



# LA FORMACIÓN EN EVALUACIÓN PSICOLÓGICA EN CARRERAS DE PSICOLOGÍA DE BOLIVIA

**Marion K. Schulmeyer<sup>1</sup>**

*Universidad Privada de Santa Cruz de la Sierra, Bolivia*

---

## RESUMEN

El objetivo de este estudio fue describir la formación que se realiza en Bolivia en el área de la evaluación psicológica en base a los Planes de Estudio de las carreras de Psicología y los Programas Analíticos de cuatro universidades públicas y cuatro universidades privadas. Se analizó el papel que cumplen las materias de esta área en los programas de Psicología en Bolivia, los contenidos que se transmiten, cómo se enseña a evaluar y en qué teorías y bibliografía se basa esta formación. Los resultados permiten constatar una fuerte presencia psicoanalítica, especial interés por las pruebas proyectivas gráficas, énfasis en la evaluación de la inteligencia a través de pruebas objetivas, y de la personalidad a través de pruebas subjetivas, e interés por la evaluación del desarrollo infantil.

## Palabras clave:

evaluación, psicometría, pruebas proyectivas, formación

## ABSTRACT

The aim of this study was to describe assessment training in Bolivia based on the analysis of the Curricula of Bolivian psychology programs and the Course Syllabi of four public universities and four private universities. We analyzed the role that assessment courses have in Psychology Programs in Bolivia, coursework content, teaching method, theories and literature that is being used. Results present a strong presence of psychoanalytic theory, special interest in graphic projective tests, emphasis on intelligence assessment through objective tests and personality assessment through projective tests, as well as, interest in the evaluation of child development.

## Keywords:

assessment, psychometrics, projective tests, training

---

<sup>1</sup> Correspondence about this article should be addressed to Marion K. Shumeyer, E-mail: marionschulmeyer@upsa.edu.bo. Este trabajo hace parte de uno mayor presentado a la Academia Nacional de Ciencias de Bolivia. Se agradece a Maggie Jauregui, Carol Gainsborg, Wilmer Rojas, Fernanda Krutzfeld, Luis F. García y Virginia Dávalos.

Hace casi medio siglo, Ardila (1968) plantea que la principal función del psicólogo latinoamericano es el psicodiagnóstico, años después Piotrowski, Sherry y Keller (1985) encuentran que la evaluación ocupa más del 30% del tiempo de los psicólogos norteamericanos. Y aunque no es la única tarea que realizan, hoy se puede asegurar que la evaluación se imbrica en todas las actividades del qué hacer profesional de los psicólogos de todos los países: terapia, enseñanza, investigación, pericias, selección, y otras, motivo por el cual es importante dar atención al proceso de formación que reciben en esta área.

Los psicólogos norteamericanos han debatido el papel de la evaluación diagnóstica en los programas de psicología clínica desde los años 60 hasta la actualidad. Piotrowski y Keller, (1984) citan un número de investigaciones que defendían la utilidad de la evaluación en los años 70 así como otras que pronosticaban la desaparición de las pruebas proyectivas en los programas de formación por su carencia de validez. Sin embargo, distintas investigaciones fueron demostrando que los psicólogos clínicos en el ámbito académico consideraban que las técnicas proyectivas eran importantes (Durand, Blanchard, & Mindell, 1988; Thelen, Varble, & Johnson, 1968; Wade, Baker, Morton, & Baker, 1978; Weiner, 1972, 1983, entre otros), de ahí, que a diferencia de lo que pronosticaban muchos académicos en la década de los 70, en los 90 las técnicas proyectivas continuaban haciendo parte de los programas de formación postgradual en EEUU e incluso a inicios del 2000 (Belter & Piotrowski, 2001; Piotrowski & Zalewski, 1993, Stedman, Hatch, & Schoenfeld, 2001; Matthews, J.R. & Matthews, L.H., 2006). La predicción de que la enseñanza de técnicas proyectivas declinaría - que se encontró en diversas investigaciones - finalmente encontró cierto apoyo años después en el estudio de Stedman, Hatch, & Schoenfeld, (2001) en el que se observa que esto era cierto en los programas de postgrado en psicología clínica tradicionales, pero no en los programas profesionalizantes.

Las investigaciones en esta área se basaron en encuestas realizadas a los directores de programas de postgrado en psicología clínica, encontrando que la evaluación es una de las piedras fundamentales del currículum, pero aún no existe acuerdo respecto a la orientación, contenido y el valor que se debe otorgar a la evaluación en los programas (Aiken, West, & Millsap, 2008; Aftans, 1994; Howes, 1981; Moreland & Dahlstrom, 1983; Piotrowski, 1984; Piotrowski & Keller, 1984; Piotrowski & Zalewski, 1993; Pruitt, Smith, & Lubin, 1985; Thelen, Varble, & Johnson, 1968; Stedman, Hatch, & Schoenfeld, 2001, entre otros).

En los años 90, el campo de la evaluación psicológica cobró importancia en EEUU y surgió un número de investigaciones sobre modelos de enseñanza del área de evaluación y otros sobre el rol que cumple la evaluación en distintos programas de doctorado (Zalewski & Piotrowski, 1992). De ahí que las conferencias norteamericanas sobre formación de posgrado en psicología hayan exigido que la evaluación sea un requisito central en el área de la psicología clínica. Por ejemplo, el Consejo Nacional de Escuelas Profesionales de Psicología (National Council of Schools of Professional Psychology - NCSPP) incluyó las competencias de evaluación como un área crítica en la formación de profesionales en los años 90 y continuó haciéndolo en la primera década del 2000 (Peterson, Peterson, Abrams, & Stricker, 2006). Como también lo hizo el Directorio de Asuntos Educativos (Board of Education Affairs) de la APA (Pusateri, Halonen, Hill, & McCarthy, 2009), y a finales del 2002, en la Conferencia sobre Competencias: direcciones futuras en educación y acreditación en psicología profesional (Competencies Conference: Future Directions in Education and Credentialing in Professional Psychology), se definieron las competencias esenciales a ser desarrolladas en esta área (Kaslow, Borden, Illfelder-Kaye, Nelson, & Rallo, 2004).

En general, los requisitos establecen que todo programa debe dar a sus estudiantes la oportunidad para adquirir y demostrar comprensión y competencia substancial en el diagnóstico y la definición de problemas a partir de la evaluación y medida psicológica, como también debe presentar a sus estudiantes conocimiento actualizado en cuanto a teorías y métodos de evaluación y diagnóstico se trate, tomando en cuenta aspectos éticos, socioculturales y legales (Childs & Eyde, 2002, Krishnamurthy, et al. 2004, Peterson, Peterson, Abrams, & Stricker, 2006).

En Latinoamérica no existen unos lineamientos generales que involucren a todos los países, salvo las directrices de Mercosur que incluyen entre las áreas de formación de pregrado, la evaluación y diagnóstico psicológico. Sin embargo, la tradición psicométrica cumplió un papel importante en el

desarrollo de la Psicología en varios países. En el **Perú**, por ejemplo, la tradición psicométrica casi se confunde con la psicología misma, (León, 2009; Benites & Zapata, 2009). Algo parecido sucedió en **México**, donde los primeros planes de estudio contemplaban un fuerte énfasis en Técnicas de Investigación Psicológica, Estadística y Psicometría hasta los años 80 donde conformaban un 30% de los créditos (Zanatta & Yurén, 2012). En el **Brasil**, la psicometría pasó por varias etapas, siendo el uso de pruebas actualmente normado y habiendo en las universidades, programas de post grado, líneas de investigación y laboratorios de psicometría donde se desarrollan, adaptan y validan pruebas, (Wechsler, 2013). En **Chile**, en los últimos 10 años, se reactivan nuevamente los desarrollos en el área de la evaluación psicológica siguiendo estándares internacionales de evaluación psicométrica, que exigen que los programas de estudio contemplen estos contenidos (Bravo, 2013; Vinet & González, 2013). Por otra parte, en **Colombia**, el origen del campo de la psicología profesional se inicia con la Psicotecnia y en este momento hace parte de los Estándares Básicos de Calidad educativa a nivel nacional (Ardila, 1997; Hernández-Vargas, Valencia-Lara, & Rodríguez-Valderrama, 2003; Puche, 2003). La psicología en **Argentina** da importancia a la psicotecnia hasta la década del 60, recobrando importancia recientemente, habiéndose aprobado una Resolución Ministerial que define como una de las líneas “troncales” en la formación del Psicólogo, el área de Evaluación y Diagnóstico Psicológico (N. Contini, comunicación personal, 25 de marzo 2014; Klappenbach, 2006).

En el caso boliviano, en 1974 la Universidad Católica Boliviana (UCB) abrió la carrera de técnico superior psicométrista para formar orientadores escolares, pero esta se cerró con el egreso de la primera cohorte (Vía, 2000), y no se encuentran más referencias al respecto. Si se toma en cuenta que la Psicología en Bolivia se inicia en 1971, cuando el resto de Latinoamérica estaba todavía en el auge de la psicometría, la formación de los psicométristas en el país, duró poco.

Los primeros años de la psicología boliviana, se caracterizaron por una gran inestabilidad política que dificultó el funcionamiento regular de las universidades; motivo por el cual, los psicólogos que comenzaron su formación en los 70 tuvieron que terminar sus estudios en países vecinos. Al regresar al país, por la orientación predominante en esos países, crearon programas fuertemente influenciados por el psicoanálisis, con algunas excepciones (Aguilar, 1983; Calderon, 1999). A partir de los años 90, con la consolidación de las universidades privadas, la carrera de psicología que se dictaba en la UCB y dos universidades del sistema universitario público, pasa a dictarse en 12 universidades privadas. En esos años, también se crearon carreras de psicología de tres universidades públicas, habiendo en la actualidad 28 carreras de psicología en funcionamiento, presentando una oferta de formación bastante diversa (Ministerio de Educación, 2012; Schulmeyer, 2013, 2014).

La relativamente corta vida de la disciplina en psicología, la fuerte orientación psicoanalítica, y el contexto socioeconómico del país, han afectado de distinta manera la formación. Éste último, por ejemplo, dificulta el acceso a bibliografía, a pruebas psicométricas y a intercambios científicos internacionales (por accesibilidad y costo), por tanto, dificulta la actualización de los profesionales nacionales, y consecuentemente, la formación de los nuevos psicólogos. Es probable que esto haga que en el área de evaluación psicológica los nuevos profesionales estén recibiendo una formación marcada por la accesibilidad más que por lo que la comunidad científica – practicante considera válido.

Por eso, interesa saber cuál es la situación actual de la formación que se realiza en Bolivia en el área de la evaluación psicológica, dado que ésta constituye, probablemente, el eje central del desempeño profesional. Considerando el desarrollo existente en la evaluación psicológica en el campo de la psicometría y la importancia que tiene la evaluación en el campo de la psicología, en general, parece relevante estudiar el papel que cumple en los programas de psicología en Bolivia, los contenidos que se transmiten, cómo se enseña a evaluar y en qué teorías y bibliografía se basa esta formación.

## Método

Esta es una investigación teórica realizada en base al análisis de documentos (Montero y León, 2007). La revisión bibliográfica y documental es el método más recurrido al investigar el “estado del arte”

de distintas áreas de la psicología (Ardila, 1997; López, 2002; Parra, Gil, Linero, Louis & Portillo, 2003; Rodríguez, Rosero-Burbano, & Duarte, 2011). Generalmente, la revisión de documentos se encuadra en la investigación cualitativa, aunque en este caso los datos se manejan cuantitativamente, utilizando el análisis cualitativo del contenido para complementar la información.

La investigación se realizó en base al análisis de dos tipos de documentos: los *Planes de Estudio* de las Carreras de Psicología y los *Programas de las Asignaturas* de las materias del área de Evaluación.

### **Muestra**

Las fuentes de documentación están limitadas, por su pertinencia, pero también por la posibilidad de acceder a ellas. En este caso, la *muestra* estuvo determinada por la posibilidad de acceso a los documentos, conformándose entonces por: los Planes de Estudio de 12 de las Universidades Privadas, 4 Universidades Públicas, publicadas en la web institucional en abril de 2014. Los Programas de las Asignaturas del área de Evaluación Psicológica de 4 Universidades Privadas y 4 Universidades Públicas, haciendo en total 24 programas.

Se pudo acceder al 100% de los Planes de Estudio de las Universidades Privadas y al 80% de los de las Universidades Públicas, así como al 80% de los Programas de las Asignaturas de las Universidades Públicas, pero solo se consiguió el 36% de los Programas de las Asignaturas de las Universidades Privadas. Los datos, por tanto, afectan de manera importante el análisis de las Universidades Privadas. No se pudo acceder a más Programas de las Asignaturas porque las Universidades no los facilitan. Se utilizaron los programas de las asignaturas que se tenían en el archivo de la Universidad Privada de Santa Cruz de la Sierra por traspaso de estudiantes y los que se obtuvieron a través de estudiantes y docentes de otras universidades que al saber de la investigación brindaron los Programas de su propiedad.

Además de limitaciones inherentes a los documentos en si, dado que no todos tenían el mismo nivel de detalle, los programas podían no reflejar el contenido que reciben los estudiantes, ya sea porque los docentes no siguen el programa o porque no incluyen actualizaciones que realizan en sus clases. Tampoco se puede saber si un mismo docente imparte clases en más de una Universidad Privada y/o Pública, si respeta o no el programa de cada universidad, o si el material que mencionan (pruebas y bibliografía) está efectivamente al alcance de los estudiantes.

### **Procedimiento**

Tomando en cuenta que al realizar el Análisis de Documentos el investigador extrae información en base a categorías que va encontrando importantes a medida que avanza la investigación (López, 2002), se analizó los documentos para determinar las categorías de estudio, pero se observó que las principales estaban contempladas en el estudio de Childs y Eyde (2002) y se las utilizó. Las categorías de análisis que se tomaron en cuenta fueron las siguientes: las materias del área de evaluación, temas generales referidos al contenido de las materias, la orientación teórica de éstas, los instrumentos de evaluación explicados, la metodología de enseñanza utilizada y la bibliografía.

### **Resultados**

#### **Materias del área de evaluación psicológica**

A partir de los *Planes de Estudio* se observa que hay 66 materias dedicadas a esta área, llamadas de 20 maneras distintas. Estas materias se imparten del segundo hasta el noveno semestre, concentrándose principalmente entre el quinto y octavo semestre. Los programas incluyen de dos a siete materias en esta área. El promedio, mediana y moda de las materias de evaluación por carrera es de cuatro. Las materias del área de evaluación ocupan del 10% de los planes de estudio, la proporción varía de 5% al 12% dependiendo de la universidad, y no se encuentran diferencias significativas entre las Universidades Privadas y las Públicas ( $\chi^2(9, N=24) = 12, p>.05$ ).

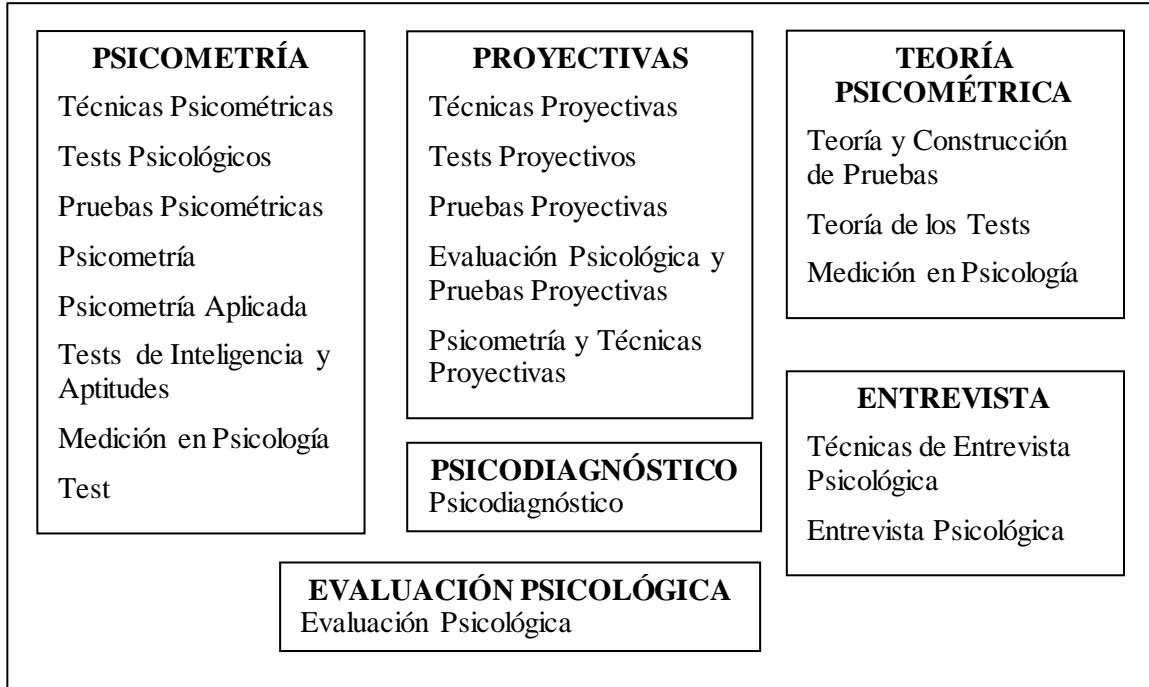


Figura 1. 66 materias clasificadas según nombre y contenido tal como figuran en los documentos analizados

En la Tabla 1 se observa una mayor presencia de materias del área proyectiva que psicométrica. Las materias de Psicometría y Psicodiagnóstico son casi iguales de frecuentes, seguidas por las de Evaluación Psicológica. La materia que existe solo en tres universidades privadas es la de Teoría Psicométrica.

**Tabla 1**

*Porcentaje de tipo de materias de evaluación Psicológica*

Materias	n	%
Proyectivas	24	31
Psicométricas	19	24
Psicodiagnóstico	16	21
Evaluación Psicológica	12	15
Teoría Psicométrica	3	4

### Temas abordados en los programas

La Tabla 2 se basa en información obtenida de los Programas de las Asignaturas ( $N=24$ ) que se analizó en base a las categorías definidas por Childs y Eyde (2002). Se puede observar que el Tipo de Evaluación al que los programas dan más importancia es principalmente a la evaluación de la personalidad, seguida por la evaluación de la inteligencia y la orientación vocacional.

En relación a la Población a la que se dedica tiempo, se observa que la mayoría de los programas se centran en la evaluación de los niños y adolescentes. Las familias se mencionan en algunos programas cuando se explica la devolución de resultados de la evaluación de un niño, pero no se encontraron referencias específicas a evaluaciones familiares o dirigidas a obtener información de la familia, salvo en un programa que contenía un acápite suelto que decía: “*Problemática vital y relaciones familiares*”.

Un tercio de los programas dedican al menos una Unidad a la Entrevista, en ella se presta especial interés al encuadre, los diferentes tipos de entrevista en las áreas de aplicación de la psicología (clínica, organizacional, educativa, jurídica) y al tema de “*transferencia – contratransferencia*” desde una perspectiva psicoanalítica.

Una cuarta parte de los programas dedican tiempo a la elaboración y devolución de informes, atendiendo a la redacción de los mismos, la elección de contenidos que deben ser transmitidos y los distintos tipos de informes que hay. En varios programas, se menciona la “*anamnesis*” como proceso de recopilación de datos para la redacción de la historia clínica del paciente, desde la perspectiva psicoanalítica.

La ética no figura como una Unidad en los programas analizados. Los programas que tocan este tema, lo hacen como un acapite dentro, generalmente, de la primera unidad. En dos programas, el tema ético hace parte de los objetivos de la materia y en dos se incluye dentro de los contenidos a desarrollar al enseñar cada prueba. Esto permite pensar que el tema ético en estas materias es transversal, sin embargo en varios apartados se menciona que los estudiantes aplicaran pruebas y realizaran informes sobre “*pacientes reales*”, por lo que el aspecto ético está poco claro.

Finalmente, las consideraciones culturales son mencionadas en tres programas, de Universidades Públicas, una trabaja con población Aymará y las otras, con población Quechua. Este es un tema que está cobrando cada vez más atención mundial y que al pertenecer a un país de diversas realidades culturales, como el nuestro, se debería atender más.

Tabla 2

*Temas abordados en las materias*

<b>Temas Generales</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Tipos de evaluación</b>		
Personalidad	12	50
Inteligencia	7	29
Orientación vocacional	4	17
Evaluación clínica (no especificada)	2	8
Evaluación conductual	2	8
Problemas de aprendizaje	1	4
Evaluación neuropsicológica	1	4
Evaluación Laboral	1	4
Tests objetivos	9	38
Tests proyectivos	12	50
<b>Población</b>		
Infantil/Adolescente	11	46
Adulta	5	21
Familia	---	---
Entrevista	8	33
Informe	6	25
Ética	7	29
Consideraciones culturales	3	13

(Categorías basadas en Childs y Eyde, 2002)

Realizando un análisis global de los programas de las distintas áreas de la evaluación se observó que los programas de Psicometría toman en cuenta distintos tipos de evaluación, presentan pruebas para medir la inteligencia, desarrollo, orientación vocacional, y en menor medida: personalidad. Los programas del área Proyectiva, se centran en la evaluación de la personalidad. Los programas de Teoría Psicométrica, abordan los temas que les corresponde (fiabilidad, validez, teoría de los tests, etc.). Pero, los Programas de Psicodiagnóstico, muestran grandes diferencias entre ellos. En la muestra que se analizó: dos materias se dedican a la integración de información obtenida a partir de la entrevista, las pruebas proyectivas y psicométricas, sin que se pudiera determinar si había o no una aclaración o definición de la orientación teórica desde la cual se abordaba el diagnóstico; una materia se dedicaba al proceso diagnóstico desde una perspectiva cognitiva, y la cuarta se centraba en el diagnóstico infantil a través de la hora de juego, desde una perspectiva psicoanalítica.

### Orientación teórica

En los programas analizados se observa una orientación marcadamente psicoanalítica en el 38% de ellos. Pero el 63% de los Programas de las Asignaturas contiene bibliografía psicoanalítica en su propuesta bibliográfica, por lo que se puede suponer que toman en cuenta esta orientación al enseñar a los estudiantes los fundamentos de la evaluación psicológica.

Se esperaba que en las materias de Teoría Psicométrica se enseñara solo la teoría que sustenta las pruebas objetivas (lo cual sucede según los Programas que se tiene de dos materias en esta área), y que las nueve materias que se llaman “Psicometría” o “Pruebas Psicométricas” se dedicaran específicamente a las pruebas objetivas, lo cual no sucede, como se observa en la Tabla 3, donde solo en cuatro de 11 materias esto se cumple. No se encontraron incoherencias de este tipo en las materias de Pruebas Proyectivas, ya que en ninguno de los programas de Pruebas Proyectivas se incluyen pruebas psicométricas.

Tabla 3

*Tipos de instrumentos que se enseñan*

Tipo de Instrumento	lo que se enseña		lo que debería enseñarse	
	n	%	n	%
Solo pruebas objetivas	4	17	11	46
Solo pruebas proyectivas	6	25	6	25
Ambas	8	33	2	8
No informa o no corresponde (*)	7	29	5	21

(\*) Las materias de Psicodiagnóstico, Entrevista y Evaluación Psicológica se incluyeron en la categoría de “no corresponde”.

Al revisar la presencia de contenidos relacionados con las propiedades psicométricas de los instrumentos de evaluación se tomó en cuenta el que en el programa al menos se mencionara la palabra “fiabilidad”, “confiabilidad” o “validez”, sin pretender que se enseñara cómo obtener estas medidas. Se observa que estos conceptos se mencionan en cuatro programas, dos de ellos son los programas de Teoría Psicométrica, donde también se menciona la Teoría Clásica de los Tests y/o la Teoría de Respuesta al Ítem. En ningún programa se toca el tema de “Adaptación” y “Construcción de Pruebas” de manera explícita, ni contenidos relacionados los sesgos de las pruebas.

**Instrumentos de evaluación que se enseñan**

Para identificar los instrumentos de evaluación que se enseñan en las distintas materias del área se tomó en cuenta el que el nombre de la prueba fuera mencionado en los contenidos de la materia. Entre los instrumentos psicométricos se enseñan ocho tests de inteligencia, entre ellos encontramos tres de los instrumentos de Weschler (*WAIS*, *WISC* y *WIPPSI*), después varias pruebas de Factor g, siendo la más común el *RAVEN* seguido por el *Dominó* y *Naipes*, y dos instrumentos que miden varios factores relacionados con la inteligencia: el Test de Aptitudes Diferenciales (*DAT*) y la Evaluación Factorial de las Aptitudes Intelectuales (*EFAI*).

En las materias de Psicometría se enseñan 10 instrumentos de evaluación del desarrollo infantil, entre los que destaca el *Bender*, seguido por el Test de Desarrollo Psicomotor (*TEPSI*) y el Test de Desarrollo Infantil (*DENVER*). Se da importancia a la evaluación de niños y su proceso de desarrollo, ocupando una a dos unidades en seis programas, y un programa se dedica exclusivamente a la evaluación del desarrollo infantil.

La enseñanza de la evaluación de intereses vocacionales se basa en dos pruebas: *Registro de Preferencias de Kuder e Intereses y Preferencias Profesionales*. Y se enseña siete instrumentos objetivos para evaluar la personalidad, pero en pocos programas. Su presencia es baja (las distintas pruebas generalmente se mencionan en solo un programa), probablemente por el fuerte papel de las pruebas proyectivas como opción para obtener datos sobre la personalidad. Si se puede rescatar el que entre las pruebas mencionadas, se encuentre algunas de las que tienen propiedades psicométricas más sólidas, como es el caso del *MMPI*, *16PF*, *MCMII*, *Big-Five* y *MIPS*.

En los programas se mencionan 17 pruebas proyectivas distintas. Entre los tests verbales, el más enseñado es el *Desiderativo* mientras que el *Test de Frases Incompletas* solo se encuentra en un programa. Entre las pruebas gráficas el *DAP*, *Koppitz* o *Goodenough*, son un referente ineludible junto con el *DAF* y el *HTP*. En algún programa también se encuentra referencias al *Test del Árbol*, la *Persona Bajo la Lluvia* y *Dibujo Kinético de la Familia*. Finalmente, las dos pruebas temáticas más enseñadas son el *TAT* y el *CAT*.

## Metodología de enseñanza

Se pudo apreciar que estas materias son eminentemente prácticas en la mayor parte de los casos, ya que suponen la aplicación de pruebas, su interpretación, redacción de informes y defensa de sus trabajos de evaluación, en mayor o menor medida. Ocho programas, es decir el 34%, afirman que la práctica que se realiza es supervisada.

## Bibliografía utilizada

En los programas revisados, se encontró citados 239 libros, 45% corresponden a programas de las universidades privadas y 55% a programas de las universidades públicas, pero no es un criterio que permita sacar conclusiones importantes porque hay programas que incluyen mucha bibliografía no relacionada con la materia, como otros que no incluyen bibliografía.

En los programas que se analizaron, al tomar en cuenta la antigüedad de los libros, una vez más, la comparación entre Universidades Privadas y Públicas no muestra diferencias significativas ( $t(232)=1,10; p>0,05$ ).

Al analizar las fuentes bibliográficas más utilizadas en los programas, se encontró que los cuatro libros más citados fueron: *Las técnicas proyectivas y el proceso de psicodiagnóstico* de Siquier de Ocampo, García y Grassano (1987); *Tests Psicológicos* de Anastasi y Urbina, (1998); *Temas de Psicología. Entrevista y grupos* de Bleger (1984) y *Tests proyectivos gráficos* de Hammer (1992).

Tomando en cuenta los que se citaron en al menos cuatro programas se encuentran: libros sobre las pruebas proyectivas gráficas, pruebas de inteligencia y de desarrollo infantil. Lo cual es coherente con los resultados que se venía encontrando: fuerte presencia psicoanalítica, especial interés por las pruebas proyectivas gráficas, énfasis en la evaluación de la inteligencia a través de pruebas objetivas y no así de la personalidad, e interés por la evaluación del desarrollo infantil.

## Discusión

Se observó que en las materias del área de la evaluación psicológica existe poco concenso. De hecho, se encuentra 20 nombres distintos para ellas. La literatura muestra la defensa de tres tipos de contenidos: la formación en teoría psicométrica (Aiken, West, & Millsap, 2008, 2009; Aiken, West, Sechrest, & Reno, 1990), la formación en el uso de pruebas psicométricas (Belter & Piotrowski, 2001; Piotrowski , 1984; Piotrowski & Keller, 1984; Piotrowski & Zalewski, 1993) y la formación en el uso de pruebas proyectivas (Durand, Blanchard, & Mindell, 1988; McCully, 1965; Pruitt, Smith, & Lubin, 1985; Thelen, Varble, & Johnson, 1968).

Las materias de *Técnicas Proyectivas* son las que más se enseñan en Bolivia, seguidas por las materias de *Psicometría*. Sin embargo muchas de las materias de Psicometría deberían llamarse “Evaluación Psicológica” ya que no abordan la evaluación psicométrica como tal, sino más bien, en la mayor parte de los casos, una mezcla de instrumentos psicométricos y proyectivos. Y no se observa en los programas alguna alusión al debate en torno a estas dos posturas ni una división conceptual clara de contenidos o fundamentos teóricos de unos u otros tipos de tests.

En muchos programas lo que se observa es poca contextualización teórica. Por ejemplo, en la mitad de los programas de Psicometría se encuentra en la primera unidad, contenido dirigido a brindar un encuadre teórico a la materia. En él se parte de la historia de la medición en psicología, los diferentes tipos de pruebas y los criterios psicométricos que se debe tomar en cuenta. Pero, en varios, acto seguido se comienza el tema de la medición de la inteligencia infantil a través del Dibujo de la Figura Humana. Lo cual de entrada presenta un serio cuestionamiento al sentido de validez y fiabilidad de las pruebas. En otros programas, no existe esta unidad y se pasa directamente a hablar de medición de la inteligencia, personalidad, etcétera, a partir de cualquier tipo de prueba (objetiva o proyectiva) indistintamente. Esta falta de coherencia teórica se observa principalmente en las materias de Psicometría, pero también en algunas de Psicodiagnóstico.

Asimismo se observa una baja frecuencia de formación psicométrica, la cual está presente solo en tres de 28 carreras de psicología, por lo que se puede asumir que los psicólogos no están siendo

entrenados en adaptación de pruebas, propiedades psicométricas de las mismas y menos aún conocen los sesgos y errores de medida que puedan haber.

En cuanto a la orientación teórica de los programas de evaluación y su relación con el tipo de instrumentos que enseñan, se esperaba que exista alguna relación entre la orientación de los psicólogos bolivianos y los instrumentos que se enseñan, bajo la idea de que gran parte de los psicólogos bolivianos de mayor edad fueron educados desde una perspectiva psicoanalítica fuera del país. Hasta cierto punto, lo que se esperaba encontrar se cumplió, como se observa en la alta presencia de pruebas proyectivas y de bibliografía psicoanalítica.

En relación a los instrumentos psicométricos y proyectivos que se enseñan en las materias del área de evaluación psicológica. Se pensó que los instrumentos que se enseñan en Bolivia estarían determinados, más que por la bondad psicométrica de los mismos, por su accesibilidad. Así se vió que la coincidencia con los instrumentos objetivos que marcan la pauta de evaluación en otros países (Belter & Piotrowski, 2001; Childs & Eyde, 2002; Stedman, Hatch, & Schoenfeld, 2001), no son los que se enseñan aquí, salvo por algunas de las pruebas de inteligencia de Weschler (*WAIS*, *WISC*, *WIPPSI*), y en dos universidades, pruebas de personalidad, como son el *MMPI*, *MCM*, y *16PF*. Se encontró coincidencia en el uso del *Bender* como prueba de desarrollo y en el uso del *Inventario de Intereses de Kuder*. Y entre las pruebas proyectivas solo coincide en importancia, la otorgada al *TAT*, porque en Bolivia se enfatiza el uso de los *Dibujos Proyectivos* y el *Desiderativo*; pruebas que no son mencionadas en otros estudios por el extendido cuestionamiento a su sustento científico. Entre las pruebas utilizadas en Latinoamérica, el Dibujo de la Figura Humana está presente, pero en general, parece ser menos popular que en Bolivia (Prieto, Muñiz, Almeida, & Bartram, 1999).

La idea de que la accesibilidad determina las pruebas que son, o no, enseñadas en Bolivia, encuentra cierto apoyo cuando se tiene en cuenta que todas las pruebas objetivas y proyectivas que se presentan en las aulas son de fácil acceso en el país a través de fotocopias y producciones caseras de las pruebas de Weschler, menos las poco populares pruebas objetivas de personalidad que se mencionan. Esto hace pensar que no solo la formación psicoanalítica de los docentes determina el contenido de los programas, sino también el acceso a las pruebas a costos accesibles para la población de estudiantes y profesionales bolivianos.

Finalmente, al analizar la metodología empleada en la enseñanza de las materias de evaluación se observó que en los programas bolivianos la materia es eminentemente práctica, lo cual cumple con los criterios que se sugieren, desde hace mucho, para este tipo de formación (Freeman, 1957; Krishnamurthy, et al. 2004, Rupert, et al. 1999). Ahora bien, la práctica de evaluación en las clases trae consigo varias consideraciones éticas que no se encuentran mencionadas en los programas. Para empezar, solo siete de 24 programas mencionaban consideraciones éticas y no se puede saber hasta qué punto se toman las precauciones necesarias para salvaguardar ciertas consideraciones éticas básicas como el consentimiento informado de los voluntarios y la confidencialidad de los resultados. Asimismo, los programas mencionan auto-evaluaciones o la evaluación de niños y adolescentes en centros escolares, lo que no en todos los países es considerado ético (Elosua & Bully, 2012).

El análisis de la bibliografía utilizada en las materias del área de la evaluación psicológica, se incluyó para conocer el marco de referencia científica que sustenta los contenidos que se transmiten en las aulas. Aquí se encontró que la mayor parte de la bibliografía utilizada tiene un desfase promedio de 20 años, y el 40% de la bibliografía tiene una antigüedad de 30 años o más. Si se piensa que en los 80 las computadoras comenzaban a utilizarse y recién en los 90 se convirtieron en una necesidad, se puede asumir que en la bibliografía en la que se basan los docentes bolivianos, éstas no existían. Lo que marca una enorme distancia con el desarrollo que se tiene en esta área en países vecinos, en los que se habla en las aulas universitarias de Bancos de Ítems, Tests Adaptativos Informatizados, teoría psicométrica y la evaluación a través de la computadora (VI Congreso Chileno de Psicología. 2012, Noviembre). Sin contar con una serie de contenidos y conceptos nuevos relacionados con la fiabilidad y validez que no existían antes (Elosua, 2003).

Esto deja ver que se necesita reflexionar con mayor profundidad en torno al tema y las necesidades de formación de los futuros profesionales en un contexto multicultural como es el boliviano. Asimismo, resulta necesario analizar por qué existen grandes propuestas y trabajos en el área de la evaluación realizados en el país que no se encuentran reflejados en los programas de Psicología y cuestionar la calidad de la formación que se está dando en la actualidad.

### Referencias

- Aftans, M. (1994). On revitalizing the Measurement Curriculum. *American Psychologist*, 49(10), 890-891. doi: 10.1037/0003-066X.49.10.889.
- Aguilar, G. (1983). Historia de la Psicología en Bolivia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 15(3), 311-325.
- Aiken, L. S., West, S. G., Sechrest, L., & Reno, R. R. (1990). Graduate training in statistics, methodology and measurement in psychology. A survey of PhD Programs in North America. *American Psychologist*, 45(6), 721-734. doi:10.1037/0003-066X.63.1.32.
- Aiken, L., West, S., & Millsap, R. (2008). Doctoral training in statistics, measurement, and methodology in psychology. *American Psychologist*, 63(1), 32-50. doi:10.1037/0003-66X.63.1.32.
- Aiken, L., West, S., & Millsap, R. (2009). Improving training in methodology enriches the science of psychology. *American Psychologist*, 64(1), 51-52. doi: 10.1037/a0014161.
- Ardila, R. (1968). Psychology in Latin America. *American Psychologist*, 23, 567-574.
- Ardila, R. (1997). Orígenes de la Psicología profesional en Colombia. La significación histórica del 20 de noviembre de 1947. *Revista Colombiana de Psicología*, 7, 227-231. Obtenido en <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/viewFile/16345/17274>.
- Ardila, R. (1997). Tests psicológicos en Colombia a finales del siglo XX. *Psicología desde el Caribe*, 1, 1-6.
- Belter, R. W., & Piotrowski, C. (2001). Current Status of Doctoral-Level Training in Psychological Testing. *Journal of Clinical Psychology*, 57(6), 717-726.
- Benites, L., & Zapata, L. (2009). La Psicología en el Perú: Formación académica y ejercicio profesional. *Psicología para América Latina. Revista Electrónica Internacional de la Unión Latinoamericana de Entidades de Psicología*, 17, obtenido en: <http://psicolatina.org/17/peru.html>.
- Bravo, L. (2013). Cincuenta años de la Psicología en Chile: Una perspectiva personal. *Psykhe*, 22(1), 125-137. doi:10.7764/psykhe.2012.22.03.
- Calderon, R. (1999). La psicología en Bolivia. En M. Alonso, *Psicología en las Américas* (págs. 47-65). Caracas: SIP.
- Childs, R. A., & Eyde, L. D. (2002). Assessment training in Clinical Psychology Doctoral Programs: What should we teach? What do we teach? *Journal of Personality Assessment*, 78(1), 130-144.
- Durand, V. M., Blanchard, E. B., & Mindell, J. A. (1988). Training in projective testing: survey of clinical training directors and internship directors. *Professional Psychology: Research and Practice*, 19(2), 236-238.
- Elosua, P. (2003). Sobre la validez de los tests. *Psicothema*, 15(2), 315-321.
- Elosua, P., & Bully, P. (2012). *Prácticas de Psicométrica. Manual de Procedimiento*. País Vasco: Universidad del País Vasco.
- Freeman, F. (1957). On the teaching of psychological tests and testing. *American Psychologist*, 12(3), 154-155.
- Hernández-Vargas, E. E., Valencia-Lara, S. C., & Rodríguez-Valderrama, J. (2003). De la Sección de Psicotecnia al Laboratorio de Psicometría: Seis décadas de algo más que medición psicológica en Colombia. *Avances en Medición*, 1(1), 6-16.
- Kaslow, N. J., Borden, K. A., Illfelder-Kaye, J., Nelson, P. D., & Rallo, J. S. (2004). Competencies Conference: Future directions in education and credentialing in professional psychology. *Journal of Clinical Psychology*, 60(7), 699-712. doi: 10.1002/jclp.20016.
- Klappenbach, H. (2006). Periodización de la psicología en Argentina. *Revista de Historia de la Psicología*, 27(1), 109-164.

- Krishnamurthy, R., VandeCreek, L., Kaslow, N. J., Tazeau, Y. N., Miville, M. L., Kerns, R., . . . Benton, S. A. (2004). Achieving competency in psychological assessment: Directions for education and training. *Journal of Clinical Psychology*, 60(7), 725-739. doi:10.1002/jclp.20010.
- León, R. (2009). La contribución de Reynaldo Alarcón al desarrollo y fortalecimiento de la psicometría en el Perú. *Revista de Investigación en Psicología*, 12(2), 239-250.
- López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación*, 4, 167-179. Obtenido en: [uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/viewFile/610/932](http://uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/viewFile/610/932).
- Matthews, J. R., & Matthews, L. H. (2006). Personality assessment training: view from a licensing board. *Journal of Personality Assessment*, 86(1), 46-50.
- McCully, R. S. (1965). Current attitudes about projective techniques in APA approved internship training centers. *Journal of Projective Techniques and Personality Assessment*, 29(3), 271-280. doi: 10.1080/0091651X.1965.10120209.
- Ministerio de Educación. (2012). Guía de Universidades del Estado Plurinacional de Bolivia 2012. La Paz: Autor.
- Montero, I., & León, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.
- Moreland, K. L., & Dahlstrom, G. (1983). A survey of MMPI teaching in APA-Approved Clinical Training Programs. *Journal of Personality Assessment*, 47(2), 115-119. doi: 10.1207/s15327752jpa4702\_1.
- Parra, S., Gil, L., Linero, A., Lousi, E., & Portillo, M. (2003). Estado del arte de la evaluación y medición en psicología jurídica en la capital de Colombia desde 1980 hasta el 2003. obtenido el 7 de mayo de 2013 en <http://psicologajuridica.org/psj82.html>.
- Peterson, R., Peterson, D., Abrams, J., & Stricker, G. (2006). The National Council of Schools and Programs of Professional Psychology Educational Model. *Training and Education in Professional Psychology, Special*(1), 17-36. doi:10.1037/1931-3918.S.1.17.
- Piotrowski, C. (1984). The status of projective techniques: or, "Wishing won't make it go away". *Journal of Clinical Psychology*, 40(6), 1495-1502.
- Piotrowski, C., & Keller, J. (1984). Psychodiagnostic testing in APA- approved clinical psychology programs. *Professional Psychology: Research an Practice*, 15, 450-456.
- Piotrowski, C., & Zalewski, C. (1993). Training in Psychodiagnostic Testing in APA-Approved PsyD and PhD Clinical Psychology Programs. *Journal of Personality Assessment*, 61(3), 394-405.
- Piotrowski, C., Sherry, D., & Keller, J. W. (1985). Psychodiagnostic test usage: A survey of the Society for Personality Assessment. *Journal of Personality Assessment*, 49(2), 115 - 119. doi: 10.1207/s15327752jpa4902\_1.
- Pruitt, J. A., Smith, M. C., & Lubin, B. (1985). Attitudes of academic clinical psychologists toward projective techiques: 1968-1983. *Professional Psychology: Research and Practice*, 16(6), 781-788.
- Puche, R. (2003). *Elementos relevantes para pensar un "estado del arte de la psicología académica" en Colombia*. ASCOFAPSI.
- Pusateri, T., Halonen, J., Hill, B., & McCarthy, M. (2009). *The assessment CyberGuide for learning goals and outcomes* (Segunda ed.). Washington: APA.
- Rodríguez, O., Rosero-Burbano, R. B., & Duarte, L. (11). Producción de conocimiento en psicometría en instituciones de educación superior de Bogotá y Chía. *Revista Colombiana de Psicología*, 20(1), 9-25.
- Rupert, P., Kozlowski, N., Hoffman, L., Daniels, D., & Piette, J. M. (1999). Practical and ethical issues in teaching psychological testing. *Professional Psychology: Research and Practice*, 30(2), 209-214.
- Schulmeyer, M. K. (2013). 20 años de psicología en las Universidades Privadas de Bolivia. *Ajayu*, 11(2), 118-137.
- Schulmeyer, M. K. (2014). Historia de la Psicología en Bolivia. En G. Salas, *Historia de la Psicología en América del Sur*. La Serena: Chile.

- Stedman, J. M., Hatch, J. P., & Schoenfeld, L. S. (2001). The current status of psychological assessment training in Graduate and Professional Schools. *Journal of Personality Assessment*, 398-407.
- Thelen, M., Varble, D., & Johnson, J. (1968). Attitudes of academic clinical psychologists toward projective techniques. *American Psychologist*, 23(7), 517-521. doi: 10.1037/h0026195.
- Via, F. (2000). Historia y formación del psicólogo en Bolivia. *Revista Ciencia y Cultura*, 8, 51-62.
- Vinet, E. V., & González, N. (2013). Desarrollos actuales y desafíos futuros en la evaluación psicológica en Chile. *Psiencia. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 5(2), 134--138. doi: 10.5872/psiencia/5.2.74.
- Wade, T., Baker, T., Morton, T., & Baker, L. (1978). The status of psychological testing in clinical psychology: relationships between test use and professional activities and orientations. *Journal of Personality Assessment*, 42(1), 3-10. doi: 10.1207/s15327752jpa4201\_1.
- Wechsler, S. (2013). El movimiento para el desarrollo de los tests psicológicos en el Brasil. Una experiencia pionera. *Psiencia. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 5(2), 130-133. doi:10.5872/psiencia/5.2.73.
- Weiner, I. B. (1972). Does psychodiagnostics have a future? *Journal of Personality Assessment*, 36(6), 534-546. doi: 10.1080/00223891.1972.10119809.
- Weiner, I. B. (1983). The future of psychodiagnostics revisited. *Journal of Personality Assessment*, 47(5), 451-461. doi: 10.1207/s15327752jpa4705\_1.
- Zanatta, E., & Yurén, T. (2012). La formación profesional del psicólogo en México: trayecto de la construcción de su identidad disciplinar. *Enseñanza e investigación en psicología*, 17(1), 151-170.