ha brindado herramientas para escuchar activamente.	Comunicación
11	Considero que la formación que he recibido me permitirá ceder la razón cuando me presenten argumentos contundentes.	Comunicación
12	Considero que la formación que he recibido me permitirá comentarle a mi grupo cuando tenga una dificultad personal que interfiera con el trabajo en equipo.	Comunicación
14	Considero que la formación que he recibido me permitirá comprender que las perspectivas de los demás pueden enriquecen mi punto de vista.	Comunicación
15	Considero que la formación que he recibido me permitirá concebir las opiniones de mis compañeros de trabajo en un mismo nivel de importancia.	Comunicación
21	Considero que la formación que he recibido me permitirá realizar críticas constructivas al trabajo de los demás compañeros de grupo	Comunicación
31	Considero que lo que he aprendido en la carrera me permitirá escuchar activamente a mis futuros compañeros.	Comunicación
32	Considero que lo que he aprendido en la carrera me permitirá realizar explicaciones a mis compañeros de	Comunicación

	trabajo laboral cuando estos no comprendan lo que trato de comunicar.	
37	Creo que la formación que estoy recibiendo en la carrera me permitirá comunicarme asertivamente con mis futuros compañeros de trabajo.	Comunicación
59	En mi formación he aprendido a retroalimentar a mis compañeros de trabajo.	Comunicación
61	En mi formación he aprendido que el diálogo es la mejor herramienta para enfrentar un conflicto donde se presentan diferentes posturas.	Comunicación
62	En mi formación he aprendido que es importante ser capaz de comentar a los compañeros de grupo dificultades cuando éstas interfieren con el trabajo	Comunicación
64	En mi formación he aprendido que todas las opiniones de mis compañeros de trabajo tienen la misma importancia.	Comunicación
65	He aprendido en mi formación a ser capaz de confrontar a mis compañeros asertivamente, cuando considero que su trabajo no está acorde con el proyecto.	Comunicación
66	La formación que he recibido en la carrera me da elementos para recurrir al diálogo cuando tengo dificultades en mi grupo de trabajo.	Comunicación
67	La formación que he recibido en la carrera me ha brindado herramientas para comunicarme asertivamente en los equipos de trabajo.	Comunicación

	La formación que he recibido en la carrera me ha brindado	
68	herramientas para expresar mi punto de vista cuando estoy en desacuerdo con la perspectiva de un compañero.	Comunicación
	La formación que he recibido en la carrera me ha enseñado	
69	a explicar a mis compañeros temas que no comprenden fácilmente.	Comunicación
	Pienso que lo que han enseñado en la carrera me servirá	
92	para poder recurrir al diálogo cuando se presenten dificultades dentro de mis grupos de trabajo.	Comunicación
	Pienso que mi formación me permitirá ser capaz de pedir	
94	ayudar a mis futuros compañeros cuando no entienda sus ideas.	Comunicación

Tabla 3 muestra los ítems que fueron categorizados en dicha subvariable. Las subvariables que se encuentra en negrilla y cursiva representan que el ítem fue escogido por la totalidad de expertos.

Tabla 4

Subvariable Objetivos en Común

No	Afirmación	Subvariable
2	Considero que en mi formación en la carrera me permitirá reconocer la pertinencia y el impacto de mis proyectos frente a la responsabilidad social.	Objetivos en común
7	Considero que la formación que he recibido me permitirá articular perspectivas de otras profesiones con la mía para resolver retos de un proyecto.	Objetivos en común

18	Considero que la formación que he recibido me permitirá interesarme por los avances de mis compañeros de equipo para encaminar el trabajo de todos hacia metas comunes.	Objetivos en común
30	Considero que la formación que he tenido de la carrera me permitirá poder distribuir de la mejor manera mis prioridades al trabajar en equipo.	Objetivos en común
33	Considero que mi formación en la carrera me permitirá poder coordinar mi punto de vista con respecto al de otros miembros de un equipo.	Objetivos en común
34	Creo que en mi formación me permitirá acordar con los miembros un equipo el rumbo que orientará el trabajo del grupo.	Objetivos en común
41	Creo que mi formación en la carrera me favorecerá para coordinar mi punto de vista con el de otros en función del trabajo en equipo.	Objetivos en común
42	Durante mi formación en la carrera he aprendido a coordinarme con mis compañeros de equipo para alcanzar una meta común.	Objetivos en común
43	Durante mi formación en la carrera he aprendido a establecer objetivos claros con mis compañeros de equipo a la hora de realizar un trabajo.	Objetivos en común
53	En mi formación he aprendido a coordinar mi punto de vista con respecto al de otros en función del trabajo en equipo.	Objetivos en común

63	En mi formación he aprendido que las metas del grupo son más importantes que las metas personales.	Objetivos en común
87	Mi formación me ha permitido dejar a un lado mis diferencias con los integrantes de un grupo.	Objetivos en común
88	Pienso que en mi formación en la carrera consideraré que las metas del grupo son más importantes que mis metas personales.	Objetivos en común
89	Pienso que la formación de la carrera me permitirá poder ser eficiente a la hora de realizar un proyecto en mis grupos de trabajo.	Objetivos en común
93	Pienso que mi formación en la carrera me permitirá ser capaz de establecer objetivos claros con mis compañeros de equipo a la hora de realizar un trabajo.	Objetivos en común

Tabla 4 muestra los ítems que fueron categorizados en dicha subvariable. Las subvariables que se encuentra en negrilla y cursiva representan que el ítem fue escogido por la totalidad de expertos.

Tabla 5

Subvariable Pensamiento crítico

No	Afirmación	Subvariable
6	Considero que la formación que he recibido me permitirá analizar una situación desde diferentes posturas, tomando en cuenta los puntos de los demás.	Pensamiento crítico
16	Considero que la formación que he recibido me permitirá concebir que la psicología puede ser complementada por otras ramas de estudio.	Pensamiento crítico

23	Considero que la formación que he recibido me permitirá reconocer los límites del campo de la psicología	Pensamiento crítico
25	Considero que la formación que he recibido me permitirá reflexionar y cuestionarme acerca de una temática.	Pensamiento crítico
45	Durante mi formación he aprendido a reconocer los límites del campo de la psicología.	<i>Pensamiento</i> <i>crítico</i>
51	En mi formación he aprendido a analizar críticamente las posturas de mis compañeros.	Pensamiento crítico
52	En mi formación he aprendido a articular perspectivas de diferentes disciplinas a la mía para resolver retos de un proyecto	Pensamiento crítico
57	En mi formación he aprendido a reflexionar y a cuestionarme acerca de una temática de un contexto particular.	Pensamiento crítico
75	Mi formación me ha brindado herramientas para analizar una situación desde diferentes posturas.	<i>Pensamiento</i> <i>crítico</i>
80	Mi formación me ha brindado herramientas para realizar un ejercicio de reflexión frente al trabajo de un grupo.	<i>Pensamiento</i> <i>crítico</i>
81	Mi formación me ha brindado herramientas para reflexionar acerca de la pertinencia social de los diferentes proyectos que se realizan en grupo.	Pensamiento crítico
83	Mi formación me ha brindado herramientas para ser autocrítico a la hora de afrontar una dificultad en un proyecto.	Pensamiento crítico

90	Pienso que la formación en la carrera me permitirá considerar la pertinencia social de los diferentes proyectos que se realicen en grupo.	Pensamiento crítico
91	Pienso que la formación en la carrera me permitirá optar por diferentes caminos para resolver preguntas en un equipo de trabajo.	Pensamiento crítico

Tabla 5 muestra los ítems que fueron categorizados en dicha subvariable. Las subvariables que se encuentra en negrilla y cursiva representan que el ítem fue escogido por la totalidad de expertos.

Tabla 6

Subvariable Relaciones interpersonales

No	Afirmación	Subvariable
9	Considero que la formación que he recibido me permitirá ayudar a contener a un compañero de trabajo cuando éste lo necesite.	<i>Relaciones Interpersonales</i>
10	Considero que la formación que he recibido me permitirá ayudar a mis compañeros cuando estos tengan dificultades que interfieren con el trabajo en equipo.	Relaciones Interpersonales
13	Considero que la formación que he recibido me permitirá comprender que las dificultades personales de un compañero pueden interferir en su desempeño dentro del equipo	<i>Relaciones Interpersonales</i>
27	Considero que la formación que he recibido me permitirá ser solidario a la hora de trabajar en grupo.	Relaciones Interpersonales

40	Creo que lo aprendido en mi formación en la carrera me permitirá poder mediar puntos de vista en una disputa en el grupo de trabajo.	Relaciones Interpersonales
55	En mi formación he aprendido a identificar las emociones de mis compañeros de grupo.	Relaciones Interpersonales
58	En mi formación he aprendido a responder empáticamente a las dificultades personales de un compañero que interfieren con el trabajo en grupo.	Relaciones Interpersonales
60	En mi formación he aprendido a ser solidario a la hora de trabajar en grupo.	Relaciones Interpersonales
76	Mi formación me ha brindado herramientas para ayudar a contener emocionalmente a un compañero de equipo cuando este lo necesita	Relaciones Interpersonales
77	Mi formación me ha brindado herramientas para ayudar a mis compañeros cuando estos tienen dificultades.	Relaciones Interpersonales
84	Mi formación me ha brindado herramientas para trabajar con estudiantes de diferentes disciplinas.	Relaciones Interpersonales
86	Mi formación me ha brindado herramientas para trabajar proactivamente en grupos de trabajo.	Relaciones Interpersonales

Tabla 6 muestra los ítems que fueron categorizados en dicha subvariable. Las subvariables que se encuentra en negrilla y cursiva representan que el ítem fue escogido por la totalidad de expertos.

Dando respuesta a los objetivos específicos se realizó el cálculo y el análisis de los promedios de la calificación para cada uno de los ítems y según el experto, se calificaba de 1 a 5 y los criterios eran: relevancia, pertinencia, objetividad y redacción. Se encontró que el

promedio total de la prueba fue de 4,76, este se considera un buen promedio, siendo indicador un indicador de la validez del contenido en la prueba en general.

Este indicador se encuentra además soportado por el resultado del coeficiente Alfa de Cronbach que se calculó para determinar el grado de confiabilidad, para demostrar la existencia de consistencia interna entre los ítems del instrumento del cuestionario. El alfa de Cronbach fue de 0,911. Se encontró que para todos los ítems el coeficiente es mayor a 0,70, lo cual se considera un buen indicador puesto que entre más se aproxima a 1,00, se obtiene mayor consistencia interna.

Por otro lado, se realizó el indicador de acuerdos entre observadores para las variables y para las subvariables. Se encontró que en las variables el porcentaje de acuerdo es 53% siguiendo la formula clásica. Para corroborar este resultado se realizó el coeficiente Kappa de Cohen, que indicó 45%. La diferencia entre estos porcentajes es del 8%, producto del azar en el momento en el que los jueces seleccionaban las variables. Para las subvariables el porcentaje de acuerdos según kappa de Cohen es del 26%, un porcentaje muy bajo el cual se debe a la dificultad de encasillar un ítem en una sola subvariable según enunciaron los expertos, un mismo ítem puede pertenecer a subvariables distintas.

A continuación, la tabla 8 muestran algunos de los ítems que tuvieron los promedios más bajos, según la calificación para cada uno de los ítems y según el experto.

Tabla 8

Ítems con menos promedio dentro de la validez de contenido

N°	AFIRMACIONES
----	--------------

		PROMEDI O TOTAL
68	La formación que he recibido en la carrera me ha brindado herramientas para expresar mi punto de vista cuando estoy en desacuerdo con la perspectiva de un compañero.	4.10
9	Considero que la formación que he recibido me permitirá ayudar a contener a un compañero de trabajo cuando éste lo necesite.	4.15
32	Considero que lo que he aprendido en la carrera me permitirá realizar explicaciones a mis compañeros de trabajo laboral cuando estos no comprendan lo que trato de comunicar.	4.37
3	Considero que la formación en la carrera me permitirá poder actuar de diferente manera si mis formas usuales de enfrentar un problema fallan dentro de un equipo de trabajo.	4.38
79	Mi formación me ha brindado herramientas para optar por diferentes caminos o soluciones para resolver preguntas de un proyecto.	4.43

Tabla 7 muestra los ítems que tienen el promedio total más bajo dentro de la matriz.

Estos ítems se consideran para ser eliminados o modificados, según la calificación dada por los expertos, los resultados sugieren hacer modificaciones de forma, redacción o pertinencia de la afirmación. Es decir, estos ítems no son claros ni objetivos, no representan el constructo ni el instrumento. Se estableció un criterio interno donde el ítem debe tener un promedio total superior a 4,80 para que tenga validez.

En la tabla 9 se observan los ítems que tuvieron los promedios totales más altos dentro de la matriz de validez de contenido. Estos ítems son las más idóneos para conformar el cuestionario final, debido a que representan clara y adecuadamente la idea del objetivo, yendo en concordancia con las definiciones de las variables.

Tabla 9

Ítems con mayor promedio dentro de la validez de contenido

N°	AFIRMACIONES	PROMEDIO TOTAL
4	Considero que la formación en la carrera me permitirá poder desenvolverme con facilidad en diferentes contextos laborales.	4.97
42	Durante mi formación en la carrera he aprendido a coordinarme con mis compañeros de equipo para alcanzar una meta común.	4.96

6	Considero que la formación que he recibido me permitirá analizar una situación desde diferentes posturas, tomando en cuenta los puntos de los demás.	4.95
51	En mi formación he aprendido a analizar críticamente las posturas de mis compañeros.	4.95
53	En mi formación he aprendido a coordinar mi punto de vista con respecto al de otros en función del trabajo en equipo.	4.95

Tabla 8 muestra los ítems que tienen el promedio total más bajo dentro de la matriz.

Finalmente, para terminar el proceso de validez de contenido se hizo al análisis detallado de las observaciones realizadas por los expertos, a partir de las cuales se eliminaron a los ítems 3, 9,11,12, 14,15,17,21, 23, 24,26, 33, 35,36, 38,39 46, 48, 56, 57,62,68,74,79,83,87,89,90,91.

Los motivos para la eliminación de estas afirmaciones están relacionados básicamente con el problema de redacción que presentaban y la falta de pertinencia en algunos casos. (Ver anexo 3) Se realizaron algunas recomendaciones acerca del uso del lenguaje en el instrumento, ya que ciertas palabras eran ambiguas, generando confusión. En general se señalaron errores de ortografía y/o mecanografía, los cuales fueron corregidos previamente corregidos.

Por medio de la matriz se unieron todos los comentarios de los expertos, triangulando las observaciones de cada juez permitiendo ver si un ítem presentaba uno o varios comentarios. Si la observación era pertinente se procedía a la modificación. Este análisis permitió cambiar

algunos de los ítems y eliminar otros para que la construcción del instrumento final fuera validado.

La siguiente tabla, representa algunos ítems a los que se le realizaron las modificaciones pertinentes.

Tabla 10

Ítems modificados y eliminados

Ítem sin corrección	Modificación al ítem
1. La formación que he recibido en la carrera me ha brindado herramientas para escuchar activamente.	1.La formación que he recibido en la carrera me ha brindado herramientas para escuchar activamente a estudiantes de otras carreras.
2. Considero que en mi formación en la carrera me permitirá reconocer la pertinencia y el impacto de mis proyectos frente a la responsabilidad social.	2.Considero que mi formación en la carrera me permitirá reconocer la pertinencia y el impacto de mis proyectos frente a la responsabilidad social.
3. Considero que la formación en la carrera me permitirá poder actuar de diferente manera si mis formas usuales de enfrentar un problema fallan dentro de un equipo de trabajo.	3.Considero que la formación en la carrera me permitirá buscar otras alternativas de actuación, si mis formas usuales de enfrentar un problema fallan dentro de un equipo de trabajo.

8. Considero que la formación que he recibido me permitirá autorregularme cuando tenga problemas personales durante un trabajo en grupo.

8. Considero que la formación que he recibido me permitirá autorregularme cuando tenga problemas personales durante un trabajo en grupo con estudiantes de otras carreras.

12.

Considero que la formación que he recibido me permitirá comentarle a mi grupo cuando tenga una dificultad personal que interfiera con el trabajo en equipo.

12.El ítem se eliminó luego de comparar las matrices de la validación de los jueces.

23.

Considero que la formación que he recibido me permitirá reconocer los límites del campo de la psicología

23. El ítem se eliminó debido a la similitud con otro ítem.

29.

Considero que la formación que he recibido me permitirá trabajar con profesionales de distintas disciplinas para abordar una problemática.

29. Considero que la formación que he recibido me permitirá trabajar con profesionales de distintas disciplinas.

36.

Creo que la formación en la carrera me permitirá ser capaz de responder a las exigencias de una tarea que no estoy acostumbrado

36. Creo que la formación en la carrera me permitirá ser capaz de responder a las exigencias de una tarea que se me dificulta.

68.

La formación que he recibido en la carrera me ha brindado herramientas para expresar mi punto de vista cuando estoy en desacuerdo con la perspectiva de un compañero.

68. Se eliminó el ítem debido al bajo índice en la validez de contenido

88.

Pienso que en mi formación en la carrera consideraré que las metas del grupo son más importantes que mis metas personales.

88. Consideraré que las metas del grupo son más importantes que mis metas personales en un trabajo con profesionales de distintas disciplinas.

90.

Pienso que la formación en la carrera me permitirá considerar la pertinencia social de los diferentes proyectos que se realicen en grupo.

90. Se eliminó el ítem debido al bajo índice en la validez de contenido.

Los expertos en su mayoría consideraron que el instrumento era demasiado largo; realizando comentarios tales como: “creo que el instrumento es demasiado largo y deben organizar la redacción general porque se repiten los mismos encabezados y lo hace súper monótono”; “Me parecen demasiadas afirmaciones”

En otros comentarios se reportaron la similitud entre los ítems. Además, los expertos propusieron que el mismo encabezado en la mayoría de los ítems vuelve agotador el ejercicio de validar y de aplicar el instrumento. También el hecho de que la mitad de las frases comiencen con las mismas palabras vuelve repetitivo el ejercicio.

Otra observación que se realizó fue la falta de ítems con cargas negativas, lo que provocaría que las personas que se les aplicase el instrumento no realizaran un ejercicio realmente reflexivo. Dice un experto: “todas van en la misma dirección, es decir que todas tienen la tendencia a que lo positivo de la afirmación que está en el mismo lugar, lo que interfiere con la respuesta, dado que, por facilidad, quien la responde puede poner puras X debajo de la casilla”.

Con respecto a las variables y subvariables que guían el instrumento se planteó lo siguiente: “las definiciones de las subescalas fueron algo confusas. En especial las escalas comunicación y trabajo en equipo, pues parece que sus significados se sobreponen entre sí.” La misma dificultad se ve reflejada en las afirmaciones en donde en ocasiones no era claro si pertenecía la subvariable de comunicación o trabajo en equipo”.

Además, se presentó la complicación al momento de catalogar algunas afirmaciones. En varios comentarios los expertos resaltan que el ítem puede pertenecer a varias subvariables al mismo tiempo. Dicen: “Algunos ítems no son claros, ni entendibles por lo que se deben aclarar ya que pertenecen a más de una subcategoría o no pertenecen a ninguna “.

Finalmente, y para dar respuesta al objetivo general y a la pregunta de investigación se presenta el instrumento definitivo, con sus instrucciones de aplicación, los ítems definitivos con su correspondiente escala para responder la prueba y las indicaciones para la forma de calificación. Este material se aprecia en el Anexo 5.

Afirmaciones que quedaron finalmente:

1. La formación que he recibido en la carrera me ha brindado herramientas para escuchar activamente a estudiantes de otras carreras.
2. Considero que mi formación en la carrera me permitirá reconocer la pertinencia y el impacto de mis proyectos frente a la responsabilidad social.
3. Considero que la formación en la carrera me permitirá buscar otras alternativas de actuación, si mis formas usuales de enfrentar un problema fallan dentro de un equipo de trabajo.
4. Considero que la formación en la carrera me permitirá trabajar proactivamente en grupos de trabajo.
5. Considero que la formación que he recibido me permitirá analizar una situación desde diferentes posturas, tomando en cuenta los puntos de los demás.
6. Considero que la formación que he recibido me permitirá articular perspectivas de otras profesiones con la mía para resolver retos de un proyecto.
7. He aprendido en mi formación a autorregularme cuando tenga problemas personales durante un trabajo en grupo con estudiantes de otras carreras.
8. Considero que la formación que he recibido me permitirá ayudar a mis compañeros cuando estos tengan dificultades que interfieren con el trabajo en equipo.
9. Considero que la formación que he recibido me permitirá comprender que las dificultades personales de un compañero pueden interferir en su desempeño dentro del equipo interdisciplinar.

10. Considero que la formación que he recibido me permitirá concebir que la psicología puede ser complementada por otras ramas de estudio.
11. Considero que la formación que he recibido me permitirá interesarme por los avances de mis compañeros de equipo para encaminar el trabajo de todos hacia metas comunes.
12. Considero que la formación que he recibido me permitirá manejar posibles desmotivaciones cuando surjan problemas a la hora de realizar un trabajo en equipo.
13. Considero que la formación que he recibido me permitirá reconocer los errores que cometa e interfieran con el trabajo en equipo
14. He aprendido en mi carrera a reflexionar y cuestionarme acerca de una temática desde diferentes posturas.
15. Considero que la formación que he recibido me permitirá ser solidario a la hora de trabajar en grupo.
16. Considero que la formación que he recibido me permitirá tomar con calma la presión ejercida por un trabajo en grupo.
17. Considero que la formación que he recibido me permitirá trabajar con profesionales de distintas disciplinas.
18. Considero que la formación que he tenido de la carrera me permitirá poder distribuir de la mejor manera mis prioridades al trabajar en equipo.
19. Considero que lo que he aprendido en la carrera me permitirá escuchar activamente a mis futuros compañeros.
20. Considero que lo que he aprendido en la carrera me permitirá realizar explicaciones a mis compañeros de trabajo laboral cuando estos no comprendan lo que trato de comunicar.
21. Creo que en mi formación me permitirá acordar con los miembros un equipo el rumbo que orientará el trabajo del grupo.
22. Creo que la formación que estoy recibiendo en la carrera me permitirá comunicarme

asertivamente con mis futuros compañeros de trabajo.

23. Creo que lo aprendido en mi formación en la carrera me permitirá poder mediar puntos de vista en una disputa en el grupo de trabajo.

24. Considero que mi formación en la carrera me permitirá poder coordinar mi punto de vista con respecto al de otros miembros de un equipo, para cumplir una meta en común.

25. Durante mi formación en la carrera he aprendido a coordinarme con mis compañeros de equipo para alcanzar una meta común.

26. Durante mi formación en la carrera he aprendido a establecer objetivos claros con mis compañeros de equipo a la hora de realizar un trabajo.

27. Durante mi formación en la carrera he aprendido que debemos conocer los avances de un proyecto para poder lograr los objetivos propuestos.

28. Durante mi formación he aprendido a reconocer los límites del campo de la psicología.

29. Durante mi formación la facultad me ha ofrecido herramientas para ser eficiente a la hora de realizar un proyecto en mis grupos de trabajo.

30. En mi formación en la carrera he aprendido a concederle la razón a otros cuando me presentan argumentos contundentes.

31. En mi formación en la carrera he aprendido a ser receptivo cuando recibo críticas constructivas de algún miembro de mi equipo.

32. En mi formación he aprendido a analizar críticamente las posturas de mis compañeros.

33. En mi formación he aprendido a articular perspectivas de diferentes disciplinas a la mía para resolver retos de un proyecto

34. En mi formación he aprendido a coordinar mi punto de vista con respecto al de otros en función del trabajo en equipo.

35. Durante la carrera del pregrado he aprendido a cumplir con las metas establecidas de un proyecto usando los recursos que tenga a mi disposición.

36. En mi formación he aprendido a identificar las emociones de mis compañeros de grupo.
37. En mi formación he aprendido a responder empáticamente a las dificultades personales de un compañero que interfieren con el trabajo en grupo.
38. Durante el transcurso de la carrera he aprendido a retroalimentar a mis compañeros de trabajo.
39. En mi formación he aprendido a ser solidario a la hora de trabajar en grupo.
40. En mi formación he aprendido que el diálogo es la mejor herramienta para enfrentar un conflicto donde se presentan diferentes posturas.
41. En mi formación he aprendido que las metas del grupo son más importantes que las metas personales.
42. En mi formación he aprendido que todas las opiniones de mis compañeros de trabajo tienen la misma importancia.
43. He aprendido en mi formación a ser capaz de confrontar a mis compañeros asertivamente, cuando considero que su trabajo no está acorde con el proyecto.
44. La formación que he recibido en la carrera me da elementos para recurrir al diálogo cuando tengo dificultades en mi grupo de trabajo.
45. La formación que he recibido en la carrera me ha brindado herramientas para comunicarme asertivamente en los equipos de trabajo.
46. La formación que he recibido en la carrera me ha enseñado a explicar a mis compañeros temas que no comprenden fácilmente.
47. La formación que he recibido me ha brindado herramientas para autorregularme frente a los integrantes de los grupos de trabajo, cuando tengo problemas personales.
48. La formación que he recibido me ha brindado herramientas para distribuir de la mejor manera mis prioridades al trabajar en equipo.
49. La formación que he recibido me ha brindado herramientas para que no me bloquee si me

veo desbordado por el trabajo que demanda un proyecto.

50. La formación que he recibido me ha brindado herramientas para reparar errores que interfieren con la dinámica del trabajo del grupo.

51. Mi formación me ha brindado herramientas para analizar una situación desde diferentes posturas.

52. Mi formación me ha brindado herramientas para ayudar a contener emocionalmente a un compañero de equipo cuando este lo necesita

53. Mi formación me ha brindado herramientas para ayudar a mis compañeros cuando estos tienen dificultades.

54. Mi formación me ha brindado herramientas para desenvolverme adecuadamente en diferentes contextos.

55. Mi formación me ha brindado herramientas para realizar un ejercicio de reflexión frente al trabajo de un grupo.

56. Mi formación me ha brindado herramientas para reflexionar acerca de la pertinencia social de los diferentes proyectos que se realizan en grupo.

57. Mi formación me ha brindado herramientas para responder a las exigencias de una tarea que no estoy acostumbrado a hacer.

58. Mi formación me ha brindado herramientas para trabajar con estudiantes de diferentes disciplinas.

59. Mi formación me ha brindado herramientas para trabajar con personas con las que usualmente no estoy acostumbrado a hacerlo.

60. Mi formación me ha brindado herramientas para trabajar proactivamente en grupos de trabajo.

61. Pienso que en mi formación en la carrera me facilita considerar que las metas del grupo son más importantes que mis metas personales.

62. Pienso que lo que han enseñado en la carrera me servirá para poder recurrir al diálogo cuando se presenten dificultades dentro de mis grupos de trabajo.

63. Pienso que mi formación en la carrera me permitirá ser capaz de establecer objetivos claros con mis compañeros de equipo a la hora de realizar un trabajo.

64. Pienso que mi formación me permitirá ser capaz de ayudar a mis futuros compañeros cuando no entienda sus ideas.

Discusión y conclusiones

Los expertos plantean en sus observaciones la poca claridad que existe en las categorías de análisis y la estructuración de los ítems, pues al revisarlos parece que pertenecieran a más de una subvariable. Se buscó la definición más clara y concreta de las subvariables, sin embargo, como se mencionaba al inicio de la investigación en el rastreo histórico de los principales hitos que reconfiguran el mundo laboral, se hace explícito que las competencias no pueden ir aisladas. Las definiciones de estas son un claro ejemplo de la dificultad de aislarlas, pues, cuando se ponen en práctica, es posible evidenciar más de una competencia dentro de las subvariables de análisis.

Otro elemento para resaltar es que los jurados que participaron en la validación tienen diferentes enfoques y se especializan en labores y tópicos distintos incluso siendo estos de la misma disciplina. El análisis de los resultados da cuenta de que los expertos tanto en el ámbito organizacional como educativo tienen una manera de evaluar permeada por su especialización, lo que indica que la interdisciplinariedad juega un papel fundamental pues permite que, desde diferentes posturas, se aborde una problemática y se tengan en cuenta posibilidades que desde una única visión no se evidenciarían.

Una de las grandes limitaciones que presenta este trabajo se debe a un abordaje puramente teórico y descriptivo del tópico de trabajo en equipo, donde no hay un plano pragmático, debido a la complejidad y amplitud en la que se entraría si se evalúa la competencia en acción, en una situación o contexto determinado. El instrumento tiene formato de autorreporte lo cual es otra de las limitaciones dado que no es una simulación donde se puedan evidenciar en acción las competencias.

Ante distintas limitaciones que se presentaron en el transcurso del desarrollo de esta investigación se abre un mar de posibilidades de acción ante esta primera aproximación y ejercicio de validación, lo que permitirá perfilar y ajustar el instrumento. Este acercamiento y transcurso reflejó un verdadero proceso de investigación en dónde se mostraron sus complejidades y dificultades. En un primer momento, el objetivo de investigación era aplicar un instrumento que evaluará la competencia interdisciplinar. Sin embargo, en el proceso surgió la pregunta sobre los alcances del el instrumento diseñado para explorar la competencia interdisciplinar dado que esta es en la práctica es el resultado sinérgico de múltiples acciones de la propuesta curricular de la Facultad que no se cubren solo con la exploración que se haga con el instrumento

Inicialmente se pretendió llegar hasta la aplicación del instrumento y su análisis, pero dadas las limitaciones del tiempo con que se contaba se acordó que el diseño del instrumento fuese una primera fase a la cual en futuros desarrollos podría dársele continuidad. La validación de este instrumento como primera aproximación, da como resultado un cuestionario en el que aún pueden ajustarse mucho más las definiciones de las variables y subvariables para lograr un mayor grado de validez y claridad en la pertinencia de los ítems.

A demás la comparación con algunos estudios ya realizados en distintas universidades con relación a esta temática podría complementar el cuestionario para así tener una herramienta más completa y concisa. Otra alternativa de acción es a través de modelos estadísticos, que

evalúen mediante cálculos predictivos y exploren con que precisión si el instrumento evalúa lo que pretende.

Es claro que estas alternativas requieren tiempo y 6 meses resultan cortos para llevarlo a cabo. Se busca que esta primera aproximación sea la base de un estudio más amplio que puede empezar con las dos alternativas anteriormente propuestas o directamente con la aplicación del presente cuestionario con la finalidad de seguir desarrollándolo. Una primera aplicación puede ser con un grupo control que sea estadísticamente significativo a partir de la determinación de la muestra o bajo una metodología de test retest para estimar criterios de confiabilidad que posibiliten un instrumento más completo que cumpla con todos los requisitos psicométricos.

A partir de la experiencia de la investigación surgieron las anteriores recomendaciones para darle continuidad al proyecto y se formaron algunas preguntas que pueden ser guía en un futuro o el origen de nuevas investigaciones: ¿Puede el auto reporte ser una fuente fiable para determinar si las personas presentan o no las competencias que se pretenden evaluar? ¿Cómo se puede controlar sesgos surgidos a partir del autorreporte de los encuestados? ¿Se puede desarrollar un modelo predictivo en un contexto Laborar a partir de unas competencias específicas que posea un individuo?

Referencias

- Alles, M. (2004). Diccionario de comportamientos. Gestión por competencias. Buenos Aires. ediciones Granica S.A
- Alles, M. (2005). Desarrollo del talento humano basado en competencias. Buenos Aires. Ediciones Granica S.A.

- Álvarez Newman, D. (2012) El toyotismo como sistema de flexibilización de la fuerza de trabajo. Una mirada desde la construcción de productividad en los sujetos trabajadores de la fábrica japonesa. *Si Somos americanos, Revista de Estudios Transfronterizos*, 12(2), 181-201.
- Baquero, J., Rodríguez, M. (2016). La relación entre el proceso de autorregulación y el proceso de coaching. *Universitas Psychologica*, 15(1), 141-152. Recuperado de <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.javeriana.edu.co:2048/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=12&sid=f023e9c9-edc1-4421-8976-ee13f5bc9241%40sessionmgr102>
- Becerra, M., y Campos, F. (2012). El enfoque por competencias y sus aportes en la gestión de recursos humanos. Universidad de Chile, Departamento de Psicología. Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/116913/Memoria%20MBecerra%20FCampos.pdf?sequence=1>
- Cantero, M. (2012). Competencias socio-emocionales en la inserción laboral del egresado universitario. Universidad de Alicante, España. Recuperado de <https://dialnet-unirioja.es.ezproxy.javeriana.edu.co/servlet/tesis?codigo=55317>
- Carvajal, Y. (2010). Interdisciplinariedad: Desafío para la educación superior y la investigación. *Revista Luna azul*. 31(1), 156- 169.
- Colmenárez, S. (2011). Las competencias como vínculo entre la educación y el mundo laboral. Universidad Nacional Experimental Politécnica Antonio José de Sucre. Venezuela. *Educare*. (15)3
- Contreras, J. (2011). Formación de competencias: tendencias y desafíos en el siglo XXI. *Universitas*. 15(1), 109-138.

- Correa, J. (2007). Orígenes y desarrollo conceptual de la categoría de competencias en el contexto educativo. Documentos investigativos 25. Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia.
- Dávila, C. (2001). La organización y la doctrina administrativa. En teorías organizacionales y administración. Enfoque crítico (pp.19-70). Bogotá, Colombia: Interamericana, S.A.
- De la Fuente, J., Peralta, F., y Sánchez, D. (2009). Autorregulación personal y percepción de los comportamientos escolares desadaptativos. *Psicothema*. 21(4),548-554
- Estrada, J. (2012). Formación por competencias: racionalidades e implicaciones en el mundo del trabajo. *Universitas Odontológica*, 31(66), 73-81.
- Espinoza, R. (2009). El fayolismo y la organización contemporánea. *Visión General*. Volumen 1, Universidad de los Andes Mérida, Venezuela. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/4655/465545880010.pdf>
- Fuenlabrada, I., Zarinan, J. (2017). El Kataminó y la percepción geométrica de un grupo de estudiantes de preparatoria. *Cuadernos de educación*. 15(1). Recuperado de <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.javeriana.edu.co:2048/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=8f2633b2-7af1-42e8-8f2a-5f6fedaa2dae%40pdc-v-sessmgr01>
- Gil, F., & Rico, R., & Sánchez-Manzanares, M. (2008). Eficacia de equipos de trabajo. *Papeles del Psicólogo*, 29(1), 25-31.
- Gómez, B., y Hernández, D. (2009). Educación superior y mercado laboral: vinculación y pertinencia social ¿Por qué? y ¿para qué? *Estudios Sociales: Revista De Investigación Científica*, 105-125

- Guzmán, A., Oliveros, D., y Mendoza, M. (2017) Cientific competencies: A mechanism to favour the inclusion of Working Market professionals. *Journal of Baltic Science Education*. 16(2), 175-187.
- Hernández, R., Fernández C., y Baptista, P. (2004). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Education. México.
- Hollway, W. (1991) *Work psychology and organizational behaviour*. London. Sage publications.
- Hurtado, J. (2010) *Metodología de la investigación, Guía para una comprensión holística de la ciencia*. Quirón Ediciones. Bogotá- Caracas. Cuarta edición.
- Mayol Marcó, D. (2013). Taylor, cien años después. *Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura*. 21(2), 195-209.
- Paul, R y Elder, L. (2003). *La mini-guía para el Pensamiento Crítico. Conceptos y herramientas*. Fundación para el Pensamiento Crítico.
- Pontificia Universidad Javeriana (2009). Documento curricular. Facultad de psicología.
- Pontificia Universidad Javeriana (1992). Proyecto Educativo de la Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de <http://www.javeriana.edu.co/institucional/proyecto-educativo>
- Remolina G. (2012). Del “BIG BANG” de las ciencias a la integración del saber: reflexiones sobre la interdisciplinariedad. Recuperados el 14.03.2017 de repositorio.uca.edu.ni/868/
- Santos, M. (2013) *Cómo ser competente. Competencias profesionales demandadas en el mercado laboral*. Universidad de Salamanca. España

- Tejada Fernández, J., y Ruiz Bueno, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en educación superior: Retos e implicaciones. *Educación XX1*, 19 (1), 17-37.
- Torrelles, C., Coiduras, I., Isus, S., Carrera, F., París, G., y Cela, J., (2011) Competencias de trabajo en equipo: Definición y categorización. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(3). Universidad de Granada. Granada, España. REcuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/567/56722230020.pdf>
- Universidad de Santiago (2013) Diccionario por competencias. Universidad de Santiago, Chile. Recuperado http://ddp.usach.cl/sites/ddp/files/documentos/diccionario_de_competencias_0.pdf
- Valencia, E., Arias, J. y Yepes, A. (2007). CST en ambiente de aprendizaje: El aula taller. (Monografía licenciatura) Universidad de Antioquia, Medellín. Recuperado de <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/881/1/JE0459.pdf>
- Vargas, Z. (2009) La investigación aplicada: una forma de conocer las realidades con evidencia científica. *Revista Educación* 33(1), 155-165.
- Villarini, J. (2008). Teoría y pedagogía del pensamiento crítico. *Perspectiva Psicológica*, (3-4), 33- 40 recuperado <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pp/v3-4/v3-4a04.pdf>
- Yáñez, H., y Ortíz, A. (2015). Exploración del uso de las competencias académicas definidas en el proceso educativo y formativo en Psicología. *Psicogente*, 18(34), 336-350.
- Zuccarino, M. (2012). Modelos estadounidense-fordista y japonés-toyotista: ¿Dos formas de organización productiva contrapuestas? *Historia Caribe*, 21 -215.

Anexos

Anexo 1: Primera aproximación instrumento.

Formación Trabajo en equipo

Ítems

1. La formación que he recibido en la carrera me ha brindado herramientas para comunicarme asertivamente en los equipos de trabajo.
2. La formación que he recibido en la carrera me ha brindado herramientas para escuchar activamente.
3. La formación que he recibido en la carrera me ha brindado herramientas para expresar mi punto de vista cuando estoy en desacuerdo con la perspectiva de un compañero.
4. En mi formación he aprendido a coordinar mi punto de vista con respecto al de otros en función del trabajo en equipo.
5. He aprendido en mi formación a ser capaz de confrontar a mis compañeros asertivamente, cuando considero que su trabajo no está acorde con el proyecto.
6. En mi formación he aprendido que el diálogo es la mejor herramienta para enfrentar un conflicto donde se presentan diferentes posturas.
7. Mi formación me ha permitido dejar a un lado mis diferencias con los integrantes de un grupo.
8. La formación que he recibido en la carrera me da elementos para recurrir al diálogo cuando tengo dificultades en mi grupo de trabajo.
9. La formación que he recibido en la carrera me ha enseñado a explicar a mis compañeros temas que no comprenden fácilmente.

10. En mi formación como psicólogo he aprendido a pedir ayuda cuando no comprendo alguna idea de un integrante en un equipo de trabajo.
11. Durante mi formación en la carrera he aprendido a establecer objetivos claros con mis compañeros de equipo a la hora de realizar un trabajo.
12. Durante mi formación en la carrera he aprendido a coordinarme con mis compañeros de equipo para alcanzar una meta común.
13. En mi formación he aprendido a mediar diferentes puntos de vista cuando se presenta una disputa en el grupo de trabajo.
14. Durante mi formación en la carrera he aprendido que todos debemos conocer los avances de un proyecto para poder lograr los objetivos propuestos.
15. Mi formación me ha brindado herramientas para reflexionar acerca de la pertinencia social de los diferentes proyectos que se realizan en grupo.
16. En mi formación he aprendido que las metas del grupo son más importantes que las metas personales.
17. Durante mi formación la facultad me ha ofrecido apoyos para ser eficiente a la hora de realizar un proyecto en mis grupos de trabajo.
18. En mi formación he aprendido a cumplir con las metas establecidas de un proyecto usando los recursos que tenga a mi disposición.
19. La formación que he recibido me ha brindado herramientas para autorregularme frente a los integrantes de los grupos de trabajo, cuando tengo problemas personales.
20. En mi formación he aprendido que es importante ser capaz de comentar a los compañeros de grupo dificultades cuando éstas interfieren con el trabajo
21. En mi formación en la carrera he aprendido a ser receptivo cuando recibo críticas constructivas de algún miembro de mi equipo.

22. La formación que he recibido me ha brindado herramientas para ser capaz de tomar con calma la presión ejercida por un trabajo en grupo.
23. La formación que he recibido me ha brindado herramientas para que no me bloquee si me veo desbordado por el trabajo que demanda un proyecto.
24. En mi formación he aprendido a responder empáticamente a las dificultades personales de un compañero que interfieren con el trabajo en grupo.
25. Mi formación me ha brindado herramientas para ayudar a contener emocionalmente a un compañero de equipo cuando este lo necesita
26. La formación que he recibido me ha brindado herramientas para reparar errores que interfieren con la dinámica del trabajo del grupo.
27. Mi formación me ha brindado herramientas para ayudar a mis compañeros cuando estos tienen dificultades.
28. En mi formación he aprendido a ser solidario a la hora de trabajar en grupo.
29. En mi formación he aprendido a identificar las emociones de mis compañeros de grupo.
30. En mi formación he aprendido que todas las opiniones de mis compañeros de trabajo tienen la misma importancia.
31. Mi formación me ha brindado herramientas para realizar un ejercicio de reflexión frente al trabajo de un grupo.
32. En mi formación he aprendido a reflexionar y a cuestionarme acerca de una temática de un contexto particular.
33. Mi formación me ha brindado herramientas para analizar una situación desde diferentes posturas.
34. En mi formación en la carrera he aprendido a concederle la razón a otros cuando me presentan argumentos contundentes.

35. Mi formación me ha brindado herramientas para ser autocrítico a la hora de afrontar una dificultad en un proyecto.
36. La formación que he recibido me ha brindado herramientas para distribuir de la mejor manera mis prioridades al trabajar en equipo.
37. En mi formación he aprendido a retroalimentar a mis compañeros de trabajo.
38. En mi formación he aprendido a analizar críticamente las posturas de mis compañeros.
39. Durante mi formación he aprendido que lo importante de la opinión de mis compañeros depende del tipo de argumentación y no de la persona.
40. Durante mi formación he aprendido a reconocer los límites del campo de la psicología.
41. En mi formación he aprendido a articular perspectivas de diferentes disciplinas a la mía para resolver retos de un proyecto.
42. Mi formación me ha brindado herramientas para trabajar proactivamente en grupos de trabajo.
43. Mi formación me ha brindado herramientas para desenvolverme adecuadamente en diferentes contextos.
44. Mi formación me ha brindado herramientas para responder a las exigencias de una tarea que no estoy acostumbrado a hacer.
45. Mi formación me ha brindado herramientas para optar por diferentes caminos o soluciones para resolver preguntas de un proyecto.
46. Mi formación me ha brindado herramientas para trabajar con personas con las que usualmente no estoy acostumbrado a hacerlo.
47. Mi formación me ha brindado herramientas para trabajar con estudiantes de diferentes disciplinas.

Proyección en trabajo en equipo

Ítems

1. Creo que la formación que estoy recibiendo en la carrera me permitirá comunicarme asertivamente con mis futuros compañeros de trabajo.
2. Considero que lo que he aprendido en la carrera me permitirá escuchar activamente a mis futuros compañeros.
3. Creo que la formación que he tenido me permitirá manifestar mi punto de vista cuando difiera de la perspectiva de un compañero de equipo.
4. Pienso que lo que han enseñado en la carrera me servirá para poder recurrir al diálogo cuando se presenten dificultades dentro de mis grupos de trabajo.
5. Considero que mi formación en la carrera me permitirá poder coordinar mi punto de vista con respecto al de otros miembros de un equipo.
6. Creo que la formación que recibido me permitirá poder confrontar a mis compañeros asertivamente cuando considere que su trabajo no esté acorde al proyecto.
7. Pienso que mi formación me permitirá ser capaz de pedir ayudar a mis futuros compañeros cuando no entienda sus ideas.
8. Considero que lo que he aprendido en la carrera me permitirá realizar explicaciones a mis compañeros de trabajo laboral cuando estos no comprendan lo que trato de comunicar.
9. Creo que mi formación en la carrera me favorecerá para coordinar mi punto de vista con el de otros en función del trabajo en equipo.
10. Pienso que mi formación en la carrera me permitirá ser capaz de establecer objetivos claros con mis compañeros de equipo a la hora de realizar un trabajo.

11. Considero que la formación que he recibido me permitirá interesarme por los avances de mis compañeros de equipo para encaminar el trabajo de todos hacia metas comunes.
12. Pienso que en mi formación en la carrera consideraré que las metas del grupo son más importantes que mis metas personales.
13. Creo que en mi formación me permitirá acordar con los miembros un equipo el rumbo que orientará el trabajo del grupo.
14. Considero que en mi formación en la carrera me permitirá reconocer la pertinencia y el impacto de mis proyectos frente a la responsabilidad social.
15. Creo que la formación en la carrera me permitirá organizar los tiempos de trabajo con mis compañeros de equipo.
16. Pienso que la formación de la carrera me permitirá poder ser eficiente a la hora de realizar un proyecto en mis grupos de trabajo.
17. Considero que la formación que he tenido de la carrera me permitirá poder distribuir de la mejor manera mis prioridades al trabajar en equipo.
18. Creo que lo aprendido en mi formación en la carrera me permitirá poder mediar puntos de vista en una disputa en el grupo de trabajo.
19. Pienso que la formación en la carrera me permitirá considerar la pertinencia social de los diferentes proyectos que se realicen en grupo.
20. Considero que la formación que he recibido me permitirá autorregularme cuando tenga problemas personales durante un trabajo en grupo.
21. Considero que la formación que he recibido me permitirá comentarle a mi grupo cuando tenga una dificultad personal que interfiera con el trabajo en equipo.
22. Considero que la formación que he recibido me permitirá manejar posibles desmotivaciones cuando surjan problemas a la hora de realizar un trabajo en equipo.

23. Considero que la formación que he recibido me permitirá tomar con calma la presión ejercida por un trabajo en grupo.
24. Considero que la formación que he recibido me permitirá manejar posibles bloqueos (entrar en pánico) cuando me vea desbordado por el trabajo que demanda un proyecto.
25. Considero que la formación que he recibido me permitirá ayudar a mis compañeros cuando estos tengan dificultades que interfieren con el trabajo en equipo.
26. Considero que la formación que he recibido me permitirá ayudar a contener a un compañero de trabajo cuando éste lo necesite.
27. Considero que la formación que he recibido me permitirá comprender que las dificultades personales de un compañero pueden interferir con el desempeño del trabajo del equipo
28. . Considero que la formación que he recibido me permitirá reconocer los errores que cometa, si estos interfieren con el trabajo del equipo.
29. Considero que la formación que he recibido me permitirá ser receptivo cuando reciba críticas constructivas de algún miembro de mi equipo.
30. Considero que la formación que he recibido me permitirá ser solidario a la hora de trabajar en grupo.
31. Considero que la formación que he recibido me permitirá comprender que las perspectivas de los demás pueden enriquecen mi punto de vista.
32. Considero que la formación que he recibido me permitirá concebir que las opiniones de mis compañeros de trabajo en un mismo nivel de importancia.
33. Considero que la formación que he recibido me permitirá reflexionar cuando tenga una disputa con un compañero de grupo.
34. Considero que la formación que he recibido me permitirá analizar una situación desde diferentes posturas, tomando en cuenta los puntos de los demás.

35. Considero que la formación que he recibido me permitirá confrontar a mis compañeros cuando considere que su trabajo no está a la altura del proyecto.
36. Considero que la formación que he recibido me permitirá ceder la razón cuando me presenten argumentos contundentes.
37. Considero que la formación que he recibido me permitirá realizar críticas constructivas al trabajo de los demás compañeros de grupo
38. Considero que la formación que he recibido me permitirá trabajar con otros profesionales de distintas disciplinas para abordar una problemática y enriquecerla desde diferentes perspectivas.
39. Considero que la formación que he recibido me permitirá reconocer los límites del campo de la psicología.
40. Considero que la formación que he recibido me permitirá articular perspectivas de otras profesiones con la mía para resolver retos de un proyecto.
41. Considero que la formación que he recibido me permitirá concebir que la psicología puede ser complementada por otras ramas de estudio.
42. Considero que la formación que he recibido me permitirá reflexionar y cuestionarme acerca de una temática.
43. Considero que la formación en la carrera me permitirá trabajar proactivamente en grupos de trabajo.
44. Considero que la formación en la carrera me permitirá poder desenvolverme con facilidad en diferentes contextos laborales.
45. Creo que la formación en la carrera me permitirá ser capaz de responder a las exigencias de una tarea a la que no estoy acostumbrado
46. Pienso que la formación en la carrera me permitirá optar por diferentes caminos para resolver preguntas en un equipo de trabajo.

47. Considero que la formación en la carrera me permitirá poder actuar de diferente manera si mis formas usuales de enfrentar un problema fallan dentro de un grupo.

Anexo 2: Variables

Ver documento anexo de Excel, hoja formación trabajo en equipo y proyección trabajo en equipo.

Anexo 3: Alfa de Cronbach e índice de acuerdos entre observadores.

Ver documento anexo de Excel, hoja alfa de Cronbach y hoja de acuerdo observadores.

Anexo 4: Matriz observaciones

Ver documento anexo de Excel, hoja validación matriz de comentarios

Anexo 5. Instrucciones para validar el instrumento

Para aplicar el cuestionario se debe tener una hoja con las preguntas y otra con la escala Likert, con la cual se responderá el cuestionario. Invitamos a que responda las preguntas de la manera más honesta y reflexiva que le sea posible. Al leer la afirmación usted marcará en la escala su percepción frente a las afirmaciones, dónde totalmente de acuerdo es que usted apoya 100% la afirmación y totalmente en desacuerdo si usted no apoya o considera no cierta la afirmación, o acuerdo o desacuerdo, o ni en desacuerdo ni en acuerdo, que es si tiene una posición neutra frente a la a la premisa, la cual ni le agrada ni le desfavorece. El cuestionario está compuesto por 64 ítems de fácil aplicación, sin embargo, es exclusivo para estudiantes de énfasis de psicología. Se dispone de 30 minutos como máximo para la resolución de este.

La hoja de respuestas incluye la escala likert, que se muestra a continuación:

*Totalmente en desacuerdo

*Desacuerdo

*Ni Acuerdo ni desacuerdo

*Acuerdo

*Totalmente de acuerdo

Hoja de Respuestas

No del ítem	TD	D	N	A	TA
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
25					
26					
27					
28					
29					
30					
31					
32					
33					
34					

35					
36					
37					
38					
39					
40					
41					
42					
43					
44					
45					
46					
47					
48					
49					
50					
51					
52					
53					
54					
55					
56					
57					
58					
59					
60					
61					
62					
63					
64					