

Artículo

Miedos e Inseguridades en el Inicio del Ejercicio Profesional de la Psicología

Clara Selva-Olid  y Núria Anglès-Virgili 

Universitat Oberta de Catalunya. Barcelona (España)

INFORMACIÓN

Recibido: 8/11/2025

Aceptado: 14/12/2025

Palabras clave:

Identidad profesional
Prácticas supervisadas
Inserción laboral
Formación universitaria
Psicología aplicada

Keywords:

Professional identity
Supervised Internships
Job placement
University training
Applied psychology

RESUMEN

Introducción: La finalización del grado en Psicología marca el inicio de una etapa decisiva, en la que el estudiantado se enfrenta a la transición hacia un ejercicio profesional que implica una exigencia en términos de competencias técnicas, responsabilidad ética y habilidades relacionales. **Método:** Este estudio cualitativo analiza los miedos e inseguridades que emergen en dicha transición, a partir de una muestra de 450 estudiantes de una asignatura vinculada a las prácticas externas supervisadas, en la Universitat Oberta de Catalunya. **Resultados:** Mediante un análisis de contenido temático, se identificaron tres categorías: rol profesional, trato profesional e inserción laboral. Los resultados muestran que las inseguridades se relacionan con falta de competencias, gestión emocional, miedo a la mala praxis e incertidumbre sobre las salidas profesionales. Asimismo, el estudio pone de relieve tensiones estructurales vinculadas a la precariedad del mercado laboral, la presión por especializarse y la falta de orientación profesional. Finalmente, se propone un decálogo de herramientas prácticas para acompañar el desarrollo profesional del estudiantado, así como recomendaciones para fortalecer la formación integral, la supervisión clínica y la construcción de la identidad profesional. **Conclusiones:** Se concluye la necesidad de un enfoque institucional más proactivo que prepare al estudiantado para ejercer con competencia, ética y bienestar personal.

Fears and Insecurities at the Beginning of the Professional Practice of Psychology

ABSTRACT

Introduction: The completion of the Psychology degree marks the beginning of a decisive stage, in which students face the transition to a professional practice transition that demands technical competencies, ethical responsibility, and relational skills. **Method:** This qualitative study explores the fears and insecurities that emerge during this transition, based on a sample of 450 students enrolled in a course linked to the Supervised Internships at the Universitat Oberta de Catalunya. **Results:** Through thematic content analysis, three categories were identified: professional role, professional interaction, and job placement. The results show that students' insecurities are related to a perceived lack of competencies, emotional regulation difficulties, fear of malpractice, and uncertainty about career opportunities. Furthermore, the study highlights structural tensions associated with the precariousness of the labor market, the pressure to specialize, and the lack of career guidance. Finally, a decalogue of practical tools is proposed to support students' professional development, along with recommendations to strengthen holistic training, clinical supervision, and the construction of professional identity. **Conclusion:** The study concludes with a call for a more proactive institutional approach to prepare students to practice with competence, ethics, and personal well-being.

Introducción

La culminación del grado universitario en Psicología constituye un hito fundamental en la trayectoria formativa, al marcar el inicio de una transición hacia el ejercicio profesional o la continuidad en estudios de postgrado (Conroy et al., 2020). Aunque esperado, este proceso se caracteriza por una notable complejidad emocional y formativa que puede generar miedos e inseguridades en el estudiantado, con potenciales implicaciones para su inserción profesional y bienestar psicológico (Magier et al., 2025; Nolan et al., 2025; Reddy y Shaw, 2019; Strapp et al., 2025). En un contexto caracterizado por la creciente demanda de profesionales de la salud mental, quienes egresan del grado en Psicología se enfrentan a un mercado laboral altamente competitivo y exigente, en el que predominan condiciones de empleo precarias y una fuerte presión por la formación continua para lograr la especialización necesaria (Nolan et al., 2025; Strapp et al., 2025).

A diferencia de otras titulaciones que conducen a profesiones con un perfil más definido, la formación en Psicología se caracteriza por su versatilidad, ofreciendo la oportunidad de desarrollarse en una amplia gama de ámbitos, como la salud, la educación, la intervención social, la neuropsicología, las organizaciones o la investigación (Colisson y Eck, 2022; Landrum, 2018). Pese a su potencial enriquecedor, esta diversidad también puede ser fuente de indecisión y ansiedad ante la multiplicidad de caminos profesionales disponibles (Barideaux y Meek, 2024; Lang et al., 2022; Magier et al., 2025; Nolan et al., 2025). Además, la incertidumbre inherente al proceso de elección profesional se ve agravada por barreras que dificultan la inserción laboral. Entre ellas, destacan las dificultades económicas asociadas al coste de la formación continua, particularmente en másteres habilitantes o de especialización; las condiciones del mercado laboral, marcadas por la precariedad y la inestabilidad; y la necesidad de formación adicional para acceder a ciertos puestos (Reddy y Shaw, 2019; Strapp et al., 2025). Todas estas circunstancias, sumadas a la falta de confianza en las propias competencias y a la escasa orientación profesional durante la titulación, intensifican los desafíos que el estudiantado enfrenta al aproximarse al mundo laboral (Castillo et al., 2021; Lang et al., 2022; Magier et al., 2025; Nolan et al., 2025).

A pesar de las limitaciones mencionadas, también existen factores que pueden mitigar estas dificultades y facilitar la transición al mundo laboral, como un entorno profesional positivo, el apoyo social y el acceso a recursos educativos (Strapp et al., 2025). Aunque se trata de factores valiosos, por sí solos no bastan, y resulta imprescindible que se complementen con una formación universitaria que prepare al estudiantado para afrontar los desafíos de un mercado laboral dinámico y exigente (Ciarocco, 2018; Conroy et al., 2020; Lang et al., 2022; Nolan et al., 2025). En este contexto, el Prácticum, como parte del currículo formativo, desempeña un papel crucial al permitir al estudiantado experimentar la realidad profesional y aplicar los conocimientos adquiridos (Selva et al., 2022; Zabalza, 2016). Ahora bien, es fundamental acompañar esta experiencia de estrategias de orientación y apoyo que ayuden al estudiantado a desarrollar competencias clave, definir sus objetivos profesionales y afrontar esta etapa con mayor confianza y preparación (Castillo et al., 2021; Nolan et al., 2025; Spencer, 2021).

En este sentido, la comunidad educativa ha manifestado una creciente preocupación por la preparación del estudiantado para su inserción laboral (Conroy et al., 2020; Lang et al., 2022; Reddy y Shaw, 2019). Por ello, se ha planteado la necesidad de incorporar el

asesoramiento profesional en los planes de estudio, con el objetivo de brindar información completa y actualizada sobre las salidas profesionales, las competencias requeridas y las dinámicas del mercado laboral (Barideaux y Meek, 2024; Landrum, 2018; Lang et al., 2022; Spencer, 2021). Este asesoramiento debe abordar aspectos clave como las responsabilidades profesionales, los requisitos de formación, los rangos salariales y las tendencias del sector (Conroy et al., 2020; Nolan et al., 2025). Asimismo, se ha destacado la importancia de fomentar el desarrollo de habilidades transversales (como la comunicación, el trabajo en equipo y la resolución de problemas), y de ofrecer experiencias de aprendizaje que permitan al estudiantado aplicar sus conocimientos en contextos reales, fortaleciendo su confianza y autoeficacia (Reddy y Shaw, 2019).

Como respuesta a estas necesidades de orientación y apoyo, diferentes universidades han adoptado modelos de acompañamiento continuo, diseñados para apoyar al estudiantado en la exploración de sus intereses, la identificación de oportunidades y la construcción de un plan de carrera profesional a lo largo del grado (Castillo et al., 2021; Parada, 2022; Pérez-Escoda et al., 2019; Paternina et al., 2015). Estos modelos, que combinan orientación profesional con aprendizajes vivenciales, y que en buena medida se implementan mediante servicios como Alumni, brindan un apoyo constante que facilita el desarrollo personal y profesional de los egresados, además de abrir nuevas oportunidades en un mercado laboral competitivo. En este marco, el presente estudio explora los miedos e inseguridades que experimenta el estudiantado de Psicología de último año de grado frente a la inminente inserción laboral, para orientar el desarrollo de estrategias que faciliten una transición exitosa al mundo profesional. Con este fin, se propone un decálogo de herramientas prácticas que sirva como guía para el estudiantado, a la vez que inspire a las universidades en el diseño e implementación de programas de apoyo y promueva un ejercicio profesional más competente y ético.

Método

En consonancia con el propósito y el carácter exploratorio de esta investigación (Sandín, 2003), se ha utilizado una metodología cualitativa que ha permitido profundizar en las experiencias, percepciones y significados que el estudiantado proyecta respecto a su futuro ejercicio profesional en el campo de la Psicología.

Participantes

Se realizó un muestreo censal de conveniencia que incluyó a todo el estudiantado matriculado en una asignatura obligatoria de tercer curso del grado de Psicología de la *Universitat Oberta de Catalunya* (UOC) ($n=450$ estudiantes) durante el curso 2024-2025. La muestra está formada por 356 mujeres (79,11%) y 94 hombres (20,89%), con edades comprendidas entre los 22 y los 58 años. Según Duart et al. (2006), este perfil representa en gran medida las características del estudiantado de la UOC: mayoritariamente mujeres, activas laboralmente, con otro título universitario previo y, en ocasiones, con responsabilidades familiares.

Instrumento

Los datos se recolectaron mediante una actividad docente diseñada para explorar en un espacio seguro los miedos, inseguridades y proyecciones del estudiantado respecto a su futuro ejercicio profesional.

Esta actividad se enmarca en la asignatura *Ámbitos profesionales en Psicología* del nuevo plan de estudios de esta titulación (desplegado en septiembre de 2021) la cual, como parte fundamental de la materia del Prácticum, prácticas externas supervisadas, presenta un marcado carácter vivencial, promoviendo un proceso de autoconocimiento vinculado a la integración del recorrido formativo del grado y su proyección al ejercicio profesional.

De forma más concreta, el instrumento consistió en una actividad escrita de reflexión guiada, desarrollada en el foro del aula, compuesta por tres preguntas abiertas, que el estudiantado debía responder de forma individual y en formato textual. Así, las preguntas estaban orientadas a explorar: (a) las inseguridades ante el futuro desarrollo de la praxis profesional; (b) el imaginario respecto a su futura inserción laboral en la disciplina; y (c) los principales retos percibidos en esta transición profesional.

Procedimiento

Antes de iniciar la actividad, se explicó al estudiantado que debía reflexionar y compartir por escrito sus miedos, inseguridades, imaginarios y retos relacionados con el inicio de la práctica profesional, dando respuesta a las preguntas planteadas. La dinámica se desarrolló de forma asincrónica, en un lapso temporal de tres semanas y siendo visible para el conjunto del estudiantado, a fin de fomentar un clima de acompañamiento y reconocimiento mutuo durante el proceso de reflexión. Con todo, la actividad formaba parte del trabajo de la asignatura y su realización era obligatoria, aunque la utilización de las respuestas con fines de investigación dependió del consentimiento informado de cada estudiante.

Por último, y si bien no se estableció una extensión mínima obligatoria, se recomendó que las respuestas fueran suficientemente desarrolladas para permitir una reflexión profunda sobre la transición al ejercicio profesional.

Análisis de Datos

El tratamiento de los datos se ha realizado mediante un análisis de contenido temático inductivo, a través del cual se han establecido categorías con base en las narraciones recopiladas (Patton, 2002). Más concretamente, el procedimiento analítico se ha desarrollado en dos fases diferenciadas. Primero, se realizó una lectura del conjunto de los datos para identificar los temas generales, a modo de preanálisis. Seguidamente, se llevó a cabo un análisis más profundo y sistemático, mediante la codificación de las narrativas y la identificación y clasificación en categorías. Este procedimiento ha dado como resultado 488 citas, que se han subsumido en 18 códigos y tres categorías.

Para aumentar la calidad y validez de los datos, dos investigadoras realizaron el análisis de forma independiente, empleando una estrategia de triangulación. Inicialmente, se logró un 85% de acuerdo entre las investigadoras, que fue discutido posteriormente hasta alcanzar un consenso del 100%. El software Atlas.ti (versión 8), se utilizó como herramienta de soporte para la organización, codificación y categorización de los datos.

Consideraciones Éticas

Este estudio fue aprobado por el Comité Ético de la UOC. Todas las personas participantes se involucraron voluntariamente y firmaron un consentimiento informado que explicaba claramente

los objetivos y la finalidad del estudio, además de requerir su autorización para utilizar sus respuestas con propósitos de mejora de la calidad docente y de investigación. Para proteger su privacidad, todos los datos personales han sido anonimizados.

Dado que la investigación fue realizada por el equipo de docentes de la asignatura, se adoptaron diversas estrategias para mitigar posibles sesgos. En primer lugar, se incorporó una investigadora externa sin vinculación docente con la materia, con el objetivo de contrarrestar la influencia del rol docente y de las expectativas previas sobre los resultados. En segundo lugar, el equipo reflexionó de manera explícita sobre su posición y sobre la posible incidencia de su experiencia profesional y su vínculo con el contexto formativo en la interpretación de los datos. Así, para minimizar estos sesgos, se trabajó únicamente con respuestas anonimizadas y se promovió un proceso de análisis independiente y posteriormente consensuado.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados extraídos de las narrativas del estudiantado, agrupados en tres categorías principales: *Rol profesional*, *Trato profesional* e *Inserción laboral*. Para mayor detalle, en la [tabla 1](#) se encuentran recopilados los códigos que caracterizan cada una de estas categorías, ordenados según su frecuencia de aparición.

En las citas literales que se incluyen a continuación, se identifica la autoría de la persona participantes entre paréntesis (por ejemplo, Estudiante SA), donde las dos letras se corresponden con las iniciales del nombre y primer apellido de quien lo expresó. Esta clave de identificación dentro del estudio garantiza el anonimato de las personas que conforman la muestra.

Tabla 1
Resultados del Análisis Cualitativo

Categorías y códigos	Frecuencia
Rol Profesional	430
Falta de Conocimientos	147
Dificultad en la Gestión Emocional	88
Carencia de Competencias	68
Cometer Errores	44
Inexperiencia	32
Síndrome de la Impostora	20
Juicio Externo	17
Omisión del Código Deontológico	7
Dificultad de Conciliación	7
Trato Profesional	184
Mala Praxis Profesional	103
Dificultad en Ofrecer Asistencia Adecuada	44
Inferencia de la Propia Historia en la Atención	19
Dificultad de Creación del Vínculo	18
Inserción Laboral	125
Falta de Oportunidades	62
Hándicap por la Edad	28
Necesidad de Ampliar Formación	10
Desconocimiento de los Ámbitos Profesionales	13
Fracaso Profesional	12

Rol Profesional

Esta categoría agrupa los miedos e inseguridades relacionadas con las competencias y responsabilidades que el estudiantado

anticipa enfrentar en su futuro rol profesional. En particular, aglutina inquietudes acerca de no estar suficientemente preparados, dudas sobre sus propias capacidades o respecto al juicio de terceros, así como respecto a los desafíos que les puede suponer equilibrar su vida profesional y personal.

La inseguridad más común en esta categoría es la percepción de Falta de Conocimientos para desempeñar adecuadamente la profesión. En este sentido, se destaca la importancia de ampliar la formación para gestionar situaciones específicas que exijan una comprensión más profunda de la Psicología y, por ende, mitiguen el temor a no desarrollarse eficazmente sin una base de conocimiento sólida y fundamentada en el código deontológico. Como ejemplo, considérese la siguiente cita:

“Me doy cuenta de que no sé nada y aunque supero asignaturas, me sobrecoge la sensación de que sigo sin saber nada, con lo que, una vez terminada la carrera, podría no saber defender mis conocimientos, ni enfrentarme a casos que requieran mi ayuda, y eso para mí sí sería un verdadero fracaso...” (Estudiante SA).

Seguidamente, la Dificultad en la Gestión Emocional representa un elemento imprescindible para brindar un apoyo efectivo a las personas, al tiempo que mantener el propio bienestar personal, dentro del ejercicio profesional. El temor a no poseer estas herramientas se refleja en la siguiente narrativa:

“Me da cierto miedo no saber gestionar en el futuro qué es lo que “me llevo a casa”, no saber separar el contenido de mi vida laboral con mi propia vida, y que no invada en exceso mi vida personal” (Estudiante AE).

El estudiantado, además, siente una gran inquietud por no estar suficientemente preparado para abordar las necesidades de los usuarios, debido a la Carencia de Competencias transversales necesarias para el ejercicio profesional. Estas, no solo incluyen conocimientos técnicos, sino también habilidades interpersonales y de comunicación, que son esenciales para una práctica eficaz y ética en psicología. La percepción de esta falta de preparación se refleja claramente en la siguiente intervención:

“Se trata del miedo a no dar respuestas a las necesidades que presenta la persona, por falta de habilidades o competencias, como por ejemplo habilidades para realizar un proceso de evaluación, la gestión de una intervención, habilidades de escucha activa o tener una adecuada comunicación con la persona” (Estudiante IS).

Otro punto crítico de preocupación es el temor por Cometer Errores en su futura práctica profesional. Este miedo abarca las diversas áreas clave del ejercicio psicológico, así como los principios éticos fundamentales de obligado cumplimiento. En este sentido, el estudiantado siente una gran responsabilidad por las decisiones que tomará y teme sus posibles repercusiones. Este sentimiento se resume en la siguiente cita:

“Conecto con varios miedos relacionados con posibles errores que puedo llegar a cometer en la práctica, como errores en la evaluación, el diagnóstico o la intervención,

no ser capaz de cumplir con el deber de la confidencialidad, o el mayor de los miedos, pensar que las decisiones que tomo son irreversibles y que pueden perjudicar al paciente” (Estudiante EL).

Tras las preocupaciones mencionadas, los estudiantes también hacen referencia a que la Inexperiencia intensifica sus miedos e inseguridades al inicio del ejercicio profesional. Esta se manifiesta como un temor a no poder proporcionar una atención adecuada ni cumplir con las expectativas profesionales y éticas del campo, por no poseer la suficiente práctica y conocimientos. Además, el Síndrome de la Impostora añade una capa adicional de inseguridad, que genera más dudas sobre sus habilidades y una autopercepción negativa, a pesar de sus logros académicos y formativos. Todo ello se refleja en la siguiente cita:

“Nos sentimos en una constante lucha con la inseguridad de ‘nunca ser suficiente’, la búsqueda de perfección y el miedo a no estar a la altura” (Estudiante LS).

Más allá del error, el miedo al Juicio Externo, ya sea por parte de las personas atendidas, la sociedad, u otros miembros del equipo de trabajo, también se manifiesta en el estudiantado, incluyendo la preocupación por el reconocimiento y la visibilización adecuadas de su labor dentro de la sociedad. Una estudiante lo relata de la siguiente manera:

“Es que hay muchos prejuicios y expectativas en cuanto a la profesión psicológica, [...] como si por ser psicólogos ya no fuéramos humanos” (Estudiante SM).

En menor medida, un punto adicional de preocupación es la Omisión del Código Deontológico, que rige la práctica ética y profesional en Psicología. El estudiantado teme no estar completamente preparado para manejar situaciones complejas que involucran dilemas éticos y legales, tal y como se muestra en la siguiente cita:

“¿Debo y puedo atender a conocidos (que no amistades), si no soy capaz de derivar a un profesional que reúna las condiciones que ellos o ellas quieren? ¿Cuándo nos obliga la ley a romper el secreto profesional de un cliente? Si una persona atendida a través de mis clientes me informa de un delito que está cometiendo, o que incluso un profesional está quebrando el código deontológico, ¿dónde y cómo debemos denunciarlo?” (Estudiante JB).

Finalmente, también se expresa la Dificultad de Conciliación entre la vida laboral y personal, especialmente al inicio de la trayectoria, cuando posiblemente sea necesario combinar el ejercicio profesional con formación continua:

“Así como tampoco sé si seré capaz, ni si tendré fuerzas para seguir mucho tiempo formándome, mientras lo compagino con el resto de las obligaciones y responsabilidades diarias” (Estudiante VM).

Trato Profesional

En esta categoría se encuentran las preocupaciones sobre la interacción directa con los clientes y la práctica profesional. Más

concretamente, aquí se engloban aspectos relacionados con la inseguridad y el miedo que tiene el estudiantado al tratar con personas, así como sobre la calidad de la atención que puedan ofrecerles.

Con una gran frecuencia, el estudiantado expresa preocupación por la posibilidad de realizar una Mala Praxis, ya que son conscientes de la gran responsabilidad que implica su trabajo y temen cometer errores que puedan perjudicar a las personas usuarias. La importancia de manejar cada caso con la máxima integridad y profesionalismo genera miedo a las consecuencias de prejuzgarlas o a realizar un diagnóstico erróneo. Un ejemplo de esta preocupación se manifiesta en la siguiente narrativa:

“Soy muy consciente de que me preocupa ser incapaz de no prejuzgar lo que escuchamos, o cualquier perjuicio que pueda generar en ellos, tratamos con personas que son vulnerables, y debemos ser conscientes de la responsabilidad que esto conlleva” (Estudiante EL).

Otro miedo destacado es la Dificultad de Ofrecer Asistencia Adecuada. Este código hace referencia al temor de asumir el “rol de salvador”, con el que la persona cree que puede gestionar todas las demandas recibidas, sin tener el criterio necesario para determinar cuándo es apropiado intervenir y cuándo es más efectivo derivar a otro u otra profesional, tal y como explica la siguiente estudiante:

“Me asusta mucho ponerme un disfraz de “salvadora” y creer que puedo ayudar a todas las personas que me demanden ayuda, sin tener el criterio suficiente para determinar cuándo es necesaria una derivación” (Estudiante IS).

Además, se señala la carga constante de no poder gestionar adecuadamente las expectativas de los clientes, ni proporcionar la ayuda necesaria de manera efectiva:

“La dificultad de establecer una verdadera relación de ayuda, que promueva cambios en la persona u organización que facilite aumentar su bienestar” (Estudiante LL).

El estudiantado también manifiesta preocupación por la Interferencia de la Propia Historia en la Atención, es decir, cómo sus propios miedos y sus experiencias no resueltos podrían influir en su capacidad para intervenir de manera efectiva:

“Me causa respeto tener miedos y problemas personales sin resolver que puedan influir en una intervención... Todos hemos atravesado a lo largo de la vida situaciones que nos han podido marcar y sobre las que no podemos ser imparciales. ¿Cómo evitar que esas cicatrices queden expuestas y nos impidan realizar un trabajo de calidad y empírico? Creo que la separación psicóloga - paciente es una ardua tarea y evitar que nos influyan demasiado los conflictos que atraviesa la persona es, sin duda, el pan que nos espera cada día. Pero ¿cómo evitar que nuestros problemas influyan en los demás y en la terapia que reciben?” (Estudiante AA).

Finalmente, esta categoría cierra con un temor que representa un aspecto crucial en la práctica psicológica, como lo es la

Dificultad en la Creación del Vínculo. Al desafío de establecer un vínculo sólido y efectivo se le incluye la incertidumbre sobre cómo desarrollar confianza mutua y adaptarse a las necesidades individuales de cada persona. Esta preocupación refleja la importancia que se atribuye a la relación terapéutica como un componente esencial para facilitar el cambio y mejorar el bienestar del cliente, tal y como se refleja en la siguiente narrativa:

“Me da pavor equivocarme, no ser capaz de prestar todo el apoyo que la persona necesita, miedo a no saber transmitir que soy “un lugar seguro”, miedo a no saber crear un espacio de confianza profesional...” (Estudiante SP).

Inserción Laboral

Esta categoría refleja las inquietudes relacionadas con el proceso de inserción en el mercado laboral. En este contexto, la mayor preocupación está relacionada con la Falta de Oportunidades laborales al finalizar el grado, debida a la incertidumbre del mercado laboral y las posibilidades reales de empleo en el campo de la psicología. Con ello, el estudiantado se enfrenta a la ansiedad de no poder encontrar un trabajo que corresponda con su formación y expectativas profesionales, así como a la inquietud sobre la competencia en el mercado, la disponibilidad de puestos adecuados y las condiciones laborales favorables, tal y como relata una estudiante:

“Mi mayor miedo, es no tener oportunidades para trabajar al finalizar el grado” (Estudiante CP).

Seguidamente, se ha identificado que aquellas personas que han realizado un cambio de grado, o que han tenido un recorrido laboral previo, expresan temor al Hándicap por la Edad, debido a que existe la creencia que ello puede suponer un obstáculo para encontrar trabajo o para ser aceptado en el ámbito profesional, como se indica en esta narrativa:

“Uno de mis temores es que terminaré el grado y el máster con 50 años, y dudo de si voy a poder disfrutar del desempeño laboral que quiero. Además del juicio de las demás personas por ver a una persona ya veterana haciendo prácticas es una losa que ya me pesa” (Estudiante AS).

Adicionalmente, la Necesidad de Ampliar Formación y los costes económicos asociados a ello son otra preocupación añadida en el inicio del desarrollo profesional. Ante ello, el estudiantado expresa inquietud sobre la elevada inversión económica que conlleva cursar un máster universitario, especialmente cuando se trata de programas como el Máster Universitario en Psicología General Sanitaria (MPGS), que es esencial para la práctica clínica en España. Esta preocupación se ilustra en la siguiente narrativa:

“Pienso que, si me quiero dedicar a los cuidados paliativos o a la psicooncología, no solo tendré que hacer el máster en Psicología General Sanitaria, sino que tendré que pagar otra formación más específica, lo que supone más dinero, y más tiempo sin poder ejercer, lo que me obligará a seguir teniendo esos trabajos que

me agotan y que no están relacionados con el ámbito al que me quiero dedicar... No sé si me explico, pero temo no tener los recursos económicos para terminar de forma correcta mi formación y poder ejercer. Soy consciente de que existen becas y ayudas, pero ni son tantas, ni es fácil que te toquen..." (Estudiante NA).

A todos estos miedos, se une la preocupación por el Desconocimiento de los Ámbitos Profesionales, lo que puede dificultar la elección de una especialización adecuada y generar incertidumbre sobre su futuro profesional. El estudiantado reconoce que el Prácticum es un primer paso importante, pero siente que la experiencia definitiva se producirá en el inicio del ejercicio pleno, dentro del ámbito laboral en Psicología elegido:

"No tengo una visión integral de los ámbitos profesionales, y me siento presionado a especializarme en uno. Esto me preocupa, porque si finalmente me doy cuenta de que no es el adecuado o mis expectativas no se cumplen en él, no sabré qué hacer..." (Estudiante AB).

Finalmente, se identifica el temor al Fracaso Profesional vinculado, especialmente, a las inquietudes relacionadas con la posibilidad de no cumplir las propias expectativas, o las ajenas, tras la inversión de tiempo, esfuerzo y recursos económicos que supone la formación en Psicología. Así, para una parte del estudiantado, la perspectiva de no conseguir una inserción estable o de no sentirse suficientemente preparados para ejercer la profesión genera ansiedad y pone en cuestión la viabilidad de la carrera elegida. Además, este miedo suele acompañarse de dudas sobre la capacidad para remontar posibles contratiempos o reconducir la trayectoria profesional, como queda ilustrado en la siguiente reflexión:

"Después de tanto sacrificio, me aterra que pasen los años y siga encadenando contratos precarios o, peor aún, que llegue a pensar que no sirvo para esto y tenga que admitir mi fracaso como psicóloga" (Estudiante DR).

Discusión

Los resultados de este estudio destacan la diversidad y complejidad de los miedos e inseguridades que experimenta el estudiantado de Psicología al aproximarse al final de su formación universitaria. Estas preocupaciones, organizadas en torno a las categorías de rol profesional, trato profesional e inserción laboral, no constituyen fenómenos aislados, sino que reflejan un conjunto de tensiones estructurales y personales que atraviesan la transición hacia el ejercicio profesional. De forma más concreta, el análisis realizado sugiere la necesidad de repensar no solo los contenidos curriculares, sino también las estrategias institucionales de acompañamiento, orientación y formación integral.

Centrando la atención en la categoría de rol profesional, en la que se concentra la mayor parte de las inseguridades expresadas, el temor más recurrente es la percepción de falta de conocimientos, competencias y experiencia para afrontar las demandas de la práctica psicológica (Nolan et al., 2025). En particular, este miedo se agrava por las dificultades en la gestión emocional, la preocupación por cometer errores y la vivencia del síndrome de la impostora, impactando

directamente en la autoeficacia percibida y la construcción de la identidad profesional (Castillo et al., 2021; Magier et al., 2025).

Según Strapp et al. (2025), el estudiantado recién graduado tiende a experimentar baja autoestima, falta de confianza y niveles elevados de estrés al iniciar su trayectoria profesional. En consonancia con estos hallazgos, las inseguridades ya se manifiestan durante la realización del Prácticum, reflejando preocupaciones sobre la preparación técnica, la gestión emocional y el miedo a cometer errores en la futura práctica profesional. Para hacer frente a estas dificultades, Reddy y Shaw (2019) hacen hincapié en la importancia de fortalecer tanto las competencias personales como profesionales, así como de promover la construcción de una identidad profesional sólida que facilite una transición más segura y un desarrollo integral en el ejercicio de la Psicología. En este sentido, es imprescindible fortalecer las competencias técnicas, interpersonales y éticas a lo largo de la formación universitaria, complementándolas con espacios de aprendizaje práctico, como el Prácticum, que permitan al estudiantado enfrentarse a situaciones reales en un entorno supervisado (Zabalza, 2016; Selva et al., 2022).

Respecto a la categoría de trato profesional, los resultados evidencian que la interacción con las personas usuarias genera importantes inseguridades en el estudiantado. Entre las preocupaciones más destacadas se encuentran el miedo a incurrir en mala praxis, la dificultad para establecer vínculos terapéuticos efectivos y la interferencia de la propia historia personal, como factores que condicionan la confianza y el desempeño profesional inicial. De acuerdo con Castillo et al. (2021) y Strapp et al. (2025), se hace necesario integrar la supervisión clínica y el entrenamiento en habilidades terapéuticas como herramientas fundamentales para fortalecer la seguridad y competencia del futuro profesional. En esta línea, la integración de espacios de supervisión durante la formación se convierte en un recurso indispensable para abordar estas tensiones y para que el estudiantado pueda desarrollar estrategias efectivas de afrontamiento y autocuidado que favorezcan su bienestar emocional en el ejercicio profesional (Spencer, 2021). Además, tal como subrayan Nolan et al. (2025), la incorporación de valores éticos en la formación resulta clave para fomentar una práctica profesional comprometida con el bienestar de las personas usuarias y prevenir posibles desviaciones deontológicas. Esta dimensión ética adquiere especial relevancia a la luz de los datos obtenidos, que revelan el temor del estudiantado a no estar suficientemente preparado para gestionar situaciones clínicas complejas o a actuar de forma inadecuada. De este modo, cuando la formación ética se articula con el desarrollo de habilidades terapéuticas y la supervisión continuada, se generan condiciones propicias para afianzar la confianza profesional, al mismo tiempo que se consolida una identidad sólida y resiliente. En conjunto, estos elementos resultan fundamentales para afrontar con mayor seguridad la inserción laboral y para mantener el equilibrio emocional en el ejercicio de la profesión (Castillo et al., 2021; Spencer, 2021).

Finalmente, en relación con la categoría de inserción laboral, los resultados evidencian un conjunto de inseguridades relacionadas con el acceso y adaptación al mercado de trabajo. En este sentido, las principales preocupaciones expresadas por el estudiantado hacen referencia a la falta de oportunidades (Barideaux y Meek, 2024; Colisson y Eck, 2022; Strapp et al., 2025), el desconocimiento de los ámbitos de inserción profesional (Conroy et al., 2020; Landrum, 2018; Lang et al., 2022) y a la percepción de la edad como un hándicap (Lang et al., 2022; Spencer, 2021).

Estas tensiones se alinean con los trabajos de Magier et al. (2025) quienes describen la transición universidad-trabajo como una etapa de vulnerabilidad emocional, especialmente cuando se percibe una desventaja competitiva o falta de preparación para responder a las exigencias del contexto laboral.

En consonancia con estos hallazgos, los miedos vinculados al futuro profesional se entrelazan con la incertidumbre sobre la viabilidad de ejercer la Psicología en condiciones dignas. En este sentido, Strapp et al., (2025) señalan que la presión por especializarse, las barreras económicas para acceder a estudios de postgrado y el desconocimiento de las vías de profesionalización agravan estas inseguridades. De manera particular, la dificultad de acceso al Máster Universitario en Psicología General Sanitaria se percibe como una limitación estructural que condiciona el futuro laboral del estudiantado, especialmente en aquellos perfiles con menos recursos económicos. Además, el coste de la formación continua puede generar frustración e incluso provocar el abandono de la carrera profesional, sobre todo entre estudiantes de contextos socioeconómicos desfavorecidos (Parada, 2022). Por ello, resulta fundamental ampliar la información sobre las opciones formativas y facilitar el acceso a becas y ayudas económicas que garanticen la equidad en la formación continua (Paternina et al., 2015). Así, tal como apuntan Pérez-Escoda et al. (2019), las desigualdades en el acceso a la formación continuada pueden impactar negativamente tanto en la equidad de oportunidades como en la motivación profesional.

En este contexto, resulta especialmente relevante el papel de las universidades en la orientación laboral desde las primeras etapas del grado. Como indican Conroy et al. (2020) y Lang et al. (2022), proporcionar información clara sobre las distintas salidas profesionales, así como acompañamiento en la planificación de la trayectoria laboral, permite al estudiantado tomar decisiones más informadas y reducir el nivel de incertidumbre. En este sentido, los servicios de asesoramiento profesional y los programas de mentoría, tal como proponen Castillo et al. (2021), pueden desempeñar un papel crucial no solo en el diseño de itinerarios realistas, sino también en el fortalecimiento de la identidad profesional y la autoestima en el tránsito hacia el mundo laboral. Este acompañamiento resulta igualmente clave ante el temor al fracaso profesional que relata el estudiantado, desde donde promover espacios de reflexión puede facilitar la resignificación de los obstáculos como parte del desarrollo y contribuir a una visión más flexible y sostenida del propio proyecto profesional (Duffy et al., 2020).

En conjunto, los hallazgos ponen de relieve la necesidad de replantear la formación, el acompañamiento y las condiciones de acceso a la profesión para favorecer una transición más segura y equitativa hacia el ejercicio psicológico. No obstante, para interpretar adecuadamente estos resultados, es importante considerar las limitaciones del estudio. En primer lugar, el estudio se basa en un muestreo de conveniencia, adscrito a una asignatura del grado y a una única universidad, lo que puede limitar la transferencia de los resultados a otros contextos. Asimismo, el uso del foro virtual como instrumento de recogida de datos podría complementarse con entrevistas cualitativas o *focus group*, permitiendo un análisis más profundo y enriquecedor de las experiencias y percepciones del estudiantado. También cabe señalar que, al tratarse de una actividad obligatoria y cuyas aportaciones eran visibles para el conjunto de la clase, es posible que algunas respuestas estuvieran mediadas por cierto grado de autocensura o deseabilidad social. Finalmente, el carácter exclusivamente textual de las narrativas

limita el acceso a matices emocionales que podrían haberse captado mediante técnicas cualitativas adicionales.

Conclusiones

Los resultados de este estudio evidencian la necesidad de un enfoque integral que combine formación académica, orientación profesional y apoyo emocional para afrontar los retos de inserción laboral en Psicología. Este enfoque beneficia al estudiantado, preparándolo para superar los desafíos del mercado laboral, al tiempo que promueve un ejercicio profesional más ético, competente y orientado al bienestar de las personas usuarias.

Con base en los miedos e inseguridades manifestados por el estudiantado, y con el objetivo de complementar las estrategias de apoyo existentes, este estudio concluye con un decálogo de herramientas prácticas que busca ayudar al estudiantado a abordar esta etapa con mayor confianza y eficacia:

- Crear un portafolio profesional: Diseñar un documento que reúna proyectos, logros y reflexiones personales. Este portafolio será clave para mostrar la trayectoria de manera clara y profesional.
- Entrenar la toma de decisiones bajo incertidumbre: Participar en simulaciones y dinámicas que preparen para gestionar situaciones ambiguas, fortaleciendo la capacidad de resolución de problemas.
- Diseñar una narrativa profesional atractiva: Aprender a comunicar valores, habilidades y logros de forma coherente, practicando la presentación personal en entrevistas.
- Crear un plan de aprendizaje personalizable: Identificar áreas de mejora y desarrollar un plan que incluya recursos prácticos y formación específica adaptados a las necesidades individuales.
- Explorar nuevas herramientas tecnológicas: Familiarizarse con plataformas y software que puedan transformar el futuro laboral de la Psicología, adquiriendo competencias que destaquen en el mercado laboral.
- Desarrollar un sistema personal de retroalimentación: Reflexionar periódicamente sobre el progreso mediante diarios, autoevaluaciones y conversaciones con mentores o iguales.
- Practicar la resiliencia activa: Aprender técnicas para afrontar contratiempos, gestionar pensamientos negativos y adaptarse a los cambios con una actitud proactiva.
- Participar en proyectos interdisciplinarios: Involucrarse en actividades con estudiantes de otras disciplinas para ampliar la visión y enriquecer las competencias.
- Aprovechar las oportunidades de *networking*: Asistir a eventos profesionales organizados por universidades, asociaciones o instituciones, construyendo una red de contactos inspiradora y orientadora.
- Planificar la diferenciación profesional: Identificar áreas específicas de interés y combinar la Psicología con otras disciplinas para crear un perfil único y atractivo.

Con todo, este decálogo busca proporcionar al estudiantado herramientas prácticas que fomenten su empoderamiento para asumir un rol activo en su desarrollo profesional. Más concretamente, este enfoque permite transformar los miedos e inseguridades en

oportunidades de crecimiento, preparando a los futuros egresados para afrontar las demandas del mercado laboral de manera más sólida y contribuir a una profesión orientada a las necesidades sociales.

Contribución de la Autoría

Clara Selva Olid: creación y diseño del estudio; recogida de muestra; análisis e interpretación de los datos y revisión y aprobación de la versión definitiva del texto.

Núria Anglès Virgili: revisión crítica/intelectual del contenido y redacción del artículo.

Financiación

El presente trabajo no recibió financiación específica de agencias del sector público, comercial o de organismos no gubernamentales.

Conflicto de Intereses

Las autoras declaran que no existe ningún conflicto de intereses en relación con la realización de este estudio ni con la publicación de sus resultados.

Referencias

- Barideaux, Kenneth J. y Meek, Scott W. (2024). A brief intervention helps to reduce equity gaps in graduate school knowledge among psychology students. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/stl0000405>
- Castillo, Georgina; Pérez-Sánchez, Lucía y Becerra-Altamirano, Nydia Kisaí (2021). Inteligencia emocional en los psicólogos en formación. *Psicología Iberoamericana*, 29(2), 292-403. <https://doi.org/10.48102/pi.v29i2.403>
- Ciarocco, Natalie J. (2018). Traditional and new approaches to career preparation through coursework. *Teaching of Psychology*, 45(1), 32–40. <https://doi.org/10.1177/0098628317744963>
- Colisson, Brian y Eck, Brian E. (2022). “Oh, the places you can go”. Gen Z psychology students’ perceived career options and interests. *Teaching of Psychology*, 21(3), 245–259. <https://doi.org/10.1177/00986283211013842>
- Conroy, Jessica C.; Stamm, Karen E.; Pfund, Rory A.; Christidis, Peggy; Hailstorks, Robin y Norcross, John C. (2020). Career assistance from psychology programs and career services: Who is preparing psychology students? *Teaching of Psychology*, 49(2), 144–152. <https://doi.org/10.1177/0098628320958695>
- Duart, Josep M.; Salomón, Lourdes y Lara, Pablo (2006). La Universitat Oberta de Catalunya (UOC): innovación educativa y tecnológica en educación superior. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 9(1-2), 315–344.
- Duffy, Ryan; Kim, Haram; Allan, Blake y Prieto, Carla (2020). Predictors of decent work across time: Testing propositions from psychology of working theory. *Journal of Vocational Behavior*, 123(2020), 103507. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103507>
- Landrum, Eric R. (2018). Affordances and alignments: Continuing challenges in advising undergraduate psychology majors. *Teaching of Psychology*, 45(1), 84–90. <https://doi.org/10.1177/0098628317745462>
- Lang, Brent; Lemanski, Melanie R.; Heron, Rebecca L. y Williams, Kara S. (2022). Improving undergraduate psychology students’ understanding of the graduate school application process. *Teaching of Psychology*, 52(1), 53–58. <https://doi.org/10.1177/00986283221126089>
- Magier, Megan J.; Law, Madelyn; Martini, Tanya; Pennisi, Sarah; Lucibello, Kristen M. y Patte, Karen A. (2025). “I don’t feel fully prepared”: A qualitative study of recently graduated students’ mental health experiences of the transition out of university. *Journal of Adolescence*, 97(2), 451–466. <https://doi.org/10.1002/jad.12431>
- Nolan, Susan A.; Cranney, Jaquelyn; Jia, Fanli; Sokolová, Lenka; Selvam, Sahaya G.; Dunn, Dana S.; Mena, Jasmine A.; Richmond, Aaron S.; Machin, Michael A. y Yahiiaev, Illia (2025). Going global: Intersections of the American Psychological Association’s *Guidelines 3.0* with international foundational competence framework. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 11(1), 37–48. <https://doi.org/10.1037/stl0000409>
- Parada, Eleyda Victoria (2022). La educación socioemocional: su pertinencia en la formación y ejercicio profesional del psicólogo. *Revista Guatemalteca de Educación*, 5(1), 118–126. <https://doi.org/10.46954/revistages.v5i1.79>
- Patton, Michael Quinn (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Sage Publications.
- Paternina, Yadid Estela; Chagüi, Amaury José; Castro, Mervin Alexander y Buitrago, Marileisy (2015). La formación en psicología: una mirada desde los estudiantes. *Búsqueda*, 2(14), 84–95. <https://doi.org/10.21892/01239813.61>
- Pérez-Escoda, Núria; Berlanga, Vanesa y Alegre, Albert (2019). Desarrollo de competencias socioemocionales en educación superior: evaluación del posgrado en educación emocional. *Bordón*, 71(1), 97–113. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.64128>
- Reddy, Peter y Shaw, Rachel (2019). Becoming a professional: A longitudinal qualitative study of the graduate transition in BSc Psychology. *Education+Training*, 61(2), 272–288. <https://doi.org/10.1108/ET-10-2018-0210>
- Sandín, María Paz (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.
- Selva, Clara; Vall-llovera, Montse; Terrado, Cris y Bové, Anna (2022). Perspectiva del estudiantado ante un nuevo escenario educativo para el Prácticum mediante e-actividades. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 20(1), 17–33. <https://doi.org/10.4995/redu.2022.16886>
- Spencer, Stracie M. (2021). A comprehensive, iterative, and integrated model for developing psychology workforce literacy. *Canadian Psychology/ Psychologie Canadienne*, 62(4), 409–419. <https://doi.org/10.1037/cap0000309>
- Strapp, Chehalis M.; Gallagher, Lily H.; Jefferson, Alan R. y Alvarez, Dioselin (2025). Barriers and supports related to psychology alumni career development. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 11(4), 563–584. <https://doi.org/10.1037/stl0000370>
- Zabalza, Miguel Angel (2016). El Practicum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Practicum*, 1(1), 8254. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v1i1.8254>