

Council of Chairs of Training Councils (CCTC)

CCTC 2020: Herramientas para mejorar la capacidad de respuesta social en la educación y capacitación en psicología del servicio de salud

Council of Chairs of Training Councils (CCTC)

CCTC 2020:

Herramientas para mejorar la capacidad de respuesta social en la educación y capacitación en psicología del servicio de salud

Miembros del comité directivo

Ayşe Çiftçi, Ph.D. (Copresidente)

Universidad Purdue
Council of Counseling Psychology Training Programs (CCPTP)

Allison N. Ponce, Ph.D. (Copresidente)

Facultad de medicina de Yale
Association of Psychology Postdoctoral and Internship Centers (APPIC)

Natasha Maynard-Pemba, Ph.D.

Universidad de Florida
Association of Counseling Center Training Agencies (ACCTA)

Lavita Nadkarni, Ph.D.

Universidad de Denver
National Council of Schools and Programs of Professional Psychology (NCSPP)

William Stiers, Ph.D.

Universidad Johns Hopkins
Council of Rehabilitation Psychology Postdoctoral Training Programs (CRPPTP)

Amy Reynolds, Ph.D.

Universidad estatal de Nueva York en Buffalo
Council of Counseling Psychology Training Programs (CCPTP)

Leticia Flores, Ph.D.

Universidad de Tennessee, Knoxville
Association of Psychology Training Clinics (APTC)

Sara Hagstrom, Ph.D.

Northern Ontario Psychology Internship Consortium, St. Joseph's Care Group, Thunder Bay, Ontario
Canadian Council of Professional Psychology Programs (CCPPP)

Matthew Zimmerman, Psy.D.

Universidad de Virginia
Association of Counseling Center Training Agencies (ACCTA) Association of Psychology Postdoctoral and Internship Centers (APPIC)

Tim Cavell, Ph.D.

Universidad de Arkansas
Council of University Directors of Clinical Psychology (CUDCP)

Ara Schmitt, Ph.D.

Universidad Duquesne
Council of Directors of School Psychology Programs (CDSPP)

Catherine Grus, Ph.D.

American Psychological Association

Allison Gillens, MPS

American Psychological Association

Miembros del Consejo del CCTC

Council of Chairs of Training Councils (CCTC)

Debora J. Bell

Association of Counseling Center Training Agencies (ACCTA)

Carmen Cruz

Cecilia Sun

Diane Sobel

Daniela Burnworth

Randal Boldt

Deb Broderick

Mari Diaz

Jay Manalo

Durriya Meer

Jen Petro

Bethany Riddle

Mark Sampson

Jod Taywaditep

Charisse Williams

Academy of Psychological Clinical Science (APCS)

Cindy Yee-Bradbury

Susan South

Joanne Davila

Stacy Frazier

Irene Tung

Association of Psychology Postdoctoral and Internship Centers (APPIC)

Greg Keilin

Barbara Garcia-Lavin

Jeff Baker

Allison Aosved

Shona Vas

Daniel Hurley

Mary Mendoza-Newman

Eugene D'Angelo

Wayne Siegel

Teri Simoneau

Brittany Carbaugh

Stephanie Garcia

Anna Hayburn

Mariella Self

Kimberly Hill

Association of Psychology Training Clinics (APTC)

Stephanie McWilliams

Linda McWhorter

Colleen Byrne

Heidi Zetzer

Linda McWhorter

Saneya H. Tawfik

Dani Keenan-Miller

Clinical Child and Pediatric Psychology Training Council (CCaPPTC)

Bonnie Klein-Tasman

Sara Pardej

Council for Clinical Health Psychology Training Programs (CCHPTP)

Sharon Berry

Don Nicholas

Serina Neumann

Dwain Fehon

John Sellinger

Bernadette Heckman

Nancy Hamilton

Mark Vogel

Elena Reyes

Leslie Robinson

Michael Alexander Rodriguez

Consortium of Combined-Integrated (C-I) Doctoral Programs in Psychology (CCIDPIP)

Aaron Gubi

Canadian Council of Professional Psychology Programs (CCPPP)

Lesley Lutes

Sue Vandermorris

Cathy Costigan

Kerri Ritchie Amanda Maranzan

Elena Bilevicius

Jacquie Cohen

Cara Samuel

Rozen Alex

Council of Counseling Psychology Training Programs (CCPTP)

Maria Riva

Lali McCubbin

Chiachih DC Wang

Lynn Gilman

Yolanda "Evie" Garcia

Julia Roncoroni

Cindy Juntunen

Alex Pieterse

Joseph Arguete

Council of Directors of School Psychology Programs (CDSPP)

Kisha Radliff

Janay Sander

Scott Napolitano

Markeda Newell

Julie Herbstrith

Vincent Alfonso

Sam Song

Franci Crepeau-Hobson

Renee Hawkins

Adrianna Caballero

Tamara Starling

Frank Worrell

Tammy Hughes

Celeste Malone

Prerna Arora

Amanda Sullivan

Council of Professional Geropsychology Training Programs (CoPGTP)

Allison Jahn

Lindsey Jacobs

Valeria Abel

Council of Rehabilitation Psychology Postdoctoral Training Programs (CRPPTP)

Quinn Kellerman

Jenn Irish

Laura (Kiki) Hachiya

Katelyn Heyrman

Angela Kuemmel

Cait Campbell

Council of University Directors of Clinical Psychology (CUDCP)

Jason Washburn

Rebecca Ready

Tammy Barry

Jennifer Callahan

Mark A. Lumley

Tim Strauman

Amy H. Peterman

Jorge G. Varela

Edward A. Selby

Jennifer Boland

Erica Szkody

Katie Daniel

Pankhuri Aggarwal

National Council of Schools and Programs of Professional Psychology (NCSPP)

Brenda Nash

Megan O'Banion

Kathi Borden

Gilbert Newman

Francine Conway

Jude Bergkamp

Radhika Krishnamurthy

Alette Cobble-Temple

Leihua Edstrom

Diana Concannon

Adrienne Hilliard

VA Psychology Training Council (VAPTC)

Joseph Fineman

Jessica Fulton

Madeleine Goodkind

Kimberly Hiroto

Christopher Holland-Deguire

Jamylah Jackson

Kristin Rodzinka

Amy Silberbogen

Sam Wan

Andrea Zartman

American Board of Professional Psychology (ABPP)

David R. Cox

Association of State and Provincial Psychology Boards (ASPPB)

Michelle G. Paul

Jacqueline B. Horn

American Psychological Association, Committee on Early Career Psychologists (CECP)

Abbey Hughes

American Psychological Association Commission on Accreditation (CoA)

Georita Frierson

American Psychological Association of Graduate Students (APAGS)

Nadika Paranamana

American Psychological Association Board of Educational Affairs (BEA)

A. Jordan Wright

Canadian Psychological Association (CPA)

Stewart Madon

Deborah Dobson

Alejandra Botia

National Register of Health Service Psychologists (NRHSP)

Morgan T. Sammons

Patrocinadores del CCTC 2020

American Psychological Association

APA Board of Educational Affairs

APA Division 16: School Psychology

APA Division 18: Psychologists in Public Service

APA Division 53: Society of Clinical Child

and Adolescent Psychology

Association of Psychology Postdoctoral

and Internship Centers

Association of State and Provincial Psychology Boards

Association for University and College Counseling

Center Directors

National Register of Health Service Psychologists

The Trust

CONTENIDOS

Conferencia 2020 del Council of Chairs of Training Councils (CCTC) Declaración consensuada sobre educación y capacitación en psicología del servicio de salud socialmente receptivas

1

Introducción	2
Módulo 1: Diversificación del acceso a la PSS	4
Módulo 2: Revisión de la estructura de nuestros programas con una mayor gobernanza compartida en mente	32
Módulo 3: Liberar y transformar nuestro plan de estudios para mejorar la capacidad de respuesta social en todos los niveles de formación	46
Módulo 4: Hacia una formación en investigación socialmente receptiva en el campo de la PSS	75
Módulo 5: Ética y profesionalismo socialmente receptivos	87
Módulo 6: Justicia social y defensa	96
Módulo 7: Participación comunitaria	107
Módulo 8: Evaluación socialmente receptiva de estudiantes, del profesorado y de la supervisión	122
Módulo 9: Aprendizaje a lo largo de la vida	137

Declaración consensuada sobre educación y capacitación en psicología del servicio de salud socialmente receptivas

Durante la conferencia del CCTC 2020, los consejos de formación en psicología trabajaron para lograr juntos lo que un solo consejo no puede. Esto se convirtió en un “grito de guerra” para la comunidad de formación en Psicología del servicio de salud (o PSS; también en inglés HSP, por *Health Service Psychology*) Los asistentes identificaron maneras en que los programas de formación pueden actuar sobre las preocupaciones de larga data tales como la desigualdad en temas de salud, la injusticia social, el racismo sistémico y el papel de los privilegios no reconocidos. Se enfocaron en el cambio de las normas, estructuras y prácticas de la educación y capacitación en PSS en pos de garantizar que el profesorado y los supervisores de estas tareas pudieran preparar a la siguiente generación de psicólogos para que sean socialmente receptivos. Desde la humildad cultural, entendemos plenamente que este no es un documento definitivo y reconocemos que es posible que voces y perspectivas importantes no hayan sido representadas en su totalidad.

La *capacidad de respuesta social* implica el uso de nuestros roles profesionales para abordar activamente los asuntos clave que afectan al público al tiempo que asumimos la interdependencia inherente entre todas las partes interesadas y reconocemos la interacción entre nuestros valores profesionales, las estructuras institucionales y los sesgos personales. El CCTC 2020 adoptó el término *capacidad de respuesta social* como una forma de ampliar y contextualizar este trabajo en relación con otros constructos, como la justicia social, la defensa, la inclusión y la participación comunitaria.

Los asistentes a la conferencia, organizados en grupos según temas específicos, establecieron principios generales y recomendaciones específicas, proporcionando herramientas y estrategias para cada una de las siguientes materias de formación:

- Diversificación del acceso a la PSS
- Revisión de la estructura de nuestros programas con una mayor gobernanza compartida en mente
- Liberar y transformar nuestro plan de estudios en todos los niveles de formación
- Hacia una formación en investigación socialmente receptiva en el campo de la PSS
- Ética y profesionalismo socialmente receptivos
- Justicia social y defensa
- Participación comunitaria socialmente receptiva
- Evaluación socialmente receptiva de estudiantes, educadores y programas
- Aprendizaje a lo largo de la vida socialmente receptivo

Como líderes en la educación y capacitación de psicólogos de la salud, creemos que es hora de actuar colectivamente y de inmediato para promover la misión compartida y transformadora de mejorar la capacidad de respuesta social. Este esfuerzo requiere un cambio en el paradigma de la formación en PSS en todos los niveles y en todos los programas. Consideramos que esta declaración consensuada y herramientas generadas por los asistentes a la Conferencia del CCTC 2020 constituyen acciones factibles. Los invitamos a determinar la mejor manera de utilizar estos recursos para fomentar el crecimiento hacia una educación y capacitación en PSS socialmente receptivas.

Esta declaración consensuada fue desarrollada por el Comité Directivo del CCTC 2020; revisada y aprobada por los participantes de la conferencia presentes el 5 de febrero de 2021.

Introducción

Hacer cambios sustanciales en la educación y capacitación en Psicología del servicio de salud (o PSS; también en inglés HSP, por *Health Service Psychology*) puede resultar difícil. Las opiniones de las distintas partes interesadas, la voluntad de inversión y la aptitud para facilitar el cambio son componentes importantes que se entrecruzan y contribuyen para apreciar el panorama completo y lograr un éxito total. Uno de los elementos fundamentales de este conjunto de herramientas es la declaración consensuada, porque refleja una visión compartida de estos importantes cambios. La forma en que estos se manifiesten será tan única y variada como las personas de nuestros programas de capacitación en psicología, ya sean trabajadores, estudiantes o beneficiarios en general.

A tal efecto, el Comité Directivo del CCTC 2020 presenta esta amplia serie de recomendaciones con el fin de impactar en los consejos de formación en PSS, gracias a la extensión de sus consideraciones, alcance y recursos, así como también en los programas de formación en sí, ya que estos pueden repercutir en toda la profesión desde los primeros pasos. Los cambios correspondientes a los programas incluyen acciones que pueden llevar a cabo los directores de formación, los miembros del profesorado y la supervisión, los residentes posdoctorales, los pasantes y los estudiantes de posgrado.

RECOMENDACIONES PARA LOS CONSEJOS DE FORMACIÓN

Gracias a su enorme potencial para alcanzar a un gran número de personas, los consejos de formación en PSS y los grupos de enlace relacionados cuentan con oportunidades extraordinarias de distribuir información y ayudar a que la comunidad educativa y formativa sea más socialmente receptiva. Teniendo en cuenta esta plataforma, hay muchas medidas concretas que pueden adoptarse, de una en una o como un conjunto de intervenciones.

- Considere la posibilidad de respaldar públicamente la Declaración consensuada del CCTC 2020 y distribuirla entre los miembros del consejo de formación y más allá.
- Dedíquese tiempo en sus reuniones periódicas de gobernanza y en las conferencias de miembros a la revisión, el debate y la presentación del material del kit de herramientas.
- Busque asociarse y lograr un entendimiento mutuo con la Dirección de Educación de la APA y la de la CPA para ampliar el alcance de la distribución de las herramientas entre la comunidad de educación y capacitación en psicología. Esto podría incluir la formulación de recomendaciones para las guías de acreditación o la colaboración para una difusión conjunta de los elementos presentados.
- En el caso de consejos de formación con medios económicos suficientes, considere la posibilidad de ofrecer subvenciones o capital inicial a los programas o individuos miembros de su consejo con el objetivo de probar las herramientas, evaluarlas y compartir los resultados con la mayor cantidad de comunidades de formación posible.

RECOMENDACIONES PARA LOS PROGRAMAS

Explorar este amplio conjunto de herramientas puede ser un proceso emocionante pero intimidante al mismo tiempo. El nivel de compromiso y disposición del programa, junto con la receptividad al cambio, son factores fundamentales que los programas deberán considerar a la hora de planificar la aplicación de las distintas herramientas presentadas. Bridges et al. (2017) sugirieron que los programas de formación debían primero determinar el nivel de compromiso o la capacidad de inversión que podrían alcanzar, que va desde “sólo un dedo del pie” a “zambullirse de lleno” (p. 169).

- Evaluar la disposición y el compromiso con el cambio de los integrantes del programa (uno o dos empleados, compromiso global, etc.).
- Evaluar los recursos del programa para facilitar los cambios deseados.
- Designar un grupo de trabajo dentro del programa para supervisar los cambios sugeridos.
- Revisar las sugerencias que figuran a continuación sobre la estrategia de aplicación deseada (cambios graduales contra cambios masivos en el programa).

A continuación se incluyen varios ejemplos hipotéticos de cómo los programas pueden empezar a transitar hacia una formación socialmente receptiva en PSS. Lo ideal y más productivo es que estos cambios se realicen bajo un manto de responsabilidad compartida entre el profesorado, la supervisión y los aprendices. Al adoptar un proceso de cambio colaborativo, se garantizará que los cambios programáticos sean, en sí mismos, educativos.

Cambios graduales. Los programas que prefieran introducir cambios graduales en educación y capacitación podrían empezar por un único aspecto de la formación en lugar de introducir modificaciones masivas en todo el programa. Un punto de partida podría ser realizar pequeños cambios que sean viables y evaluarlos periódicamente, para que así sirvan de base para la toma de decisiones sobre futuras inversiones. Esto podría suponer comprometerse a revisar y adaptar al programa específico una única herramienta de un solo módulo en cada reunión de desarrollo de la supervisión. Por

otro lado, podría implicar comprometer a un único miembro del profesorado o de la supervisión a que revise el conjunto de herramientas y ofrezca sugerencias o asignar una herramienta del módulo a cada miembro del grupo para que la revise e informe al programa de formación durante el transcurso de un año académico. Cada módulo puede funcionar por sí solo y ofrece oportunidades valiosas que los programas pueden explorar a su propio ritmo.

Cambios masivos. Los programas que busquen una inversión más significativa en la formación socialmente receptiva en PSS deberían, en principio, evaluar la disposición del profesorado y la supervisión ante el cambio y el grado de consenso sobre las acciones previstas. Un punto de partida útil podría ser elaborar una declaración sobre la misión del programa que pueda guiar los esfuerzos subsiguientes hacia una formación en investigación socialmente receptiva en el campo de la PSS. Otra vía para promover un conjunto más amplio de cambios dentro de los programas podría consistir en establecer las metas y competencias concretas que se esperan en relación con la formación socialmente receptiva en PSS.

Gracias por su interés en el conjunto de herramientas del CCTC 2020. Su compromiso continuo para hacer que nuestra educación y capacitación sean socialmente receptivas es fundamental para nuestros estudiantes y para el público en general. Estos cambios deben empezar por nosotros los educadores y requieren de una autorreflexión crítica como comunidad de formación.

Bridges, A. J., Cavell, T. A., Ojeda, C. A., Gregus, S. J., & Gomez, D. (2017). Training in integrated behavioral health care: Dipping a toe or diving in. *the Behavior Therapist*, 40(5), 169-180.

Sugerencia para citar este conjunto de herramientas

Council of Chairs of Training Councils (2021). *CCTC 2020: Social Responsiveness in Health Service Psychology Education and Training Toolkit*. <https://www.cctcpsychology.org>

MÓDULO 1:

Diversificación del acceso a la PSS

Diversificación del acceso a la PSS

RESUMEN

Ya que la Psicología del servicio de salud (PSS) sirve a un público variado, es necesario que se diversifiquen las voces y perspectivas del campo en todo el espectro de formación. Hasta ahora, los esfuerzos realizados para diversificar el acceso a la PSS en todos los niveles de formación han sido insuficientes. Esto, a su vez, ha limitado el alcance de nuestro entendimiento y la amplitud de nuestras respuestas respecto del sufrimiento psicológico de las comunidades e individuos diversos. La evidencia sugiere que la baja inclusión y retención de estudiantes y docentes de culturas diversas, las cuestiones curriculares y los sistemas y estructuras monolíticos son responsables de esta diversidad inaceptablemente baja en el campo de la PSS. La prestación de servicios de psicología de alta calidad requiere de un enfoque amplio e integral para diversificar la formación y la educación en nuestro campo. Para ello, necesitamos un planteo multidimensional que aborde tanto las etapas a lo largo del itinerario de formación de los programas como la PSS en su conjunto.

META

El objetivo de estas recomendaciones es diversificar de manera integral la oferta en todos los niveles de la formación en PSS. Estos lineamientos ayudarán a diversificar los programas a los niveles de doctorado, pasantías y posdoctorado en cuanto a los siguientes aspectos: a) inscripción y retención de cohortes de pasantes de culturas diversas, b) contratación y retención de docentes y formadores en PSS de culturas diversas, c) cambios en los planes de estudios que atraigan y apoyen a los estudiantes tradicionalmente infrarrepresentados, d) barreras financieras que afecten de forma desproporcionada y negativa a los estudiantes tradicionalmente infrarrepresentados, e) ambiente del programa. Del mismo modo, se aborda la creación de plataformas que permitan que los estudiantes de orígenes e identidades diversos reciban apoyo social de tutores y compañeros dentro del mismo programa o desde otros programas.

RECURSOS DEL CCTC 2020:

Recomendaciones/Recursos/Información

1. **Estudiantes de posgrado**
2. **Pasantías**
3. **Residencia/Beca posdoctoral**
4. **Apoyo virtual en todo el proceso**

Diversificación de las vías de acceso a la PSS

GRILLA DE HERRAMIENTAS

	Pregrado	Grado	Pasantía	Posdoctorado
Inscripción de estudiantes	Atraer estudiantes de pregrado Inscripciones al programa de pregrado en psicología	Entrevistas virtuales, contacto con los solicitantes, buenas prácticas, estandarización	Inscripción de pasantes	Reducción de las barreras financieras y curriculares
Retención de estudiantes	Apoyo virtual de compañeros y consultas sin cita previa	Programa de tutoría: de posgrado a pregrado Vías de retención, apoyo académico y social Apoyo virtual de compañeros y consultas sin cita previa	Pasantías en DEI Plan de estudios Mejoras en el desarrollo y la calidad Apoyo virtual de compañeros y consultas sin cita previa	Reducción de las barreras financieras y curriculares Apoyo virtual de compañeros y consultas sin cita previa
Contratación de docentes	Contratar un profesorado diverso	Contratar un profesorado diverso	Contratar y retener al profesorado de pasantías	Contratación del profesorado de posdoctorado (se aplican los mismos principios)
Retención de docentes	Contratar un profesorado diverso	Contratar un profesorado diverso	Contratar y retener al profesorado de pasantías	Contratación del profesorado de posdoctorado (se aplican los mismos principios)
Cambios en los planes de estudios	Programas combinados, charlas profesionales, recursos	[Ver Módulo 3]	Pasantías en DEI Plan de estudios Mejoras en el desarrollo y la calidad	Reducción de las barreras financieras y curriculares
Capacitación adicional en racismo sistémico, diversidad, etc.	Programas combinados, charlas profesionales, recursos	[Ver Módulo 3]	Pasantías en DEI Plan de estudios Mejoras en el desarrollo y la calidad	Reducción de las barreras financieras y curriculares
Ambiente del programa		Programa de tutoría: de posgrado a pregrado Vías de retención, apoyo académico y social	Pasantías en DEI Plan de estudios Mejoras en el desarrollo y la calidad	Reducción de las barreras financieras y curriculares

Diversificación del acceso a la PSS para estudiantes de pregrado

RESUMEN DE CONTENIDOS

PROBLEMA 1

Es posible que los programas de pregrado en psicología no sean lo suficientemente efectivos para obtener solicitudes de estudiantes de culturas diversas de secundaria, de bachillerato de dos años (incluidos los centros de formación superior) o de programas de pregrado (que aún no hayan elegido una especialización).

HERRAMIENTA 1a: Cómo hacer que el programa de pregrado atraiga estudiantes diversos de secundaria, de bachillerato de dos años (incluidos los centros de formación superior) y actualmente en programas de pregrado

HERRAMIENTA 1b: Cómo informar a los estudiantes de secundaria, de bachillerato de 2 años (incluidos los centros de formación superior) y de pregrado acerca del programa

PROBLEMA 2

Los programas en psicología pueden no resultarle atractivos a los estudiantes de culturas diversas: las barreras sistémicas impiden que los estudiantes de culturas diversas accedan a los programas de pregrado en psicología y/o completen sus estudios.

HERRAMIENTA 2a: Cómo atraer un profesorado diverso al programa de pregrado

HERRAMIENTA 2b: Cómo diversificar el acceso a la universidad de estudiantes de secundaria y bachillerato de dos años (incluidos los centros de formación superior)

PROBLEMA 3

Los estudiantes de pregrado a veces carecen de conocimientos en sensibilidad cultural y preparación para los estudios de posgrado

HERRAMIENTA 3a: Evaluar la posibilidad de combinar los programas de pregrado y posgrado para mejorar la comprensión de la formación de posgrado con sensibilidad cultural y la preparación de los estudiantes de pregrado

HERRAMIENTA 3b: Ofrecer una serie de “charlas profesionales” a cargo de panelistas del CCTC enfocadas en las consideraciones sobre diversidad en las escuelas de posgrado

HERRAMIENTA 3c: Compartir un repositorio electrónico de recursos

PROBLEMA I

Es posible que los programas de pregrado en psicología no sean lo suficientemente efectivos para obtener solicitudes de estudiantes de culturas diversas de secundaria, de bachillerato de dos años (incluidos los centros de formación superior) o de programas de pregrado (que aún no hayan elegido una especialización).

HERRAMIENTA IA

Hacer que el programa de pregrado atraiga estudiantes diversos de secundaria, de bachillerato de dos años (incluidos los centros de formación superior) y actualmente en programas de pregrado

FINALIDAD

Generar documentos, programas y recursos que atraigan estudiantes de culturas diversas a los programas de pregrado en psicología.

QUIÉN

El profesorado, la supervisión, la administración, el CCTC

CÓMO

1. Asegurarse de que el sitio web del programa de pregrado en psicología y el de la universidad cumplan con la Ley para Estadounidenses con Discapacidades (o ADA, del inglés *Americans with Disabilities Act*) y sean accesibles para las personas con discapacidad.
2. Publicar una declaración sobre diversidad en la que se describan los compromisos, metas, iniciativas y planes de acción específicos del programa de pregrado y la universidad.
3. Ofrecer becas de diversidad a estudiantes basadas en la raza, nacionalidad, nivel socioeconómico y otras identidades sociales.
 - » Considere la posibilidad de asociarse con otras universidades, instituciones y organizaciones para crear becas de escolarización o investigación nacionales destinadas específicamente a estudiantes de pregrado de culturas diversas que se especialicen en psicología
4. Recopilar material sobre becas de escolarización, subvenciones y becas de investigación existentes en relación con la diversidad entre los estudiantes de pregrado (ver ejemplos en el Apéndice A) y compartirla con estudiantes de secundaria, de bachillerato de dos años (incluidos los centros de formación superior) y actualmente en programas de pregrado.
5. Proporcionar y garantizar capacitación en diversidad, equidad e inclusión (DEI), además de formación específica sobre justicia social para todos los estudiantes de pregrado.
 - » Realice encuestas periódicas sobre diversidad, equidad e inclusión para comprender los problemas y las barreras sistémicas a las que se enfrentan los estudiantes en el campus
6. Promocionar abiertamente una cultura que celebre la diversidad a través de comunicados y declaraciones oficiales del rector o del decano.
7. Comunicar con claridad dónde y cómo contactar con grupos de culturas diversas, tanto dentro como fuera de la universidad (p.ej. grupos religiosos, étnicos, de género o países específicos).
8. Establecer canales de comunicación con las escuelas secundarias, los bachilleratos de dos años (incluidos los centros de formación superior), los programas de pregrado

en psicología y las universidades relacionadas para brindarle la oportunidad a los estudiantes de culturas diversas a que puedan aclimatarse a la vida universitaria.

- » Por ejemplo, colabore con la TOPSS (del inglés *Teachers of Psychology in Secondary Schools*). Organice charlas en las escuelas secundarias e invite a los estudiantes a actividades dentro de su campus
 - » Ofrezca charlas brindadas por estudiantes de pregrado y posgrado sobre temas de psicología en las escuelas secundarias y bachilleratos de dos años (incluidos los centros de formación superior)
9. Ofrecer y publicitar oportunidades de pasantías de pregrado orientadas a la diversidad.
 10. Desarrollar y proporcionar tutorías culturalmente sensibles, donde los orientadores estén disponibles para ayudar a los estudiantes de pregrado con la planificación académica y el itinerario del programa.
 11. Publicar todos los componentes de los programas para que los estudiantes de secundaria, de bachillerato de dos años (incluidos los centros de formación superior) y de programas de pregrado (que aún hayan elegido una especialización) se informen sobre las opciones disponibles.

BENEFICIOS DE LA PARTICIPACIÓN EN EL PROGRAMA

- Aumento de la diversidad del personal de psicología.
- Convertirse en un programa o una universidad modelo donde los estudiantes de culturas diversas sean bien recibidos y puedan tener éxito.
- Aumento de las oportunidades de financiamiento de origen estatal, federal, provincial o nacional para promover la investigación y mejorar los programas con un enfoque en las necesidades diversas.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

1. Se espera que todo el profesorado, el personal y los administradores ayuden a mejorar la diversidad en el programa.
 - » Evalúe la experiencia dentro del programa y el impacto de las medidas a través de encuestas y evaluaciones periódicas
 - » Recomendamos que los programas contabilicen y comparen el índice de solicitantes que se identifican como infrarrepresentados
 - » Incentivamos a los programas a evaluar las necesidades diversas de los estudiantes con regularidad

APÉNDICE A – EJEMPLO DE OPORTUNIDADES DE BECAS ENFOCADAS EN LA DIVERSIDAD

» Programa de becas de pregrado de la CIA

Los estudiantes que participan en este programa completan sesiones de trabajo durante las vacaciones de verano para aumentar su conocimiento y sus responsabilidades profesionales mientras ayudan a profesionales del servicio de inteligencia y aplican sus habilidades académicas.

» Beca Filipino-Americana en Psicología

Para estudiantes de posgrado en su último año de carrera que continuarán sus estudios de doctorado o de máster en psicología (clínica, consejería, social, organizacional, industrial, comunitaria, de salud o cualquier otra rama de la psicología).

» División 36 de la APA: Sociedad de Psicología y Espiritualidad (del inglés *Society for Psychology and Spirituality*)

Para estudiantes actualmente inscritos en programas de pregrado o posgrado, quienes pueden solicitar apoyo financiero para proyectos presentes o futuros. Estos proyectos pueden ser de investigación, para una tesis de máster o disertación doctoral, o un estudio independiente de pregrado o una tesis de honor.

- » Beca Frederick J. Krause sobre Salud y Discapacidad de la AAHD (del inglés *American Association on Health and Disability*)
- » La American Foundation for the Blind (AFB) y el American Council of the Blind (ACB)
- » Becas de la Universidad de Toronto para estudiantes locales e internacionales.
- » Becas y premios para estudiantes internacionales de la Universidad de British Columbia (programas de pregrado)
- » Programa de becas internacionales Deborah Partridge Wolfe (estudiantes de pregrado)
El propósito de este programa de becas en investigación es proporcionar apoyo económico a mujeres afroestadounidenses en programas de pregrado que estudien en el extranjero y/o estudiantes de pregrado extranjeros que estudien en Estados Unidos.
- » Becas de pregrado Morris K. Udall Estas becas están destinadas a ayudar a estudiantes que hayan demostrado su mérito mediante un compromiso con carreras relacionadas al medio ambiente, políticas públicas tribales o servicios de salud para nativos americanos.
- » Aportes en investigación del NIAID (del inglés *National Institute of Allergy and Infectious Disease*) para el fomento de la diversidad en las investigaciones en el campo de la salud para estudiantes de pregrado Estos aportes en diversidad se destinan a investigadores que pertenezcan a grupos infrarrepresentados dentro de los siguientes niveles: escuela secundaria, pregrado, médico, posgrado, posdoctorado y profesorado novel.
- » Subvención educativa para estudios en EUA y Canadá Margaret McNamara

HERRAMIENTA 1B

Informar a estudiantes diversos de secundaria, de bachillerato de 2 años (incluidos los centros de formación superior) y de pregrado acerca del programa

QUIÉN

Para el profesorado, la supervisión y la administración

CÓMO

1. Publicitar el programa en páginas web de organizaciones dedicadas a las minorías étnicas.
2. Asistir a conferencias organizadas por organizaciones nacionales de minorías étnicas y promocionar el programa.
3. Colaborar con la TOPSS (del inglés *Teachers of Psychology in Secondary Schools*) para promocionar su programa en las escuelas secundarias.

- » Por ejemplo, colabore con programas en psicología innovadores ya existentes a nivel de escuela secundaria <https://www.apa.org/monitor/2012/04/psychology>
4. Colaborar con organizaciones como College Board para preparar publicidad específica, tutorías e información a compartir con los estudiantes de culturas diversas que participen en el programa Advanced Placement y en clases de psicología (p. ej., Psicología 101 o Psicología 105).
 5. Adoptar medios de comunicación universales utilizados activamente por las diversas comunidades y organizaciones para promocionar los programas de pregrado.

- » Por ejemplo, averigüe qué redes sociales utilizan los estudiantes de secundaria y los universitarios para encauzar la presentación de la información y del contenido del programa a través de estas plataformas.
6. Organizar sesiones abiertas enfocadas en la diversidad para informar sobre los programas especializados y obtener solicitudes desde grupos de culturas diversas.

BENEFICIOS DE LA PARTICIPACIÓN EN EL PROGRAMA

- Aumento de la diversidad del personal de psicología.
- Convertirse en un programa o una universidad modelo donde los estudiantes de culturas diversas sean bien recibidos y puedan tener éxito.
- Aumento de las oportunidades de financiamiento de origen estatal, federal, provincial o nacional para promover la investigación y mejorar los programas con un enfoque en las necesidades diversas.

PROBLEMA 2

Es posible que los estudiantes de culturas diversas no se interesen por los programas de psicología y que las barreras sistemáticas les impidan ingresar o completar los programas de pregrado en psicología.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

1. Se espera que todo el profesorado, el personal y los administradores ayuden a mejorar la diversidad en el programa.
 - » Evalúe la experiencia dentro del programa y el impacto de las medidas a través de encuestas y evaluaciones periódicas
 - » Recomendamos que los programas contabilicen y comparen el índice de solicitantes que se identifican como infrarrepresentados
 - » Incentivamos a los programas a evaluar las necesidades diversas de los estudiantes con regularidad

HERRAMIENTA 2A

Atraer un profesorado diverso al programa de pregrado

FINALIDAD

Establecer sistemas, procesos y enfoques orientados a la diversidad dentro de los programas para atraer y retener a estudiantes de culturas diversas

QUIÉN

el profesorado, la supervisión y la administración

CÓMO

1. Dedicarse a contratar personal diverso en todos los niveles, incluso en los puestos de liderazgo.
2. Asegurarse de que los cursos en diversidad incluyan, además de vocación, idoneidad en los temas y aptitudes pedagógicas, ejemplos de experiencias de vida como parte de las cualificaciones.
3. Requerir formación continua en diversidad, equidad e inclusión (DEI), además de formación específica sobre justicia social para todos el profesorado y el personal.
4. Crear un programa de tutorías con sensibilidad cultural para los nuevos miembros del profesorado con el fin de mejorar la retención y el ascenso en la profesión.
5. Recopilar información mediante encuestas de rutina y entrevistas (incluyendo entrevistas de salida) con el fin de descubrir qué dificultades en cuanto a diversidad existen en el programa o en la universidad.
6. Asignar fondos para planeamiento e investigación enfocados en la diversidad.
7. Reconocer las contribuciones del profesorado diverso a través de premios, subvenciones y becas de investigación.
 - » Cree oportunidades para que el profesorado participe

de programas de desarrollo del liderazgo enfocados a la diversidad dentro de su universidad o a nivel nacional, como la Conferencia de Mujeres Líderes de la APA (<https://www.apa.org/pi/women/programs/leadership>).

BENEFICIOS DE LA PARTICIPACIÓN EN EL PROGRAMA

- Aumento de la diversidad del personal de psicología.
- Convertirse en un programa o una universidad modelo donde los estudiantes de culturas diversas sean bien recibidos y puedan tener éxito.
- Aumento de las oportunidades de financiamiento de origen estatal, federal, provincial o nacional para promover la investigación y mejorar los programas con un enfoque en las necesidades diversas.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

1. Se espera que todo el profesorado, el personal y los administradores ayuden a mejorar la diversidad en el programa.
 - » Evalúe la experiencia dentro del programa y el impacto de las medidas a través de encuestas y evaluaciones periódicas
 - » Revise los datos de las entrevistas de salida a lo largo del tiempo
 - » Realice un seguimiento de los premios, las subvenciones y las becas recibidos por el profesorado que estén relacionados a actividades sobre diversidad

HERRAMIENTA 2B

Cómo diversificar el acceso a la universidad de estudiantes de escuelas secundarias y bachilleratos de 2 años (incluidos los centros de formación superior)

QUIÉN

Profesorado y administración

CÓMO

1. Colaborar con el profesorado de las escuelas secundarias para desarrollar un plan de transición para estudiantes que elijan la especialización en psicología.
2. Colaborar con los departamentos (o docentes individuales) de psicología para desarrollar un plan de transición para estudiantes de los bachilleratos de 2 años (incluidos los centros de formación superior) que busquen una especialización en psicología.

BENEFICIOS DE LA PARTICIPACIÓN EN EL PROGRAMA

- Aumento de la diversidad del personal de psicología
- Convertirse en un programa o una universidad modelo donde los estudiantes de culturas diversas sean bien recibidos y puedan tener éxito

- Aumento de las oportunidades de financiamiento de origen estatal, federal, provincial o nacional para promover la investigación y mejorar los programas con un enfoque en las necesidades diversas

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

1. Se espera que todo el profesorado, el personal y los administradores ayuden a mejorar la diversidad en el programa.
2. Evaluar la experiencia y el impacto relacionados con el programa a través de encuestas y evaluaciones periódicas.
3. Se recomienda que los programas contabilicen y comparen el índice de solicitantes que se identifican como infrarrepresentados cuya admisión se acepta antes y después de aplicar esta herramienta y, luego, repetirlo anualmente.

PROBLEMA 3

Es posible que los estudiantes de pregrado desconozcan que los programas de posgrado en Psicología del servicio de salud (PSS) poseen contenidos en sensibilidad cultural.

HERRAMIENTA 3A

Evaluar la posibilidad de combinar los programas de pregrado y posgrado para aumentar la sensibilidad cultural y la preparación de las facultades de posgrado respecto de los estudiantes de pregrado

FINALIDAD

Mejorar la conectividad organizacional mediante la planificación conjunta entre los programas de pregrado y posgrado dentro de la misma universidad o institución, y con otras entidades, para mejorar la información que llega a los estudiantes de pregrado sobre la sensibilidad cultural y la preparación de las facultades de posgrado en el campo de la PSS.

QUIÉN

El profesorado, la supervisión, la administración, el CCTC

CÓMO

1. Toda institución en la que convivan programas de pregrado y de posgrado se deben evaluar las oportunidades de colaboración interprogramas y así mejorar la sensibilidad cultural y la preparación de la facultad de posgrado para los estudiantes de pregrado. P. ej.: simposios sobre investigaciones colaborativas, ferias escolares combinadas, programas educativos enfocados diversidad.

- » Prepare eventos conjuntos que estén deliberadamente enfocados en la diversidad para promover la conexión de los estudiantes de pregrado con los programas de posgrado que ofrecen contenidos mejor orientados a la diversidad. Por ejemplo, estos eventos podrían consistir en:
 - La solicitud de propuestas para simposios de pregrado podría enfocarse en la presentación de “Proyectos enfocados a la diversidad”
 - Invitar a los programas de posgrado a que expresen su compromiso con los contenidos enfocados en diversidad y con el desarrollo profesional de los estudiantes, el profesorado y el personal
- » Restructure las ferias de posgrado para destacar los aspectos específicos de los programas de PSS que incluyan educación y formación en diversidad
- » Fomente la preparación de los estudiantes de pregrado para sus estudios de posgrado en PSS por medio de simposios profesionales donde se presenten actividades de defensa, información clínica e investigaciones.

2. Debatir activamente con el profesorado, el personal y la administración sobre cómo combinar los programas de pregrado y de posgrado para fomentar el desarrollo de la sensibilidad cultural entre los estudiantes.
3. Crear una plataforma digital nacional donde los estudiantes de pregrado puedan conectarse con los programas de posgrado en PSS.
 - » Intente colaborar con organizaciones como el CCTC, la APPIC, el Education Directorate de la APA(<https://www.apa.org/ed>), el CUR (<https://www.cur.org>), el CUDCP (<https://cudcp.wildapricot.org>), el NCSPP (<https://www.ncspp.net>), el CCPTP (<https://www.ccptp.org>), el CDSPP, el COGDOP (<https://www.cogdop.org>) y otras similares para establecer una plataforma tecnológica y compartir responsabilidades administrativas
 - » Considere crear una oficina de información sobre investigaciones y CV de los estudiantes que sea accesible para los directores de formación de programas enfocados en la diversidad
 - » Promocione las investigaciones enfocadas en temas de diversidad de los programas y el profesorado en el campo de la PSS a través de plataformas digitales con alcance nacional
 - » Publicite y comparta información sobre la plataforma entre los estudiantes de pregrado interesados

BENEFICIOS DE LA PARTICIPACIÓN EN EL PROGRAMA

Se espera que todo el profesorado, el personal y los administradores ayuden a mejorar la diversidad en el programa. Beneficios adicionales:

- Aumento de la diversidad del personal de psicología
- Convertirse en un programa o una universidad modelo donde los estudiantes de culturas diversas sean bien recibidos y puedan tener éxito
- Aumento de las oportunidades de financiamiento de origen estatal, federal, provincial o nacional para promover la investigación y mejorar los programas con un enfoque en las necesidades diversas.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS:

1. Recopilar datos demográficos y evaluar a estudiantes y tutores.
2. Implementar un formulario de evaluación para consultar a los participantes.
3. Incluir “la base de datos” o “el centro de información” como respuestas en el formulario de solicitud a la facultad de posgrado (y herramientas similares) para la pregunta “¿dónde recibió información sobre el programa?” para medir el impacto.

LECTURAS RECOMENDADAS

Lopez, A. E. (2015, 2015/07/03). Navigating cultural borders in diverse contexts: building capacity through culturally responsive leadership and critical praxis. *Multicultural Education Review*, 7(3), 171-184. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2015.1072080>

HERRAMIENTA 3B

Ofrecer una serie de “charlas profesionales” para los estudiantes de pregrado interesados que estén enfocadas en las necesidades diversas del alumnado

QUIÉN

Las asociaciones de PSS, el Council of Chairs of Training Councils (CCTC), los programas de posgrado y pregrado

CÓMO

1. Ofrecer una serie de “charlas profesionales” para los estudiantes de pregrado interesados cuyos panelistas se enfoquen en los aspectos de la diversidad en las carreras de posgrado. Los temas que considerar son:
 - » ¿Qué es la sensibilidad cultural?
 - » ¿Cómo mejorar el financiamiento de los estudiantes de culturas diversas?
 - » Diferentes enfoques del programa (clínico, en consejería, escolar)
 - » Servicios relacionados con la Discapacidad
 - » Recursos para estudiantes internacionales
 - » Las ventajas de resonar con el programa
2. Solicitar que las asociaciones de PSS y el CCTC medien con organizaciones que ayudan a grupos de estudiantes de pregrado infrarrepresentados para fortalecer la relación y compartir información sobre “charlas profesionales” (ver ejemplos en el Apéndice B).

BENEFICIOS DE LA PARTICIPACIÓN EN EL PROGRAMA:

Se espera que todo el profesorado, el personal y los administradores ayuden a mejorar la diversidad en el programa. Beneficios adicionales:

- Aumento de la diversidad del personal de psicología
- Convertirse en un programa o una universidad modelo donde los estudiantes de culturas diversas sean bien recibidos y puedan tener éxito
- Aumento de las oportunidades de financiamiento de origen estatal, federal, provincial o nacional para promover la investigación y mejorar los programas con un enfoque en las necesidades diversas.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

1. Recopilar datos demográficos y evaluar a estudiantes y tutores.
2. Implementar un formulario de evaluación para consultar a los participantes.
3. Incluir “la base de datos” o “el centro de información” como respuestas en el formulario de solicitud a la facultad de posgrado (y herramientas similares) para la pregunta “¿dónde recibió información sobre el programa?” para medir el impacto.

APÉNDICE B

Organizaciones que ayudan a grupos de estudiantes de pregrado infrarrepresentados

1. Divisiones de la APA tales como la 35 (Asociación para la Psicología de la Mujer), la 44 (Asociación para la Psicología de la Orientación Sexual y la Diversidad de Género), la 45 (Estudio Psicológico de la Cultura, la Etnia y la Raza)
2. Asociaciones nacionales de psicología de las minorías étnicas
 - » [Asian American Psychological Association \(AAPA\)](#)
 - » [National Latinx Psychological Association \(NLPA\)](#)
 - » [Society of Indian Psychologists \(SIP\)](#)
 - » [Association of Black Psychologists \(ABPsi\)](#)

3. [Psi Chi International Psychology Honors Society Diversity Matters](#)
4. Estudiantes universitarios con discapacidad
 - » [Black, Disabled and Proud](#)
 - » [National Coalition for Latinxs with Disabilities](#)
 - » [National Center for College Students with Disabilities](#)
 - » [DREAM \(Disability Rights, Education Activism and Mentoring\)](#)
 - » [AHEAD \(Association on Higher Education and Disability\)](#)

HERRAMIENTA 3C

Comparta un repositorio electrónico de recursos con los estudiantes de pregrado que es estén especializando en psicología

QUIÉN

Programas de pregrado y de posgrado

CÓMO

1. Recopilar una lista de los recursos existentes sobre los procesos en las facultades de posgrado y ponerla a disposición de los estudiantes de pregrado en un repositorio electrónico. Ver Apéndice C.

BENEFICIOS DE LA PARTICIPACIÓN EN EL PROGRAMA

- Aumentar la preparación de los estudiantes para las facultades de posgrado
- Si se realiza como un esfuerzo en conjunto, las facultades y los distintos programas podrían generar una lista más exhaustiva de recursos, la que se podría compartir tanto en el ámbito nacional como internacional

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

- Recopilar información de los estudiantes a través de formularios sobre la utilidad y efectividad de los recursos ofrecidos

LECTURAS RECOMENDADAS

- [Recursos para programas de formación en psicología para la captación de estudiantes de color de la APA \(del inglés *Psychology Training Program Resources for Recruiting Students of Color*\)](#)
- [Recursos para estudiantes y programas del Committee for the Advancement of Racial and Ethnic Diversity de la APAGS \(APAGS-CARED\)](#)

APÉNDICE C

Recursos existentes para estudiantes de pregrado sobre los procesos de las facultades de posgrado:

**Este es un ejemplo ambicioso, aunque no exhaustivo, de un repositorio electrónico:*

1. [Diccionario de Psicología de la APA](#)
2. [Cómo postularse para una carrera de posgrado](#)
3. [Elegir el programa de posgrado adecuado](#)
4. [Hoja de ruta para la formación de posgrado de la APAGS](#)
5. [Cómo elegir un programa de doctorado de manera inteligente - Resumen preparado por la APAGS](#)
6. [Solventar y pagar la formación de posgrado](#)
7. [Guía de recursos de la APAGS para estudiantes de posgrado de minorías étnicas](#)
8. [Recursos para estudiantes internacionales \(gradpsychblog.org/?s=international#.YEevFZNKiHF, www.apa.org/science/about/psa/2019/03/managing-stresses-international\)](#)
9. [Pódcast sobre facultades de posgrado, carreras y temas de actualidad](#)
10. [Cómo crear un plan de desarrollo individual](#)
11. [Becas, premios y oportunidades de financiación en psicología](#)

Captación y desarrollo académico de los estudiantes de posgrado

RESUMEN DE CONTENIDOS

PROBLEMA 1

Es posible que los estudiantes de pregrado de culturas diversas no consideren a los programas de posgrado o a la carrera profesional en Psicología del servicio de salud (PSS) como algo posible o viable.

HERRAMIENTA 1a: Programa de tutoría para estudiantes de pregrado que estén pensando en especializarse en PSS

HERRAMIENTA 1b: Sesiones virtuales abiertas e informativas

HERRAMIENTA 1c: Sistema de contacto entre solicitantes a programas en PSS

PROBLEMA 2

Es posible que los criterios de admisión estándares favorezcan a los estudiantes de los grupos mayoritarios y más tradicionales

HERRAMIENTA 2a: Buenas prácticas de admisión, enfocándose en los criterios y los procesos

HERRAMIENTA 2b: Entrevistas de admisión a programas de posgrado sólo por medios virtuales

HERRAMIENTA 2c: Enfoque estandarizado en el análisis de la documentación y las entrevista con los solicitantes

PROBLEMA 3

Es posible que los estudiantes de grupos infrarrepresentados enfrenten desafíos específicos que les impida completar los programas de posgrado en PSS.

HERRAMIENTA 3a: Planes de apoyo para la retención de estudiantes

HERRAMIENTA 3b: Apoyo social y académico con objetivos concretos

PROBLEMA I

Es posible que los estudiantes de pregrado de culturas diversas no consideren a los programas de posgrado o a la carrera profesional en Psicología del servicio de salud (PSS) como algo posible o viable.

HERRAMIENTA IA

Programa de tutoría para estudiantes de pregrado que estén pensando en especializarse en PSS

FINALIDAD

Aumentar la concientización, el interés y el conocimiento sobre PSS entre estudiantes de pregrado infrarrepresentados a través del diálogo con estudiantes de posgrado y de sus anécdotas.

QUIÉN

Los programas de posgrado en PSS, estudiantes de posgrado y estudiantes de pregrado

CÓMO

Los programas de posgrado en PSS que se impartan en instituciones donde también funcionen programas de pregrado deberán colaborar con estudiantes de posgrado líderes para desarrollar y apoyar un programa de tutoría para estudiantes de pregrado tradicionalmente infrarrepresentados que podrían interesarse en este campo. Los programas de posgrado que no se impartan en el mismo campus que los programas de pregrado se asociarán con institutos y universidades regionales (si los hubiera) para desarrollar y apoyar un programa de tutoría para estudiantes de pregrado tradicionalmente infrarrepresentados que se interesen en PSS.

1. Los programas de posgrado colaborarán con estudiantes líderes comprometidos con la capacidad de respuesta social para:
 - a) Establecer medios de contacto con los estudiantes de posgrado de comunidades tradicionalmente desfavorecidas o marginalizadas para determinar si quisieran convertirse en tutores de estudiantes de pregrado.
 - b) Desarrollar un sistema de emparejamiento entre tutores de posgrado y aprendices de pregrado pertenecientes a la misma institución o de la misma localidad.
 - c) Crear una publicación que se distribuya entre los estudiantes de pregrado de la institución para encontrar posibles aprendices interesados. Se consultará a los aprendices si desean ver representada alguna identidad o área de interés en particular en su tutor/a, siempre que sea posible.
2. El programa designará un coordinador/a estudiantil de posgrado que, con orientación del asesor/a de la facultad y del Comité de diversidad (si tal comité existiera), prestará ayuda continua al programa de tutoría.

3. El programa designará un asesor/a de la facultad que tenga un interés particular en ayudar a los estudiantes tradicionalmente infrarrepresentados. Su papel será el de apoyar a los estudiantes de posgrado que oficien de coordinador/a estudiantil y a los tutores.

BENEFICIOS DEL PROGRAMA DE TUTORÍA

Se espera que los programas de posgrado en PSS ayuden al profesorado y a los estudiantes tutores con la promoción de iniciativas relacionadas con la diversidad dentro del programa. Posibles beneficios adicionales:

1. Mejora del programa de posgrado en PSS y de la profesión en general.
2. Ayuda económica a estudiantes de pregrado que sean aprendices respecto de los costos de inscripción a los programas en PSS. Esta asistencia puede provenir de la institución en general, del programa de pregrado o de organizaciones externas.
3. Ayuda económica para los estudiantes de posgrado que sean tutores y coordinadores; por ejemplo: planes de trabajo y estudio, puestos como auxiliar docente y fondos para las solicitudes a programas de pasantías. Esta asistencia puede provenir de la institución en general, del programa de posgrado o de instituciones externas en forma de becas de investigación o de subvenciones comunitarias.
4. Reconocimiento formal a los asesores de la facultad por el servicio, el compromiso y el tiempo dedicado en los informes de progreso anuales, mediante oportunidades de desarrollo profesional, etc.
5. Los estudiantes de posgrado que sean coordinadores estudiantiles o tutores podrán incluir sus actividades de defensa, servicio y tutoría en sus CV y sus Aplicaciones para Pasantías en Psicología de la APPIC (o AAPL, del inglés *APPIC Application for Psychology Internships*).

MATERIALES:

Los materiales del programa de tutoría podrían incluir:

1. Un breve cuestionario para estudiantes de posgrado en PSS, preferiblemente aquellos que pertenezcan a comunidades tradicionalmente marginadas o infrarrepresentadas, que se interesen en orientar a estudiantes de pregrado.
2. Un breve cuestionario para estudiantes de pregrado de comunidades tradicionalmente marginadas o infrarrepresentadas que se interesen en recibir orientación de otros estudiantes.
3. Una publicación que se distribuya entre todos los estudiantes de pregrado de la institución.
4. Un sistema que facilite y monitoree el emparejamiento entre aprendices y tutores.

5. Una descripción escrita del programa de tutoría que detalle los beneficios (como la ayuda económica, si está disponible), los procesos y las expectativas de los asesores de la facultad, los tutores o los coordinadores.
6. Un formulario de evaluación del programa de tutoría para recopilar información de todas las partes interesadas involucradas.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Los programas en PSS evaluarán continuamente el programa de tutoría mediante el análisis sistemático de las opiniones de los participantes del programa y los resultados de sus procesos de admisión. A una escala mayor, la APA podría recopilar los datos de estos análisis e incorporar en sus informes anuales las opiniones sobre el impacto producido en lo que respecta a la representación en programas doctorales. Se prevé que los efectos de dicho programa de tutoría no sean apreciables hasta después de 3 a 5 años y que incluso tome más tiempo antes de que pueda observarse un éxito sustancial. También se espera que, con el tiempo, las experiencias positivas de los aprendices, así como el impacto del programa y la ayuda económica, cimienten la colaboración entre tutores y aprendices.

HERRAMIENTA 1B

Sesiones virtuales abiertas sobre la admisión al posgrado en Psicología del servicio de salud y sesiones informativas

FINALIDAD

Ampliar el alcance de la información para alcanzar una audiencia más diversa de posibles solicitantes a un coste mínimo. Es posible que algunos estudiantes potenciales no tengan acceso a la información sobre la variedad de las opciones de formación de posgrado, los programas, los criterios de admisión, la financiación, etc. debido al tiempo y al gasto económico que se requiere para asistir en persona a eventos tales como las ferias de la diversidad.

QUIÉN

Los programas de posgrado en PSS, actuales estudiantes de posgrado y posibles solicitantes

Los programas de posgrado en PSS brindarán información sobre este campo de estudios y sus programas a través de sesiones virtuales abiertas y de información.

CÓMO

1. Los programas de posgrado en PSS, por sí mismos o en asociación con otros programas de posgrado, organizarán sesiones abiertas y de información sobre este campo de estudios para los posibles solicitantes a través plataformas de videoconferencia, como Zoom.
2. Los programas de posgrado en PSS anunciarán sus sesiones abiertas en todos los medios posibles y a través de múltiples plataformas de comunicación, como la página web del programa de posgrado, redes sociales más importantes (p. ej. Twitter, Instagram, Facebook, LinkedIn, etc.), sitios web de consejos, de formación y organizaciones (p. ej., APA, Psi Chi, McNair Scholars, etc.), listas de distribución (p. ej., Student Doctor Network), etc.
3. Reunir representantes de culturas diversas entre el profesorado actual, estudiantes e, incluso, exalumnos para que participen en los eventos virtuales.
4. Durante los eventos virtuales, el profesorado actual, los estudiantes y los exalumnos (incluidos aquellos pertenecientes a grupos infrarrepresentados o marginados, si están disponibles) debatirán sobre las carreras en PSS y detalles específicos de los programas de posgrado. El contenido debe tocar todos los temas posibles e incluir información sobre lo siguiente:

becas de diversidad, iniciativas en DEI presentes, clima cultural y organizaciones estudiantiles comprometidas con la sensibilidad y la diversidad cultural.

5. Reservar tiempo durante los eventos virtuales para que los posibles solicitantes hagan preguntas, en particular aquellas dirigidas a estudiantes actuales.
6. Combinar medios de comunicación sincrónicos y asincrónicos para que los posibles solicitantes puedan ver el material en momentos del día que no coincidan con sus obligaciones académicas o laborales.
7. Fomentar el contacto entre los posibles solicitantes y estudiantes de posgrado que oficien de tutores de admisión, preferiblemente aquellos pertenecientes a poblaciones infrarrepresentadas, durante los eventos virtuales y en la página web del programa de posgrado a los futuros solicitantes para que puedan resolver sus dudas durante el proceso de solicitud (ver Herramienta 1c).

MATERIALES

1. Anuncios sobre las sesiones virtuales de información y sesiones abiertas en la página web principal del programa de posgrado, las redes sociales más importantes (p. ej., Twitter, Instagram, Facebook, LinkedIn, etc.), sitios web de los consejos de formación y de organizaciones (p. ej., APA, Psi Chi, McNair Scholars, etc.), listas de distribución (p. ej., Student Doctor Network), etc.
2. Información disponible asincrónicamente que los posibles solicitantes puedan acceder momentos que no coincidan con sus obligaciones académicas o laborales.
3. Documentos descargables con información sobre el programa que incluya las becas de diversidad, las iniciativas en DEI presentes, el clima cultural y las organizaciones estudiantiles comprometidas con la sensibilidad y la diversidad cultural.
4. Sistema de contacto entre los posibles solicitantes interesados y los actuales estudiantes de posgrado que oficien de tutores de ingreso, en especial aquellos de poblaciones infrarrepresentadas.
5. Formulario de consulta sobre el evento virtual que evalúe en qué medida mejoró la comprensión de los posibles solicitantes a respecto de la PSS y el programa de posgrado correspondiente, cómo afectó el evento virtual la probabilidad de que se postulen a dicho programa y que obstáculos notaron a la hora de postularse a este tipo de programas.

BENEFICIOS DEL PROGRAMA VIRTUAL

1. Mejora del programa de posgrado en PSS y de la profesión en general.
2. Posible ayuda económica para los estudiantes de posgrado que oficien de tutores de admisión en forma de programas de trabajo y estudio, de puestos como auxiliar docente y de ayuda con los gastos de solicitud para los programas de pasantías.
3. Reconocimiento formal al profesorado por el servicio, el compromiso y el tiempo dedicado en los informes de progreso anuales, mediante oportunidades de desarrollo profesional, etc.

4. Los estudiantes de posgrado que sean tutores de admisión podrán incluir los servicios prestados y sus actividades de tutoría en sus CV y sus Aplicaciones para Pasantías en Psicología de la APPIC (o AAPI, del inglés *APPIC Application for Psychology Internships*).

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Los programas en PSS evaluarán continuamente los eventos virtuales que se organicen mediante el análisis sistemático de las opiniones de los participantes del programa y los resultados de sus procesos de admisión. A una escala mayor, la APA podría recopilar los datos de estos análisis e incorporar en sus informes anuales las opiniones sobre el impacto producido en lo que respecta a la representación en programas doctorales.

HERRAMIENTA IC

Sistema para conectar a los solicitantes con actuales estudiantes de posgrado en Psicología del servicio de salud

Los programas de posgrado en PSS desarrollarán un sistema para conectar a los **solicitantes** con actuales estudiantes de posgrado durante el proceso de solicitud. El contacto puede ser a través del teléfono o de video y en formato individual o grupal. Los departamentos pueden agregar la defensa en psicología como materia optativa, con elementos de desarrollo profesional (como créditos universitarios), que incluya dicha actividad del estudiante de posgrado como parte del programa de estudios.

FINALIDAD

Ofrecer más apoyo a los solicitantes de orígenes diversos y que pertenezcan a una población tradicionalmente infrarrepresentada para aumentar la probabilidad de que sean admitidos.

QUIÉN

Los programas de posgrado, actuales estudiantes de posgrado y posibles solicitantes

CÓMO

1. Los programas PSS pueden proporcionar una lista a los solicitantes con los estudiantes de posgrado, preferiblemente que pertenezcan a una población infrarrepresentada o marginada, que estén disponibles para ayudarlos durante el proceso de solicitud.
2. Si el programa en PSS prefiere controlar la formación de parejas de tutoría, se podría implementar un proceso de emparejamiento. Por ejemplo, se puede preparar un breve cuestionario a los solicitantes que pregunte lo siguiente:
 - a) ¿Le interesaría contactar con un/a estudiante actualmente en el posgrado para que le ayude en su proceso de solicitud?
 - b) ¿Hay alguna identidad específica o áreas de interés que desee ver representadas en este/a estudiante de posgrado, si fuera posible?

3. Opcionalmente, los programas en Psicologías de la salud podrían colaborar con otros programas para alcanzar una mayor diversidad mediante el desarrollo de redes de asistencia de estudiantes de posgrado para solicitantes a los programas de posgrado en este campo.
4. El programa designará un coordinador/a estudiantil de posgrado que, con orientación del asesor/a de la facultad y del Comité de diversidad (si tal comité existiera), determinará cuál es la estructura más apropiada para ayudar a los grupos infrarrepresentados.
5. El programa designará un asesora de la facultad para el programa que tenga un interés particular en ayudar a los estudiantes tradicionalmente infrarrepresentados. El papel de esta persona es asistir a los estudiantes de posgrado voluntarios a contactar con los solicitantes y estar disponible para cualquier consulta relacionada a la creación la estructura más apropiada para ayudar a los solicitantes.

BENEFICIOS DE LA PARTICIPACIÓN EN EL PROGRAMA

Se espera que todos los programas ayuden al profesorado y a los estudiantes de posgrado con la promoción de iniciativas relacionadas con la diversidad dentro del programa. Posibles beneficios adicionales:

1. Mejora del programa y de la profesión en general.
2. Ayuda económica para los estudiantes de posgrado que sean tutores y coordinadores; por ejemplo: planes de trabajo y estudio, puestos como auxiliar docente y fondos para las solicitudes a programas de pasantías. Esta asistencia puede provenir de la institución en general, del programa de posgrado o de instituciones externas en forma de becas de investigación o de subvenciones comunitarias.
3. Reconocimiento formal a los asesores de la facultad por el compromiso, el servicio y el tiempo dedicado en los informes de progreso anuales, mediante oportunidades de desarrollo profesional, etc.
4. Los estudiantes de posgrado que sean coordinadores o tutores podrán incluir sus actividades de defensa y tutoría en sus CV y sus Aplicaciones para Pasantías en Psicología de la APPIC (o AAPI, del inglés *APPIC Application for Psychology Internships*).

MATERIALES

1. Lista de los estudiantes de posgrado, preferiblemente que pertenezcan a una población infrarrepresentada o marginada, que estén disponibles para ayudar a los solicitantes durante el proceso de solicitud.
2. Documento de las expectativas de participación de estudiantes de posgrado y de asesores de la facultad.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Se recomienda que los programas en PSS contabilicen y comparen el índice de solicitantes que se identifican como infrarrepresentados cuya admisión se acepta antes y después de aplicar esta herramienta y, luego, repetirlo anualmente.

PROBLEMA 2

Es posible que los criterios de admisión estándares favorezcan a los estudiantes de los grupos mayoritarios y más tradicionales.

HERRAMIENTA 2A

Desarrollar un conjunto de mejores prácticas en cuanto a los criterios y a los procedimientos de admisión

FINALIDAD

Establecer criterios de admisión que no favorezcan a los solicitantes de grupos mayoritarios o más privilegiados con el objetivo último de diversificar la admisión de estudiantes a los programas de posgrado. Por ejemplo, la información existente muestra que los GRE (del inglés *Graduate Record Exam*; Exámenes de Registro para Graduados) no son culturalmente sensibles, ni ecológicamente válidos para ciertos grupos y puede ser que los estudiantes que carecen de ayuda económica suficiente no puedan pagar por los cursos de preparación para el GRE. También es posible que los estudiantes con sus propias familias o que necesitan trabajar tengan menos oportunidades de realizar investigaciones complejas, de hacer labores voluntarias o de aceptar posiciones de liderazgo en los diferentes grupos que aquellos estudiantes que carezcan de ese tipo de responsabilidades. Además, los estudiantes procedentes de niveles socioeconómicos inferiores o sin un apoyo económico familiar quizás no puedan viajar al extranjero para aprender un segundo idioma. Asimismo, si se trata de la primera generación de la familia que va a la universidad, es probable que no tengan amistades o familiares que conozcan el proceso de admisión a carreras de posgrado y puedan ayudar con los ensayos y otros materiales.

QUIÉN

Todo el campo de la Psicología del servicio de salud. El CCTC impulsará investigaciones (que podrían ser financiadas por organizaciones como la APA) que examinen los criterios de admisión actuales y futuros para averiguar cómo el contenido de los procesos de admisión actuales excluye desproporcionadamente a los candidatos de culturas diversas. Las facultades y los programas de posgrado necesitan revisar los criterios formales e informales que utilizan usualmente e impiden el acceso de estudiantes cualificados de grupos infrarrepresentados.

HERRAMIENTA 2B

Entrevistas de admisión a programas de posgrado sólo por medios virtuales

FINALIDAD

Existe un acceso desigual a algunos programas en PSS debido al costo de traslado y al tiempo necesario asociados a las entrevistas presenciales. El propósito de esta herramienta es igualar las condiciones entre todos los solicitantes para que aquello con mayores recursos económicos no sean beneficiados por sobre el resto.

CÓMO

1. Es posible que haga falta buscar financiación para investigar el impacto de los diferentes criterios (tanto explícitos como implícitos) actualmente en uso y cómo los procesos y procedimientos pueden actuar como barreras en la admisión de estudiantes de culturas diversas. También es necesario financiar la investigación y desarrollo de mejores prácticas.
2. Llevar a cabo investigaciones que analicen el impacto específico de las modificaciones hechas a los estándares en criterios de admisión y en procesos debido al COVID-19 (p. ej., la eliminación de las notas de corte del GRE, un mayor uso de las sesiones abiertas virtuales y el uso exclusivo de las entrevistas virtuales) para desarrollar un conjunto de mejores prácticas que más programas puedan adoptar.
3. Estas investigaciones deben conducirse a través de varios programas para evaluar los resultados de los diferentes aspectos del proceso de admisión. El CCTC, la APA o algún grupo colaborativo de consejos de formación podría coordinar estas tareas para obtener datos más útiles.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

El análisis inicial de la desigualdad en los procesos y criterios de admisión debería proporcionar información relevante sobre aspectos que sean problemáticos o prometedores durante estos procedimientos. Al tiempo que los programas van adoptando las mejores prácticas, el seguimiento mediante estudios continuos del programa y la comunidad educativa en todos sus niveles proporcionará más información sobre el éxito de estas medidas.

QUIÉN

Programas de posgrado y sus solicitantes

CÓMO

1. Los programas en PSS considerarán ofrecer entrevistas sólo por medios virtuales para las entrevistas de admisión a posgrado.
2. Considerar los husos horarios de los solicitantes al organizar las entrevistas.
3. Considerar la creación de un video de bienvenida que los solicitantes puedan preparar de forma asincrónica en sus propios horarios.
4. Seleccionar una plataforma de videoconferencia. Considerar las limitaciones de las distintas plataformas (p. ej., limitación de 45 minutos de las cuentas gratuitas de Zoom).
5. Con anterioridad a las entrevistas, preguntar a los solicitantes si les preocupa su capacidad de acceso virtual o si necesitan cualquier tipo de consideración especial. Por ejemplo: deficiencias auditivas o visuales, temas privados, problemas de conectividad a internet, etc.
6. Añadir un margen de tiempo (10 a 15 minutos) entre cada entrevista para permitir solucionar temas técnicos que surjan durante las entrevistas virtuales.
7. Utilizar las salas de trabajo en grupo para facilitar el debate en grupos reducidos.
8. Utilizar la función de compartir pantalla para mostrar las preguntas de la entrevista, viñetas clínicas o videos.
9. Prepare un plan de contingencia en caso de fallas en la tecnología; es decir: números de teléfono disponibles para contactar al profesorado y los estudiantes que participen.
10. Preparar, si es posible, salas de videoconferencia abiertas para facilitar encuentros informales entre los solicitantes.

11. Preparar, si es posible, diferentes formatos de entrevista en grupo en el que los solicitantes puedan observar cómo el profesorado interactúa entre ellos.
12. Ofrecer, si es posible, un recorrido virtual en vivo o grabado.
13. Preparar, si es posible, una página web sobre el día de la entrevista para que los solicitantes se familiaricen con el proceso.
14. Dado que la formación doctoral demanda muchos años de capacitación y es posible que los solicitantes quieran ver los programas y la locación antes de comprometerse, se debería invitar a los solicitantes a visitar el campus y a conocer a los representantes del programa **después** de que se les haya ofrecido la admisión.

MATERIALES

1. Acceso a la plataforma de videoconferencia (p. ej., Zoom).
2. Posible grabación de un video con un recorrido virtual del campus, el departamento, la clínica, los laboratorios, etc.
3. Formularios de valoración de la entrevista
4. Formulario de evaluación del día de la entrevista virtual

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Los programas deben evaluar la opinión de los solicitantes sobre el proceso de la entrevista virtual, analizar los datos de solicitantes infrarrepresentados que fueran admitidos comparando la cantidad que participó de la entrevista virtual y los que la hicieron en persona, y evaluar el índice de admisión general de las poblaciones infrarrepresentada.

HERRAMIENTA 2C

Enfoque estandarizado para el análisis del material aportado por los solicitantes que incluya la información obtenida durante la entrevista de admisión

FINALIDAD

Reducir el sesgo durante la revisión de los materiales de los solicitantes y durante las entrevistas de admisión. Aunque los juicios subjetivos son inevitables, e incluso necesarios, el desarrollo y la utilización de rúbricas para evaluar la información de los solicitantes puede acercarnos a un proceso lo más justo posible.

QUIÉN

El profesorado y cualquier persona involucrada en el proceso de admisiones a la formación de posgrado en PSS

CÓMO

1. Consensuar las características necesarias y deseables de los estudiantes de posgrado en PSS (p. ej., capacidad académica, juicio clínico, preparación para la investigación sobre oportunidades, contribuciones en DEI, perseverancia en la defensa, mentalidad psicológica, empatía, pensamiento crítico, etc.) mediante el intercambio de opiniones entre el profesorado.

2. Lograr un balance entre las entrevistas no estructuradas y aquellas con un formato más restringido para garantizar que todos los candidatos a las carreras en Psicología de salud reciban oportunidades similares de proporcionar información sobre sí mismos y sus intereses.

MATERIALES

1. Una evaluación o una matriz de resultados que permita garantizar que las características y las competencias requeridas por el programa de posgrado en PSS se evalúen uniformemente en todos los solicitantes.
2. Lineamientos para la revisión sistemática de la información recabada durante las entrevistas que incluyan un sistema estandarizado de puntaje con elementos conductuales.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Se recomienda que los programas en PSS contabilicen y comparen el índice de solicitantes que se identifican como infrarrepresentados cuya admisión se acepta antes y después de aplicar esta herramienta y, luego, repetirlo anualmente.

PROBLEMA 3

Es posible que los estudiantes de grupos infrarrepresentados enfrenten desafíos específicos que les impida completar los programas de posgrado en PSS.

HERRAMIENTA 3A

Planes de apoyo para la retención de estudiantes

FINALIDAD

Mejorar el contacto y la ayuda, en términos generales, para los estudiantes pertenecientes a grupos tradicionalmente infrarrepresentados durante los años que cursen el programa de posgrado en PSS.

QUIÉN

Los programas, los departamentos y las universidades de posgrado

CÓMO

1. Los programas en PSS pondrán en contacto a cada estudiante de ingreso con al menos un/a estudiante de posgrado y un miembro del profesorado (preferentemente, que ambos pertenezcan a poblaciones infrarrepresentadas o marginadas) que estén disponibles para ayudar con los primeros pasos en el programa.
 - a) Este sistema de contacto entre compañeros puede ser una continuación de la tutoría recibida por el estudiante cuando era solicitante (ver más arriba) o establecer una nueva relación.
 - b) Facilite la transición del estudiante a la formación de posgrado y durante su ingreso al programa, lo que podría estructurarse de manera jerárquica creando equipos verticales de estudiantes de un año al siguiente. De este modo se garantizaría que la ayuda prestada a los estudiantes de culturas diversas y de poblaciones tradicionalmente infrarrepresentadas esté disponible de manera continua.
 - c) Asigne a los estudiantes de ingreso un/a asesor/a de la facultad como contacto principal cuando se comunique la decisión sobre la admisión. El papel del docente incluirá varias funciones típicas de los orientadores, como la toma de decisiones académicas, entre otras tantas. El programa establecerá lineamientos en cuanto a la frecuencia de las reuniones presenciales y otras acciones que se esperen del profesorado.

2. Ofrecer oportunidades de financiación que apoyen y fomenten la diversidad.
 - a) Becas basadas en la necesidad específica de las personas infrarrepresentadas en las escuelas de posgrado
 - b) Genere relaciones para buscar financiación (p. ej., con la APA, con el CCTC y con empresas) para generar becas de ayuda para estudiantes de poblaciones infrarrepresentadas
 - c) Pago de los préstamos de los estudiantes de posgrado en PSS que trabajen en zonas desfavorecidas

MATERIALES

1. Breve cuestionario para estudiantes de posgrado interesados en ser tutores de compañeros que estén ingresando.
2. Breve cuestionario para estudiantes de ingreso para recabar información sobre sus expectativas y sus objetivos para las tutorías.
3. Materiales que describan el sistema vertical de apoyo entre compañeros y el papel de los asesores de la facultad, además de poner por escrito los beneficios, los procesos y las expectativas de todos los participantes.
4. Formulario de evaluación del programa de tutoría para recopilar información de todas las partes interesadas involucradas.
5. Información descargable que detalle las becas de diversidad y otras oportunidades relacionadas a la financiación.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Si los programas en PSS lo desean, podrían identificar a estudiantes que ayuden a sus compañeros y miembros del profesorado que sean particularmente efectivos en sus respectivas funciones. Algunas de las estrategias y prácticas utilizadas por estas personas podrían incorporarse en los talleres de formación.

HERRAMIENTA 3B

Actividades académicas y de desarrollo social con objetivos concretos

FINALIDAD

Identificar y proveer los recursos disponibles para mejorar y promover la formación de estudiantes de grupos tradicionalmente infrarrepresentados que accedan a la formación de posgrado en PSS y considerar sus niveles variables de conocimiento y competencias.

QUIÉN

Los programas y las facultades de posgrado

CÓMO

1. Ofrecer cursos de verano suplementarios diseñados para ayudar a los estudiantes de orígenes diversos y de comunidades tradicionalmente infrarrepresentadas con la transición a programas de posgrado. Los objetivos de este programa pueden incluir tutoría temprana, introducción en profundidad al programa y a los recursos del campus, adquisición de habilidades a través de talleres, de desarrollo comunitario, etc.
2. Desarrollar un mecanismo formal para compartir información sobre los recursos disponibles en la universidad o en las comunidades locales para resolver las inquietudes que aquejen a los estudiantes que ingresan y los que continúen sus estudios.
3. Se pueden formar grupos por afinidad, por identidad o de ayuda entre los programas de posgrado en PSS donde discutir sobre los problemas que hubieran encontrado y recibir ayuda emocional o social de personas ajenas al programa del estudiante.
4. Los programas y los departamentos podrían contratar a un moderador/a a tiempo parcial que ayude a abordar los conflictos y las inquietudes que puedan surgir durante el programa. Esa persona puede ser un/a estudiante de posgrado local, un/a auxiliar docente, un/a docente de otro departamento, o personal clínico o de consultoría de la localidad. Sus tareas incluirán mediar entre las partes involucradas en un conflicto.

MATERIALES

1. Cuestionario voluntario durante el ingreso para identificar las inquietudes comunes en las que algún estudiante desee recibir ayuda adicional; por ejemplo: hablar en público, participar en clases, redacción, estadística, manejo del estrés, habilidades de organización, etc.
2. Descripción de los programas y recursos disponibles

Pasantía

RESUMEN DE CONTENIDOS

PROBLEMA 1

La cohorte de pasantes no representa consistentemente la diversidad de las comunidades en las que trabajan. Es posible que los programas no atraigan o no admitan a pasantes de culturas diversas.

HERRAMIENTA 1: Recomendaciones para los diferentes componentes del programa con el fin de atraer y admitir pasantes de culturas diversas.

PROBLEMA 2

El profesorado y personal del programa de pasantías no representan consistentemente la diversidad de las comunidades en las que trabajan. Es posible que los programas no atraigan o retengan un profesorado y personal de culturas diversas.

HERRAMIENTA 2: Recomendaciones para contratar y retener un profesorado y personal de formación culturalmente diverso para el programa de pasantías

PROBLEMA 3

Los programas de pasantías no presentan un enfoque sistemático para el desarrollo del plan de estudios y para la evaluación del programa que sea consistente con la formación en conocimientos y habilidades necesarias para servir a una población diversa. Es posible que los programas no mantengan un enfoque consistente y programático en temas relacionados con la diversidad, la equidad y la inclusión.

HERRAMIENTA 3: Estrategias para crear y mantener un enfoque programático sólido, significativo y en constante mejora respecto de temas relacionados con la diversidad de los pasantes, el profesorado de formación, el personal y las actividades formadoras.

PROBLEMA I

Hay muy pocos pasantes de grupos de culturas diversas en los programas de pasantía. Es posible que los programas no atraigan o no admitan a pasantes de culturas diversas.

HERRAMIENTA I INSCRIPCIÓN DE PASANTES

Recomendaciones para los diferentes componentes del programa con el fin de atraer y admitir pasantes de culturas diversas.

FINALIDAD

Asegurar una mayor diversidad en el acceso a la educación de posgrado en psicología mediante programas de pasantía que desarrollen un enfoque sistemático y específico para la admisión de pasantes y que evalúen qué cambios son necesarios en todas las etapas del programa de pasantías y durante todo el año de formación.

CÓMO

1. Generar una declaración sobre la visión y misión en temas de diversidad: las pasantías deben desarrollar su propia declaración enfocada a la diversidad que complemente la visión general de la organización e incentive a la organización matriz a incluir la diversidad en su declaración de misión (ver en Apéndice A un ejemplo del departamento de Asuntos de los Veteranos de Miami).

Preguntas para responder a la hora de diseñar y evaluar la declaración de visión y misión respecto de la diversidad:

- i. ¿Cómo responde directamente a la cuestión de diversidad?
 - ii. ¿Cuáles son las fortalezas de la institución en relación con la diversidad?
 - iii. ¿Estipula explícitamente los valores del programa?
 - iv. ¿Qué acciones se llevan a cabo para crear un ambiente más inclusivo que acoja a todos por igual y donde se valoren las perspectivas culturalmente diversas?
 - v. Si un solicitante de pasantías eligiera este lugar, ¿qué formación en conocimientos, habilidades y competencias específicas sobre diversidad podrían recibir?
 - vi. Esta declaración, ¿se ha desarrollado en colaboración con todas las partes interesadas de todos los niveles de la organización (incluyendo los aprendices) y refleja las necesidades de la comunidad?
2. Asegurarse de que los criterios de admisión y los sistemas de valoración de las solicitudes reconozcan los logros y contribuciones de individuos de grupos tradicionalmente infrarrepresentados.

Los criterios y los sistemas deben equiparar los logros académicos tradicionales (p. ej., número de publicaciones, presentaciones) con otras actividades no tradicionales (p. ej., tener más de un trabajo para financiarse la educación; actividad de defensa, de ayuda comunitaria o de servicio; trabajo voluntario; experiencias de vida) y/o la demostración del compromiso con la diversidad en actividades académicas (p. ej., residencias, investigaciones o cursos orientados a la población culturalmente diversa o infrarrepresentada).

3. Buscar candidatos directamente en las escuelas, los programas, las organizaciones y las comunidades que tengan una alta proporción de estudiantes de culturas diversas. Algunos ejemplos:
 - A. Becas de investigación de la APA enfocadas en las minorías
 - B. Escuelas y universidades históricamente familiarizadas con la población negra
 - C. Motive a los pasantes a establecer contactos mediante las listas de distribución o miembros de los grupos de estudiantes de la APA, como:
 - i. APAEMGS; para temas sobre minorías étnicas
 - ii. APAGSABILITIES; para temas de discapacidad
 - iii. APAGSINTERNATIONAL; para estudiantes internacionales que estudien psicología en los EUA
 - iv. APAGSLGBT; un foro de estudiantes para tratar inquietudes relacionadas al lesbianismo, la homosexualidad, la bisexualidad y el transgénero en psicología
 - D. Contacte específicamente programas de formación de posgrado diversos compartan su especialidad y sus objetivos, preferentemente dentro de su región geográfica. Mantenga relaciones a largo plazo mediante sesiones abiertas, charlas con invitados y otros mecanismos
 - E. Busque candidatos en las conferenciadas dedicadas a diversidad
4. Si es posible, realizar exclusivamente entrevistas virtuales.
 - A. Revise y comparta los aprendizajes obtenidos en los ciclos de entrevistas de 2020/2021 para mejorar la accesibilidad y la calidad de las entrevistas virtuales
 - B. Establezca recomendaciones para abordar las desventajas potenciales de las entrevistas virtuales (p. ej., atender las necesidades de los candidatos en cuanto a información sobre el área y la cultura locales)
5. Asegurarse de que la dedicación y el énfasis del programa en la diversidad y la inclusión sea evidente en los materiales de acceso público.
 - A. Incluya la declaración de la misión y visión sobre diversidad mencionada antes
 - B. Describa las políticas de acceso y alojamiento para las personas con discapacidad
 - C. Averigüe las opiniones de los solicitantes sobre su experiencia durante los actos de bienvenida y sobre la naturaleza inclusiva de la página web, los folletos y otras fuentes de información del programa (ver Apéndice B)

6. Colabore con la dirección para lograr lo siguiente:
 - A. Aumentar la accesibilidad y el alojamiento disponibles para personas con discapacidad que, de otra manera, verían dificultado su acceso a esta profesión (p. ej., intérpretes de lengua de señas, tecnología de asistencia)
 - B. Proponer, defender y facilitar la captación de solicitantes internacionales
 - C. Proponer y defender prácticas de contratación de la institución que reflejen las necesidades de la comunidad
7. Redactar un plan para pasar de las actividades pasivas de captación a una divulgación más extensa dentro de la comunidad.

PROBLEMA 2

El profesorado y el personal del programa de pasantías no son representativos de la diversidad del país. Es posible que los programas no atraigan o retengan un profesorado y personal de culturas diversas.

HERRAMIENTA 2 CONTRATACIÓN Y RETENCIÓN DEL PROFESORADO DE PASANTÍAS

Recomendaciones para contratar y retener un profesorado y personal de formación culturalmente diverso para el programa de pasantías.

FINALIDAD

Asegurar una mayor diversidad en el acceso a la educación de posgrado en psicología mediante programas de pasantía que desarrollen un enfoque sistemático y específico en la contratación y retención del profesorado y el personal y que evalúen qué cambios son necesarios.

CÓMO

1. Desarrollar un plan estratégico que establezca cómo la diversidad del personal fortalece la misión más importante de la institución, lo que se relaciona con las declaraciones de la misión sobre la diversidad y de la misión del programa de pasantías.
2. Contratar personal docente, no-docente y administrativo culturalmente diverso:
 - a) Asegúrese de que las descripciones de las ofertas de trabajo y las cualificaciones para los puestos incluyan formación específica, habilidades y logros en las áreas de diversidad, diferencias individuales e inclusión
 - b) Asegúrese de que los esfuerzos realizados en cuanto a la contratación incluyan la divulgación entre organizaciones de contacto; por ejemplo: listas de distribución relacionadas a Diversidad, la National Latinx Psychological Association (NLPA), la Association of Black Psychologists (ABPsi)
 - c) Asegúrese de que los sistemas de valoración de solicitudes estén preparados para captar y valorar los orígenes y experiencias culturalmente diversas
 - d) Ofrezca otros incentivos económicos, como bonos personalizados, ayudas para la mudanza, asistencia con el pago de préstamos o de alojamiento
 - e) Ofrezca posibilidades de trabajo remoto para extender la contratación más allá de las zonas locales
3. Ofrecer puestos de liderazgo a candidatos de culturas diversas. Preparar al personal para estas posiciones (p. ej., planes de formación en liderazgo) y apoyarlos en el ejercicio de sus funciones.
4. Promocionar la formación en diversidad para el profesorado y el personal.
 - a) Establezca como requerimiento que el personal actual participe en un cierto número de capacitaciones en temas de diversidad al año como parte de sus objetivos de desempeño (o como "...objetivo de desempeño estándar")
 - b) Este número se puede alcanzar cumpliendo con un número o porcentaje de capacitaciones establecido
 - c) Asocie los criterios de evaluación con la declaración de la misión y visión sobre diversidad
 - d) Asocie los logros en este área con el avance profesional

PROBLEMA 3

Los programas de pasantías no presentan un enfoque sistemático para el desarrollo del plan de estudios y para la evaluación del programa que sea consistente con la formación en conocimientos y habilidades necesarias para servir a una población diversa. Es posible que los programas no mantengan un enfoque consistente y programático en temas relacionados con la diversidad, la equidad y la inclusión.

HERRAMIENTA 3 – DESARROLLO Y MEJORA DE LA CALIDAD DEL PROGRAMA DE PASANTÍAS

Estrategias para crear y mantener un enfoque programático sólido, significativo y en constante mejora respecto de temas relacionados con la diversidad de los pasantes, el profesorado de formación, el personal y las actividades formadoras.

FINALIDAD

Asegurar una mayor diversidad en el acceso a la educación de posgrado en psicología mediante programas de pasantía que desarrollen un enfoque sistemático y específico en el planeamiento y la evaluación de la estructura, el proceso y el contenido de las actividades formativas en temas relacionados con la diversidad.

debate sobre temas relacionados con diversidad e inclusión organizados por personal no-evaluador

CÓMO

1. Crear/Mantener un Comité de diversidad: revisa el programa de formación en materia de diversidad una vez al año.
 - a) Este comité se reúne regularmente para revisar, planificar y procesar la formación en temas de diversidad
 - b) Debe existir dentro de una estructura organizativa que lo fortalezca tal que pueda influenciar el plan de estudios y la cultura
 - c) Incluye a miembros que sean estudiantes
 - d) Sus actas de reunión se archivan y son accesibles a todos
 - e) Todos los miembros tienen el mismo derecho a voto
 - f) Al final del año académico, podría llevar a cabo la revisión anual de las iniciativas de formación en lo relacionado a diversidad
2. Incentivar a los aprendices a participar en posiciones de liderazgo dentro de la organización y del programa de formación, en particular aquellos estudiantes con una amplia experiencia en asuntos relacionados con la diversidad.
3. Ofrecer actividades de formación significativas relacionadas con la diversidad, tales como:
 - a) Plan de estudios centrado en la diversidad: lecturas y recursos didácticos que ayuden con la adquisición de conocimiento y habilidades relacionadas con las personas y las familias de orígenes culturalmente diversos
 - b) Diseña una ruta de formación en diversidad o una pequeña serie de actividades prácticas rotativas sobre diversidad e inclusión que puedan ayudar al aprendiz y al personal a tener una mejor comprensión de la experiencia de pertenecer a un grupo infrarrepresentado
 - c) Experiencias de desarrollo profesional relacionadas con la diversidad no evaluables. Podrían incluir grupos de

Estos últimos podrían también actuar mediador y hablar en nombre de los aprendices si fuera necesario

- d) Actividades de inmersión, como por ejemplo:
 - i. Contactar y visitar lugares de la comunidad que sirvan de ejemplo de mejores prácticas con respecto a la diversidad y la inclusión
 - ii. Organización de un almuerzo de inmersión para celebrar la diversidad del personal local
 - e) Incluya una perspectiva sobre la diversidad y/o invite a expertos en la materia durante las sesiones de desarrollo profesional en temas centrales como la búsqueda de trabajo, preparación de CV, entrevistas, negociación, etc.
 - f) Programa de tutoría (similar al descrito para el nivel de posgrado)
 - g) Siga modelos basados en evidencia que promuevan e integren la diversidad (p. ej., el modelo ADDRESSING, el modelo Socioecológico, etc.)
4. Evaluación del programa sobre el progreso de las iniciativas en diversidad para recabar información sobre las mejoras del programa:
- a) Lleve a cabo una evaluación de las necesidades para alcanzar el éxito en el abordaje de la diversidad dentro del programa a través de encuestas o entrevistas al personal, pasantes y partes interesadas, además de experiencias de los clientes. Considere:
 - i. Diversidad cultural
 - ii. Diversidad racial
 - iii. Diversidad religiosa
 - iv. Diversidad etaria
 - v. Diversidad sexual o de género
 - vi. Orientación sexual
 - vii. Discapacidades
 - b) Recopile información sobre diversidad e Inclusión antes y después de implementar medidas para evaluar el éxito del programa en cuanto a ganar un mejorar la comprensión de la diversidad
 - i. Considere iniciar una encuesta sobre el ambiente escolar para el profesorado, el personal y los aprendices

- ii. Considere pedirle a los pasantes que evalúen los materiales de acceso público del programa sobre diversidad e inclusión, recepción de solicitantes culturalmente diversos, etc.
- c) Recopile información que resuma todas las actividades de formación en diversidad para ayudar a ajustar la formación en este campo y así responder a las necesidades de los aprendices y del personal

- d) Presente datos a los aprendices, al personal y a la dirección al final del año lectivo
- e) Examine regularmente las fortalezas del programa y las áreas más necesitadas en cuanto a diversidad e inclusión para planificar mejoras

Apéndice A

Ejemplo de declaración sobre diversidad del departamento de Asuntos de los Veteranos (VA; del inglés *Veteran Affairs*) de Miami

Declaración sobre diversidad

El departamento de Asuntos de los Veteranos de Miami (también llamado Miami VA) se compromete de lleno a fomentar la competencia multicultural y la concientización en diversidad. El objetivo general de nuestras actividades de formación es sensibilizar a los pasantes sobre las diferencias individuales y demostrar cómo se pueden usar los modelos basados en la diversidad en contextos clínicos.

El Comité de diversidad está compuesto por psicólogos del Miami VA que se comprometen a ayudar a aprendices, psicólogos y demás partes interesadas a fomentar la concientización, el conocimiento y la adquisición de habilidades necesarias para trabajar con una población con una alta diversidad cultural. Otro de sus objetivos es explorar cómo nuestro sesgo, poder, privilegios, suposiciones y experiencias de vida afectan el trabajo clínico de los profesionales de la salud mental. Los aprendices interesados pueden participar como miembros del Comité de diversidad durante su año de residencia. Los estudiantes miembros son parte integral del Comité de diversidad y se les motiva a colaborar con el planeamiento y como puntos de contacto con su cohorte.

El Comité de Diversidad ofrece recursos didácticos, experiencias de inmersión y debates reflexivos relacionados a la diversidad para fomentar el desarrollo profesional. Los recursos didácticos incluyen lecturas sobre diversidad cuyo objetivo es abordar una variedad de temas relevantes para poblaciones de pacientes específicas y para la promoción de la competencia multicultural (p. ej., percepciones culturales de la psicoterapia y de los psicoterapeutas, espiritualidad, nivel socioeconómico, discapacidad, veteranos LGBTI, inmigración y aculturación, envejecimiento, temas de mujeres, etc.). Los aprendices y el personal participan de experiencias de inmersión visitando lugares de la comunidad que consideren la diversidad en su actividad de asistencia. Los debates reflexivos reúnen a los aprendices y al personal para profundizar en cómo mejorar la diversidad en la asistencia. Finalmente, el Comité de diversidad ayuda a los aprendices a incorporar los modelos basados en la diversidad a la psicoterapia y a la conceptualización en la evaluación de casos. Los aprendices deben utilizar el modelo ADDRESSING durante la práctica clínica y la evaluación de la presentación de los casos para mostrar cómo aplican la diversidad durante su práctica.

El Miami VA asiste a veteranos de una zona culturalmente muy diversa y abarca comunidades urbanas y suburbanas por toda Miami. Nuestro contexto tan heterogéneo le brinda a los aprendices la oportunidad de prestar servicios a los veteranos pertenecientes a una gran variedad de orígenes. La diversidad étnica de los veteranos del área le permite a los aprendices desarrollar competencias en el trabajo con pacientes de orígenes culturales muy diferentes. Los aprendices tienen la oportunidad de proporcionar servicios a diferentes poblaciones minoritarias y desfavorecidas, lo que es vital para una formación completa de los psicólogos. El Miami VA tiene un programa activo para personas sin hogar que coordina los servicios sociales, de salud y de defensa de los veteranos sin hogar. Cada vez más veteranos LGBT (Lesbianas, Gais, Bisexuales y Transgénero) buscan los servicios del Miami VA y el área metropolitana de Miami en general posee una comunidad LGBT muy activa. En este contexto, los aprendices pueden aprender a valorar la diversidad con respecto a la orientación sexual. Asimismo, cada vez encontramos más mujeres dentro de la población de veteranos, lo que representa una mayor oportunidad para los aprendices de desarrollar competencias para abordar de forma efectiva temas relacionados con el sexo y el género como parte de su formación. El Miami VA proporciona servicios diseñados especialmente para el abordaje de las necesidades de los veteranos a lo largo de su vida, lo que ofrece oportunidades a los aprendices de trabajar en contextos donde los temas relacionados con la edad son importantes (p. ej., jóvenes veteranos que se plantean objetivos educativos y buscan reintegrarse a sus familias tras su despliegue, veteranos de mediana edad que buscan adaptarse a la jubilación y a los problemas médicos y los de edad avanzada que se enfrentan a temas relacionados con el final de su vida). También se incentivará a los aprendices a explorar otras dimensiones de la diversidad, incluyendo (pero no limitándose) a: origen nacional, estado de inmigración, diferentes idiomas, creencias religiosas o espirituales y habilidades físicas.

Apéndice B

Ejemplo de cuestionario sobre el clima de convivencia entre pasantes con preguntas abiertas a través de un sitio web o un folleto informativo. Cortesía del Consorcio para Pasantías en Psicología de Hawái (HI-PIC, del inglés *Hawai'i Psychology Internship Consortium*), Dra. Katlyn Hale, Directora del Programa):

Encuesta sobre clima de convivencia para pasantes del HI-PIC

Indicaciones: pasantes del HI-PIC, sus percepciones sobre el año de prácticas en el HI-PIC son muy importantes para el Comité de formación y nos proporciona información y opiniones muy valiosas, puesto que trabajamos continuamente para mejorar y actualizar el programa. Les rogamos que se tomen unos minutos para completar minuciosamente este cuestionario. Las respuestas, se presentarán anónimamente, se agruparán y serán enviadas al Comité de formación junto con los resultados de la encuesta una vez que el año de prácticas haya finalizado. ¡Gracias a todos por su aporte!

1. Por favor, describa los aspectos de su experiencia en la pasantía del HI-PIC que más le gustaron y que aconsejaría mantener en los años venideros.
2. Por favor, describa cualquier aspecto de su experiencia de formación en el HI-PIC que le resulte preocupante.
3. ¿Cuáles son sus sugerencias para mejorar las pasantías del HI-PIC?
4. ¿En qué medida considera que la página web y el folleto informativo del HI-PIC fueron receptivos e inclusivos en cuanto a la diversidad?
5. ¿Tiene algún comentario adicional que le gustaría compartir sobre la página web y el folleto informativo del HI-PIC o alguna sugerencia que le gustaría hacer para mejorar?
6. Por favor, describa qué tan inclusivos le parecen el profesorado, el programa de pasantías del HI-PIC y/o su agencia al momento de aceptar diferencias individuales y voces diversas (p. ej., fortalezas y/o áreas a mejorar).
7. Por favor, describa qué tan preparados le parecen el profesorado, el programa de pasantías del HI-PIC y/o su agencia al momento de percibir e incorporar las diferencias individuales y la diversidad dentro de la práctica clínica o administrativa.
8. ¿Tiene alguna preocupación con respecto a su experiencia con el profesorado, la supervisión o con sus propias tareas de supervisión (p. ej., supervisión individual o grupal)?
9. Si su respuesta es afirmativa en la pregunta anterior, describa sus preocupaciones, por favor. Siéntase libre de compartir sus sugerencias para mejorar.

¿Tiene algún comentario adicional que le gustaría compartir sobre la atención a la diversidad del HI-PIC durante las pasantías o alguna sugerencia que le gustaría hacer para mejorar?

Residencias y becas posdoctorales

PROBLEMA I

Las barreras que dificultan la realización de una residencia posdoctoral afectan de forma diferente a los posgraduados de culturas diversas y tradicionalmente infrarrepresentados y, como resultado, es posible que los programas no atraigan y no admitan cohortes diversas.

HERRAMIENTA I

Reducción de las barreras existentes que evitan que los estudiantes busquen psantías de formación posdoctoral

FINALIDAD

Aumentar la concientización sobre las dificultades y las barreras existentes en cuanto a los programas posdoctorales y preparar recomendaciones para reducir tales dificultades.

Nota: Las cargas económicas sobre los estudiantes comienzan a acumularse desde nivel de pregrado. Estas recomendaciones son parte de un esfuerzo continuo que empieza en la carrera de pregrado en Psicología y persiste durante el nivel posdoctoral.

CÓMO

1. Reducir las cargas económicas asociadas a la solicitud y los procesos de entrevista del posdoctorado:
 - a) Solicitudes con costo reducido o gratuitas
 - b) Entrevistas con costo reducido
 - i. Entrevista preliminar de selección a través de plataformas de video (Zoom, Webex, etc.)
 - ii. Proporcione vídeos con información sobre los programas en la página web
 - iii. Ofrezca sesiones virtuales abiertas o ferias virtuales sobre el programa
 - iv. Considere realizar entrevistas virtuales
 - v. Si las entrevistas presenciales son obligatorias, proponga fechas con suficiente antelación para permitir que los gastos del viaje se reduzcan
 - c) Fomente entrevistas presenciales a cargo de estudiantes posdoctorales actualmente en el programa
2. Crear recursos didácticos o seminarios para ayudar en cuanto a educación financiera
 - a) Los temas que se pueden incluir son gestión de deuda, jubilación, seguros, compra de propiedades, finanzas profesionales (empezar un negocio, consejo sobre créditos)
 - b) Información relacionada con los préstamos a estudiantes
 - No se penalizará la falta de pago de los préstamos durante la formación
 - Opciones durante el comienzo de la carrera para ayudar con el pago de préstamos
3. Ofrecer, al principio del año de formación posdoctoral, contacto con empleadores que apoyen la reducción de la deuda. Por ejemplo, seleccionadores militares, centros de salud comunitaria con aprobación federal, el Indian Health Service, el National Health Service Corps, entre otros.
4. Ofrecer financiación para el desarrollo profesional similar al del personal por participar en conferencias, en asociaciones profesionales, etc.
5. Crear un ambiente seguro para la tutoría profesional de los aprendices posdoctorales que incluya:
 - a) Tiempo estructurado y no estructurado para las tutorías.
 - b) Anuncios públicos que estipulen que esa tutoría es parte del folleto informativo del programa y que está presente desde los inicios del programa.
6. Proporcionar al profesorado y el personal de formación un tiempo de desarrollo profesional dedicado a concientizar sobre la carga económica de los aprendices, con un enfoque particular sobre las disparidades sociales y el impacto variable entre los aprendices posdoctorales.

MATERIALES

Los materiales incluyen una lista de lectura detallada para los formadores con respecto a las cargas económicas anteriormente descritas con un impacto variable entre los becarios o residentes posdoctorales. También se incluye una lista de lectura recomendada que aborda la diversidad y temas asociados que requieren una concientización y un conocimiento especiales, además de los posibles formatos de debate (facultad, personal y aprendices juntos; solo el profesorado y el personal, etc.). Los temas que se incluyen son:

- Herramienta de autoevaluación para determinar las necesidades de la comunidad
- Mejora de los recursos de la biblioteca para los programas
- Desarrollo de una herramienta para guiar el debate sobre cuestiones culturales y supervisión
- Formularios para recopilar opiniones sobre la supervisión (que incluyan la competencia en diversidad)
- Desarrollo continuo del profesorado y del personal en diversidad y formación posdoctoral
- Retención o regreso de los aprendices a la institución: futuro desarrollo la diversidad en el acceso

LIBROS

1. Disability as diversity (Erin Andrews)
2. Understanding the experience of diversity (Dana Dunn)
3. Multiculturalism and diversity in clinical supervision: A competency-based approach (Edited by Carol Falender)
4. Culturally Responsive Cognitive Behavior Therapy, Second Edition: Practice and Supervision, G. Y. Iwamasa and P. A. Hays (Editors)

ARTÍCULOS

1. LGBQ-affirming and -non-affirming supervision: Perspectives from a queer trainee (Hagler)
2. Trainee perspectives on relational cultural therapy and cultural competency in supervision of trauma cases (Gomez)
3. Supervisee nondisclosure in clinical supervision: Cultural and relational considerations (Hutman, Ellis)
4. The interconnectedness between cultural humility and broaching in clinical supervision: Working from the multicultural orientation framework (Jones, Branco)
5. Teaching not-knowing: Strategies for cultural competence in psychotherapy supervision (Watson, Raju, Soklaridis)
6. The complexities of power in feminist multicultural psychotherapy supervision (Arczynski, Morrow)
7. Processes that inform multicultural supervision: A qualitative meta-analysis (Tohidian, Quek)
8. Race in supervision: Let's talk about it. (Schen, Greenlee)
9. Lost in translation: Training issues for bilingual students in health service psychology (Valencia-Garcia, Montoya)
10. Developing a working model of cross-cultural supervision: A competence and alliance-based framework (Lee, Kealy)
11. Training culturally competent psychologists: Where are we and where do we need to go? (Benuto, Singer, Newlands, Casas)
12. The multicultural guidelines in practice: Cultural humility in clinical training and supervision (Patallo)
13. Multicultural supervision with Chinese international trainees (Qi, Wang, Wu, Luo)
14. Power, powerlessness, and the parallel process (Kapten)
15. What would be most helpful for us to talk about? Trainee perspectives on culturally effective supervision in the USA and India. (Jain, Aggarwal)
16. #SaytheWord: A disability culture commentary on the erasure of "disability" (Andrews, Mona, Pilarski, Forber-Pratt, Lund, Balter)
17. Guidelines for assessment of and intervention with persons with disabilities. (American Psychological Association)

REFERENCIAS ADICIONALES

- American Psychological Association. (2012). Guidelines for assessment of and intervention with persons with disabilities. *American Psychologist*, 67(1), 43-62. <https://doi.org/10.1037/a0025892>
- Andrews, E., & Mona, L., & Pilarski, C., & Forber-Pratt, A., & Lund, E., & Balter, R. (2019) #SaytheWord: A disability culture Commentary on the erasure of "disability." *Rehabilitation Psychology*, 64(2):111-118. doi: 10.1037/rep0000258. Epub 2019 Feb 14. PMID: 30762412.
- Benuto, L. T., Singer, J., Newlands, R. T., & Casas, J. B. (2019). Training culturally competent psychologists: Where are we and where do we need to go? *Training and Education in Professional Psychology*, 13, 56-63. doi:10.1037/tep0000214
- Callahan, J. L., Love, P. K., & Watkins, C. E., Jr. (2019). Supervisee perspectives on supervision processes: An introduction to the special issue. *Training and Education in Professional Psychology*, 13, 153-159. doi:10.1037/tep0000275
- Clevinger, K., Albert, E., & Raiche, E. (2019). Supervisor self-disclosure: Supervisees' perceptions of positive supervision experiences. *Training and Education in Professional Psychology*, 13, 222-226. doi:10.1037/tep0000236
- Doran, J.M., Kraha, A., L.R., Ameen, E.J., & El-Ghoroury, N.H. (2016). Graduate debt in psychology: A quantitative analysis. *Training and Education in Professional Psychology*, 10, 3-13. <http://dx.doi.org/10.1037/tep0000112>
- Doran, J.M., Marks, L.R., Kraha, A., Ameen, E.J., & El-Ghoroury, N.H. (2016). Graduate debt in psychology: A qualitative analysis. *Training and Education in Professional Psychology*, 10, 179-187. <http://dx.doi.org/10.1037/tep0000132>
- Jendrusina, A. A., & Martinez, J. H. (2019). Hello from the other side: Student of color perspectives in supervision. *Training and Education in Professional Psychology*, 13, 160-166. doi:10.1037/tep0000255
- Lantz, M.M. and Favis, B.L. (2017). For whom the bills pile: An equity frame for an equity problem. *Training and Education in Professional Psychology*, 11, 166-173. <http://dx.doi.org/10.1037/tep0000162>
- Patallo, B. J. (2019). The multicultural guidelines in practice: Cultural humility in clinical training and supervision. *Training and Education in Professional Psychology*, 13, 227-232. doi:10.1037/tep0000253
- Phillips, J. C., Parent, M. C., Dozier, V. C., & Jackson, P. L. (2016). Depth of discussion of multicultural identities in supervision and supervisory outcomes. *Counselling Psychology Quarterly*, 30, 188-210. doi:10.1080/09515070.2016.1169995
- Pietrantonio, K.P. and Garriott, P.O. (2017). A plan for addressing the student debt crisis in psychological graduate training: Commentary on "Graduate debt in psychology: A quantitative analysis" (Doran et al., 2016) *Training and Education in Professional Psychology*, 11, 94-99. <http://dx.doi.org/10.1037/tep0000151>
- Sandeen, E., Moor, K. M., & Swanda, R. M. (2018). Práctica local reflexiva: A pragmatic framework for improving culturally competent practice in psychology. *Professional Psychology: Research and Practice*, 49, 142-150. doi:10.1037/pro0000183
- Thomas, F. C., Hill, L., Bowie, J., & Taknint, J. T. (2019). Growth-promoting supervision: Reflections from women of color psychology trainees. *Training and Education in Professional Psychology*, 13, 167-173. doi:10.1037/tep0000244
- Wilcox, M. M., Barbaro-Kukade, L., Pietrantonio, K.P., Franks, D.N. (2019, December 2). It takes money to make money: Inequity in psychology graduate student borrowing and financial stressors. *Training and Education in Professional Psychology*, Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/tep0000294>

PROBLEMA I

Es usual que los estudiantes y aprendices carezcan de apoyo de compañeros que identifiquen como similares a ellos y que se dé de una manera que les parezca más segura y de menor riesgo.

HERRAMIENTA I

Apoyo virtual entre compañeros de los programas de PSS a nivel de doctorado, pasantías y posdoctorado

FINALIDAD

Crear acceso a un apoyo entre compañeros que sea seguro y de bajo riesgo para los estudiantes de doctorado, pasantes y aprendices de posdoctorado en PSS, utilizando una plataforma virtual apoyada por organización nacional.

QUIÉN

Los estudiantes de posgrado, en pasantías y de posdoctorado en PSS

CÓMO

Una organización nacional (p. ej., el Board of Educational Affairs de la APA, el National Register of Health Service Psychologists, la APPIC) creará y alojará una plataforma virtual para que los estudiantes y aprendices se identifiquen y creen grupos virtuales de apoyo entre compañeros de distintos programas. Esta organización no se responsabilizará de la membresía ni del contenido del grupo, sino que solo proporcionará acceso a la plataforma.

1. Cualquier estudiante de posgrado, pasante o residente posdoctoral puede crear y, en consecuencia, gestionar un grupo en línea de videoconferencia para el apoyo entre compañeros en su mismo nivel de formación, asociado a una identidad (o identidades) que más les interesen o a un reto concreto sobre el que les gustaría recibir o brindar apoyo. El temario estará totalmente dirigido por los estudiantes y aprendices.
2. El hospedaje de la plataforma por parte de una organización nacional, en este contexto, se refiere exclusivamente a proporcionar información semanalmente sobre el programa a través de una lista de distribución o página web permanente donde se anuncien los grupos creados y se incluyan los enlaces y el calendario proporcionados por el/la estudiante o aprendiz que organiza cada grupo virtual de apoyo. Dicha organización no desempeñará ningún papel en la moderación de estos grupos virtuales de apoyo entre compañeros.

BENEFICIOS DEL PROGRAMA

1. Los estudiantes y aprendices de todo el espectro de la PSS pueden acceder a un apoyo impulsado por otros estudiantes relacionado con identidades o retos específicos, sin preocuparse por las repercusiones en sus evaluaciones o su carrera profesional.
2. Los estudiantes pueden resolver problemas y recibir validación con la esperanza de reducir el estrés general y la sensación de aislamiento, así como proporcionar su opinión acerca de cómo afrontan los retos en DEI en sus programas.

MATERIALES

Plataforma para el anuncio de grupos virtuales de apoyo entre compañeros coordinados por estudiantes y aprendices de todo EUA y Canadá.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

La organización nacional que gestiona la plataforma puede utilizar encuestas para determinar la satisfacción y el impacto de los programas virtuales de apoyo entre compañeros.

PROBLEMA 2

Los estudiantes y aprendices carecen a menudo de medios para resolver problemas con asesores experimentados en PSS de una manera que les resulte más segura y de menor riesgo.

HERRAMIENTA I

Apoyo virtual sin cita previa para la resolución de problemas por parte con asesores en PSS que empaticen con los factores estresantes de estudiantes tradicionalmente marginados.

QUIÉN

Los estudiantes de posgrado y posdoctorado, los pasantes y los profesionales en el campo de la PSS

CÓMO

Una organización nacional (p. ej., el Board of Educational Affairs de la APA, el National Register of Health Service Psychologists, la APPIC) creará y alojará una plataforma virtual para que los estudiantes y aprendices busquen apoyo y resolución de problemas a través de consulta sin cita previa con profesionales de la PSS no afiliados al programa del estudiante.

1. Cualquier estudiante de posgrado, pasante o residente posdoctoral puede solicitar apoyo inmediato de manera anónima mediante una consulta con profesionales de la PSS más experimentados que no estén afiliados al programa del estudiante o aprendiz. Se invita a los estudiantes a facilitar información relativa a las preocupaciones de identidad o equidad que deseen debatir.
2. Los profesionales de la PSS pueden ofrecer de manera voluntaria bloques de una hora, con la frecuencia que prefieran. Asimismo, pueden facilitar información relativa a sus propias identidades o breves datos biográficos pertinentes al ejercicio de la función de consultoría.
3. El hospedaje por parte de la organización nacional, en este contexto, se refiere exclusivamente a la creación de la plataforma para el programa de consultas sin cita previa. Dicha organización no desempeña ningún papel en la moderación de los contactos, más allá de proporcionar la plataforma.

BENEFICIOS DEL PROGRAMA

1. Los estudiantes y aprendices de todo el espectro de la PSS pueden acceder a consultas sobre resolución de problemas relacionados con la equidad y la congruencia de la identidad, sin preocuparse por las repercusiones en sus evaluaciones o su carrera profesional.
2. Los estudiantes pueden resolver problemas y recibir validación con la esperanza de reducir el estrés general y la sensación de aislamiento, así como proporcionar su opinión acerca de cómo afrontan los retos en DEI en sus programas.
3. Los programas pueden tener en cuenta el tiempo y el compromiso de la consultoría con respecto al desarrollo profesional, la evaluación del rendimiento y las actividades relacionadas con la titularidad (en casos aplicables).

MATERIALES:

Plataforma para el anuncio del servicio de consultoría sin cita previa, así como el calendario de disponibilidad.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

La organización nacional que gestiona la plataforma puede utilizar encuestas para determinar la satisfacción y el impacto del programa de consultoría sin cita previa.

MÓDULO 2:

Revisión de la estructura de nuestros programas con una mayor gobernanza compartida en mente

Revisión de la estructura de nuestros programas con una mayor gobernanza compartida en mente

RESUMEN

Los sistemas de gobernanza de la formación en Psicología del servicio de salud (PSS) y en psicología profesional son, por naturaleza, jerárquicos. Algunas personas han experimentado esta jerarquía como opresiva, en el sentido de que no tiene en cuenta las múltiples voces y experiencias de todas las personas en la jerarquía o no valora por igual el aporte de todos los miembros. Esta falta de inclusividad de todas las partes interesadas en la gobernanza refleja la actual naturaleza unilateral de estos sistemas, en el sentido de que no responden suficientemente a las necesidades de dichas partes, provocan sentimientos de privación de derechos, desconfianza, comunicación ineficaz y dan lugar a una gobernanza menos socialmente receptiva. La excelencia en la educación y la formación requiere la creación de sistemas de educación y capacitación liberadores para generar efectos más positivos dentro de la formación y entre las partes interesadas. Así, nuestros programas podrán ser diversos, inclusivos, equitativos y orientados a la comunidad. Necesitamos que las estructuras y procesos de los programas sean socialmente receptivos para permitir una formación y una educación que también sean socialmente receptivas.

META

Las metas de los lineamientos que aquí se proponen son polifacéticas. Estas guías ayudarán a los programas a: a) proporcionar un marco para desarrollar un conjunto de misiones, visiones y valores justos y transparentes compartidos entre todos los miembros y partes interesadas de los programas de formación en PSS y psicología profesional (como estudiantes y aprendices, la supervisión, el profesorado y la administración, entre otros); b) identificar sesgos dentro de nuestros sistemas de formación actuales; c) mejorar la flexibilidad dentro de las estructuras de gobernanza actuales, de manera que las voces tradicionalmente infrarrepresentadas en los distintos comités u órganos de toma de decisión puedan ser escuchadas o amplificadas; d) desarrollar estatutos u otra documentación específica del programa para apoyar su transición hacia un modelo de gobernanza compartido y más socialmente receptivo, al tiempo que mantienen las funciones de evaluación necesarias que requieren los programas de formación; y e) evaluarse y definirse a sí mismos en función de su capacidad para garantizar la inclusividad en la toma de decisiones según sea necesario y garantizar la participación.

RECURSOS DEL CCTC 2020:

Recomendaciones/Recursos/Información

1. Definición, valores, prácticas, rendición de cuentas y cuestiones a considerar en relación con la gobernanza compartida socialmente receptiva
2. Herramienta de autoevaluación de la gobernanza compartida socialmente receptiva

DESTINATARIOS PREVISTOS

Estos lineamientos y el conjunto de herramientas preliminar están destinados para la autoevaluación y la mejora de los programas de formación (posgrado, pasantías, posdoctorado, investigadores); para aprendices, el profesorado y el personal; y para los administradores o líderes institucionales ajenos al programa motivados a aumentar la participación de las partes interesadas en la gobernanza compartida.

DECLARACIÓN DE DIRECTIVAS

Gobernanza compartida socialmente receptiva:

La gobernanza compartida socialmente receptiva implica un compromiso intencional y un enfoque sistemático para la aplicación de un conjunto de valores y prácticas que responsabilizan a los programas de educación y capacitación ante las múltiples partes interesadas.

1. **Valores programáticos que rijan y apoyen la gobernanza compartida socialmente receptiva.** Se anima a los programas a participar en un proceso de exploración de sus los valores programáticos con los que se rigen y están relacionados con la gobernanza compartida socialmente receptiva. Entre ellos cabe citar: el fomento del respeto mutuo, la apertura, la colaboración, la justicia, la liberación, la equidad, la inclusividad y la transparencia, entre otros.
2. **Prácticas que garantizan la adhesión a los valores de la capacidad de respuesta social**
 - a) **Procesos y prácticas participativos para la toma de decisiones.** Se espera que los programas definan sus procesos de toma de decisión y que incluyan la representación y el aporte de las partes interesadas. La toma de decisiones participativa NO es unidimensional y puede manifestarse en múltiples prácticas, ámbitos y tareas programáticas, como los siguientes:
 - i. Práctica de la contratación equitativa
 - ii. Práctica de procesos de evaluación equitativos
 - iii. Lenguaje como contenido del programa de formación
 - iv. Funciones y responsabilidades claras
 - v. Reconocimiento explícito de las dinámicas de poder y las acciones para aumentar el balance de poder y como se comparte, considerando el uso y la necesidad de la jerarquía en las organizaciones
 - vi. Visión compartida de la capacidad de respuesta social en los contenidos de la formación
 - b) **Garantizar la representación de identidades diversas entre las partes interesadas y los participantes**
3. Rendición de cuentas tanto a los estudiantes, el profesorado los formadores, la supervisión, las organizaciones educativas y de formación que albergan nuestros programas, como a las comunidades locales, nacionales, mundiales y profesionales. La rendición de cuentas implica una reflexión y retroalimentación continuas hacia/desde/dentro de estas comunidades.

- a) Medidas y contramedidas de control para garantizar que el modelo siga siendo socialmente receptivo
 - i. Reflexión programática
 - ii. Revisión externa (acuerdo recíproco entre programas para actuar como “visitantes al sitio”)
 - iii. Mantener un circuito de información con las partes interesadas

Las siguientes preguntas pueden utilizarse como punto de partida en la evaluación de los enfoques actuales de su programa en materia de gobernanza y en qué medida su programa valora y practica una gobernanza compartida socialmente receptiva.

Valores

- ¿Cuáles son los valores de su sistema?
- ¿Cómo los conformó?
- ¿Existe un entendimiento en común de los valores de su sistema?
- ¿Existe una visión en común de la capacidad de respuesta social entre los componentes de la formación?

Prácticas

- Funciones que se beneficiarían de la autorreflexión en cuanto al enfoque actual de la gobernanza compartida socialmente receptiva:
 - » Contratación y captación (profesorado, personal, estudiantes)
 - » Evaluación (aprendices, supervisores, personal; puede ser diferente para las distintas partes interesadas)
 - » Desarrollo del plan de estudios
 - » Retención
 - » Elaboración y modificación de políticas y procedimientos (incluyendo los documentos del programa)
 - » Investigación y becas
 - » Funciones y responsabilidades
 - » Comunicación
- Preguntas a formular sobre la gobernanza compartida socialmente receptiva dentro de cada función:
 - » ¿Quiénes son las partes interesadas de su programa (estudiantes, profesorado, personal, miembros de la comunidad)?
 - » ¿Qué partes interesadas brindan su opinión (toma de decisiones)?
 - » ¿Qué partes interesadas no lo hacen y cuáles no están incluidas actualmente?
 - » ¿Cómo se reconocen explícitamente las dinámicas de poder y qué acciones se realizan para aumentar balance de poder y como se comparte?
 - » ¿Están claramente definidas las funciones y responsabilidades? ¿Cómo dificultan o mejoran la gobernanza compartida socialmente receptiva?

- » ¿Cómo se incluyen o incorporan las voces de todas las partes interesadas?
- » ¿Cómo saben que se les escucha?
- » ¿Cuándo sienten que no se les escucha?
- » ¿Cómo se comunican las decisiones?
- » ¿Cómo se desarrollan los procesos?
- » ¿Cómo facilita u obstaculiza el uso del lenguaje (oral o escrito) la gobernanza compartida socialmente receptiva?
- » Basándose en las respuestas anteriores, ¿qué se necesita para que su programa mejore la capacidad de respuesta social de la gobernanza compartida?

Rendición de cuentas

- ¿Cuáles son sus medidas y contramedidas de control para garantizar que su modelo siga siendo socialmente receptivo?
- ¿Están claramente definidas las funciones y responsabilidades en materia de rendición de cuentas?
- Considere la posibilidad de asociarse con otro programa para obtener una perspectiva externa
- Una vez iniciado el proceso, es posible que sea de vital importancia identificar quién asumirá el liderazgo del programa y mantendrá el progreso hacia la creación de una gobernanza compartida.
- Revisión de los resultados considerando si los cambios han logrado agregar voces

UN EJEMPLO

- [Manual del Comité de Diversidad de la Universidad de Massachusetts en Boston](#)

CONSIDERACIONES GENERALES, OBSTÁCULOS USUALES Y TRAMPAS HABITUALES

- Superar las diferencias de perspectiva entre las distintas partes interesadas, valorando al mismo tiempo los aportes y puntos de vista de todos los implicados
- Navegar por el proceso interpersonal que a menudo surge de este trabajo
- Identificar cuándo se escuchan las voces solo por el hecho de escucharlas y cuándo hacen la diferencia
- Abordaje de las decisiones cuando no se logra un consenso total. Potenciar la participación por sobre la toma de decisiones en sí en todos los ámbitos
- Papel del proceso de toma de decisiones y la participación en el resultado alcanzado y la transparencia
- Falta de incentivos para trabajar de forma diferente

REFERENCIAS

- Anderson, F. (2011). A Case for Measuring Governance. *Nursing Administration Quarterly*, 35, 197-203.
- Bahls, S. C. (2014). How to Make Shared Governance Work: Some Best Practices. *Association of Governing Boards*, 22(2). <https://www.otis.edu/sites/default/files/How%20to%20Make%20Shared%20Governance%20Work%20Some%20Best%20Practices%20-%20AAGB.pdf>
- Dessain, V., Meier, O., & Vicente, S. (2008). Corporate governance and ethics: Shareholder reality, social responsibility, or institutional necessity? *Management*, 11(2), 65-79.
- Foster B. (1992). Models of shared governance: design and implementation. In Porter-O'Grady, T (Ed.) *Implementing Shared Governance: Creating a Professional Organization* (79-110). Mosby Yearbook.
- Inoue, A. B. (2015). *Antiracist Writing Assessment Ecologies: Teaching and Assessing Writing for a Socially Just Future*. The WAC Clearinghouse; Parlor Press. <https://doi.org/10.37514/PER-B.2015.0698>
- Norris, G., O'Dwyer, B. (2004). Motivating socially responsive decision making: the operation of management controls in a socially responsive organisation. *The British Accounting Review*, 36(2), 173-196.
- O'Mohony, S., & Ferrero, F. (2007). The emergence of governance in an open source community. *Academy of Management Journal*, 50(5), 1079-1106.

Autoevaluación de la gobernanza compartida socialmente receptiva

¿Quién es usted?	Estudiante Docente Supervisor/a Capacitador/a Personal de administración Miembro de la comunidad
------------------	---

VALORES DEL PROGRAMA

¿Cuáles son los valores de su sistema?	
¿Cómo los conformó?	
¿Existe un entendimiento en común de los valores de su sistema?	
¿Existe una visión en común de la capacidad de respuesta social entre los componentes de la formación?	

FUNCIONES DEL PROGRAMA

Por favor, complete las siguientes preguntas dentro de cada uno de los ámbitos funcionales de su programa.

<p>Contratación y captación</p>	
<p>¿Quiénes son las partes interesadas de su programa (estudiantes, profesorado, personal, miembros de la comunidad)?</p>	
<p>¿Qué partes interesadas brindan su opinión (toma de decisiones)?</p>	
<p>¿Qué partes interesadas no lo hacen y cuáles no están incluidas actualmente?</p>	
<p>¿Cómo se reconocen explícitamente las dinámicas de poder y qué acciones se realizan para aumentar balance de poder y como se comparte?</p>	
<p>¿Están claramente definidas las funciones y responsabilidades? ¿Cómo dificultan o mejoran la gobernanza compartida socialmente receptiva?</p>	
<p>¿Cómo se incluyen o incorporan las voces de todas las partes interesadas?</p>	
<p>¿Cómo saben que se les escucha?</p>	
<p>¿Cuándo sienten que no se les escucha?</p>	
<p>¿Cómo se comunican las decisiones?</p>	
<p>¿Cómo se desarrollan los procesos?</p>	
<p>¿Cómo facilita u obstaculiza el uso del lenguaje (oral o escrito) la gobernanza compartida socialmente receptiva?</p>	
<p>Basándose en las respuestas anteriores, ¿qué se necesita para que su programa mejore la capacidad de respuesta social de la gobernanza compartida?</p>	

Evaluación (aprendices, supervisores, personal; puede ser diferente para las distintas partes interesadas)	
¿Quiénes son las partes interesadas de su programa (estudiantes, profesorado, personal, miembros de la comunidad)?	
¿Qué partes interesadas brindan su opinión (toma de decisiones)?	
¿Qué partes interesadas no lo hacen y cuáles no están incluidas actualmente?	
¿Cómo se reconocen explícitamente las dinámicas de poder y qué acciones se realizan para aumentar balance de poder y como se comparte?	
¿Están claramente definidas las funciones y responsabilidades? ¿Cómo dificultan o mejoran la gobernanza compartida socialmente receptiva?	
¿Cómo se incluyen o incorporan las voces de todas las partes interesadas?	
¿Cómo saben que se les escucha?	
¿Cuándo sienten que no se les escucha?	
¿Cómo se comunican las decisiones?	
¿Cómo se desarrollan los procesos?	
¿Cómo facilita u obstaculiza el uso del lenguaje (oral o escrito) la gobernanza compartida socialmente receptiva?	
Basándose en las respuestas anteriores, ¿qué se necesita para que su programa mejore la capacidad de respuesta social de la gobernanza compartida?	

Desarrollo de planes y programas de estudio	
¿Quiénes son las partes interesadas de su programa (estudiantes, profesorado, personal, miembros de la comunidad)?	
¿Qué partes interesadas brindan su opinión (toma de decisiones)?	
¿Qué partes interesadas no lo hacen y cuáles no están incluidas actualmente?	
¿Cómo se reconocen explícitamente las dinámicas de poder y qué acciones se realizan para aumentar balance de poder y como se comparte?	
¿Están claramente definidas las funciones y responsabilidades? ¿Cómo dificultan o mejoran la gobernanza compartida socialmente receptiva?	
¿Cómo se incluyen o incorporan las voces de todas las partes interesadas?	
¿Cómo saben que se les escucha?	
¿Cuándo sienten que no se les escucha?	
¿Cómo se comunican las decisiones?	
¿Cómo se desarrollan los procesos?	
¿Cómo facilita u obstaculiza el uso del lenguaje (oral o escrito) la gobernanza compartida socialmente receptiva?	
Basándose en las respuestas anteriores, ¿qué se necesita para que su programa mejore la capacidad de respuesta social de la gobernanza compartida?	

Retención	
¿Quiénes son las partes interesadas de su programa (estudiantes, profesorado, personal, miembros de la comunidad)?	
¿Qué partes interesadas brindan su opinión (toma de decisiones)?	
¿Qué partes interesadas no lo hacen y cuáles no están incluidas actualmente?	
¿Cómo se reconocen explícitamente las dinámicas de poder y qué acciones se realizan para aumentar balance de poder y como se comparte?	
¿Están claramente definidas las funciones y responsabilidades? ¿Cómo dificultan o mejoran la gobernanza compartida socialmente receptiva?	
¿Cómo se incluyen o incorporan las voces de todas las partes interesadas?	
¿Cómo saben que se les escucha?	
¿Cuándo sienten que no se les escucha?	
¿Cómo se comunican las decisiones?	
¿Cómo se desarrollan los procesos?	
¿Cómo facilita u obstaculiza el uso del lenguaje (oral o escrito) la gobernanza compartida socialmente receptiva?	
Basándose en las respuestas anteriores, ¿qué se necesita para que su programa mejore la capacidad de respuesta social de la gobernanza compartida?	

<p>Elaboración y modificación de políticas y procedimientos (incluyendo los documentos del programa)</p>	
<p>¿Quiénes son las partes interesadas de su programa (estudiantes, profesorado, personal, miembros de la comunidad)?</p>	
<p>¿Qué partes interesadas brindan su opinión (toma de decisiones)?</p>	
<p>¿Qué partes interesadas no lo hacen y cuáles no están incluidas actualmente?</p>	
<p>¿Cómo se reconocen explícitamente las dinámicas de poder y qué acciones se realizan para aumentar balance de poder y como se comparte?</p>	
<p>¿Están claramente definidas las funciones y responsabilidades? ¿Cómo dificultan o mejoran la gobernanza compartida socialmente receptiva?</p>	
<p>¿Cómo se incluyen o incorporan las voces de todas las partes interesadas?</p>	
<p>¿Cómo saben que se les escucha?</p>	
<p>¿Cuándo sienten que no se les escucha?</p>	
<p>¿Cómo se comunican las decisiones?</p>	
<p>¿Cómo se desarrollan los procesos?</p>	
<p>¿Cómo facilita u obstaculiza el uso del lenguaje (oral o escrito) la gobernanza compartida socialmente receptiva?</p>	
<p>Basándose en las respuestas anteriores, ¿qué se necesita para que su programa mejore la capacidad de respuesta social de la gobernanza compartida?</p>	

Investigación y becas	
¿Quiénes son las partes interesadas de su programa (estudiantes, profesorado, personal, miembros de la comunidad)?	
¿Qué partes interesadas brindan su opinión (toma de decisiones)?	
¿Qué partes interesadas no lo hacen y cuáles no están incluidas actualmente?	
¿Cómo se reconocen explícitamente las dinámicas de poder y qué acciones se realizan para aumentar balance de poder y como se comparte?	
¿Están claramente definidas las funciones y responsabilidades? ¿Cómo dificultan o mejoran la gobernanza compartida socialmente receptiva?	
¿Cómo se incluyen o incorporan las voces de todas las partes interesadas?	
¿Cómo saben que se les escucha?	
¿Cuándo sienten que no se les escucha?	
¿Cómo se comunican las decisiones?	
¿Cómo se desarrollan los procesos?	
¿Cómo facilita u obstaculiza el uso del lenguaje (oral o escrito) la gobernanza compartida socialmente receptiva?	
Basándose en las respuestas anteriores, ¿qué se necesita para que su programa mejore la capacidad de respuesta social de la gobernanza compartida?	

Funciones y responsabilidades	
¿Quiénes son las partes interesadas de su programa (estudiantes, profesorado, personal, miembros de la comunidad)?	
¿Qué partes interesadas brindan su opinión (toma de decisiones)?	
¿Qué partes interesadas no lo hacen y cuáles no están incluidas actualmente?	
¿Cómo se reconocen explícitamente las dinámicas de poder y qué acciones se realizan para aumentar balance de poder y como se comparte?	
¿Están claramente definidas las funciones y responsabilidades? ¿Cómo dificultan o mejoran la gobernanza compartida socialmente receptiva?	
¿Cómo se incluyen o incorporan las voces de todas las partes interesadas?	
¿Cómo saben que se les escucha?	
¿Cuándo sienten que no se les escucha?	
¿Cómo se comunican las decisiones?	
¿Cómo se desarrollan los procesos?	
¿Cómo facilita u obstaculiza el uso del lenguaje (oral o escrito) la gobernanza compartida socialmente receptiva?	
Basándose en las respuestas anteriores, ¿qué se necesita para que su programa mejore la capacidad de respuesta social de la gobernanza compartida?	

Comunicación	
¿Quiénes son las partes interesadas de su programa (estudiantes, profesorado, personal, miembros de la comunidad)?	
¿Qué partes interesadas brindan su opinión (toma de decisiones)?	
¿Qué partes interesadas no lo hacen y cuáles no están incluidas actualmente?	
¿Cómo se reconocen explícitamente las dinámicas de poder y qué acciones se realizan para aumentar balance de poder y como se comparte?	
¿Están claramente definidas las funciones y responsabilidades? ¿Cómo dificultan o mejoran la gobernanza compartida socialmente receptiva?	
¿Cómo se incluyen o incorporan las voces de todas las partes interesadas?	
¿Cómo saben que se les escucha?	
¿Cuándo sienten que no se les escucha?	
¿Cómo se comunican las decisiones?	
¿Cómo se desarrollan los procesos?	
¿Cómo facilita u obstaculiza el uso del lenguaje (oral o escrito) la gobernanza compartida socialmente receptiva?	
Basándose en las respuestas anteriores, ¿qué se necesita para que su programa mejore la capacidad de respuesta social de la gobernanza compartida?	

Obstáculos potenciales para ejecutar acciones	
¿Cómo supera el programa las diferencias de perspectiva entre las distintas partes interesadas, valorando al mismo tiempo los aportes y puntos de vista de todos los implicados?	
¿Cómo responde su programa en lo interpersonal frente a un trabajo desafiante? ¿Qué patrones percibe como barrera?	
¿Su programa tiene la capacidad de identificar cuándo se escuchan las voces solo por el hecho de escucharlas y cuándo hacen la diferencia?	
¿Como se abordan las decisiones en el programa cuando no se logra un consenso total? ¿Hay espacio para potenciar la participación por sobre la toma de decisiones en sí?	
¿Qué tan comprometido está su programa en realizar esta labor con pocos incentivos? ¿Qué incentivos facilitarían que la mayoría del personal, el profesorado, los estudiantes y las partes interesadas aceptaran esta labor?	

RENDICIÓN DE CUENTAS EN EL PROGRAMA

¿Qué medidas y contramedidas de control existen para garantizar que su modelo siga siendo socialmente receptivo?	
¿Están claramente definidas las funciones y responsabilidades en materia de rendición de cuentas?	
¿Consideraría la posibilidad de asociarse con otro programa para obtener una perspectiva externa?	
Una vez iniciado el proceso, ¿quién asumirá el liderazgo del programa y mantendrá el progreso hacia la creación de una gobernanza compartida?	
¿Han logrado los cambios la inclusión de nuevas voces?	

MÓDULO 3:

Liberar y transformar nuestro plan de estudios para mejorar la capacidad de respuesta social en todos los niveles de formación

Liberar y transformar nuestro plan de estudios para mejorar la capacidad de respuesta social en todos los niveles de formación

RESUMEN

El plan de estudios, en todos los niveles de formación (desde programas académicos, pasando por las pasantías y hasta las residencias posdoctorales), está centrado primordialmente en las perspectivas y formas de trabajo positivistas del eurocentrismo blanco. Las opiniones de los psicólogos de color y otros grupos marginados rara vez se incluyen en el plan de estudios y cualquier iniciativa hacia la diversidad, la equidad, la inclusión y la justicia social suele ignorarse y no integrarse a nuestros programas de educación y capacitación. En el pasado, las iniciativas que buscaban diversificar el plan de estudios completo han sido principalmente aditivas. Mientras que las normas profesionales (por medio de las acreditaciones de la APA o la CPA) dictan que este contenido se incluya en el plan de estudios, no hay una definición acordada de lo que esto significa o como debiera llevarse a cabo. Sin embargo, a pesar de que ha aumentado el interés por hacer nuestro plan de estudios y nuestra formación más inclusivos y con un mayor enfoque en la justicia social en todos los niveles de formación en psicología, lo que se enseña en psicología y la forma en que se enseña no han cambiado de manera significativa. En parte, puede deberse a diversas barreras individuales, culturales e institucionales como las actitudes, el entorno, la falta de disposición y la limitación en recursos y competencias. Para avanzar y hacer cambios sistémicos dentro de todos los tipos de programa de formación y entre estos, es importante evaluar y abordar la preparación, motivación y competencia del profesorado para hacer estos cambios.

META

Se busca liberar y transformar el plan de estudios en todos los niveles de formación. Los objetivos son: a) promover la consciencia crítica, b) fomentar el pensamiento crítico para conocer las limitaciones de la educación previa, las teorías, los marcos de trabajo y los modelos, c) centrarse en las voces marginadas, d) colaborar con los estudiantes en la reconstrucción del conocimiento, e) enfocarse en la forma de ser, de aprender y de actuar de las personas negras, indígenas y de color, f) evaluar el sistema académico, g) enseñar y demostrar cómo aplicar enfoques justos en cuanto a la multiculturalidad social en cada aspecto de nuestra labor, h) fomentar la defensa y la acción (otorgándole a los estudiantes, el profesorado, los capacitadores, los supervisores la oportunidad de predicar con el ejemplo), y i) incorporar la práctica como algo tan fundamental de la transformación del plan de estudios en nuestros programas que la auditoría de los temarios se vuelva parte del esfuerzo cotidiano en la formación. También es indispensable que evaluemos y comprendamos la motivación y la disposición del profesorado, los capacitadores y los supervisores para involucrarse en este proceso de cambio. Mejoraremos nuestra habilidad para abordar las barreras individuales, culturales e institucionales que interfieren con nuestra capacidad de transformar el plan de estudios cuando alcancemos una comprensión más profunda de los modelos de cambio del comportamiento y de como los valores y actitudes del supremacismo blanco forman parte de nuestra formación.

RECURSOS DEL CCTC 2020:

Recomendaciones/Recursos/Información

1. **Herramienta de auditoría sobre la inclusividad en los cursos académicos, las pasantías y los seminarios posdoctorales**
2. **Proyecto de plan de estudios liberador**
 - a) Temario estándar
 - b) Temario liberador
3. **Guía sobre disposición, referencias y recursos**

Transformación del plan de estudios

HERRAMIENTAS PARA LA AUDITORÍA DEL PLAN DE ESTUDIOS Y EJEMPLOS DE TEMARIOS

Estas herramientas para el plan de estudios contienen recursos y medidas para que los directores de formación posdoctoral del profesorado y las pasantías transformen sus cursos individuales o seminarios didácticos individuales y el plan de estudios en general, en formas que destaquen la diferencia entre el *statu quo* y un modelo transformativo. Asimismo, están dirigidas tanto a miembros individuales del profesorado, capacitadores y supervisores, como a comités de formación y docentes del programa.

Estas herramientas para el plan de estudios consisten en dos componentes principales. Primero, adaptamos y desarrollamos una herramienta de auditoría del plan de estudios (adaptada con permiso de la Facultad de Psicología de la Universidad Nova Southeastern) para ayudar a directores del profesorado y de formación a evaluar el contenido del curso o seminario, los métodos y comportamientos del instructor/a, estilos de aprendizaje diversos, normas y expectativas del curso o seminario y las herramientas y métodos de evaluación. Además, se presenta un proceso de autodescubrimiento junto con algunos enlaces y recursos para ayudar a aumentar, analizar y fomentar las opiniones y perspectivas nuevas o infrarrepresentadas. El segundo componente de estas herramientas contiene ejemplos del antes y el después del temario de un curso o seminario en intervenciones psicológicas que ayudará a los directores de del profesorado o de formación a visualizar lo que significaría tener una verdadera transformación curricular.

1. La herramienta de auditoría para cursos académicos, pasantías y seminarios posdoctorales puede utilizarse antes de una acción o después esta. Primero, los educadores o capacitadores pueden usar la lista de control de la auditoría para evaluar sus enfoques y planes educativos actuales. Luego, de acuerdo a los resultados, pueden comenzar a transformar lo que enseñan y la forma en que enseñan.
2. Los ejemplos del antes y el después de un temario servirán como referencia para educadores o capacitadores para visualizar cómo transformar su enfoque educativo o de formación.

El éxito dependería de la amplia difusión de estas herramientas en todos los niveles de formación con el objetivo de cambiar qué y cómo se enseña. Alentamos tanto a la distribución vía listas de distribución, boletines informativos y redes sociales como a la educación continua sobre el impacto de estas herramientas, con la esperanza de seguir desarrollando las ciencias de la formación para ayudarnos en nuestra transformación curricular.

RESEÑA

Es importante señalar que, a pesar de nuestros esfuerzos para debatir la transformación del plan de estudios, los temarios, la educación y la formación, el enfoque que compartimos es, a la vez, gradual y reduccionista. Al usar un proceso en el que sistemáticamente evaluamos y cambiamos, mediante el uso de enfoques tales como herramientas de auditoría o el establecimiento de metas y objetivos, seguimos normalizando y conservando el *statu quo*. A la larga, este enfoque progresivo, aunque necesario, obstaculiza el cambio verdadero y merma la transformación. Sin embargo, somos conscientes de que debemos ver al profesorado académico, los pasantes y los comités o personal de formación posdoctoral allí donde se mueven con la esperanza de desarrollar una capacidad para la transformación verdadera.

Herramienta de auditoría sobre la inclusividad en los cursos académicos, las pasantías y los seminarios posdoctorales

Meta: nuestro objetivo es evaluar los planes de estudio existentes para cursos académicos, pasantías y seminarios posdoctorales. El propósito de esta herramienta de auditoría es la institucionalización del contenido en diversidad, equidad, inclusión y justicia social en los programas de formación en PSS en todos los niveles.¹

COMPONENTES	PRIMER ETAPA Surgimiento	SEGUNDA ETAPA Desarrollo	TERCERA ETAPA Transformación
PLAN DE ESTUDIOS	El plan de estudios, tal como está constituido en la actualidad, está muy poco relacionado a la diversidad e inclusividad. Las iniciativas para cambiar el plan de estudios no reconocen de manera explícita la diversidad, la equidad y la inclusión como beneficios en la práctica de la innovación curricular.	El plan de estudios actual refleja el valor de la diversidad, la equidad y la inclusión en algunas áreas, pero no en otras. Las iniciativas para el cambio curricular reconocen la importancia de la diversidad, la equidad y la inclusión, pero no de forma consistente.	Es evidente la puesta en valor de la diversidad, la equidad y la inclusión en la oferta curricular de la institución. Las iniciativas para el cambio curricular integran la puesta en valor de la diversidad, la equidad y la inclusión como una influencia informativa. El cambio curricular es un proceso recíproco en el cual la institución cambia al tiempo que aprende de las influencias nuevas y diversas.

Dado que evaluar la presencia y el valor de la equidad, la diversidad, la inclusión y la justicia social en el plan de estudios académico y en los seminarios de formación de pasantías y posdoctorados es una tarea subjetiva, esta herramienta está diseñada como punto de partida para comprender el estado actual de su plan de estudios o plan de formación y adoptar iniciativas de cambio que den valor a la diversidad, la equidad, la inclusión y la justicia social como influencia informativa.

Use esta herramienta de evaluación para evaluar su curso o seminario de formación. Considere sus fortalezas y áreas con oportunidad de crecimiento. Comparta esta información con sus colegas y desarrolle estrategias para generar mejoras. Priorice la aplicación de múltiples perspectivas al usar esta herramienta, preferentemente de aprendices o estudiantes. No limite las evaluaciones solamente a los instructores. Use las preguntas abiertas que acompañan a la herramienta de auditoría para generar autorreflexión y diálogo entre colegas. Plantee maneras de aumentar el apoyo y la rendición de cuentas a lo largo del año.

Tras examinar recursos adicionales, esta guía proporcionará:

1. Un marco de referencia para entender dónde está y hacia dónde dirigirse para crear cursos y seminarios de formación realmente inclusivos que fomenten la equidad y la justicia social en el aula, el programa de formación, la institución y la comunidad.
2. La auditoría de los temarios y el contenido específicos de los cursos y seminarios que refleja enfoques de enseñanza y aprendizaje inclusivos y diseñados tanto para incluir experiencias e identidades diversas como para transformar la manera en que se enseña el curso.
3. Preguntas de reflexión que profundizan la comprensión de lo aprendido gracias a la auditoría, qué mejores prácticas se han adoptado, cómo aplicar este aprendizaje al programa de formación y la identificación de futuras áreas de crecimiento y planes de crecimiento futuro.
4. Un marco de referencia para crear metas SMART (del inglés *specific, measurable, achievable, relevant, and time-bound*; específica, medible, alcanzable, relevante y con un tiempo asignado) mediante la herramienta de auditoría y la interacción con las preguntas de reflexión.

¹ Esta herramienta fue adaptada, con permiso, de una herramienta desarrollada por la Facultad de Psicología de la Universidad Nova Southeastern.

HERRAMIENTA DE AUDITORÍA PARA CURSOS ACADÉMICOS, PASANTÍAS Y SEMINARIOS POSTDOCTORALES

	1 Surgimiento	2 Desarrollo	4 Transformación
<p>Lenguaje (temario, escrito)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Neutralidad de género • “La persona primero” (es decir, personas con discapacidad), cuando sea aplicable • Adaptación a las diferencias regionales y comunitarias • Revisión de terminología obsoleta 			
<p>Proceso Establecer un marco conceptual</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incorporar un Lente crítico (consciencia crítica, teoría crítica de la raza, teoría <i>queer</i>, teoría feminista) para examinar las teorías y las perspectivas centrales que sirven de fundamento para el tema del curso • Incorporar la consciencia crítica en la educación https://modules.sanfordinspire.org/wp-content/uploads/2016/10/Using_Critical_Consciousness_to_Challenge_Inequity_Resource-1.pdf 			
<p>Comunicación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Establecer normas para las clases y reglas básicas en cuanto a comunicación • Que el presentador y los participantes establezcan el nivel de autodivulgación • Lente central y posicionalidad (por ejemplo, a través del modelo ADDRESSING; ver Hays, 2008) 			
<p>Establecer los principios para el diálogo Se establecen reglas para generar entornos inclusivos de aprendizaje (es decir, discusiones respetuosas en el aula, conversaciones difíciles, cómo abordar el conflicto en caso de que surja)</p>			
<p>El uso del calendario interreligioso y multicultural Las fechas importantes (es decir, exámenes, fechas de entrega, etc.) se deben tener en cuenta según el calendario interreligioso o cultural (p. ej., el Día de los Pueblos Originarios, el cumpleaños del doctor Martin Luther King Jr.).</p>			
<p>Perspectivas Un amplio rango de representación (por ejemplo, autores e investigadores de color, autoras e investigadoras mujeres, autores e investigadores LGBTI, etc.); agregar enlaces al repositorio, diferentes divisiones de la APA, publicaciones científicas y otras organizaciones o recursos que sean relevantes para el curso o seminario</p>			
<p>Contenido Clases que ofrecen información acerca de un amplio rango de intersecciones de diversidad, inclusión e identidad (es decir, poblaciones, comunidades, perspectivas).</p>			

	1 Surgimiento	2 Desarrollo	4 Transformación
<p>Accesibilidad y costos Se ofrecen múltiples formatos: libros electrónicos, videos subtítulos, cursos de formación permanente o programas de formación en línea (gratuitos o pagados por la institución), seminarios web, charlas TED, conferencias (en particular aquellas realizadas por personas de identidades marginadas). Se tiene en cuenta el costo de los mismos (es decir, gratuidad para estudiantes).</p>			
<p>Variedad en el aprendizaje Se respetan los diferentes estilos de aprendizaje o habilidades lingüísticas mediante la educación y capacitación en diferentes modalidades y que incluyen una variedad de oportunidades transparentes para que los estudiantes demuestren sus conocimientos (p. ej., presentaciones, exámenes prácticos, artículos empíricos, ensayos y exámenes aplicados, proyectos de equidad y participación comunitaria, intervenciones prácticas, juegos de rol, ejemplos de casos, herramientas específicas).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Usar criterios de evaluación para examinar tareas. Mostrar a los estudiantes los criterios o las evaluaciones antes de las actividades de aprendizaje o tareas. • Tomarse el tiempo para cerciorarse de que los estudiantes entiendan las expectativas y los criterios de evaluación. • Asegurarse de que entre los criterios de evaluación figure la inclusión de perspectivas diversas y la incorporación de la equidad, la diversidad y la justicia social. 			
<p>Variedad en la educación El esquema del temario o el itinerario del seminario considera diferentes tipos de enseñanza (es decir, oportunidades de trabajo individual o en grupo; demostraciones prácticas; tutoría entre pares). Entre las formas de generar variedad se incluyen las conferencias de invitadas (presenciales y en línea); las actividades y ejercicios en clase que involucren gente que represente a la comunidad; la interacción con la sabiduría de la comunidad local, sus líderes, y sus necesidades; y el contacto directo con la comunidad en sus espacios.</p>			
<p>Integración y ritmo El temario o programa del seminario está diseñado para cubrir las necesidades de desarrollo del aprendiz y permite la reflexión e integración de los temas de diversidad e inclusión al progresar la formación. Además, se respetan las diferencias individuales en cuanto al tiempo de procesamiento cognitivo y emocional (es decir, el tiempo adecuado entre el contenido, las tareas y las evaluaciones).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analizar la progresión y el ritmo de los temas para mejorar la disposición y la complementación. • Analizar con qué frecuencia se incluye contenido sobre diversidad en cada tema, debate o lección (en lugar de tener un día dedicado al contenido sobre diversidad). 			

	1 Surgimiento	2 Desarrollo	4 Transformación
<p>Tareas sobre diversidad, equidad, inclusión y justicia social Se incluyen tareas específicas (p. ej., presentaciones, proyectos, artículos) o evaluaciones que aborden e incorporen explícitamente la diversidad, la equidad, la inclusión y la justicia social.</p>			
<p>Voces de los estudiantes y aprendices Se valoran e incluyen los aportes y comentarios de los estudiantes y aprendices en el diseño del plan de estudios, la progresión del curso o formación y las actividades de evaluación del programa. Por ejemplo, se busca el aporte del estudiante o aprendiz para el desarrollo de las tareas (p. ej., ensayos de reacción, proyectos grupales), evaluaciones (p. ej., evaluaciones de desempeño o del programa) y actividades (es decir, discusiones, retroalimentación continua, formar parte de comités internos, tener voz en el liderazgo de las agencias o departamentos).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Invitar a los estudiantes o aprendices a opinar de manera formal o informal y en diferentes momentos, tal que se reconozca la diferencia de poder entre los estudiantes y el profesorado al tiempo que los estudiante o aprendices se sienten lo suficientemente seguros como para sincerarse y saben que están protegidos de cualquier consecuencia negativa. • Utilizar las opiniones para mejorar el plan de estudios y el programa de formación. • Compartir las opiniones con los colegas y colaborar en el mejoramiento continuo. 			

Después de completar la Herramienta de auditoría sobre la inclusividad en los cursos académicos, las pasantías y los seminarios posdoctorales, responda las siguientes preguntas.

1. ¿Que mejores prácticas ha integrado ya en su/s curso/s que sean transformativas? ¿Cuál fue el impacto de estas prácticas?

2. ¿Qué prácticas ha incluido (o le gustaría incluir) que considera de utilidad para todo el profesorado y el personal de formación? ¿Hay cambios para hacer en el departamento o el programa de formación (por ejemplo, todos utilizan el mismo calendario, prestando atención a las fechas interreligiosas o multiculturales importantes)?

3. ¿En qué áreas aún está emergiendo su crecimiento? ¿Qué recursos necesita usar o incorporar (p. ej., muestras, apoyo del departamento para conferencistas invitados, guías de lectura con información representativa, plazos para identificar e implementar las mejores prácticas) para continuar con la labor de transformar su enseñanza y formación?

4. ¿Qué cambios planea implementar como resultado de esta evaluación?

METAS S.M.A.R.T.

Establecer objetivos es un enfoque que le ayudará en el proceso, una vez que haya decidido qué cambios quiere implementar en su enseñanza o formación. Usar metas SMART (del inglés *specific, measurable, achievable, relevant, and time-bound*; específica, medible, alcanzable, relevante y con un tiempo asignado) permite desarrollar objetivos y planes para alcanzar los resultados deseados (para más información, vea smart-goals.htm).

1. Específica (defina una meta clara y específica):

2. Medible (describa como medirá el progreso):

3. Alcanzable (asegúrese de que la meta sea realista e incluya cualquier desafío o recurso adicional que sea necesario):

4. Relevante (cómo se alinea esta meta con los objetivos de acreditación y el programa de formación, los valores organizacionales, etc.):

5. Tiempo (asigne plazos para completar las metas):

PREÁMBULO

Proyecto de plan de estudios liberador

El propósito de los ejemplos de temario desarrollados para este conjunto de herramientas es ilustrar cómo pueden introducirse contenidos y pedagogías antiopresivas y liberadoras a lo largo de un curso de posgrado “típico”, sin sacrificar los conocimientos fundamentales y las habilidades que se enseñan. Respecto del ejemplo incluido como “el antes y el después” del temario, el objetivo es ampliar y profundizar lo que se sabe acerca del tratamiento basado en evidencias e ir más allá de lo que se enseña comúnmente en cursos similares, usando un marco de trabajo crítico y matizado.

El temario “original” representa un conjunto de cursos apropiadamente diseñados sobre tratamientos individuales de psicoterapia basada en evidencias. Como muchos cursos de este tipo, incluye un resultado de aprendizaje y cierta atención a la diversidad, por lo general mediante el enfoque de este contenido en un solo día o la inclusión de varias lecturas.

El temario “estándar” representa un nivel de integración más profundo y se enfoca en intervenciones y la relación terapéutica desde una perspectiva culturalmente informada. La enseñanza de cada habilidad (por ejemplo, habilidades de la terapia cognitiva conductual, o TCC) considera un equilibrio entre una presentación basada en evidencia de la habilidad y la aceptación de que el trasfondo cultural y el contexto pueden influenciar en gran medida qué actividades específicas o intervenciones se implementan y cómo. Aunque las lecturas incluidas en el temario transformado contienen ejemplos de cómo ampliar lo enseñado, no incluyen de ninguna manera toda la bibliografía disponible.

El método empleado para el desarrollo de este temario “liberador” incluye cuatro pasos, los cuales se recomiendan para generar un temario antiopresivo. Además, se recomienda que consulte la Herramienta de auditoría sobre la inclusividad en los cursos académicos, las pasantías y los seminarios posdoctorales para información más detallada, la cual también forma parte de este conjunto de herramientas.

1. Autorreflexión

Es necesaria una comprensión profunda de usted mismo como instructor/a y creador/a de cursos para lograr liberar su temario. Recomendamos usar el marco de trabajo ADDRESSING (Hays, 2008), por ejemplo, como una forma de comprender su propio trasfondo e identidad cultural, procurando identificar los lentes a través de los cuales usted ve el mundo y las suposiciones o sesgos asociados. Además de examinar su propia identidad, también debería identificar de qué forma y qué le enseñaron a usted durante su formación en el tema, también considerando sus prejuicios existentes y cómo se reforzaron a través de la experiencia.

2. Identificar qué voces están presentes y ausentes en el contenido de su curso

Un enfoque evidente en los ejemplos de programas liberadores es la inclusión de las opiniones de personas negras, indígenas, de color, homosexuales y otras identidades comúnmente marginadas. Usted debe dedicarse a incluir aquellas opiniones que generalmente tienen poca representación en el tema, en la psicología, en la educación superior y en la sociedad en general.

3. Identificar cuáles metodologías están representadas en el contenido de su curso y cuáles no

Gran parte de lo que constituye la “ciencia de la psicología” se basa en literatura empírica occidental, positivista, cuantitativa, revisada por pares, la cual se ubica dentro de una cultura dominada por el elitismo y el racismo. Aún cuando, evidentemente, este cuerpo de conocimientos es de gran valor (y el objetivo no es ignorarlos), tradicionalmente otras metodologías más críticas, narrativas, no occidentales y cualitativas no se han representado dentro de la educación y la formación en psicología. Como fue mencionado, se deben incluir, de manera intencional, diferentes metodologías que van más allá de las investigaciones cuantitativas publicadas.

4. Inculcar la cultura, la diversidad y el pensamiento crítico a través de todo el curso

En lugar de adjudicarle una o dos semanas a las problemáticas culturales o de diversidad dentro de un curso determinado, se debería inculcar el pensamiento crítico acerca del impacto de la cultura a lo largo de todo curso. Se recomiendan dos pasos para lograr esta meta. Primero, durante la primer sesión de clase, se debe preparar el escenario para pensar críticamente sobre los modelos y el contenido que se presentará en el curso. Es esencial confiar en la teoría crítica y la conciencia crítica para analizar los constructos a estudiar. Esto puede incluir lecturas específicas sobre la deconstrucción de la “evidencia”, debates sobre quién decide qué es la ciencia y/o material que es crítico del contenido predominante que se enseña en ese curso. Segundo, debería conducir una auditoría cuidadosa de **cada uno de los periodos y temas de clase**, para asegurarse de que la cultura y el pensamiento crítico sean parte de los materiales y actividades de aprendizaje. Por ejemplo, en cada periodo de clase, piense en las voces dominantes, las voces silenciosas, mantenga us ojos y oídos alerta ante los patrones en el proceso que puedan estar perpetuando lo que estamos tratando de deconstruir. Como siempre, la intencionalidad en el abordaje de la cultura, la diversidad y la evaluación crítica de modelos dominantes en cada tema o semana asegura que las perspectivas culturales no sean simplemente un “complemento” de un curso sino parte integral de este.

Esperamos que la Herramienta de auditoría sobre la inclusividad en los cursos académicos, las pasantías y los seminarios posdoctorales, junto con el ejemplo del antes y el después de un plan de estudios, se puedan usar como una unidad para provocar conversaciones entre el profesorado y los capacitadores que desean transformar cómo y qué enseñan. Se necesita mucho tiempo y esfuerzo para transformar nuestra enseñanza y capacitación; esperamos que este conjunto de herramientas sirva como ejemplo e inspiración para quienes lo utilicen.

Programa de estudios estándar (total)

INTERVENCIONES INDIVIDUALES DE PSICOTERAPIA

DESCRIPCION DEL CURSO

El objetivo principal de este curso es desarrollar una base sólida de conocimientos y habilidades en psicoterapia, con un enfoque particular en las intervenciones empíricamente respaldadas dentro de la relación terapéutica. Los estudiantes aprenderán habilidades básicas de comunicación, aumentarán la conciencia personal e interpersonal y desarrollarán habilidades para generar cambios en el cliente. Los estudiantes también explorarán las formas en las que las diferencias individuales pueden manifestarse durante la comunicación y conexión. Además, los estudiantes se familiarizarán con la base empírica que respalda el uso de diversas habilidades y técnicas en psicoterapia.

OBJETIVOS DEL CURSO

Al final del curso, el estudiante contará con las habilidades de:

- Demostrar conocimiento de la base empírica de diferentes técnicas psicoterapéuticas
- Construir una relación y desarrollar una alianza terapéutica de confianza con los clientes
- Cumplir con el código de ética de la APA y los lineamientos legales en psicoterapia
- Demostrar competencia básica en la provisión de sesiones de terapia individuales
- Establecer límites apropiados entre terapeuta y cliente
- Identificar y abordar apropiadamente los problemas de diversidad que requieren adaptar la terapia

LIBROS DE TEXTO Y LECTURAS OBLIGATORIAS TÍPICOS

- Barlow, D.H. (2014). *Clinical Handbook of Psychological Disorders: A Step-by-Step Treatment Manual - 5th edition*. The Guilford Press.
- Beck, J.S. (2011). *Cognitive Behavior Therapy: Basics and Beyond (2nd Edition)*. The Guilford Press.
- Burns M., Tilman-Riley, T.C. & Rathvon, N. (2017). *Effective School Interventions: Evidence-Based Strategies for Improving Student Outcomes (3rd edition)*. Guilford Press.
- Cozolino, L. (2004). *The making of a therapist*. Norton. ISBN 978-0393-70424-2
- Evans, D., Hearn, M., Uhlemann, M., & Ivey, A. (2011). *Essential interviewing: A programmed approach to effective communication, ninth edition*. Cengage. ISBN-13: 9781305271500

Gotlieb, L. (2018). *Maybe you should talk to someone: A therapist, her therapist, and our lives revealed*. Houghton Mifflin Harcourt.

Hill, C. E. (2020). *Helping skills: Facilitating exploration, insight, and action (5th ed.)*. American Psychological Association.

Riley-Tillman, T. C., & Burns, M. K. (2009). *Evaluating Educational Interventions: Single-Case Design for Measuring Response to Intervention*. Guilford Press.

Shinn, M. R., Walker, H. M & Stoner G. (2002). *Interventions for Academic and Behavioral Problems II*. National Association of School Psychologists.

REQUISITOS DEL CURSO

1. Participación en clase (15 %)
2. Preguntas de discusión (10 %)
3. Ejercicios de juego de rol en clase (15 %)
4. Examen parcial (30 %)
5. Trabajo final (30 %)

1. Participación en clase: la participación en clase constituirá el 15 % de la calificación. La preparación, el compromiso y la participación regular en clase son fundamentales; esto incluye leer el material del curso, completar tareas fuera de clase y hacer preguntas o iniciar discusiones en clase.

2. Preguntas y comentarios de discusión: se espera que cada estudiante envíe dos preguntas para discusión al instructor/a por correo electrónico, antes de cada miércoles a las 19:00, según las lecturas de esa semana. Las preguntas y comentarios de discusión constituirán el 10 % de la calificación. Si las preguntas o comentarios llegan a tiempo, son relevantes para el tema de la semana y, en general, reflejan el haber completado las lecturas, se otorgará el crédito completo. No se deben enviar preguntas que se puedan responder fácilmente en una búsqueda de cinco minutos en Google.

Las preguntas y comentarios de discusión pueden incluir temas que los estudiantes consideren interesantes de discutir en clase o también pueden reflejar problemas que necesiten aclaración (es decir, cosas que no se entendieron del todo). En caso de notar relaciones entre diferentes lecturas, eso también podría usarse para generar una pregunta o comentario de discusión. Una parte sustancial de cada clase se dedicará a la discusión en grupo y se incluirán las preguntas y comentarios que plantee cada estudiante. Los envíos ayudarán a evaluar los tópicos de interés particular para la clase y los problemas que necesitan mayor aclaración.

3. **Ejercicios de juego de rol en clase:** aunque se animará a los estudiantes a practicar diferentes técnicas terapéuticas dentro y fuera de clase varias veces, en dos ocasiones durante el semestre se repartirán roles para aplicar una técnica en particular en otro estudiante. En total, esto constituirá el 15 % de la calificación.
4. **Examen parcial:** el examen constituirá el 30 % de la calificación. Este examen cubrirá la primera mitad del curso y tendrá formato de respuesta corta y ensayo.
5. **Trabajo final:** consistirá en redactar un trabajo de 12 a 15 páginas (en formato APA) que revise de manera crítica estudios sobre resultados de tratamiento (p.ej., TCC, tratamientos de tercera ola) de un trastorno a elección (este contenido debe corresponder a un 60 % del trabajo) y explique una dirección o modificación futura que busque solucionar un vacío en la literatura (este contenido debe comprender un 40 % del artículo). La sección sobre la dirección o modificación futura del documento podría incluir el desarrollo de una nueva intervención o técnica para el trastorno (p.ej., la incorporación de aspectos de la psicología positiva), la aplicación de una intervención o técnica existente en un nuevo contexto (p.ej., una intervención basada en la exposición para trastornos alimentarios; uso de personas de apoyo) o la modificación de una intervención o técnica existente para satisfacer una necesidad (p.ej., módulos de tratamiento adicional para individuos con ciertos rasgos de personalidad: emotividad negativa, perfeccionismo, etc.).

Para redactar este documento será necesario familiarizarse con resultados recientes de tratamiento para un trastorno determinado, identificar vacíos o desafíos actuales en los tratamientos respaldados empíricamente, integrar materiales de múltiples fuentes, pensar críticamente y pensar de manera creativa, aunque no por ello menos científica. Por lo tanto, el documento debe: 1) incluir una revisión crítica de estudios sobre resultados del tratamiento para la afección seleccionada (p.ej., ¿Qué tratamiento brinda la evidencia más sólida? ¿Cuál es la evidencia? ¿Qué tratamientos son alternativas adecuadas?), 2) identificar limitaciones o desafíos con los tratamientos actuales, 3) identificar y proporcionar una justificación para la dirección o modificación ofrecida, 4) incluir una descripción detallada del enfoque de la intervención, y 5) describir cómo implementar ese enfoque para mejorar el tratamiento.

CALENDARIO DEL CURSO

Fecha	Tema y lecturas
Clase 1	<i>Introducción a la psicoterapia individual</i> Visión general y metas La psicoterapia como ciencia Vincular la evaluación y la intervención
Clase 2	<i>La relación terapéutica</i> Habilidades para escuchar, reflexionar y cuestionar Resolución de problemas en psicoterapia Factores comunes o no específicos de la terapia respaldados empíricamente
Clase 3	<i>TCC: identificar y prestar atención a los pensamientos, creencias y emociones</i> Técnicas básicas de la TCC La TCC basada en evidencia
Clase 4	<i>TCC: estructura de las sesiones y planificación del tratamiento</i> Conceptualización en la TCC Más técnicas de TCC
Clase 5	<i>Entrevista motivacional (EM): cómo lidiar con la ambivalencia</i> Modelo transteórico EM y trastornos de uso de sustancias
Clase 6	<i>Entrevista motivacional (EM): técnicas</i> Técnicas de EM Aplicación de la EM en otros trastornos
	VACACIONES DE PRIMAVERA
Clase 7	<i>Revisión a mitad del semestre</i> Ejercicios de juego de rol y examen parcial
Clase 8	<i>Terapia de Aceptación y Compromiso (TAC)</i> Técnicas y aplicación de la TAC
Clase 9	<i>Evaluación de riesgo de suicidio</i> Evaluación colaborativa y manejo del riesgo de suicidios (CAMS, del inglés <i>Collaborative Assessment and Management of Suicidality</i>)
Clase 10	<i>Depresión: TCC y Activación Conductual (AC)</i> Técnicas de TCC y AC
Clase 11	<i>Trastornos del sueño</i> Técnicas de TCC para el insomnio
Clase 12	<i>Ansiedad: TCC y otras técnicas</i> Técnicas basadas en evidencia para los trastornos de la ansiedad
Clase 13	<i>Competencia Cultural</i> Adaptación de intervenciones basadas en evidencia
Clase 14	<i>Autodivulgación del terapeuta</i> Autodivulgación Mantener los límites en la psicoterapia
Clase 15	<i>Autocuidado del terapeuta y trauma vicario</i> Autocompasión Mantenimiento del autocuidado en entornos psicoterapéuticos Ejercicios de juegos de rol

Plan de estudios liberador

INTERVENCIONES INDIVIDUALES DE PSICOTERAPIA

DESCRIPCION DEL CURSO

El objetivo principal de este curso es desarrollar una base sólida de conocimientos y habilidades en psicoterapia, con un enfoque particular en las intervenciones empíricamente respaldadas dentro de un contexto deliberadamente culturalmente sensible. Los estudiantes aprenderán habilidades básicas de comunicación, aumentarán la conciencia personal e interpersonal y desarrollarán habilidades para generar cambios en el cliente. También explorarán formas en que su propia cultura y la cultura de sus clientes pueden afectar la comunicación, conexión y curación. Asimismo, se familiarizarán con la base empírica (y sus deficiencias) para fomentar el uso de varias habilidades y técnicas en la psicoterapia, así como técnicas para adaptar intervenciones apropiadamente y compensar por estas deficiencias.

OBJETIVOS DEL CURSO

Al final del curso, los estudiantes también podrán:

- Emplear habilidades psicoterapéuticas respaldadas empíricamente al tiempo que considera la importancia de cuestionar la verdadera “base de la evidencia” detrás de ellas (qué funciona para quién y cuándo, quién y cuándo las proporciona, etc.).
- Demostrar conocimiento de la base empírica (y sus limitaciones) de diferentes técnicas psicoterapéuticas.
- Construir una relación y desarrollar una alianza terapéutica de confianza con los clientes.
- Iniciar y transitar discusiones apropiadas y explícitas con clientes sobre su cultura.
- Conceptualizar casos desde múltiples perspectivas que tengan en cuenta la cultura.
- Seleccionar intervenciones apropiadas según el contexto particular del cliente, del problema y de la cultura.
- Proporcionar opiniones sobre interconsultas de colegas que sean sensibles y útiles.
- Identificar y abordar apropiadamente los problemas de diversidad que requieren adaptar la terapia.

REQUISITOS DEL CURSO

PARTICIPACION EN CLASE (10 % de la nota final): se espera que los estudiantes participen activamente en clase. Esto incluye participar en actividades en torno a la autorreflexión, comprender la cultura y prejuicios propios y reflexionar sobre cómo éstos pueden afectar el trabajo de psicoterapia. La participación no se evaluará exclusivamente en función de cuánto hablen los estudiantes durante las discusiones en clase, ya que hay muchas formas de participar. Los estudiantes tendrán muchas oportunidades de interactuar con el material a lo largo del curso.

PANEL FORMADO POR ESTUDIANTES (5 % de la nota final; cada estudiante recibirá crédito completo por esto cuando se finalice con éxito): los estudiantes trabajarán en grupo y serán totalmente responsables de “asignar personal” a un panel de aproximadamente cuatro personas para hablar sobre cómo se ve la psicoterapia en diferentes entornos y culturas. Los estudiantes deben tener presente la inclusión de una amplia gama de personas, incluida la diversidad sociodemográfica, cultural y contextual, de diferentes roles en el proceso de psicoterapia (algunos proveedores, algunos clientes) y de una variedad de funciones neurológicas y psicológicas. Sin embargo, los estudiantes también deben tener en cuenta que no pueden esperar que los panelistas representen o hablen por ningún otro grupo más que ellos mismos personalmente. Se invitará a cada panelista a hablar sobre su experiencia con la psicoterapia durante aproximadamente 10 minutos y, después de que todos los panelistas hayan hablado, se espera que los estudiantes participen en una sesión de preguntas y respuestas con ellos sobre la psicoterapia desde sus perspectivas.

TRABAJO EN POWERPOINT NO PRESENTADO A MITAD DEL CURSO (20 % de la nota

final): los estudiantes seleccionarán e investigarán una psicoterapia que tradicionalmente no se considere “apoyada empíricamente” desde una perspectiva cuantitativa, occidental y revisada por pares (p. ej., terapias indígenas, prácticas orientales, programas de 12 pasos). Los estudiantes presentarán su investigación (que incluya una descripción de las prácticas reales dentro de la terapia, una discusión sobre su apoyo cultural y argumentos sobre los usos potenciales del tratamiento) en formato PowerPoint, la cual se entregará pero no se presentará.

TRABAJO DE CONCEPTUALIZACIÓN DE CASO (30 % de la nota final): los estudiantes prepararán un trabajo a entregar al final del curso, enfocado en la conceptualización de casos (el instructor puede proporcionar viñetas clínicas; los estudiantes pueden escoger un personaje de ficción; o los estudiantes pueden escoger casos reales con los que estén trabajando, si ya están involucrados en trabajo clínico). El trabajo debe incluir dos conceptualizaciones separadas, una desde la perspectiva de la TCC y otra desde otra perspectiva a elección del alumno/a.

Cada una de las conceptualizaciones debe abordar explícitamente los problemas culturales y de diversidad en todo momento. Cada conceptualización también debe incluir apoyo empírico para el modelo presentado, así como una discusión de las limitaciones de este apoyo empírico (es decir, donde podría quedar corto para este cliente en particular).

TRÍADAS (35 % de la nota final): durante las semanas dedicadas a habilidades clínicas o psicoterapéuticas específicas, los estudiantes participarán en juegos de rol experienciales en grupos de tres. Cada miembro del grupo rotará en el rol de “cliente”, “terapeuta” y “observador/a”. Después de cada juego de rol, los tres estudiantes calificarán la demostración de la habilidad específica por parte del terapeuta con un criterio de evaluación común. El/la “cliente” y el/la observador/a darán luego una opinión cualitativa sobre el/la terapeuta, antes de rotar los roles. Todas las calificaciones generadas según el criterio de evaluación (que incluye un elemento sobre si la cultura se abordó explícitamente en el trabajo) se enviarán al instructor/a del curso al final de cada periodo de actividad.

RESPECTO A LA DIVERSIDAD E INCLUSIÓN

Este curso tendrá como objetivo abordar las necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes. Se hará todo lo posible para utilizar los materiales y crear un entorno de clase que sea respetuoso e inclusivo de diversas voces, experiencias e identidades. Reconocer y honrar la diversidad de experiencias y perspectivas de los estudiantes es esencial para la profundización del conocimiento. Se incentiva a los participantes a ofrecer sugerencias sobre maneras alternativas y adicionales de honrar el valor de la diversidad y la inclusión en este curso. Si hay algún conflicto entre las prácticas religiosas y los requisitos del curso, se pueden hacer modificaciones.

Cada individuo en esta clase es un ser cultural con un conjunto de identidades interactivas que traen aparejado privilegios y/o marginación, tanto a nivel interpersonal como estructural (p.ej., educación, atención médica). Los sistemas de opresión impregnan todos los espacios e incluso el aula. Reconocer la realidad de esta opresión, practicar la autoconciencia en torno al poder y el comportamiento y buscar reparar errores son responsabilidades colectivas de todos los participantes.

SECUENCIA DE CURSO

Tenga en cuenta: estos temas, actividades y lecturas están sujetos a cambio. Las lecturas a continuación son sólo muestras y ejemplos de posibles lecturas para un programa de estudios transformado.

	Temas	Algunas sugerencias para los instructores/as	Lecturas
Semana 1	<ul style="list-style-type: none"> Revisión y acuerdo de las reglas básicas de la clase Posicionalidad (¿Quién está a cargo de realizar la Práctica basada en evidencia? ¿Quién la recibe?) Cuestionar la práctica basada en evidencia (¿Y de quién es esta evidencia? ¿Qué cuenta como "evidencia"? ¿Qué suposiciones justifican a qué sobrevive la "evidencia"?) Considerar la adaptación cultural en todo momento Aplicar la "ciencia de la psicología" al sufrimiento humano: ¿qué suposiciones se hacen? ¿Perspectivas de la psicología crítica? 	<p>WCSCI steinhardt.nyu.edu/center-counseling-and-community-wellbeing/wcsci</p> <p>Incorporación de módulos de conciencia crítica. sanfordinspire.org/wp-content/uploads/2016/10/Using_Critical_Consciousness_to_Challenge_Inequity_Resource-1.pdf</p>	<p>OPCIONES PARA TODAS LAS SEMANAS:</p> <p>Petersén, A. C., & Olsson, J. I. (2015). Calling Evidence-Based Practice into Question: Acknowledging Phronetic Knowledge in Social Work, <i>The British Journal of Social Work</i>, 45(5), 1581-1597, https://doi.org/10.1093/bjsw/bcu020</p> <p>Nevo, I., & Slonim-Nevo, V. (2011). The Myth of Evidence-Based Practice: Towards Evidence-Informed Practice, <i>The British Journal of Social Work</i>, 41(6), 1176-1197, https://doi.org/10.1093/bjsw/bcq149</p> <p>Hays, P. A. (2009). Integrating evidence-based practice, cognitive-behavior therapy, and multicultural therapy: Ten steps for culturally competent practice. <i>Professional Psychology: Research and Practice</i>, 40(4), 354-360. https://doi.org/10.1037/a0016250</p> <p>Jones, J., Lee, L., Zigarelli, J. et al. (2017). Culturally Responsive Adaptations in Evidence-Based Treatment: the Impact on Client Satisfaction. <i>Contemporary School Psychology</i>, 21, 211-222. https://doi.org/10.1007/s40688-016-0118-6</p> <p>La Roche, M. J., & Christopher, M. S. (2009). Changing paradigms from empirically supported treatment to evidence-based practice: A cultural perspective. <i>Professional Psychology: Research and Practice</i>, 40(4), 396-402. https://doi.org/10.1037/a0015240</p> <p>Brown, L. S. (2006). Still Subversive After All These Years: The Relevance of Feminist Therapy in the Age of Evidence-Based Practice. <i>Psychology of Women Quarterly</i>, 30(1), 15-24. doi:10.1111/j.1471-6402.2006.00258.x</p> <p>Zigarelli, J. C., Jones, J. M., Palomino, C. I., & Kawamura, R. (2016). Culturally Responsive Cognitive Behavioral Therapy: Making the Case for Integrating Cultural Factors in Evidence-Based Treatment. <i>Clinical Case Studies</i>, 15(6), 427-442. https://doi.org/10.1177/1534650116664984</p> <p>Eficacia vs. Efectividad; Validación interna vs. Validación externa</p> <p>Christopher, J. C., Wendt, D. C., Marecek, J., & Goodman, D. M. (2014). Critical cultural awareness: Contributions to a globalizing psychology. <i>American Psychologist</i>, 69(7), 645-655. doi:10.1037/a0036851</p> <p>Bernal G, & Scharrón-del-Río, M. R. (2001). Are empirically supported treatments valid for ethnic minorities? Toward an alternative approach for treatment research. <i>Cultural Diversity in Ethnic Minority Psychology</i>, 7(4), 328-42. doi: 10.1037/1099-9809.7.4.328. PMID: 11759270.</p> <p>French, B. H., Lewis, J. A., Mosley, D. V., Adames, H. Y., Chavez-Duenas, N. Y., Chen, G. A., & Neville, H. A. (2020). Toward a psychological framework of radical healing in communities of color. <i>The Counseling Psychologist</i>, 48, 14-46. DOI: 10.1177/0011000019843506</p> <p>Mosley, D. V., Hargons, C. N., Meiller, C., Angyal, B., Wheeler, P., Davis, C., & Stevens-Watkins, D. (2020, March 26). Critical Consciousness of Anti-Black Racism: A Practical Model to Prevent and Resist Racial Trauma. <i>Journal of Counseling Psychology</i>. Advance online publication. http://dx.doi.org/10.1037/cou0000430</p>

Semana 2	<ul style="list-style-type: none"> • Autorreflexión, suposiciones personales y sesgos en la práctica clínica 	<p>Actividad de práctica local reflexiva en clase</p> <p>Usar la posicionalidad como lente y brindar la posibilidad a los estudiantes de que completen un mapa de posicionalidad o identidad social, como se ve en Jacobson & Mustafa (2019)</p> <p>newdiscourses.com/tftw-position-positionality</p>	<p>Sandeen, E., Moore, K. M., & Swanda, R. M. (2018). Práctica local reflexiva: A pragmatic framework for improving culturally competent practice in psychology. <i>Professional Psychology: Research and Practice</i>, 49(2), 142-150. https://doi.org/10.1037/pro0000183</p> <p>Posicionalidad:</p> <p>Jacobson, D., & Mustafa, N. (2019). Social identity map: A reflexivity tool for practicing explicit positionality in critical qualitative research. <i>International Journal of Qualitative Methods</i>, 18, 1-12.</p>
Semana 3	<ul style="list-style-type: none"> • Factores comunes en psicoterapia • Cultura y factores comunes de las perspectivas humanísticas • Explicitar la cultura y navegar las diferencias durante la relación terapéutica 	<p>TRIADAS: practicar y realizar una discusión explícita sobre la cultura con un/a "cliente"</p>	<p>www.multiculturalmentalhealth.ca/en/clinical-tools/cultural-formulation</p> <p>Mosher, D. K., Hook, J. N., Captari, L. E., Davis, D. E., DeBlaere, C., & Owen, J. (2017). Cultural humility: A therapeutic framework for engaging diverse clients. <i>Practice Innovations</i>, 2(4), 221-233. doi:10.1037/pri0000055</p> <p>Pitner, R. O., & Sakamoto, I. (2005). The role of critical consciousness in multicultural practice: Examining how its strength became its limitation. <i>American Journal of Orthopsychiatry</i>, 75, 684-694. DOI: 10.1037/0002-9432.75.4.684</p> <p>Whaley, A. L., & Davis, K. E. (2007). Cultural competence and evidence-based practice in mental health services. <i>American Psychologist</i>, 62, 563-574.</p>
Semana 4	<ul style="list-style-type: none"> • Evidencia en la Terapia cognitivo-conductual (TCC) • TCC aplicada a poblaciones diversas • Lo que falta en la evidencia de la TCC 		<p>Graham, J. R., Sorenson, S., & Hayes-Skelton, S. A. (2013). Enhancing the Cultural Sensitivity of Cognitive Behavioral Interventions for Anxiety in Diverse Populations. <i>The Behavior therapist</i>, 36(5), 101-108.</p> <p>Zigarelli, J. C., Jones, J. M., Palomino, C. I., & Kawamura, R. (2016). Culturally responsive cognitive behavioral therapy: Making the case for integrating cultural factors in evidence-based treatment. <i>Clinical Case Studies</i>, 15(6), 427-442.</p>
Semana 5	<ul style="list-style-type: none"> • Conceptualización de casos mediante TCC y planificación del tratamiento • Supuestos en la conceptualización de casos mediante TCC (problemas descontextualizados, modelo médico, no enfocados en sistemas, orientados a la cultura individualista, etc.) 	<p>Viñetas de casos clínicos</p>	<p>Adaptaciones culturales de TCC</p> <p>researchgate.net/publication/319947798_Cultural_Adaptations_of_Cognitive_Behavioral_Therapy</p> <p>Wang, D. C., Aten, J. D., Boan, D., Jean-Charles, W., Griff, K. P., Valcin, V. C., Davis, E. B., Hook, J. N., Davis, D. W., Van Tongeren, D. R., Abouezzedine, T., Sklar, Q., & Wang, A. (2016). Culturally adapted spiritually oriented trauma-focused cognitive-behavioral therapy for child survivors of restavek. <i>Spirituality in Clinical Practice</i>, 3(4), 224-236. https://doi-org.ezproxy.library.univ.edu/10.1037/scp0000101</p>
Semana 6	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades para la TCC 1 (intervenciones cognitivas) • ¿Qué funciona, para quién y cuándo? 	<p>TRIADAS: practicar y demostrar intervenciones cognitivas</p>	<p>Graham, J. R., Sorenson, S., & Hayes-Skelton, S. A. (2013). Enhancing the Cultural Sensitivity of Cognitive Behavioral Interventions for Anxiety in Diverse Populations. <i>The Behavior Therapist</i>, 36(5), 101-108.</p> <p>Bercean, A. V., Breen, L. J., McEvoy, P. M., Yeak, S., & Rooney, R. (2020). Improving the cultural sensitivity of cognitive-behavioral therapy for Chinese migrants with depression: Community members' and clinicians' perspectives. <i>Professional Psychology: Research and Practice</i>, 51(6), 613-622. https://doi.org/10.1037/pro0000326.supp</p>

Semana 7	<ul style="list-style-type: none"> Habilidades para la TCC 2 (terapia conductual) ¿Qué funciona, para quién y cuándo? 	TRIADAS: practicar y demostrar las terapias conductuales	<p>Graham, J. R., Sorenson, S., & Hayes-Skelton, S. A. (2013). Enhancing the Cultural Sensitivity of Cognitive Behavioral Interventions for Anxiety in Diverse Populations. <i>The Behavior therapist</i>, 36(5), 101-108.</p> <p>Benuto, L. T., & O'Donohue, W. (2015). Is culturally sensitive cognitive behavioral therapy an empirically supported treatment? The case for Hispanics. <i>International Journal of Psychology and Psychological Therapy</i>, 15, 405-421</p>
Semana 8	<ul style="list-style-type: none"> Habilidades para la TCC 3 (terapia psicoeducativa) ¿Qué funciona, para quién y cuándo? 	TRIADAS: practicar y demostrar las terapias psicoeducativas	<p>Graham, J. R., Sorenson, S., & Hayes-Skelton, S. A. (2013). Enhancing the Cultural Sensitivity of Cognitive Behavioral Interventions for Anxiety in Diverse Populations. <i>The Behavior therapist</i>, 36(5), 101-108.</p>
Semana 9	<ul style="list-style-type: none"> Modelos de protocolo transteórico y unificado Entrevista motivacional Aplicación para culturas diversas 	TRIADAS: practicar y demostrar la terapia de entrevista motivacional	<p>Arora, P. G., Godoy, L., & Hodgkinson, S. (2017). Serving the underserved: Cultural considerations in behavioral health integration in pediatric primary care. <i>Professional Psychology: Research and Practice</i>, 48(3), 139-148. https://doi.org/10.1037/pro0000131</p> <p>Benuto, L. T., Newlands, R., Singer, J., Casas, J., & Cummings, C. (2020). Culturally sensitive clinical practices: A mixed methods study. <i>Psychological Services</i>. https://doi.org/10.1037/ser0000493</p> <p>Lee, C. S., Colby, S. M., Rohsenow, D. J., Martin, R., Rosales, R., McCallum, T. T., Falcon, L., Almeida, J., & Cortés, D. E. (2019). A randomized controlled trial of motivational interviewing tailored for heavy drinking latinxs. <i>Journal of Consulting and Clinical Psychology</i>, 87(9), 815-830. https://doi.org/10.1037/ccp0000428</p> <p>Brondino, M. J., Henggeler, S. W., Rowland, M. D., Pickrel, S. G., Cunningham, P. B., & Schoenwald, S. K. (1997). Multi-systematic therapy and the ethnic minority client: Culturally responsive and clinically effective. In D. K. Wilson, J. R. Rodrigue, & W. C. Taylor (Eds.), <i>Application and practice in health psychology. Health-promoting and health-compromising behaviors among minority adolescents</i> (p. 229-250). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/10262-010</p> <p>Montgomery, L., Burtlew, A. K., Kosinski, A. S., & Forcehimes, A. A. (2011). Motivational enhancement therapy for African American substance users: A randomized clinical trial. <i>Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology</i>, 17(4), 357-365. https://doi.org/10.1037/a0025437</p> <p>(Este es un número especial llamado <i>Working to Reduce Health Disparities</i>)</p>
Semana 10	<ul style="list-style-type: none"> Panel formado por estudiantes sobre: Práctica basada en evidencia en tu propia comunidad 	<p>Perspectivas comunitarias y ciudadanas de la capacitación</p> <p>www.apa.org/about/governance/citizen-psychologist/curriculum</p> <p>https://www.apa.org/ed/precollege/ptn/2016/09/psychologically-literate-citizen</p>	

Semana 11	<ul style="list-style-type: none"> Perspectivas en psicología: Feminismo, Teoría <i>Queer</i> y Liberación 	Viñetas de casos clínicos	<p>Carr, E. R., & West, L. M. (2013). Inside the therapy room: A case study for treating African American men from a multicultural/feminist perspective. <i>Journal of Psychotherapy Integration</i>, 23(2), 120-133. https://doi.org/10.1037/a0031422</p> <p>Eaton, N. R. (2014). Transdiagnostic psychopathology factors and sexual minority mental health: Evidence of disparities and associations with minority stressors. <i>Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity</i>, 1(3), 244-254. https://doi.org/10.1037/sgd0000048</p> <p>Burton, M. (2013). Liberation psychology: A constructive critical praxis. <i>Estudios de Psicología (Campinas)</i>, 30, 249-259. 10.1590/S0103-166X2013000200011.</p> <p>Duran, E., Firehammer, J., & Gonzalez, J. (2008). Liberation psychology as the path toward healing cultural soul wounds. <i>Journal of Counseling and Development</i>, 86, 288-295.</p> <p>Hanna, F. J. (2011). Freedom: Toward an integration of the counseling profession. <i>Counselor Education and Supervision</i>, 50, 362-385.</p> <p>Semp, D. (2011) Questioning heteronormativity: using queer theory to inform research and practice within public mental health services, <i>Psychology & Sexuality</i>, 2(1), 69-86, DOI: 10.1080/19419899.2011.536317</p> <p>Israeli, A. L., & Santor, D. A. (2000) Reviewing effective components of feminist therapy. <i>Counselling Psychology Quarterly</i>, 13(3), 233-247, DOI: 10.1080/095150700300091820</p>
Semana 12	<ul style="list-style-type: none"> Conceptualización de casos con sensibilidad cultural y planificación del tratamiento 	Viñetas de casos clínicos	<p>crsjguide.pressbooks.com/chapter/cc14/</p> <p>Cuellar, I., Martinez, C., Jimenez, R., & Gonzalez, R. (1983). Clinical Psychiatric Case Presentation: Culturally Responsive Diagnostic Formulation and Treatment in an Hispanic Female. <i>Hispanic Journal of Behavioral Sciences</i>, 5(1), 93-103. https://doi.org/10.1177/07399863830051006</p>
Semana 13	<ul style="list-style-type: none"> Evaluación y manejo del suicidio Evaluación colaborativa y manejo del riesgo de suicidios Significado cultural de las tendencias suicidas 	TRIADAS: practicar y demostrar la evaluación colaborativa y manejo del riesgo de suicidios	<p>Jobes, D. (2016). Managing suicidal risk: A collaborative approach (2nd ed.). Guilford Press.</p> <p>Understanding Black Suicidality: camps-care.com/resources/educational-content/a-guide-to-contextualizing-the-reality-of-systemic-racism-and-black-suicidology-part-3-working-with-suicidal-black-youth</p> <p>Chung-Do, J. J., Bifulco, K., Antonio, M., Tydingco, T., Helm, S., & Goebert, D. A. (2016). A cultural analysis of the NAMI-NH Connect Suicide Prevention Program by rural community leaders in Hawai'i. <i>Journal of Rural Mental Health</i>, 40(2), 87-102. https://doi.org/10.1037/rmh0000044</p>
Semana 14	<ul style="list-style-type: none"> Terapias de tercera ola como TAC (Terapia de aceptación y compromiso), MBCT (del inglés <i>Mindfulness based cognitive therapy</i>; o Terapia cognitiva basada en la atención y la conciencia plena), DBT (del inglés <i>Dialectical behavior therapy</i>; o Terapia dialéctica conductual), entre otras Implicaciones culturales de las terapias de tercera ola 		<p>Fuchs, C., Lee, J. K., Roemer, L., & Orsillo, S. M. (2013). Using Mindfulness and Acceptance-Based Treatments With Clients From Non-dominant Cultural and/or Marginalized Backgrounds: Clinical Considerations, Meta-Analysis Findings, and Introduction to the Special Series. <i>Cognitive and behavioral practice</i>, 20(1), 1-12. https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2011.12.004</p> <p>Hayes, S. C., Muto, T., & Masuda, A. (2011). Seeking cultural competence from the ground up. <i>Clinical Psychology: Science and Practice</i>, 18(3), 232-237. https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.2011.01254.x</p> <p>Masuda, A., Ng, S. Y., Moore, M., Felix, I., & Drake, C. E. (2016). Acceptance and commitment therapy as a treatment for a Latina young adult woman with purging: A case report. <i>Practice Innovations</i>, 1(1), 20-35. https://doi.org/10.1037/pri0000012</p>

REFERENCIAS Y RECURSOS

- Ali, A., & Sichel, C. E. (2014). Structural competency as a framework for training in counseling psychology. *The Counseling Psychologist*, 42, 901-918. DOI: 10.1177/0011000014550320
- Castañeda-Sound, C., Rowe, D. M., Binazir, N., & Cabrera, M. L. (2020). Liberation, inspiration, and critical consciousness: Preparing the next generation of practitioners. In L. Comas-Díaz, & E. Torres Rivera (Eds.), *Liberation Psychology: Theory, Method, Practice, and Social Justice* (pp. 265-282). Washington, DC: APA.
- Castillo-Montoya, M., Abreu, J., & Abad, A. (2019) Racially liberatory pedagogy: A Black Lives Matter approach to education, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 32:9, 1125-1145, DOI: 10.1080/09518398.2019.1645904
- Fuentes, M. A., Zelaya, D. G., & Madsen, J. W. (2021). Rethinking the course syllabus: Considerations for promoting Equity, Diversity, and Inclusion. *Teaching of Psychology*, 48(1), 69-79. <https://doi.org/10.1177/0098628320959979>
- Gay, G. (2018). Culturally responsive teaching: Theory, research and practice (3rd ed.). New York: TC Press.
- Goodman, R. D., Williams, J. M., Chung, R. C.-Y., Talleyrand, R. M., Douglass, A. M., McMahon, H. G., & Bemak, F. (2015). *Decolonizing traditional pedagogies and practices in counseling and psychology education: A move towards social justice and action*. In R. D. Goodman & P. C. Gorski (Eds.), *International and cultural psychology. Decolonizing "multicultural" counseling through social justice* (p. 147-164). New York: Springer.
- Harbin, M. B.; Thurber, A., & Bandy, J. (2019) Teaching race, racism, and racial justice: Pedagogical principles and classroom strategies for course instructors, *Race and Pedagogy Journal: Teaching and Learning for Justice*, 4(1).
- Hardee, S. C., Thompson, C. M., Jennings, L. B., Aragon, A., & Brantmeier, E. J. (2012). Teaching in the borderland: critical practices in foundations courses, *Teaching Education*, 23(2), 215-234. DOI: 10.1080/10476210.2012.668672
- hooks, b. (2003). Teaching community. A pedagogy of hope. New York: Routledge.
- Marbley, A., Rouson, L., Burley, H., Ross, W., Fred, A. B. II., Li, J., Lertora, I., & Huang, S-H. (2017). 3-C models: Teaching tools to promote social justice. *Multicultural Education*, 2-10.
- Mayhew, M. J., & Grunwald, H. E. (2006) Factors contributing to faculty incorporation of diversity-related course content, *The Journal of Higher Education*, 77(1), 148-168.
- Mayo, S., & Larke, P. (2011). Multicultural education transformation in higher education: Getting faculty to "buy in". *Journal of Case Studies*, 1.
- Morey, A. I., & Kitano, M. K. (1996). *Multicultural course transformation in higher education: A broader truth*. New York: Pearson
- Pulliam, R. M. (2017) Practical application of Critical Race Theory: A social justice course design, *Journal of Social Work Education*, 53(3), 414-423, DOI: 10.1080/10437797.2016.1275896
- Sandeen, E., Moore, K. M., & Swanda, R. M. (2018). Práctica local reflexiva: A pragmatic framework for improving culturally competent practice in psychology. *Professional Psychology: Research and Practice*, 49(2), 142-150.
- Taylor, E., Tisdell, E. J., & Stone Hanley, M. (2000). The role of positionality in teaching for critical consciousness: Implications for adult education, *Adult Education Research Conference*. <https://newprairiepress.org/aerc/2000/papers/89>
- Tuck, E., & Yang, K. W. (2012). Decolonization is not a metaphor. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 1(1).

RECURSOS EN LÍNEA

- cte.ku.edu/creating-inclusive-syllabus
- luc.edu/fcjp/professionaldevelopment/anti-racistpedagogyseries/modules.sanfordinspire.org/wp-content/uploads/2016/10/Using_Critical_Consciousness_to_Challenge_Inequity_Resource-1.pdf
- contemplativepracticesforantioppressionpedagogy.com
- mlpp.org/21-day-racial-equity-challenge/#1563823093248-b9ca8739-38fb
- mlpp.org/21-day-racial-equity-challenge/#1563823093248-b9ca8739-38fb
- ctb.ku.edu/en/table-of-contents/assessment/assessing-community-needs-and-resources/photovoice/main#:~:text=change%20their%20situations.,What%20is%20Photovoice%3F,and%20share%20them%20with%20others
- docs.google.com/document/d/1PrAq4iBNb4nVlcTslcNIW8zjaQXBLkWayL8EaPlh0bc/mobilebasic
- sacd.sdsu.edu/cie/cie-resources/syllabus-statements
- docs.google.com/document/d/1ydqHnUeaHPGT6jkOgtHiDiWh1U10gs_aFWHoam_7vVM/edit
- howtotalkaboutdiversity.com
- heterodoxacademy.org/blog/diversity-related-training-what-is-it-good-for/
- liberatedgenius.com/about/
- www.fastonlinemasters.com/affordable/nursing/healthcare-equity-resources/

Herramientas de preparación para la transformación del plan de estudios

RESUMEN: ¿CUÁL ES EL PROBLEMA QUE INTENTAMOS RESOLVER?

Se ha observado un aumento en el interés por hacer nuestro plan de estudios y nuestra formación más inclusivos y con un mayor enfoque en la justicia social en todos los niveles de formación en psicología. Sin embargo, a pesar de ese interés, lo que se enseña en psicología y la forma en que se lo enseña no han cambiado significativamente. En parte, puede deberse a diversas barreras individuales, culturales e institucionales como las actitudes, el entorno, la falta de disposición y la limitación en recursos y competencias. Para avanzar y hacer cambios sistémicos dentro de todos los tipos de programa de formación y entre estos, es importante evaluar la preparación, motivación y competencia del profesorado para hacer estos cambios. Si bien hacen falta herramientas prácticas, recursos y estrategias, también es esencial que el profesorado, los directores de capacitación, el personal, la supervisión y todos los involucrados en la formación participen en un proceso de autoevaluación para medir su nivel de habilidad, preparación y voluntad de hacer cambios significativos en el plan de estudios. Entre el personal de capacitación y el profesorado, puede haber incomodidad, resistencia o incertidumbre que deben comprenderse y abordarse. Si no logramos abordar estos problemas, es poco probable que nuestros esfuerzos para transformar el plan de estudios y la capacitación tengan éxito y, por lo tanto, seguiremos causando daños.

META: ¿CUÁL ES EL CAMBIO QUE ESTAMOS BUSCANDO?

Como parte del objetivo más amplio de liberar y transformar el plan de estudios y todos los niveles de la formación, es de suma importancia que evaluemos y entendamos la motivación y la preparación del profesorado para participar en este proceso de cambio. Abordar y evaluar la motivación, la preparación y la competencia tendremos una idea de los diferentes niveles de comodidad, conciencia, conocimiento y habilidades nos permitirá saber cómo proceder de la manera más adecuada. Mejoraremos nuestra habilidad para abordar las barreras individuales, culturales e institucionales que interfieren con nuestra capacidad de transformar el plan de estudios cuando alcancemos una comprensión más profunda de los modelos de cambio del comportamiento y de como los valores y actitudes del supremacismo blanco forman parte de nuestra formación.

Estas herramientas de preparación proporcionan los recursos necesarios para ayudar a los presidentes o directores de programas de capacitación a comprender el nivel de preparación, motivación y competencia de su personal y su profesorado. Dicha información permitirá identificar dónde y cómo intervenir para garantizar que su programa de capacitación evolucione hacia un plan de estudios transformado e inclusivo, que tenga como eje central tanto a la equidad, la justicia y la inclusión, como así también a las voces y la investigación de académicos y practicantes que sean personas negras, indígenas y de color.

DESTINATARIOS PREVISTOS

Estas herramientas están dirigidas tanto a miembros individuales del profesorado, capacitadores y supervisores, como a comités de formación y docentes del programa.

HERRAMIENTAS OFRECIDAS

Estas herramientas de preparación constan de dos componentes principales. Primero, creamos un documento para guiar al profesorado y los capacitadores en su esfuerzo por transformar el plan de estudios. No basta con que los miembros del profesorado o los capacitadores cambien individualmente qué y cómo enseñan. Se deben modificar la cultura, perspectivas y prácticas subyacentes de los programas de capacitación posdoctoral y de pasantías, con el fin de centrar la transformación y crear nuevos modelos de formación y enseñanza. Se ofrecen aquí principios fundamentales para compartir las creencias y supuestos que sustentan estas herramientas. Luego, incluimos un modelo o enfoque de desarrollo para ayudar a cada uno de los docentes y capacitadores a evaluar sus propias perspectivas. Sin esa autoevaluación, es poco probable que los programas académicos y de capacitación puedan avanzar hacia la transformación. Posteriormente, se presenta una serie de preguntas para ayudar al profesorado y capacitadores a evaluar qué tanto ha avanzado el proceso de creación de una organización multicultural antidiscriminadora. Por último, se comparten algunas referencias y recursos para ayudar al profesorado y los capacitadores en su propio desarrollo.

EJECUCIÓN E IMPACTO

El éxito dependerá de que estas herramientas se difundan ampliamente, en todos los niveles de formación, con el objetivo de cambiar la forma en que interactuamos con el profesorado, los capacitadores y los supervisores para alcanzar ese éxito. Se incentivará a los usuarios a compartir las herramientas a través de listas de distribución, boletines informativos y las redes sociales. Se les motivará también a participar en estudios sobre el impacto de las intervenciones con el fin de compartir sus perspectivas o resultados de investigación a través de una variedad de medios de comunicación que incluya conferencias, publicaciones científicas, boletines y redes sociales. Para constatar el impacto esperado se empleará una autoevaluación crítica e institucional que plantea desafíos tanto para la enseñanza, la comodidad con el plan de estudios y la capacitación, la captación y la retención de personas negras, indígenas y de color como estudiantes, así como también el compromiso del profesorado con la justicia social. Las opiniones recabadas deben aprovecharse como oportunidades para avanzar hacia prácticas antidiscriminatorias en la enseñanza y la capacitación.

PRINCIPIOS Y SUPUESTOS BÁSICOS

- Consideramos la preparación como un proceso de desarrollo con fases (ver “Proceso continuo hacia una organización antirracista multicultural”).

- Consideramos este proceso de desarrollo como algo cíclico, a través de cuyas fases el profesorado y las organizaciones pueden reinventarse.
- Todos transitan este proceso de manera distinta; consideramos que los individuos (así como también los programas posdoctorales académicos, de pasantías y de capacitación) pueden alcanzar los mejores resultados cuando eligen actividades y recursos de acuerdo con su propia fase o proceso de desarrollo.

Este proceso ocurre dentro de un ciclo continuo de autorreflexión crítica y acción: actuar sin pensar es perjudicial; pensar y no actuar también es perjudicial.

MODELO DE DESARROLLO, PERSPECTIVAS Y MODELO DE ABORDAJE

Una perspectiva de desarrollo puede ser fundamental para evaluar la preparación del profesorado y del programa frente a la difícil y arriesgada tarea de liberar y transformar el plan de estudios para anclar toda capacitación posterior dentro de un marco de justicia social. Si bien podemos sentir la necesidad de apresurarnos a actuar durante estos tiempos peligrosos, es importante cultivar al mismo tiempo la concientización de nuestro propio privilegio social individual. Esto parte de la noción de que una acción bien intencionada sin conciencia podría, sin quererlo, perjudicar a otros y sabotear el trabajo. Por lo tanto, instamos al profesorado a participar en un proceso de autorreflexión que comience con su propio privilegio social y que exploren los rincones oscuros de su conciencia para construir una base de intencionalidad y humildad que pueda impulsar la acción necesaria. A continuación se muestra un extracto que ofrece la justificación para adoptar una perspectiva de desarrollo en este trabajo para promover la conciencia.

El siguiente es un extracto de Bergkamp, J. Martin, A., & Olson, L. (In Press). *Social Privilege: Flipping the Coin of Inequity*. In *The Psychology of Inequity, Volume 1: Motivations and Beliefs*. Praeger Press.

UNA PERSPECTIVA DE DESARROLLO

Durante mucho tiempo, la psicología ha sido la fuente de la teoría del desarrollo ya que abarca desde lo moral y cognitivo hasta lo sexual y social. Cuando Piaget (1976) estableció los saltos cognitivos dinámicos que los niños realizan desde el nacimiento hasta la adolescencia, logró influenciar la educación primaria para siempre. Kohlberg (1981) llevó el modelo de Piaget un paso adelante al dilucidar cómo nuestros valores éticos y morales se vuelven más sofisticados con el tiempo. Erikson (1968) clasificó las tensiones esenciales que definen las etapas a lo largo de la vida. Bandura (1997) vinculó lo conductual y lo cognitivo al postular que el aprendizaje social lleva a la autoeficacia. Estos modelos permean el pensamiento occidental contemporáneo y deben responder constantemente preguntas sobre continuidad o discontinuidad y estabilidad o cambio. Proporcionan un mapa temporal que permite a los individuos moverse y crecer con el tiempo. La perspectiva de desarrollo facilita la progresión y el crecimiento, la acumulación y la estructuración, en los que el cambio se da como algo natural y normal.

Aunque los modelos de desarrollo exploran diferentes aspectos, comparten ciertas características. En primer lugar, la mayoría de los modelos son de valor neutral: indican cuál es la progresión normal de la experiencia humana. Por ejemplo, los estadios de Piaget muestran la forma en que la mayoría de los niños aprenden con el tiempo y no cómo deberían desarrollarse. En segundo lugar, la mayoría de los modelos tienen aspectos cognitivos, afectivos, sociales y conductuales para cada etapa e intentan incluir la gama completa de experiencias. En tercer lugar, el desarrollo es secuencial y acumulativo: cada etapa es como un ladrillo indispensable como base para la etapa siguiente. Por lo general, ningún individuo se salta una etapa sin algunas consecuencias adversas. Y, por último, aún cuando los modelos de desarrollo generalmente se representan de forma lineal, es común retroceder, especialmente ante la presencia de cambios y estrés. Como consecuencia, se produce un movimiento holárquico en el que el individuo puede alternar entre dos etapas.

Como se discutió anteriormente, el campo del privilegio social está cargado de vergüenza, ira y aislamiento. La “cultura de la denuncia” resulta en un miedo a compartir con otros nuestra confusión con respecto al racismo, el sexismo y la discriminación hacia las personas con discapacidad, prácticas latentes e inevitables que se han incrustado en todos nosotros. La dualidad “*Woke/Not Woke*” (expresión inglesa que refiera a estar/no estar alerta de la injusticia social) no permite la ambigüedad: se exige que pensemos, hablemos y actuemos con base en los valores ideales de la equidad. Mientras se aspira a pasar de un rol de agente a uno de aliado/a, es inevitable que luchemos por desprendernos de la socialización que refuerza el pensamiento, el sentimiento y el comportamiento implícitamente privilegiados. Aplicar un lente de desarrollo al privilegio social puede ayudar a generar consentimiento, alivio y motivación mientras se transita la abrumadora tarea de reconocer nuestro privilegio y avanzar para dismantelar las estructuras e instituciones que sirven para segregar los recursos. El privilegio social está implícito, encubierto y se alimenta de la falta de conciencia. La perspectiva de desarrollo de valor neutral contrarresta la denuncia de intencionalidad en el privilegio social y, en cambio, establece que nuestra falta de conciencia del privilegio social es natural y normal. Por lo tanto, no ser consciente de nuestra posición social no implica mala intención, a pesar de sus consecuencias negativas para los demás. Por ejemplo, Sue (2017) afirmó que:

Esto no niega que la mayoría de los estadounidenses blancos (y los profesionales en consejería): (a) no valoran conscientemente la justicia social; (b) no se consideran seres humanos buenos, morales y decentes; (c) no se oponen a las manifestaciones públicas de racismo (crímenes motivados por el odio); y (d) no creen que lucharían activamente contra la injusticia y la desigualdad (Dovidio, Gaertner, Kawakami y Hodson, 2002). Sin embargo, a pesar de esta postura, los individuos blancos son producto de su condicionamiento social y prisioneros de una cosmovisión blanca que da forma e influye en su propia realidad racial (Bell, 2004). Por lo tanto, puede resultar innecesariamente hostil concluir que son demasiado ignorantes y poco ilustrados sobre raza y racismo para ser *verdaderos* aliados blancos (p. 708).

Los psicólogos del desarrollo propondrían que un individuo no puede simplemente saltar de la conciencia de privilegio inicial a un comportamiento de aliado sofisticado y matizado.

Piaget estableció que un niño no puede saltarse el pensamiento concreto e ir directamente a la abstracción. Del mismo modo, no pasamos simplemente de no estar alerta a estar alerta; existen factores coadyuvantes, interacciones sociales y marcos cognitivos necesarios para el desarrollo de una alianza efectiva. Dado que el desarrollo es secuencial y acumulativo, debemos permitirnos a nosotros mismos y a los demás la oportunidad de avanzar progresivamente en lugar de exigir que saltemos al resultado deseado.

Llegar a un acuerdo con nuestra propia posición social y privilegios es difícil, y el miedo a que nos acusen de ser inconscientes puede ser contraproducente. La teoría del desarrollo incluye el aspecto de la regresión, en el cual las experiencias negativas pueden hacer que un individuo se atasque o se vea atrapado en una etapa anterior. La compasión por las personas privilegiadas que están tratando de aumentar su capacidad de ser aliadas puede ser un poderoso motivante. Así como nos enternecemos cuando vemos a un niño que se esfuerza por aprender, podemos perdonarnos a nosotros mismos por no comprender completamente la penetrante influencia de nuestro privilegio social.

Los psicólogos han utilizado una perspectiva de desarrollo para esclarecer cómo se forma la identidad racial, que a menudo alude al privilegio racial, pero sin llegar a ser una evidencia clara. Los modelos de desarrollo de Cross (1978), Thomas (1971; según se ha citado en Ponterotto, 1988), y Root (1996) suplementaron y guiaron el cambio de perspectiva, de una realidad singular a realidades múltiples, y se enfocaron principalmente en la experiencia de desarrollo de personas marginadas en la sociedad estadounidense. Tales modelos podrían usarse como recursos para los psicólogos practicantes, pero las normas fundacionales para aplicarlos en las prácticas competentes en materia cultural han sido en su mayoría teóricas (D.W. Sue, 2004), filosóficas o aspiracionales (D.W. Sue, 2017; S. Sue, 2006). Las críticas contemporáneas a estos modelos se basan en que su enfoque solo apunta a las personas de grupos raciales y colocan la responsabilidad de liberación por completo sobre los hombros del individuo de color.

Los psicólogos deben considerar que el uso de modelos que solo se enfocan en una parte de la relación terapéutica podría “reinscribir la hegemonía blanca” (Spanierman, Poteat, Whittaker, Schlosser, & Arévalo Avalos, 2017, p. 619) y otros sistemas de poder. Ignorar el desarrollo de los psicólogos como factor durante de relación puede resultar en más perjuicios que beneficios para el cliente. Helms (1984) y Ponterotto (1988) propusieron teorías sobre las etapas de desarrollo para los consejeros blancos mientras que Bennett (1986) presentó un modelo para entender las dinámicas de una relación intercultural: una relación en el que las personas se no comparten un trasfondo cultural. Estos modelos asumen que el consejero está en una posición de poder por encima del cliente, lo cual pasa a menudo pero no es siempre el caso.

Además de la *Teoría de identidad racial blanca* (Helms & Carter, 1993), la *Escala de las consecuencias psicosociales del racismo blanco* (Spanierman & Happner, 2004), el *Modelo de desarrollo de la consciencia racial* (Ponterotto, 1998), y el *Modelo de sensibilidad intercultural* (Bennett, 1986), las teorías de desarrollo cuyo tema específico son personas con privilegio y en posiciones de poder en la sociedad

estadounidense se encuentran notablemente ausentes dentro de la literatura de desarrollo o la de psicología clínica. Algunos estudios específicos sobre la formación de terapeutas competentes en materia cultural han aplicado modelos de hipótesis escolares a la actividad en clase (Case, 2015; Ferber & Herrera, 2013; D. J. Goodman & Jackson III, 2011), mientras que otros se han enfocado en pequeñas cohortes de consejeros blancos competentes en materia cultural para explorar el crecimiento de una perspectiva competente en material cultural (Atkins, Fitzpatrick, Poolokasingham, Lebeau, & Spanierman, 2017; Case, 2007; L. A. Goodman, Wilson, Helms, Greenstein, & Medzhitova, 2018; Ouellette & Campbell, 2014; Pruegger & Rogers, 1994)

Los estudios que intentan comprender al consejero en una posición de poder se han enfocado, en su mayoría, en la experiencia de una identidad racial de un consejero o terapeuta blanco. Sue (2017) se pregunta: “describir cómo alguien ‘se despierta’ y alcanza una conciencia racial es importante, pero ¿de qué manera nos ayuda esto a explicar por qué algunos individuos blancos se transforman y otros no?” (p. 712).

Ponernos de acuerdo con nuestra posición social y los privilegios que conlleva, tanto en un sentido personal como profesional, es un trabajo difícil. Una perspectiva de desarrollo puede proporcionar nociones sobre consentimiento, aceptación, progresión, compasión y esperanza. Aunque hay varios modelos de desarrollo que exploran la identidad racial y la competencia cultural, no hay muchos recursos que se refieran directamente al privilegio social. Esperamos que el campo de la psicología pueda llenar este vacío.

CONSIDERAR LA PERSPECTIVA DE SISTEMAS

Al plantearse las preguntas a continuación, recomendamos que el profesorado, los instructores y los supervisores apliquen una autorreflexión crítica al establecer el plan de estudios, los objetivos de capacitación y los planes de estudio, mientras usan una perspectiva de sistemas. El objetivo de estas preguntas es tanto mejorar la consciencia entre el profesorado, los instructores y los supervisores como también animarles a reflexionar sobre sus modelos de capacitación, priorizar una pedagogía antidiscriminación y examinar cómo los diferentes aspectos de las prácticas de su organización pueden estar perpetuando el racismo sistémico. Al responder, los individuos podrán profundizar la comprensión de cómo ellos (y sus organizaciones) pueden continuar creciendo y desarrollar prácticas antidiscriminación. Esta evaluación se puede realizar varias veces, ya que una persona puede cambiar con el tiempo, o puede estar bien desarrollada en un área y menos en otra. Los individuos estamos formados por muchos factores como la consciencia, el conocimiento, la identidad, el privilegio, la comodidad, las oportunidades, la responsabilidad y las experiencias de vida, por lo que es esencial que examinemos y tomemos las acciones necesarias para la transformación.

Las preguntas debajo están relacionadas con la evaluación para determinar la posición de un individuo o una organización dentro del “Proceso continuo hacia una organización antirracista multicultural” (del inglés *Continuum on Becoming an AntiRacist, Multicultural Organization*; Crossroads Ministry, n.d.) philanos.org/resources/Documents/Conference%202020/Pre-Read%20PDFs/Continuum_AntiRacist.pdf

1 = Exclusiva, una institución exclusivista

** No es relevante, ya que la APA no acreditaría ningún programa académico doctoral, de pasantías, o de posdoctorado dentro de una institución exclusivista.

2 = Pasiva, una institución que funciona como un club

1. ¿Cuál es el nivel de diversidad entre el profesorado y el personal de capacitación? ¿Hay un número limitado de personas negras, indígenas y de color, incluidas como gesto simbólico?
2. ¿Cuáles son las políticas oficiales con respecto a la diversidad y/o la justicia social dentro de su departamento, pasantía, posdoctorado o contexto clínico?
3. ¿Qué esfuerzos intencionales se realizan para incluir personas negras, indígenas y de color en todos los comités y posiciones con capacidad de tomar de decisiones en el departamento, pasantía, posdoctorado o contexto clínico?
4. ¿Qué esfuerzos deliberados se están realizando actualmente para incrementar la diversidad del profesorado y personal de capacitación dentro del departamento, pasantía, posdoctorado o contexto clínico?
5. ¿Qué esfuerzos o actividades se realizan para examinar explícitamente el poder y privilegio blanco, su impacto en la enseñanza, la capacitación, las prácticas, la toma de decisiones y otros aspectos del funcionamiento de la organización?
6. ¿Qué esfuerzos patentes se realizan en pos de desafiar y cambiar las normas, políticas y procedimientos monoculturales de la cultura dominante?
7. ¿Con qué frecuencia el profesorado y el personal de capacitación se involucran en las discusiones sobre asuntos de diversidad y justicia social frecuentemente? ¿Lo hacen de manera pública?
8. ¿Cómo el profesorado y el personal de capacitación responden, aceptan y/o acogen el malestar, la tensión y/o la ansiedad asociados con los problemas relacionados a discutir sobre diversidad y justicia social?
9. ¿Qué tanto participa todo el profesorado en la toma de decisiones del programa?
10. ¿Cuándo y cómo nota que su programa realiza falsas promesas sobre los valores de diversidad y equidad?

*Centola, D., Becker, J., Brackbill, D., & Baronchelli, A. (2018). Experimental evidence for tipping points in social convention. *Science*, 360(6393), 1116-1119. Este estudio sugiere que se requiere un 25% como masa crítica para superar la incorporación como mero gesto simbólico.

3 = Cambio simbólico, una organización que cumple

1. ¿Qué políticas oficiales relacionadas a la diversidad (p. ej., juicio justo, contratación de un profesorado diverso) tiene su organización?
2. ¿De qué maneras el compromiso de su programa con la diversidad es más “simbólico”? (p. ej., se menciona en nuestro manual pero no en práctica)?

3. Cuando se discuten asuntos multiculturales, ¿qué grupos incluye? ¿Qué tanto aborda usted la interseccionalidad entre estos grupos?
4. ¿Qué esfuerzos de inclusión intencionales han realizado usted o su programa?
5. ¿Qué cambios ha visto como resultado de sus esfuerzos de inclusión?
6. ¿Cómo silencia el conflicto o silencia a aquellos que “hacen ruido” entre el profesorado, el personal de capacitación y los estudiantes?
7. ¿Hay individuos que se resistan al cambio? ¿Se ha identificado a los pocos individuos que incentivan el cambio como “problemáticos”?

4 = Cambio de identidad, una institución afirmativa

1. ¿Qué barreras existen en su institución para una diversidad e inclusión significativas? ¿Qué barreras raciales existen en su institución?
2. ¿Qué esfuerzos está haciendo para apoyar y asegurar la capacitación antirracista en todos los niveles de su organización?
3. ¿Qué sistemas ha establecido para abordar y medir el impacto de las políticas o cambios instituidos para tratar con el racismo sistémico y el privilegio blanco institucionalizado?
4. ¿Qué pasos ha tomado en términos de promover y apoyar activamente a los grupos tradicionalmente infrarrepresentados o con escasa asistencia?
5. ¿Definiría su organización como antirracista? ¿Qué áreas está descuidando en la políticas y prácticas en uso?
6. ¿De qué manera impacte el racismo sistémico en su departamento, pasantía, posdoctorado o contexto clínico?
7. ¿Qué le parece el poder y privilegio blanco institucionalizado dentro de su departamento, pasantía, posdoctorado o contexto clínico? ¿En el profesorado y el personal? ¿Estudiantes y aprendices?
8. ¿Qué ejemplos de una postura antirracista existen en su institución? ¿Cómo se originan? ¿Cómo puede mejorarse? ¿Qué se está realizando, de manera intencional, para convertirse en una institución “antirracista”?
9. ¿Qué medidas se toman para la rendición de cuentas en cuanto a lidiar con la opresión racial en su departamento, pasantía, posdoctorado o contexto clínico?
10. ¿Qué compromisos ha hecho en su programa para dismantelar el racismo y eliminar las ventajas “blancas” inherentes? ¿Qué acciones se han tomado para dismantelar las ventajas para aquellas personas que se benefician de privilegios no originados por cuestiones de raza, estado socioeconómico, género y otras identidades?

11. ¿Cómo ha empoderado a los miembros de su programa (estudiantes, personal, profesorado) que pertenezcan a grupos históricamente perjudicados? ¿Cómo ha captado personas desde grupos históricamente perjudicados? ¿Cómo ha mantenido y sostenido el éxito de estas personas en su programa? ¿Hay alguna barrera que pueda frenar este éxito?
12. ¿Qué partes de la estructura perpetúan el poder y privilegio blanco? ¿Cómo se puede comenzar a dismantelar y/o cambiar la estructura?

5 = Cambio estructural, una institución transformadora

1. ¿Ha completado su institución los pasos necesarios para convertirse en una institución afirmativa, como se describe en el Dominio 4?
2. Según el análisis del racismo sistémico dentro de la organización, realizado como parte del Dominio 4, ¿ha decidido comprometerse con el proceso intencional de reestructuración institucional de todos los niveles de poder dentro del departamento, programa o institución? Si no, ¿cómo puede alcanzar ese compromiso?
3. Con el fin de celebrar la diversidad de su comunidad y organización, ¿qué reestructuración ha realizado a su método de enseñanza, supervisión, investigación, servicio y administración?
4. ¿Qué aspectos de la vida institucional de su organización (p. ej., el contexto del departamento, pasantía, posdoctorado o contexto clínico) funcionan, en la actualidad, como barreras contra la participación total de personas negras, indígenas y de color o la inclusión de su forma de ver el mundo, cultura y estilos de vida? ¿Cómo se pueden reestructurar estos aspectos y barreras para asegurar la completa participación de todos los miembros de su organización, en particular las personas negras, indígenas y de color? ¿Qué proceso de auditoría puede usar para asegurar la participación total de personas de color, además de considerar su forma de ver el mundo, cultura y estilos de vida?
5. ¿Permiten sus estructuras, políticas y prácticas centrarse en la toma de decisión de manera inclusiva y repartir el poder en todos los niveles de la institución y en todos los aspectos de su trabajo?
6. ¿Cómo se le reintegra al profesorado, al personal y a los estudiantes que sean personas negras, indígenas y de color el dinero que gastan en las tareas y programas adicionales que deben realizar para implementar estructuras, políticas y prácticas en post de la toma de decisiones inclusiva y otras formas de repartición del poder en todos los niveles de la organización?
7. ¿De qué manera se ha comprometido su organización con las dificultades de dismantelar el racismo en la comunidad en general? ¿Cuáles son sus puntos de control en el camino al éxito en esta tarea y qué acciones se están tomando para alcanzarlas? ¿Evalúa regularmente el progreso y aprovecha los resultados para decidir con qué acciones comprometerse en el futuro en pos de dismantelar el racismo?
8. ¿Qué tipos de participación ha tenido su organización en actividades con las comunidades oprimidas por cuestiones de raza? ¿Su organización tiene lineamientos claros sobre rendición de cuentas frente a las comunidades oprimidas por cuestiones de raza? ¿Cómo demuestra su organización esa responsabilidad en el día a día?

9. ¿De qué maneras (tangibles y no tangibles) considera que su diversidad multicultural antirracista es un activo institucionalizado? ¿Las comunidades oprimidas por cuestiones de raza (y otras) consideran que su organización es antirracista y multicultural?
10. ¿De qué maneras su organización ha redefinido y reconstruido todas las relaciones y actividades en sociedad, de manera tal que ahora se basen en nuestros compromisos antirracistas?

6 = Totalmente inclusiva, organización antirracista multicultural en una sociedad transformada

1. ¿Qué acciones toma dentro de su institución para monitorear el racismo sistémico y otras formas de opresión?
2. ¿Qué trabajo se ha realizado para establecer metas o una visión relacionadas a cómo debería ser un programa antirracista? ¿Qué planes se han desarrollado? ¿Qué trabajo se ha hecho para desarrollar un programa de formación liberador?
3. ¿Qué hace su institución para centrar y elevar las voces y perspectivas diversas y asegurar que todos estén involucrados en las discusiones y decisiones importantes?
4. ¿Cómo mantiene el sentimiento de comunidad restaurada y empatía mutua en el departamento, pasantía, posdoctorado o contexto clínico?
5. ¿Cómo mantiene su institución una alianza activa con otras organizaciones de actividad comunitaria, defensa y activismo (capacidad de respuesta social)?
6. ¿Cuánto apoyo administrativo y financiero provee su institución para que el profesorado se involucre con organizaciones profesionales estatales, regionales, nacionales e internacionales que realizan trabajo antirracista y de justicia social?

Proceso continuo de transformación en una organización antirracista multicultural

MONOCULTURAL ==> MULTICULTURAL => ANTIRRACISTA

==> ANTIRRACISTA MULTICULTURAL

Diferencias raciales y culturales vistas como déficit ==> Tolerancia de las diferencias raciales y culturales ==> Diferencias raciales y culturales vistas como activos

1. Exclusiva Una institución exclusivista	2. Pasiva Institución como "club"	3. Cambio simbólico Una organización que cumple	4. Cambio de identidad Una institución afirmativa	5. Cambio estructural Una institución transformadora	6. 6 = Totalmente inclusiva Organización antirracista multicultural en una sociedad
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Exclusión o segregación intencional y pública de afroestadounidenses, pueblos indígenas estadounidenses, latinos y asiático-estadounidenses. ➤ Refuerzo intencional y público del statu quo racista en toda la institución. ➤ Institucionalización del racismo dentro de las políticas y prácticas formales, las enseñanzas y la toma de decisión en todos los niveles. ➤ Suele demostrar políticas y prácticas intencionales similares hacia otros grupos sociales oprimidos como mujeres, gays y lesbianas, ciudadanos del tercer mundo, etc. ➤ Mantiene abiertamente el poder y privilegio del grupo dominante. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Tolerancia de un número limitado de personas de color y miembros de grupos de otras identidades sociales como "gesto simbólico", a quienes se les permite participar si cuentan con la perspectiva y credenciales "apropiados". ➤ Es posible que limite o excluya a personas de color, en contra de las políticas públicas. ➤ Continúa manteniendo intencionalmente el poder y privilegio blanco a través de sus políticas y prácticas formales, sus enseñanzas y durante la toma de decisiones en todos los niveles de la vida institucional. ➤ Con frecuencia declara: "no tenemos problemas". ➤ Normas, políticas y procedimientos monoculturales relacionados a una cultura dominante que se ve como "el camino correcto" y la "normalidad". ➤ Incluye asuntos de diversidad y justicia social solo como parte de los clubes (y sus miembros) y dentro de su zona de confort. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Anuncia políticas oficiales sobre diversidad multicultural. ➤ Se considera a sí misma como una institución "no-racista" y de puertas abiertas a las personas de color. ➤ Esfuerzos intencionales de inclusividad, como designar a "alguien de color" en los comités o como personal administrativo. ➤ Se expande la visión de la diversidad con la inclusión de otros grupos socialmente oprimidos. <p style="text-align: center;">Pero...</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ "No queremos personas que hagan ruido". ➤ Poco o ningún cambio contextual en la cultura, las políticas y la toma de decisión. ➤ No es aún realmente consciente de los patrones continuos de privilegio, paternalismo y control. ➤ Los miembros del personal, contratados como gesto simbólico, deben aprender la cultura organizacional. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Entendimiento creciente del racismo como una barrera hacia una diversidad efectiva. ➤ Desarrollo de un análisis del racismo sistémico. ➤ Programas de patrocinio para capacitación antirracista. ➤ Nueva conciencia del poder y privilegio blanco institucionalizado. ➤ Desarrollo de una identidad intencional como institución "antirracista". ➤ Comienza a desarrollar un sistema de rendición de cuentas hacia las comunidades oprimidas por cuestiones de raza. ➤ Incremento del compromiso para desmantelar el racismo y eliminar las ventajas "blancas" inherentes. ➤ Recluta y asciende activamente a miembros de los grupos cuyo acceso y oportunidades se han denegado históricamente. <p style="text-align: center;">Pero...</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Las estructuras y cultura institucionales aún mantienen el poder y privilegio blanco intacto y relativamente sin cambios. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se compromete a aplicar intencionalmente restricciones institucionales basadas en el análisis e identidad antirracistas. ➤ Audita y reestructura todos los aspectos de la vida institucional para asegurar la participación total de personas de color, además de incluir su perspectiva, cultura y estilos de vida. ➤ Implementa estructuras, políticas y prácticas mediante una toma de decisión inclusiva y otras formas de reparto del poder en todos los niveles de la vida y trabajo institucional. ➤ Se compromete a luchar para desmantelar el racismo en la comunidad en general y establece lineamientos claros para la rendición de cuentas ante las comunidades oprimidas por cuestiones de raza. ➤ La diversidad multicultural antirracista se convierte en un activo institucionalizado. ➤ Redefine y reconstruye todas las relaciones y actividades en sociedad según sus compromisos antirracistas. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Visión futura de una institución y una comunidad en general que ha superado el racismo sistémico y todas las otras formas de opresión. La vida en la institución refleja la participación total con un poder compartido con los grupos raciales, culturales y económicos diversos en pos de determinar su misión, estructura, constitución, políticas y prácticas. ➤ Los miembros de todos los grupos de identidad participan de lleno en las decisiones respecto de la institución, la inclusión de diversas culturas, estilos de vida e interés. ➤ Un sentimiento de comunidad restaurada y cuidado mutuo. ➤ Aliada con otros para combatir contra todas las formas de opresión social. ➤ Colabora con comunidades más grandes (a nivel regional, nacional o global) para eliminar todas las formas de opresión y para crear organizaciones multiculturales.

Crossroads Ministry, Chicago, IL: adaptado de conceptos originales presentados por Bailey Jackson y Rita Hardiman, luego desarrollados más en profundidad por Andrea Avazian y Ronice Branding y adaptados más tarde por Melia LaCour, PSESD (del inglés *Puget Sound Educational Service District*).

REFERENCIAS Y RECURSOS

Privilegio Social

- Ali, S. R., Liu, W. M., Mahmood, A., & Arguello, J. (2008). Social Justice and Applied Psychology: Practical Ideas for Training the Next Generation of Psychologists. *Journal for Social Action in Counseling & Psychology*, 1(2), 1-13.
- Andrews, E. E., & Lund, E. M. (2015). Disability in psychology training: where are we?. *Training and Education in Professional Psychology*, 9(3), 210-216. <http://dx.doi.org/10.1037/tep000008>
- Atkins, S. L., Fitzpatrick, M. R., Poolokasingham, G., Lebeau, M., & Spanierman, L. B. (2017). Make it personal: A qualitative investigation of White counselors' multicultural awareness development. *The Counseling Psychologist*, 45(5), 669-696. <https://doi.org/10.1177/0011000017719458>
- Barrett, J. G., & Olle, C. D. (2016). Social Justice Training in Action: A Counseling Psychologist's Role in a Police-Mental Health Collaborative Serving Disadvantaged Youth. *Journal for Social Action in Counseling & Psychology*, 8(2), 13-31. <https://doi.org/10.33043/JSACP.8.2.13-31>
- Bemak, F., Talleyrand, R. M., Jones, H., & Daquin, J. (2011). Implementing Multicultural Social Justice Strategies in Counselor Education Training Programs. *Journal for Social Action in Counseling & Psychology*, 3(1), 29-43. <https://doi.org/10.33043/JSACP.3.1.29-43>
- Black, L. R., & Stone, D. (2005). Expanding the definition of privilege: The concept of social privilege. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 33, 243-255.
- Brinkman, B. G., & Hirsch, K. (2019). From Proposal to Action: Supporting Student Advocacy during Graduate Counseling Training. *Journal for Social Action in Counseling & Psychology*, 11(1), 51-66. <https://doi.org/10.33043/JSACP.11.1.51-66>
- Branco, S.F., & Bayne, H.B. (2020). Carrying the burden: Counselors of Color's experiences of microaggressions in counseling. *Journal of Counseling and Development*, 98, 272-282. <https://doi.org/10.1002/jcad.12322>
- DiAngelo, R. J. (2018). *White fragility: Why it's so hard for White people to talk about racism*. Beacon Press.
- Dovidio J. F., Gaertner, S. L., & Pearson, A. R. (2017). Aversive racism and contemporary bias. In F. K. Barlow & C. G. Sibley (Eds.), *The Cambridge handbook of the psychology of prejudice*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Ferber, A.L., Herrera, A.O., & Samuels, D. R. (2007). The matrix of oppression and privilege: Theory and practice for the new millennium. *American Behavioral Scientist*, 51(4), 516-531. <https://doi.org/10.1177/0002764207307740>
- Goodman, D. J. (2015). Oppression and privilege: Two sides of the same coin. *Journal of Intercultural Communication*, 18, 1-14.
- Guiffrida, D., Tansey, M., & Miller, D. (2019). A constructive approach to help counselors work with clients who express discriminatory views. *Journal of Counseling and Development*, 97, 105-112. <https://doi.org/10.1002/jcad.12240>
- Hays, P. A. (2016). *Addressing cultural complexities in practice: Assessment, diagnosis, and therapy* (3rd ed.). American Psychological Association.
- Hearn, M. C. (2012). Positionality, intersectionality, and power: Socially locating the higher education teacher in multicultural education. *Multicultural Education Review*, 4(2), 38-59. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2011.11102893>
- Helms, J. E. (1990). *Black and White racial identity: Theory, research, and practice*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Helms, J. E. (2017). The challenge of making Whiteness visible: Reactions to four Whiteness articles. *The Counseling Psychologist*, 45(5), 717-726. <https://doi.org/10.1177/0011000017718943>
- Hof, D. D., Dinsmore, J. A., Barber, S., & Suhr, R. (2009). Advocacy: The T.R.A.I.N.E.R. Model. *Journal for Social Action in Counseling & Psychology*, 2(1), 15-28. <https://doi.org/10.33043/JSACP.2.1.15-28>
- Lewis, A. E. (2004). "What group?" studying whites and whiteness in the era of "color-blindness." *Sociological Theory*, 22(4), 623-646. <https://doi.org/10.1111/J.0735-2751.2004.00237.x>
- Malott, K. M., & Knoper, T. (2012). Social Justice in Application: Counselor Training in a Legal Context. *Journal for Social Action in Counseling & Psychology*, 4(2), 23-40. <https://doi.org/10.33043/JSACP.4.2.23-40>
- Neville, H. A., Awad, G. H., Brooks, J. E., Flores, M. P., & Bluemel, J. (2013). Color-blind racial ideology: Theory, training, and measurement implications in psychology. *American Psychologist*, 68(6), 455-66. <https://doi.org/10.1037/a0033282>
- Oishi, S., Koo, M., & Buttrick, N. R. (2018). The socioecological psychology of upward social mobility. *American Psychologist*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/amp0000422>
- Olkin, R. (2001). Could you hold the door for me? Including disability in diversity. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 8(2), 130-137. <https://doi.org/10.1037/1099-9809.8.2.130>
- Spanierman, L. B., Poteat, V. P., Beer, A. M., & Amrstrnog, P. I. (2006). Psychosocial costs of racism to Whites: Exploring patterns through cluster analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 53(2), 249-262.
- Spanierman, L. B., & Smith, L. (2017). Roles and responsibilities of white allies: Implications for research, teaching, and practice. *The Counseling Psychologist*, 45(5), 606-617. <https://doi.org/10.1177/0011000017717712>
- Sue, D. W. (2017). The Challenges of becoming a White ally. *Counseling Psychologist*, 45(5), 706-716. <https://doi.org/10.1177/0011000017719323>
- Suzuki, L. A., O'Shaughnessy, T. A., Roysicar, G., Ponterotto, J. G., & Carter, R. T. (2019). Counseling psychology and the amelioration of oppression: translating our knowledge into action. *The Counseling Psychologist*, 47(6), 826-872.

Descolonización

- Adams, G., Estrada-Villalta, S., & Gomez Ordoñez, L.H. (2017). The modernity/coloniality of being: Hegemonic psychology as intercultural relations. *International Journal of Intercultural Relations*, 62, 13-22. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijintrel.2017.06.006>
- Adams, G., Estrada-Villalta, S., Sullivan, D., & Markus, H.R. (2019). The psychology of neoliberalism and the neoliberalism of psychology. *Journal of Social Issues*, 75(1), 189-216. <https://doi.org/10.1111/josi.12305>
- Arnett, J.J. (2008). The neglected 95%: Why American psychology needs to become less American? *American Psychologist*, 63(7), 602-614. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.7.602>
- Bhatia, S. (2020). Decolonizing psychology: Power, citizenship and identity. *Psychoanalysis, Self and Context*, 15(3), 257-266. <https://doi.org/10.1080/24720038.2020.1772266>
- Boveda, M., & Bhattacharya, K. (2019). Love as de/colonial onto-epistemology: A post-oppositional approach to contextualized research ethics. *The Urban Review*, 51, 5-25. <https://doi.org/10.1007/s11256-018-00493-z>
- Comas-Diaz, L. (2017). Crossing borders: multicultural counseling with Puerto Rican migrant women. *Multicultural Counseling and Development*, 45, 95-110.
- Dirth, T.P., & Adams, G.A. (2019) Decolonial theory and disability studies: On the modernity/coloniality of ability. *Journal of Social and Political Psychology*, 7(1), 260-289. <https://doi.org/10.5964/jssp.v7i1.762>
- Fanon, F. (1952) *Black skin, white masks*. Grove Press.
- Fanon, F. (1959) *A dying colonialism*. Grove Press.
- Fanon, F. (1961) *The wretched of the earth*. Grove Press.
- Keikelame, M. J., & Swartz, L. (2019). Decolonizing research methodologies: lessons from a qualitative research project, Cape Town, South Africa. *Global Health Action*, 12, 1-7.
- Kempf, A. (2009). Breaching the colonial contract: Anti-colonialism in the US and Canada. Springer.
- Lacerda, F. (2015). Insurgency, theoretical decolonization and social decolonization: Lessons from Cuban psychology. *Journal of Social and Political Psychology*, 3(1), 298-323.

- Lewis, M.E., Hartwell, E.E., & Myhra, L.L. (2018). Decolonizing mental health services for Indigenous clients: A training program for mental health professionals. *American Journal of Community Psychology*, 62, 330-339. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12288>
- Mignolo, W. D. (2011). Geopolitics of sensing and knowing on (de)coloniality, border thinking, and epistemic disobedience. *Postcolonial Studies*, 14(3), 273-283.
- Mbembe, A.J. (2016). Decolonizing the university: New directions. *Arts and Humanities in Higher Education*, 15(1), 29-45. <https://doi.org/10.1177/1474022215618513>
- Pete, S. (2016). 100 ways: Indigenizing and decolonizing academic programs. *Aboriginal Policy Studies*, 6(1), 81-89. <https://doi.org/10.5663/aps.v6i1.27455>
- Pillay, S.R. (2017). Cracking the fortress: Can we really decolonize psychology?. *South African Journal of Psychology*, 47(2), 135-140. <https://doi.org/10.1177/0081246317698059>
- Stannard, D.E. (1992). *American holocaust: The conquest of the new world*. Oxford University Press.
- Suzuki, L. A., O'Shaughnessy, T. A., Roysicar, G., Ponterotto, J. G. & Carter, R. T. (2019). Counseling psychology and the amelioration of oppression: Translating our knowledge into action. *The Counseling Psychologist*, 47(6), 826-872.
- Tuck, E., & Yang, K. W. (2012). Decolonization is not a metaphor. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 1(1).
- ## Psicología de la liberación
- Abe, J. (2019). Beyond cultural competence, toward social transformation: Liberation psychologies and the practice of cultural humility. *Journal of Social Work Education*, <https://doi.org/10.1080/10437797.2019.1661911>
- Burton, M. (2013). Liberation psychology: A constructive critical praxis. *Estudios de Psicología (Campinas)*, 30, 249-259. [10.1590/S0103-166X2013000200011](https://doi.org/10.1590/S0103-166X2013000200011).
- Chavez, T. A., Torres Fernandez, I., Hipolito-Delgado, C. P., & Torres Rivera, E. (2016). Unifying liberation psychology and humanistic values to promote social justice in counseling. *Journal of Humanistic Counseling*, 55, 166-82.
- Comas-Diaz, L., & Torres Rivera, E. (2020). *Liberation psychology: Theory, method, practice, and social justice*. American Psychological Association.
- Duran, E., Firehammer, J., & Gonzalez, J. (2008). Liberation psychology as the path toward healing cultural soul wounds. *Journal of Counseling and Development*, 86, 288-295.
- French, B. H., Lewis, J. A., Mosley, D. V., Adames, H. Y., Chavez-Duenas, N. Y., Chen, G. A., & Neville, H. A. (2020). Toward a psychological framework of radical healing in communities of color. *The Counseling Psychologist*, 48, 1446. DOI: [10.1177/0011000019843506](https://doi.org/10.1177/0011000019843506)
- Hanna, F. J. (2011). Freedom: Toward an integration of the counseling profession. *Counselor Education and Supervision*, 50, 362-385.
- Hinojosa, Y., Cavazos Vela, J., Guerra, F., & Whittenberg, J. (2019). Using liberation psychology and dialectical humanism to understand Latinx adolescents' life satisfaction and depressive symptoms. *Multicultural Counseling and Development*, 47, 90-107.
- Mohr, S. H. (2019). Liberation psychology from an Islamic perspective: Some theoretical and practical implications of psychology with a telos of justice. *Journal of Religion and Society*, 21, 1-22.
- Steele, J. M. (2008). Preparing counselors to advocate for social justice: A liberation model. *Counselor Education and Supervision*, 48, 74-85.
- Tate, K. A., Rivera, E. T., Brown, E., & Skaistis, L. (2013). Foundations for liberation: social justice, liberation psychology, and counseling. *Interamerican Journal of Psychology*, 47, 373-382.
- Varas-Díaz, N., & Serrano-García, I. (2003). The challenge of a positive selfimage in a colonial context: A psychology of Liberation for the Puerto Rican Experience. *American Journal of Community Psychology*, 31(1-2), 103-115.
- Antirracismo y Cambio Multicultural
- Jackson, B. W. (2005). The theory and practice of multicultural organization development in education. In M. L. Ouellett (Ed.), *Teaching inclusively: Resources for course, department & institutional change in higher education* (pp. 3-20). Stillwater, OK: New Forums.
- Jackson, B.W. (2006). Theory and practice of multicultural organization development. In B.B. Jones & M. Brazzel (Eds.), *The NTL handbook of organization development and change: Principles, practices, and perspectives* (pp. 139-154). San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Jackson, B. W., & Hardiman, R. (1994). Multicultural organizational development. In E. Y. Cross, J. H. Katz, F. A. Miller, & E. W. Seashore (Eds.), *The promise of diversity: Over 40 voices discuss strategies for eliminating discrimination in organizations* (pp. 231-239). Burr Ridge, IL: Irwin.
- Jackson, B. W., & Holvino, E. (1998). Developing multicultural organizations. *The Journal of Religion and Applied Behavioral Sciences*, 9, 14-19.
- Mosley, D. V., Hargons, C. N., Meiller, C., Angyal, B., Wheeler, P., Davis, C., & Stevens-Watkins, D. (2020, March 26). Critical Consciousness of Anti-Black Racism: A Practical Model to Prevent and Resist Racial Trauma. *Journal of Counseling Psychology*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/cou0000430>
- Olle, C. D. (2018). Breaking institutional habits: A critical paradigm for social change agents in psychology. *The Counseling Psychologist*, 46, 190-212.
- Prochaska, J. M., Prochaska, J. O., & Levesque, D. A. (2001). A transtheoretical approach to changing organizations. *Administration and Policy in Mental Health*, 28, 247-261.
- Sue, D. W. (1995). Multicultural organization development: Implications for the counseling profession. In J. Ponterotto, M. Casas, L. Suzuki, & C. Alexander (Eds.), *Handbook of multicultural counseling* (pp. 474-492). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Readsliiff Rebmann, K.M. Zartoshty, P. Green, K. Kelly-Weber, E. Raatior V. (2020) Equity, Diversity, and Inclusion Climate Assessment Activities: Development and Strategic Use in Diversity Action Plans. *School of Information Student Research Journal*. 10 (2). Retrieved from: <https://scholarworks.sjsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1426&context=ischoolsrj>
- Regan, P. (2010). *Unsettling the Settler Within*. Vancouver, Canada: UBC Press.
- Ross, Rupert (2009). *Heartsong: Exploring Emotional Suppression and Disconnection in Aboriginal Canada*. Discussion Paper.
- Reynolds, A. L. (1997). Using the Multicultural Change Intervention Matrix (MCIM) as a counseling training model. In D. Pope-Davis, & H. L. K. Coleman (Eds.), *Multicultural counseling competence: Assessment, education, and training, and supervision* (pp. 209-226). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Reynolds, A. L., & Pope, R. L. (2003). Multicultural competencies in counseling centers. In D. B. Pope-Davis, H. L. K. Coleman, W. M. Liu, & R. L. Toporek (Eds.), *Handbook of multicultural competencies in counseling and psychology* (pp. 365-382). Thousand Oaks, CA: Sage.
- ## Recursos en la red
- www.sanyas.ca
- www.sjncenter.org/resources-for-racial-equity-organizational-work
- www.socialgrantmakers.org/news/evaluating-your-internal-practices-become-anti-racist-organization
- ymcamidn.org/sites/default/files/2020-07/misc-20-advancing-anti-racism-strategies-resource.pdf
- leagueofchicagotheatres.org/anti-racism-edi-resources
- www.edchange.org/multicultural/language/quotes_alpha.html#A
- heterodoxacademy.org/blog/diversity-related-training-what-is-it-good-for
- www.dismantlingracism.org
- mlpp.org/21-day-racial-equity-challenge/#1563823093248-b9ca8739-38fb
- www.aecf.org/resources/race-equity-and-inclusion-action-guide

MÓDULO 4:

Hacia una formación en investigación socialmente receptiva en el campo de la PSS

Hacia una formación en investigación socialmente receptiva en el campo de la PSS

RESUMEN

Los programas que intentan proporcionar formación en investigación socialmente receptiva en PSS se benefician cuando el profesorado y los estudiantes comparten la responsabilidad de identificar cambios relevantes en las experiencias educacionales y de capacitación relacionadas con la investigación. Es probable que el cambio hacia una formación socialmente receptiva en investigación requiera recalibrar lo que se entiende por “buena ciencia” e ir más allá de los fundamentos filosóficos y teóricos de la psicología como ciencia que están limitados a las tradiciones positivistas occidentales o a una dependencia excesiva en ejemplos de tipo WEIRD (del inglés *White, Educated, Industrialized, Rich, and Democratic*; es decir, Blanco, Educado, Industrializado, Rico y Democrático). El profesorado y los estudiantes también deben reconocer la función del poder interpretativo en su investigación. Finalmente, la investigación socialmente receptiva en PSS supone la coordinación e interdependencia entre quienes producen, aprovechan y apoyan la investigación y el compromiso compartido en favor de la salud y el bienestar de la sociedad.

META

Dado que las desigualdades sanitarias socavan la salud y el bienestar de todos los sectores de la sociedad, los psicólogos de la salud deben ser socialmente receptivos en su rol como productores, consumidores y defensores de la investigación. Este conjunto de herramientas puede guiar los programas dedicados a la formación en investigación socialmente receptiva. Es recomendable que los programas comiencen por evaluar la capacidad y la disposición para modificar los enfoques presentes y consideren maneras de involucrar de lleno a los aprendices en el proceso de cambio del programa.

RECURSOS DEL CCTC 2020:

Recomendaciones/Recursos/Información

1. **Infografía de resumen**
2. **Recomendaciones para producir, aprovechar y apoyar la formación en investigación socialmente receptiva**

Formación en investigación socialmente receptiva

Las desigualdades relacionadas con la salud afectan el bienestar de todos los sectores de la sociedad. La Conferencia conjunta del CCTC 2020 reunió a varios consejos de formación con el fin de desarrollar recursos de manera colaborativa para garantizar que el profesorado sea capaz de formar a la nueva generación de profesionales en PSS para que sean socialmente receptivos. Se pueden ampliar el impacto de estas metas mediante la toma de decisiones socialmente receptivas respecto de la

Para más recursos orientados a promover la capacidad de respuesta social dentro en PSS, visite: www.cctcpsychology.org



Producción

- Crear el equipo de investigación
- Generar preguntas de investigación
- Diseñar nuevas formas de recopilar datos
- Analizar los datos
- Interpretar y escribir
- Diseminar



Aprovechamiento

- Contextualizar los descubrimientos
- Evaluar la investigación
- Aplicar al trabajo clínico
- Aplicar a la enseñanza
- Aplicar en la elaboración de políticas y en defensa



Apoyo

- Establecer planes de estudio
- Asesorar a los estudiantes
- Evaluar a los estudiantes
- Infundir y reforzar prácticas y cultura institucionales



La **capacidad de respuesta social** implica el uso de nuestro rol profesional para 1) abordar activamente los problemas clave que afectan al público mientras 2) se buscan contribuciones de todas las partes interesadas y 3) se reconoce la interacción entre nuestros valores profesionales, las estructuras institucionales y los sesgos personales. **Toda la ciencia de la psicología, independientemente del área de investigación, se beneficiarán con el compromiso de incorporar en los procesos de investigación otros aspectos de la capacidad de respuesta social. Identificar los cambios claves en la formación en investigación promoverá una ciencia inclusiva para servir a todas las personas.**

Producción

Considere el impacto de sus decisiones de investigación en función de cómo promueven o interfieren con la capacidad de respuesta social. Sin esto en cuenta, las prácticas de investigación, por defecto, continuarán perpetuando la discriminación que se disfraza involuntariamente de ciencia.

→ Tabla 1

Aprovechamiento

Identifique las ventajas de la investigación basada en el uso de prácticas de investigación socialmente receptivas. Identifique los momentos en los que una decisión socialmente no receptiva puede cambiar la interpretación, generalización o aplicación de la investigación. Reconozca que todos tenemos áreas en nuestro trabajo en donde aumentar la capacidad de respuesta social.

→ Tabla 2

Apoyo

Busque oportunidades para apoyar y celebrar las prácticas de investigación socialmente receptivas. Reconozca y luche en contra de los mecanismos de incentivo dentro de grupos individuales de investigación, programas globales y organizaciones nacionales que interfieran con los esfuerzos continuos para incorporar la capacidad de respuesta social en la formación en investigación.

→ Tabla 3

Utilice las Tablas 1 a 3 para identificar mejor las áreas en las cuales ya toma decisiones socialmente receptivas sobre la producción, consumo y apoyo a la formación en investigación y las áreas en las que le gustaría trabajar para mejorar. Están diseñadas como documentos vivos que se modifican a medida que nuestro entendimiento sobre la formación en investigación socialmente receptiva mejora y cambia.

TABLA 1: FORMACIÓN SOCIALMENTE RECEPTIVA EN PSS: PRODUCCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Nota: a continuación se encuentra una guía paso a paso sobre la producción de investigación del profesorado y los estudiantes. Utilice esta tabla para identificar las áreas en las que ya está tomando decisiones socialmente receptivas y áreas en las que le gustaría mejorar. Está diseñada como un documento vivo que se modifica a medida que nuestro entendimiento sobre la formación en investigación socialmente receptiva mejora y cambia.

PASO	RECOMENDACIONES
I. Crear el equipo de investigación	
Miembros del equipo de investigación	<ul style="list-style-type: none"> • Considere cómo está formado su equipo de investigación. Aliente la participación de estudiantes de pregrado y de posgrado, aprendices posdoctorales, el personal, el profesorado y socios comunitarios de trasfondos e identidades diversos al tiempo que considera los factores interrelacionados como edad, raza, grupo étnico, género, orientación sexual, habilidades, estatus socioeconómico, educación, estructura familiar, creencias, ubicación geográfica, idioma, país de origen y otras experiencias vividas. • Compense de manera apropiada la participación de los miembros del equipo de investigación. Considere incentivos tanto financieros y académicos (p. ej., créditos de cursos, programas de trabajo y estudio) como de desarrollo profesional (p. ej., autoría de los trabajos, funciones de coinvestigación). • Considere que algunos estudiantes de trasfondos infrarrepresentadas pueden desconocer las oportunidades de investigación o su conocimiento previo puede variar significativamente en cuanto a cómo postularse para posiciones de investigación. Esté dispuesto a contactarse con estudiantes calificados de grupos infrarrepresentados y considere formas de abordar los posibles obstáculos a su participación (p.ej., contemple sus recursos económicos para aceptar posiciones voluntarias). • Conéctese con la comunidad mediante la integración de partes interesadas y consejos consultivos comunitarios a lo largo de las etapas del proceso de investigación (descriptas en la tabla a continuación). • Genere oportunidades para que las partes interesadas tengan funciones con toma de decisión en el equipo cuando sea posible y apropiado (p. ej., coinvestigadores, coautores de artículos o presentaciones). • Contrate asesores para obtener perspectivas sobre el compromiso del equipo con la capacidad de respuesta social.
Valores del equipo de investigación	<ul style="list-style-type: none"> • Establezca la misión del equipo de investigación que incluya un resumen de los valores fundamentales y una declaración específica sobre la capacidad de respuesta social. • Asegúrese de que los nuevos miembros del equipo de investigación entiendan y se comprometan con la misión de la capacidad de respuesta social y de cómo esta influye en la agenda del equipo de investigación. • Exprese para cada proyecto cómo promoverá la misión del equipo en cuanto a la capacidad de respuesta social. • Participe en debates periódicos con el equipo para reflexionar sobre cómo se pone en práctica y aborda la capacidad de respuesta social en los proyectos de investigación.
2. Generar preguntas de investigación	
El enfoque de las preguntas	<ul style="list-style-type: none"> • Aliente al profesorado y a los estudiantes a diversificar sus proyectos de investigación en relación al foco, los objetivos, las poblaciones y los métodos. • Incluya objetivos que beneficien a las poblaciones marginadas e infrarrepresentadas. • Incentive preguntas de investigación enmarcadas dentro de una perspectiva basada en las fortalezas en el caso de grupos históricamente desfavorecidos y marginados; evite un enfoque centrado en el déficit o contextos que culpen a los individuos o grupos oprimidos por los impactos de la opresión. • Incorpore a los miembros de la población y de los grupos interesados que formen parte de la muestra en el desarrollo de preguntas de investigación. Explore diversas “maneras de saber” que incorporen las perspectivas de la comunidad a la vez que se amplían los métodos científicos occidentales tradicionales (p. ej., Simonds & Christopher, 2013). • Asegúrese de que las preguntas y líneas de investigación del equipo sean relevantes y consistentes con las fortalezas, necesidades e intereses de las comunidades locales.

Tener en cuenta la cultura y el contexto	<ul style="list-style-type: none"> • Considere las maneras en las que las preguntas o el diseño de la investigación pueden exacerbar o desafiar los sesgos y desigualdades existentes. • Evalúe la bibliografía utilizada en la formulación de la pregunta de investigación para asegurarse de que cualquier sesgo dentro de su perspectiva sea deliberadamente reconocido y minimizado. Por ejemplo, considere si la base bibliográfica provee fundamentos lo suficientemente robustos para realizar investigación con grupos infrarrepresentados y marginados e indique explícitamente cuando no los provea. • Asegúrese de que las preguntas de investigación y el diseño consideran las variables dentro del grupo. • Tome recaudos para minimizar el riesgo de cualquier refuerzo no intencionado de estereotipos nocivos. • Analice en qué medida los factores sistémicos (p. ej., el racismo institucionalizado) y los factores contextuales (p. ej., la identidad étnica) podrían estar influyendo en el tema de estudio. Utilice un lenguaje centrado en sistemas para describir el impacto inevitable de la opresión sistémica en individuos y grupos.
Autorreflexión	<ul style="list-style-type: none"> • Practique la autorreflexión al generar preguntas tales como: “¿cómo afectan mis diversas identidades, valores, experiencias, sesgos y visión del mundo la pregunta que estoy haciendo?” • Reflexione de manera intencional sobre la calidad subjetiva de las preguntas de investigación y sobre las subjetividades de la investigación (p. ej., los sesgos), independientemente de las metodologías que se empleen. • Comprométase con la humildad cultural medianet una evaluación sistemática de las perspectivas de investigación, el contexto cultural, la ubicación social y cómo estos atributos impactan la generación de temas y preguntas de investigación.
3. Diseño de la investigación	
Captación de participantes	<ul style="list-style-type: none"> • Considere la posible desconfianza hacia los proveedores e investigadores médicos derivado del legado histórico de maltrato a algunos grupos por profesionales médicos o académicos (p. ej., el estudio de sífilis de Tuskegee). Considere cómo la posible desconfianza puede impactar la efectividad de la captación para la investigación. • Evite utilizar o referirse a participantes de una identidad mayoritaria (p. ej., blancos, hombres o heterosexuales) como un grupo de comparación “normativo”. • Analice si la muestra es un “muestreo por conveniencia” y cómo su uso limita la interpretación y generalización de los resultados. Considere utilizar un muestreo superador para asegurar la adecuada representación de individuos de grupos marginados. • Involucre a miembros de la comunidad destinataria en el diseño de los planes de captación y retención.
Métodos y medidas	<ul style="list-style-type: none"> • Considere utilizar métodos tanto cuantitativos como cualitativos (p. ej., métodos mixtos). • Contemple involucrar a las partes interesadas en las actividades de investigación; por ejemplo: a través del uso de métodos de investigación con participación comunitaria (o CBPR, del inglés <i>Community-Based Participatory Research</i>) o de investigación de acción participativa (o PAR, del inglés <i>Participatory Action Research</i>). • Evalúe la fiabilidad y validez de las medidas utilizadas al sacar conclusiones sobre los grupos representados en los participantes en la investigación. • Considere la equivalencia cultural de las medidas utilizadas (p. ej., cuestiones de sesgo cultural y errores de medición en el desarrollo y/o en la adaptación de las herramientas de evaluación). • Mida los aspectos de la identidad mediante el uso de un lenguaje inclusivo. • Tome en cuenta el idioma o el lenguaje de las herramientas utilizadas en relación al idioma o el lenguaje de los potenciales participantes. • Busque alinear las preguntas de investigación, las tareas experimentales y/o las intervenciones en estudio con las experiencias de vida de los participantes. En concreto, diseñe intervenciones que consideren cuidadosamente los factores contextuales y culturales para ayudar a maximizar la validez ecológica de las tareas experimentales y para asegurar la aceptación del tratamiento y la pertinencia de las intervenciones.

Procedimientos	<ul style="list-style-type: none"> • Considere el contexto interpersonal de la interacción entre investigador y participante. En particular, tome en cuenta cómo la demografía de los investigadores (p. ej., raza o origen étnico) puede influir en las experiencias de los participantes durante la recolección de datos. • Evalúe e informe, de manera rutinaria, la raza y origen étnico de todos los participantes; por ejemplo: la heterogeneidad de estos aspectos dentro de los muestreos minoritarios (siempre que esto no comprometa la confidencialidad o el anonimato del participante). Cuando informe sobre la raza u origen étnico y otros factores de identidad, brinde la opción a los participantes de seleccionar múltiples identidades, a fin de captar identidades multirraciales, birraciales y otras, en lugar de limitarse a una categoría. • Contemple las barreras que impiden la participación y desarrolle estrategias para reducirlas. • Considere establecer y utilizar consejos consultivos comunitarios para abordar cuestiones sobre potenciales sesgos o barreras.
4. Análisis de datos	
Analizar los datos	<ul style="list-style-type: none"> • Evite tratar a la raza o el origen étnico y al estatus socioeconómico como variables “molestas”. Si cuenta con la capacidad suficiente, considere explorar diferencias potenciales entre subgrupos (p. ej., pruebas de moderación); por ejemplo, la interseccionalidad de las variables de identidad. • Según corresponda, realice un análisis factorial confirmatorio (o CFA, del inglés <i>Confirmatory Factor Analysis</i>), u otros tipos de análisis de validez, para asegurarse de que las medidas sean adecuadas para las poblaciones estudiadas.
Interpretación de los análisis	<ul style="list-style-type: none"> • Cuando informe las diferencias relacionadas con la raza y el grupo étnico, esfuércese por revisar los potenciales factores contextuales o sociales relevantes (p.ej., los mediadores) que podrían explicar las diferencias entre los grupos y revelar los determinantes sociales de la salud que conforman la raíz subyacente de las disparidades raciales. • Tenga en cuenta cómo los miembros de la comunidad y las partes interesadas interpretan estos resultados. Involúcrese en la verificación de la validez y piense qué otros factores no han recibido la debida consideración.
5. Redacción	
Constructos de la investigación	<ul style="list-style-type: none"> • Tenga en cuenta las múltiples perspectivas y las conceptualizaciones alternativas cuando describa los constructos en estudio. • Evalúe si los constructos en estudio son específicos de un contexto cultural determinado, aunque se trate de un típico caso de un constructo “universal”.
Relevancia del problema de investigación	<ul style="list-style-type: none"> • Debata la relevancia del problema de investigación para los intereses y necesidades de los participantes y de la comunidad local.
Marco teórico	<ul style="list-style-type: none"> • Utilice marcos que consideren los contextos históricos y culturales de la vida de los participantes. • Tenga en cuenta las limitaciones de la generalidad cuando conecte con marcos teóricos existentes.
Características de los participantes	<ul style="list-style-type: none"> • Describa, de forma rutinaria, las múltiples características demográficas de los participantes; brinde mayor detalle de las características que son importantes para las preguntas de investigación que se realizan. • Describa los contextos institucionales y otras características estructurales que sean relevantes para los participantes y para la investigación que se lleva a cabo.
Características del investigador/a y del entorno	<ul style="list-style-type: none"> • Reconozca los factores contextuales (históricos y socioculturales) en el entorno de investigación que podrían potencialmente influenciar el proceso. • Describa las características de los investigadores así como también su poder y su posición (p.ej., si conocen o pertenecen al grupo) en relación con los participantes. Puede incluirse, por ejemplo, en las notas de autor, en una declaración en la portada del manuscrito o en la sección de Discusión.
Procedimientos de muestreo	<ul style="list-style-type: none"> • Debata las medidas necesarias para incluir poblaciones diversas y que sean importantes para las preguntas de la investigación. • Indique si es un “muestreo por conveniencia” y cómo el uso del mismo limita la interpretación y generalidad de los resultados.

Estrategia de recopilación de datos y selección de medidas	<ul style="list-style-type: none"> • Brinde los fundamentos para la estrategia de recopilación de datos que incluya la ponderación de las preferencias y necesidades lingüísticas y culturales. • Describa las limitaciones de los instrumentos de evaluación respecto a la calidad psicométrica para la población en estudio así como también los pasos a seguir para recopilar la validez de las pruebas. • Exponga la validez ecológica de las medidas seleccionadas e incluya detalles sobre qué tan bien las medidas o intervenciones evaluadas se alinean con las experiencias vividas por los participantes y, si no es así, los motivos por los que no fue posible o viable.
Análisis e interpretación de datos	<ul style="list-style-type: none"> • Debata las preguntas de investigación y las hipótesis e interpretaciones de los resultados con colegas que sean expertos sobre la población en estudio. • Discuta los hallazgos con los miembros del grupo objetivo para mejorar la interpretación de los datos e identificar los factores a considerar en estudios futuros. • Considere tanto los factores estructurales, culturales y contextuales que podrían influenciar los resultados, como así también las barreras estructurales o contextuales que pudieran impedir aplicar las recomendaciones realizadas. • Tenga en cuenta que las raíces culturales y contextuales de los participantes son factores complejos y dinámicos y no constructos estáticos e inalterables. • Considere los potenciales mediadores contextuales e influencias de las desigualdades estructurales e institucionalizadas cuando interprete las diferencias entre subgrupos demográficos. • Contextualice los resultados en términos de robustez (tamaño de los efectos), tipos de inferencias que se pueden realizar (p.ej., correlacional, causal), novedad (p.ej., primer estudio o quinta iteración) y generalidad (p.ej., grupos aplicables, regiones del país). • Solicite el aporte de las partes interesadas de la comunidad respecto a las implicaciones y recomendaciones de los resultados.
6. Divulgación de la investigación	
Divulgación	<ul style="list-style-type: none"> • Realice esfuerzos significativos para divulgar los resultados de la investigación más allá de los círculos científicos habituales (es decir, publicaciones científicas, colegas), como canales para el público en general y participación comunitaria (p. ej., redes sociales, blogs, videoblogs, boletines informativos, foros comunitarios). • Comparta los hallazgos de la investigación con los miembros de las comunidades representadas en el muestreo y utilícelos para abogar por las necesidades de la comunidad. • Discuta las posibles formas en que se puede usar los resultados de la investigación para intentar beneficiar (o perjudicar) a las comunidades de interés en el corto y largo plazo. • Incluya miembros de la comunidad y asociados como asesores de los esfuerzos de difusión y presentaciones.

TABLA 2: FORMACIÓN SOCIALMENTE RECEPTIVA EN PSS: APROVECHAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

Nota: a continuación se encuentra una guía paso a paso sobre el aprovechamiento/uso de la investigación en la práctica. Utilice esta tabla para identificar las áreas en las que ya está tomando decisiones socialmente receptivas y áreas en las que le gustaría mejorar. Está diseñada como un documento vivo que se modifica a medida que nuestro entendimiento sobre la formación en investigación socialmente receptiva cambia.

PASO	RECOMENDACIONES
I. Lectura e interpretación de los resultados de la investigación (independientemente de su aplicación)	
Concientización de la investigación psicológica en contexto	<ul style="list-style-type: none"> • Asegúrese que todos los miembros del equipo de investigación tengan comprendan y reconozcan el rol del poder interpretativo en el uso de los resultados de la investigación. • Promueva una mayor conciencia y comprensión de las formas en que la investigación psicológica impacta y es impactada por las estructuras de poder y factores sistémicos (p.ej. racismo). • Promueva una mayor conciencia y comprensión del contexto histórico de la investigación medica y psicológica, como el legado histórico del maltrato de parte de profesionales médicos y académicos (p.ej. el estudio de sífilis de Tuskegee). • Promueva una mayor conciencia y comprensión de las características demográficas de los individuos involucrados en la investigación psicológica, como la larga historia de infrarrepresentación de los investigadores de grupos marginados, la que influye sobre los tipos de preguntas de investigación realizadas y la interpretación de los resultados. • Promueva una mayor conciencia y comprensión del poder de la toma de decisiones de los patrocinadores y los editores o revisores de las publicaciones científicas, quienes tienen influencia directa en los tipos de hallazgo de las investigaciones que se financian y publican.
Evaluación de la investigación	<ul style="list-style-type: none"> • Analice en qué medida la investigación cumple las metas y recomendaciones mencionadas con anterioridad para la producción de una investigación socialmente receptiva (Tabla 1). • Debata los resultados de la investigación con colegas con experiencias distintas para identificar las aplicaciones, limitaciones, sesgos y posibles explicaciones alternativas.
2. Uso de los resultados de la investigación en situaciones prácticas	
Aplicaciones clínicas	<ul style="list-style-type: none"> • Examine en que medida se incluyó a los grupos infrarrepresentados y marginados en la investigación, sobre todo cuando haya generalizaciones en los resultados de la investigación para determinados pacientes o clientes en contextos clínicos. Si los resultados de la investigación no han sido replicados para un grupo social o identidad específica, contemple el riesgo de la aplicación errónea de los hallazgos y el potencial impacto en los resultados clínicos, en especial para los grupos históricamente oprimidos, marginados o infrarrepresentados. • Ante la falta de investigaciones con un poder estadístico adecuado que indaguen sobre las diferencias en los efectos del tratamiento entre los grupos, se deberán presentar los tratamientos con mayor base empírica hasta la fecha. Deberán realizarse investigaciones rigurosas y con un poder estadístico adecuado en subpoblaciones para investigar más a fondo la aplicación entre todos los grupos infrarrepresentados. • Tenga en cuenta las maneras en que los factores a nivel individual (p.ej., sesgos del investigador/a) y a nivel sistema (p.ej., racismo institucional) podrían impactar en los resultados de la investigación y sus implicaciones clínicas.
Docencia y establecimientos educativos	<ul style="list-style-type: none"> • Procure incluir investigaciones de académicos de procedencias diversas en la bibliografía del curso. • Considere el nivel de variabilidad interpretativa de las lecturas seleccionadas (es decir, comprensión de las experiencias o comportamientos individuales en relación con el contexto cultural). • Considere qué tanto las lecturas seleccionadas incluyen un rango de metodologías (p.ej., cuantitativas, cualitativas, mixtas, participativas) que permitirán un entendimiento más completo de los fenómenos en las poblaciones bajo análisis.
Políticas y defensa	<ul style="list-style-type: none"> • Abogue por la inclusión de una declaración de posicionamiento que exponga cómo los propios valores culturales, experiencias y supuestos propios de los investigadores dan forma a su enfoque empírico. • Abogue por una investigación que apoye las políticas de los programas educativos, los hospitales, las clínicas y las comunidades y que sirva para dismantelar las injusticias sistémicas.

TABLA 3: FORMACIÓN SOCIALMENTE RECEPTIVA EN PSS: APOYO A LA INVESTIGACIÓN

Nota: a continuación se encuentra una guía paso a paso para cuando el profesorado debe respaldar a los estudiantes que se estén formando en investigación socialmente receptiva. Utilice esta tabla para identificar las áreas en las que ya está tomando decisiones socialmente receptivas y áreas en las que le gustaría mejorar. Está diseñada como un documento vivo que se modifica a medida que nuestro entendimiento sobre la formación en investigación socialmente receptiva cambia.

Entidad / Nivel	Iniciativa / Necesidad
Plan de estudios	<ul style="list-style-type: none"> • El trabajo en clase o la capacitación deberán cubrir la historia del racismo sistémico en la psicología y las formas en que la investigación psicológica ha sido nociva o usada como herramienta para la opresión. • El trabajo en clase o la capacitación deberán abordar cómo la propia institución académica ha impactado en las comunidades locales y las implicaciones de realizar investigaciones sobre estas últimas. • La organización y la enseñanza durante las clases o la capacitación (p.ej., de un curso sobre métodos de investigación) deberán tener en cuenta la investigación socialmente receptiva e incluir, por ejemplo, conferencias y lecturas sobre cómo la capacidad de respuesta social debería ser un factor a considerar o incluir en todas las fases del proceso de investigación. • El trabajo en clase o la capacitación deberán incluir enfoques metodológicos que capturen la experiencias y necesidades de los grupos marginados, como los enfoques mixtos o cualitativos y las investigaciones con participación comunitaria.
Tutoría en investigación	<ul style="list-style-type: none"> • Los asesores o tutores deberán evaluar las limitaciones de todos los métodos, modelos e hipótesis de investigación, tanto tradicionales como emergentes, y adoptar una visión más amplia de los enfoques aceptables. • Los tutores deberían describir y demostrar con claridad cómo han implementado los principios de la capacidad de respuesta social en su propia investigación. • Los tutores deberán apoyar el interés y la capacitación de los estudiantes en las actividades de investigación socialmente receptiva. • Los tutores deberán alentar a todos los estudiantes a considerar las implicaciones de la capacidad de respuesta social sin importar el tema de investigación.
Evaluación de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> • Los programas o departamentos deberán ampliar el rango de los métodos de investigación que ofrecen para los proyectos estudiantiles, como enfoques mixtos (es decir, métodos cualitativos y cuantitativos) y otros enfoques que podrían mejorar la sensibilidad social; por ejemplo: métodos de investigación con participación comunitaria (o CBPR, del inglés <i>Community-Based Participatory Research</i>) o la investigación de acción participativa (o PAR, del inglés <i>Participatory Action Research</i>). • Tener en cuenta las practicas socialmente receptivas debería convertirse en norma, junto con las consideraciones mas tradicionales, sin importar en el tema específico de investigación. • Los programas o departamentos deberían evaluar la investigación de los aprendices, parcialmente al menos, respecto de cuánto se consideró e incluyo la capacidad de respuesta social en cada paso del trabajo. Se alienta a usar la lista de control o los criterios de evaluación para tales evaluaciones.
Practicas institucionales y cultura	<ul style="list-style-type: none"> • Las instituciones deberían priorizar la captación, contratación y retención de docentes que estudien de forma directa temas socialmente receptivos y/o usen regularmente métodos y consideraciones socialmente receptivas dentro del tema estudiado. • Las instituciones deberán trabajar para crear y reforzar la cultura de la investigación socialmente receptiva, por ejemplo a través de la autoevaluación de áreas de crecimiento y la creación de expectativas para becas socialmente receptivas en diferentes contextos (tutorías individuales, cursos, reuniones, presentaciones departamentales). • Las instituciones deberían incorporar y valorar los estudios socialmente receptivos en sus decisiones respecto a titularidad, ascenso y aumentos de salario del profesorado al tiempo que reconocen los desafíos actuales para financiar y publicar este tipo de investigación. • Las instituciones deberían incentivar la difusión de la defensa, las acciones de investigación y las “becas públicas” a través de medios no tradicionales como redes sociales, blogs, entrevistas, además de los medios tradicionales.

EJEMPLOS HIPÓTETICOS DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA

Hacer cambios sustanciales en la forma en que los programas brindan formación en investigación en PSS puede ser difícil. Bridges et al. (2017) sugirieron que los programas de formación debían primero determinar el nivel de compromiso o la capacidad de inversión que podrían alcanzar, que va desde “sólo un dedo del pie” a “zambullirse de lleno” (p. 169). A continuación se incluyen varios ejemplos hipotéticos de cómo los programas pueden empezar a transitar hacia una formación en investigación socialmente receptiva en PSS. Lo ideal y más productivo es que estos cambios se realicen bajo un manto de responsabilidad compartida entre el profesorado, los supervisores y los aprendices que participen. Al adoptar un proceso de cambio colaborativo, se garantizará que los cambios programáticos sean, en sí mismos, educativos.

Inversión mínima. Los programas que prefieran introducir cambios graduales en la formación en investigación podrían empezar por un único aspecto de la formación en lugar de introducir modificaciones masivas en todo el plan de estudios. Un acercamiento minimalista podría ser realizar pequeños cambios que sean viables y evaluarlos periódicamente, para que así sirvan de base para la toma de decisiones sobre futuras inversiones. Una inversión mínima podría constar de un único miembro del profesorado y así se evita solicitar precipitadamente el apoyo de todo el programa. Por ejemplo, los programas de formación doctoral podrían concentrarse inicialmente en revisar su curso introductorio en métodos de investigación. Otro ejemplo podría involucrar la revisión de la manera en que la capacitación del profesorado ofrece tutorías en investigación. Este enfoque enfatiza, al principio del proceso, la competencia del profesorado para dirigir investigaciones socialmente receptivas en PSS, lo que debería mejorar indirectamente la tutoría en investigación.

Inversión máxima. Los programas que busquen una inversión más significativa en la formación socialmente receptiva en PSS deberían, en principio, evaluar la disposición del profesorado ante el cambio y el grado de consenso sobre las acciones previstas. De hecho, un punto de partida útil podría ser elaborar una *declaración sobre la misión del programa* que pueda guiar los esfuerzos subsiguientes hacia una formación en investigación socialmente receptiva en el campo de la PSS. Otra vía para promover un conjunto más amplio de cambios podría consistir en *establecer las competencias que se esperan* en relación con la formación en investigación socialmente receptiva en PSS (p.ej., Fassinger and Morrow 2013; Fouad et al., 2009). *Las recomendaciones ofrecidas en nuestro conjunto de herramientas representan un avance, pero los programas de capacitación deberían, a fin de cuentas, desarrollar expectativas y lineamientos de conducta claros y concretos (es decir, conocimiento, actitudes, habilidades) respecto de las competencias de los aprendices en investigación socialmente receptiva en PSS.* Si los programas están realmente comprometidos con una formación socialmente receptiva en PSS, la facultad y los estudiantes necesitaran actuar en base a un conjunto compartido de expectativas concretas, resultados de aprendizaje explícitos y criterios de competencia. Las tablas 1 a 3 de nuestro conjunto de herramientas brindan recomendaciones para la *capacitación del profesorado*, pero también pueden utilizarse para identificar las competencias claves de los *aprendices* en el campo de la formación en investigación socialmente receptiva en PSS.

REFERENCIAS & LECTURA ADICIONAL

- Aina, A. D., Asiodu, I. V., Castillo, P., Denson, J., Drayton, C., Aka-James, R., Mahdi, I. K., Mitchell, N., Morgan, I., Robinson, A., Scott, K., Williams, C. R., Aiyepola, A., Arega, H., Chambers, B. D., Crear-Perry, J., Delgado, A., Doll, K., Grayson, N., Jackson, A. V., Julian, Z., Marshall, C., McLemore, M. R., Mengesha, B., Pehrah, S., Roach, J., Roberts, L., Saint Louis, H., Williams, S., & Wolfe, T. (2020). Black maternal health research reenvisioned: Best practices for the conduct of research with, for, and by black mamas. *Harvard Law & Policy Review*, 14(2), 393-416.
- Bal, A., & Trainor, A. A. (2016). Culturally responsive experimental intervention studies: The development of a rubric for paradigm expansion. *Review of Educational Research*, 86(2), 319-359
- Brady, L. M., Fryberg, S. A., & Shoda, Y. (2018). Expanding the interpretive power of psychological science by attending to culture. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 115(45), 11406-11413.
- Bridges, A. J., Cavell, T. A., Ojeda, C. A., Gregus, S. J., & Gomez, D. (2017). Training in integrated behavioral health care: Dipping a toe or diving in. *The Behavior Therapist*.
- Buchanan, Perez, Prinstein, & Thurston (under review). Upending racism in psychological science: Strategies to change how our science is conducted, reported, reviewed, and disseminated.
- Case, A. D., Todd, N. R., & Kral, M. J. (2014). Ethnography in community psychology: Promises and tensions. *American Journal of Community Psychology*, 54, 60-71.
- Chaudhary, V. B. & Berhe, A. A. (2020). Ten simple rules for building an antiracist lab. *PLoS Comput Biol* 16(10): e1008210. <https://doi.org/10.1371/journal.pcbi.1008210>
- Epstein, R. M., & Hundert, E. M. (2002). Defining and assessing professional competence. *JAMA*, 287(2), 226-235. doi.org/10.1001/jama.287.2.226
- Fassinger, R., & Morrow, S. L. (2013). Toward best practices in quantitative, qualitative, and mixed-method research: A social justice perspective. *Journal for Social Action in Counseling & Psychology*, 5(2), 69-83. doi.org/10.33043/jsacp.5.2.69-83
- Fouad, N. A., Grus, C. L., Hatcher, R. L., Kaslow, N. J., Hutchings, P. S., Madson, M. B., Collins, F. L., Jr., & Crossman, R. E. (2009). Competency benchmarks: A model for understanding and measuring competence in professional psychology across training levels. *Training and Education in Professional Psychology*, 3(4, Suppl), S5-S26. doi.org/10.1037/a0015832
- Galán, C. A., Bekele, B. M., Boness, C. L., Bowdring, M. A., Call, C. C., Hails, K., McPhee, J., Mendes, S. H., Moses, J., Northrup, J. B., Rupert, P., Savell, S., Sequeira, S., Tervo-Clemmens, B., Tung, I., Vanwoerden, S., Womack, S. R., Yilmaz, B. (in press). A call to action for an antiracist clinical science. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*. [doi:10.31234/osf.io/xqwr4](https://doi.org/10.31234/osf.io/xqwr4)
- Haden, C. A., & Hoffman, P. C. (2013). Cracking the code: Using personal narratives in research. *Journal of Cognition and Development*, 14(3), 361-375.
- Hall, G. C. N., Yip, T., & Zárate, M. A. (2016). On becoming multicultural in a monocultural research world: A conceptual approach to studying ethnocultural diversity. *American Psychologist*, 71, 40-51. [doi:10.1037/a0039734](https://doi.org/10.1037/a0039734)
- Henrich, J., Heine, S. J., & Norenzayan, A. (2010). The weirdest people in the world?. *Behavioral and Brain Sciences*, 33(2-3), 61-83.
- Kaslow, N. J., Borden, K. A., Collins, F. L., Jr., Forrest, L., Illfelder-Kaye, J., Nelson, P. D., Rallo, J. S., Vasquez, M. J. T., & Willmuth, M. E. (2004). Competencies conference: Future directions in education and credentialing in professional psychology. *Journal of Clinical Psychology*, 60(7), 699-712. doi.org/10.1002/jclp.20016
- Lau, A. S., Chang, D. F., & Okazaki, S. (2010). Methodological challenges in treatment outcome research with ethnic minorities. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 16, 573-580. doi.org/10.1037/a0021371
- Lewis-Fernández, R., Raggio, G. A., Gorritz, M., Duan, N., Marcus, S., Cabassa, L. J., ... & Hansen, H. (2013). GAP-REACH: A checklist to assess comprehensive reporting of race, ethnicity, and culture in psychiatric publications. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 201(10), 860.
- Miller, A. L., Stern, C., & Neville, H. (2019). Forging diversity-scienceinformed guidelines for research on race and racism in psychological science. *Journal of Social Issues*, 75, 1240-1261.
- Neblett Jr, E. W. (2019). Diversity (psychological) science training: Challenges, tensions, and a call to action. *Journal of Social Issues*, 75(4), 1216-1239.
- O'Reilly, M. (2020, June 5). Systems Centered Language: Speaking truth to power during COVID-19 while confronting racism. *Medium*. <https://medium.com/@meagoreillyphd/systems-centered-language-a3dc7951570e>
- Ponterotto, J. G. (2010). Qualitative research in multicultural psychology: Philosophical underpinnings, popular approaches, and ethical considerations. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 16(4), 581-589. doi.org/10.1037/a0012051
- Rad, M. S., Martingano, A. J., & Ginges, J. (2018). Toward a psychology of Homo sapiens: Making psychological science more representative of the human population. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 115(45), 11401-11405. doi.org/10.1073/pnas.1721165115
- Roberts, S. O., Bareket-Shavit, C., Dollins, F. A., Goldie, P. D., & Mortenson, E. (2020). Racial inequality in psychological research: Trends of the past and recommendations for the future. *Perspectives on Psychological Science*, 15(6), 1295-1309.
- Simonds, V.W., & Christopher, S. (2013). Adapting western research methods to Indigenous ways of knowing. *American Journal of Public Health*, 103(12), 2185-2192.
- Trainor, A. A., & Bal, A. (2014). Development and preliminary analysis of a rubric for culturally responsive research. *The Journal of Special Education*, 47(4), 203-216.
- VanderWeele, T. J., & Robinson, W. R. (2014). On causal interpretation of race in regressions adjusting for confounding and mediating variables. *Epidemiology (Cambridge, Mass.)*, 25(4), 473.
- Yancey, A. K., Ortega, A. N., & Kumanyika, S. K. (2006). Effective recruitment and retention of minority research participants. *Annual Review of Public Health*, 27, 1-28.
- Yeager, K. A., & Bauer-Wu, S. (2013). Cultural humility: Essential foundation for clinical researchers. *Applied Nursing Research*, 26(4), 251-256.

***REPOSITORIO DEL PROGRAMA DE ESTUDIOS:** Se creó un repositorio en Google Drive de los cursos en métodos de investigación que enfatizan la formación en investigación socialmente receptiva en PSS. Si desea compartir su temario con otros docentes, lo instamos a utilizar esta carpeta: <https://drive.google.com/drive/folders/1AWdk6toBZT01MGzYclB2lky5vFroFdyG?usp=sharing>

MÓDULO 5:

Ética y profesionalismo socialmente receptivos

Ética y profesionalismo socialmente receptivos

RESUMEN

Los códigos y normas de ética se desarrollaron desde un punto de vista colonizado y, por lo tanto, no incluyen a la población en general. Es necesario considerar la toma de decisión ética e inclusiva. Asimismo, se tienen en cuenta los aspectos de la conciencia social y la capacidad de respuesta social como atributos clave del profesionalismo por encima de la duración de la carrera del psicólogo/a (aprendizaje a lo largo de la vida).

META

Desarrollar conocimiento (y el subsecuente acceso a este), dentro de nuestro campo, sobre un marco de trabajo y perspectiva socialmente receptivos en relación a las acciones que tomamos dentro de nuestra profesión y, en especial, cuando enfrentamos dilemas éticos o al considerar cómo nos presentamos a nosotros mismos, a nuestros clientes, a nuestros estudiantes y a nuestros colegas (profesionalismo). Esperamos que esto alcance para aumentar la autorreflexión y llevar a la búsqueda de aprendizaje a lo largo de la vida.

RECURSOS DEL CCTC 2020:

Recomendaciones/Recursos/Información

1. **Recomendaciones para fomentar la equidad, la diversidad y la inclusión en la toma de decisiones éticas**
2. **Lista de control para una capacidad de respuesta social en el profesionalismo**
 - a) Herramienta de capacidad de respuesta social, para su uso con la lista de requisitos de profesionalismo

Recomendaciones para fomentar la equidad, la diversidad y la inclusión en la toma de decisiones éticas

SECCIÓN 1

ELEMENTOS FUNDAMENTALES EN LA TOMA DE DECISIONES ÉTICAS

Dentro de la Psicología del servicio de salud existen varios modelos para una toma de decisión ética y la mayoría de estos se basan en las teorías éticas de los principios (Kitchener, 1984) o las virtudes (Meara et al., 1996). Dado su amplio uso, nos centraremos en tres: Knapp y colegas (2015), Vásquez y Pope (2016) y Welfel (2016). Estos enfoques tienen varios elementos en común, como: a) identificar las cuestiones éticas relevantes, b) consultar códigos de ética y leyes, c) consultar con colegas, d) considerar (todas) las opciones posibles, e) desarrollar un plan de acción y f) evaluar el curso de acción y el resultado, además de reflexionar sobre ellos.

Identificar las cuestiones éticas

Uno de los primeros pasos ante cualquier dilema ético es definir e identificar cuidadosamente el problema. En todos los modelos se hace énfasis en la identificación de los múltiples factores que contribuyen al dilema. También es necesario identificar las partes más interesadas en el dilema y determinar a quién afecta o afectará su toma de decisiones. Entre estas puede haber clientes, supervisados, estudiantes, participantes de una investigación, investigadores y el público, entre otros.

Consultar los códigos de ética y las leyes

El segundo elemento en común que tienen estas pautas es consultar los códigos de ética de la APA y la CPA, además de las leyes relevantes en la jurisdicción donde ha surgido el problema. La lectura profunda de los códigos de ética está estrechamente vinculada con la identificación del problema ya que puede servir de orientación tanto para definir el problema como para presentar posibles opciones de acción. Además de los códigos de ética y las normas, otras herramientas que se deben consultar son los principios y lineamientos profesionales. Es importante destacar que se espera que los psicólogos se esfuercen para alcanzar estos principios y, también, que se comporten de forma coherente con estas pautas aspiracionales. Por último, cada jurisdicción tiene leyes que regulan la práctica de la psicología y que también deben consultarse cuando surgen dilemas éticos. Este paso implica reconocer que los psicólogos están obligados a cumplir con los códigos y normas profesionales, así como la legislación de su jurisdicción, y que se espera que se atengan a principios y pautas.

Consultar con compañeros y colegas

Es importante reconocer que la consulta entre colegas puede ayudar a los psicólogos a aclarar sus ideas y a no depender demasiado en juicios realizados de forma aislada. Aunque se reconoce que este es un paso importante, las pautas existentes no proporcionan una orientación sustancial sobre lo que se considera eficaz a la hora de interactuar con colegas.

Considerar (todas) las opciones posibles

En todos los modelos de toma de decisión se reconoce que pueden presentarse múltiples opiniones que resulten ser soluciones éticas adecuadas. No todas las opciones son igual de eficaces para todos. Está claro que habrá que descartar algunas de ellas por ser problemáticas (o incluso perjudiciales) para una o varias de las partes involucradas. Sin embargo, la propia naturaleza de los dilemas éticos sugiere que no siempre es fácil encontrar una única respuesta.

Desarrollar un curso de acción

Tras seguir los cuidadosos pasos dilucidados en cada modelo de toma de decisión se llegará a un plan de acción intencional. Es importante señalar que no tomar ninguna medida también puede ser un plan de acción.

Evaluar o reflexionar sobre el curso de acción

Por último, todos los autores recomiendan que los psicólogos dediquen tiempo a reflexionar sobre los pasos dados y los resultados alcanzados en cada dilema ético, para favorecer el aprendizaje posterior. También es fundamental evaluar el impacto que tienen las medidas que finalmente se hayan adoptado sobre las partes involucradas.

Cada uno de estos componentes es un elemento importante a la hora de aplicar las normas éticas y responder eficazmente a los dilemas éticos. Sin embargo, si se examina desde un punto de vista socialmente receptivo, también es evidente que hay aspectos de la toma de decisiones éticas que podrían mejorarse mediante una integración intencional de prácticas y consideraciones culturalmente informadas. Esta integración ayudará a los psicólogos y a los aprendices a desarrollar un enfoque para la toma de decisiones éticas más acorde con la justicia social.

SECCIÓN 2

OPORTUNIDADES PARA AMPLIAR LOS MODELOS DE TOMA DE DECISIONES ÉTICAS

Existen varias perspectivas culturalmente informadas ricas en información sobre la ética y la toma de decisiones éticas desarrolladas por la Sociedad de Psicólogos Indios (o SIP, del inglés *Society of Indian Psychologists*; García & SIP, 2014), la Asociación Nacional de Psicología Latinx (o NLPA, del inglés *National Latinx Psychological Association*; Domenech Rodríguez & Gallardo, 2018) y la Asociación de Psicólogos Negros (ABPsi, del inglés *Association of Black Psychologists*; Whitten et al., 2019). Cada uno de estos comentarios sitúa los valores culturales en el centro de la práctica ética. De esas perspectivas surge una amplia variedad de rutas alternativas hacia una toma de decisiones éticas acertada. Hemos extrapolado algunas de las ideas clave que pueden hacer que la toma de decisiones éticas sea más socialmente receptiva y esté mejor informada desde el punto de vista cultural: ampliar la autoconciencia, superar la autoconciencia y la autorreflexión, integrar explícitamente las perspectivas de diversidad o equidad y prestar atención a las diferencias de poder.

Ampliar la autoconciencia

El modelo de Welfel (2016) aborda la necesidad de ser sensible y prestar atención respecto de cuestiones éticas emergentes, con un enfoque en la autoconciencia como primer paso. Recomendamos sumar a este enfoque el entendimiento que la autoconciencia no solo de la ética, sino también del contexto social y cultural de la ética, es un punto de partida esencial para una toma de decisiones éticas eficaz. Incluso el/la psicólogo/a con las mejores intenciones puede profundizar su sensibilidad hacia la ética y la cultura como un primer paso para la receptividad social. Como sugieren García y sus colegas (García et al., 2003), la visión que se tiene del dilema y el grado en que una situación se percibe como un dilema pueden verse influenciados por la conciencia que se tiene de la propia identidad cultural, la aculturación y la socialización de roles. La Guía de Ética de la Asociación Nacional de Psicología Latina (o NLPA, del inglés *National Latinx Psychological Association*) también ofrece orientación sobre las actividades profesionales de los psicólogos. Sus pautas son aspiracionales, pero mencionan “los climas sociopolíticos y culturales [que] son difíciles, si no imposibles, de desentrañar” (Domenech Rodríguez & Gallardo, 2018, p.1).

Más allá de la autoconciencia y la autorreflexión

Por su propia naturaleza, puede ser que la autorreflexión no revele sesgos implícitos. Necesitamos buscar formas de comprobar nuestros propios sesgos, ya sea apoyándonos en colegas o tutores o buscando a personas con perspectivas nuevas y diferentes que nos hablen con franqueza. Un aspecto importante que deben tener en cuenta los psicólogos es encontrar un espacio donde puedan ser valientes (o un entorno seguro) que les permita realizar este trabajo y sirva como espacio para que otros puedan participar en esta exploración con el fin de mejorar su propia capacidad para tomar decisiones socialmente receptivas.

También es importante vigilar nuestra autoconciencia de los prejuicios y racismo interiorizados mediante acciones que no solo nos permitan sino que también nos exijan hacer cambios tras la exploración. Debemos comprender de qué manera los sesgos pueden interferir en nuestra toma de decisiones en una situación concreta, ya sea en el ámbito clínico, educativo o de investigación, y tomar medidas activas para evitarlo.

En última instancia, sostenemos que los psicólogos tenemos la obligación ética de tomar medidas para deshacer nuestro propio racismo interiorizado, nuestro sesgo implícito y explícito y otras fuentes de complicidad con las prácticas y políticas discriminatorias.

Integrar explícitamente la diversidad y la equidad en el proceso de toma de decisiones éticas.

Lamentablemente, la complejidad de las comunidades sociales diversas ha pasado mayormente desapercibida en los códigos de ética formales o en los enfoques para la toma de decisiones éticas. Esto es particularmente notable ante la presencia de instancias de evolución histórica y cambio cultural que han repercutido en los códigos y la toma de decisiones éticas. Por ejemplo, la creciente concienciación sobre el abuso y la explotación de niños condujo a varios cambios importantes en la práctica ética que repercutieron en la toma de decisiones sobre seguridad y en los límites de la confidencialidad. El Informe Belmont tuvo un impacto directo en la conducta ética en investigación y repercutió rápidamente tanto en las obligaciones éticas con en situaciones contemporáneas y la necesidad de cambios adicionales. Dado que este tipo de cambios es posible, ¿qué ha impedido que nuestra profundización de la comprensión del racismo, la desigualdad y la injusticia influya más directamente en la toma de decisiones éticas?

Según los enfoques actuales para la toma de decisiones éticas, las consideraciones culturales suelen incluirse en un paso posterior. Argumentamos que las consideraciones culturales y de diversidad deben plantearse desde el primer paso de la identificación, con el fin de comprender realmente el alcance del impacto de las circunstancias éticas, tanto individual como para las comunidades. Tanto la SIP como la NLPA ofrecen ejemplos claros de la centralidad de la cultura en la ética. En sus comentarios sobre las Normas Éticas de la APA, tanto la SIP como la NLPA destacaron la necesidad de considerar la comunidad y la conexión entre las personas antes que nada en temas de ética. Esto habla de una orientación hacia la ética que es sustancialmente diferente de los enfoques actuales, tanto de las normas como de los modelos de toma de decisión.

Prestar atención a la dinámica y las diferencias de poder

Debemos prestar mucha atención a la naturaleza de las diferencias de poder y reconocer la infinidad de formas que pueden tomar en nuestras relaciones. Aunque a menudo se vincula al papel que desempeñan las personas (por ejemplo, la diferencia de poder entre aprendices y supervisores), es fundamental señalar que las diferencias de poder también pueden derivarse de la posición social y los factores individuales, como la raza y el grupo étnico.

Ignorar estas diferencias de poder puede contribuir a una toma de decisiones poco ética, porque no podemos saber cuándo nuestras acciones pueden perjudicar a los demás. La percepción de las diferencias de poder (y de un posible riesgo) también puede obstaculizar la comunicación y otros aspectos de la relación de un modo que puede ser perjudicial o, al menos, poco deseable.

Debemos tener en cuenta el efecto de la diferencia de poder en nuestras relaciones profesionales. “Los psicólogos que son conscientes de las formas en que su posición social ha moldeado sus valores y experiencias son menos propensos a hacer suposiciones erróneas sobre los colaboradores o a reforzar inadvertidamente dinámicas de poder perjudiciales” (Hailles et al., 2020, p. 3). En la toma de decisiones éticas, minimizar el daño es una consideración esencial, por lo que también debe integrarse la dinámica de poder.

Ya sea mediante cuando prestan servicios psicológicos, trabajan como profesores o supervisores o llevan a cabo investigaciones, es probable que los psicólogos actúen a menudo desde una posición de poder más elevada que la de aquellos con quienes se relacionan. Por lo tanto, reconocer el poder y luego tomar medidas para compartirlo es un acto éticamente relevante.

¿Qué medidas podemos tomar para compartir el poder? Hailles y sus colegas (2020) recomiendan que los psicólogos se involucren activamente en la colaboración como una estrategia para compartir el poder. La colaboración con los clientes

puede incluir una decisión de parte de estos sobre las metas de su tratamiento y sus opiniones sobre las estrategias o intervenciones seleccionadas para alcanzarlas. La colaboración con los participantes en su investigación puede incluir el uso de metodologías cualitativas o principios de investigación de acción participativa. Por último, los psicólogos podemos colaborar con las comunidades y escuchar lo que consideran importante no solo para cada individuo, sino para grupos más amplios, además de responder a sus ideas o agendas, en vez de desarrollar las nuestras propias.

También es importante reconocer que el poder del papel y el poder de la identidad pueden entrecruzarse de forma paralela y contradictoria, lo que añade complejidad tanto a las relaciones como a la toma de decisiones (p. ej., una mujer joven que trabaja con un hombre mayor). Los demás también pueden imponernos el poder de su identidad, a partir de señales visuales, por ejemplo, que pueden reflejar o no nuestra propia identidad.

SECCIÓN 3

UN MODELO DE TOMA DE DECISIONES QUE ENFATICE E INCORPORA UN ENFOQUE EN LA JUSTICIA SOCIAL Y LA DIVERSIDAD (INDIVIDUAL Y CULTURAL) DESDE TODOS LOS PUNTOS DE VISTA (PACIENTE O CLIENTE, PÚBLICO, APRENDIZ, SUPERVISOR)

Los psicólogos necesitan un modelo de toma de decisión que les ayude a incorporar y colocar en el centro las perspectivas de aquellos que no siempre han estado representados en los modelos anteriores de toma de decisiones éticas.

Paso 1. Identificar el problema con un alcance amplio. Preste atención al individuo, la familia, el grupo, el sistema y la comunidad que se verán afectados por el dilema ético presente o emergente. Considere desde el inicio los factores culturales y sociopolíticos que pueden haber contribuido con el dilema, tal vez al moldear el comportamiento de los involucrados en el dilema, y quizás continúen resonando en las vidas de las partes interesadas después de que se tome una decisión.

Paso 2. Practicar una autorreflexión que incluya la autoevaluación tanto de sus propios sesgos y prejuicios como de las creencias y prácticas potencialmente racistas. La sensibilidad ética y la sensibilidad cultural son aliadas en esta autoexploración. La capacidad del psicólogo/a para darse cuenta de sus propias actitudes y reacciones emocionales hacia los grupos culturales, así como a su propia identidad cultural, aculturación y socialización de roles, es un paso esencial hacia una sensibilidad ética y la autorreflexión.

Paso 3. Consultar las normas éticas y las leyes. Lea y estudie detenidamente los comentarios culturales sobre las normas éticas y considere en qué medida las leyes reflejan los principios de equidad y justicia social.

Paso 4. Consultar con compañeros y colegas. Determine qué colegas tienen puntos de vista e identidades personales diferentes a las suyas. Busque una diversidad de experiencias y opiniones para así iluminar nuestras propias áreas de menor conocimiento y posible sesgo. Consulte con supervisores y profesionales que tengan conocimientos multiculturales pertinentes (García et al., 2003).

Paso 5. Desarrollar múltiples opciones o itinerarios. Determine, a partir de los valores culturales del cliente, cuáles son las partes realmente involucradas. Asegúrese de que las acciones contempladas reflejen la cosmovisión cultural de estas partes implicadas. (García et al., 2003).

Paso 6. Desarrollar y ejecutar un plan de acción. Revise el plan con un grupo diverso de personas bien informadas y mantenga una mente abierta ante las opiniones y la necesidad de ajustar los planes si se detectan omisiones. Sea lo más transparente posible con las partes involucradas y que serán afectadas por las acciones; esfuércese por colaborar, más que ser solo quien toma las decisiones. Sin embargo, reconozca que el poder y la responsabilidad de las acciones es, en última instancia, suya y gestione ese poder de manera adecuada.

Paso 7. Reflexionar tanto sobre la decisión que se ha tomado como sobre el proceso correspondiente. Tenga en cuenta hasta qué punto se ha considerado a todas las partes interesadas (usted incluido/a) conforme se avanzaba en las fases del proceso. La reflexión y evaluación del plan y los resultados también deben incluir la participación de compañeros con distintas visiones del mundo. Esto puede facilitar la identificación de medidas y fuentes de datos que incluyan variables universales y específicas a una cultura durante la evaluación (García et al., 2003).

REFERENCIAS

- Domenech Rodríguez, M. M. & Gallardo, M. E. (2018). Ethical Guidelines: National Latina/o Psychological Associations.
- Garcia, J. G., Cartwright, B., Winston, S. M., & Borzuchowska, B. (2003). A transcultural integrative model for ethical decision making in counseling. *Journal of Counseling & Development*, 81(3), 268-277. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2003.tb00253.x>
- Knapp, Samuel J.; Gottlieb, Michael C. & Handelsman, Mitchell M. (2015). Ethical dilemmas in psychotherapy: Positive approaches to decision making , (pp. 2545). Washington, DC, US: American Psychological Association, x, 202 pp.
- Meara, N. M., Schmidt, L. D., & Day, J. D. (1996). Principles and virtues: A foundation for ethical decisions, policies, and character. *The Counseling Psychologist*, 24(1), 4-77. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0011000096241002>
- Pope, K.S., & Vasquez, M.J.T. (2016). *Ethics in Psychotherapy and Counseling: A Practical Guide, 5th Edition*. New York: John Wiley
- Welfel E.R. (2016). *Ethics in counselling and psychotherapy: Standard, research and emerging issues (6th ed.)*. Boston, MA. Cengage Learning.

Lista de control sobre la capacidad de respuesta social en el profesionalismo

El propósito de esta lista es desarrollar conocimiento y luego preparar un marco socialmente receptivo dentro de nuestro campo que sirva para cuando se lleven a cabo acciones en nuestra profesión, específicamente al afrontar dilemas éticos. Asimismo, puede usarse simplemente al momento de pensar en cómo nos presentamos a nosotros mismos, a nuestros clientes, a nuestros aprendices, a los participantes en la investigación y a nuestros colegas. El reto es hacerlo con naturalidad y sin transiciones bruscas que parezcan forzadas o poco auténticas. La intención es que esta lista ayude a facilitar las transiciones y permita al psicólogo/a de la salud mejorar su autorreflexión y la búsqueda de conocimientos a lo largo de toda la vida.

La práctica socialmente receptiva es el sello distintivo del profesionalismo y comienza en la autorreflexión, la curiosidad respetuosa y la humildad cultural. **Se espera que, como profesional en PSS, yo emprenda un proceso de autorreflexión:** “valoró y actuó de acuerdo con una autorreflexión permanente sobre el impacto que puedo tener en las personas con las que interactúo.”

INDIVIDUAL

- A. ¿Me apego a la ética de la psicología como profesión para reflexionar sobre su capacidad de respuesta social (p. ej., familiaridad con criterios de evaluación para la toma de decisiones éticas socialmente receptiva, etc.)?
- B. ¿Dedico periódicamente tiempo a iniciar este proceso de autorreflexión durante mi horario de trabajo?
- C. ¿Paso tiempo contemplando lo que se aprende mediante esta autorreflexión socialmente receptiva?
- D. ¿Procuró consultar otras personas y recibir opiniones en este proceso al tiempo que colaboro con colegas en la exploración de un trabajo socialmente receptivo?
- E. ¿Trato de impedir que mis acciones y actividades perjudiquen a las poblaciones marginadas y tengo siempre en cuenta el potencial del poder y los privilegios en mi trabajo?

ENTORNOS PROFESIONALES Y COMUNIDAD

- A. ¿Presto atención a los problemas en justicia social dentro de mi entorno profesional y estoy pendiente de la forma en que puedo responder ahora o en el futuro a estos problemas? (Ver herramienta adjunta).
- B. ¿Reflexiono sobre las políticas y prácticas de mis entornos profesionales para garantizar la receptividad social y evitar que se perpetúe la marginación?
- C. ¿Fomento que los demás, en sus entornos profesionales, también se comprometan como profesionales autónomos en el proceso de reflexión?
- D. ¿Me relaciono con los miembros y líderes de la comunidad para comprender sus experiencias relacionadas con la justicia social y la marginación?
- E. ¿Dispongo de las herramientas y los conocimientos necesarios para emprender actividades de defensa dentro y fuera de mi profesión (lo que podría incluir conocimientos sobre el proceso legislativo a escala local, estatal, territorial o provincial, a escala federal, nacional e internacional)?
- F. ¿Reconozco y respondo a las políticas y procedimientos que no son socialmente receptivos?

CAPACIDAD DE RESPUESTA SOCIAL CON COLEGAS, ESTUDIANTES, APRENDICES Y PERSONAS AFECTADAS POR LAS PRÁCTICAS DE INVESTIGACIÓN

- A. ¿En qué medida reconozco abiertamente cómo percibo las cuestiones relacionadas con la justicia social, la inequidad, la inclusión y la exclusión entre mis estudiantes, aprendices, colegas y personas afectadas por las prácticas de investigación?
- B. ¿En qué medida busco profundizar el conocimiento y la comprensión de las cuestiones de justicia social, inequidad, inclusión y exclusión que experimentan mis colegas, estudiantes, aprendices y personas afectadas por las prácticas de investigación?
 1. Cuando me he dado cuenta de estos problemas, ¿qué he hecho para solucionarlos y ofrecer apoyo? ¿Esta ayuda se dirigía específicamente a una persona? ¿Se orientaba a un nivel más grupal? ¿Qué hay de acciones relacionadas a nivel comunitario o social?
 2. ¿De qué manera reconocí haber percibido estas dificultades? ¿Creo que tanto este reconocimiento como el testimonio de mi percepción han sido útiles? En caso afirmativo, ¿qué tan útil fue? ¿Fue inútil? ¿Qué es lo que probablemente tendría que hacer de manera diferente?
 3. ¿En qué medida pido opiniones o emprendo diálogos sobre cultura e interseccionalidad?
 4. ¿Respeto y trato deliberadamente de equilibrar las diferencias de poder que puedan existir entre otros y yo? ¿Hasta que punto soy un ejemplo de respeto? Si es así, ¿qué anécdotas personales de muestra de respeto puedo mencionar?
 5. Tras reflexionar, ¿ha habido momentos en los cuales “me he quedado corto/a” en demostrar un nivel superior de respeto? ¿Qué

podiese haber hecho de manera diferente?

CAPACIDAD DE RESPUESTA SOCIAL DENTRO DEL ENTORNO CLÍNICO PARA CLIENTES, PACIENTES Y CONSULTADOS

- A. ¿Hasta qué punto soy consciente de los grupos de individuos marginados que viven en las comunidades donde trabajo?
1. ¿Cómo sé quién está marginado en las comunidades donde trabajo?
 2. ¿Entiendo el impacto de la marginación para este cliente, paciente o consultado?
 3. ¿Cuáles considero que son mis responsabilidades para con ellos como psicólogo/a de la salud?
- B. ¿En qué medida soy consciente de las oportunidades culturales (“marcadores que ocurren durante la terapia en las que las creencias culturales, valores u otros aspectos de la identidad cultural del cliente puedan ser explorados”; Davis et al., 2018) en el trabajo que hago?
- C. ¿Hasta que punto soy consciente de las creencias culturales, valores u otros detalles relacionados a las identidades culturales de mi cliente que me dan la oportunidad de explorar sus identidades culturales en mayor profundidad?
- D. ¿Cuál es mi nivel de comodidad y preparación para iniciar conversaciones culturales cuando siento que están justificadas y tienen sentido terapéuticamente?
- E. ¿Hasta qué punto reconozco abiertamente mi conciencia de la injusticia social, desigualdad, inclusión y exclusión de los individuos que sean mis clientes y pacientes o consultados?
- F. Cuando me he dado cuenta de esto, ¿qué he hecho para discutir estos problemas con clientes, pacientes o consultados durante mi prestación de cuidados?
- G. ¿Hasta qué punto pido la opinión de mis clientes, pacientes o consultados sobre estos u otros problemas relacionados?
- H. Si desconozco aspectos de estos problemas, ¿hasta qué punto extraigo esta información de los clientes, pacientes o consultados?
- I. Si involuntariamente me he involucrado en un acto de injusticia social, inequidad o exclusión, ¿conozco las acciones y/o procesos de reparación que sean adecuados respecto de las identidades que atraviesan al cliente, paciente o consultado/a?

Davis DE, DeBlaere C, Owen J, et al. The multicultural orientation framework: A narrative review. *Psychotherapy* (Chicago, Ill.). 2018 Mar;55(1):89-100. DOI: 10.1037/pst0000160.

Herramienta adjunta:

Contextos	Evento o circunstancia	Grado en que soy consciente de los componentes socialmente receptivos	¿Cómo respondí?	¿Como podría haber respondido desde un punto de vista socialmente receptivo?

MÓDULO 6:

Justicia social y defensa

Justicia social y defensa

RESUMEN

Es posible que muchos aprendices y capacitadores en Psicología del servicio de salud (o PSS; también en inglés HSP, por *Health Service Psychology*) no se sientan preparados para cumplir con las necesidades de comunidades diversas, marginadas o desfavorecidas. Esto requerirá conectarse con estas comunidades para lograr promover la justicia social, la defensa y la política pública como competencias en PSS. Este producto proveerá un marco de trabajo y una definición compartida para los aprendices y capacitadores en PSS para inculcar la capacidad de respuesta social dentro de sus programas de formación y ayudar a establecer la justicia social y la defensa como competencias *fundamentales*. Los proyectos pueden organizarse con las comunidades a través de modelos de investigación de acción participativa y otros enfoques colaborativos.

META

Los aprendices y capacitadores en PSS deben tener el conocimiento, las habilidades y las actitudes para realizar intervenciones comunitarias e individuales socialmente receptivas. El objetivo de este módulo es resaltar por qué la justicia social, la defensa y la política pública deberían ser *competencias fundamentales* para la PSS y proveer un conjunto de herramientas para que los programas de formación puedan cumplir con esta expectativa y mantenerla. Primero y primordial, este módulo proveerá una definición compartida y un marco de trabajo para la justicia social, la defensa y la política pública. Luego, estableceremos un camino para avanzar hacia la capacidad de respuesta social, la justicia social, la defensa y la política pública como valores fundamentales. Un elemento clave de esto es inculcar la justicia social, la defensa y la política pública en las Competencias Profesionales Generales (o PWC, del inglés Profession Wide Competencies) de la Comisión de Acreditación de la APA para todos los programas de capacitación. Los programas de capacitación en PSS no pueden (y no deben) hacer esto por sí solos. Necesitamos colaborar con las comunidades en las que trabajamos y vivimos a través de actividades de política pública y defensa para ayudar a satisfacer las necesidades de dichas comunidades. Tenemos que destacar explícitamente el valor del trabajo comprometido con la comunidad como ciudadanos psicólogos, brindar atención con humildad cultural cuando nos relacionamos con las partes interesadas y los grupos comunitarios para resaltar sus voces y utilizar enfoques empoderadores en nuestro trabajo con las comunidades. Además de nuestro trabajo clínico e investigación aplicada, tenemos que convertir la investigación psicológica en políticas públicas relacionadas al trauma, el acceso a la atención médica y el abordaje de las disparidades sanitarias, el sesgo implícito, etc.

RECURSOS DEL CCTC 2020:

Recomendaciones/Recursos/Información

1. **Recomendaciones: la justicia social, la defensa y la política pública como competencias; educación y formación en competencias de la psicología la salud**
2. **Lista de control sobre justicia social y defensa**

La justicia social, la defensa y la política pública como competencias: educación y formación en competencias de la psicología la salud

Juré nunca callar cuandoquiera y dondequiera que los seres humanos padezcan sufrimiento y humillación. Siempre debemos tomar partido. La neutralidad siempre ayuda al opresor, nunca al oprimido. El silencio siempre le da valor al torturador, nunca al torturado.

Elie Wiesel, en su discurso de aceptación del Premio Nobel de la Paz en 1986

DEFINICIÓN Y DESCRIPCIÓN

No hay una definición clara de justicia social: es difícil determinar cómo opera y carece de una definición consistente a través de los marcos teóricos (Gerwitz, 2002). Sin embargo, en general, la justicia social se puede conceptualizar en términos de su puesta en valor de la diversidad al proporcionar a todas las personas y grupos respeto, dignidad, equidad, derechos básicos y oportunidades (p. ej., Maschi, Baer y Turner, 2011). De hecho, la mayoría de las definiciones incorporan aspectos de libertad e igualdad (Vera & Speight, 2003). El trabajo en justicia social se refiere a “acciones académicas y profesionales diseñadas para cambiar los valores, las estructuras, las políticas y las prácticas sociales, tal que los grupos desfavorecidos o marginados obtengan un mayor acceso a estas herramientas de autodeterminación” (Goodman et al., 2004, p. 795). El compromiso de la psicología con la justicia social no se completará del todo sin incorporar la defensa y la política pública en la educación y capacitación en psicología del servicio de salud.

Las competencias en justicia social, defensa y política pública promueven actitudes, conocimientos y habilidades del psicólogo/a de la salud para abordar mejor los intereses de los clientes (individuos, parejas, familias, grupos), mejoras en las organizaciones y sistemas de atención (como el acceso a servicios equitativos), intervenciones comunitarias (a través de la educación, el autoempoderamiento, la construcción de la comunidad, la investigación de acción participativa) y la promoción de otros temas humanitarios y de salud pública. Las actividades están dirigidas a organismos gubernamentales y legislativos; juntas de matriculación, regulación o acreditación; sistemas judiciales y forenses; sistemas de prestación de servicios de salud; sistemas escolares; organizaciones que representan a la psicología y la educación superior; y a apoyar coaliciones ordinarias de individuos y comunidades. Esta competencia respalda una amplia variedad de intervenciones e iniciativas que promueven acciones en psicología del servicio de salud como: políticas públicas socialmente justas y antirracistas, desarrollo de programas, cambios en el sistema y legislación destinada a resolver las desigualdades en temas de salud (entre otras) que padecen las comunidades desfavorecidas, marginadas e infrarrepresentadas. Según Nadal (2017) “el activismo en justicia social es una responsabilidad ética de los

psicólogos”. El COVID-19 ha demostrado una vez más las disparidades actuales en la atención médica que surgen por cuestiones de raza, etnia y discapacidad en los Estados Unidos de América (Andrews, Ayers, Brown, Dunn y Pilarski, 2020; Freedland, et al, 2020). La política pública en psicología puede abordar la atención de la salud y la salud mental, la educación, la violencia, la adicción, la pobreza “y otras preocupaciones sociales que afectan la calidad de vida de las

personas” (Levant, Ragusea, Murphy, Craig, Reed, DiCowden, Sullivan, Stout, APA, 2001). Las habilidades interpersonales y de comunicación de los psicólogos, su capacidad para abordar factores multiculturales y contextuales, su habilidad para trabajar en una amplia variedad de entornos y su dedicación para mejorar la vida de las personas son componentes ideales de los agentes de defensa efectivos. La investigación psicológica se puede traducir en políticas que impacten directamente en la vida de las personas. Reppucci (2018), al comentar sobre su carrera de 50 años en psicología y política pública, escribe: “[a]unque existe mucho conocimiento psicológico, si no se difunde en un formato utilizable, suele no ser útil para los legisladores.” Se cita a Humphreys (1996) por haber introducido el concepto de “psicología como servicio humano”, en lugar de “psicología clínica”. El futuro de la psicología del servicio de salud será más brillante si podemos proporcionar investigaciones relevantes y soluciones replicables a los problemas de la sociedad. La incorporación de esta competencia en la formación y educación en psicología del servicio de salud impulsará la trayectoria en justicia social de nuestra profesión mediante la creación de una fuerza laboral compuesta de psicólogos activistas.

FUNDAMENTO PARA LA PROMOCIÓN DE LA JUSTICIA SOCIAL, LA DEFENSA Y LA POLÍTICA PÚBLICA COMO COMPETENCIAS EDUCACIÓN Y CAPACITACIÓN

Autores dentro de la literatura en psicología y en consejería, así como en psiquiatría y en trabajo social, han pedido que se expandan las conceptualizaciones existentes de la competencia multicultural para agregar la necesidad de intervenir en la justicia social, la defensa y los sistemas (p. ej., Aldarando, 2007; Ali y Sichel, 2014; Fouad, Gerstein y Toporek, 2006). Además, las organizaciones profesionales, incluida la American Psychological Association (APA),

American Counseling Association (ACA) y la American Psychiatric Association (APA) han declarado su compromiso con la promoción de la justicia social (Aldarando, 2007; Burnes & Singh, 2010; Caldwell & Vera, 2010). Sin embargo, a pesar de que la justicia social es un tema central para la psicología, no existe un requisito sistemático para que los psicólogos reciban capacitación en competencias en justicia social. La incorporación de competencias multiculturales ha permitido vislumbrar las experiencias de los grupos marginados y ayudado a informar el trabajo psicológico culturalmente receptivo a nivel individual. Sin embargo, el contenido sobre cómo involucrarse en el trabajo de justicia social, defensa y política pública, lo que requiere un enfoque más sistémico, suele estar ausente en los planes de estudio y/o se enseña de manera inconsistente. Es así que, aunque la psicología y la consejería han avanzado (aunque todavía queda un largo camino por recorrer en este sentido) hacia la inclusión en la formación de los futuros psicólogos de conocimientos sobre opresión e inequidad, como disciplinas aun hace falta tomar medidas en cuanto a brindarle a los aprendices las herramientas para unirse a estas comunidades y trabajar para desmantelar la opresión sistémica.

Se insta a los psicólogos de la salud a “buscar y abordar las barreras institucionales... mientras buscan promover la justicia, los derechos humanos y el acceso a servicios de salud mental y conductual equitativos y de calidad” (APA, 2017, p.4). El reciente enfoque en como las teorías conspirativas llevaron a una insurrección en el Capitolio de los Estados Unidos de América confirma nuestra idea de que las habilidades de defensa y política pública son necesarias para los psicólogos. Los psicólogos entienden los efectos de los factores de la personalidad particulares y cómo las condiciones sociales pueden amenazar el sentido de seguridad de las personas, es decir, su sentido de pertenencia en la sociedad. Las personas se vuelven vulnerables ante lo que McWilliams (2010) describe como la capacidad de un líder represivo para capturar la necesidad de las personas por experimentar un amor “duro”, “similar a la devoción por un líder despiadado”. Las divisiones políticas actuales en los Estados Unidos de América han sido una fuente de estrés severo. La APA informó recientemente (<https://www.apa.org/news/apa/2020/11/conspiracy-theories>) sobre las teorías de conspiración. Como describen Jolley, D. & Douglas, K. M. (2014): “las teorías conspiratorias son ‘pegajosas’ y sería ideal inmunizarse contra ellas en lugar de buscar contraargumentos después de que ya se hayan adherido”. La proliferación de información sobre cómo inocular a nuestros conciudadanos para que no sean vulnerables a los elementos infecciosos de las teorías conspiratorias podría ser fundamental para cerrar la división política.

La meta de la justicia social, la defensa y la política pública como competencias básicas es promover el trabajo dentro de las comunidades y los sistemas para abordar la desigualdad entre las poblaciones histórica, sistemática y/o persistentemente marginadas; trabajar hacia la transformación de organizaciones, instituciones y sociedades para promover la distribución justa y equitativa de los recursos internos y externos (adaptado de Flores et al., 2014 y Maschi et al., 2011). Sin embargo, muchos psicólogos no saben como hacerlo. Capacitar a los psicólogos sobre cómo incorporar la justicia social, la defensa y la política pública a su práctica mejorará su competencia multicultural, competencia en defensa y aumentar su predisposición a

involucrarse en acciones de defensa como psicólogos de la salud activos (Toporek & McNally, 2006). El plan de estudios de un programa de capacitación es importante porque afecta lo que aprendices piensan de la defensa e influye en su decisión de participar (o no) en tareas de defensa como profesionales autónomos. La capacitación en justicia social, defensa y política pública preparará a los futuros psicólogos de la salud con el conocimiento y las habilidades para implementar cambios a nivel sistémico y acabar con el sistema de opresión que afecta a las personas y comunidades que servimos (ClementsHickman et al., 2018). Como expresa Bell (1997): “la justicia social involucra actores sociales que entienden su propia capacidad de acción y la responsabilidad social que tienen hacia y con los demás y la sociedad en su conjunto” (p. 3).

La responsabilidad social implica rendir cuentas sobre los problemas identificados anteriormente y convertirse en agentes de cambio social. Layton et al. (2010) escriben: “la defensa, que se considera un proceso que informa y asiste a quienes toman las decisiones, conlleva el desarrollo activo de ‘psicólogos ciudadanos’”. La reciente presidenta de la APA, Jessica Henderson Daniels, enfocó su iniciativa presidencial en la promoción de los psicólogos ciudadanos:

Los psicólogos ciudadanos de la APA sirven como líderes en sus diferentes comunidades. A través de la participación prolongada en actividades significativas, contribuyen a mejorar la vida de todos. Esto puede incluir el servicio público, el voluntariado, la participación en consejos y otros roles estratégicos que no suelen estar directamente asociados con el día a día de los psicólogos en nuestras carreras. Los psicólogos ciudadanos de la APA provienen de todas las ramas del campo de la psicología. Aprovechan la ciencia y la experiencia psicológicas para abordar los desafíos existentes y así mejorar el bienestar de la comunidad a nivel local, nacional o mundial (<https://www.apa.org/about/governance/citizen-psychologist>).

La psicología del servicio de salud puede ayudar a promover la formación de psicólogos ciudadanos mediante la capacitación y educación en justicia social, defensa y política pública. Desafortunadamente, ante las elevadas expectativas en los estándares de acreditación, los programas de posgrado, pasantías y posdoctorados en psicología del servicio de salud rara vez incluyen (y pocas veces enfatizan) en su plan de estudios estas importantes áreas.

CONSIDERACIONES PEDAGOGICAS Y CURRICULARES

El desarrollo de competencias se puede lograr a través de cursos de posgrado existentes o desarrollados recientemente (hay varios ejemplos de programas opcionales disponibles). Por ejemplo, la enseñanza sobre la defensa de los privilegios prescriptivos podría integrarse en un curso en psicofarmacología o las acciones para eliminar las disparidades en la salud pueden abordarse a través de una variedad de plataformas de cursos. Estas competencias también se pueden lograr a través de entornos de práctica o pasantías y residencias posdoctorales nuevas o existentes. Las rotaciones y las rutas que enfatizan estas habilidades podrían mejorar las acciones programáticas existentes.

Por lo tanto, las competencias en justicia social, defensa y política pública se pueden lograr en varios niveles de capacitación e incluso en el nivel de práctica profesional acreditada (a través de la participación en asuntos gubernamentales dentro de asociaciones estatales y la APA, becas legislativas de la APA o a través de un sin fin de otras organizaciones). Los programas pueden establecer proyectos de cursos o programas de capacitación relacionados con estas competencias (Erti et al., 2020; Flores et al., 2014). Los estudiantes, los pasantes y los residentes pueden participar en los días de cabildeo estatales y federales en los que los psicólogos reciben cierta preparación y orientación en como reunirse con legisladores para discutir temas relevantes para la profesión. Estas competencias también se pueden conseguir a través del activismo en la comunidad como ferias callejeras, asambleas comunitarias y el desarrollo de servicios u organización comunitaria para abordar necesidades o problemas.

CONCLUSIÓN

Leong, Pickren y Vasquez (2017) escriben que, para ellos, las disparidades de salud raciales y étnicas en los Estados Unidos de América siguen siendo un desafío crítico en justicia social y requieren acciones concertadas entre las instituciones educativas, científicas y políticas para abordar y resolver en las próximas décadas.

Además, ellos “proponen que un enfoque igualmente importante para la APA en las próximas décadas debería ser el extremismo violento.”

En 1967, tras hablar con psicólogos de la APA sobre su papel en el movimiento por los derechos civiles, el Dr. Martin Luther King, Jr, dijo: “la América Blanca necesita entender que tiene el alma envenenada de racismo...” Él recomendó que promovamos la unidad y el liderazgo afroestadounidense, que participemos en la acción política (como las campañas electorales) y que trabajemos para impregnar el racismo sistémico que azota a los Estados Unidos de América. Este importante consejo permanece tan relevante hoy como hace 53 años.

Nadal (2017) señala que existen obstáculos para que los psicólogos actúen. Entre estos figura nuestra tendencia a creer que debemos exhibir neutralidad política y mantener nuestra objetividad. Sin embargo, a los psicólogos se les permite, de hecho, asumir una posición cuando se basa en el conocimiento psicológico y cuando nuestras acciones no violan la ética profesional. También reconoce que el agotamiento es un factor para muchas personas que están profundamente involucradas en el activismo por la justicia social y que esto requiere que consideremos y practiquemos cuidadosamente el autocuidado. Finalmente, señala que nuestros principios éticos nos reclaman que luchemos por la justicia social y que la capacitación en competencias de defensa y política pública “brilla por su ausencia”, competencias que son una necesidad para que los psicólogos trabajen por la justicia social.

CONOCIMIENTO, HABILIDADES Y ACTITUDES

La educación y capacitación efectivas en psicología del servicio de salud deben incluir la evaluación de cómo el entorno social influye en la exacerbación de problemas humanos como, por nombrar algunos, la adicción a las drogas, la violencia, la falta de vivienda, el encarcelamiento masivo, el racismo, el sexismo, la homofobia y el clasismo.

Esta educación y entrenamiento requiere de conciencia personal del privilegio y la posición propios; y la investigación crítica sobre los efectos del poder y la impotencia, las influencias y estructuras sociopolíticas, las diferencias sociales y culturales, los prejuicios, el racismo y los principios de justicia social.

Esperamos que los aprendices y capacitadores en PSS tengan el conocimiento, las habilidades y las actitudes para brindar intervenciones individuales y comunitarias socialmente receptivas. A continuación figuran elementos que permiten preparar a los aprendices y capacitadores en PSS para comprender más a fondo las complejidades y brindar iniciativas que involucren justicia social, defensa y política pública.

Base de Conocimiento

El núcleo del conocimiento básico relacionado con la justicia social, la defensa y la política pública se deriva de la psicología y disciplinas afines. La psicología social y la psicología comunitaria tienen mucho que ofrecerle a nuestra comprensión en cómo desarrollar intervenciones efectivas y ejercer influencia. Las ciencias políticas, la psicología cognitiva, la psicología del desarrollo, la sociología y otras áreas de la ciencia y las ciencias sociales pueden mejorar nuestros esfuerzos para desarrollar competencias en defensa y política pública. Las áreas de conocimiento fundamentales con las que todos los psicólogos de la salud deberían familiarizarse son:

- a) Los derechos humanos y civiles y de los factores sociales, políticos, económicos y culturales que afectan a las personas, las instituciones y los sistemas; además de mantenerse al tanto de los eventos mundiales, de la política local, nacional e internacional y de cómo estos afectan la salud afectan y la población.
- b) El origen y la historia de la responsabilidad social en la psicología del servicio de salud.
- c) La aplicación de la ciencia y la base de conocimiento de la psicología a cuestiones de política pública, como lo demuestra la participación en actividades de defensa o política pública.
- d) La ética de la justicia social y la influencia, relacionada a su vez con cómo influir en la formulación de políticas y el proceso legislativo.
- e) Los fundamentos morales, filosóficos y éticos de la práctica de la psicología del servicio de salud, cómo la psicología intenta mantenerse socialmente relevante y cómo a veces fracasa en esta búsqueda.
- f) La política nacional y estatal actual y los temas de defensa relacionados con la psicología del servicio de salud. Además de la historia y el impacto actual de la discriminación, el poder, el privilegio y la opresión.

- g) La estructura de la profesión y las organizaciones, grupos y organismos reguladores que establecen los principios éticos, las normas de la práctica, las reglamentaciones y las leyes que rigen la psicología del servicio de salud.
- h) Las diferencias entre las intervenciones a nivel individual e institucional, el cambio a nivel del sistema y el papel que se puede asumir como agentes de cambio dentro de cada uno de estos niveles.
- i) Los fundamentos del diseño organizacional y las características políticas, económicas y legales de una amplia gama de sistemas de prestación de servicios dentro de los cuales los psicólogos de la salud pueden ejercer la defensa, tales como los servicios de salud, los servicios sociales, las correccionales, los juzgados y las agencias gubernamentales y reguladoras.
- j) Las necesidades y características de las poblaciones desfavorecidas o para quienes los servicios no tradicionales pueden resultar adecuados. También se debe comprender el privilegio, la marginación y la historia o eventos que dan forma a la condición de privilegiado o marginado.
- k) El marco de la humildad cultural y el conocimiento de la normalidad de los supuestos culturales.

Habilidades aplicadas

Las competencias fundamentales en cuanto a las habilidades de justicia social, defensa y política pública para todos los psicólogos de la salud incluyen:

- a) Capacidad de identificar y articular las complejidades de los problemas en política pública y de comunicar de manera efectiva el conocimiento psicológico a los legisladores.
- b) Capacidad de identificar y establecer relaciones recíprocas y continuas con los principales responsables de tomar decisiones, tal que se puedan determinar y aprovechar las oportunidades de influir en el proceso de política pública.
- c) Capacidad de ejecutar estrategias a corto y largo plazo que influyan en el cambio de políticas y para abordar la inequidad, la injusticia o la opresión a través del desarrollo de programas de servicio, la comprensión de las estructuras rudimentarias de los sistemas de atención médica y los procesos relacionados con la reorganización de los sistemas de atención: evaluar necesidades; colaborar con la comunidad y el planeamiento; comprender los procesos legislativos y normativos básicos; aprender a cabildar, a preparar presentaciones, a escribir cartas y artículos de opinión que sean persuasivos y digeribles para el público; y adquirir experiencia en psicología comunitaria.
- d) Habilidades de liderazgo necesarias para hablar con los legisladores, los consumidores y los profesionales de la salud y la salud mental, entre otros, sobre cuestiones de política relevantes tanto para la educación y la práctica de la psicología como para los consumidores de servicios de psicología.

Capacidad de tomar la iniciativa para abordar y promover problemas de justicia social.

- e) Capacidad de investigar el impacto de cómo los asuntos internacionales y globales afectan a los clientes privilegiados y marginados.
- f) Habilidades de pensamiento reflexivo y crítico para comprender las condiciones de privilegio y marginación, tanto propias como ajenas.
- g) Habilidades analíticas para comparar y contrastar las condiciones de privilegio y marginación en una variedad de entornos.
- h) Capacidad de evaluar y valorar cómo las condiciones de privilegio y marginación han influido en las experiencias personales y profesionales.
- i) Habilidades de comunicación cruzada para conectar con los clientes privilegiados y marginados.
- j) Habilidad de colaborar con instituciones sociales que puedan ayudar a abordar y modificar las desigualdades que influyen en los clientes marginados (escuelas, empresas, etc).

Actitudes

Las competencias fundamentales en cuanto a la actitud ante la justicia social, la defensa y la política pública para todos los psicólogos de la salud incluyen:

- a) Una mente abierta y predisposición en cuanto a reconocer que el adquirir habilidades y conocimientos sobre justicia social y defensa es un esfuerzo de toda la vida.
- b) Voluntad de extender la relación terapéutica más allá del entorno de la oficina tradicional y reconocer que las comunidades son socios en el proceso de cambio terapéutico y sistémico.
- c) Comprensión de la comunicación intercultural como clave para la relación terapéutica.
- d) Voluntad de fomentar conversaciones donde se debata la marginación, los privilegios, la discriminación, los estereotipos, los prejuicios, el poder y la opresión, con un espacio para la inclusión y el diálogo.
- e) Comprensión y valoración de la influencia potencial que los psicólogos de la salud pueden ejercer como agentes de cambio social dentro de la sociedad.
- f) Comprensión de cómo su formación puede mejorar el bienestar de la sociedad y el campo de la psicología y cómo pueden reconocer los componentes de la humanidad ordinaria.

- g) Reconocimiento de su derecho a ser escuchado/a en el ámbito de la política pública y de su capacidad para marcar la diferencia.
- h) Respeto por el proceso de política pública y los involucrados en el proceso, tal que se respete y valore la experiencia de los demás.
- i) Valoración de las complejidades de los temas de política pública y creencia en la diversidad de las acciones de justicia social.
- j) Compromiso personal con el principio de la psicología como interés público, en la responsabilidad social y en el servicio a la comunidad
- k) Reconocimiento y defensa de los derechos psicológicos y civiles de las personas y grupos de la sociedad, en particular los más vulnerables, acompañados de la búsqueda del empoderamiento.
- l) Sensibilidad y aprecio por la diversidad y las identidades interseccionales. Transmisión de esta actitud a las demás personas.
- m) Creencia en la capacidad de las organizaciones, instituciones y otros sistemas sociales para cambiar a través de una planificación cuidadosa y colaborativa y de una intervención sistemática.

REFERENCIAS

- Aldarondo, E. (Ed.) (2007). *Advancing social justice through clinical practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- American Psychological Association. (2014). *A psychologist's guide to federal advocacy*. Washington, DC: American Psychological Association, Education Government Relations Office & Public Interest Government Relations Office.
- APA Federal Education Advocacy Grassroots Network Handbook
- Amici Curiae (2007). *In support of the parties challenging the marriage exclusion, and brief amici curiae of the American Psychological Association, California Psychological Association, American Psychiatric Association, National Association of Social Workers, California Chapter in Support of the Parties Challenging the Marriage Exclusion*, Retrieved December 7, 2009, from https://www.courts.ca.gov/documents/Amer_Psychological_Assn_Amicus_Curiae_Brief.pdf
- Andrews, E., Ayers, K. B., Brown, K. S., Dunn, D. S., & Pilarski, C. R. (2020). No body is expendable: Medical rationing and disability justice during the COVID-19 pandemic. *American Psychologist*. Advance online publication: <http://dx.doi.org/10.1037/amp0000709>
- Bardach, E. (2000). *A practical guide for policy analysis: The eightfold path to more effective problem solving*. New York: Chatham House.
- Bassuk, E. L., & Gerson, S. (1978). Deinstitutionalization and mental health services. *Scientific American*, 238(2), 46-53.
- Bell, L.A. (1997) Theoretical foundations for social justice education. In M. Adams, L. A. Bell, & P. Griffin (Eds.). *Teaching for diversity and social justice: A sourcebook* (pp. 3-15). New York: Routledge.
- Burnes, T. R., & Singh, A. A. (2010). Integrating social justice training into the practicum experience for psychology trainees: Starting earlier. *Training and Education in Professional Psychology*, 4, 153-162. Doi: 10.1037/a0019385
- Caldwell, J. C., & Vera, E. (2010). Critical incidents in counseling psychology: Professionals and trainees' social justice development. *Training and Education in Professional Psychology*, 4, 163-176. Doi: 10.1037/a0019093
- Clements-Hickman, A. L., Dschaak, Z., Hargons, C. N., Kwok, C., Meiller, C., Ryser-Oatman, T., Spiker, D. (2018). Humanity in homelessness: A social justice consultation course for counseling psychology students. *Journal for Social Action in Counseling & Psychology*, 10(2), 34-48. Doi: 10.33043/JSACP.10.2.34-48
- Comas-Díaz, L. (2007). Ethnopolitical psychology: Healing and transformation. In E. Aldarondo (Ed.), *Advancing social justice through clinical practice* (pp. 91-118). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Covington, C. (2018). Populism and the danger of illusion. *Contemporary Psychoanalysis*, (54)2, 250-265. DOI: 10.1080/00107530.2018.1458278
- Doherty, W. J., & Carroll, J. S. (2007). Families and therapists as citizens: The families and democracy project. In E. Aldarondo (Ed.), *Advancing social justice through clinical practice* (pp. 223-244). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Domínguez, D. G., García, D., Martínez, D. A., and Hernández-Arriaga, B. (2020). Leveraging the power of mutual aid, coalitions, leadership, and advocacy during COVID-19. *American Psychologist*, 75(7), 909-918.
- Ertl, M. M., Agiliga, A. U., Martin, C. M., Taylor, E. J., Kirkinis, K., Friedlander, M. L., Kimber, J. M., McNamara, M. L., Paziienza, R. L., Cabrera Tineo, Y. A., & Eklund, A. C. (2020, April 9). "Hands-On" Learning in a Health Service Psychology Doctoral Program Through Social Justice Consultation. Training and Education in Professional Psychology. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/tep0000311>
- Flores, M. P., De La Rue, L., Neville, H. A., Santiago, S., ben Rakemayahu, K., Spankey, R. G., Brawn, M., Valgoi, M., Brooks, J., Lee. E. S., and Ginsburg, R. (2014). Developing social justice competencies: A consultation training approach. *The Counseling Psychologist*, 42(7), 998-1020. DOI: 10.1177/001000014548900.
- Freedland, K. E., Dew, M. A., Sarwer, D. B., Burg, M. M., and Hart, T. A., (2020). *Health Psychology*, 39(12), 1021-1025. DOI:10.1037/hea0001049
- Gerwitz, S. (2002). *The managerial school*. London, England: Routledge.
- Goodman, L. A., Liang, B., Helms, J. E., Latta, R. E., Sparks, E., & Weintraub, S. R. (2004). Training counseling psychologists as social justice agents: Feminist and multicultural principles in action. *The Counseling Psychologist*, 32(6), 793-837. Doi: 10.1177/0011000004268802
- King, M. L., Jr. (1968). The role of the behavioral scientist in the civil rights movement. *American Psychologist*, 23(3), 180-186. <https://doi.org/10.1037/h0025715>
- Kush, C. (2004). *The one-hour activist: The 15 most powerful actions you can take to fight for the issues and candidates you care about*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lakoff, G. (2004). *Don't think of an elephant: Know your values and frame the debate*. White River Junction, VT: Chelsea Green Publishing.
- Layton, J., Barnett, J., & Horowitz, M. (2010). *Creating a Culture of Advocacy*. In Kenkel M. & Peterson R. (Eds.), *Competency-Based Education for Professional Psychology* (pp. 201-208). Washington, DC: American Psychological Association. doi:10.2307/j.ctv1chs4dd.15
- Leong, F. T. L., Prckren, W. E., and Vasquez, M. J. T. (2017). APA efforts in promoting human rights and social justice. *American Psychologist*, 72(8), 778-790.
- Levant, Ragusea, Murphy, Craig, Reed, DiCowden, Sullivan, Stout, APA, 2001 "Envisioning and Accessing New Roles for Professional Psychology."
- Maschi, T., Baer, J., & Turner, S. (2011). The psychological goods on clinical social work: A content analysis of the clinical social and social justice literature. *Journal of Social Work Practice*, 25, 233-253.
- McWilliams, N. (2010). Paranoia and political leadership. *Psychoanalytic Review*, 97(2), 239-261.
- Nadal, K. L. (2017). "Let's Get In Formation": On becoming a psychologistactivist in the 21st century. *American Psychologist*, 72(9), 935-946.
- Nelson, G., & Prilleltensky, I. (2010). *Community Psychology: In Pursuit of Liberation and Well-being (2nd ed.)*. New York: Palgrave Macmillan.

- Peterson, R. L., Peterson, D. R., Abrams, J. C., & Stricker, G. (1997). The National Council of Schools and Programs of Professional Psychology Educational Model. *Professional Psychology: Research and Practice*, 28 (4), 373-386.
- Prilleltensky, I. (1997). Values, assumptions, and practices: Assessing the moral implications of psychological discourse and action. *American Psychologist*, 52, 517-535.
- Ratts, M. J., Toporek, R. L., and Lewis, J. A. (2010). ACA advocacy competencies: A social justice framework for counselors. Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Reppucci, N. D. (2018). Psychology and public policy: A 50-year adventure. *American Psychologist*, 73(9), 1224-1235. <http://dx.doi.org/10.1037/amp0000379>
- Snyder, T. (2017). *On tyranny: Twenty lessons from the twentieth century*. New York: Tim Duggan Books.
- Toporek, R. L., & McNally, C. J. (2006) Social justice training in counseling psychology: Needs and innovations. In. R. L. Toporek, L. H. Gerstein, N. A. Fouad, G. Roysircar, & T. Israel (Eds.) *Handbook for social justice in counseling psychology: Leadership, vision, and action* (pp. 17-34). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Vera, E. M., & Speight, S. L. (2003). Multicultural competence, social justice and counseling psychology: Expanding our roles. *The Counseling Psychologist*, 31, 253-272. DOI:10.1177/0011000003031003001

Justicia social y defensa

Ejemplo de borrador de lista de control o guía para que los programas autoevalúen su compromiso con la justicia social y la defensa como competencias de la formación.

Componente	Fortalezas	Áreas a mejorar	Ejemplos de recursos para potenciar este componente
1. El contenido en el material de formación (es decir, los planes de estudios en los programas de posgrado o el contenido en didáctica para pasantías o posdoctorados) representa un compromiso con la justicia social y la defensa.			Módulo 1: materiales para la diversificación de programas. Módulo 3: materiales para la transformación de los planes de estudio.
2. El programa inculca la justicia social y la defensa como competencias durante la formación.			Módulo 6, herramienta #1: documento sobre las competencias.
3. Los miembros del profesorado del programa participa en actividades de justicia social y defensa como modelos a seguir para los aprendices.			Módulo 6, herramienta #1: documento sobre las competencias.
4. Los supervisores afiliados al programa demuestran un compromiso con la justicia social y la defensa como valores.			Recursos para contratar y tratar con supervisores y puestos de formación. Ejemplos de preguntas de entrevista.
5. Los supervisores afiliados al programa inculcan la justicia social y defensa en las actividades de supervisión.			Formularios de evaluación de supervisores. Módulo 8: evaluación "SCORE".
6. Los miembros de la comunidad (es decir, los clientes atendidos, los grupos de partes interesadas o la población objetivo de los esfuerzos de prevención) brindan información y comentarios al programa sobre actividades de justicia social y defensa.			Módulo 2: gobernanza compartida socialmente receptiva. Herramienta de autoevaluación. Recursos del Módulo 7 para la participación comunitaria.

Componente	Fortalezas	Áreas a mejorar	Ejemplos de recursos para potenciar este componente
7. El profesorado de formación participa habitualmente en debates sobre los esfuerzos del programa por inculcar la justicia social y la defensa en su modelo de capacitación.			Recursos del Módulo 7 para la participación comunitaria. Recursos del Módulo 9 para el aprendizaje a lo largo de la vida.
8. Los aprendices en el programa encuentran a menudo oportunidades de involucrarse en actividades de justicia social y defensa a lo largo del año.			Módulo 5: listas de control sobre la capacidad de respuesta social.
9. La capacitación en justicia social y defensa incluye componentes explícitos para desarrollar el conocimiento.			Todos los módulos.
10. La capacitación en justicia social y defensa incluye componentes explícitos para desarrollar las habilidades.			Todos los módulos.
11. La capacitación en justicia social y defensa incluye componentes explícitos para desarrollar conciencia.			Todos los módulos.
12. La organización o institución en general apoya la justicia social y la defensa y se compromete con ellas.			

EJEMPLO DE LENGUAJE PUBLICITARIO PARA RECLUTAMIENTO

<https://www.ohio.edu/student-affairs/social-justice-job-descriptions>

- Capacidad comprobable en la interacción con grupos diversos.
- Experiencias laborales o de vida con una variedad de grupos minoritarios infrarrepresentados. Hoy en día se necesitan, en particular, proveedores con experiencia en servir a las siguientes comunidades estudiantiles:
 - » Pueblos originarios
 - » Musulmanes
 - » Veteranos de las fuerzas armadas
 - » Primera generación universitaria o de bajos ingresos
 - » Asiáticos (que hablan mandarín)
 - » Identidades sexuales y de género diversas

Como preeminente universidad nacional, urbana y pública dedicada a la investigación y centro académico de salud, [la universidad] se compromete con la diversidad organizacional, la equidad y la inclusión para lograr un entorno en el que todos puedan prosperar en su búsqueda de la excelencia. Se espera que los solicitantes presenten una declaración de contribuciones a la diversidad, la equidad y la inclusión (generalmente de entre 150 y 300 palabras), la que deberá proporcionar sus aspiraciones profesionales y contribuciones para promover la diversidad, la equidad y la inclusión. En esta declaración, puede compartir cómo sus experiencias de vida y sus actividades académicas y profesionales afectarán su contribución a la misión de [la universidad] por promover la equidad y la inclusión. Nota: entre los ejemplos puede figurar el trabajo con otros para promover las metas de equidad e inclusión; un liderazgo (cualquiera sea su alcance) que busque promover tangiblemente un entorno donde la diversidad sea bienvenida, fomentada y celebrada; una actividad creativa, investigación o estudios que promuevan la equidad y la paridad; la enseñanza y el asesoramiento a los estudiantes; y/o el compromiso con el profesorado o el personal de grupos tradicionalmente infrarrepresentados en pos de crear una experiencia organizacional positiva y exitosa.

EJEMPLOS DE ELEMENTOS A CONSIDERAR EN CUANTO A LOS SUPERVISORES

Demuestra una postura de supervisión-defensa de sus alumnos.

Apoya la participación de los aprendices en actividades de justicia social y defensa.

EJEMPLOS DE PREGUNTAS DE ENTREVISTA

La diversidad, la inclusión y la equidad son construcciones interrelacionadas pero separadas. ¿Podría definir cada uno y lo que significan para usted?

La psicología valora la justicia social y se esfuerza por ofrecer una atención culturalmente competente. ¿Podría describir su comprensión de la justicia social y cómo la incorpora en su trabajo?

La psicología valora diferentes tipos de diversidad, justicia social e inclusión, además del desarrollo continuo de la humildad multicultural. ¿Podría describir su comprensión de la diversidad y la justicia social y qué significa para usted tener un compromiso con estos valores?

Comparta con nosotros su viaje personal y profesional para aprender a trabajar de manera más efectiva con poblaciones diversas.

MÓDULO 7:

Participación comunitaria

Council of Chairs of Training Councils (2021). *CCTC 2020: Herramientas para mejorar la capacidad de respuesta social en la educación y capacitación en psicología del servicio de salud*. <https://www.cctcpsychology.org>

Participación comunitaria

RESUMEN

Todos los programas de formación en PSS existen dentro de una ecología social compleja compuesta por una multitud de comunidades interconectadas, paralelas y superpuestas. Un programa de formación en PSS es una comunidad de docentes y estudiantes en sí mismo, está ubicado dentro de un área geográfica y dentro de una institución que tiene una misión de servicio y educación, está vinculado a una comunidad profesional con su propia identidad, presta servicios a las comunidades del público en general y brinda educación a las comunidades de alumnos. En las comunidades del público en general pueden encontrarse grupos de personas relacionadas por proximidad geográfica, intereses especiales o situaciones similares, ya sean individuos y grupos identificados como potenciales beneficiarios del servicio, otras agencias e instituciones que también se relacionan con esos individuos y grupos, legisladores, financiadores o patrocinadores.

El reto para los programas de formación en PSS es proporcionar servicios al público y a los alumnos que resulten útiles; es decir, coherentes con su marco cultural y de utilidad para sus condiciones ambientales. “Los problemas de salud se abordan mejor mediante la participación de socios comunitarios que puedan aportar sus propias perspectivas y conocimientos sobre la vida comunitaria y los problemas de salud a un proyecto” (CDC, 2011, p. 4).

META

Desarrollar un proceso de autoevaluación para el programa de capacitación en PSS que nos sirva de ayuda para determinar cómo podemos aprovechar nuestro rol profesional, junto con nuestras estructuras y procesos de capacitación, para abordar problemas clave que afectan al público.

1. ¿Cómo pueden los programas de capacitación en PSS identificar las personas relevantes en cuanto a educación, investigación y prestación de servicios?
2. ¿Cómo pueden los programas de formación en PSS asociarse con miembros y grupos relevantes de la comunidad para aumentar la capacidad de respuesta social? ¿Cuáles serían los primeros pasos y los objetivos a largo plazo?
3. ¿Qué políticas, programas y prácticas tendrían que detenerse o iniciarse para facilitar la participación comunitaria?

RECURSOS DEL CCTC 2020:

Recomendaciones/Recursos/Información

1. Autorreflexión del programa, ejecución de acciones y evaluación

Conjunto de herramientas del Módulo 7: Participación comunitaria

Autorreflexión del programa, ejecución de acciones y evaluación

INTRODUCCIÓN

Los programas de capacitación en PSS existen dentro del contexto de varias comunidades

Todos los programas de formación en PSS existen dentro de una ecología social compleja compuesta por una multitud de comunidades interconectadas, paralelas y superpuestas. Un programa de formación en PSS es una comunidad de docentes y estudiantes en sí mismo, está ubicado dentro de un área geográfica y dentro de una institución que tiene una misión de servicio y educación, está vinculado a una comunidad profesional con su propia identidad, presta servicios a las comunidades del público en general y brinda educación a las comunidades de alumnos. En las comunidades del público en general pueden encontrarse grupos de personas relacionadas por proximidad geográfica, intereses especiales o situaciones similares, ya sean individuos y grupos identificados como potenciales beneficiarios del servicio, otras agencias e instituciones que también se relacionan con esos individuos y grupos, legisladores, financiadores o patrocinadores. Cada una de estas comunidades tiene su propia historia, normas, valores y cultura; ha desarrollado sus propias redes, estructuras y procesos sociales; tiene líderes formales e informales; y existe dentro de un contexto físico, económico y político. Además, cada una de estas comunidades presenta diferencias de poder, tanto dentro de la comunidad como en sus relaciones con otras comunidades, que afectan las interacciones.

Es importante reconocer que la salud y la enfermedad están integradas en entornos físicos y sociales más amplios y que las desigualdades en salud tienen su origen en desigualdades socioeconómicas más generales (Iton, 2009). Dado que la salud y la enfermedad se ven afectadas por el entorno, “los problemas de salud se abordan mejor mediante la participación de socios comunitarios que puedan aportar sus propias perspectivas y conocimientos sobre la vida comunitaria y los problemas de salud a un proyecto” (CDC, 2011, p. 4). Del mismo modo, los problemas educativos se abordan mejor mediante la inclusión de las perspectivas y la comprensión de los alumnos.

Las identidades comunitarias son importantes

“Dado que la cultura es dinámica y compleja, tener competencia cultural implica más que saber determinar cómo se piensa que cierto grupo difiere de los estándares o normas de comportamiento y creencias predominantes” (CarpenterSong et al., 2007). Si nos enfocamos en los significados que comparten las personas y en los modelos explicativos que utilizan para hablar de sus problemas de salud, podremos comprender mejor a estas personas y alcanzar un conocimiento de la cultura que se base en vidas reales en lugar de estereotipos... La clave para desarrollar tal

conocimiento es reconocer la cultura *propia* y cómo da forma a las propias creencias y la comprensión de la salud y la enfermedad (Airhihenbuwa, 2007; Hahn, 1999; Harrell et al., 2006; Kleinman, 1981; Minkler, 2004)... Tanto el reconocimiento de la diversidad en cuanto a trasfondos, experiencia, cultura, ingresos y educación como la evaluación de la forma en que la sociedad genera privilegios, racismo y desigualdades de poder deben ser pilares del proceso de participación comunitaria” (CDC, 2011, p. 11).

En primer lugar, el proceso de participación comunitaria debe empezar por intentar comprender la cultura del propio programa de formación en PSS. ¿Quiénes son sus miembros? ¿Cuál es su historia? ¿Cuáles son sus creencias, conocimientos y valores? ¿En qué entorno se desarrolla?

En segundo lugar, el proceso de participación comunitaria debe estudiar las comunidades con las que el programa de formación en PSS se involucra o podría involucrarse. Las comunidades pueden ser diversas en relación con numerosos factores: historia, cultura, idioma, raza, etnia, edad, género, educación, vivienda, transporte, inseguridad, seguridad alimentaria, empleo, estado de salud, entre otros. El reto para los programas de formación en PSS es proporcionar servicios al público y a los alumnos que resulten útiles; es decir, coherentes con su marco cultural y de utilidad para sus condiciones ambientales. Por ejemplo, la educación en diabetes puede consistir en distribuir entre las personas listas de los alimentos que pueden y no pueden comer, pero esto ignora el contexto en el que viven, como las tradiciones familiares y comunitarias, el dinero disponible, el transporte, el acceso a los alimentos y los medios de almacenamiento y cocción. No es particularmente útil darle a alguien que conduce un automóvil Chevrolet una bomba de agua para un automóvil Ford. Es mejor llegar a comprender la cultura y el contexto en el que reside la persona o la comunidad y escuchar atentamente lo que considerarían útil y aceptable.

Consideraciones importantes en la participación comunitaria

Estos fundamentos en participación comunitaria se basan en escuchar con atención. Sólo la comunidad puede determinar sus deseos y necesidades. Debe pedirse a los miembros de la comunidad que nombren los problemas importantes, que identifiquen las acciones necesarias (junto con sus beneficios y costos) y que participen en la planificación, diseño, ejecución y evaluación de estas acciones. La participación comunitaria se basa en los principios de equidad, justicia, empoderamiento, participación y autodeterminación (Alinsky, 1962; Chávez et al., 2007; Freire, 1970; Wallerstein et al., 2006).

¿Cómo puede un programa de formación en PSS involucrarse con las comunidades relevantes para desarrollar y llevar a cabo actividades que sean útiles y aceptables para dichas comunidades?

Un ejemplo relacionado es el movimiento por los derechos de los discapacitados de los 60 y los 70, cuando cuya afirmación de cabecera fue “nada sobre nosotros sin nosotros” (Charlton, 2000). El empoderamiento es un elemento fundamental de la participación comunitaria (Freire, 1970; Hur, 2006) y es “un proceso participativo y de desarrollo que se realiza en grupo, a través del cual los individuos y grupos marginados u oprimidos adquieren un mayor control sobre sus vidas y su entorno, adquieren recursos valiosos y derechos básicos y alcanzan importantes objetivos vitales junto con una reducción de la marginación social” (Maton, 2008). El empoderamiento comunitario hace que los miembros de la comunidad a “se vuelvan ellos mismos agentes de cambio en lugar de permanecer como receptores del cambio” (CDC, 2011, p. 23).

Como ya se ha dicho, las comunidades pueden estar formadas por: personas y grupos con algo en común que han sido identificados como posibles beneficiarios de los servicios; otros organismos e instituciones que también trabajan con esas personas y grupos; legisladores, financiadores o patrocinadores. Por lo tanto, es importante que los servicios de PSS se desarrollen no solo para atender al público, sino también para asociarse con otros organismos e instituciones, sin olvidar los vínculos sociales desarrollados orgánicamente donde se ubican comunidades. Actuar en una ecología social compleja que ha evolucionado a lo largo del tiempo y el espacio debe hacerse con cuidado. Las comunidades son entidades vivas que han existido en ecologías complejas antes de la llegada del programa de formación en PSS. Si no se tiene en cuenta esta complejidad, las consecuencias imprevistas serán tan probables como las previstas.

Hay que tener en cuenta a las personas con problemas de salud mental. ¿Dónde pasan el tiempo? Tal vez se congreguen en las plazas de la ciudad, por lo que sería importante colaborar con las organizaciones que las cuidan. Tal vez los barberos o los propietarios de tiendas estén familiarizados con personas que tienen problemas de salud mental, por lo que sería importante generar recursos de referencia. ¿Cuáles son sus redes de apoyo? Tal vez los pastores de las iglesias o los rabinos de las sinagogas o los imanes de las mezquitas estén familiarizados con personas que tienen problemas de salud mental, por lo que sería importante asociarse con ellos para desarrollar sus conocimientos y habilidades en este ámbito. ¿Qué comunidades suelen estar en contacto con personas con problemas de salud mental, como la policía o los tribunales? Quizás esas comunidades puedan expresar sus necesidades y ayudar a desarrollar servicios útiles. En general, la pregunta es: ¿qué conocimientos y recursos serían útiles para los espacios donde las personas con problemas de salud mental pasan el tiempo o reciben asistencia? También cabe preguntarse si hay espacios en los que se perjudica a las personas con problemas de salud mental. Igual de importante es considerar cuidadosamente cómo las acciones del programa de formación en PSS pueden afectar a estas comunidades y sus relaciones, para bien o para mal.

¿Por qué es importante la participación comunitaria?

Los programas de formación en PSS se benefician de estar basados en el compromiso comunitario. Hay multitud de ejemplos de profesionales bienintencionados que han desarrollado programas que ni querían ni necesitaban aquellos a quienes iban destinados o que se desarrollaron con un exceso de confianza y sin comprender los entornos reales a los que estaban destinados.

Una formación y una práctica socialmente receptivas exigen que los docentes y alumnos participen en sus comunidades correspondientes y que aprendan tanto sobre la historia, la cultura y las conexiones sociales de esas comunidades, como sobre sus contextos físicos, económicos y políticos. Esta participación permite que el programa

de formación en PSS y las comunidades a las que va dirigido colaboren en la creación de actividades que sean: relevantes y aceptables para esas comunidades; eficaces para los entornos en los que viven; útiles para las necesidades y valores percibidos; y respetuosas y favorables respecto de sus fortalezas.

Para que la enseñanza alcance la cima de la capacidad de respuesta social debe incluir la identificación y aprovechamiento de los activos y fortalezas de los alumnos para apoyar y mejorar las competencias psicológicas profesionales y mejorar la capacidad y los recursos de los alumnos para tomar decisiones y actuar.

PRINCIPIOS

Los programas de formación en PSS pretenden prestar servicios promuevan la salud pública, así como educar a los alumnos en la promoción de la salud. Estas comunidades pueden considerarse en términos de “problemas” o “deficiencias” (miembros del público con problemas de salud mental, alumnos con falta de conocimientos y habilidades), y los servicios pueden diseñarse para mejorarlos. Sin embargo, este enfoque debilita a la comunidad al relegar a sus miembros al papel de dependientes y receptores de servicios (Kretzmann et al., 1996). En su lugar, para que la enseñanza alcance la cima de la capacidad de respuesta social debe incluir la identificación y aprovechamiento de los activos y fortalezas de la comunidad para brindar asistencia y mejorar la salud mental y aumentar la capacidad y recursos de la comunidad para tomar decisiones y actuar.

La participación comunitaria:

- Es el proceso de trabajar en colaboración con grupos de personas afiliadas por proximidad geográfica, intereses especiales o situaciones similares en pos de mejorar las condiciones que afectan el bienestar de esas personas.
- Se basa en principios que respetan el derecho de todos los miembros de la comunidad a ser informados, consultados, involucrados y empoderados. La participación comunitaria pone por sobre todas las cosas al fomento y la mejora de la confianza como elemento fundamental del compromiso sostenible a largo plazo.
- Implica formar asociaciones y coaliciones que ayuden a movilizar recursos e influir en los sistemas, que cambien las relaciones entre los involucrados y que sirvan de catalizador para el cambio de las políticas,

programas y prácticas. Para tener éxito, debe abarcar estrategias y procesos que surjan del contexto comunitario en el que se producen.

Uno de los principios fundamentales de la participación comunitaria es la falta de jerarquías. Tanto los estereotipos y prejuicios como la identidad dentro del grupo y hacia fuera del grupo se reducen gracias a las interacciones no-jerárquicas entre los miembros del grupo. En lugar de interacciones del tipo médico/a-paciente o docente-estudiante, las interacciones basadas en la igualdad, como la colaboración en partes igual para un proyecto compartido por todos, reducen las discrepancias de grupo y permiten que los individuos se vean como individuos y formen una experiencia común dentro del grupo.

CONJUNTO DE HERRAMIENTAS

Resumen

¿Cuál es el problema que intentamos resolver?

¿Cómo podemos utilizar tanto nuestros roles profesionales como nuestras estructuras y procesos de formación para abordar los principales problemas que afectan a los ciudadanos?

¿A quién servimos y a quién no? ¿Qué sabemos de estos grupos?

1. ¿Cómo pueden los programas de formación en PSS determinar las partes interesadas en cuanto a educación, investigación y prestación de servicios? Entre ellas pueden incluirse:
 - » consumidores (pacientes, grupos comunitarios)
 - » agencias e instituciones (centros de salud, programas de tratamiento, escuelas, policía, tribunales, instituciones penitenciarias, agencias de vivienda, refugios para indigentes, comedores, ejército, etc.)
 - » legisladores y quienes financian la atención médica
2. ¿Cómo pueden los programas de formación en PSS asociarse con miembros y grupos relevantes de la comunidad para aumentar la capacidad de respuesta social? ¿Cuáles serían los primeros pasos y los objetivos a largo plazo?
3. ¿Qué políticas, programas y prácticas tendrían que detenerse o iniciarse para facilitar la participación comunitaria?

Meta

¿Cuál es el cambio que queremos generar en el mundo? ¿Qué va a conseguir esta herramienta?

Desarrollar un conjunto de valores, objetivos y actividades que puedan aplicarse a:

- Múltiples ámbitos (investigación, formación, práctica, política).
- Múltiples comunidades (reunidas por razones demográficas, geográficas o de intereses, como aprendices, clientes, participantes en investigaciones, ciudadanos locales, grupos desfavorecidos, personas en situaciones similares, organismos e instituciones, legisladores y financiadores de la atención médica).

Basar dicho conjunto en los valores fundamentales de:

- Beneficencia y no-maleficencia: los psicólogos se esfuerzan por beneficiar a las personas con las que trabajan y procuran no hacer daño.
- Enfoque en las necesidades de las comunidades, según como estas las definen.
- Énfasis en lo que los programas de formación en psicología necesitan aprender sobre y a partir de las comunidades.

- Autorreflexión sobre la historia y las prácticas actuales del programa de formación, incluidas las formas en que el programa de formación, la disciplina y la institución pueden haber perjudicado o descuidado a estas comunidades.
- Voluntad de aprender y crecer en nuevas direcciones.
- Compromiso con la participación sostenida.

Y, por último, recalcar en los contenidos del conjunto:

- La visión y el propósito claros.
- El beneficio intencionado, tangible y significativo para las comunidades (según su definición de “beneficio”).
- Las estructuras y procesos participativos y co-construidos.
- La comprensión holística de los entornos reales.
- Las actividades sostenibles.
- El enfoque de desarrollo a lo largo del tiempo.
- El tamaño adecuado de su alcance, para que los programas realicen un buen trabajo y de manera sostenible.
- El proceso continuo y cambiante de la participación comunitaria, que no es un resultado estático.
- La identificación y el abordaje de las barreras contra la participación comunitaria.

Destinatarios previstos

¿A quién va dirigida esta herramienta? ¿Es para docentes o supervisores? ¿Es para que los administradores evalúen al profesorado o la supervisión?

Los materiales que se describen a continuación están destinados al profesorado, supervisores y alumnos de los programas de formación en PSS. El control de las actividades y los resultados de los programas puede agregarse a todos los programas dentro de consejos de formación específicos para orientar el desarrollo de especialidades.

Materiales

Descripción de la herramienta en sí.

Ofrecemos una serie de preguntas de autoestudio y bibliografía para los programas de formación en psicología que deseen considerar cómo podrían comprometerse con las comunidades a través de sus actividades de investigación, servicio y educación.

DEFINICIONES

La capacidad de respuesta social en la formación en psicología del servicio de salud implica aprovechar nuestros roles profesionales

- Para abordar activamente los principales problemas que afectan al público.
- Para revisar nuestras estructuras y procesos de formación y promover la equidad, la diversidad y la inclusión en los programas de formación en PSS y en los profesionales de la PSS.

La participación comunitaria

- Es el proceso de trabajar en colaboración con grupos de personas afiliadas por proximidad geográfica, intereses especiales o situaciones similares en pos de mejorar las condiciones que afectan el bienestar de esas personas.
- Se basa en principios que respetan el derecho de todos los miembros de la comunidad a ser informados, consultados, involucrados y empoderados. La participación comunitaria pone por sobre todas las cosas al fomento y la mejora de la confianza como elemento fundamental del compromiso sostenible a largo plazo.
- Implica formar asociaciones y coaliciones que ayuden a movilizar recursos e influir en los sistemas, que cambien las relaciones entre los involucrados y que sirvan de catalizador para el cambio de las políticas, programas y prácticas. Para tener éxito, debe abarcar estrategias y procesos que surjan del contexto comunitario en el que se producen.

Valores fundamentales

- Beneficencia y no-maleficencia: los psicólogos se esfuerzan por beneficiar a las personas con las que trabajan y procuran no hacer daño.
- Enfoque en las fortalezas y las necesidades identificadas por las comunidades asociadas.
- Énfasis en lo que los programas necesitan aprender sobre y a partir de las comunidades.
- Autorreflexión sobre la historia y las prácticas actuales que incluya las formas en que la disciplina, la institución y el programa pueden haber servido, descuidado o perjudicado a estas comunidades.
- Voluntad de aprender y crecer en nuevas direcciones.
- Compromiso con la participación sostenida.

Etapa 1

Autorreflexión del programa

1. CONSIDERACIONES INICIALES

- ¿Por qué desea este programa desarrollar su participación comunitaria? ¿De donde surge esta intención? ¿Se originó dentro del programa o dese la comunidad?

2. CONSIDERACIONES DEL TRASFONDO

- ¿Cuál es el historial de participación comunitaria de la institución, la disciplina o el programa? ¿En qué medida la institución, la disciplina y el programa han logrado o no abordar la injusticia sistémica y las desigualdades raciales y de género? ¿Han apoyado alguna de estas?
- ¿Qué evidencia existe de la actual participación comunitaria de la institución, la disciplina y el programa? ¿En qué medida la institución, la disciplina y el programa logran o no abordar la injusticia sistémica y las desigualdades raciales y de género? ¿Apoyan alguna de estas?
- ¿En qué medida la institución, la disciplina y el programa se han comprometido o no con la capacidad de respuesta social?
- ¿Cómo encaran o evitan la institución, la disciplina y el programa las conversaciones difíciles sobre la capacidad de respuesta social, la participación comunitaria y la equidad?

3. CONSIDERACIONES DE LA COMUNIDAD

- ¿Qué comunidades atienden? ¿Qué servicios prestan? ¿Por qué? ¿Qué condujo al desarrollo de esos servicios concretos para esas comunidades específicas? ¿Qué servicios no se prestan a esas comunidades?
- ¿Qué necesidades (y según quién) no están cubiertas en las comunidades atendidas? ¿Cómo se pueden averiguar y comprender las necesidades de la comunidad?
- ¿Cuáles son las fortalezas y los recursos internos de las comunidades? ¿Hasta qué punto pueden aprovecharse y cuáles son los riesgos correspondientes?
- ¿Qué comunidades no reciben atención? ¿Quiénes han quedado invisibilizados? ¿Cuáles son las causas posibles?
- ¿Qué otras comunidades podrían beneficiarse de los servicios? ¿Cómo y quién define y determina qué es un “beneficio”?
- ¿Qué comunidades podrían resultar perjudicadas? ¿Qué ideas se les ocurre para mitigar el riesgo de daños?

Etapa 2

Propuestas de acción y punto de partida

El primer paso para desarrollar propuestas de acción es decidir el nivel inicial de participación. La participación comunitaria puede considerarse como algo continuo (Figura 1). Con el tiempo, es probable que una colaboración específica se mueva a lo largo de este continuo hacia una mayor participación de la comunidad que implique asociaciones a largo plazo para abordar una serie de factores sociales, económicos, políticos y ambientales que afectan a la salud (CDC, 2011). La participación comunitaria es un proceso repetitivo que evoluciona con el tiempo gracias a la retroalimentación recursiva del programa de formación en PSS y de las comunidades involucradas. Asimismo, el nivel inicial de participación puede devenir en acciones conjuntas más permanentes.

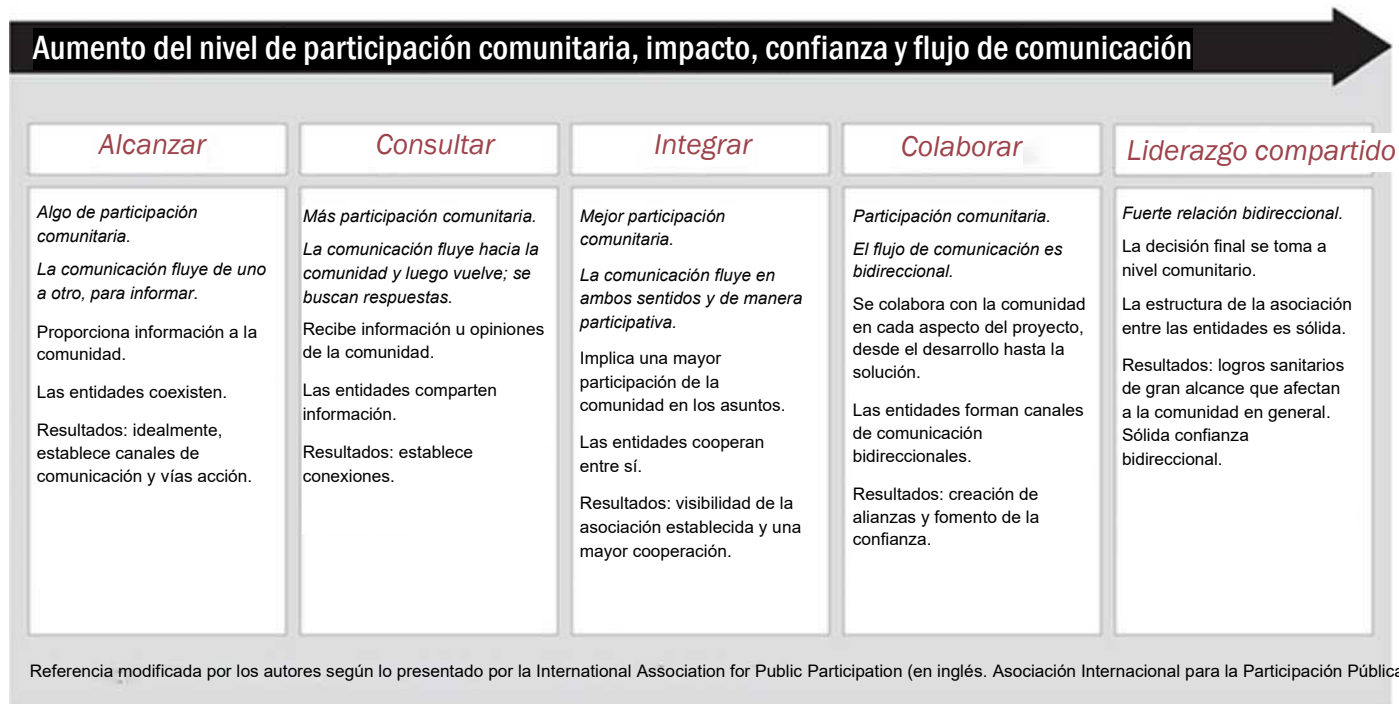


Figura 1.1. Proceso continuo de participación comunitaria

(CDC, 2011, p. 8)

¿Para qué está preparado el programa de formación en PSS?

Actividades de alcance	Actividades de consultoría	Actividades de integración	Actividades de colaboración	Actividades de liderazgo compartido
<i>Percatarse de las comunidades</i>	<i>Conocer a las comunidades</i>	<i>Participar con las comunidades</i>	<i>Trabajar con las comunidades</i>	<i>Unirse a las comunidades</i>
Esto incluye: voluntariado en actos ya organizados por la institución, la ciudad u organizaciones comunitarias existentes; oferta de nuevos programas para las comunidades identificadas.	Esto incluye: reuniones con grupos u organismos comunitarios para conocer mejor sus intereses y sus actividades y facilitar información sobre el programa de formación.	Esto incluye: dialogar con los grupos y miembros de la comunidad para desarrollar un reconocimiento y comprensión mutuos.	Esto incluye: iniciar proyectos conjuntos y concretos para empezar a desarrollar estructuras y procesos de asociación.	Esto incluye: formalizar una asociación permanente que pueda abordar una serie de cuestiones y mantenerse a lo largo del tiempo.
Por ejemplo: conmemorar el aniversario de la muerte del Dr. Martin Luther King Jr.; colaborar en una campaña de recogida de ropa; participar como voluntarios de Meals on Wheels, Habitat for Humanity o algún refugio o comedor; asistir a un/a estudiante de secundaria; ofrecer talleres sobre crianza de hijos o gestión del estrés; ofrecer charlas gratuitas para organizaciones sin fines de lucro, como la Asociación local contra el Alzheimer.	Por ejemplo: hablar con organismos de servicios, escuelas, iglesias o grupos comunitarios que ya colaboren con la institución del programa o con el gobierno local; hablar con grupos que no hayan colaborado o que hayan sido excluidos; asistir a reuniones de líderes del gobierno, organizaciones o grupos comunitarios; asistir a asambleas municipales.	Por ejemplo: invitar a los miembros de la comunidad a participar en los consejos consultivos del programa de formación para que presenten información sobre su grupo al programa de formación y para recibir a cambio información del programa; formar parte de un comité de una organización local sin fines de lucro.	Por ejemplo: unirse a grupos de trabajo de organizaciones comunitarias. Trabajar con grupos comunitarios para desarrollar proyectos conjuntos que aborden problemas específicos y colaborar en la elaboración de objetivos, planes de acción y evaluaciones de resultados para dichos proyectos.	Por ejemplo: desarrollar un órgano formal de gobernanza compartida compuesto por miembros del programa de formación y de la comunidad que tenga como propósito cumplir con iniciativas sanitarias generales que involucren a otros grupos interseccionales y se centren en la defensa, el desarrollo de la comunidad y el cambio a nivel de sistemas.

El nivel de participación inicial que el programa de formación determine como factible guiará entonces la discusión de las preguntas que figuran a continuación.

4. VISIÓN Y PROPÓSITO

- ¿Qué aportes de la comunidad son importantes para definir la visión y el propósito?
- ¿Qué se propone y quién lo propone? ¿Los objetivos y valores de quién se representan en estas propuestas? ¿Cuál es el nivel de participación de las partes interesadas de la comunidad en los debates sobre la visión y el propósito?
- ¿Cómo mejorarían estas propuestas el bienestar de esas comunidades? ¿Existe algún riesgo de causar daño o interferir de forma perjudicial?
- ¿Qué compromiso y recursos de la comunidad y los colaboradores del programa se necesitan para lograr un compromiso sostenido? ¿Cuál es la relación entre la carga y el beneficio para los socios del programa a cambio de su tiempo e inversión?
- ¿Cómo interactúan esta visión y este propósito del programa de formación en PSS con la visión, el propósito y los esfuerzos del sistema institucional en su conjunto?

5. FORMATOS DE PARTICIPACIÓN COMUNITARIA

- ¿Qué tipos de participación son posibles para el programa y la comunidad (reuniones físicas, reuniones virtuales, viajes, visitas a lugares de la comunidad, acogida de visitantes en el programa de formación, frecuencia y duración, recursos monetarios)? ¿Qué tan sostenible en el tiempo es esta participación?
- ¿Cómo se averiguarían e incorporarían la capacidad y las preferencias de la comunidad en cuanto al formato de participación?

6. ESTRUCTURAS Y PROCESOS DE PARTICIPACIÓN COMUNITARIA

- ¿Cómo se puede colaborar en el diseño de estructuras y procesos participativos para la toma de decisiones compartida? ¿Cómo se puede involucrar a las comunidades como socios en lugar de asesores?
- ¿Qué acuerdos formales son posibles para desarrollar y mantener asociaciones equitativas que respondan a las perspectivas y necesidades de la comunidad y que sean sostenibles en el tiempo? ¿Quién sería responsable por estos?
- ¿Cómo se pueden desarrollar metas conjuntas y planes de acción? ¿Qué permisos externos al programa de capacitación y la comunidad se necesitan?

capacitación? ¿Qué tendría que iniciarse o detenerse para aumentar la participación comunitaria? ¿Qué recursos están disponibles para facilitar el compromiso entre las comunidades y el programa de capacitación? ¿Quién necesitaría estar involucrado y qué tipo de experiencia se requiere?

- ¿Qué son las barreras y los facilitadores institucionales? ¿Qué tendría que iniciarse o detenerse para aumentar la participación comunitaria? ¿Qué recursos están disponibles para facilitar el compromiso entre las comunidades y el programa de capacitación? ¿Quién necesitaría estar involucrado y qué tipo de experiencia se requiere?
- ¿Qué barreras y facilitadores hay en la comunidad? ¿Qué recursos están disponibles para facilitar el compromiso entre las comunidades y el programa de capacitación? ¿Quién necesitaría estar involucrado y qué tipo de experiencia comunitaria sería importante tener?
- ¿Cómo se pueden reconocer e incorporar tanto las perspectivas internas y externas como las diversas identidades para el aumento de la verdad y la confianza? ¿Cómo pueden los individuos y las funciones de la asociación ser fieles a los valores fundamentales de toma de decisiones equitativas y compartida?

7. BARRERAS Y FACILITADORES DE LA PARTICIPACIÓN COMUNITARIA

Etapa 3

Evaluación de la acción

8. EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA PARTICIPACIÓN COMUNITARIA

- ¿Cómo se pueden medir los resultados de estas actividades?
- ¿Cómo se pueden utilizar estos datos para la mejora de la asociación y el beneficio de la comunidad?

PROCEDIMIENTOS DE EJECUCIÓN

¿Qué se necesita para poner en marcha algo como esto? ¿Cómo se debe usar la herramienta?

El énfasis está puesto sobre los programas que desarrollan un proceso activo de participación comunitaria que evolucione, tenga el alcance adecuado y sea sostenible en el tiempo. Los programas pueden tener metas limitadas o amplias según sus prioridades y recursos. Es importante desarrollar el apoyo institucional para la participación comunitaria.

IMPACTO Y RETROALIMENTACIÓN

¿Cómo definiríamos el éxito? ¿Cuál sería el impacto? ¿Cómo se recopilarían las opiniones del impacto? ¿Cómo sabremos que hemos tenido éxito?

La medición del impacto es la evaluación de las metas construidas conjuntamente por el programa y la comunidad en relación con los logros reales. Las metas están destinadas a beneficiar a la comunidad según lo que esta defina como beneficio. Deben ser específicas, medibles, alcanzables, relevantes y contar con un tiempo asignado. El éxito es la capacidad de generar una participación que sea activa, evolucione y sea sostenible para brindar beneficios tangibles a la comunidad y que responda a las perspectivas y necesidades de la comunidad a lo largo del tiempo.

NOTAS ADICIONALES

Las comunidades se organizan para afirmar sus creencias. Toda comunidad desarrolla líderes naturales que representan los significados compartidos y los modelos explicativos que se utilizan para comprender sus contextos físicos, económicos y políticos, al tiempo que conectan con sus similitudes históricas y culturales. Algunas comunidades pueden unirse en torno a significados y modelos explicativos que enfatizan su necesidad de rechazar y defenderse de otras comunidades, pueden contar con líderes que representan estos principios (p. ej., “nuestra forma de vida está amenazada”), y pueden ser perjudiciales para otras comunidades ajenas a ellas. Sin embargo, otras comunidades pueden unirse en torno a significados y modelos explicativos que enfatizan la ventaja de aceptar a otras comunidades e interactuar con ellas, pueden contar con líderes que representan estos principios (p. ej., “todas las personas merecen respeto”), y pueden ser beneficiosas para otras comunidades ajenas a ellas. Es probable que las comunidades que practiquen el rechazo y estén a la defensiva se aislen más y, por lo tanto, sean más débiles; mientras que las comunidades que acepten a otras e interactúen con ellas se asocien más y, por ello, sean más fuertes.

RECURSOS ADICIONALES

Community Tool Box

ctb.ku.edu/en

Conjuntos de herramientas

- ctb.ku.edu/en/get-started
- ctb.ku.edu/en/table-of-contents
- ctb.ku.edu/en/toolkits

Un recurso maravilloso para la participación comunitaria que brinda una guía práctica y detallada sobre las habilidades de construcción de lazos comunitarios e incluye:

- 46 capítulos y 16 conjuntos de herramientas
- Un modelo para los primeros pasos
- Recursos sobre mejores prácticas
- Una guía de solución de problemas
- Un plan de estudios de capacitación

Toward Health Equity: A Practice Tool for Developing Equity-Sensitive Public Health Interventions

- Informe completo
publications.gc.ca/collections/collection_2015/aspc-phac/HP35-64-2-2015-eng.pdf
- Diagrama detallado
publications.gc.ca/collections/collection_2015/aspc-phac/HP35-64-1-2015-eng.pdf
- Se analiza el diseño y la implementación de intervenciones para abordar los objetivos de equidad, los determinantes sociales, los factores mediadores, las estrategias de participación y la focalización de la equidad.

Public Health Agency of Canada Canadian Best Practices Portal Partnerships, Collaboration and Advocacy

cbpp-pcpe.phac-aspc.gc.ca/resources/public-health-competencies-information-tools/partnerships-collaboration-advocacy

Es un portal de buenas prácticas que brinda guías para:

- El desarrollo de alianzas, colaboraciones y acciones de defensa.
- La identificación y colaboración con socios para abordar problemas de salud pública.
- El uso de habilidades como la formación de equipos, la negociación, la gestión de conflictos y el manejo de grupos con el fin de crear asociaciones, mediar entre intereses diversos para mejorar la salud y el bienestar y facilitar la asignación de recursos.
- La defensa de políticas y servicios públicos razonables que promuevan y protejan la salud y el bienestar de las personas y las comunidades.

Psicología comunitaria

Universidad Vanderbilt

my.vanderbilt.edu/perkins/2011/09/intro-to-community-psy-chology

- Introducción a la psicología comunitaria

Universidad de Massachusetts en Lowell

www.uml.edu/docs/Resources%20to%20share%202008_tcm18-61904.pdf

- ¿Qué es psicología comunitaria?
 - » Establecer límites
 - » Agendas que rivalizan
 - » Formar coaliciones
 - » Traducción de las prácticas a otros contextos
 - » Trabajar con clientes LGBT
 - » Construir el apoyo comunitario
 - » Evaluación de programas
 - » Recaudación de fondos para organizaciones sin fines de lucro
 - » Reclutamiento de voluntarios
 - » Cabildear por una causa
 - » Construir la comunidad a través del arte

Massachusetts Institute of Technology Community Problem Solving

- web.mit.edu/cpsproject/program_tools/multi-issue.html
- Brinda enlaces a 21 recursos en línea relacionados con el desarrollo social, la pobreza y la solución de problemas locales.

Global Journal of Community Psychology Practice

- www.gjcpp.org/en/
- Revista trimestral en línea, con artículos revisados por pares y elaborada por la División 27 de la APA: Society for Community Research and Action (o SCRA; en inglés, Sociedad para la Investigación y la Acción Comunitarias).

REFERENCIAS

- Adebayo, O., Salerno, J., Francillon, V., & Williams, J. (2018). A systematic review of components of community-based organisation engagement. *Health and Social Care in the Community*, 26:e474-e484.
- Una guía práctica y paso a paso sobre la participación comunitaria que utiliza un marco de investigación con participación comunitaria. Puede servir para reflexionar sobre cada uno de los pasos que realizan las asociaciones de participación comunitaria.
- Airhihenbuwa, C. O. (2007). On being comfortable with being uncomfortable: Centering an Africanist vision in our gateway to global health. *Health Education and Behavior*, 34(1):31-42.
- Un análisis sobre cómo la identidad africana debe ser un aspecto fundamental en las investigaciones sobre la salud y el desarrollo en África. Además, se debate cómo los problemas críticos de la salud pública en África deben deconstruir las suposiciones y teorías convencionales para que la identidad se vuelva un elemento central al tratar los problemas de salud y comportamiento, al tiempo que se honra la "infraestructura cultural y social" en la definición de las formas africanas de conocimiento.
- Alinsky, S. D. (1962). *Citizen participation and community organization in planning and urban renewal*. Chicago: Industrial Areas Foundation.
- Saul Alinsky fue un activista comunitario y teórico político a quien se conoce como el padre de la organización comunitaria. Alinsky enfatizó que la organización comunitaria consiste en formar grandes alianzas entre los ciudadanos, sindicatos, iglesias, pequeñas empresas y demás que sean afectados por circunstancias similares. Asimismo, resaltó que un problema en particular no era más que una oportunidad para desarrollar el poder de la comunidad y así poder abordar muchos problemas. También escribió *Rules for Radicals: A Practical Primer for Realistic Radicals* (New York:Random House, 1971).
- Attree, P., French, B., Milton, B., Povall, S., Whitehead, M., & Popay, J. (2011). The experience of community engagement for individuals: a rapid review of evidence. *Health & social care in the community*, 19(3), 250-260.
- Un artículo que analiza en resumen los beneficios de la participación comunitaria, así como las posibles consecuencias negativas de la misma. Puede ser útil a la hora de reducir la probabilidad de resultados negativos.
- Carpenter-Song, E. A., Nordquest Schwallie, M., & Longhofer, J. (2007). Cultural competence reexamined: critique and directions for the future. *Psychiatric Services*, 58(10):1362-1365.
- Un análisis sobre la competencia cultural al brindar atención de salud mental. Se usan ejemplos de la antropología para proporcionar evidencia sobre la importancia de la cultura en la producción, presentación y experiencia de la angustia psíquica. Asimismo, se revisan las críticas antropológicas de los modelos de competencia cultural.
- Centers for Disease Control and Prevention: CDC/ATSDR Committee on Community Engagement. (2011). *Principles of Community Engagement: Second Edition*.
- Capítulo 1: La participación comunitaria: definiciones y conceptos de organización
 - Capítulo 2: Principios de la participación comunitaria
 - Capítulo 3: Casos de éxito en este campo
 - Capítulo 4: Gestión del apoyo organizacional para la participación comunitaria
 - Capítulo 5: Desafíos para mejorar la participación comunitaria en la investigación
 - Capítulo 6: El valor de la red de contacto social en la participación comunitaria
 - Capítulo 7: Evaluación del programa y cómo evaluar la participación comunitaria
 - Capítulo 8: Resumen
- Charlton, J. (2000). *Nothing About Us Without Us: Disability Oppression and Empowerment*. University of California Press. ISBN: 9780520224810.
- Un resumen teórico basado en entrevistas realizadas durante un período de diez años con activistas por los derechos de las personas con discapacidad en países del tercer mundo, Europa y los Estados Unidos de América. Este libro se centra en la opresión de los discapacitados y su similitud o diferencia con el racismo, el sexismo y el colonialismo. El autor resalta que las personas con discapacidad son parte de cualquier sociedad, una sociedad en la que uno puede esperar que todos tengan diferencias y donde la caridad, el paternalismo, la toma de decisiones y el establecimiento de objetivos respecto de las personas con discapacidad son formas de opresión porque catalogan a las personas con discapacidad como una clase distinta de ciudadanos. Las personas con discapacidad saben lo que es mejor para ellos, como cualquier grupo de ciudadanos.
 - Consulte también <https://www.jstor.org/stable/40505998>
- Chávez, V., Minkler, M., Wallerstein, N., & Spencer, M. S. (2007). Community organizing for health and social justice. En: L. Cohen, V. Chávez, & S. Chehimi (Eds.). *Prevention is primary: strategies for community well-being* (2nd ed , pp 87-112). San Francisco: John Wiley and Sons.
- Análisis de las mejores prácticas, junto con las herramientas y estrategias de prevención, para fortalecer la salud comunitaria y la justicia social. Una publicación del *Prevention Institute* www.preventioninstitute.org/publications/prevention-is-primary-strategies-for-community-wellbeing
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and Herder.
- Reseña en Amazon: Publicado por primera vez en portugués en 1968, *Pedagogy of the Oppressed* fue traducido y publicado en inglés en 1970.

La metodología del difunto Paulo Freire ayudó a empoderar a innumerables personas empobrecidas y analfabetas en todo el mundo. La obra de Freire cobró especial relevancia en los Estados Unidos y Europa Occidental, donde la creación de una subclase permanente entre los desfavorecidos y las minorías en las ciudades y centros urbanos era aceptada cada vez más como una norma.

Hahn, R. A., & Inborn, M. (Eds.). (2009). *Anthropology in public health: Bridging differences in culture and society*. New York: Oxford University.

- Propone que los antropólogos pueden aportar conceptos cruciales sobre los problemas de salud pública desde las perspectivas de las poblaciones en donde ocurren dichos problemas, al tiempo que abordan estos problemas mediante la colaboración con los participantes locales. Además, los métodos antropológicos también se pueden usar para estudiar el funcionamiento de las organizaciones y los programas de salud pública.

Harrell, S. P., & Bond, M. A. (2006). Listening to diversity stories: principles for practice in community research and action *American Journal of Community Psychology*, 37(3-4):365-376.

- Describe tres principios de diversidad para la investigación y acción comunitaria: la cultura comunitaria, el contexto comunitario y el individuo dentro de la comunidad. Se analizan estos principios en el contexto de la competencia multicultural en psicología y son aplicables a múltiples dimensiones de la diversidad como la raza, etnia, género, orientación sexual, religión, discapacidad y clase social.

Hilgendorf, A., Anahkwet, G. R., Gauthier, J., Krueger, S., Beaumier, K., Corn, R., et al. (2019). Language, culture, and collectivism: Uniting coalition partners and promoting holistic health in the Menominee Nation. *Health Education & Behavior*, 46(1), 81S-87S.

- Estudio de caso de la Menominee Wellness Initiative, una coalición para el cuidado de la salud creada por pueblos originarios que hizo del idioma, la cultura y los valores colectivos el tema central de su trabajo de promoción de salud. El estudio se presenta como un trabajo colaborativo entre los miembros de la coalición Menominee y los socios académicos. Puede servir para comprender la promoción de la salud con las costumbres aborígenes en el centro.

Hur, M. H. (2006). Empowerment in terms of theoretical perspectives: exploring a typology of the process and components across disciplines. *Journal of Community Psychology*, 34(5):523

- Los autores buscaron publicaciones sobre el empoderamiento personal y colectivo en la literatura de ciencias políticas, bienestar social, trabajo social, educación, salud, administración y psicología comunitaria. Se recopilan teorías sobre todos los elementos del empoderamiento y sobre el proceso de empoderamiento.

Iton, T. (2009). *Transforming public health practice to achieve health equity*. Paper presented at the Health Trust Health Equities Summit, February 4, 2009, San Jose, CA.

Kleinman, A. (1981). *Patients and healers in the context of culture: An exploration of the borderland between anthropology, medicine, and psychiatry (vol 3)*. Berkeley (CA): University of California.

- Una perspectiva antropológica transcultural sobre los elementos esenciales de la atención clínica y una perspectiva clínica sobre los estudios antropológicos en medicina y psiquiatría.

Kretzmann, J. P., & McKnight, J.L. (1996). *A guide to mapping and mobilizing the economic capacities of local residents: A community-building workbook*. Evanston (IL): Department of Economics and Center for Urban Affairs and Policy Research.

- Una plantilla para identificar las habilidades, aptitudes y experiencias que poseen las personas y que pueden aprovecharse para desarrollar actividades económicas y mejorar la estabilidad económica en una comunidad local.

Maton, K. I. (2008). Empowering community settings: Agents of individual development, community betterment, and positive social change. *American Journal of Community Psychology*, 41(1):4-21.

- Un análisis de publicaciones relacionadas con el bienestar de los adultos, el desarrollo positivo de la juventud, el desarrollo local y el cambio social. Este análisis identificó rutas y procesos que pueden conducir al empoderamiento de los miembros y contribuir al mejoramiento de la comunidad y al cambio social positivo. Se analizan las formas en que la psicología comunitaria y las disciplinas relacionadas pueden ayudar a aumentar el número y la variedad de los entornos de empoderamiento y mejorar el impacto comunitario y social de los ya existentes.

Minkler, M. (2004). Ethical challenges for the “outside” researcher in community-based participatory research. *Health Education and Behavior*, 31(6):684-697.

- Se analiza la investigación con participación comunitaria (o CBPR, del inglés *Community-Based Participatory Research*) con un enfoque en: (a) lograr una agenda impulsada por la comunidad; (b) las tensiones entre integrantes y extraños; (c) el racismo real y el percibido; (d) las limitaciones de la “participación”; y (e) los temas relacionados con el intercambio, la propiedad y el uso de los hallazgos para la acción. Se utilizan los estudios de casos y las pautas de Green et al. para evaluar proyectos de investigación con participación comunitaria para analizar los problemas éticos inherentes a este enfoque.

O'Connor, K., Lynch, K., & Owen, D. (2011). Student-community engagement and the development of graduate attributes. *Education and Training*, 53(2/3), 100-115.

- Se analiza el desarrollo del plan de estudios para mejorar la comunidad estudiantil. Puede servir para reflexionar sobre cómo los cambios en el plan de estudios pueden mejorar las habilidades y la ciudadanía de los estudiantes.

Sarrami-Foroushani, P., Travaglia1, J., Debono, D., & Braithwaite, J. (2014). Implementing strategies in consumer and community engagement in health care: results of a large-scale, scoping meta-review. *BMC Health Services Research*, 14:402.

- Se analizan diferentes conceptos relacionados con la participación de los consumidores y la comunidad, como la toma de decisiones compartida, la autogestión, la promoción de la salud basada en la comunidad, el acceso a la atención médica, la participación en la rehabilitación, la colaboración en el diseño y realización de investigaciones y la ayuda entre compañeros. Puede servir para comprender las amplias categorías conceptuales involucradas.

Wallerstein, N. B., & Duran B. (2006). Using community-based participatory research to address health disparities. *Health Promotion Practice*, 7(3):312-323.

- Se analiza la investigación con participación comunitaria, la cual se enfoca en las relaciones entre los socios académicos y comunitarios, con principios de aprendizaje conjunto, beneficio mutuo y compromiso a largo plazo. Además, incorpora teorías, participación y prácticas comunitarias en los esfuerzos de la investigación. Asimismo, aborda temas de poder, privilegio, participación, consentimiento de la comunidad, discriminación racial o étnica y el rol de la investigación en el cambio social. Finalmente, brinda ejemplos de estas paradojas del trabajo en comunidades indígenas y recomienda transformar la cultura académica para fortalecer las relaciones de investigación colaborativa.

MÓDULO 8:

Evaluación socialmente receptiva de estudiantes, del profesorado y de la supervisión

Evaluación socialmente receptiva de estudiantes, del profesorado y de la supervisión

RESUMEN

La evaluación durante la formación y educación en psicología del servicio de salud (PSS; o también HSP, del inglés *Health Service Psychology*) es un pilar de la actividad y se centra en los supervisados (estudiantes de doctorado, pasantes y residentes posdoctorales), el profesorado o la supervisión y los programas. Muchos objetivos de evaluación son muy vulnerables a la subjetividad y sesgos quien supervisa. Además, la evaluación de los educadores y los programas por parte de los supervisados puede acarrear numerosas complicaciones. Los sesgos de los educadores pueden afectar cómo consideran las candidaturas de los aprendices solicitantes, cómo evalúan la competencia de los aprendices actuales y cómo brindan recomendaciones a los aprendices actuales o que ya hayan terminado su capacitación. Las consecuencias son significativas y consecuentes, puesto que los evaluadores pueden frenar el ingreso a la profesión y el avance de la carrera desde el momento de admisión a los programas doctorales hasta la licenciatura y todavía más adelante. Debido a la dinámica de poder y privilegio (entre otras barreras), puede ser difícil para los supervisados ofrecer una crítica constructiva y oportuna sobre la conducta y competencias de los supervisores (que pueden ser miembros del profesorado) y sobre el funcionamiento de sus programas de formación.

META

A fin de reducir la posible influencia de los sesgos en la evaluación, los supervisores deben ser conscientes de los posibles sesgos que los rigen al realizar la evaluación y la supervisión. Un objetivo de todos los educadores en PSS debería ser practicar la introspección y tomar conciencia de cómo la interacción de sus identidades y sesgos con los de sus supervisados repercute en las actividades de evaluación. Además, es esencial que la evaluación sea considerada como una actividad bidireccional en la cual los aprendices, supervisores y líderes del programa practiquen la autorreflexión y conozcan los pasos para mejorar la retroalimentación y la comunicación entre las partes involucradas.

RECURSOS DEL CCTC 2020:

Recomendaciones/Recursos/Información

1. **Recomendaciones y herramienta de autoevaluación para desarrollar relaciones de supervisión reflexivas con el fin de promover la imparcialidad en la evaluación de los supervisados**
2. **Lista de control para una evaluación socialmente receptiva, culturalmente sensible y reflexiva (SCORE) con el fin de crear conciencia sobre los posibles sesgos en la evaluación de estudiantes o aprendices**
3. **Tabla de ejemplos y gráfico del Círculo de retroalimentación de supervisión**

Relación de supervisión reflexiva:

Práctica que promueve la imparcialidad en la evaluación de los supervisados

RESUMEN

La evaluación es una tarea que se realiza dentro de una relación de supervisión en la PSS. Muchos de los objetivos de evaluación en cuanto a los supervisados (estudiantes de doctorado, pasantes y residentes posdoctorales) son muy vulnerables a la subjetividad de quien supervisa. Esto sucede sobre todo en el caso de la evaluación del profesionalismo de los aprendices, por ejemplo. A fin de reducir la posible influencia de los sesgos durante la evaluación, los supervisores deben ser conscientes de los propios sesgos que puedan tener durante la supervisión y al formar impresiones de la competencia de los supervisados, las cuales se reflejarán en los documentos de evaluación. Este módulo propone que una actividad estructurada y reflexiva al inicio de la relación de supervisión permite que los supervisores y supervisados conozcan las identidades (ampliamente definidas) tal que sea posible conducir una evaluación socialmente receptiva de la competencia de los supervisados.

META

El objetivo general de esta actividad es promover la evaluación socialmente receptiva de los supervisados en PSS. Para lograr esta meta, se deben completar diversas tareas: 1) Los supervisores deben practicar la autorreflexión para conocer sus propias identidades y cómo cada una de ellas podría dar lugar a la formación de impresiones sesgadas sobre los supervisados. 2) Los supervisados deberían practicar la autorreflexión para conocer sus propias identidades y cómo cada una de ellas podría dar lugar a la formación de impresiones sesgadas sobre sus supervisores. 3) Los supervisores y los supervisados podrían compartir los resultados de su autorreflexión (o al menos sus expectativas sobre la supervisión) en un ambiente de respeto mutuo. Es esencial que ambas partes se reconozcan y comprendan mutuamente en cuanto a sus identidades con el fin de detectar posibles sesgos que puedan afectar negativamente la relación de supervisión y la evaluación imparcial de los aprendices.

DESTINATARIOS PREVISTOS

Todos los supervisores y supervisados en psicología del servicio de salud.

MATERIALES

Los materiales para la primera actividad se basan en el trabajo de Sandeen et al. (2018), quienes desafían a los psicólogos del servicio de salud a practicar la reflexión para mejorar su propia competencia cultural. Las cifras de interseccionalidad que se pueden usar en la primera actividad están disponibles en línea. Los pasos de ejecución para la segunda y tercera actividad fueron diseñados por el grupo de trabajo.

1. Ejercicio de Hot Spots, Blind Spots y Soft Spots (Sandeen et al., 2018)
2. Figura de interseccionalidad (ejemplo recabado en línea)
3. Si las respuestas literales se compartirán con otros como parte de la segunda actividad, un documento guía podría resultar útil (se proporciona un ejemplo).

PROCEDIMIENTOS DE EJECUCIÓN

Se incluye debajo una secuencia de tres actividades para que supervisores y supervisados completen al formar una relación de supervisión. Aunque insistimos en que deben completarse los tres pasos, la actividad dos puede ser integrada a la actividad tres.

ACTIVIDAD 1

HOT SPOTS, BLIND SPOTS, AND SOFT SPOTS (PUNTOS CONFLICTIVOS, PUNTOS CIEGOS Y PUNTOS DÉBILES)

Comience por revisar el artículo publicado por Sandeen et al. (2018) con respecto al ejercicio de *Hot Spots*, *Blind Spots* y *Soft Spots*. Ahí se verán detalles adicionales sobre el espíritu y la intención de esta actividad. Este ejercicio debe completarse individualmente por cada supervisor/a y supervisado/a. Los pasos de ejecución se incluyen debajo:

1. Revisar la lista de identidades (primera columna de la izquierda) y considerar si posee identidades que no están presente en la lista de "puntos". Leer sobre las identidades representadas en la Figura 2 podría servirte para determinar qué áreas adicionales es importante incluir. Añadir esas identidades a la lista.
2. Responder. Para cada identidad listada, se debe considerar si puede ser un área en la que: se haya experimentado poder y privilegio en sociedad (+), las experiencias han sido neutrales respecto al poder (0), las experiencias han sido variadas (+/-) o se ha experimentado impotencia (-). En lugar de solo revisar la columna relevante asociada con cada identidad, considere usar las celdas relevantes para explicar las formas en las que la identidad puede devenir en puntos conflictivos, puntos ciegos y puntos débiles. Varias de las identidades en la lista son complejas. Es posible experimentar poder y privilegio en algunos contextos e impotencia en otros. Anote tantos matices de identidad como sean relevantes para usted.
3. Reflexionar sobre sus respuestas. ¿Es posible que algunas de estas identidades produzcan sesgos en cuanto a su impresión respecto de su supervisado/a o supervisor/a? Por ejemplo, ¿cómo pueden algunas áreas de privilegio dificultar el entendimiento del trasfondo del supervisado/a o supervisor/a? Asimismo, ¿cómo pueden algunas áreas de impotencia impactar en cómo percibe a su supervisado/a o supervisor/a? Estas son áreas específicas en las que debería informarse para poder emplear la humildad, sin hacer suposiciones acerca de los demás y sus prácticas profesionales, y evitar formar sesgos e impresiones negativas de sus competencias durante los periodos de evaluación.
4. Incluso si una identidad particular no resulta ser un área de privilegio o poder para usted como individuo, considere cómo esa identidad es percibida en sociedad. Pregúntese: "¿cómo me perciben los demás debido a esta identidad (sin importar como me veo a mí mismo/a)?" Por ejemplo, aun si no ve su identidad como una fuente de privilegio (p. ej., ser hombre no le resulta algo poderoso porque también pertenece a una clase social baja), la otra persona puede percibirle cómo si tuviera privilegio y poder.

ACTIVIDAD 2

PROCEDIMIENTOS DE REFLEXIÓN MUTUA ENTRE SUPERVISOR/A Y SUPERVISADO/A

El contexto de la formación podría afectar la forma en que se usa esta autorreflexión para fomentar una discusión significativa entre supervisor/a y supervisado/a. Estas pautas no son más que una sugerencia de cómo las perspectivas generadas a partir de la autorreflexión pueden aprovecharse.

Antes de iniciar alguna conversación con un/a aprendiz acerca de los problemas de poder y privilegio, reconozca las diferencias de poder en la relación y reafirme el propósito de la actividad: sacar a la luz los sesgos potenciales.

1. La persona más poderosa (p. ej., supervisor/a) debería compartir lo que aprendió en el primer ejercicio para demostrar vulnerabilidad y la importancia que se le da a la reflexión y a la apertura. No es necesario que los supervisores compartan toda su autoevaluación de identidades personales. En lugar de ello, deberían compartir lo que aprendieron acerca de ellos mismos y sus posibles puntos ciegos y débiles en la relación de supervisión.
2. El/la supervisado/a puede compartir su autorreflexión, en especial en cuanto a los puntos en común con los aprendizajes que el/la supervisora/a compartiera y que, por lo tanto, resultan relevantes para la relación de supervisión. Es decir, puede compartir reflexiones que provengan de su autoevaluación, en particular en lo que respecta a una o mas identidades consideradas como puntos ciegos o débiles identificados por el/la supervisor/a. La meta es que la pareja tenga una discusión explícita sobre las áreas que quieran evitarse por ser más propensas a generar malentendidos o suposiciones incorrectas. En un sentido más amplio, el/la supervisor/a y el/la supervisado/a deberán identificar áreas donde las identidades no se coordinen y las implicaciones para una relación de supervisión.

3. Una vez identificadas estas áreas potenciales, la díada puede discutir un plan para evitar dificultades durante el término de su trabajo juntos, cómo una revisión regular sobre estos asuntos, permisos explícitos y receptividad desde el/la supervisor/a hacia el/la supervisado/a respecto de la mención de estos asuntos en el futuro si cualquiera de los dos cree que un punto ciego o débil está afectando su trabajo juntos, etc.
4. Por otro lado, el/la supervisor/a y el/la supervisado/a pueden identificar juntos las áreas de identidad mutua y considerar las implicaciones dentro de su relación de trabajo. Cabe recordar que puede haber expectativas más altas cuando se comparta una identidad y/o que podría haber puntos ciegos compartidos respecto a la atención que prestamos a nuestros pacientes.

ACTIVIDAD 3

REFLEXIÓN GENERAL SOBRE LA RELACION DE SUPERVISIÓN

Además de la discusión acerca de las identidades en las Actividades 1 y 2, supervisores y supervisados deberían discutir también el proceso de supervisión en sí mismo e intentar abordar explícitamente las diferencias de poder, experiencias previas de supervisión y cualquier otro factor que contribuya a una relación de supervisión positiva y útil. Debajo se encuentra una declaración inicial y unas preguntas para que los supervisores utilicen para involucrar a los supervisados en la formación de una relación de supervisión con respeto mutuo.

1. Considerar esta actividad inicial: *“La naturaleza de la supervisión es inherentemente compleja. Por un lado, se espera de usted que pida ayuda cuando la necesite, que hable cuando se ha cometido un error de aprendizaje y opine respecto de su experiencia de formación (lo que incluye la supervisión). Por otro lado, yo le proveeré una retroalimentación directa en cuanto a supervisión y evaluaré formalmente su competencia. Creo que es importante para ambos reconocer que esta dinámica presenta un reto para usted en particular. Usted quiere ser honesto/a y sentirse seguro/a al mismo tiempo. Para navegar por este desafío, descubrí que puede servir de ayuda llevar a cabo una conversación deliberada donde se identifiquen estrategias de supervisión que puedo usar para apoyarle a usted como individuo. Quiero conocer sus preferencias para que yo pueda fomentar activamente una relación de supervisión positiva de respeto mutuo”.*
2. ¿Qué características considera USTED que son deseables en un/a supervisor/a? ¿Cómo sería su relación de supervisión ideal?
3. ¿Hay características de algún/a supervisor/a a las que USTED no haya reaccionado bien en el pasado? ¿Cuáles?
4. ¿Qué debería saber sobre cómo USTED responde a las críticas? ¿Hay algún estilo de retroalimentación que prefiera?
5. ¿Cuando USTED ha experimentado una situación de supervisión no deseable, cómo la manejó? ¿Cuál fue la resolución? ¿Cómo podríamos encarar esto si surge un problema?
6. Si no lo hemos hecho ya, puede ser útil para nosotros discutir nuestras responsabilidades en relación a la primer actividad. En particular, puede ser de mucha ayuda destacar las identidades y posiciones de privilegio que tenemos en común, así como las identidades y posiciones de privilegio que no tenemos en común. ¿Podrían estas influir en nuestra relación de supervisión o impactar mi evaluación de usted de alguna forma que no se espera?
7. Como supervisor/a, creo en la importancia del aprendizaje para toda la vida. Una de las razones por la que me gusta estar a cargo de la supervisión es que continuamente se me presentan nuevas oportunidades de aprendizaje. También reconozco que todos ponen sobre la mesa de la relación de supervisión sus fortalezas y experiencias. ¿Qué cree usted que yo podría aprender durante nuestro trabajo juntos?
8. ¿Qué quisiera contarme sobre usted que no hayamos discutido aún?

IMPACTO Y RETROALIMENTACIÓN

Esta actividad enfatiza el hecho que los supervisores tienen la responsabilidad de fomentar relaciones de supervisión positivas y evaluar imparcialmente a los supervisados. En nuestra opinión, el impacto de su actividad también se extiende al desarrollo de la competencia de los supervisados ya que:

1. Refuerza el hecho que la diversidad de competencias es un elemento de la competencia en supervisión y que los supervisados deberían incluir la diversidad en todos los aspectos de la práctica clínica y la investigación.
2. Crea una relación de supervisión que facilita una efectiva supervisión clínica.
3. Fomenta la evaluación imparcial del supervisado y las prácticas de retroalimentación.

REFERENCIAS

Sandeen, E., Moore, K.M., & Swanda, R.M. (2018). Reflective Local Practice: A pragmatic framework for improving culturally competent practice in psychology. *Professional Psychology: Research and Practice*, 49(2), 142-150. doi: 10.1037/pro0000183

RECURSOS ADICIONALES

Alan W. Burkard, A. W., Knox, S., Clarke, R. D., Phelps, D. L., & Inman, A. G. (2014). Supervisors' experiences of providing difficult feedback in cross-ethnic/racial supervision. *The Counseling Psychologist*, 42(3), 314-344. <https://doi.org/10.1177/0011000012461157>

Hardy, K. V., & Bobes, T. (2016). *Culturally sensitive supervision and training: Diverse perspectives and practical applications* (K. V. Hardy & T. Bobes (Eds.)). Routledge/ Taylor & Francis Group.

Hays, P. A. (2008). *Addressing cultural complexities in practice: Assessment, diagnosis, and therapy, 2nd ed.* American Psychological Association. <https://doi-org.authenticare.library.duq.edu/10.1037/11650-000>

Jendrusina, A. A., & Martinez, J. H. (2019). Hello from the other side: Student of color perspectives in supervision. *Training and Education in Professional Psychology*, 13(3), 160-166. <https://doi.org/10.1037/tep0000255>

Thrower, Helms, & Manosalvas (2020). Exploring the Role of Context on Racially Responsive Supervision: The Racial Identity Social Interaction Model. *Training and Education in Professional Psychology*, 14, 116-125.

University of Illinois Urbana-Champaign College of Education's Center for Culturally Responsive Evaluation and Assessment: <https://crea.education.illinois.edu/home/publications>

Wilcox, M. M., Franks, D. N., Taylor, T. O., Monceaux, C. P., & Harris, K. (2020). Who's multiculturally competent? Everybody and nobody: A multimethod examination. *The Counseling Psychologist*, 48(4), 466-497. <https://doi.org/10.1177/0011000020904709>

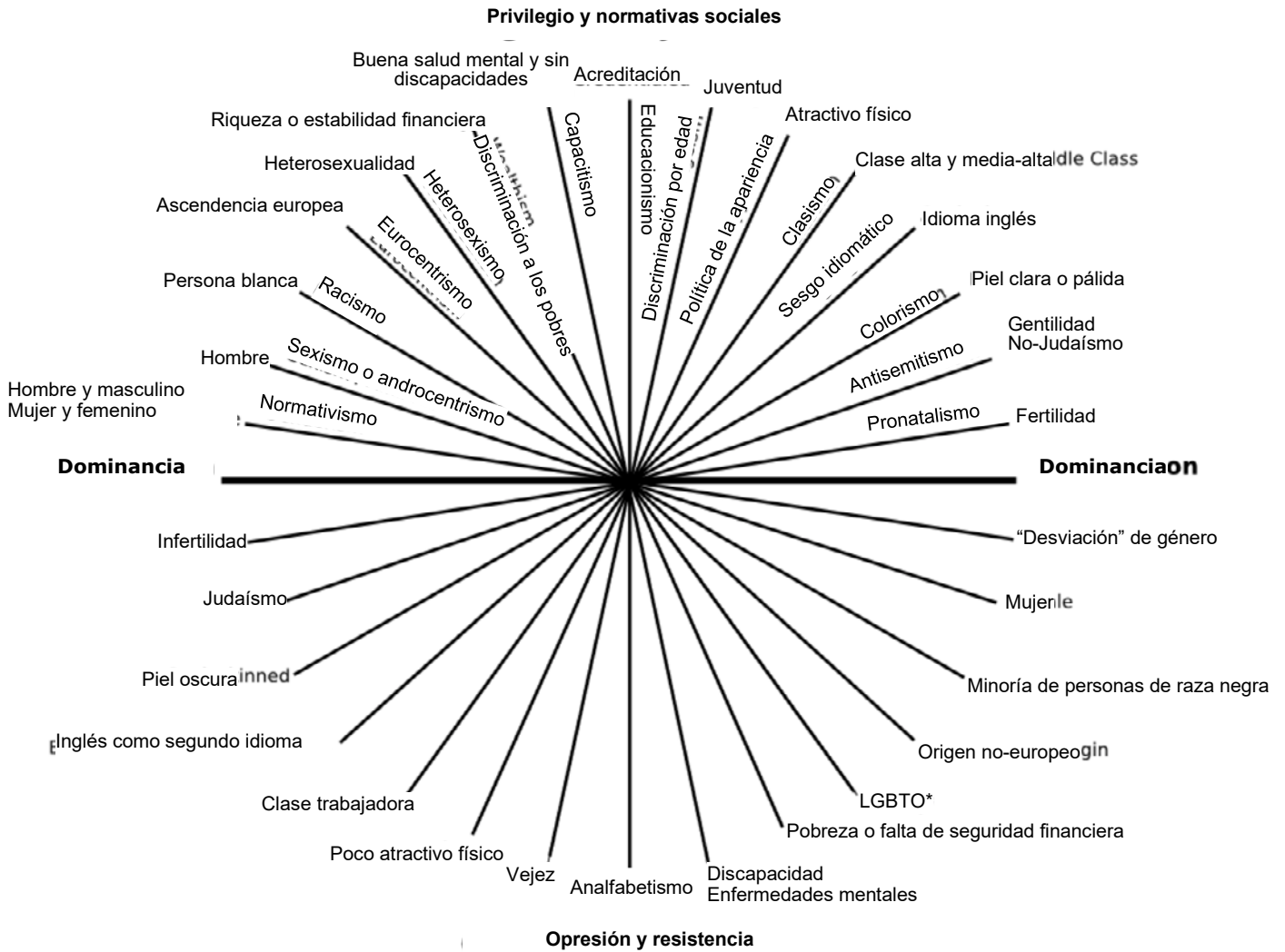
FIGURA 1

Autoevaluación de las identidades personales: *Hot Spots, Blind Spots and Soft Spots (Puntos Conflictivos, Puntos Ciegos y Puntos Débiles)*

	+	0	+ / -	-
Clase social				
Orientación sexual				
Identidad de género				
Capacidades				
Nivel de educación				
Género				
Apariencia o tipo de cuerpo				
Origen geográfico				
Condición de veterano/a de las fuerzas armadas				
Profesión o rol				
Afiliación policíaca				
Religión				
Subculturas				
Condición de sobreviviente de abuso u otras situaciones				
Raza				
Etnia				
Edad				
Generación				
Otras identidades que sean relevantes para usted:				

- (+) Poderío = sus experiencias en esta dimensión le han dado poder y privilegio sobre otros; esto puede predisponerte a sufrir PUNTOS CIEGOS o, en algunas circunstancias, PUNTOS DÉBILES.
- (0) Neutralidad = sus experiencias en esta dimensión han sido neutrales en cuanto al poder sobre otros (¿está seguro/a?).
- (/ +) Variado = sus experiencias en esta dimensión le han dado poder y privilegio sobre otros y le han dado a otros poder y privilegio sobre usted; esto puede devenir en reacciones inconsistentes.
- (-) Impotencia = sus experiencias en esta dimensión le han puesto en una posición relativamente por debajo de otros; esto podría predisponerte a sufrir PUNTOS CONFLICTIVOS o, si es compartida con su cliente, PUNTOS DÉBILES.

FIGURA 2



Nota: obtenido de: <https://www.bincsearch.com/blog/2019/5/14/using-the-lens-of-intersectionality>

FIGURA 3

Documentación para guiar la reflexión mutua de las identidades entre supervisores y supervisados

Identidades y posiciones de privilegio que se alinean	Identidades y posiciones de privilegio que NO se alinean	Implicaciones para la relación de supervisión y la evaluación del supervisado/a (según sean identificadas por los individuos o las implicaciones históricas)	¿Qué debemos hacer para facilitar practicas socialmente-responsivas y evaluaciones imparciales?

Lista de control para una evaluación socialmente receptiva, culturalmente sensible y reflexiva (SCORE)

RESUMEN

Es importante concientizar sobre los sesgos potenciales durante la evaluación de los estudiantes. El proceso de evaluar solicitantes (a programas doctorales, de pasantías y posdoctorales), estudiantes actualmente en formación y exalumnos es muy vulnerable a la subjetividad del profesorado o la supervisión y puede verse afectado por sesgos implícitos. Estos sesgos pueden afectar cómo los educadores consideran las solicitudes de aprendices o estudiantes, cómo evalúan la competencia de los aprendices o estudiantes actuales y cómo brindan recomendaciones a los aprendices o estudiantes actuales o que ya hayan terminado su capacitación. Las consecuencias son significativas y consecuentes, puesto que los evaluadores pueden frenar el ingreso a la profesión y el avance de la carrera. Esto se da desde temprano, cuando los estudiantes están en el programa de pregrado, y continúa durante la adquisición de un trabajo, la acreditación, la titularidad, el ascenso y otros reconocimiento profesionales (p. ej., subvenciones o premios).

El alcance de la evaluación incluye lo siguiente:

- Cualquier situación en la que exista una diferencia de poder entre quien evalúa y quien es evaluado/a.
- Evaluación en todos los ámbitos, como: el académico, la investigación, el trabajo clínico y de evaluación, la ética y los comportamientos y actividades profesionales.
- Evaluación en todos los formatos, como: observacional, verbal, escrito, cuantitativo y cualitativo.
- Evaluación de todos los productos y formularios, como: revisión de solicitudes, evaluaciones de competencia y cartas de recomendación.

Para llevar a cabo una evaluación socialmente receptiva es necesario ser consciente de los efectos tanto de la cultura como del sesgo.

La Guía sobre multiculturalidad de la American Psychological Association (APA, 2017) ofrece un marco de trabajo útil a la hora de analizar las prácticas de evaluación. Sus lineamientos instan a los psicólogos a comprender que la identidad, la interseccionalidad, la comunicación, las actitudes y las creencias son fluidas, dinámicas y son influenciadas por la cultura. Los psicólogos deben reconocer las experiencias de poder, privilegio y opresión. Estamos obligados a examinar los supuestos y sesgos de la profesión que pueden llegar a repercutir en las prácticas y debemos esforzarnos por llevar a cabo una evaluación culturalmente adecuada y bien informada. Todo ello debe realizarse con las fortalezas en el centro del debate. Se anima a los psicólogos a considerar esta guía en su enfoque de la evaluación.

Muchos de los sesgos se manifiestan durante el proceso de evaluación (p. ej., según Kromrei, 2015). Los psicólogos son susceptibles a los sesgos y errores cognitivos al evaluar a sus estudiantes. Por ejemplo, un “sesgo por oportunidades” puede darse al momento de evaluar una solicitud a un programa doctoral de un estudiante de pregrado que tenga menos experiencias en investigación (que se suelen realizarse durante el verano) o en pasantías. De hecho, esta falta de experiencias puede deberse a factores socioeconómicos, como la necesidad de un empleo remunerado, o a la falta de medios de transporte, que afectan las oportunidades disponibles para el individuo. La “Evasión de la verdad” es algo que puede darse cuando un evaluador no da una opinión crítica adecuada a un/a aprendiz, quizás debido a una preocupación por parecer sesgado/a en contra del individuo.

Existen numerosas trampas en las que se puede caer durante el proceso de evaluación y un marco de trabajo socialmente receptivo y con información multicultural puede ayudar a mitigar el posible perjuicio de los aprendices. Prestar atención activamente a los posibles errores permite que los evaluadores sean conscientes de cómo sus identidades y perspectivas influyen en su evaluación de los estudiantes. Los errores producto del sesgo son comunes y es responsabilidad de los educadores practicar activamente la autorreflexión para garantizar que la evaluación de los solicitantes, de los estudiantes y aprendices actuales y de los exalumnos sea justa y constructiva.

META

El objetivo es concientizar sobre el sesgo evaluador del profesorado y la supervisión (intervención a nivel individual) y abordar los procedimientos de evaluación existentes (intervención a nivel programa).

DESTINATARIOS PREVISTOS

Entre los destinatarios previstos se incluye a los miembros del profesorado y la supervisión que evalúan a quienes solicitan admisión, determinan la competencia de estudiantes o aprendices y escriben cartas de recomendación.

MATERIALES

Para asistir a los evaluadores en la concientización sobre las fuentes potenciales de sesgo durante la evaluación, la Lista de control para una evaluación socialmente receptiva, culturalmente sensible y reflexiva (o SCORE, del inglés *Socially Responsive, Culturally Sensitive, Reflective Evaluation*) puede usarse cuando se evalúan solicitantes, se determina la competencia de estudiantes y aprendices del programa y se escriben cartas de recomendación para estudiantes y aprendices actuales o que ya hayan finalizado el curso.

Con este fin en mente, la Lista de control SCORE provee una serie de consideraciones para que el profesorado y la supervisión consulten al inicio de cada instancia de evaluación formal. Incluye muchos errores comunes de sesgo y, al revisar la lista, los miembros del profesorado y la supervisión deberían percatarse de los errores comunes, lo que se condice con Smith (1986) quien afirmó que la concientización sobre estos tipos de sesgo puede producir un descenso en su ocurrencia.

Lista de control para una evaluación socialmente receptiva, culturalmente sensible y reflexiva (SCORE)

¿Los descriptores que usted usa para este/a estudiante son imparciales, neutrales respecto del género y culturalmente sensibles?

Ejemplo de trampa en la que se puede caer: usar códigos de lenguaje para diferenciar y describir a los estudiantes tales como “afectuosa” o “compasiva” para describir a las mujeres y “brillante” o “independiente” para describir a los hombres. Asimismo, se deben usar los pronombres de género apropiados.

¿Su evaluación del estilo interpersonal o el profesionalismo de este/a estudiante considera las diferencias culturales?

Ejemplo de trampa en la que se puede caer: calificar negativamente a alguien por mantener poco contacto visual o utilizar un estilo deferente cuando esos comportamientos son culturalmente adecuados para ese/a aprendiz.

¿Cómo podría verse afectada su evaluación de este/a estudiante por las normas de la cultura mayoritaria?

Ejemplo de trampa en la que se puede caer: evaluar negativamente a un/a estudiante por ausentarse del programa para cumplir expectativas religiosas o culturalmente normativas que no concuerdan con los calendarios de vacaciones y descanso de la cultura mayoritaria.

¿Están de acuerdo usted y sus colegas sobre lo que constituye un rendimiento satisfactorio? ¿Se exige lo mismo a los estudiantes?

Ejemplo de trampa en la que se puede caer: ser un/a evaluador/a “estricto/a” o “flexible” en comparación con sus compañeros puede repercutir en las notas, las recomendaciones o la reputación de los aprendices. El efecto acumulativo de estos patrones puede no ser obvio para el programa, pero puede tener efectos no deseados en los estudiantes a lo largo del tiempo.

¿Duda a la hora de brindar una valoración sincera sobre el/la estudiante?

Ejemplo de trampa en la que se puede caer: no ofrecer una opinión constructiva adecuada que pueda beneficiar el progreso de los estudiantes y su educación en general, posiblemente debido a la preocupación de parecer sesgado/a o perjudicar a la persona.

¿Hace suposiciones sobre por qué alguien ha tenido o no experiencias concretas?

Ejemplo de trampa en la que se puede caer: penalizar a un/a solicitante o estudiante que con un trasfondo geográficamente restringido o que no haya tenido la oportunidad de formarse con una amplia variedad de poblaciones o de acceder a diferentes oportunidades de investigación no remuneradas.

¿Se enfoca demasiado en un único acontecimiento positivo o un problema en lugar de ver la totalidad de la experiencia del/la estudiante? ¿Será que alguna de las identidades del/la estudiante influyen en este sentido?

Ejemplo de trampa en la que se puede caer: no tener en cuenta la totalidad del historial de rendimiento de un/a estudiante sino centrarse en un ejemplo reciente de éxito (p. ej., recibir una beca, publicar un artículo) o de dificultad (p. ej., una nota mediocre en un curso, una calificación baja en un área de competencia) que no es coherente con el rendimiento en el pasado.

¿Hay atributos percibidos como positivos o negativos que influyan en su evaluación?

Ejemplo de trampa en la que se puede caer: hacer suposiciones sobre la posibilidad de alcanzar el éxito o no de un/a solicitante en entornos aplicados basándose en resultados académicos o de investigación buenos o mediocres.

¿Considera usted el papel que usted, el programa y/o la institución podrían desempeñar en los problemas que está evaluando?

Ejemplo de trampa en la que se puede caer: evaluar negativamente a un/a aprendiz por expresar preocupaciones legítimas acerca del programa o la institución, como una deficiencia suya como supervisor/a o de un curso específico.

¿Desconoce usted algún factor individual o contextual que pueda influir en el rendimiento?

Ejemplo de trampa en la que se puede caer: suponer que la persona evaluada tiene acceso a la tecnología necesaria para trabajar a distancia y evaluarla negativamente en cuanto a la puntualidad de su trabajo o sus respuestas por correo electrónico.

¿Intenta justificar sus sesgos culturales o políticos, lo que puede influir injustamente en su evaluación?

Ejemplo de trampa en la que se puede caer: asumir que un/a aprendiz es o será ineficaz a la hora de atender clientes diversos o abordar cuestiones delicadas debido a que posee puntos de vista culturales o políticos diferentes a los suyos.

¿Las normas y expectativas del departamento o la institución influyen en su evaluación de forma potencialmente perjudicial?

Ejemplo de trampa en la que se puede caer: atribuir al individuo lo que es en realidad un fallo interno en lugar de reconocer las limitaciones situacionales que pueden estar poniendo a prueba su capacidad para cumplir con las obligaciones del programa.

Ver Kromrei (2015) para una descripción de los tipos de sesgo.

- 1 Efecto "Similar a mí"
- 2 La norma como referencia vs. El criterio como referencia
- 3 Efecto de firmeza o indulgencia
- 4 Evasión de la verdad
- 5 Sesgo de oportunidad
- 6 Efecto de cercanía en el tiempo
- 7 Errores por el Efecto "halo" y el Efecto "cuernos"

PROCEDIMIENTOS DE EJECUCIÓN:

Esta lista de control SCORE está diseñada para efectuar cambios tanto a nivel de programa como a nivel individual entre miembros del profesorado y la supervisión.

A nivel del programa: Se pide a los programas de formación de doctorado, pasantías y posdoctorado que revisen esta herramienta junto con los miembros de su profesorado y supervisión y que debatan la propensión a caer en sesgos de evaluación y la importancia de identificar activamente los errores potenciales. Se anima a los programas a crear procedimientos que faciliten el uso de esta lista de control durante las situaciones de evaluación conocidas, como el análisis de las solicitudes para puestos de formación y la evaluación de la competencia. Por ejemplo, los programas deberían considerar la posibilidad de integrar la lista de control en los formularios de evaluación existentes.

A nivel individual: Se pide al profesorado y la supervisión que participen en las actividades de evaluación teniendo en cuenta estas y otras posibles fuentes de sesgo. Al redactar cartas de recomendación, por ejemplo, se puede consultar la lista de control para recordar los posibles problemas, como el uso de un lenguaje sesgado u otras expresiones involuntarias de sesgo que puedan afectar a la persona recomendada.

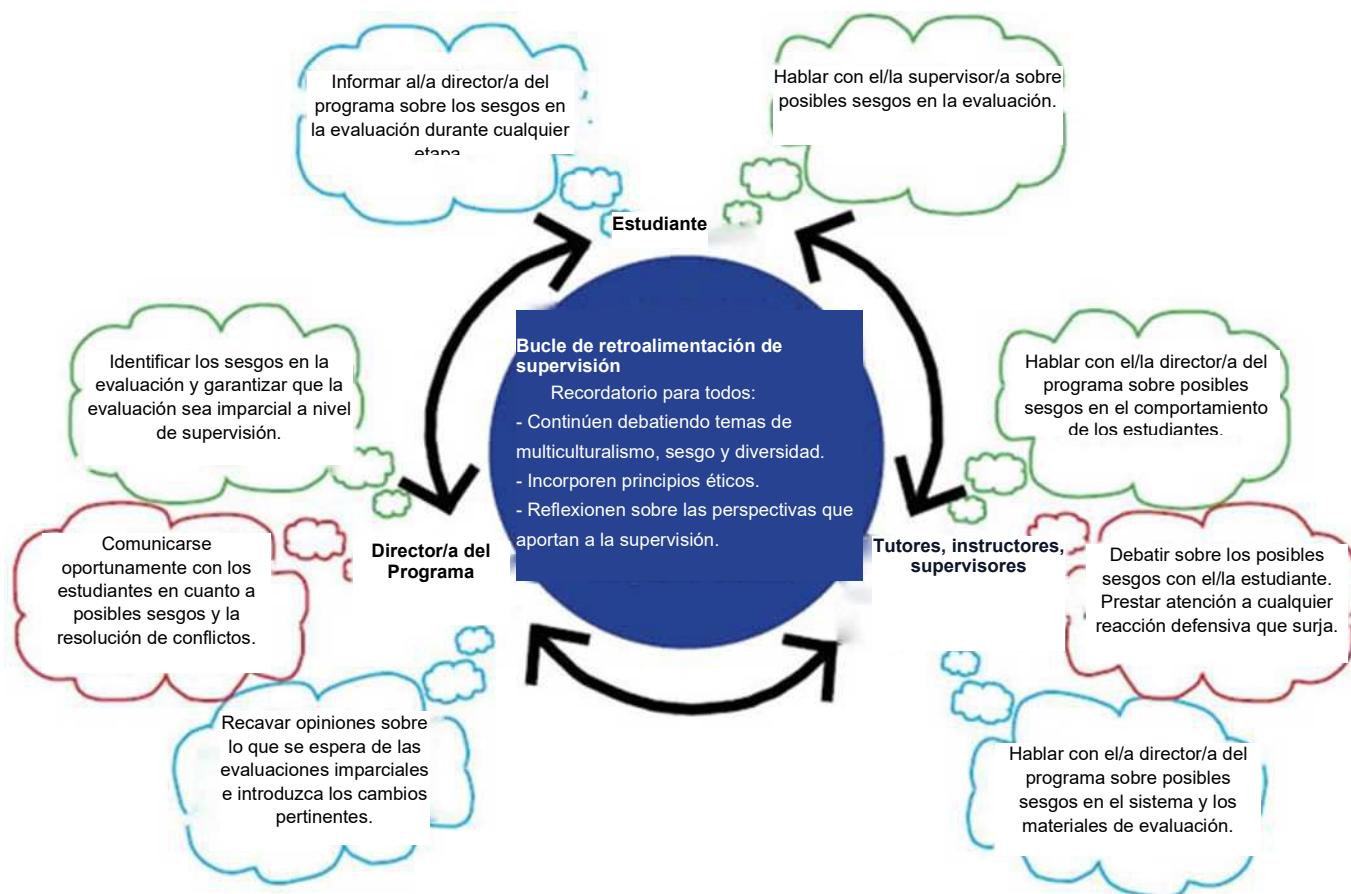
REFERENCIAS/FUENTES

- American Psychological Association (2017). *Multicultural Guidelines: An ecological approach to context, identity, and intersectionality*. <http://www.apa.org/about/multicultural-guidelines.pdf>
- Kromrei, H. (2015). Enhancing the annual performance appraisal process: Reducing biases and engaging employees through self-assessment. *Performance Improvement Quarterly*, 28 (2), 53-64. <https://doi.org/10.1002/piq.21192>
- Smith, D. E. (1986). Training programs for performance appraisal: A review. *Academy of Management Review*, 11(1), 22-40.

Prácticas que promueven una evaluación socialmente receptiva dentro de los roles en los programas de formación

INTRODUCCIÓN

A continuación se encuentra un Bucle de retroalimentación de supervisión que representa la naturaleza cíclica y recíproca de la relación de supervisión. La figura muestra diferentes pasos que cada miembro de la relación (es decir, estudiante, tutor/a, instructor/a, supervisor/a, director/a del programa) debería tener en cuenta para reducir el sesgo en el proceso de evaluación. En la página siguiente, encontrará una tabla de ejemplos que amplía esta figura con una lista de obstáculos para el cambio, preguntas de autorreflexión, ejemplos de situaciones y posibles pasos a seguir para cada miembro de la relación. El cuadro no pretende ser exhaustivo. Pretende, más bien, ser un punto de partida para los debates relativos al sesgo en el proceso de evaluación.



Ver ejemplos en la página siguiente.

TABLA EJEMPLO

	Barreras	Preguntas de autorreflexión	Ejemplos de situaciones	Sus próximos pasos
Estudiante	<ul style="list-style-type: none"> Actitud defensiva Ansiedad o incomodidad al abordar el problema Diferencias de poder Falta de claridad respecto a los puntos de referencia (p. ej., papel, competencia, proceso) Consideraciones de tiempo (p. ej., no saber cuándo plantear las preocupaciones) 	<ul style="list-style-type: none"> ¿Qué identidades, suposiciones, sesgos, etc. aporto a la supervisión? ¿Cómo respondo a las críticas? ¿Cuáles son las posibles barreras que estoy pasando por alto? ¿Cómo transmito eficazmente la información? ¿Estoy planteando las preocupaciones con la suficiente antelación en lugar de esperar a que empeoren? ¿Conozco los estándares que debo alcanzar? 	<ul style="list-style-type: none"> Una situación directamente afectada por una variable de diversidad, como la falta de comunicación derivada del inglés como segunda lengua El/la estudiante siente incomodidad al hacer preguntas por miedo a represalias, miedo a “equivocarse” o desconfianza ante juicios negativos continuos Los supervisores pierden el hilo de las comunicaciones Cuando se compara con otro/a estudiante, las oportunidades de formación parecen desiguales 	<ul style="list-style-type: none"> Participar en la retroalimentación de forma proactiva. Designar un enlace estudiantil que transmita anónimamente las opiniones a la dirección. Registrar la retroalimentación. Considerar la posibilidad de defenderse como un grupo de estudiantes en vez de hacerlo individualmente. Registrar la retroalimentación. Incluir datos objetivos para destacar los problemas (p. ej., encuestas internas a estudiantes o comentarios de exalumnos, datos agregados o gráficos). Registrar la retroalimentación. Utilizar bibliografía para identificar soluciones (p. ej., el Plan de Desarrollo Profesional de la APA). Registrar la retroalimentación.
Supervisores y profesorado	<ul style="list-style-type: none"> Actitud defensiva Miedo a un impacto negativo en la reputación No querer molestar al alumno Incertidumbre sobre si el problema merece ser abordado Cautela sobre la forma adecuada de abordar las consideraciones relativas a la diversidad Navegar por las respuestas de los alumnos Desconocimiento de los factores relevantes (p. ej., la diferencia de poder) No aplicar la competencia multicultural Pérdida del hilo de las comunicaciones El proceso de evaluación puede no proporcionar explícitamente un itinerario de desarrollo profesional 	<ul style="list-style-type: none"> ¿Soy sensible a las identidades y necesidades únicas de mi estudiante? ¿Tengo en cuenta el compromiso de mi estudiante con la defensa y la diversidad, la inclusión y la equidad? ¿Qué hago para mantener y mejorar mi propia competencia multicultural? ¿Me pongo a la defensiva al responder a las opiniones de los estudiantes? ¿Sigo las mejores prácticas en supervisión? ¿En qué medida hemos contribuido yo o el programa al déficit identificado? 	<ul style="list-style-type: none"> Un/a estudiante está incomodando a otros dentro de la supervisión del grupo debido a comentarios basados en la identidad Los supervisores pierden el hilo de las comunicaciones Se observa una variabilidad en las oportunidades de formación ofrecidas a los estudiantes Ponerse a la defensiva frente a la crítica recibida a través de las evaluaciones del curso o la supervisión puede influir en la voluntad de cambio El cansancio que produce frenar el avance de los estudiantes puede influir en su predisposición a abordar las preocupaciones 	<ul style="list-style-type: none"> Debate abierto con aportes y opiniones hacia el/la estudiante. Registrar las medidas tomadas. Revisar las competencias multiculturales y demás bibliografía pertinente. Participar regularmente en cursos de formación relacionados con la práctica multicultural. Utilizar bibliografía para identificar soluciones (p. ej., el Plan de Desarrollo Profesional de la APA). Registrar la retroalimentación.

<p>Director/a de formación</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sopesar las necesidades de los estudiantes contra las de los supervisores • Miedo a alterar el statu quo o a perder personal de formación • Preocupación por demostrar los requisitos de acreditación • Dificultad para entender cómo se define un espacio seguro a nivel de programa • No reconocer las diferencias de perspectiva en función de la propia identidad • Pérdida del hilo de las comunicaciones • El proceso de evaluación puede no proporcionar explícitamente un itinerario de desarrollo profesional • Falta de recursos del programa • Diferentes valores o estilos entre el personal (p. ej., tono, relaciones, tiempo) • No está cómo se debe ejecutar la defensa 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo puedo crear un espacio seguro eficaz? • ¿Tiene el personal los conocimientos pero no los aplica a sus conductas? • ¿Necesita el personal oportunidades para ampliar conocimientos? • ¿Sigo las mejores prácticas en supervisión? • ¿Los evaluadores de mi programa (supervisores o profesorado) siguen las mejores prácticas de supervisión? • ¿Se proporciona a TODOS los estudiantes experiencias de educación y capacitación de igual calidad? • ¿Cumple nuestro programa adecuadamente con las necesidades de desarrollo de los estudiantes? 	<ul style="list-style-type: none"> • Un/a estudiante siente incomodidad al comunicar un asunto que ha atestiguado en clase de parte de un/a supervisor/a • Los supervisores pierden el hilo de las comunicaciones • Soy consciente de que algunos centros de formación no siguen las mejores prácticas • Soy consciente de que un/a supervisor/a en particular está causando problemas, pero permito que el problema continúe (p. ej., evaluaciones sesgadas o excesivamente difíciles). • El debido proceso y los procedimientos de reclamo pueden poner al descubierto obstáculos, desigualdades o procesos de evaluación injustos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Enviar puntualmente a los estudiantes las actas de las reuniones de comité. • Crear una encuesta anónima sobre las experiencias de los estudiantes en relación con las consideraciones de diversidad dentro del programa. • Desarrollar una “nube de palabras” y compartirla con todo el programa para identificar las diversas identidades dentro del programa. • Formar al personal sobre consideraciones relativas a la diversidad y la comunicación eficaz. • Acciones dentro del programa para reconocer la participación satisfactoria (p. ej., desarrollo profesional). • Crear una lista de recursos a los que el personal pueda acceder para aprender. • Determinar barreras, planes de acción, pasos a seguir, etc. y ofrecerlos al personal y a los estudiantes. • Utilizar bibliografía para identificar soluciones (p. ej., el Plan de Desarrollo Profesional de la APA). Registrar la retroalimentación.
---------------------------------------	---	--	--	--

*Colores codificados según las recomendaciones de la portada. **Se utiliza más de un color para destacar las diferentes audiencias.**

MÓDULO 9:

Aprendizaje a lo largo de la vida

Aprendizaje a lo largo de la vida

RESUMEN

El aprendizaje a lo largo de la vida es un valor fundamental de la psicología y se extiende a todos los aspectos de nuestro trabajo, incluida la capacidad de respuesta social. Requiere una atención deliberada, concentración y una base construida sobre herramientas accesibles y de calidad que fomentan y mantienen el desarrollo de competencias. Proporciona una estructura que permite a los profesionales de la psicología llevar a cabo una autorreflexión continua para garantizar que mantienen y mejoran su capacidad de ser socialmente receptivos en toda la gama de actividades profesionales que pueden realizar. El aprendizaje a lo largo de la vida es fundamental para lograr este resultado. Este conjunto de herramientas se centra en mantener los avances conseguidos en el desarrollo de una cultura y hábitos socialmente receptivos a través del aprendizaje a lo largo de la vida.

META

La falta de un plan de estudios que incluya el aprendizaje a lo largo de la vida de la capacidad de respuesta social conlleva tanto retos como oportunidades. Dependiendo de su identidad profesional y personal o del lugar que haya alcanzado en su carrera, esos objetivos pueden parecer diferentes. Puede que ni siquiera sepa dónde o cómo empezar a aprender sobre la capacidad de respuesta social. Teniendo en cuenta estos factores, las metas de este grupo de trabajo son dos. Primero, proporcionar un punto de partida conceptual que ayude a determinar por dónde empezar. La “hoja de ruta” proporcionada puede indicarle la dirección correcta y ayudarlo a fijar su rumbo hacia un aprendizaje a lo largo de la vida que sea socialmente receptivo. La segunda meta es, en sentido figurado, ayudarlo a “preparar la mochila” para el viaje. Las tres herramientas (la “comunitaria”, la de “diálogo” y la de “reparación”) le proporcionarán pasos, recursos y ejercicios concretos para comprometerse directamente con el desarrollo de la capacidad de respuesta social, independientemente de la etapa de la carrera como profesional de la psicología en la que se encuentre. Aprenderá a pensar de forma más amplia e inclusiva dentro de su comunidad, a entablar debates a veces difíciles pero a menudo importantes con miembros dispares de la comunidad y a reparar las grietas interpersonales que puedan surgir al mantener estas conversaciones difíciles. Con estas herramientas a mano, puede tener más confianza en su viaje para convertirse en un/a profesional con una mejor capacidad de respuesta social, independientemente de si usted se encuentra al principio, a mediados o al final de su carrera profesional.

RECURSOS DEL CCTC 2020:

Recomendaciones/Recursos/Información

1. **Una hoja de ruta para la práctica permanente de la autorreflexión en la capacidad de respuesta social**
2. **Recurso para crear una cultura comunitarista**
3. **Recurso para mantener conversaciones difíciles**
4. **Lineamientos sobre la reparación, recuperación y remedio de las faltas, errores u ofensas**

Una hoja de ruta para la práctica permanente de la autorreflexión en la capacidad de respuesta social

FINALIDAD

Esta hoja de ruta se diseñó para ayudar a los psicólogos a desarrollar y mantener una cultura y hábitos socialmente receptivos a lo largo de su carrera. Es vital que los profesionales de la psicología continúen desarrollando su sensibilidad, conocimientos y habilidades para enseñar y/o prestar servicios de manera que tal que promuevan la salud, el bienestar y la dignidad de los miembros históricamente marginados de nuestra comunidad.

META

El objetivo de esta hoja de ruta es ayudar a orientar la práctica autorreflexiva relacionada con cuestiones de cultura y diversidad en un esfuerzo por garantizar que dichas cuestiones se integren a la formación y la práctica en todos los niveles de desarrollo dentro del campo de la psicología.

CONSIDERACIONES

- Esta hoja de ruta se basa, en parte, en pautas de larga data relacionadas con la competencia multicultural (Sue et al., 1982). Todas las recomendaciones que se ofrecen son inherentemente limitadas y reconocen la necesidad de una autorreflexión y evaluación continuas.
- Reconocemos que este tema es amplio, está cargado de una historia turbulenta, supone un reto personal y, a veces, compite con las normas y exigencias sociales. Además, la autorreflexión es una competencia que, por lo general, no se nos da bien poner en práctica.
- A pesar de reconocer la importancia de la práctica autorreflexiva, ya que se relaciona con cuestiones de cultura y diversidad, no solemos tomarnos el tiempo necesario para integrarla en nuestra práctica diaria debido a que estamos ocupados con otras responsabilidades profesionales.
- Se trata de un proceso (o competencia) amorfo: es difícil ponerlo en práctica, es complicado identificar las mejores prácticas y no está claro a qué objetivo aspiramos.
- Los conceptos individuales están interrelacionados, pero se espera que todos tengan fortalezas y áreas donde pueden crecer a nivel personal.
- La perspicacia es necesaria pero no suficiente para provocar el cambio. La autorreflexión, como proceso continuo, debe guiar la acción socialmente receptiva. Es fundamental reconocer que el impacto de una persona es más relevante que su intención.

- Muchos de nosotros vivimos en una cultura donde se valora alcanzar los logros individuales y cumplir con itinerarios demarcados. La práctica de la autorreflexión puede suponer un reto, dado que es una tarea que no puede completarse jamás. Más bien, esta práctica invita a establecer prácticas continuas de crecimiento y reflexión, al tiempo que pide considerar no sólo lo que se sabe o cree, sino también qué acciones o pasos se dan y la frecuencia con que se hace.
- Otra posible complicación es que la información obtenida puede vislumbrar sesgos incompatibles con otros valores y creencias que tenemos.
- La autorreflexión tiene valor en tiempo real a medida que navegamos por nuestras funciones profesionales. Asimismo, proporciona un lente a través del cual podemos analizar y aprender de nuestras experiencias pasadas.
- Esta hoja de ruta está dirigida a psicólogos y aprendices de psicología de todos los niveles de formación y práctica.

GUÍA PARA UTILIZAR ESTE RECURSO

Este tema es amplio y puede resultar abrumador. No se espera que usted aborde o responda todas las indicaciones de una vez. En su lugar, puede ser útil centrarse sólo en unas pocas que parezcan relevantes en un momento dado. A medida que usted navega a través de las instrucciones para la autorreflexión, debería pensar en la aplicación de las mismas en los diferentes aspectos de su trabajo en el campo de la psicología. Esto puede aplicarse a funciones de docencia, tutoría, supervisión, atención clínica o administración, por nombrar algunas. Con el fin de basar las reflexiones en su trabajo actual, puede resultar útil pensar en una situación, individuo, grupo o experiencia particular respecto del que pueda practicarse la autorreflexión. La lista completa de indicaciones no pretende en modo alguno ser exhaustiva y su aplicación a situaciones personales relevantes pueden llevar a reflexionar sobre cuestiones no incluidas en esta guía.

Ámbito A (Creencias y actitudes)

Esta sección se refiere a las actitudes y creencias sobre las personas de color. Reconoce que los valores y los sesgos pueden obstaculizar la práctica intercultural eficaz, las relaciones profesionales y el desarrollo personal. Aborda la importancia de ser conscientes y comprobar nuestros propios sesgos y estereotipos, así como la de desarrollar una orientación positiva hacia el multiculturalismo.

INDICACIONES PARA LA AUTORREFLEXIÓN:

- ¿Estoy dispuesto a adoptar una postura de curiosidad sobre mí mismo, mis experiencias, los demás y mis perspectivas o sesgos?
- ¿Cómo han cambiado mis valores con el tiempo?
- ¿Qué he aprendido sobre otros grupos que me haya resultado valioso o interesante?
- ¿Qué significa para mí ser inclusivo/a? ¿Creo que es importante ser inclusivo/a? ¿Qué intento hacer para serlo?
- ¿Por qué es importante para mí esta autorreflexión?
- ¿De qué sesgos personales soy consciente?
- ¿Hay grupos de personas o temas de diversidad que me incomodan?
- ¿A qué grupos creo que se aplica el concepto de capacidad de respuesta social?
- ¿Cómo creo que influyen mis identidades en la relación terapéutica? ¿Y en mis relaciones con los demás?
- ¿Qué aspectos del privilegio me acompañan en todo momento?
- ¿Estoy evaluando negativamente a alguien por pertenecer a un grupo no-dominante o por ser diferente a mí?
- ¿Cuáles son mis valores?
- ¿Cuál es mi orientación clínica?
- ¿Mis creencias se basan en hábitos o en hechos? ¿Hay datos que apoyen mis creencias o sesgos sobre otros grupos?
- ¿Cómo creo que me perciben los demás? ¿Cómo afecta esto a mi comportamiento con ellos?
- ¿Cómo me relaciono con las experiencias de los demás? ¿Qué me aportan sus experiencias?
- ¿Qué temas me generan incomodidad o no al abrirme y hablar sobre mí mismo?
- ¿Cómo cambian mis comportamientos cuando estoy rodeado de personas que no son como yo?

ÁREAS IDENTIFICADAS DONDE SE PUEDE CRECER:

Plan de Acción: ¿Necesito establecer una meta SMART (específica, medible, alcanzable, relevante y con un tiempo asignado)? ¿Crear un proyecto? ¿Consultar con alguien? ¿Leer más? ¿Cambiar una práctica?

Ámbito B (Conocimientos)

Este apartado se refiere al conocimiento y la comprensión individuales de la propia visión del mundo, al conocimiento específico de los grupos culturales con los que se interactúa y a la comprensión del contexto y las influencias sociopolíticas pertinentes.

INDICACIONES PARA LA AUTORREFLEXIÓN:

- ¿Qué cursos he realizado?
- ¿Qué cursos de formación continua debo buscar? ¿Asisto a alguno?
- ¿Están desactualizadas mis fuentes de información? ¿Incompletas?
- ¿He recibido una buena supervisión o asesoramiento de compañeros en este ámbito? ¿Cómo ha influido eso en mi práctica?
- ¿A quién generalizan mis conocimientos?
- ¿Con quién estoy trabajando ahora? ¿Hay alguien sobre quien me gustaría saber más? ¿Su cultura, su trasfondo, su perspectiva?
- ¿Tengo en cuenta múltiples fuentes o puntos de vista antes de sacar conclusiones?
- ¿He consultado datos sobre disparidad de salud? ¿Sobre desigualdades en el acceso a la salud?
- ¿Qué quiero saber sobre el grupo _____?
- ¿Qué fuentes de información utilizo? ¿Me baso en las percepciones que el grupo dominante tiene de los demás?
- Cuando trabajo con una población de pacientes, ¿consulto la bibliografía sobre si debo modificar mi práctica o cuándo?
- ¿Tengo una estrategia para determinar cuándo hacer ajustes culturales? ¿Cómo me aseguro de no incurrir caer en sesgos que puedan ser perjudiciales?
- ¿Qué me genera desconcierto cuando estoy cerca de _____?
- ¿Cómo podría saber si un grupo experimenta o no opresión sistémica?
- ¿Sobre qué me gustaría haber aprendido más?

ÁREAS IDENTIFICADAS DONDE SE PUEDE CRECER:

Plan de Acción: ¿Necesito establecer una meta SMART? ¿Crear un proyecto? ¿Consultar con alguien? ¿Leer más? ¿Cambiar una práctica?

Ámbito C (Habilidades y estrategias)

Esta sección se refiere a las habilidades y estrategias específicas necesarias para trabajar con grupos no dominantes. Esto incluye atender y satisfacer las necesidades de los menos privilegiados.

INDICACIONES PARA LA AUTORREFLEXIÓN:

- ¿Practico la autorreflexión y la transparencia sobre mis propias identidades culturales, incluidas las lagunas o limitaciones en el conocimiento y cómo consultar al respecto?
- ¿Cómo demuestro que mi práctica es culturalmente competente?
- ¿Participo en debates o consultas sobre distintas cuestiones de diversidad y su impacto en la evaluación, intervención y conceptualización de los casos?
- ¿Hay aspectos sobre los que evito reflexionar o consultar?
- ¿Inicio un debate sobre mi identidad cultural en relación a mi trabajo con supervisados, clientes y sistemas y sobre cómo se interrelacionan? ¿Invito a otros a debatir estas cuestiones?
- ¿Tengo personas a las que consultar que puedan identificar mis sesgos implícitos y que también estén dispuestas a llamarme la atención sobre ellos? ¿Tiendo a consultar sólo a personas como yo o con trasfondos y creencias similares?
- ¿Existe alguna barrera que me impida utilizar las habilidades que he desarrollado en este ámbito?
- ¿Cómo puedo poner en práctica habilidades que me saquen de mi zona de confort?

ÁREAS IDENTIFICADAS DONDE SE PUEDE CRECER:

Plan de Acción: ¿Necesito establecer una meta SMART? ¿Crear un proyecto? ¿Consultar con alguien? ¿Leer más? ¿Cambiar una práctica?

REFERENCIAS/FUENTES

Sue, D. W., Arredondo, P., & McDavis, R. J. (1992). Multicultural counseling competencies and standards: A call to the profession. *Journal of Counseling & Development*, 70(4), 477-486.

Recurso para crear una cultura comunitarista

FINALIDAD

El comunitarismo complementa el aprendizaje individual a lo largo de la vida de los psicólogos y puede servir para garantizar la capacidad de respuesta social. Las perspectivas individuales, valores y creencias se amoldan y construyen a través de nuestros trasfondos, experiencias y contextos. La psicología en sí es una cultura; una en la que la autoevaluación, la autorreflexión y el razonamiento ético se dejan, en mayor medida, en manos del individuo (Johnson et al., 2014). El vacío en este modelo se da en que sólo conocemos o percibimos aquello que estamos atendiendo, lo que nos deja vulnerables ante nuestros puntos ciegos (Hase et al., 1999). El peligro de este modelo se encuentra en que el tamaño de los puntos ciegos no importa. Además, cuando sí vemos la necesidad de consultar, tendemos a buscar información en personas que tienen perspectivas, valores y creencias similares a los nuestros. Rara vez tomamos la decisión de elegir a alguien que defiende creencias y valores diferentes a los nuestros como la persona a la cual consultar (Stone & Heen, 2014). Al crear una red de compañeros y colegas diversos que trabajen juntos para crear o fomentar una cultura de crecimiento y una reflexión colectiva sobre la capacidad de respuesta social, se sentarán las bases de un proceso iterativo de aprendizaje, adaptación y ampliación de nuestras perspectivas y de comprensión de nuestros sesgos (Johnson et al., 2014; Johnson et al., 2012).

META

El objetivo de este recurso es ayudar a los psicólogos para que aprendan cómo crear una cultura de comunitarismo. Formar y mantener grupos de aprendizaje sobre comunitarismo puede llevar a una mayor aceptación de los diversos puntos de vista y al respeto de las diferencias de opinión. Puede empoderar y ayudar a los individuos a contar su “verdad” y permitir que nuestra profesión reconozca de forma sistemática que pueden existir múltiples verdades. Este recurso tiene como objetivo proporcionar a los psicólogos un método fluido con el cual reflexionar, crecer y aprender para inmunizarse contra los sesgos inconscientes y tener conversaciones sinceras, difíciles, y por momentos conflictivas donde se hable de diversidad.

La creación de una cultura de comunitarismo que promueva un aprendizaje a lo largo de la vida sobre la capacidad de respuesta social se desarrolla en cinco etapas: **Preparación, acción, retroalimentación, planificación de los próximos pasos y evaluación de resultados.**

Etapa de preparación

El comunitarismo puede adoptar diferentes formas. El comunitarismo consiste en valores, actitudes y creencias que serán diferentes en la práctica, de acuerdo al entorno y el contexto. Entre los ejemplos de dónde

puede practicarse el comunitarismo encontramos: la supervisión de compañeros, los grupos de consulta y los grupos de diálogo cultural. Hay varios factores a tener en cuenta al prepararse para implementar el comunitarismo en su lugar de trabajo:

- Las relaciones en la comunidad son fundamentales. Más que las necesidades individuales, priman las necesidades de la diada o del grupo o comunidad en general. Todas las partes interesadas de la comunidad necesitan sentirse valoradas. Los problemas deberían verse y definirse desde una óptica o perspectiva relacional-comunitaria.
- Hay que acabar con **las jerarquías sociales***. En lugar de privilegiar a los que ostentan la autoridad y el poder social, se debe empoderar a otros para que lideren, hablen y participen. Eleve las voces más bajas dentro del grupo.
- La colaboración es esencial en todas las decisiones. Las decisiones deben ser tomadas no por algunos, sino junto con toda la comunidad, para que las partes interesadas puedan aportar su opinión u orientación y se valoren sus puntos de vista.

* Fuentes adicionales para entender mejor este término:

www.apa.org/monitor/2015/02/class-differences
psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037/a0028756

PREGUNTAS FRECUENTES

1. *¿Tomará mucho tiempo llevar a cabo esto?* Cualquier innovación lleva tiempo. Este recurso se desarrolló para ahorrarle tiempo en aprender cómo ejecutar este enfoque. Es probable que los beneficios del enfoque comunitarista superen a la inversión inicial de tiempo.
2. *¿No perderé el control como líder?* Como líder, usted mantendrá el control, pero será compartido. Por ejemplo, la gestión sigue siendo necesaria, pero esta puede ser en conjunto con otra persona o estar supervisada colectivamente por el grupo. De hecho, usted verá que compartir el mando con otros le permitirá tener más tiempo para trabajar en tareas de liderazgo para su organización que le resulten más agradables. Entre los enlaces a recursos para apoyar la coordinación de grupos dentro del contexto de la creación de una cultura de comunitarismo figuran:

[Developing Social Justice Competence in Group Work through Intergroup Dialogue Co-Facilitation](#)

[11 Ways to Facilitate Great Conversations—Coaching for Leaders](#)

Etapa de acción

Consiste en armar el grupo y conocerse entre todos en un ambiente comunitarista. El comunitarismo complementa el aprendizaje individual a lo largo de la vida de los psicólogos y puede servir para garantizar la capacidad de respuesta social. Al crear una red de compañeros y colegas diversos que trabajen juntos para crear o fomentar una cultura de crecimiento y una reflexión colectiva sobre la capacidad de respuesta social, se sentarán las bases de un proceso iterativo de aprendizaje, adaptación y ampliación de nuestras perspectivas y de comprensión de nuestros sesgos. La organización de actividades grupales donde se apoyen perspectivas y opiniones diversas puede fomentar la mentalidad comunitarista.

Aquí hay algunos ejemplos de actividades grupales:

1. Rondas de conversación: [Talking Circles](#), [Native American Talking Circles](#), [What are Talking Circles?](#)
2. Los 6 sombreros para pensar de De Bono: [Six Thinking Hats®](#)
3. El blog Vantage Circle enumera varias actividades que pueden utilizarse para facilitar los debates y fomentar la comprensión de la diversidad: [15 Activities To Promote Diversity And Inclusion In The Workplace](#)

Etapa de retroalimentación

Una forma de apoyar el mantenimiento de una cultura de comunitarismo dentro de un grupo es proporcionar los medios para que los miembros puedan dar su opinión sobre su comodidad y experiencia. Un ejemplo de cuestionario puede ser el Cuestionario de clima grupal de MacKenzie (1983). Sin embargo, dado que la meta es resaltar la diversidad y las diferencias de opinión, es igualmente importante evaluar la comodidad de tener opiniones y puntos de vista discrepantes. Esta información podría obtenerse a un nivel cualitativo. Algunos ejemplos de preguntas que facilitan una experiencia de diversidad e inclusión pueden encontrarse en: [Sample diversity and inclusion questions for employee surveys](#). Dependiendo de su equipo, la bibliografía sobre liderazgo también tiene herramientas que se pueden utilizar para evaluar el funcionamiento general del equipo. Por ejemplo, en [5 Dysfunctions of a DevOps Team: Team Assessment](#), se hacen preguntas relacionadas específicamente con la moral, el conflicto y la predisposición de los equipos a mantener conversaciones francas y difíciles.

Etapa de planificación de los próximos pasos

Una vez que el grupo haya incorporado a su cultura el conocerse entre los miembros y se fomente la diversidad de opiniones, podrá comenzarse a identificar las partes interesadas con las que reunirse para impulsar y mantener una práctica socialmente receptiva. En este punto, el grupo puede empezar a establecer metas de trabajo para áreas específicas relacionadas con la capacidad de respuesta social, los derechos humanos y la justicia social que conduzcan a acciones y cambios significativos para la comunidad pertinente.

Los siguientes pasos pueden incluir la creación de nuevas políticas, el desarrollo de nuevos cursos para los estudiantes y la creación de experiencias de aprendizaje y ejercicios de desarrollo de habilidades para los aprendices. Ejemplos de cada una de estas actividades:

- Evaluación de los pilares conductuales para evaluar el nivel de competencia
- Temas de formación continua
- Iniciativas de defensa
- Activismo
- Actividades profesionales (p. ej., convenciones de la APA o la CPA, reuniones de asociaciones psicológicas estatales o provinciales)
- Actividades basadas en la comunidad (p. ej., colaboración con activistas o políticos locales)
- Recursos y financiación para construir la cultura del comunitarismo

Evaluación de resultados

¿Cómo definiríamos el éxito? ¿Cuál sería el impacto? ¿Cómo sabremos que hemos tenido éxito? En esta fase inicial de innovación, crear una infraestructura en la que los programas o individuos puedan indicar si están estableciendo grupos de comunitarismo podría ser útil y mejorar la sabiduría colectiva. Estos grupos podrían ubicarse dentro de un lugar de trabajo, pero también pueden funcionar a través de una plataforma de redes sociales, donde los grupos podrían compartir recursos, lecciones aprendidas, etc.

Lo ideal sería que los psicólogos colaboráramos con personas ajenas a la profesión como parte de este proceso. La meta consistiría en traspasar las fronteras hacia la comunidad que está fuera de nuestros “muros”: otras profesiones, miembros y organismos de la comunidad, activistas y escuelas locales, centros para personas ancianas, refugios, líneas telefónicas de ayuda, servicios de inmigración, vecinos y oficinas de atención a la diversidad.

Después de cada actividad prevista, los participantes podrán responder a uno o más de estos objetivos de aprendizaje:

- Identificar al menos un elemento de su propia identidad en relación con su comunidad local (programa, departamento, pueblo o ciudad) que denote privilegio y/o poder.
- Identificar al menos un elemento de su propia identidad en relación con su comunidad local (programa, departamento, pueblo/ciudad) que denote falta de privilegio y/o poder.
- Identificar al menos un acontecimiento histórico en su comunidad local (programa, departamento, pueblo o ciudad) que se haya vivido como una privación de derechos o que haya perjudicado de algún modo a los miembros de su comunidad.
- Definir cómo pueden aplicarse directamente los principios de la justicia restaurativa a un plan o estrategia particular de desarrollo comunitario.
- Identificar al menos un ejemplo de cómo se pueden alterar (o se han alterado) las relaciones en favor de una postura más comunitarista en su comunidad local (programa, departamento, pueblo o ciudad)
- Enumerar al menos una acción que los participantes puedan llevar a cabo en el futuro para mejorar el desarrollo y la cohesión de la comunidad.
- Enumerar al menos una aptitud, habilidad o talento que los participantes puedan aportar a la presente actividad de desarrollo comunitario.

- Enumerar al menos una aptitud, habilidad o talento de los participantes de la presente actividad de desarrollo comunitario que haya beneficiado a otros participantes.

Las plataformas de comunicación pueden utilizarse para examinar el ritmo al que crecen o evolucionan los grupos (o si permanecen estáticos). En lugar de considerar la retroalimentación como un producto final, esta podría convertirse en un proceso iterativo y transparente en el que el conocimiento y el intercambio de experiencias se reúnen y utilizan en “tiempo real”, ampliando aún más los diversos puntos de vista, marcos de trabajo e ideas.

REFERENCIAS/FUENTES

- Barnett, J. E. (2020). Ethical, legal, and professional issues in consultation for psychologists. In C. A. Falender & E. P. Shafranske (Eds.), *Consultation in psychology: A competency-based approach* (p. 53-70). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000153-004>
- Johnson, W. B., Barnett, J. E., Elman, N. S., Forrest, L., Schwartz-Mette, R., & Kaslow, N. J. (2014). Preparing trainees for lifelong competence: Creating a communitarian training culture. *Training and Education in Professional Psychology, 8*(4), 211-220. <https://doi.org/10.1037/tep0000048>
- Johnson, W. B., Barnett, J. E., Elman, N. S., Forrest, L., Schwartz-Mette, R., & Kaslow, N. J. (2012). The competent community: Toward a vital reformulation of professional ethics. *American Psychologist 67*(7), 557-569. DOI: 10.1037/a0027206
- Hase, Steward; Alan Davies; Bob Dick (1999). *The Johari Window and the Dark Side of Organisations*. Southern Cross University.
- MacKenzie, K. R. (1983). The clinical application of a Group Climate measure. In R. R. Dies & K. R. MacKenzie (Eds.), *Advances in group psychotherapy: Integrating research and practice* (pp. 159-170). New York: International Universities Press: <https://www.nova.edu/gsc/forms/GroupCohesionScale.pdf>
- Stone & Heen (2014). Thanks for the feedback: The science and art of receiving feedback well (Even When It Is Off Base, Unfair, Poorly Delivered, and Frankly, You're Not In the Mood). *Penguin Group USA*.

Recurso para mantener conversaciones difíciles

FINALIDAD

Los estándares de acreditación de la Comisión de acreditación de la American Psychological Association establecen que “los intereses pedagógicos convincentes requieren que cada programa prepare a los estudiantes graduados, pasantes o residentes para navegar por las diferencias culturales e individuales durante la investigación y la práctica, lo que incluye aquellas que puedan producir conflictos de valores u otras tensiones derivadas de la intersección de diferentes áreas de diversidad” (páginas 7, 16 y 23). Sin embargo, navegar por esas tensiones es complicado y se ha dicho, muy a menudo, que conlleva entablar un conversaciones difíciles (Watt et al., 2009). Una conversación difícil suele ser necesaria para adquirir los conocimientos, las aptitudes y las habilidades necesarias para prestar una atención de salud mental culturalmente competente (Sue, Torino, Capodilupo, Rivera y Lin, 2009; Watt et al., 2009). Se espera que los psicólogos, como personas que aprenden a lo largo de la vida, tengan los conocimientos,

aptitudes y habilidades para practicar una investigación, educación, supervisión y prestación de servicios que sean interculturales (APA, 2017), lo que incluye habilidades para entablar conversaciones difíciles. Sin embargo, existen obstáculos documentados para entablar estos diálogos, como el miedo a revelar sesgos personales, la falta de habilidades para participar en este tipo de intercambios y la minimización, por nombrar algunos (Sue et al., 2009; Watt et al., 2009).

META

Para empezar a adquirir y mantener la competencia necesaria para participar eficazmente de conversaciones difíciles, se ofrecen a continuación una Guía para el diálogo y unos Consejos sobre la estructura, el proceso y la sostenibilidad de los diálogos intencionales.

Guía para el diálogo

(Difficult Dialogues National Resource Center, n. d.)

Los siguientes puntos se han tomado directamente del documento *Guidelines for Dialogue* (o Guía para el Diálogo), con pequeñas adaptaciones. Estas pautas sirven para establecer las expectativas sobre la forma en que los participantes intervendrán en el espacio y pueden utilizarse para la rendición de cuentas.

1. Privacidad, cortesía y respeto
 - a) Lo que aquí se dice, aquí se queda; lo que aquí se aprende, de aquí se va.
 - b) Trate a las personas con cortesía y respeto (APA, 2017).
2. Hable usando el “yo”
 - a) Hable desde sus experiencias.
 - b) Cada persona es experta de sus propias experiencias.
3. Haga un espacio, ocupe un espacio
 - a) Comparta el tiempo de conversación y controle cuánto ha hablado.
 - b) Reflexione sobre cómo está participando: sea consciente de si está ocupando mucho más espacio que los demás.
 - c) Si está ocupando más espacio que los demás, considere usar la habilidad de “UN MOMENTO”.
 - d) “UN MOMENTO: ¿por qué estoy hablando?”
 - e) Si ocupa menos que los demás, anímese a hablar.
4. Espere y acepte que el proceso continúa después de la conversación
 - a) El diálogo no debe ser más que un punto de partida para: entablar una conversación, reflexionar, cuestionar algunos de nuestros supuestos, crecer y pensar de formas que normalmente no lo hacemos.
 - b) No es un espacio donde “arreglarlo” todo ni de donde sacar todas las soluciones.
 - c) Estas oportunidades pueden ser un catalizador a partir del cual seguir pensando, reflexionando y construyendo una vez finalizado el diálogo.
5. Confíe en que la gente siempre hace lo mejor que puede
 - a) Es una oportunidad para aprender y crecer. Está bien cometer errores; cuando se cometen errores, hay que reconocerlos, disculparse y seguir adelante.
 - b) No piense que las personas son inmutables. No ignore el hecho que las personas son capaces de crecer y cambiar y que su comprensión de los demás debe permanecer maleable.

6. Desafíe la idea, no la persona
 - a) Está bien no estar de acuerdo. Céntrese, mediante el uso de preguntas, en las ideas expresadas y en cualquier suposición subyacente, en la dinámica del poder y la opresión y en los valores reflejados en las declaraciones. Evite los ataques personales y los juicios de valor.
 - b) El objetivo del diálogo no es degradar, devaluar o “menospreciar” a las personas por sus experiencias, falta de experiencias o diferencias en la interpretación de esas experiencias.
7. Cuando conversamos, nos esforzamos por aprender los unos de los otros.
 - a) Escuchar activamente y no sólo hablar.
 - b) Reconocer las diferencias en el trasfondo, conocimientos, aptitudes, intereses y valores.
 - c) Aceptar que son estas mismas diferencias las que aumentarán nuestra conciencia y comprensión.

Consejos sobre la estructura, el proceso y la sostenibilidad de los diálogos intencionales

Lo siguiente se ha adaptado del documento *Strategies for Current Challenges in Dialogue Facilitation* (Difficult Dialogues National Resource Center, 2020; Quappe & Cantatore, 2005).

Estructura (Qué)

1. Establezca expectativas: determine expectativas claras sobre lo que ocurrirá si los participantes no siguen la Guía para el diálogo.
2. Adopte tecnología: para mejorar el espacio de diálogo virtual con el fin de aumentar la participación, incluir más estilos de aprendizaje diferentes y ayudar a romper algunos de los patrones tradicionales de comunicación.
3. Considere el *crowdsourcing* o colaboración masiva: apóyese en la masividad que aporta la tecnología para generar ideas y contenidos rápidamente.

Proceso (Cómo)

1. Haga espacio: dele cabida a todo lo que la gente aporte al espacio de diálogo, al tiempo que considera lo que está ocurriendo, reconoce las dificultades de la realidad, etc.
2. Construya alianzas: céntrese en la creación de coaliciones entre grupos de diferente identidad social y ayude a la gente a explorar cómo encajan en los distintos movimientos y espacios.
3. Empatice: comprenda los puntos de vista y las experiencias de los demás.
4. Valide: reconozca la perspectiva y las experiencias de los demás, aunque difieran de las suyas.
5. Absténgase de hacer suposiciones: pida opiniones, compruebe sus suposiciones.
6. Póngale nombre: identifique lo que está ocurriendo (p. ej., emociones fuertes, polarización, falta de compromiso, etc.).
7. Busque el espacio común: alcanzar el centro, tirar hacia él y buscar un terreno en común donde la gente pueda estar de acuerdo sobre el hilo conductor y los temas de preocupación.

Consejos de autocuidado para la sostenibilidad (Por qué)

1. Conciencia plena: autorreflexione y hágase preguntas como las siguientes:
 - a) ¿Qué siento en este momento?
 - b) ¿Qué necesito en este momento?
 - c) ¿Qué hago para intentar cuidar de mi persona?
2. Establezca relaciones: conéctese con otras personas que participen en este tipo de diálogo.
3. Practique el autocuidado: para usted como individuo y también como parte de la atención comunitaria.

REFERENCIAS/FUENTES

- American Psychological Association (2015). Standards of Accreditation for Health Service Psychology. <https://www.apa.org/ed/accreditation/about/policies/standards-of-accreditation.pdf>
- American Psychological Association (2017). Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct. <https://www.apa.org/ethics/code/ethics-code-2017.pdf>
- Difficult Dialogues National Resource Center (n. d.). Guidelines for dialogue. https://d3n8a8pro7vnm.cloudfront.net/ddnrc/pages/20/attachments/original/1582697738/Guidelines_for_Dialogue.pdf?1582697738
- Difficult Dialogues National Resource Center (2020). Strategies for Current Challenges in Dialogue Facilitation. [https://d3n8a8pro7vnm.cloudfront.net/ddnrc/pages/20/attachments/original/1603824545/Strategies_for_Dialogue %285%29.pdf?1603824545](https://d3n8a8pro7vnm.cloudfront.net/ddnrc/pages/20/attachments/original/1603824545/Strategies_for_Dialogue%285%29.pdf?1603824545)
- Gallardo, M. E., Johnson, J., Parham, T. A., & Carter, J. A. (2009). Ethics and multiculturalism: Advancing cultural and clinical responsiveness. *Professional Psychology: Research and Practice*, 40(5), 425-435.
- Johnson, W. B., Barnett, J. E., Elman, N. S., Forrest, L., Schwartz-Mette, R., & Kaslow, N. J. (2014). Preparing trainees for lifelong competence: Creating a communitarian training culture. *Training and Education in Professional Psychology*, 8(4), 211-220.
- Knapp, S., Gottlieb, M. C., & Handelsman, M. M. (2017). Enhancing professionalism through self-reflection. *Professional Psychology, Research & Practice*, 48(3), 167-174.
- Quappe, S., & Cantatore, G. (2005). What is cultural awareness, anyway? How do I build it? Where growing minds go global. www.culturocity.com/pdfs/What%20is%20Cultural%20Awareness.pdf
- Sue, D. W., Torino, G. C., Capodilupo, C. M., Rivera, D. P., & Lin, A. I. (2009). How White faculty perceive and react to difficulty dialogues on race: Implications for education and training. *The Counseling Psychologist*, 37 (8), 1090-1115. Doi: 10.1177/0011000009340443
- Toporek, R. L. & Vaughn, S. R. (2010). Social justice in the training of professional psychologists: Moving forward. *Training and Education in Professional Psychology*, 4(3). 177-182.
- Watt, S. K., Curtis, G. C., Drummond, J., Kellogg, A. H., Lozano, A., Tagliapietra Nicoli, G., & Rosas, M. (2009). Counselor preparation, privileged identity exploration: Examining counselor trainees' reactions to difficult dialogues. *Counselor Education & Supervision*, 49, 86-105.

Lineamientos sobre la reparación, recuperación y remedio de las faltas, errores u ofensas

FINALIDAD

Como se ha indicado anteriormente, los estándares de acreditación de la Comisión de acreditación de la American Psychological Association establecen que los programas deben preparar a los aprendices de grado para navegar por las diferencias culturales e individuales durante la investigación y la práctica, lo que incluye aquellas que puedan surgir de la intersección de diferentes áreas de diversidad (páginas 7, 16 y 23). En consonancia con nuestro valor fundamental de aprendizaje a lo largo de la vida, también se espera que los psicólogos desarrollen y mantengan continuamente los conocimientos, aptitudes y habilidades para participar en la investigación, la educación, la supervisión y la prestación de servicios de manera intercultural (APA, 2017). La capacidad de entablar eficazmente conversaciones difíciles es necesaria no sólo para desarrollar conocimientos, aptitudes y habilidades que permitan prestar servicios de atención de salud mental culturalmente competentes (Sue, Torino, Capodilupo, Rivera y Lin, 2009; Watt et al., 2009), sino también para reparar, recuperar y remediar adecuadamente las faltas, errores u ofensas a nivel interpersonal y comunitario que puedan producirse en relación a cuestiones de diversidad, equidad, inclusión o justicia social.

META

El objetivo de este material guiar a los líderes de los programas, al profesorado y a los estudiantes en la reparación, recuperación y remedio de faltas, errores u ofensas a nivel interpersonal y comunitario en relación a cuestiones de diversidad, equidad, inclusión o justicia social. El profesorado, la supervisión y la administración pueden involucrarse en el aprendizaje a lo largo de la vida para crear un entorno que **invite las opiniones** de los estudiantes; así como una mentalidad y orientación que le permita al profesorado, la supervisión y la administración **estar siempre dispuestos a reflexionar** sobre estos comentarios y **responder eficazmente** ante ellos. Se discuten ideas sobre cómo manejar la **resistencia** a las opiniones críticas.

Invitar a opinar. El profesorado, la supervisión y la administración pueden desarrollar procesos para invitar directamente a los estudiantes o aprendices a opinar sobre faltas, errores u ofensas a nivel interpersonal y comunitario, en lo que se refiere a cuestiones de diversidad, equidad, inclusión o justicia social. Las preocupaciones de los estudiantes y aprendices pueden ser expuestas directamente por quienes perciben la falta, el error o la ofensa o por quienes se enteran luego de ellas. Es fundamental alentar a los estudiantes y aprendices, como parte del desarrollo profesional, a hablar directamente sobre sus preocupaciones; no obstante, *invitar* las opiniones impulsará una cultura de apertura, sin conductas defensivas y con

una predisposición a responder (y tomarse en serio) las preocupaciones de los estudiantes o aprendices. Además, cuando se invita a alguien a opinar, ya sea o no quien lo padece directamente o la víctima, se reconoce el impacto que tiene ver o escuchar alguna falta, error u ofensa.

Con el fin de constituir una base para recabar opiniones, todos los estudiantes y aprendices deben conocer las políticas y procedimientos que tiene la universidad y sus departamentos para la presentación de quejas formales o informales (p. ej., Título XI: Quejas). Los estudiantes y aprendices deben ser informados de los requisitos legales y organizacionales para la generación de informes relacionados con faltas, errores u ofensas. Además, se les debe recordar que la invitación a opinar no es un *requisito* para hacerlo. Si alguien muestra su preocupación por alguna interacción que haya atestiguado, el miembro del profesorado, la supervisión o la administración no debe exigir ni pedir que el receptor o víctima de dicho intercambio comente o discuta la situación. En su lugar, se alienta al profesorado, la supervisión y la administración a que traten directamente con el estudiante que está compartiendo su opinión.

Los programas pueden contemplar la implementación de las siguientes prácticas para aumentar la probabilidad de recibir comentarios de los estudiantes y aprendices:

1. Añadir un punto permanente en el orden del día de las reuniones ordinarias para solicitar comentarios. Este punto puede agregarse en varios tipos de reuniones ordinarias, tal como reuniones de programa, reuniones de laboratorio o clínica y reuniones a nivel individual o grupal con tutores y supervisores.
2. Incluir una pregunta permanente en las encuestas de evaluación del curso, calificación de supervisores o tutores y otros documentos relacionados que invite a opinar. Aunque la pregunta podría formularse en positivo (p. ej., “califique en qué medida el/la supervisor/a respetó la diversidad personal y cultural”), puede resultar útil preguntar directamente sobre las faltas, errores u ofensas (p. ej., “durante este curso, ¿experimentó o presencié agresiones verbales o no verbales, desprecio o insultos, entre otros –independientemente de la intención–, que pudieran haber transmitido hostilidad, crítica, falta de respeto o negatividad y estuvieran basados únicamente en la identidad personal, cultural o en la pertenencia al grupo?”). Considere crear oportunidades para aportar comentarios o detalles más específicos en estos cuestionarios o evaluaciones si se detectan problemas a través de las secciones de preguntas.

3. Incluir las invitaciones en los manuales de programa, planes de estudios y otros documentos de políticas y procedimientos. Por ejemplo:
 - a) Nuestro programa fomenta activamente a los estudiantes a compartir sus comentarios con el profesorado (y entre ellos) si ocurre alguna falta, error u ofensa relacionado con temas de diversidad, equidad, inclusión o justicia social. El profesorado se compromete a crear una cultura y un ambiente inclusivos. Por lo tanto, está abierto a recibir comentarios; de hecho, el profesorado ha recibido capacitación sobre cómo recibir críticas. Si a los estudiantes les preocupa aportar su opinión a los miembros del profesorado o a otros estudiantes, se les alienta a contactar al DCT, director/a del departamento o a cualquier otra persona del profesorado con quien se sientan cómodos para buscar apoyo y orientación sobre cómo hacer llegar sus opiniones. Los estudiantes contarán con el apoyo de la dirección del departamento y del programa, así como del resto del profesorado, para dar sus comentarios.
4. Incluir la invitación en las orientaciones del programa, en las primeras reuniones de laboratorio o supervisión y en otras reuniones “iniciales”.
5. Capacitar anualmente a los estudiantes y al profesorado sobre cómo dar y recibir críticas, por ejemplo mediante el Modelo *Confronting Prejudiced Responses* (o CPR; en inglés Confrontar Respuesta Prejuiciosas) (Ashburn-Nardo, Morris, & Goodwin, 2008) u otros enfoques sobre el conflicto que estén basados en evidencia (Monteith, Burns, & Hildebrand 2019).
6. Considerar el desarrollo de “reglas básicas” para el programa en relación al debate de temas relacionados con diversidad, equidad, inclusión o justicia social (ver Goldstein, 2021 como ejemplo).

Mantenerse abierto a las opiniones. Cuando se invita a alguien a opinar, es posible que se reciban opiniones. Por lo tanto, es fundamental que el profesorado, la supervisión y la administración estén siempre dispuestos a recibir comentarios cuando alguien los comparte. Escuchar es una habilidad básica de las intervenciones psicológicas; no existe herramienta más importante que escuchar con la mente abierta a los comentarios. Para lograr esto, el profesorado, la supervisión y la administración deben aplicar sus habilidades de escucha activa. Si bien el profesorado, la supervisión y la administración podrían creerse expertos en tales habilidades (y, de hecho, quizás lo sean en cuanto a aplicarlas dentro del contexto clínico o de otro tipo), es importante reconocer que reacondicionar esta herramienta a las interacciones con los estudiantes o aprendices puede resultar difícil. Por lo tanto, es posible que el profesorado, la supervisión y la administración necesiten continuar aprendiendo en lo que se refiere a habilidades de escucha activa cuando se trabaja con estudiantes y aprendices; sobre todo en situaciones donde *perciban* o *sientan* que se les acusa de faltas, errores u ofensas que no entienden ni aceptan de forma inmediata. El profesorado, la supervisión y la administración deben capacitarse para recibir críticas de los estudiantes o aprendices y comprometerse a:

1. Guardar silencio mientras los estudiantes hablan. No interrumpir a los estudiantes o aprendices. No hacer preguntas. No corregir el punto de vista ni la experiencia de los estudiantes o aprendices. No discutir con los estudiantes o aprendices. No emitir expresiones verbales, o no verbales de escepticismo ni de incredulidad. No educar a los estudiantes o aprendices. No emitir juicios de valor sobre los estudiantes y sus preocupaciones. Identificarlos y desafiarlos activamente. Sólo escuchar.
2. Reconocer y aceptar activamente cuando los estudiantes o aprendices tienen preocupaciones. Recuerde que no es necesario *comprender* del todo las preocupaciones de los estudiantes o aprendices (p. ej., su lógica o razonamiento) o *estar de acuerdo* con las mismas (p. ej., si una interacción fue o no una microagresión) para reconocer o aceptar que hay una preocupación. En otras palabras, validar la preocupaciones de los estudiantes. De hecho, el profesorado, la supervisión y la administración pueden no estén de acuerdo con el punto de vista de los estudiantes o aprendices y, a la vez, reconocer y aceptar su perspectiva. Es fundamental que el profesorado, la supervisión y la administración comprendan que importa poco creer si hubo (o no) una falta, error u ofensa; lo importante es la preocupación de los estudiantes, no lo que se cree sobre la veracidad del problema.
3. Validar activamente (de forma verbal y no verbal) las *emociones* que experimentan los estudiantes o aprendices en una determinada interacción o situación. Reconozca lo difícil que puede ser para los estudiantes o aprendices compartir sus comentarios.
4. Mostrar curiosidad por las experiencias y puntos de vista de los estudiantes. Si es necesario, haga preguntas abiertas pero únicamente después de que los estudiantes o aprendices hayan terminado de expresar su preocupación. Evite hacer preguntas que impliquen dudas sobre la preocupación o el punto de vista de los estudiantes o aprendices.
5. Desarrollar, mantener y fomentar una actitud empática al momento de escuchar los problemas de los estudiantes o aprendices, al tiempo que se procura adoptar sus perspectivas (Gutsell, Simon, & Jiang, 2020).

Reflexionar sobre los comentarios. La autorreflexión es una competencia clave de los psicólogos del servicios de salud (CoA, 2017) y es fundamental para el aprendizaje a lo largo de la vida (Kellenberg, Schmidt, & Werner, 2017). La autorreflexión, la autoevaluación y la autocritica son competencias esenciales que demandan una práctica intencional durante la carrera profesional de una persona para reparar, recuperar y remediar las faltas, errores u ofensas (Tervalon & Murray-Garcia, 1998). Como mínimo, el profesorado, la supervisión y la administración deben aceptar que es *posible* que tengan parte (sino toda) la responsabilidad de las preocupaciones expresadas por los estudiantes o aprendices. Sin lugar a dudas, una autorreflexión honesta identificará eventualmente que todos hemos dicho o hecho algo ofensivo en algún momento de nuestras vidas, independientemente de la intención (Nadal, 2014). A través de la autorreflexión podemos identificar y, por lo tanto, reconocer que hemos cometido un error y tener la oportunidad clave de corregirlo (Kite, Colbert y Barrera, 2021). Aumentar el nivel de conciencia a través de la autorreflexión también es vital para mantenernos culturalmente humildes (Tervalon y Murray-García, 1998) y reconocer que, como aprendices para toda la vida, aún tenemos mucho por conocer.

La autorreflexión nos pide tener presente nuestro deseo de demostrarnos a nosotros mismos, a los estudiantes, a los aprendices y a los demás que no estamos sesgados (Simon et al., 2019). Dado que todos los humanos somos vulnerables ante los procesos que desarrollan, mantienen y perpetúan los estereotipos, prejuicios y discriminación (Murrell, 2020), la autorreflexión puede ser crucial para tomar conciencia de los “puntos ciegos” que pueda haber provocado la preocupación de los estudiantes o aprendices. La autorreflexión también puede ayudar a comprender cómo las preferencias ideológicas (p. ej., el igualitarismo frente a elitismo) y las experiencias emocionales (p. ej., el resentimiento) pueden interferir en su capacidad para dar una respuesta eficaz a los estudiantes o aprendices que exponen una preocupación (Reynolds et al., 2020). Desarrollar, mantener y fomentar una mentalidad de crecimiento puede facilitar el proceso de autorreflexión mediante un replanteo del problema como una oportunidad de crecimiento y desarrollo personal, en lugar de una posible amenaza (Rattan & Dweck, 2018).

La autorreflexión también es importante cuando se reciben de manera activa comentarios de los estudiantes y aprendices. Ser conscientes de las posibles reacciones emocionales en respuesta a los estudiantes y sus preocupaciones es esencial para facilitar el proceso de retroalimentación. El profesorado, la supervisión y la administración deben ser conscientes de las emociones intensas que puedan surgir en respuesta a los comentarios, tal como ira, vergüenza o miedo. La presencia de emociones fuertes que afectan la conducta dificultará la tarea del profesorado, la supervisión y la administración en cuanto a reparar, recuperar y remediar las preocupaciones de los estudiantes o aprendices (Czopp & Monteith, 2003).

En definitiva, la autorreflexión, la mayor concienciación y la humildad cultural ayudarán al profesorado, la supervisión y la administración a asumir la responsabilidad de su comportamiento, sus pensamientos y sus emociones, así como a participar activamente en el proceso de reparación (Nadal, 2014). Además, estos procesos propician la curiosidad cultural, la que le permite al profesorado, la supervisión y la administración vislumbrar mejor lo que saben y no saben, al tiempo que buscan continuamente oportunidades de formación en lugar de depender de los comentarios de los estudiantes.

Responder a las opiniones. Consulte el documento Herramienta de guía para el diálogo (del inglés *Guidelines for Dialogue Tool*, del Grupo de trabajo 9, subgrupo sobre diálogo, del CCTC 2021) para ver herramientas de respuesta a los comentarios de los estudiantes o aprendices.


Resistencia. Es posible que algunos miembros del profesorado, la supervisión y la administración se resistan a recibir capacitación en aprendizaje para toda la vida en lo relacionado al abordaje de las faltas, errores u ofensas en estas áreas sensibles. Se espera que quienes muestren resistencia al aprendizaje para toda la vida, ya sea de manera silenciosa o en voz alta, sean instados a analizar las posibles causas de sus emociones detrás de su comportamiento. La resistencia puede darse por la falta de comprensión del sesgo implícito, la aversión a los “-ismos” o el miedo (“no tengo nada que ofrecer”, “no conozco la terminología o la bibliografía adecuada”, “no quiero expresarme mal y que me consideren racista, sexista, transfóbico/a o capacitista”). Es probable tratar estos tipos de resistencia de manera eficaz

con educación, tutoría, supervisión entre compañeros, juego de rol y motivación. El profesorado, la supervisión y la administración también pueden ser receptivos a las estrategias basadas en evidencia para reducir el riesgo de faltas, errores u ofensas, como las intervenciones para romper con los prejuicios habituales (Devine et al., 2012). Puede que se necesite realizar dicho trabajo de rehabilitación a nivel individual, con el fin de atenuar la actitud defensiva de la persona y reforzar la sensación de que está siendo apoyada en vez de sancionada o corregida.

La resistencia más dura, que parece derivarse de un rechazo a los valores inherentes al trabajo de reparación de grietas, puede tratarse primeramente mediante la exploración y el diálogo, con la intención de cambiar comportamientos, o incluso creencias. De manera similar a cómo se abordan los conflictos de valor de los estudiantes o aprendices desde un marco de desarrollo (Forest, et al., 2015; Cohen-Filipic & Flores, 2014), los directores del programa podrían tratar estas preocupaciones a nivel individual a fin de disminuir la actitud defensiva y promover la colaboración. Es preciso recordarle al profesorado, la supervisión y la administración las expectativas laborales y la responsabilidad ética para con su trato con estudiantes de culturas diversas, con lineamientos de comportamiento claros y explícitos. Se deben establecer y evaluar metas de comportamiento definidas objetivamente y medibles después de un plazo razonable para que el miembro del profesorado pueda realizar cambios. Si la resistencia continúa sin disminuir y/o si el personal no ha logrado los cambios de comportamiento establecidos en el programa, podría ser necesario recurrir a medidas más drásticas para garantizar la integridad de la misión y los valores del programa. Si el profesorado, la supervisión y la administración demuestran resistencia extrema a través de comportamientos abusivos o sumamente irrespetuosos, se aplicarán las políticas de la organización para abordar el problema de manera adecuada.

REFERENCIAS

- American Psychological Association (2015). Standards of Accreditation for Health Service Psychology. <https://www.apa.org/ed/accreditation/about/policies/standards-of-accreditation.pdf>
- American Psychological Association (2017). Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct. <https://www.apa.org/ethics/code/ethics-code-2017.pdf>
- Ashburn-Nardo, L., Morris, K.A., & Goodwin, S.A. (2008). The Confronting Prejudiced Responses (CPR) Model: Applying CPR in organizations. *Academy of Management Learning & Education*, 7(3), 332–342.
- Cohen-Filipic, J., & Flores, L. Y. (2014). Best practices in providing effective supervision to students with values conflicts. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*, 1(4), 302–309. <https://doi.org/10.1037/sgd0000073>
- Czopp, A.M. & Monteith, M. (2003). Confronting prejudice (literally): Reactions to confrontations of racial and gender bias. *Personality and Social Psychology Bulletin* 29(4):532-544. <https://doi.org/10.1177/0146167202250923>
- Devine, P. G., Forscher, P. S., Austin, A. J., & Cox, W. T. (2012). Long-term reduction in implicit race bias: A prejudice habit-breaking intervention. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48(6), 1267–1278. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2012.06.003>
- Forrest, L., Bieschke, K, Cade, B., Cohen-Filipic, J., Demaine, L., Douce, L., Greene, B., Hathaway, W., Hughes, T., Kovach, J. & Wise, E. (2015). Preparing Professional Psychologists to Serve a Diverse Public: A Core Requirement in Doctoral Education and Training A Pedagogical Statement. *Training and Education in Professional Psychology*, 9, 269-270. <https://doi.org/10.1037/tep0000093>
- Gallardo, M. E., Johnson, J., Parham, T. A., & Carter, J. A. (2009). Ethics and multiculturalism: Advancing cultural and clinical responsiveness. *Professional Psychology: Research and Practice*, 40(5), 425-435. <https://doi.org/10.1037/a0016871>
- Goldstein, S.B. (2021). Ground rules for discussing diversity: Complex considerations. In M. E. Kite, K. A. Case, and W. R. Williams (Eds), *Navigating Difficult Moments in Teaching Diversity and Social Justice* (pp.17-29). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000216-002>
- Gutsell, J.N., Simon, J.C., & Jiang, Y. (2020). Perspective taking reduces group biases in sensorimotor resonance. *Cortex*, 131, 42-53. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2020.04.037>
- Johnson, W. B., Barnett, J. E., Elman, N. S., Forrest, L., Schwartz-Mette, R., & Kaslow, N. J. (2014). Preparing trainees for lifelong competence: Creating a communitarian training culture. *Training and Education in Professional Psychology*, 8(4), 211-220. <https://doi.org/10.1037/tep0000048>
- Kellenberg, F., Schmidt, J., & Werner, C. (2017). The adult learner: Self-determined, self-regulated, and reflective. *Signum Temporis*, 9(1): 23-29. <https://doi.org/10.1515/sigtem-2017-0001>
- Kite, M.E., Colbert, S.M., & Barrera, M. (2021). Mistakes were made by me: Recovering when an instructor's error affects classroom dynamics. In M. E. Kite, K. A. Case, and W. R. Williams (Eds), *Navigating Difficult Moments in Teaching Diversity and Social Justice* (pp.45-57). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000216-004>
- Knapp, S., Gottlieb, M. C., & Handelsman, M. M. (2017). Enhancing professionalism through self-reflection. *Professional Psychology, Research & Practice*, 48(3), 167-174. <https://doi.org/10.1037/pro0000135>
- Monteith, M.J., Burns, M.D., & Hildebrand, L.K. (2019). Navigating successful confrontations: What should I say and how should I say it? In R. Mallett and M.J. Monteith (Eds.) *Confronting prejudice and discrimination: The science of changing minds and behaviors* (pp. 225-248). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-814715-3.00006-0>
- Murrell, A. (2020). Aversive racism: Foundations, impact, and future directions. *Oxford Research Encyclopedias*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190224851.013.194>
- Nadal, K.L. (2014). A guide to responding to microaggressions. *CUNY Forum*, 2(1), 71-76.
- Quappe, S., & Cantatore, G. (2005). What is cultural awareness, anyway? How do I build it? Where growing minds go global. www.culturosity.com/pdfs/What%20is%20Cultural%20Awareness.pdf
- Rattan, A., & Dweck, C. S. (2018). What happens after prejudice is confronted in the workplace? How mindsets affect minorities' and women's outlook on future social relations. *Journal of Applied Psychology*, 103(6), 676-687. <https://doi.org/10.1037/apl0000287>
- Reynolds, T., Zhu, L., Aquino, K., & Strojcek, B. (2020). Dual pathways to bias: Evaluators' ideology and resentment independently predict racial discrimination in hiring contexts. *Journal of Applied Psychology*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/apl0000804>
- Simon, S., Shaffer, E., Neel, R., & Shapiro, J. (2019). Exploring blacks' perceptions of whites' racial prejudice as a function of intergroup behavior and motivational mindsets. *Social Psychological and Personality Science*, 10(5), 575-585. <https://doi.org/10.1177/1948550618778584>
- Sue, D. W., Torino, G. C., Capodilupo, C. M., Rivera, D. P., & Lin, A. I. (2009). How White faculty perceive and react to difficulty dialogues on race: Implications for education and training. *The Counseling Psychologist*, 37(8), 1090-1115. <https://doi.org/10.1177/0011000009340443>
- Tervalon, M., & Murray-Garcia, J. (1998). Cultural humility versus cultural competence: A critical distinction in defining physician training outcomes in multicultural education. *Journal of Health Care for the Poor and Underserved*, 9, 117-125. <https://doi.org/10.1353/hpu.2010.0233>
- Toporek, R. L. & Vaughn, S. R. (2010). Social justice in the training of professional psychologists: Moving forward. *Training and Education in Professional Psychology*, 4(3). 177-182. <https://doi.org/10.1037/a0019874>
- Watt, S. K., Curtis, G. C., Drummond, J., Kellogg, A. H., Lozano, A., Tagliapietra Nicoli, G., & Rosas, M. (2009). Counselor preparation, privileged identity exploration: Examining counselor trainees' reactions to difficult dialogues. *Counselor Education & Supervision*, 49, 86-105. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2009.tb00090.x>

The background features abstract organic shapes in shades of orange and blue. A large, dark blue shape is at the bottom right, containing the text. To its left, there are several overlapping orange shapes of various sizes and colors, ranging from light peach to deep orange. The overall composition is clean and modern.

**CCTC 2020:
Herramientas para mejorar la
capacidad de respuesta social en la
educación y capacitación en
psicología del servicio de salud**

www.cctcpsychology.org