

LA ANSIEDAD DE LOS ESTUDIANTES ANTE EL PRACTICUM: ¿ES NECESARIO INTERVENIR?^{1,2}

Esperanza Villar Hoz
esperanza.villar@udg.es

Ferran Viñas Poch

Anna Torrent Jerez

Elisabet Serrat Sellabona

Carles Rostan Sanchez

Beatriz Caparrós Caparrós

Teresa Cabruja Ubach

Maria Aymerich Andreu

Pilar Albertín Carbó

Departamento de Psicología
Facultad de Educación y Psicología
Universidad de Girona

Resum

L'objectiu d'aquesta recerca és realitzar un estudi exploratori amb la finalitat d'avaluar l'ansietat percebuda pels estudiants immediatament abans de començar el Pràcticum en centres externs, la contribució de les creences disfuncionals a la percepció d'estrès i ansietat, les expectatives d'autoeficàcia per afrontar els estressors percebuts, les pors i preocupacions principals dels estudiants, així com la seva necessitat de formació específica per afrontar el Pràcticum. Els resultats mostren nivells moderats d'ansietat anticipatòria. Les situacions anticipades com a més estressants són l'intent de suïcidi d'un client, l'atac físic, la confiança sobre la comissió d'un delicte, les afirmacions suïcides per part d'un client i la manifestació d'ira cap a l'estudiant. Les dades també suggereixen que un 44% de la variància de l'ansietat Estat es pot explicar a partir de l'efecte conjunt de l'ansietat disposicional i les creences disfuncionals, així com l'existència d'una relació negativa entre l'estrès percebut i les expectatives d'autoeficàcia per afrontar-lo. Als estudiants els preocupa no estar a l'alçada de les expectatives, no rebre suficient atenció i orientació dels seus tutors i no saber donar resposta a les demandes del centre o dels usuaris.

Resumen

Esta investigación se propone realizar un estudio exploratorio con el fin de evaluar la ansiedad percibida por los estudiantes inmediatamente antes de iniciar el Practicum en centros externos, la contribución de las creencias disfuncionales a la percepción de estrés y ansiedad,

¹ Este trabajo ha sido posible gracias a una ayuda para la financiación de Proyectos de Mejora de la Calidad Docente en las Universidades de Cataluña (2004MQD 00148) concedida por la Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca (AGAUR).

² Versiones preliminares del artículo han sido presentadas en el *9th European Congress of Psychology* (Granada, julio 2005) y en el *I Congreso Internacional Psicología y Educación en Tiempos de Cambio* (Barcelona, febrero 2005).

las expectativas de autoeficacia para afrontar los estresores percibidos, los miedos y preocupaciones principales de los estudiantes, así como su necesidad de formación específica para afrontar el Practicum. Los resultados muestran niveles moderados de ansiedad anticipatoria. Las situaciones anticipadas como más estresantes fueron el intento de suicidio de un cliente, el ataque físico, la confidencia sobre la comisión de un delito, las afirmaciones suicidas por parte de un cliente y la manifestación de ira hacia el estudiante. Los datos también sugieren que un 44% de la varianza de la ansiedad-Estado puede explicarse a partir de la ansiedad disposicional y de las creencias disfuncionales, así como la existencia de una relación negativa entre el estrés percibido y las expectativas de autoeficacia para afrontarlo. A los estudiantes les preocupa no estar a la altura de las expectativas, no recibir suficiente atención y orientación de sus tutores y no saber dar respuesta a las demandas del centro o de los usuarios.

Abstract

This research intended to carry out an exploratory study in order to assess the anxiety perceived by students immediately before their practicum stage in external centers, the contribution of dysfunctional beliefs to students perception of stress and anxiety, the self-efficacy expectations to cope with perceived stressors, and the demand to faculty for specific education and training to cope with perceived stress. Results show moderate rates of anticipatory anxiety. The most stressful situations anticipated by students were suicide attempt by a client, physical attack, a client's reporting his or her criminal activity, suicidal statements made by a client and a client's expressing anger toward the student. Data also suggest that up to 44% of the variance of State-anxiety can be explained by dispositional anxiety and dysfunctional beliefs, and a negative relationship between the perceived stress and the self-efficacy expectations to cope with it. Students' worries relate mainly to their ability to cope with the clients and the center's demands and lack of adequate supervision from faculty and professionals.

Introducción

Este trabajo forma parte de un proyecto para la mejora del Practicum de los estudios de Psicología de la Universidad de Girona. En el momento de abordar la remodelación de esta asignatura, durante el curso 2003-04, se plantearon una serie de objetivos entre los que figuraba el análisis del proceso de adaptación de los estudiantes al centro de prácticas y a su nuevo rol como profesionales en formación. La constatación de un cierto nivel de preocupación de los alumnos ante el inicio del Practicum, junto con la revisión de diversos estudios empíricos realizados con estudiantes de Psicología y de titulaciones afines como Trabajo social, Enfermería, Medicina, Magisterio, etc., que califican el periodo de prácticas externas como una experiencia estresante (Al-Darmaki, 2004; Prerost, 1980; Rauch, 1984; Rompf, Royse, & Dhooper, 1993; Rosenthal, 2004; Royse, Dhooper, & Rompf, 2003; Sun, 1999; Thomson & Ellis, 1983), llevaron a plantear la necesidad de evaluar de manera sistemática los niveles de ansiedad de los estudiantes previos al inicio del Practicum y a valorar la conveniencia de diseñar algún tipo de intervención destinada a facilitar el afrontamiento de esta nueva experiencia de aprendizaje.

Ser estudiante de Practicum implica un doble rol como estudiante y como profesional y, por consiguiente, la necesidad de hacer frente a las demandas de ambas situaciones. Normalmente, el alumno del último curso de carrera ya ha aprendido a afrontar los estresores habituales de la vida académica y, aunque estos continúan presentes durante el Practicum³, es previsible que las preocupaciones asociadas al nuevo rol profesional que deberá empezar a desempeñar pasen a un primer plano: por un lado, el primer contacto con la práctica profesional que para la mayoría de los estudiantes supone la incorporación a un centro puede representar una situación estresante por la incertidumbre que conlleva enfrentarse a una nueva actividad y el desconocimiento de las propias capacidades para afrontarla; más aún si tenemos en cuenta que el Practicum constituye una de las experiencias más importantes de la carrera

³ En la Universidad de Girona los estudiantes realizan el Practicum de manera simultánea al resto de asignaturas del curso.

(Baird, 1998). En general, la mayoría de estudios que han evaluado las preocupaciones de los estudiantes de Practicum señalan la falta de habilidades, un bajo sentimiento de autoeficacia para ejecutar las tareas de manera apropiada y el miedo a una evaluación negativa por parte de los clientes y/o tutores como causas principales de los altos niveles de ansiedad observados (Al-Darmaki, 2004; Bernard & Goodyear, 1992; Fitch & Marshall, 2002; Stoltemberg, McNeill & Delworth, 1998). A partir de los estudios previos de Rompf et al. (1993) y Sun (1999), así como de su propia investigación con 57 estudiantes de Trabajo social, Rosenthal (2004) ha descrito las principales preocupaciones de los estudiantes ante el inicio del Practicum agrupándolas en cuatro áreas: a) preocupaciones relacionadas con el centro y el contexto de Practicum (falta de preparación general y también para trabajar con clientes o poblaciones que presentan problemáticas específicas, problemas logísticos de desplazamiento y transporte, preocupación por la seguridad personal motivada por el peligro percibido de la zona en que se ubica el centro o las características de las poblaciones que atiende); b) preocupaciones relativas al trabajo con los clientes o usuarios (falta de conocimientos, habilidades y experiencia, dificultades para trabajar con los clientes resistentes o desmotivados, exceso de responsabilidad y de presión asociado a la percepción de tener que ayudar a otras personas sin la preparación necesaria y el riesgo de cometer errores y hacer daño, miedo a no conectar con los clientes y miedo a no ser tomados en cuenta por ellos debido a su estatus de estudiantes; c) preocupaciones acerca del proceso de tutorización (junto con la necesidad de establecer una comunicación abierta, honesta y constructiva con el tutor, les preocupa que éste no se tome el Practicum en serio, que no les dedique suficiente tiempo y atención, o bien que se forme unas expectativas demasiado altas respecto a ellos que puedan quedar defraudadas); y, d) preocupaciones vinculadas a la propia formación como profesionales (les preocupa especialmente la carga de trabajo asociada al Practicum, lecturas y tareas académicas a realizar).

Por otro lado, es preciso superar con éxito un periodo de socialización en un nuevo ambiente, donde el estudiante es el recién llegado. En relación con los profesionales, deberá aprender rápidamente las normas, valores, hábitos y formas de trabajo del grupo, demostrar unas determinadas actitudes y habilidades para integrarse y ser aceptado. Al mismo tiempo, deberá mostrarse competente, lo que constituye una fuente de estrés adicional a las demandas inherentes a la actividad profesional. A ello se añaden la evaluación y los estresores potenciales de la relación de supervisión que se establece con el tutor de Practicum que, en algunos casos, puede resultar conflictiva. De acuerdo con Dodds (1986), las fuentes de conflicto potenciales pueden originarse en diferencias de orientación teórica entre tutor y estudiante, estilo de supervisión y de aprendizaje, en la percepción de la relación mutua o en diferencias de personalidad. Además, las distintas metas y roles en juego en los centros e instituciones de Practicum pueden ser también una fuente de conflicto. Según Dodds, la preparación y toma de conciencia previa del estudiante sobre este tipo de dificultades pueden ayudar a evitar el conflicto. No debe obviarse tampoco la posibilidad de que el estudiante encuentre profesionales “quemados” en algunos centros.

Existe además evidencia suficientemente contrastada de que la profesión de psicólogo resulta estresante, con altas cifras de prevalencia en relación con el síndrome de ‘*burnout*’. Los estudios empíricos revisados por O’Connor (2001) ponen de manifiesto altos niveles de distrés entre los psicólogos profesionales que, según ellos mismos reconocen, afectan negativamente a su actuación profesional y a la asistencia que brindan a sus pacientes. Hasta un 61% de los participantes en el estudio de Pope (1994) informaron de un episodio depresivo importante en algún momento de su carrera, de los que un 85% había buscado tratamiento. En la misma línea, según la *Occupational and Safety Hazard Administration* (OSHA) los psicólogos varones presentan una de las tasas de suicidio más alta entre todas las profesiones (Ukens, 1995, cfr. O’Connor, 2001). Las causas explicativas de los altos niveles de estrés y malestar de los psicólogos son variadas y parecen tener relación principalmente con los problemas derivados de los roles profesionales, ciertas predisposiciones asociadas a las historias de desarrollo personales y la percepción de estigmatización profesional cuando se admiten problemas o dificultades en la propia actuación en un entorno altamente competitivo. En general, los psicólogos gestionan roles variados y complejos: educador, investigador, terapeuta, mediador, emprendedor, gestor o consejero, todo en el curso de un mismo día. Además, se exponen a sesiones emocionalmente intensas, e incluso agotadoras, se espera que muestren una alta sensibilidad hacia los demás y hacia el entorno, deseos de satisfacer las necesidades de los demás antes que las propias o control emocional ante situaciones traumáticas o de alto contenido emocional como emergencias, crisis, maltrato o abusos, suicidio de un paciente, etc., todo ello al tiempo que demuestran altos niveles de competencia profesional, muchas veces

trabajando de manera aislada o en entornos profesionales competitivos en los que, además, pueden ser objeto de conductas inapropiadas o agresivas por parte de usuarios o pacientes, con escasos recursos y nulo control sobre los resultados (O'Connor, 2001). También Ackerley, Burnell, Holder y Kurdek (1988) o Hellman Morrison y Abramowitz (1986) señalan las dudas profesionales, el aislamiento, conductas estresantes por parte de los clientes, condiciones de trabajo, presiones inherentes a la relación terapéutica, agotamiento personal, problemas de organización o sobreimplicación laboral como correlatos asociados al síndrome de burnout entre los psicólogos.

Por consiguiente, es previsible que los estudiantes de psicología afronten en el futuro crisis profesionales de diversa magnitud a lo largo de sus carreras. Es preciso tener en cuenta este riesgo y tomar conciencia de que un psicólogo estresado o "quemado" rinde menos y es más probable que realice una mala actuación profesional lo que supone un peligro potencial para sus clientes (O'Connor, 2001). Por esta razón es preciso preguntarse en primer lugar si, a pesar de cursar el último año de carrera, los estudiantes de Practicum disponen de las habilidades necesarias para afrontar este tipo de situaciones, más allá de los conocimientos teórico-prácticos que se han impartido en distintas asignaturas y del hecho que algunos de ellos ya han tenido experiencias laborales o de voluntariado previas en contextos similares. La literatura existente sobre la formación de estudiantes de psicología en la práctica profesional pone de manifiesto que la menor experiencia de estos para afrontar las altas exigencias de la intervención con personas o grupos en diferentes ámbitos profesionales puede contribuir a generar situaciones muy estresantes (Baird, 1998, Fitch, 2002, Kaslow & Arrissi, 1985, Prerost, 1980, Rodolfa, Kraft & Reilley, 1988).

En segundo lugar, es necesario plantearse la necesidad de preparar específicamente a los estudiantes de Practicum para aprender a gestionar su experiencia de prácticas y su actividad profesional futura y también para identificar y actuar ante posibles crisis profesionales de ellos mismos o de otros colegas. En este sentido, la *American Psychological Association* (APA) aconseja incorporar a la formación de los futuros psicólogos una mayor concienciación sobre la vulnerabilidad ante el estrés producido por las altas exigencias profesionales y el riesgo de deterioro de la propia salud a que se enfrentan los psicólogos (O'Connor, 2001). Estas recomendaciones abogan por la necesidad de incrementar los esfuerzos para prevenir el estrés y el *burnout* profesional desde la etapa de formación universitaria y durante toda la vida profesional de manera continuada. En el mismo sentido, Guerrero (2003), en un artículo referido al estrés docente del profesorado universitario, asumía que el desgaste profesional "está en mayor o menor medida asociado a la formación profesional que se recibe en los centros universitarios" y recomendaba "intervenir en las organizaciones educativas, e incluso en los currículas de los planes de estudio de estas profesiones, para introducir modificaciones que prevengan las consecuencias nocivas que puedan llegar a derivarse del desgaste psíquico que estos profesionales experimentan" (p. 155).

Ahora bien, cabe plantearse hasta qué punto es necesaria una acción generalizada de formación en estrategias de afrontamiento y reducción de la ansiedad, y en qué medida este tipo de actuación resulta eficaz. Con respecto a la necesidad de una intervención específica para facilitar el proceso de adaptación y reducir los niveles de ansiedad, hay que tener en cuenta, tal como indica Rosenthal (2004), que ciertos niveles de ansiedad son normales ante una situación o experiencia nueva como es el Practicum, e incluso resultan positivos y facilitan el aprendizaje. Sin embargo, niveles excesivos de ansiedad pueden interferir en el proceso de formación afectando a la eficacia del procesamiento de la información durante el aprendizaje; así, por ejemplo, una excesiva atención del estudiante a información irrelevante (estar demasiado pendiente de cómo le evalúan los demás) compite en recursos cognitivos con el procesamiento de la información relevante. Ello no obstante, al mismo tiempo la activación emocional que caracteriza a la ansiedad puede facilitar un mayor esfuerzo y mejorar la calidad del rendimiento gracias a un aumento de la atención. Por ello, parece razonable evaluar los niveles de ansiedad de los estudiantes y sus preocupaciones en el momento de iniciar la experiencia del Practicum.

Con respecto a la segunda cuestión, la eficacia de las intervenciones previas al inicio del Practicum, Cara (2001) ha evaluado un módulo formativo de entrenamiento en estrategias de autorregulación en función de las distintas fases de desarrollo cognitivo y afectivo que la literatura especializada ha identificado como propias de los procesos de aprendizaje en la práctica profesional durante el Practicum. Sus resultados con estudiantes de terapia ocupacional no revelan diferencias significativas en los niveles de ansiedad, autoeficacia, autoestima o actuación entre el grupo que recibió una formación específica de preparación

durante las tres semanas previas al inicio del Practicum ($n = 48$) y el grupo control ($n = 44$). Ambos grupos mostraron una tendencia no significativa a aumentar la autoestima y disminuir la ansiedad conforme avanzaba el Practicum. Otros estudios, por el contrario, sí han encontrado una reducción significativa de la ansiedad tras un entrenamiento específico de los estudiantes (Al-Darmaki, 2004; Kushnir, Malkinson & Ribak, 1998; Nucci, 2002).

Fruto de estas consideraciones, y del hecho de no encontrar ningún estudio empírico previo con población española que permitiese conocer el estado de la cuestión en nuestras facultades de Psicología, nos pareció inexcusable que en una titulación como Psicología se utilizaran los propios conocimientos disciplinares con el fin de evaluar el nivel de estrés relacionado con la asignatura de Practicum, valorar la conveniencia de introducir una formación específica sobre esta cuestión y, en caso necesario, ofrecer algún tipo de solución a estas problemáticas. Por ello, se plantearon los siguientes objetivos:

- a) Evaluar si la realización del Practicum representa una situación amenazadora y estresante para los estudiantes de psicología y en qué medida sería conveniente algún tipo de intervención;
- b) Evaluar el grado de amenaza o estrés percibido por los estudiantes frente a diferentes situaciones a las que se ven sometidos los psicólogos en el transcurso de su actividad profesional y la percepción de autoeficacia respecto a sus habilidades de afrontamiento;
- c) Explorar el tipo de preocupaciones que experimentan los estudiantes en relación con el inicio del Practicum;
- d) En caso necesario, y como resultado de las evaluaciones propuestas en los objetivos anteriores, desarrollar un programa de intervención para el control de la ansiedad y el desarrollo de habilidades de afrontamiento de aplicación en aquellos casos que lo soliciten o cuando los tutores de Practicum consideren oportuno.

Método

Sujetos

Han participado en la investigación 119 estudiantes de quinto curso de la carrera de Psicología de la Universidad de Girona matriculados en la asignatura de Practicum durante los cursos 2003-04 ($n = 53$), 2004-05 ($n = 31$) y 2005-06 ($n = 35$). Un 91% de la muestra son mujeres y el rango de edad oscila entre los 22 y 49 años. Puesto que no se observaron diferencias estadísticamente significativas entre los tres cursos en ninguna de las variables consideradas en la investigación, se han agregado las tres submuestras formando un solo grupo.

Instrumentos de medida

Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo de Spielberger (STAI). Basado en el modelo de ansiedad estado-rasgo, la versión española del cuestionario STAI (S/T) (Spielberger, 1968/TEA, 1999, 5ª edición), consta de dos escalas separadas de ansiedad formadas por 20 ítems cada una: la ansiedad-estado evalúa la percepción subjetiva de tensión en relación con una situación o acontecimiento particular (el inicio del Practicum en nuestro caso), mientras la escala de ansiedad-rasgo indica la propensión ansiosa de la persona en tanto que disposición relativamente estable a percibir las situaciones como amenazadoras. Puesto que existen dos formas de puntuación del STAI, en este estudio se ha optado por la puntuación sugerida para la adaptación española de la escala -entre 0 (nada) y 3 (mucho) para cada ítem-, por lo que la puntuación total de cada escala oscila entre 0 y 60 puntos. Las características psicométricas de la versión española son aceptables (TEA, 1999). El coeficiente alfa de Cronbach para cada una de las submuestras utilizadas en este estudio es de .94 (curso 2003-04), .93 (2004-05) y .92 (2005-06) para la escala de ansiedad-Estado, y de .92, .89 y .89 respectivamente para la escala de ansiedad-Rasgo.

Escala de creencias respecto a la profesión. Recoge 12 creencias, consideradas irracionales o exageradas, sobre el trabajo del psicólogo, la relación con los clientes, el compromiso profesional, etc., a partir de la lista utilizada por Forney, Wallace-Schutzman y Wiggers (1982, cfr. Rodolfa, Kraft & Reilley, 1988). El estudiante debe indicar en qué medida está de acuerdo o en desacuerdo con cada una de ellas en una escala entre 1 (totalmente en desacuerdo) y 9 (totalmente de acuerdo). La puntuación total oscila entre 12 y 108. El análisis de fiabilidad de la escala indica un coeficiente alfa de Cronbach de .73 para la muestra 2003-04, .72 para el grupo 2004-05 y .68 para el curso 2005-06. La escala se ha aplicado en catalán ligeramente modificada respecto a la versión original (ver tabla 3).

Escala de experiencias estresantes. La escala, basada en la *Therapist Stress Scale* (Rodolfa, Kraft y Reilley, 1988, modificada a su vez de Deutsch, 1984), recoge 19 conductas que pueden presentar los clientes o pacientes en una institución o centro de Practicum a las que pueden verse expuestos los estudiantes durante el periodo de prácticas profesionales y que pueden resultar potencialmente estresantes. El estudiante debe valorar en qué medida considera que puede resultar estresante cada una de las conductas o experiencias presentadas, en una escala de 1 (nada estresante) a 9 (muy estresante). Además, hemos añadido una escala de adicional con el fin de evaluar la percepción de competencia personal para afrontar la situación (autoeficacia), con un rango de puntuación entre 1 (nada capaz) hasta 9 (muy capaz). Los coeficientes de fiabilidad (alfa de Cronbach) para cada una de las tres submuestras son de .88, .92 y .87 respectivamente para la escala de Percepción de estrés y de .92, .95 y .93 para la escala de Autoeficacia.

Cuestionario sobre necesidades formativas. Con el fin de conocer las necesidades formativas de los estudiantes en relación con el Practicum, se evaluó mediante una escala Likert -entre 1 = prescindible y 5 = imprescindible- en qué medida consideraban necesarias un conjunto de ocho actividades entre las que se incluían 'ética profesional', 'conocimiento de perfiles profesionales', 'afrontamiento de conductas conflictivas de los sujetos o clientes o de experiencias estresantes durante el Practicum' o 'afrontamiento del estrés que provoca el Practicum'. Se preguntó también a los estudiantes si se apuntarían en el caso de que la Universidad ofreciera tales acciones de formación, con tres opciones de respuesta (a = 'no, porque no lo considero necesario en mi caso'; b = 'sí, pero sólo si tuviera tiempo disponible'; c = 'sí, con toda seguridad').

Cuestionario abierto sobre expectativas y preocupaciones relacionadas con el Practicum. Durante los cursos 2004-05 y 2005-06, se añadió a los cuestionarios anteriores un conjunto de preguntas abiertas con el fin de conocer qué esperaban los estudiantes del Practicum y cuáles eran sus preocupaciones con respecto a la experiencia formativa que estaban a punto de iniciar. El cuestionario constaba de cinco preguntas abiertas, de las cuales sólo analizaremos una en este trabajo: "¿Cuáles son tus temores, preocupaciones y/o necesidades ante tu incorporación al centro?".

Procedimiento

Los cuestionarios se aplicaron en el aula de clase de los estudiantes al finalizar la sesión de presentación del Practicum que realiza el Coordinador de estudios al inicio de cada curso académico.

Resultados

Niveles de ansiedad percibida de los estudiantes de Practicum

Con el fin de evaluar si la realización del Practicum representa una situación amenazadora o estresante para los estudiantes, se han analizado las puntuaciones obtenidas en el Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo de Spielberger. La puntuación media para el conjunto de la muestra en la escala de ansiedad-Estado (A/E) es de 22,80 (DT = 10,38), con un rango de puntuación entre 3 y 58. De acuerdo con los baremos de la adaptación española del cuestionario (TEA, 1999), esta puntuación corresponde a un percentil entre 60 y 65 para la muestra de varones adultos, y entre 50 y 55 para las mujeres. Teniendo en cuenta que un 91%

de los participantes son mujeres, puede afirmarse que los niveles de ansiedad con relación al Practicum no parecen preocupantes. En cualquier caso, la puntuación media en la escala de ansiedad-Rasgo (A/R) es de 20,08 (DT = 9,52), que corresponde a un percentil entre 55 y 60 para los hombres y entre 35 y 40 para las mujeres. Esta diferencia entre A/E y A/R indica un cierto impacto ansiógeno del Practicum, aunque leve.

Sin embargo, aun cuando las puntuaciones medias de ansiedad-Estado no son altas, es importante comprobar la posible existencia de estudiantes para quienes el Practicum puede constituir una fuente de estrés. En estos casos, además de altas puntuaciones en ansiedad-Estado, deberían aparecer también diferencias relevantes entre las puntuaciones de ambas escalas. Como es sabido, la ansiedad-Rasgo indica una propensión ansiosa relativamente estable "*por la que difieren los sujetos en su tendencia a percibir las situaciones como amenazadoras y a elevar, consecuentemente, su ansiedad-Estado*" (TEA, 1999, p. 7); por ello, los sujetos con mayores puntuaciones en A/R suelen mostrar también mayores puntuaciones en A/E. Por consiguiente, los estudiantes con altas puntuaciones en A/E que, además, presenten grandes diferencias entre las puntuaciones de ambas escalas, pueden considerarse sujetos de riesgo para quienes la experiencia de Practicum resulta posiblemente amenazadora.

Con objeto de identificar a estos estudiantes, se han seleccionado aquellos que muestran puntuaciones superiores a la media en ansiedad-Estado y se ha calculado la media aritmética de las diferencias entre las escalas de A/E y A/R. Los datos indican que, entre quienes obtienen puntuaciones de A/E superiores a las de A/R, un total de 10 estudiantes muestran una diferencia superior a una desviación típica entre ambas escalas y 5 de ellos obtienen una diferencia superior a dos desviaciones típicas. Se trataría, pues, de casos susceptibles de intervención por el alto nivel de estrés que parece generar el Practicum.

En sentido opuesto, para algunos alumnos con puntuaciones altas en ansiedad-Rasgo, el Practicum no parece constituir una situación de amenaza y manifiestan puntuaciones comparativamente bajas en ansiedad-Estado. Entre los estudiantes con puntuaciones en A/R superiores a A/E, sólo 2 personas manifiestan diferencias entre ambas escalas superiores a dos desviaciones típicas y 6 personas se sitúan por encima de una desviación típica.

La anticipación de estrés ante situaciones potencialmente estresantes de la práctica profesional

El grado de amenaza o estrés percibido por los estudiantes frente a situaciones profesionales potencialmente estresantes a las que podrían verse expuestos durante el transcurso del Practicum se evaluó mediante una escala tipo Likert -entre 1 (nada) y 9 (muy estresante)- en la que debían indicar hasta qué punto consideraban estresante cada una de las experiencias presentadas. La tabla 1 muestra las puntuaciones medias y las desviaciones típicas otorgadas por los estudiantes de la muestra a cada situación y se comparan con los datos de Rodolfa, Kraft y Reilley (1988) para estudiantes de Practicum, internos residentes y profesionales norteamericanos.

Los estudiantes de Practicum de la UdG, al igual que los norteamericanos en el estudio de Rodolfa et al. (1988), se muestran especialmente sensibles ante las conductas suicidas y los comportamientos agresivos de los sujetos o clientes con quienes deben trabajar. Los intentos o afirmaciones suicidas, el ataque físico y la expresión de ira hacia el psicólogo se encuentran entre las cinco experiencias percibidas como más estresantes tanto por los estudiantes como por los internos residentes o los psicólogos profesionales, junto con la confidencia sobre la comisión de un delito. En segundo lugar, se consideran moderadamente estresantes las conductas relacionadas con la manifestación de síntomas de trastorno mental por parte de los sujetos (lenguaje psicótico, ansiedad, depresión severa, llanto, agresividad, apatía), junto con el hecho de dar por acabado el tratamiento de manera prematura, la demanda de información por parte de la familia o el hecho de presentar una historia de victimización. Menor nivel de estrés generan las insinuaciones de carácter sexual (hetero- o homosexual), los gestos o posturas estafalarias, la ausencia de gratitud o el hecho de llegar tarde a la cita. Dejando aparte estas dos últimas categorías, es de destacar la diferencia entre los estudiantes catalanes y los norteamericanos en relación con las insinuaciones de carácter sexual y los gestos o posturas estafalarias, consideradas como moderadamente estresantes en el caso de los norteamericanos y poco estresantes entre los estudiantes de la UdG. La explicación de estas diferencias podría justificarse por los casi 20 años de intervalo y la evolución de las costumbres y actitudes entre ambos estudios; cabe también la posibilidad de que los estudiantes no hayan interpretado el ítem como una insinuación sexual dirigida a ellos.

Tabla 1. Anticipación de estrés ante situaciones profesionales potencialmente estresantes.

CONDUCTAS DE LOS SUJETOS/CLIENTES	Muestra (N = 119)		Rodolfa, Kraft & Reilley, (1988)		
	M (1 a 9)	DT	Practicum (n = 30)	Residentes (n = 80)	Profesionales (n = 169)
Ataque físico por parte del sujeto	7,44	1,82	8,52	8,25	8,45
Intento de suicidio	8,28	1,29	7,87	7,74	6,54
Afirmaciones suicidas	6,29	1,73	6,33	6,69	5,60
Confidencia de la comisión de un delito	6,15	2,17	6,60	5,76	5,44
Expresión de ira hacia el psicólogo	6,11	1,94	5,43	5,14	5,14
Muestra un lenguaje claramente psicótico	5,06	2,02	6,45	4,64	4,44
Muestra depresión severa	4,48	1,85	4,93	4,63	4,58
Insinuación homosexual manifiesta	2,92	2,21	5,57	4,82	4,29
Presenta historia de victimización	3,68	1,91	5,43	4,61	4,11
Da por acabado el tratamiento prematuramente	4,46	1,93	5,47	4,55	4,08
Demanda de información sobre el sujeto por parte de la familia	3,85	2,17	4,50	4,38	4,19
Insinuación heterosexual manifiesta	3,29	2,24	4,70	4,50	3,96
Apatía o falta de motivación	3,76	1,98	4,92	4,38	3,95
Gestos o posturas estrafalarias	3,19	1,89	4,67	4,11	3,85
Expresa agresividad hacia otra persona	3,76	2,14	4,17	4,00	3,74
Ansiedad agitada	4,87	2,01	4,03	3,91	3,59
Llanto	3,89	2,10	3,40	2,56	2,70
Llega tarde a la cita	2,64	1,70	2,57	2,44	2,57
Ausencia de gratitud	3,08	1,95	2,30	2,32	2,08

Se ha analizado también hasta qué punto la percepción de estrés ante situaciones de la práctica profesional potencialmente amenazadoras podría ser un reflejo de las características disposicionales de los estudiantes, en particular su nivel de ansiedad-Rasgo. Con esta finalidad se han calculado tanto la correlación entre ambas escalas ($r = .21, p < .05$), como las correlaciones entre cada uno de los 19 ítems de la escala de percepción de estrés y la puntuación total en la escala de ansiedad-Rasgo del cuestionario STAI. Sólo en tres de los 19 ítems aparecen correlaciones estadísticamente significativas ($r_{(\text{lenguaje psicótico, STAI/T})} = .18, p < .05$; $r_{(\text{historia de victimización, STAI/T})} = .28, p < .01$; $r_{(\text{llanto, STAI/T})} = .19, p < .05$).

Autoeficacia y afrontamiento de situaciones profesionales potencialmente estresantes

De acuerdo con el modelo de estrés de Lazarus y Folkman (1984), una de las razones por las que los acontecimientos son considerados como amenazadores o estresantes está relacionada con los recursos percibidos para afrontarlos. En este sentido, y según la teoría social-cognitiva de Bandura (1977, 1986, 1993, 1997, 2001), mayores expectativas de eficacia personal para hacer frente a las situaciones potencialmente estresantes deberían ir asociadas a una menor percepción de estrés. En la tabla 2 se muestran las puntuaciones medias de los estudiantes de Practicum en los 19 ítems de la escala de autoeficacia, así como las correlaciones producto-momento entre la percepción de eficacia personal para afrontar las situaciones de la práctica profesional y la percepción de tales situaciones como estresantes.

Tabla 2. Puntuaciones medias y desviación típica para los ítems de la escala de autoeficacia; correlación entre las puntuaciones de autoeficacia y percepción de estrés; correlación entre autoeficacia y ansiedad-Rasgo .

CONDUCTAS DE LOS SUJETOS/CLIENTES	M (1 a 9)	DT	r (Autoef.,Estrés)	r (Autoef.,A/R)
Ataque físico por parte del sujeto	5,35	1,96	-.35***	-.05
Intento de suicidio	4,35	2,19	-.25**	-.20*
Afirmaciones suicidas	5,64	2,06	-.35***	-.14
Confidencia de la comisión de un delito	5,84	1,97	-.39***	-.07
Expresión de ira hacia el psicólogo	5,82	1,98	-.31**	-.03
Muestra un lenguaje claramente psicótico	6,05	1,76	-.31**	-.12
Muestra depresión severa	6,26	1,90	-.33***	-.12
Insinuación homosexual manifiesta	7,27	1,74	-.41***	.02
Presenta historia de victimización	6,48	1,64	-.42***	-.17
Da por acabado el tratamiento prematuramente	6,27	1,75	-.22*	-.04
Demanda de información sobre el sujeto por parte de la familia	6,86	1,84	-.57***	-.10
Insinuación heterosexual manifiesta	7,14	1,77	-.43***	-.01
Apatía o falta de motivación	6,48	1,68	-.37***	.06
Gestos o posturas estrafalarias	6,74	1,87	-.51***	-.07
Expresa agresividad hacia otra persona	5,75	1,80	-.45***	-.02
Ansiedad agitada	6,05	1,65	-.37***	-.10
Llanto	6,55	1,78	-.46***	-.10
Llega tarde a la cita	7,55	1,64	-.23*	.02
Ausencia de gratitud	7,19	1,84	-.41***	.02
TOTAL ESCALA	89,19	21,61	-.21*	-.10

* $p < .05$; ** $p < .001$; *** $p < .0001$

Los resultados de la tabla 2 ponen en evidencia la existencia de una clara relación negativa entre la percepción de estrés y de autoeficacia. Las situaciones percibidas como más estresantes (conductas suicidas y comportamientos agresivos hacia el psicólogo) son las que muestran puntuaciones más bajas de eficacia percibida para afrontarlas. En la misma línea, las mayores puntuaciones de autoeficacia se dan en aquellas situaciones que son percibidas como menos estresantes. Las correlaciones entre los ítems de ambas escalas (tabla 2) confirman esta relación inversa en el sentido que la percepción de las experiencias profesionales como estresantes está estrechamente relacionada con la evaluación que hace el sujeto de los recursos que tiene para afrontar tales acontecimientos.

Con el fin de comprobar si la percepción de una mayor o menor eficacia personal para gestionar las experiencias potencialmente estresantes de la práctica profesional podría estar causada por características disposicionales de los estudiantes como un elevado rasgo de ansiedad, se calcularon también las correlaciones entre la autoeficacia percibida ante las diferentes situaciones profesionales y la puntuación total en la escala de ansiedad-Rasgo del cuestionario STAI. Sólo el ítem referido a intentos de suicidio por parte del paciente correlaciona de manera estadísticamente significativa y en sentido inverso con la ansiedad-Rasgo , aunque la correlación es relativamente baja (ver la columna derecha de la tabla 2).

Actitudes disfuncionales y percepción de estrés

Tal como recogen los estudios analizados en la introducción, las creencias y expectativas irracionales sobre la profesión y el propio rol del psicólogo suelen ser causas habituales de estrés y crisis profesionales. Por este motivo, se incluyó en la investigación un cuestionario sobre creencias disfuncionales respecto a la profesión con el fin de evaluar la incidencia de éstas entre los estudiantes y hasta qué punto podían estar relacionadas con una mayor o menor percepción de estrés en la práctica profesional. La tabla 3 muestra las puntuaciones medias y las desviaciones típicas de los estudiantes para cada una de las creencias disfuncionales evaluadas.

Tabla 3. Puntuaciones medias y desviaciones típicas en la Escala de creencias disfuncionales respecto a la profesión.

CREENCIAS DE LOS ESTUDIANTES RESPECTO A LA PROFESIÓN	M	DT
	(1 a 9)	
Un psicólogo debe trabajar siempre en el punto máximo de competencia y entusiasmo	7,47	1,36
Un psicólogo debe encargarse de cualquier emergencia del cliente que aparezca	5,38	2,19
Un psicólogo debe de ayudar a todos los clientes	6,19	2,25
Un psicólogo no debe tomarse tiempo libre porque los clientes le necesitan	2,28	1,92
La falta de progreso de un cliente es culpa del psicólogo	2,33	1,40
El trabajo del psicólogo debe de ser su vida	2,29	1,64
Un psicólogo debe ser un modelo de salud mental	3,87	2,15
Un psicólogo debe trabajar con cada cliente	7,22	1,68
Un psicólogo debe estar disponible las 24 horas del día	2,34	1,90
Las necesidades de los clientes siempre deben estar por delante de las necesidades del psicólogo	2,97	2,06
Un psicólogo debe asumir la responsabilidad del comportamiento del cliente	3,78	2,00
Un psicólogo debe tener poder para controlar la vida de los clientes	1,86	1,42
TOTAL ESCALA	47,98	10,94

Los resultados indican que los estudiantes asumen como características del rol profesional un alto nivel de responsabilidad, compromiso y dedicación del psicólogo con respecto a los pacientes, tal como reflejan las altas puntuaciones en los ítems 1, 3 y 8, pero no hasta el extremo de anteponer las necesidades de los clientes a su vida personal o creer que deben ejercer un control total sobre la vida de estos o asumir como propia la responsabilidad de sus actos.

Por otro lado, el análisis de correlación efectuado entre la escala de creencias disfuncionales y la puntuación total en la escala de ansiedad-Rasgo del cuestionario STAI ($r = .07$, n.s.), parece indicar que las representaciones sobre el grado de responsabilidad personal asumido en el ejercicio de la profesión es relativamente independiente de los niveles de ansiedad disposicional de los estudiantes. En el mismo sentido, los resultados ponen de manifiesto la independencia entre las creencias disfuncionales y la percepción de estrés ($r = .13$, n.s.). Ello no obstante, cuando se analizan por separado las correlaciones entre la puntuación total en la escala de creencias disfuncionales y el estrés percibido en cada una de las 19 situaciones o experiencias potencialmente amenazadoras de la práctica profesional, se constatan relaciones estadísticamente significativas en cinco de ellas: depresión severa ($r = .23$, $p < .05$), finalización prematura del tratamiento ($r = .19$, $p < .05$), gestos o posturas estrafalarias ($r = .20$, $p < .05$), llegar tarde a la cita ($r = .25$, $p < .01$) y ausencia de gratitud ($r = .21$, $p < .05$). Estos datos parecen indicar que los estudiantes con un mayor nivel de creencias irracionales respecto a la profesión en el sentido de asumir un mayor compromiso y dedicación, necesidad de control y percepción de responsabilidad o culpa por el comportamiento de los clientes serían también más sensibles ante determinadas conductas de estos, en especial -si exceptuamos el ítem referido a la depresión severa- aquellas que parecen manifestar una falta de consideración, reconocimiento o respeto hacia el psicólogo por parte del cliente, en el sentido que podría poner en cuestión o amenazar la autoestima profesional.

Variables explicativas de la ansiedad de los estudiantes ante el Practicum

Tras el análisis exploratorio de los niveles de ansiedad disposicional y ansiedad específica ante el inicio de Practicum, la anticipación de estrés ante las experiencias potencialmente amenazadoras de la práctica profesional, la percepción de eficacia personal para afrontar dichas situaciones y las creencias disfuncionales respecto a la profesión, se analiza en este apartado la influencia conjunta que las variables disposicionales, la percepción de estrés y la autoeficacia pueden ejercer como predictoras de la ansiedad-Estado que muestran los estudiantes ante el Practicum. Para ello se presenta, en primer lugar, la matriz de intercorrelaciones entre todas las variables (tabla 4) y, a continuación, un análisis de regresión lineal sobre la variable ansiedad-Estado en la que se introducen como predictoras las variables STAI-R, Estrés, Autoeficacia y Creencias disfuncionales.

Tabla 4. Matriz de intercorrelaciones entre las variables STAI-R, STAI-E, Estrés, Autoeficacia y Creencias disfuncionales.

VARIABLES	STAI-R	STAI-E	Estrés	Autoeficacia	Creencias disf.
STAI-R	1	.66***	.21*	-.10	.07
STAI-E		1	.06	-.08	.19*
Estrés			1	-.21*	.13
Autoeficacia				1	-.07
Creencias disfuncionales					1

Únicamente se observan relaciones positivas estadísticamente significativas entre las variables ansiedad-Rasgo y Estado, la ansiedad-Rasgo y la percepción de estrés, las creencias disfuncionales y la percepción de estrés y una relación negativa entre percepción de estrés y autoeficacia.

Tabla 5. Resumen del análisis de regresión lineal múltiple (método introducir) sobre la variable ansiedad-Estado (STAI-E).

VARIABLES PREDICTORAS	β	t	p
STAI-R	.66	9,44	<.0005
Creencias disfuncionales	.16	2,29	.024
Estrés	-.10	-1,38	.170
Autoeficacia	-.03	-0,42	.679

R^2 corregido = .44, $F_{(4,114)} = 24,55$, $p < .0005$

Tal como era previsible a partir del análisis de la matriz de intercorrelaciones, sólo la ansiedad disposicional y las creencias disfuncionales respecto a la profesión explican de manera estadísticamente significativa la ansiedad-Estado previa al inicio del Practicum. Hay que tener en cuenta, sin embargo, que el ajuste del modelo no es óptimo y que sólo explica un 44% de la varianza observada, principalmente debido a la influencia de la ansiedad-Rasgo.

Las preocupaciones de los estudiantes ante el inicio del Practicum

Por lo que se refiere a las preocupaciones expresadas libremente por los estudiantes en el cuestionario abierto, se han analizado las respuestas mediante una codificación independiente de dos observadores a partir de la cual se ha derivado el siguiente conjunto de categorías:

Tabla 6. Principales preocupaciones de los estudiantes ante el inicio del Practicum.

CATEGORÍAS COINCIDENTES ENTRE OBSERVADORES	ALGUNOS EJEMPLOS
Hacer actividades no estrictamente vinculadas al Practicum o en las que no se aprende nada	- <i>“Ver que el Practicum que he escogido no me aporta lo que me esperaba”</i>
No estar a la altura de las expectativas/equivocarse	- <i>“Sufro por no saber llevar a cabo con suficiente eficacia las tareas que se me propongan”</i> - <i>“Me siento que todavía no estoy preparada, y me da miedo no estar a la altura de las expectativas que tengan conmigo. Estoy nerviosa y no sé qué hacer. A veces pienso en leer y leer, de este modo me siento mejor, pero por otra parte, creo que no es suficiente”</i>
No haber escogido bien el centro	- <i>“También me preocupa encontrarme en el centro “equivocado”, es decir, que tras haber visto cómo funciona el centro y con qué personas deberé trabajar (enfermos mentales) me dé cuenta que es un ámbito que me hace sufrir (cosa que creo que también será importante a la hora de decidir a qué me dedicaré en un futuro y a qué no...)”</i>
No saber controlar las emociones	- <i>“Me preocupa no poder controlar mis emociones en el centro”</i>
No integrarse en el centro	- <i>“Lo único que me da algo de miedo es la integración. Pero una vez integrado supongo que no habrá problema”</i>
Mala relación con los tutores	- <i>“Que no haya buena relación con el tutor de la facultad o con el tutor del centro”</i>
Horarios inadecuados	- <i>“Horarios”</i>
No recibir suficiente apoyo, atención o ayuda	- <i>“Me preocupa verme perdida y no tener con quien consultar para que me guíe; que no sepa qué debo hacer; que no me presten atención; que no me dejen participar casi en nada; y que no pueda manifestar mis dudas o preocupaciones”</i>
No poder participar lo suficiente en el centro	- <i>“Principalmente, me da miedo no poder implicarme en las tareas que realice el centro, es decir, que me dejen algo al margen en ciertos aspectos. Yo querría poder observar el trabajo del psicólogo en el centro y que me dejara realizar algunas tareas para poder aprender el máximo posible y así sacar un buen rendimiento del Pràcticum”</i>
No saber tratar a los usuarios	- <i>“No tener suficientes habilidades para tratar con la gente del centro”</i>
CATEGORÍAS NO COINCIDENTES	ALGUNOS EJEMPLOS
Conocer algún usuario que acude a centro	- <i>“El centro es de [localidad] y yo soy de [localidad], y me da miedo conocer algunas personas; tengo miedo que esto suponga un problema porque las personas se cohiban algo cuando me vean allí”</i>
Necesidad de bibliografía	- <i>“No tener el suficiente conocimiento específico”</i>
Que el Practicum sea demasiado teórico	- <i>“Que se me centre el Practicum en aspectos demasiado teóricos”</i>

Principalmente, los estudiantes se muestran preocupados por no estar a la altura de las circunstancias y no saber dar respuesta a las demandas del centro o de los usuarios, ver frustradas sus expectativas actuales respecto al practicum y no tener una tutorización y orientación eficaz.

Las demandas de formación en relación con el afrontamiento del Practicum

Puesto que el objetivo principal del estudio se enmarca dentro de un plan de mejora de la asignatura de Practicum, se planteó la conveniencia de evaluar las necesidades formativas de los estudiantes para afrontar esta etapa de prácticas pre-profesionales. La tabla 4 recoge sus respuestas ante 8 ofertas posibles de formación.

Tabla 7. Necesidades formativas de los estudiantes.

ACTIVIDADES FORMATIVAS	Grado de necesidad (1 a 5)		Intención de participación					
			No lo considera necesario		Sólo si tiene tiempo		Sí, con toda seguridad	
	M	DT	n	%	n	%	n	%
Información sobre las instituciones o centros que ofrecen Practicum y las actividades que se realizarán en cada una de ellas.	4,73	0,81	4	3,4	12	10,3	101	86,3
Ética profesional (código deontológico, casos especiales).	4,23	0,96	5	4,2	44	37,0	70	58,8
Afrontamiento de conductas conflictivas de los sujetos o clientes, o experiencias estresantes durante el Practicum.	4,13	0,95	5	4,2	43	36,4	70	59,3
Formación específica sobre qué hace exactamente un psicólogo durante un día de trabajo.	4,10	1,00	6	5,0	46	38,7	67	56,3
Información detallada sobre los perfiles profesionales.	3,83	0,98	8	6,8	56	47,9	52	44,4
Formación en gestión de las relaciones interpersonales.	3,55	1,04	12	10,2	69	58,5	36	30,5
Afrontamiento del estrés que provoca el Practicum.	3,38	1,18	25	21	59	49,6	35	29,4
Información sobre la evaluación del Practicum.	4,34	1,03	5	4,2	26	22,0	87	73,7

De manera preferente, los estudiantes consideran imprescindible recibir más información sobre los centros de prácticas, los planes de actividad a realizar en ellos durante el Practicum y sobre el proceso de evaluación de la asignatura. Solicitan también, aunque en menor medida, formación específica sobre ética profesional, afrontamiento de posibles experiencias estresantes durante el Practicum y formación sobre el trabajo cotidiano de los profesionales. La preparación específica para afrontar el estrés que pueda generar el Practicum es la actividad formativa que recibe una menor puntuación entre las propuestas y sólo un 29,4% de los alumnos afirman que asistirían con toda seguridad si se ofreciese este tipo de formación, mientras que un 21% no la considera necesaria en su caso.

Discusión

Los resultados presentados parecen indicar la existencia de un moderado nivel de ansiedad entre los estudiantes de psicología que inician la experiencia formativa del Practicum. Las puntuaciones relacionadas con la ansiedad-Estado están sólo ligeramente por encima de la ansiedad disposicional. Por otro lado, al ser preguntados por sus necesidades formativas ante la preparación de esta asignatura, mencionan en último lugar la formación para afrontar el estrés que pueda generar su adaptación al centro y la realización de las prácticas profesionales. Así pues, parece adecuado concluir que no se precisa una intervención generalizada para todos los estudiantes sobre esta cuestión. Ello no obstante, hay que destacar la existencia de algunos alumnos con niveles de ansiedad-Estado bastante por encima de la ansiedad-Rasgo que sugieren la conveniencia de trabajar este aspecto a nivel individual en el marco de las tutorías de Practicum. En este sentido, puesto que las variables que mejor predicen la ansiedad-Estado son la ansiedad-Rasgo y las creencias disfuncionales respecto a la profesión, podrían emplearse técnicas de reestructuración cognitiva, terapia

racional emotiva o cualquier otro enfoque que permita trabajar las creencias irracionales respecto al rol profesional, la necesidad de control y de reconocimiento así como la propia autoestima. Además, el trabajo sobre las expectativas irracionales o excesivas acerca del propio papel profesional puede contribuir de manera positiva a minimizar la percepción de estrés en aquellas situaciones de la práctica profesional que, por sus características de demanda, pueden resultar potencialmente amenazadoras, facilitando así una mejor contextualización de la situación y de la demanda y una mejor percepción de los propios recursos para afrontarla. Ello contribuirá, sin duda, a una mejor prevención de las crisis profesionales y del burnout en la futura práctica profesional de los estudiantes. Una propuesta sobre cómo trabajar estos aspectos en la asignatura de Practicum puede consultarse en Villar et al. (2005) y en Caparrós, Viñas y Villar (en prensa).

En relación con los miedos manifestados ante el inicio del Practicum, las respuestas a los cuestionarios abiertos ponen en evidencia las mismas preocupaciones que las recogidas en otros estudios similares como el de Rosenthal (2004): falta de preparación, conocimientos, habilidades y experiencia, inseguridad para trabajar con los clientes o usuarios, exceso de responsabilidad y de presión asociado al miedo a cometer errores y no estar a la altura de lo esperado y preocupaciones acerca del proceso de supervisión en el sentido de que sus tutores no les dediquen suficiente tiempo y atención, o bien que se formen unas expectativas demasiado altas respecto a ellos que puedan quedar defraudadas. Aunque estos miedos son hasta cierto punto lógicos y normales, creemos que el espacio de las tutorías puede constituir un excelente marco para reflexionar con los estudiantes sobre su significado y la manera de canalizarlos e integrarlos en su formación como profesionales.

De entrada, nuestro objetivo en esta investigación era sólo recoger información que nos permitiera tomar decisiones sobre la necesidad o la conveniencia de diseñar una intervención formativa en relación con la preparación de los estudiantes para la realización del Practicum. Aun cuando el objetivo se ha cumplido con la realización del estudio, es preciso señalar algunas limitaciones del mismo. En primer lugar, cabe señalar la necesidad de realizar estudios longitudinales que permitan una evaluación continuada de los niveles de ansiedad, las preocupaciones y los miedos de los estudiantes a lo largo del Practicum, así como el diseño de instrumentos de evaluación más adecuados a las características formativas de esta asignatura; en nuestro caso se han utilizado instrumentos excesivamente orientados hacia la práctica clínica que no recogen de manera adecuada el amplio abanico de centros e instituciones en las que los estudiantes realizan sus prácticas o las especiales características del Practicum de investigación. Por otro lado, una limitación metodológica del estudio tiene que ver con el momento en que se aplicaron los cuestionarios. Aunque se pasen los cuestionarios al inicio del Practicum a todos los estudiantes, hay que tener en cuenta que algunos empiezan durante el segundo semestre por lo que los niveles de ansiedad pueden variar en función de la proximidad de la fecha de inicio.

En cualquier caso, y a pesar de las limitaciones expuestas, creemos que el trabajo realizado pone en evidencia la necesidad de llevar a cabo más investigaciones de este tipo con el fin de basar las intervenciones educativas en datos empíricos y de ajustar las acciones formativas a las necesidades de los estudiantes. Si esto es cierto para cualquier titulación, parece inexcusable en el caso de Psicología, donde demasiado a menudo se ignoran los conocimientos disciplinares y se desperdicia la oportunidad de mostrar a los estudiantes, en vivo y en directo, la utilidad práctica de los conocimientos que intentamos enseñarles mediante su aplicación en situaciones reales como es, en este caso, su propia preparación para facilitar el proceso de adaptación y afrontamiento del Practicum.

Referencias bibliográficas

- Ackerley, G. D., Burnell, J., Holder, D. C. & Kurdek, L. A. (1988). Burnout among licensed psychologists. *Professional Psychology: Research and Practice*, 19, 624-631.
- Al-Darmaki, F. R. (2004). Counselor training, anxiety, and counseling self-efficacy: implications for training psychology students from the United Arab Emirates University. *Social Behavior and Personality*, 32, 429-440.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall (Edición española, *Pensamiento y Acción. Fundamentos sociales*, 1987. Barcelona: Martínez Roca).
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. Nueva York: Freeman.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Baird, B. N. (1998). *The internship, practicum, and the field placement handbook: A guide for the helping professions*. Upper Saddle River, NJ, US: Prentice-Hall.
- Bermúdez, J. (1978). Análisis funcional de la ansiedad. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 153, 617-634.
- Bernard, J. M. & Goodyear, R. K. (1992). *Fundamentals of clinical supervision*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Caparrós, B., Viñas, F. & Villar, E. (en prensa). El afrontamiento de las crisis profesionales. Girona: Documenta Universitaria.
- Cara, G. D. (2001). *The effects of a Pre-Practicum educational module on self-efficacy, self-esteem, anxiety and performance*. Dissertation Abstracts International. Section B. The Science and Engineering, 62 (2-B): 1069.
- Dodds, J. B. (1986). Supervision of psychology trainees in field placement. *Professional Psychology: Research and Practice*, 17, 296-300.
- Endler, N. S. & Parker, J.D.A. (1991). Personality research: Theories, issues, and methods. En M. Hersen, A. E. Kazdin y A. S. Bellack (Eds.), *The clinical psychology handbook* (2ª ed., pp. 258-275). Nueva York: Pergamon Press.
- Fitch, T. J. & Marshall, J. L. (2002). Using cognitive interventions with counseling practicum students during group supervision. *Counselor Education and Supervision*, 41, 335-342.
- Forney, D., Wallace-Schutzman, F. & Wiggers, T. (1982). Burnout among career development professionals: Preliminary findings and implications. *Personnel and Guidance Journal*, 60, 435-439.
- Guerrero, E. (2003). Análisis pormenorizado de los grados de burnout y técnicas de afrontamiento del estrés docente en profesorado universitario. *Anales de Psicología*, 19, 145-158.
- Hellman, I., Morrison, T. & Abramowitz, S. (1986). The stresses of psychotherapeutic work: A replication and extension. *Journal of Clinical Psychology*, 42, 197-205.
- Kaslow, N. J. y Rice, D.G. (1985). Developmental stresses of psychology internship training: What training staff can do to help. *Professional Psychology Research and Practice*, 16, 253-261.
- Kushnir, T., Malkinson, R. & Ribak, J. (1998). Rational thinking and stress management in health workers: A psychoeducational program. *International Journal of Stress Management*, 5, 169-178.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. Nueva York: Springer. (Edición española, *Estrés y procesos cognitivos*, 1986. Barcelona: Martínez Roca).
- Nucci, C. (2002). The rational teacher: Rational emotive behavior therapy in teacher education. *Journal of Rational Emotive and Cognitive Behavior Therapy*, 20, 15-32.
- O'Connor, M. F. (2001). On the etiology and reflective management of professional distress and impairment among psychologists. *Professional Psychology and Practice*, 32, 345-350.
- Prerost, F. J. (1980). Reactive patterns of undergraduate psychology practicum students in residential child care facilities: Implications for supervisors and child care workers. *Child Care Quarterly*, 9, 117-123.
- Rauch, J. B. (1984). Helping students to begin hospital field placements: An active learning approach. *Social Work in Health Care*, 9, 63.
- Rodolfa, E. R., Kraft, W. A. & Reilly, R. R. (1988). Stressors of professionals and trainees at APA-approved counseling and VA medical center internship sites. *Professional Psychology: Research and Practice*, 19, 43-49.
- Rompf, E. L., Royse, D., & Dhooper, S. S. (1993). Anxiety preceding field work: What students worry about. *Journal of Teaching in Social Work*, 7, 81-95.
- Rosenthal, C. (2004). Anxiety experienced by foundation-year MSW students entering field placement: Implications for admissions, curriculum and field education. *Journal of Social Work Education*, 40, 39-54.

- Royse, R., Dhooper, S. S., & Rompf, E. L. (2003). *Field instruction: A guide for social work students* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Sears, D. O. (1986). College sophomores in the laboratory: Influences of a narrow data base on social psychology's view of human nature. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 515-530.
- Serrat, E., Villar, E., Albertín, P., Caparrós, B., Viñas, F. & Cabruja, T. (2003). El Practicum de psicología de la Universitat de Girona: continuidad y cambio. En Conferencia de Decanos de psicología de las facultades españolas, *2º Congreso de Enseñanza de la Psicología: Espacio Europeo de educación Superior* (pp. 15-25). Valencia: Editorial Cristóbal Serrano.
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L. & Lushene, R. E. (1970). *STAI, Manual for the State-Trait Anxiety Inventory (Self Evaluation Questionnaire)*. California: Consulting Psychologists Press, Inc. (adaptación española, TEA, 1999, 5ª edición).
- Stoltemberg, C. D., McNeill, B. & Delworth, U. (1998). *IDM Supervision: An integrated development model for supervising counselors and therapists*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sun, A. (1999). Issues BSW interns experience in their first semester's practicum. *The Clinical Supervisor*, 18, 105-12.
- TEA Ediciones (1999, 5ª edición). *STAI. Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo*. Madrid: TEA.
- Villar, E., Viñas, F., Serrat, E., Caparrós, B., Cabruja, T., Balaguer, I., Aymerich, M. & Albertín, P. (2005). Conocimiento psicológico y prácticas formativas en Psicología: el afrontamiento del Practicum como ejemplo de integración. Comunicación presentada en el *I Congreso Internacional Psicología y Educación en Tiempos de Cambio* (Barcelona, febrero).