



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA
PSICOLOGÍA EDUCATIVA Y DEL DESARROLLO

EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL PSICÓLOGO. UNA PROPUESTA DE
EVALUACIÓN INTERCONDUCTUAL APLICADA EN LA FES IZTACALA

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
DOCTORA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:
ELISA CRUZ GONZÁLEZ

DRA. VIRGINIA PACHECO CHÁVEZ
FES IZTACALA, UNAM

DRA. CARMEN YOLANDA GUEVARA BENÍTEZ
FES IZTACALA, UNAM

DR. RAFAEL JESÚS MARTÍNEZ CERVANTES
UNIVERSIDAD DE SEVILLA

DRA. MARÍA GUADALUPE MARES CÁRDENAS
FES IZTACALA, UNAM

DRA. MIRNA GARCÍA MÉNDEZ
FES ZARAGOZA, UNAM

LOS REYES IZTACALA, TLALNEPANTLA, ESTADO DE MÉXICO, NOVIEMBRE 2022



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ÍNDICE

RESUMEN.....	5
ABSTRACT.....	7
INTRODUCCIÓN.....	10
CAPÍTULO I. CONCEPTUALIZACIÓN DE COMPETENCIA Y SU DELIMITACIÓN EN EDUCACIÓN.....	12
CAPÍTULO II. EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EN EL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO.....	21
En educación básica.....	25
En educación superior.....	28
CAPÍTULO III. COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL PSICÓLOGO Y SU EVALUACIÓN.....	33
Institucionalización de la enseñanza de psicología en México.....	33
Perfil profesional del psicólogo en la UNAM.....	38
Investigaciones sobre evaluación de competencias profesionales.....	45
Aplicación de sistemas de evaluación de competencias.....	55
CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DEL EJERCICIO PROFESIONAL DEL PSICÓLOGO: PROPUESTA INTERCONDUCTUAL.....	65
Prácticas profesionales del psicólogo.....	65
Análisis del desempeño profesional: competencias conductuales.....	68
Planteamiento del problema y justificación de la investigación.....	82
Objetivos generales y específicos.....	85
CAPÍTULO V. DEFINICIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL PSICÓLOGO EN EL ÁMBITO CLÍNICO Y DE INVESTIGACIÓN.....	87
Introducción.....	87
Método.....	94

Listado de habilidades y competencias profesionales por validar	95
Procedimiento estadístico.....	95
Resultados	96
Versiones ajustadas de los listados de competencias y habilidades profesionales	99
Comentarios finales.....	102
CAPÍTULO VI. ENTORNO VIRTUAL PARA LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL PSICÓLOGO EN EL ÁMBITO CLÍNICO Y DE INVESTIGACIÓN.....	104
Introducción	104
Descripción de la estructura de EVACOMPS.....	108
Comentarios finales.....	119
CAPÍTULO VII. EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL PSICÓLOGO EN LA FES IZTACALA: ESTUDIO PILOTO	122
Estudio 1: Evaluación de competencias profesionales del psicólogo del ámbito clínico.....	122
Método.....	122
Resultados: Estudio 1.....	123
Estudio 2: Evaluación de competencias profesionales del psicólogo del ámbito de investigación	147
Método.....	147
Resultados: Estudio 2.....	148
Discusión.....	177
CAPÍTULO VIII. DISCUSIÓN GENERAL Y CONCLUSIONES.....	179
REFERENCIAS.....	189
ANEXOS.....	201

RESUMEN

El objetivo principal de la educación superior es la formación de profesionales, en otras palabras, se espera que los egresados desarrollen habilidades y competencias pertinentes a una disciplina particular. Por ello, se vuelve relevante indagar sobre la promoción, desarrollo y evaluación de las competencias implicadas en la formación profesional.

Las competencias profesionales se conciben como los comportamientos que se espera que los estudiantes y egresados puedan desarrollar ante problemáticas pertinentes en el marco de una disciplina específica.

En el análisis del comportamiento desde la psicología interconductual, las competencias se definen como una tendencia al desempeño efectivo, la cual puede identificarse mediante múltiples observaciones y las variaciones morfológicas de estas. Por ende, su evaluación requiere de la observación del desempeño de los estudiantes.

En esta misma línea, para la evaluación de las competencias profesionales es necesario identificar los objetivos que se pretende lograr y los medios que se utilizan para ello. Los resultados de la evaluación reflejan la efectividad de las condiciones que enmarcan un plan de estudios.

En el caso de las competencias profesionales del psicólogo, no hay un consenso sobre el objeto de estudio de la disciplina ni sobre cómo deberían formarse los psicólogos. La presente investigación se propuso diseñar un sistema de evaluación de competencias profesionales del psicólogo que contara con las siguientes características: a) que permitiera la observación y el registro del desempeño de los participantes, b) que estuviera basado en los objetivos de formación del plan de estudios de la licenciatura en psicología de la FES Iztacala, y c) diseñado bajo el marco teórico de una perspectiva particular: psicología interconductual.

El objetivo de la investigación fue evaluar las competencias profesionales que han desarrollado los alumnos de la licenciatura en psicología de la FES Iztacala de los ámbitos de investigación y clínico.

La investigación se dividió en tres etapas: la primera consistió en la delimitación de las habilidades y competencias profesionales que los psicólogos deberían desempeñar en los

ámbitos clínico y de investigación, la segunda fue el diseño del sistema de evaluación de las habilidades y competencias previamente delimitadas, la tercera etapa fue probar si el sistema de evaluación era pertinente para su finalidad.

Sobre la primera etapa, se analizaron las interacciones en el aula y el plan de estudios de la licenciatura para determinar cuáles son los comportamientos que se espera que estudiantes y egresado desempeñen. Con dicha finalidad se filmaron las interacciones entre docentes y alumnos en las asignaturas prácticas de los ámbitos de investigación y clínica.

Los resultados de estas observaciones, además de criterios académicos y teóricos, permitieron elaborar un listado de habilidades y competencias profesionales del psicólogo que fueron el sustento para el diseño del sistema de evaluación, realizado en la segunda etapa.

Por último, en la tercera etapa participaron 15 estudiantes que cursaron asignaturas prácticas relacionadas con los ámbitos de interés. Los resultados permitieron identificar las situaciones bajo las cuales los estudiantes se desempeñan de manera efectiva y en cuáles no.

A partir del análisis del desempeño de los estudiantes, se establece que las situaciones en las que tuvieron desempeños efectivos en el ámbito clínico fueron: identificar las situaciones en las que el comportamiento es valorado como problemático, identificar la aplicación de procedimientos y técnicas pertinentes en situaciones determinadas, identificar la aplicación de procedimientos y técnicas pertinentes en situaciones determinadas e identificar las condiciones pertinentes para el registro de una conducta.

Mientras que las situaciones en las que tuvieron desempeños más bajos, de este mismo ámbito, fueron: identificar los comportamientos problemáticos en una investigación, seleccionar el objetivo general pertinente para posibles intervenciones, formular objetivos específicos para posibles intervenciones, identificar los aspectos cualitativos de una conducta relevantes en una situación particular, así como describir y definir procedimientos pertinentes en el proceso terapéutico.

Por otro lado, en el ámbito de investigación, las situaciones en las que tuvieron mejores desempeños fueron: identificar y formular objetivos de investigación pertinentes, desarrollar una justificación pertinente, describir el comportamiento de los individuos

empleando categorías psicológicas y desarrollar ejemplos sobre situaciones pertinentes para el registro conductual.

Por el contrario, las situaciones en las que tuvieron desempeños más bajos fueron: la formulación del planteamiento del problema, explicar teóricamente la relación entre el comportamiento de dos individuos, identificar las condiciones pertinentes para el registro conductual, así como identificación de las variables dependientes e independientes de una investigación.

Se sugiere ampliar los ejercicios de evaluación que permitan la evaluación de más habilidades y competencias profesionales a partir de la observación del desempeño de los estudiantes en situaciones similares a las de enseñanza. Los resultados de esta investigación permitirían hacer modificaciones pertinentes al plan de estudios con la finalidad de mejorar la efectividad del proceso de enseñanza y aprendizaje de la educación superior.

***Palabras clave:** competencias profesionales, psicología, evaluación de competencias, desempeño, interconductual*

ABSTRACT

The main objective of higher education is the training of professionals, in other words, graduates are expected to develop skills and competencies relevant to a particular discipline. Therefore, it becomes relevant to investigate the promotion, development and evaluation of the skills involved in vocational training.

Professional competencies are conceived as the behaviors that students and graduates are expected to develop in the face of pertinent problems within the framework of a specific discipline.

In behavior analysis from interbehavioral psychology, competencies are defined as a tendency to effective performance, which can be identified through multiple observations and their morphological variations. Therefore, its evaluation requires observation of student performance.

In this same line, for the evaluation of professional competences it is necessary to identify the objectives that are intended to be achieved and the means used to do so. The results of the evaluation reflect the effectiveness of the conditions that frame a study plan.

In the case of the professional competencies of the psychologist, there is no consensus on the object of study of the discipline or on how psychologists should be trained. In the present investigation, it was intended to design a system for evaluating the professional competences of the psychologist that would have the following characteristics: a) that it allows the observation and recording of the performance of the participants, b) that it has been designed under the training objectives of the study plan for the degree in psychology at FES Iztacala, and c) that it has been designed under the theoretical framework of a particular perspective: interbehavioral psychology.

Therefore, the objective of the research was to evaluate the professional skills developed by the students of the psychology degree at FES Iztacala in the investigation and clinical fields.

This research was divided into three stages: the first consisted of defining the professional skills and competencies that psychologists should perform in the clinical and investigation fields, the second was the design of the evaluation system of previously defined skills and competencies. Finally, the third stage was to test whether the evaluation system was relevant for its purpose.

On the first stage, interactions in the classroom and the undergraduate curriculum were analyzed to determine the behaviors that students and graduates are expected to perform. With this purpose, the interactions between teachers and students in the practical subjects of the research and clinical fields were filmed.

The results of these observations, in addition to academic and theoretical criteria, allowed the elaboration of a list of professional skills and competencies of the psychologist. Which, in turn, were the basis for the design of the evaluation system.

Finally, in the third stage, 15 students took part in practical courses related to the areas of interest. The results allowed to identify the situations under which the students perform effectively and those.

From the analysis of the performance of the students, it is established that the situations in which they had effective performances in the clinical field were: to identify the situations in which the behavior is valued as problematic, to identify the application of pertinent procedures and techniques in situations certain, identify the application of relevant procedures and techniques in certain situations and identify the relevant conditions for the recording of a conduct.

While the situations in which they had lower performances, in this same area, were: identifying problematic behaviors in an investigation, selecting the pertinent general objective for possible interventions, formulating specific objectives for possible interventions, identifying the qualitative aspects of a behavior relevant in a particular situation and describe and define relevant procedures in the therapeutic process.

On the other hand, in the field of research, the situations in which they performed better were: identifying and formulating relevant research objectives, developing a relevant justification, describing the behavior of individuals using psychological categories, and developing examples of situations relevant to the study. behavioral record.

On the contrary, the situations in which they had lower performances were: the formulation of the problem statement, theoretically explaining the relationship between the behavior of two individuals, identifying the pertinent conditions for the behavioral record and identification of the dependent and independent variables of an investigation.

It is suggested to expand the evaluation exercises that allow the evaluation of more skills and professional competences from the observation of the performance of the students in situations similar to those of teaching. The results of this research would allow pertinent modifications to be made to the curriculum in order to improve the effectiveness of the teaching and learning process of higher education.

Keywords: *professional skills, psychology, skills assessment, performance, interbehavioral*

INTRODUCCIÓN

La problemática que se retoma en esta investigación es sobre la formación de psicólogos. Algunos de los ejes que se distinguen en torno a ella son los siguientes: las competencias demandadas hacia los psicólogos, el perfil competencial de los egresados de la carrera de psicología y la correspondencia entre las competencias desarrolladas por los egresados y las requeridas en el mercado laboral.

La revisión de estos ejes cobra relevancia al reconocerlos como los objetivos medulares de formación profesional. Sin embargo, una de las problemáticas sobre la formación profesional de psicólogos es la falta de consenso en: el objeto de estudio de la disciplina, perfiles de ingreso, intermedios y de egreso, condiciones curriculares, entre otras.

Cabe señalar que el perfil competencial del psicólogo puede estar en función de distintos factores: el plan de estudios de cada universidad, el contexto político económico de cada región, las demandas sociales cambiantes, etc. No se puede establecer un solo perfil profesional del psicólogo, una sola manera de formar psicólogos ni una demanda específica hacia los psicólogos. Lo cual se evidencia conforme aumenta el número de instituciones educativas que enseñan esta disciplina.

En suma, no puede establecerse un solo perfil competencial del psicólogo homogéneo. Es por ello que en el presente escrito se habla sobre el perfil del psicólogo y las competencias profesionales del psicólogo, considerando que a estos términos se les atribuyen múltiples significados de acuerdo a las circunstancias en que se emplean.

Además de las dificultades teóricas mencionadas, en cuanto a aspectos metodológicos, hasta el momento no se cuenta con evidencias precisas que lleven al pleno conocimiento de los aspectos señalados, ni con instrumentos pertinentes que permitan contar con indicadores conductuales. Hallar evidencias y teorizar sobre estas temáticas permitiría caracterizar un perfil delimitado de egresados de la licenciatura en psicología, en términos de su desempeño, y confrontarlo con el perfil de egreso expuesto en un plan de estudios particular; se aportarían elementos a considerarse en el diseño de planes de estudio que subsanen las deficiencias identificadas; sería factible identificar si el perfil competencial del egresado corresponde con las necesidades del potencial mercado laboral y las demandas sociales.

Por ello, se propone la evaluación de competencias como una herramienta que permita contrastar el desempeño de los egresados de la carrera de psicología con lo estipulado en el currículum.

El objetivo de la investigación fue evaluar las competencias profesionales del psicólogo en dos ámbitos específicos. A partir de este objetivo, se propone un sistema de evaluación desde una perspectiva psicológica interconductual.

El presente trabajo se estructura de la siguiente forma: en los primeros cuatro capítulos se describen los aspectos teóricos existentes relacionados con la investigación. Es decir, qué se ha dicho y hecho respecto a las competencias profesionales del psicólogo. Mientras que en los últimos cuatro capítulos se desarrolla una propuesta novedosa para la evaluación de competencias profesionales del psicólogo. Sobre ella, se describe el sustento teórico y metodológico. El desarrollo se segmenta en tres fases, las cuales se describen en los capítulos V, VI y VII y versan sobre la definición de habilidades y competencias profesionales a evaluar, el diseño del sistema de evaluación y la aplicación de este sistema.

CAPÍTULO I. CONCEPTUALIZACIÓN DE COMPETENCIA Y SU DELIMITACIÓN EN EDUCACIÓN

Al rastrear los primeros usos del concepto de competencia, de acuerdo al Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana (Corominas, 1961), el origen del verbo *competir* proviene del latín *competere* que era definido como *ser adecuado, pertenecer*. A principios del siglo XV se ubica como derivado del sustantivo *competente* que se definía como *apto o adecuado*. Actualmente, según el diccionario de la Real Academia Española (RAE, 2018), *competencia* se define como la pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado.

Múltiples autores han realizado rastreos históricos sobre el uso de concepto de competencias. Un ejemplo de ello es el material publicado por Mulder, Weigel y Collins (2007). De acuerdo con estos autores, el concepto de competencia fue empleado por primera vez en el diálogo de Lilis de Platón, alrededor del año 380 a.C. Tanto en este escrito como en la filosofía griega se empleaba el término de *ikanótis* en un sentido similar al que actualmente se emplea el concepto de competencia. *Ikanótis* se ha traducido como la cualidad de ser capaz (*ikanos*) o tener la habilidad de alcanzar un logro.

Desde el latín, se empleaba la palabra *competere* que hacía referencia a asumir, ir a encuentro de o pretender algo simultáneamente a otras personas. Mulder et al. (2007) describen que en el siglo XVI el concepto de competencia fue formalmente incorporado en el léxico de distintos idiomas: inglés, francés y holandés.

Si bien el uso de estos conceptos se describe desde el lenguaje ordinario, se vuelve relevante su descripción tomando en cuenta que los conceptos de lenguajes no especializados se incorporan a aquellos que sí lo son.

Desde la disciplina psicológica, la historia natural de lo psicológico se reconoce a partir de las constancias funcionales en las prácticas del lenguaje ordinario. El análisis de los distintos términos como componentes de expresiones psicológicas busca la correspondencia entre tipos de expresiones y tipos de circunstancias en que ocurren los actos (Ribes, 2011, p. 35).

Sin embargo, la multiplicidad de definiciones del concepto de competencia impide un abordaje unívoco y delimitado (Saavedra y Saavedra, 2014). Además, su conceptualización carece de un respaldo teórico unánime, sustentado en la ciencia básica del comportamiento

humano. Y sin una claridad conceptual se vuelve imposible la validación de los resultados encontrados a partir del desarrollo de investigación experimental y la aplicación de estos a cualquier campo (Ribes, 2011).

Dados los argumentos anteriores, se vuelve necesario realizar un análisis de las regularidades del uso del concepto de competencia en la disciplina psicológica y esto se describe en los siguientes párrafos.

Tobón (2006) y Díaz Barriga (2006) ubican el inicio del enfoque por competencias en el marco de la lingüística de Chomsky y la psicología conductual de Skinner. A partir de su surgimiento, el concepto de competencia se utilizó en la lingüística. Debido a la influencia de esta en algunas perspectivas psicológicas, se posibilitó que el concepto comenzara a usarse en la psicología desde los enfoques cognitivo y conductual. Posteriormente se aplicó el enfoque de competencias en el ámbito educativo. En secciones posteriores se describen a detalle los planteamientos de estos y otros autores que han descrito el concepto de competencia desde la disciplina psicológica y lo han aplicado al ámbito educativo.

Carpio et al. (2007) han caracterizado al ámbito educativo como el encargado de transformar la cultura de manera planificada y ordenada. El diseño de las estrategias necesarias para tal transformación es lo que se conoce como el proceso educativo. Es en este sentido que se ha empleado el enfoque de competencias: para revolucionar los planteamientos educativos. Cabe aclarar que, desde la disciplina psicológica, el ámbito educativo no es el único en el que se emplea este concepto. Sin embargo, se hará hincapié en él a lo largo de este escrito.

Aunque el uso del concepto competencia se remonta a los años 20 en las actividades de educación y capacitación en los Estados Unidos, es desde la funcionalidad del mundo empresarial que se reincorpora como elemento para referenciar la discusión entre diseños educativos y necesidades laborales; en un proceso donde los asesores educativos son estimulados a plantear definiciones y esquemas que faciliten el cambio de los planes curriculares basados en objetivos y logros hacia los planes curriculares basados en competencias (Yáñez y Ortiz, 2015, p 337).

Díaz Barriga (2006) afirma que el enfoque por competencias es una medida que busca contraponerse ante el enciclopedismo educativo y aquellos métodos centrados en contenidos y en la repetición de estos. Organizaciones como la UNESCO (1998) han destacado la

necesidad de modificar la enseñanza tradicional. Se ha hecho hincapié en la posibilidad de modificar las estrategias verbalistas acompañadas de planes de estudio rígidos y unidisciplinarios, para promover el desarrollo de capacidades y establecer condiciones para la participación del alumno en los escenarios de enseñanza.

Por otro lado, en el marco de la psicología, Ibáñez (2007) destaca tres corrientes psicológicas que tuvieron un gran auge en el siglo XX, al establecer las bases teóricas en el estudio de los fenómenos comportamentales de los aprendices en escenarios escolares: la epistemología genética, el constructivismo y el conductismo. En similitud, autores como Saavedra y Saavedra (2014) y Tobón (2006) ubican la psicología cognitiva y conductista como las teorías con el auge suficiente que permitió la inserción y el engranaje del concepto de competencia al ámbito educativo.

A su vez, a estas teorías psicológicas han antecedido más planteamientos en los que se empleó este concepto. Por ejemplo, Chomsky (1970) acuñó el término *competencia lingüística*, con el cual buscaba dar identidad a un conjunto de saberes. La competencia lingüística fue definida como la capacidad innata del humano para adquirir el conocimiento de una lengua. Y tal capacidad o dominio permite el despliegue de acciones en situaciones determinadas. Saavedra y Saavedra (2014) reconocen que, si bien Noam Chomsky no acuñó el término *competencia*, fue él quien destacó el estudio de la competencia (entendido como el conocimiento de la lengua) sobre la actuación (refiriendo a la aplicación de dicho conocimiento).

Chomsky (1970) propuso el concepto de competencia lingüística como una estructura mental implícita y genéticamente determinada que se ponía en acción mediante el desempeño comunicativo (uso efectivo de la capacidad lingüística en situaciones específicas), por lo cual este autor se suscribe al marco de la gramática generativa transformacional como competencias de desempeño (*competence performance*). A partir de esto, el concepto de competencias comenzó a tener múltiples desarrollos, críticas y reelaboraciones (Tobón, 2006, p. 2).

A través de los años se han acuñado múltiples definiciones del concepto de competencia. Se presentan algunos ejemplos a continuación. Tobón ha definido las competencias como: procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado

contexto con responsabilidades (Tobón, 2006, p 5). Ha delimitado algunos elementos de esta definición:

-Procesos: son acciones que tienen una finalidad, y se puede identificar su inicio y su final. Para alcanzar dicha finalidad, se requiere de la articulación de elementos y recursos.

-Complejos: se refiere al carácter multidimensional y a la evolución ante el enfrentamiento a múltiples situaciones.

-Desempeño: es la realización de actividades y el análisis que implica las dimensiones: cognoscitiva, actitudinal y el hacer.

-Idoneidad: cumplimiento de criterios de eficacia, efectividad, pertinencia y la apropiación de los mismos criterios para su satisfacción.

-Contextos: campos disciplinar, social, ambiental, educativo, entre otros, que forman parte del marco en que se desarrollan las competencias.

-Responsabilidad: se refiere al análisis previo de las consecuencias de las acciones bajo normas profesionalmente éticas.

Además, en la enunciación de una competencia es necesario explicitar el verbo de desempeño, el objeto, la finalidad y la condición de calidad, según afirma Tobón (2006).

Por otro lado, se encuentran definiciones como la propuesta por Herrera et al. (2009), quienes definieron las competencias como la posesión y desarrollo de los siguientes elementos: conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes. Entendiendo que este conjunto de elementos permite a un individuo desempeñarse en un área específica de manera eficaz, eficiente y pertinente.

Suárez (2011) definió una competencia como la integración de conocimientos, destrezas y actitudes, lo cual permite el desempeño de un profesional de calidad.

Álvarez et al. (2004) definen como competencia a aquellas habilidades (se refieren al comportamiento) que los individuos despliegan en contextos específicos. Además, mencionan que las competencias pueden diferenciarse entre generales y específicas, siendo el dominio y la especificidad de los conocimientos empleados en el contexto de desempeño aquello que las diferencia.

Ruíz et al. (2012) desarrollaron una noción de competencia entendida como una capacidad aprendida para realizar adecuadamente una tarea, funciones o un rol. A su vez en

esta capacidad se pueden distinguir componentes como conocimiento, habilidades, actitudes y subcompetencias.

Saavedra y Saavedra (2014) delimitan este concepto como las acciones contextualizadas en las que se integran y adecúan los conocimiento, habilidades y actitudes. Cabe aclarar que no es objeto de este escrito presentar todas las definiciones que se han elaborado en torno al concepto de competencia. Las definiciones antes señaladas se consideran como ejemplares representativos y que permiten el análisis de los elementos que en ellas se exponen.

Sobre ellas, resalta la variabilidad en lo que se entiende por un mismo concepto. De las cinco definiciones descritas, una de ellas (Álvarez et al., 2004) refiere al concepto de competencia como comportamiento. Sin embargo, el concepto de competencia es empleado como sinónimo de habilidad. Si bien, la sinonimia por sí misma no es problemática, debe indicarse el empleo distinto o indistinto de estos términos. Debido a que el uso indistinto de ambos términos (habilidad y competencia) puede considerarse como una falta de rigor conceptual. Pues en múltiples teorías se usan como conceptos distintos, de hecho, suele hablarse de las competencias como aquellas que subsumen a las habilidades y otros elementos.

También hay definiciones que aluden a las competencias como posesiones (p. ej. Herrera et al., 2009). De acuerdo con la Real Academia Española, una posesión refiere al acto de poseer; y poseer se define como el poder de una persona para tener algo (RAE, 2019). Describir a las competencias como posesiones cae en el error de cosificar y brindar atribuciones de conceptos tangibles a aquellos que no lo son, lo cual ha sido denominado como error categorial (Freixa, 2003; Ryle, 1949). Además, como recapitula Freixa (2003), las conductas o acciones, en este caso poseer, no son propiedades esenciales del organismo, sino que son propiedades relacionales. Es decir, en el caso de las competencias profesionales, estas son el resultado de las interacciones entre un individuo y los elementos presentes en un contexto específico.

Por otro lado, en las definiciones empleadas por Suárez (2011) y Ruíz et al., (2012), los autores se refieren a las competencias como un conjunto de otros elementos (conocimientos, destrezas y actitudes/capacidades aprendidas). En ello se presencia la

predominancia de una teoría intelectualista (Ryle, 2005) en la que se describe a la inteligencia en términos de la aprehensión de verdades. Misma teoría que ha sido refutada por varios autores. Como ilustración de ello, Freixa (2003) abrevia dichas críticas al describir el argumento desarrollado en el párrafo anterior: las conductas no son parte de las propiedades esenciales de un organismo, son propiedades relacionales que son expresadas mediante el uso de verbos.

Además de delimitar qué son las competencias, como parte de la implementación del enfoque por competencias en educación es necesario el análisis de los esfuerzos realizados para ello y sus efectos. Diversos autores han resaltado algunas de las problemáticas que surgen a partir de lo que se ha avanzado desde el enfoque por competencias. Sierra et al. (2012) consideran como una fatalidad el hecho de incorporar el concepto de competencia en el ámbito educativo sin realizar cambios en la estructura de un sistema educativo. Sugieren que el uso de este concepto demanda la adopción de una nueva perspectiva para el planteamiento y análisis de lo que ocurre en los escenarios de la educación formal.

Bajo esta línea, los mismos autores caracterizan a las competencias como el hilo conductor para la configuración de todos los elementos que pueden confirmar un currículum (objetivos, actividades, evaluaciones, entre otros).

Continuando con las dificultades de la aplicación del enfoque por competencias, autores como Saavedra y Saavedra (2014) han enunciado algunos problemas en el contexto académico, que impiden el establecimiento de condiciones óptimas para la promoción de competencias:

- a) Docentes con sobrecarga laboral. La masificación de la educación ha propiciado el aumento exponencial en la tasa de alumnos sin que necesariamente las instituciones educativas cuenten con los recursos docentes suficientes para atender tal demanda. En consecuencia, el profesorado suele enfrentarse a cargas de numerosas horas de trabajo, además de las implicaciones que estas conllevan.
- b) Impedimentos para promocionar diversos contextos de actuación. Los escenarios de enseñanza y aprendizaje deberían ser similares a los que el alumnado enfrentará durante el ejercicio de su profesión y, como tal, ser variado. Suele ocurrir que las condiciones en las instituciones educativas no propicien la similitud ni la variedad de estos contextos.

- c) Falta de individualidad en la enseñanza. Los escenarios educativos presentan condiciones encaminadas al aprendizaje de grupos de estudiantes. Estas condiciones excluyen el ajuste de métodos para las condiciones que cada estudiante presenta como individuo.
- d) Predominancia de evaluaciones censales. Se pondera la asignación de puntuaciones obtenidas mediante escalas estandarizadas que no denotan la evidencia sobre las competencias desarrolladas por los estudiantes.

Aunando a estas dificultades, los mismos autores mencionan que la falta de un marco teórico y la ambigüedad de sus orígenes han hecho que la inserción de las competencias en educación haya generado inconsistencias dentro de los planteamientos del sistema educativo. Debido a que no se han logrado las condiciones necesarias (propósitos, medios y evaluaciones coherentes al enfoque por competencias) para que los alumnos desarrollen las competencias esperadas.

Pese a estas dificultades y ambigüedades, son múltiples los esfuerzos hechos en distintos países por emplear el enfoque basado en competencias en los sistemas educativos. Como se ha revisado, se requiere de una serie de adaptaciones para el correcto diseño, promoción y evaluación de este enfoque. Por ello, se vuelve necesaria la documentación de las acciones realizadas en los distintos niveles del sistema educativo y las condiciones que permiten su surgimiento.

En México, desde el 2004, se iniciaron las reformas educativas con enfoque hacia las competencias, de acuerdo con Andrade y Hernández (2010). En primera instancia, estas reformas fueron aplicadas y diseñadas para el nivel preescolar, dos años después se introdujeron a la educación secundaria. Los últimos niveles en los que se implementaron estas reformas fueron en educación media superior y en educación primaria.

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2005) la educación basada en competencias emerge ante la necesidad de nuevas formas de acercamiento y análisis. Debido a la velocidad con la que surge la nueva información en las redes informáticas y por su rápida divulgación por parte de los medios de comunicación, la vigencia de los conocimientos es temporal y se requieren estrategias para ser críticos y analíticos.

En los documentos oficiales de la SEP (2005) se considera a las competencias como un concepto en que se ven implicados una serie de elementos, a saber: saberes, conceptos,

habilidades, destrezas, actitudes, valores y estrategias para enfrentar problemáticas de la vida cotidiana. A su vez, todos y cada uno de estos elementos se consideran necesarios para el desarrollo de las competencias.

Al analizar los planes de estudio de los niveles preescolar, básica primaria y básica secundaria (Gobierno de México, 2020) se encuentra en múltiples ocasiones la palabra competencia, refiriendo a que se pretende que los estudiantes desarrollen competencia para el estudio y la vida cotidiana. Sin embargo, no se definen ni se mencionan específicamente cuáles son esas competencias que se pretende que desarrollen los estudiantes.

Como antecedente de las reformas educativas, reportan Andrade y Hernández (2010), en la década de los noventa aparece en primeras ocasiones la palabra competencias vinculada al plan curricular correspondiente a educación técnica (Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica, CONALEP).

En el nivel preescolar, describen Andrade y Hernández (2010), con el cambio al enfoque basado en competencias, las educadoras y los educadores deciden las secuencias, tiempos y situaciones didácticas empleadas en la promoción de competencias. Este enfoque es de carácter nacional y obligatorio.

Con la implantación del enfoque basado en competencias en educación primaria se consigue la vinculación entre niveles antecedentes y subsecuentes en el sistema educativo. Se persigue en conjunto, desde la educación preescolar hasta la educación secundaria, la promoción de competencias para la vida y la formación del perfil de egreso de estos niveles.

Trabajar por competencias sí podría significar una ruta para iniciar un cambio profundo en las instituciones educativas; pero solo si entendemos que organizar un currículo por competencias, que evaluar por competencias y que mediar por competencias, requieren esencialmente cambios en los fines y contenidos de la educación; porque con los fines actuales centrados en la reproducción y en la homogenización del ser humano, no es posible un trabajo por competencias; y porque con los contenidos actuales centrados en la información desarticulada y descontextualizada, tampoco es posible llevar a cabo un trabajo, una evaluación o una mediación por competencias (De Zubiría, 2006, p. 8).

A manera de conclusión, el concepto de competencia acarrea distintos problemas. Uno de ellos es la multiplicidad de definiciones que se pueden encontrar, lo cual puede originar falta de rigor conceptual en las aplicaciones de este concepto. Como se mencionó

en párrafos anteriores, también se ubican problemas conceptuales en algunas de las definiciones de este concepto, entre ellos: la falta de rigor conceptual, hablar de las competencias como propiedades esenciales y no relacionales, carencia de definiciones, etc.

Aunado a los problemas conceptuales, en el ámbito educativo se han destacado problemáticas que dificultan el proceso de enseñanza y aprendizaje mediante el enfoque basado en competencias, en cada una de sus actividades: especificación de objetivos, diseño de actividades y evaluación.

A lo largo del escrito se describen estas actividades del proceso de enseñanza diseñadas a partir de un enfoque por competencias. Se pretende dar cobertura a lo que acontece en diferentes niveles educativos. Sin embargo, debido al objetivo del documento, se hace hincapié en la educación superior y las competencias profesionales.

CAPÍTULO II. EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EN EL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO

Como se mencionó en el capítulo anterior, el enfoque basado en competencias aplicado en el ámbito educativo ha permeado todos los niveles del sistema educativo. En el caso de México, se han planteado planes de estudios basados en competencias en los niveles de preescolar, educación básica primaria, secundaria, educación media superior y superior. Es de esperarse que estos planes de estudios contemplen dicho enfoque en todos los aspectos presentes en la enseñanza-aprendizaje: planteamiento de objetivos, promoción de competencias y evaluación de estas.

Sánchez (2018) ha destacado que la única manera de conocer los efectos de la enseñanza es a través de la una evaluación continua y técnicamente adecuada, alineada con los planes de estudio y métodos de enseñanza, que incluya al estudiante como actor activo en el proceso.

De acuerdo con los planteamientos de Frola (2010), el concepto de competencia es constituido por diferentes elementos de una misma esfera, en el caso de la educación, por lo conceptual y lo procedimental. Asimismo, es un reflejo de la eficiencia de un individuo. Por ende, la evaluación de competencias en educación implica la recopilación de información sobre cómo un estudiante logra desempeñarse de manera competente a través de eventos observables, medibles y cuantificables.

La evaluación por competencias requiere de instrumentos de evaluación acordes, y que sean congruentes con los desempeños requeridos por el programa de estudios, así como una exacta definición de los indicadores que evidencian estos desempeños. En otras palabras, si se pretende evaluar el desempeño de los estudiantes, la evaluación debe realizarse en aquellas condiciones en las que se pretende que el alumno demuestre su competencia. Estas condiciones deben establecerse en el plan de estudios como los objetivos y retomarse en el diseño de la evaluación.

Sin embargo, el último aspecto señalado no suele presentarse. Frola (2010) destaca que, con frecuencia, en el ámbito educativo se pierde el vínculo entre los objetivos curriculares, la planeación didáctica y los instrumentos para evaluar los logros alcanzados por el alumnado. De acuerdo con esta autora, tal desvinculación se hace evidente al intentar diseñar una evaluación objetiva, y ha resaltado algunos rasgos a identificar en el momento en que se diseña una evaluación:

- a) El propósito de la evaluación (¿para qué servirá?)

- b) El perfil de referencia (¿qué medirá?)
- c) Taxonomía (¿qué alcance tendrá?)
- d) Estructura de la prueba

Bajo esta línea, Frola (2010) describe que debe emplearse una taxonomía que permita establecer el alcance de la evaluación. Se sugiere el empleo de la taxonomía de los objetivos educativos de Bloom. Dicha taxonomía fue publicada en la década de los 50 y desde su publicación diferentes autores han hecho revisiones y modificaciones. Churches (2013) describe que esta clasificación de objetivos surge del supuesto en el cual se establece que el aprendizaje es parte del dominio psicológico cognitivo y sigue el proceso del pensamiento. En el dominio cognitivo se categorizan y ordenan habilidades de pensamiento y objetivos. Esta propuesta es un continuo que inicia con las habilidades más sencillas del pensamiento y se plantea llegar hasta las más complejas.

Sin embargo, Frola (2010) señala que puede emplearse cualquier taxonomía que se adapte al perfil de referencia y a los diferentes propósitos de la evaluación. En cuanto al propósito de la evaluación, recalca que debe estar relacionado con los objetivos curriculares, con el plan de estudios y/o con el programa de alguna asignatura de interés. El perfil de referencia es definido por la autora como el enunciado de las conductas representativas, los dominios temáticos y los niveles de ejecución que deben ser medidos a lo largo de la evaluación. En otras palabras, es el desglose de los resultados del aprendizaje que pueden ser observables, medibles y cuantificables.

Como se ha mencionado, la evaluación por competencias es un proceso sistemático que debe descansar en una teoría que dé validez al procedimiento y a los resultados obtenidos a partir de ello. Algunos autores han descrito fundamentos teóricos sobre la evaluación de competencias. Frola (2010) menciona algunos atributos con los que debe contar la evaluación educativa:

- a) Funcional: la evaluación se realiza para alcanzar o cumplir objetivos específicos. A partir de los resultados obtenidos de una evaluación pueden tomarse decisiones mejor fundamentadas.
- b) Sistemática: requiere de organización, control, regulación y evidencias de los pasos metodológicos necesarios para realizarla.

- c) Continua: es una actividad que debe conducirse en distintos momentos y no únicamente al término de un lapso. La finalidad de la evaluación puede variar de acuerdo al momento de aplicación.
- d) Integral: debe comprender todas las instancias que delimitan el ámbito educativo.
- e) Orientadora: su utilidad radica en mejorar, reorientar y remediar la práctica educativa.
- f) Cooperativa: todo el proceso de evaluación, desde su concepción, fases y procedimiento debe ser socializado.

Esta última autora plantea que la evaluación educativa con dichos atributos puede dirigirse a cualquier sector del sistema educativo: la planta física, el proceso administrativo, la gestión directiva, los alumnos, los docentes, entre otros.

En similitud con los planteamientos de Frola (2010), Sánchez (2018) apunta que las evaluaciones se encuentran en función de distintos factores. Por ejemplo, los beneficios de la evaluación se encuentran en función de la metodología empleada, de la finalidad y utilidad de sus resultados. A su vez, los instrumentos empleados y el uso que derive de los resultados de la evaluación son el reflejo de los intereses y decisiones de las instituciones en las que se lleva a cabo la evaluación.

Además de estas recomendaciones y lineamiento que han dado los autores citados sobre la evaluación de competencias, autores como Moreno (2012) señala algunos métodos idóneos para la evaluación, entre los más destacados pueden ubicarse los siguientes:

- a) El primero es la observación, este método juega un papel importante en el enfoque de competencias debido a que permite obtener evidencia sobre el dominio que un estudiado ha desarrollado en alguna competencia a partir de su desempeño en un contexto específico.
- b) También sugiere el método de la elaboración de un proyecto, el cual refiere a un trabajo, en este caso académico, en el que se establece el tipo de trabajo, criterios de logro para el desempeño de los estudiantes, plan de trabajo, búsqueda de información, selección de información entre otras.
- c) Otro más es el análisis de casos, este refiere al análisis de casos reales que son planteados como problemáticas y cuya resolución radica en encontrar soluciones al caso.

- d) Las simulaciones son un método que puede involucrar las participaciones de actores o la programación de aplicaciones electrónicas a las actividades auténticas que se desea evaluar.

En cuanto a las metodologías empleadas para la evaluación de competencias en educación (básica y media superior) son escasos los reportes que las exponen. En México, algunas de las pruebas más reconocidas son las relacionadas con el Programa Internacional para la Evaluación de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) y con el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA/ENLACE).

La primera de ellas es promovida por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), y evalúa el desempeño de alumnos de 15 años de edad. Es aplicada a muestras de estudiantes de todos los países miembros de la organización, cada tres años. La OCDE (2018) ha precisado que su instrumento mide los conocimientos y habilidades del alumnado en lectura, matemáticas, ciencia, resolución colaborativa de problemas, pensamiento creativo, competencia global, entre otras. Cabe señalar que, aunque aquellos aspectos que se miden no están conceptualizados como *competencias*, esta es una prueba reconocida internacionalmente que evalúa el desempeño de los estudiantes cuyos resultados pretenden influir en las reformas curriculares para mejorar el desarrollo educativo. La constitución de esta prueba es de preguntas abiertas y cerradas y su aplicación demanda alrededor de 15 horas.

La segunda evaluación, PLANEA, surge en el año 2015 en sustitución a la prueba ENLACE, con la finalidad de subsanar algunas limitaciones. Esta prueba es aplicada a los alumnos de sexto de primaria, tercero de secundaria y el último grado de educación superior. Se plantea que la prueba PLANEA (Gobierno de México, 2019) evalúa el dominio de los aprendizajes considerados como esenciales al término de estos grados académicos. Las áreas que se miden son comprensión lectora y matemáticas. Bajo esta línea, se estableció que una de las finalidades de la prueba es que los docentes cuenten con evidencia sobre los logros alcanzados por los estudiantes.

Como se mencionó, ninguna de las pruebas descritas establece que evalúa las competencias desarrolladas por los estudiantes. Sin embargo, representan avances en la obtención de evidencia sobre el desempeño de los individuos en ambientes educativos.

En la sección siguiente se describen algunos otros esfuerzos para la evaluación de competencias en educación básica y superior.

En educación básica

En esta sección se describe la evolución de los esfuerzos desarrollados en México para la evaluación del aprendizaje en estudiantes reportados por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2019). En 1970, la Secretaría de Educación Pública (SEP) modificó los esfuerzos que, hasta el momento se hacían, para recolectar información sobre la educación a nivel nacional. Esto permitió sistematizar la metodología que se empleaba. De igual forma, durante esta década se concretaron, por primera vez en el país, evaluaciones del aprendizaje en el nivel básico primario. En ese momento, algunas de las principales carencias de la evaluación era que no se empleaban pruebas estadísticas que permitieran comparar los resultados y verificar la pertinencia de los instrumentos y herramientas utilizadas.

Hacia la década de 1990 se implementaron numerosos instrumentos que permitían evaluar el aprendizaje de los estudiantes de nivel básico primario y secundario. Estos fueron diseñados en función de diferentes objetivos: acreditación de niveles, incentivos al personal docente, entre otros. Además, es en este lapso en que se institucionalizaron las actividades encaminadas hacia la evaluación del aprendizaje.

A partir del 2001, el gobierno le confirió un rol político y estratégico a la evaluación, pues se ubicó como un elemento indispensable para la planeación educativa y como parte fundamental de los resultados reportados por las autoridades educativas. Un suceso relevante en esta época fue la creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

En breve se describen algunos de las evaluaciones diseñadas y aplicadas:

- Instrumentos para el Diagnóstico de Alumnos de Nuevo Ingreso a Secundaria (IDANIS): La primera vez que se aplicó de forma sistemática fue en 1989 a los alumnos del último grado de la educación básica primaria. El objetivo del instrumento fue evaluar las habilidades básicas de alumnado en las áreas verbal, matemáticas y

razonamiento. Hasta el año de publicación del material citado, el instrumento se aplicaba en 20 de 32 entidades federativas del país.

- Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE): Esta herramienta se aplicó por primera vez en el ciclo escolar 1991-1992 y hasta 1995. El objetivo principal de su aplicación fue mejorar las condiciones educativas de los estados con mayor marginación en el país. De igual forma, se buscaba obtener evidencia sobre los impactos de las condiciones de enseñanza-aprendizaje para mejorar la evaluación que utilizaban los docentes y promover la autoevaluación en las instituciones educativas.
- Programa para Abatir el Rezago en la Educación Básica (PAREB) y Programa de Evaluación de la Educación Primaria (EVEP): A partir del desarrollo de PARE se diseñaron PAREB y EVEP. El objetivo de ambos fue obtener los mismos indicadores que en el primero: evidencia para mejorar las condiciones de enseñanza-aprendizaje y promocionar la autoevaluación en las escuelas. Sin embargo, PAREB y EVEP fueron aplicados en el resto de los estados de la república, es decir, estados en condiciones de marginación y sin ellas. El EVEP es uno de los antecedentes casi directos para la creación del INEE. En 1996, en el marco de estos programas se aplicaron pruebas para evaluar el aprendizaje de español y matemáticas a estudiantes de 3° y 6° de educación básica primaria. También se aplicaban cuestionarios a padres, docentes y directores con la finalidad de obtener información sobre el contexto del alumnado.

Los resultados de la aplicación de los instrumentos mencionados se consolidaron en la formación del INEE. El cual fungió como el instituto central de la evaluación educativa básica y media superior desde el 2002 hasta el 2018.

Cabe destacar que esta institución estaba caracterizada por la autonomía del resto de las autoridades educativas. Este carácter permitía un ejercicio imparcial de la evaluación educativa. A pesar de ello, se pretendía establecer una relación estrecha entre las autoridades educativas, la sociedad, los estudiantes y sus respectivas familias.

Por decreto, este organismo se encarga del desarrollo de indicadores para la evaluación de la calidad del sistema educativo a nivel nacional. Lo anterior se concretaba en las siguientes acciones: desarrollar modelos y sistemas de evaluación del aprendizaje, aplicar

los sistemas de evaluación, analizar los datos obtenidos y difundir los resultados de los análisis correspondientes.

Las asignaturas evaluadas mediante los sistemas de evaluación de INEE eran: español, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales. Los resultados permiten indagar distintas relaciones, por ejemplo: comparaciones entre diferentes políticas educativas, entre diferentes estados de la república, por género y su relación con las condiciones socioeconómicas de los estudiantes.

Por otro lado, de manera paralela a los esfuerzos nacionales dirigidos a la evaluación del aprendizaje, desde 1995 se implementan evaluaciones de carácter internacional. Una de las más reconocidas y difundidas es Programme for International Student Assessment (PISA), la cual se aplica cada tres años a todos los miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

La OCDE (2007) estableció que el objetivo de las evaluaciones PISA es evaluar la formación escolar de los estudiantes que se encuentran próximos a egresar de la educación básica secundaria. Los resultados que se difunden en el marco de este programa permiten que las autoridades de diferentes países, miembros de la OCDE, delimiten o modifiquen políticas públicas con la finalidad de mejorar las condiciones educativas.

Esta misma organización, delimitó las áreas evaluadas a través de estas pruebas son: lectura, matemáticas y competencias científicas. Sobre cada una de estas, los aspectos relevantes de estas áreas se describen en las siguientes líneas, a saber: a) entendimiento de conceptos, b) habilidad de acción en función de un dominio de conocimiento específico, y c) el dominio de los procesos de cada área. De acuerdo con los documentos oficiales de la OCDE (2007), el diseño de las evaluaciones de este programa permite identificar las competencias, entendidas como las habilidades, pericia y aptitudes para la resolución de problemas.

A partir de los exámenes aplicados se delimita un perfil de capacidad de los evaluados. De igual forma se analizan datos sobre el contexto personal, familiar y escolar de todos los estudiantes que participan.

Una de las principales contribuciones que se destacan de la aplicación de los exámenes de PISA, según reporte la OCDE (2007), es que se ha destacado la relación entre la educación y el progreso de un país. Y su objetivo último es que los países miembros realicen acciones pertinentes para mejorar sus respectivos sistemas educativos.

En educación superior

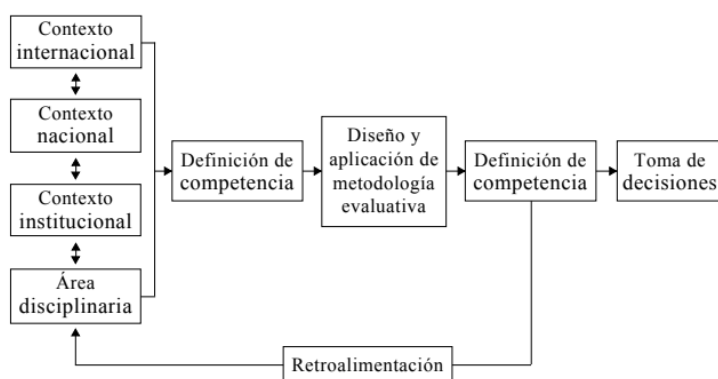
Uno de los argumentos que sustenta la evaluación en educación superior proviene de las demandas del mercado laboral, puesto que se han encontrado quejas referentes al bajo desempeño de los recién egresados del sistema educativo para cumplir demandas concretas (Urzúa y Garritz, 2008).

Se ha sostenido que esta misma insatisfacción de los empleadores ha dado pie a la evaluación y estructura de planes curriculares por competencias. Sin embargo, la evaluación del desempeño de los recién egresados se ha abordado desde dos perspectivas: la laboral y la educativa. El presente apartado está dedicado a la evaluación por competencias en educación superior y la teorización que ha surgido sobre el tema.

El Centro Interuniversitarios de Desarrollo (CINDA, 2004) proponen un modelo para la evaluación de competencias, que se muestra en la figura 1.

Figura 1.

Modelo de evaluación por competencias (CINDA, 2004).



Bajo este esquema, se delimitan cada uno de los componentes del modelo propuesto en CINDA (2004):

- El contexto internacional está referido a las competencias declaradas y consensuadas en distintos países en ámbitos educativos, profesionales y productivos. Estas competencias son aquellas que determinan instituciones como agencias acreditadoras y sistemas educativos y productivos.
- El contexto nacional es el referente específico de las competencias que deben desarrollarse y validarse. De acuerdo con los autores, la relevancia que cada país da a las competencias se encuentra en función del nivel de desarrollo industrial, lenguaje, cultura, el desarrollo del sistema educativo y de otros factores.
- El contexto institucional se relaciona con los estándares establecidos en los perfiles de egreso de cada institución.
- El área disciplinaria determina las características de cada campo de desempeño profesional.
- Al margen de las definiciones específicas de competencias es necesario considerar la operacionalización de cada una de ellas para poder validarlas de tal manera que se pueda verificar su relevancia en un contexto internacional. Con la finalidad de evaluar el desarrollo de las competencias, es necesario precisar qué es lo que se pretende medir. Se plantea que en esta definición deben incluirse los parámetros internacionales, nacionales e institucionales.
- Se sugiere la selección del formato en la generación de instrumentos, es decir, la modalidad y el contexto en el que se llevará a cabo la evaluación.
- En el momento de la retroalimentación es necesario validar y contrastar los resultados con los antecedentes relevantes en los planos nacionales e internacionales.

De la Fuente, Justicia, Casanova y Trianes (2013) han diseñado un modelo para la evaluación de competencias, en el cual se reconoce que las competencias son de naturaleza distinta. Por un lado, se encuentran las competencias académicas, y por otro, las profesionales. Ambos tipos pertenecen a continuos lineales distintos, pero se sobreponen en la formación profesional. Sin embargo, las competencias para ejercer como profesionista son un conjunto de conocimientos académicos-profesionales integrados. Cada competencia profesional puede englobar sub competencias (aprendizajes) de distinto orden: conceptuales, procedimentales y actitudinales.

El primer tipo de competencias profesionales se define como: el conocimiento factual que está constituido por el saber de hechos, conceptos y principios propios de la disciplina o ciencia en estudio. Por otro lado, las competencias procedimentales están relacionadas con el saber hacer (personal, social, físico-motriz y cognitivo-lingüístico), es decir, con el desarrollo de habilidades para la solución de los problemas propios de la disciplina o ciencia en estudio. Por último, las competencias actitudinales se delimitaron como las actitudes, valores y normas. Ejemplos de ellas son *querer saber* y *querer saber hacer*.

Además del diseño de modelos, autores como Reidl (2008) han propuesto algunas herramientas para la clasificación de estos modelos. En concreto, la autora propone dos categorías: modelos de entrada y de salida. La primera categoría hace referencia a aquellos que se centran en la ruta educativa que siguen los estudiantes universitarios en formación, evaluando los criterios establecidos por las instituciones educativas y no garantizan el desempeño efectivo en ambientes laborales. Los segundos ponen de relieve la evaluación del comportamiento que los profesionales deben desempeñar para cumplir sus funciones en el mercado laboral (la autora se refiere, en particular, a los estudiantes y profesionales de la psicología).

Reidl agrega que se ha concebido a los modelos de entrada como una ruta económica en este campo de investigación. Se considera así debido a que es fácil acceder a la información sobre la formación del psicólogo (p.e. los planes de estudio) y es de gran alcance en tanto se pueden ubicar muestras grandes en espacios determinados. Una desventaja de estos modelos es la falta de consenso entre la estructuración de los programas de estudio dificultando la comparación entre las competencias profesionales determinadas en cada uno de ellos. Además, estos modelos solo consideran el pregrado en el desarrollo de competencias, siendo que hay grados de estudio superiores que también lo promueven.

Por otro lado, la equivalencia de los instrumentos estructurados en los modelos de salida se complica pues aumenta el número de variables que convergen en el medio laboral y la divergencia de contextos ocupacionales (en el caso del psicólogo). En ambos modelos se entrelaza la problemática de la falta de consenso en la delimitación de la psicología como disciplina.

En cuanto a otros aspectos de la evaluación educativa en educación superior, Lafourcade (1982) señala que la causa principal de la ineffectividad de la evaluación en el

sistema educativo es la incapacidad del mismo sistema educativo para utilizar la información obtenida de las distintas evaluaciones. Este autor define la evaluación como la indagación del estado de logro de las metas educativas establecidas, los efectos previstos y no previstos de esta; y el impacto de los factores endógenos y exógenos que puedan afectar a la evaluación misma.

De acuerdo con el autor, la importancia de la evaluación en educación radica en:

- a) A partir de ella se brinda información a todas aquellas instituciones y organizaciones que destinan presupuesto al desarrollo de la educación, sobre los resultados obtenidos a partir de sus contribuciones.
- b) Los datos obtenidos de la evaluación pueden auxiliar en la determinación del uso de recursos. Es decir, si son suficientes, si pueden incrementarse o si debe ser más eficiente el uso de los recursos.
- c) La evaluación de dos puntos de un continuo de tiempo puede dar cuenta del cambio en los planes de acción que buscan implementar mejores estrategias de logro.

En otras disciplinas, como es el caso de enfermería, se han realizado estudios en los que se proponen metodologías variadas para la evaluación de competencias. Un ejemplo de ello es la investigación publicada por De la Horra (2010) en la que se defiende la simulación clínica para la evaluación de competencias de los enfermeros de pregrado. Esta metodología consiste en la simulación de ocho escenarios similares a aquellos que los enfermeros enfrentan en el área de urgencias. En estos escenarios, el desempeño de los participantes fue videograbado y observado, de manera independiente, por tres observadores. Se delimitaron 26 indicadores de observaciones que se englobaron en ocho dimensiones de competencias.

Los argumentos que señala De la Horra (2010) para defender esta metodología es que se requiere de la innovación de métodos para medir competencias. Debido a que no hay alguna estrategia de medición que brinde toda la información necesaria para evaluar todas las competencias profesionales delimitadas en el marco de una disciplina. También señala que las competencias deben evaluarse en los contextos en que se pretende ejercer dichas competencias.

Por último, en cuanto a los resultados obtenidos de la evaluación de competencias en educación, Cano (2008) menciona que estos promueven la autorregulación del

comportamiento de los estudiantes, pues les permite determinar si su comportamiento es efectivo a la luz de criterios establecidos en la academia. Esto se debe a que en los resultados de las evaluaciones se podrían identificar las competencias desarrolladas por los estudiantes, cómo es que ellos se desempeñan en actividades determinadas, así como debilidades y fortalezas en las situaciones de evaluación. Por ello, se sostiene, las situaciones de evaluación deben ser coherentes con la formación profesional recibida por los alumnos.

En el siguiente capítulo se detallan algunos aspectos sobre las competencias profesionales del psicólogo y su evaluación en pregrado.

CAPÍTULO III. COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL PSICÓLOGO Y SU EVALUACIÓN

Institucionalización de la enseñanza de psicología en México

Desde el surgimiento de la psicología como disciplina se han enfrentado distintos problemas. Uno de ellos fue el hecho de que no tenía un objeto de estudio propio, pues la psicología surgió como una rama de la filosofía y posteriormente de la medicina. A su vez, esto originó la restricción del campo de acción del psicólogo. En las siguientes líneas se describe brevemente el curso de la psicología en México, de acuerdo a la descripción de Colotla y Gallegos (1981).

Al hablar sobre la profesión del psicólogo en México es necesario remontarse a la época de la colonia en la que se inauguraron distintos hospitales para lo que, en aquella época, se conocía como enfermos mentales. Los profesionistas que laboraban en estas instituciones solían ser médicos y filósofos. Como resultado de este trabajo los profesionistas solían publicar obras que podrían catalogarse de índole psicológico, debido a que en ellas podía encontrarse, por ejemplo, rastreos de la filosofía y de la psicología desde Aristóteles. Algunas de estas obras son: *La psicología*, de Aragón (1902), *La introspección involuntaria*, escrita por del Valle (1908), *La ficción de la locura*, de Meza (1911), *Ensayo de psicología de la adolescencia*, obra de Chávez (1928) (Colotla y Gallegos, 1981).

Además de estos primeros indicios del trabajo del psicólogo, Colotla y Gallegos (1981) mencionan que uno de los hechos históricos más significativos para la psicología en México, fue la designación de Ezequiel A. Chávez como fundador y primer profesor del curso de psicología de la Escuela Nacional Preparatoria en 1893.

A partir de esa fecha, se pueden ubicar los primeros antecedentes de cursos de psicología formalizada en México: los cursos de Ezequiel A. Chávez, los cuales formaban parte de los planes de estudio de disciplinas como filosofía, educación, medicina y derecho. Estos cursos, a su vez, conformaban lo que solía conocerse como la enseñanza de la psicología en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Posteriormente, en el año de 1937 se fundó en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, un plan de estudios de duración de tres años para obtener el grado académico de maestría en psicología. Dicho plan también fue diseñado por Ezequiel A. Chávez.

El plan de estudios de la Facultad de Filosofía y Letras fue modificado en los años siguientes. En 1945, por el Doctor Fernando Ocaranza. Algunos años después fue nuevamente modificado, en esta ocasión por el Doctor Enrique González.

Ulteriormente, en 1952, la comisión del Departamento de Psicología aumentó la duración del programa, ya que cambió de tres años a siete semestres. En ese mismo año se propuso la fundación de un doctorado en psicología que fuera independiente al doctorado en filosofía.

Años más tarde, en 1956, se actualizó la denominación de *Departamento de Psicología* a *Colegio de Psicología*. Posteriormente, se creó un programa nuevo para la obtención del título profesional de psicólogo, a nivel licenciatura. De manera simultánea, se crearon los programas de maestría y doctorado en psicología del Colegio de Psicólogos. El 7 de abril de 1970, el H. Consejo Universitario ratificó el plan de estudios a nivel profesional de la carrera en psicología.

Algunas de las reformas que promovió el Colegio de Psicología fueron:

- a) En 1966 se agruparon las materias de los planes de estudio en cinco departamentos distintos.
- b) En 1968, la ubicación física del Colegio de Psicología se separó de la Facultad de Filosofía y Letras. Además de la creación de la planta de profesores de la carrera.
- c) En 1973 se concretó la designación de la Facultad de Psicología, teniendo un edificio exclusivo dentro de Ciudad Universitaria.

En esa misma época, pero fuera de la UNAM, en Jalapa, Veracruz, se fundó un nuevo Departamento de Psicología por Emilio Ribes, Serafín Mercado, Víctor Alcaraz y Florente López. Cabe señalar que, en 1966, el estado de Veracruz fue el primero en incluir a la psicología en la lista estatal de profesiones. Esto lo convirtió en el primer estado en brindar el reconocimiento como profesión en el país. En la Ciudad de México, dicho reconocimiento sucedió hasta el año de 1973.

Otro acontecimiento de gran relevancia fue la creación del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP), lo cual ocurrió en noviembre de 1971. Los principales objetivos a partir de su fundación, de acuerdo con Colotla y Gallegos (1981), fueron los siguientes:

1. Impulsar la enseñanza y difusión de la psicología científica.
2. Encaminar la enseñanza y la investigación en psicología hacia la solución de problemas sociales, técnicos y educativos.
3. Desarrollar programas de becas e intercambios dentro y fuera del país.

Otro suceso importante para la expansión de la psicología fue la inauguración de la licenciatura en Psicología en los planteles de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala (1975) y Zaragoza (1976).

En suma, la independencia de la psicología como profesión subyace a partir del planteamiento de un objeto de estudio independiente al de otras disciplinas. Un evento que representó un gran avance en esta independencia fue la creación de la Facultad de Psicología en la Universidad Nacional Autónoma de México. Debido a que, anteriormente se impartía Psicología en la Facultad de Filosofía y Letras.

Posterior a ello, y de acuerdo con Fernández (1980), la consolidación de la carrera de Psicología en Iztacala fue un parteaguas en la independencia de la disciplina. El autor define que lo que se consiguió para la consolidación del currículum de Iztacala fue que los contenidos de otras disciplinas fueron contemplados como adicionales a los de la profesión, reconociendo en carácter interdisciplinar de la Psicología.

El mismo autor menciona que algunas de las características del currículum de Iztacala son: a) la delimitación de las funciones profesionales del psicólogo y su contribución a las problemáticas sociales desde su ámbito científico, b) el entrenamiento profesional de formación del psicólogo fue construido a partir de contenidos propios de la disciplina, y c) el diseño de formas de entrenamiento que se correspondían con el tipo de habilidades que se pretendía que desarrollaran los alumnos.

En la Tabla 1 se destacan los eventos de mayor relevancia en la institucionalización de la enseñanza de la psicología en la UNAM, dado que en esta universidad se gestó este proceso.

Tabla 1.

Fechas relevantes para el desarrollo de los planes de estudios de Psicología en la UNAM desde la creación de la Facultad de Psicología

Sede	Año	Acontecimiento	Referencias
Facultad de Psicología	1971	Aprobación del primer plan de estudios de la Facultad de Psicología	-Guzmán, J. (1989). La carrera de psicología en la UNAM 1940-1988. En: J. Urbina, (Comp.) <i>El psicólogo. Formación, ejercicio profesional y prospectiva</i> (pp. 59-95). México: UNAM.
	1973	Inauguración de la Facultad de Psicología	-Gamiochipi, L. (1993). Consideraciones sobre aspectos evolutivos de la Facultad, desde su creación, hace 20 años, hasta el momento presente. En: J. Urbina, (Comp.) <i>Facultad de Psicología: testimonios de 20 años 1973-1993</i> (pp. 125-136). México: UNAM.
	2008	Aprobación del plan de estudios vigente	DGIRE. (2017). <i>Psicología plan 2008</i> . http://www.dgire.unam.mx/contenido_wp/psicologia-ano-plan-2008/
Facultad de Estudios Superiores (FES)	1970	Inicia el funcionamiento del plan de estudios de Iztacala	Ribes, E., Fernández, C., Rueda, M., Talento, M. y López, F. (1980). Proyecto de plan de estudios. En: E., Ribes et al. <i>Enseñanza, ejercicio e investigación de la psicología. Un modelo integral</i> (pp. 41-71). México: Trillas.
Iztacala	1976	Cambio a plan modular	Rueda, M. (1980). Algunos comentarios sobre el sistema de evaluación del plan de estudios de la carrera de psicología en la ENEP, Iztacala. En: E. Ribes et al. <i>Enseñanza, ejercicio e investigación de la psicología. Un modelo integral</i> (pp. 107-113). México: Trillas.

	2015	Aprobación del plan de estudios vigente en la FES	Facultad de Estudios Superiores Iztacala. (2015). <i>Plan de Estudios de la Licenciatura en Psicología. Tomo I.</i> http://psicologia.iztacala.unam.mx/Docs-Cambio-Curricular/TomoIPsicologiaFESIztacala27_11_2015.pdf
FES Zaragoza	1980	Aprobación del primer plan de estudios de psicología de la FES	Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. (2010). <i>Propuesta de modificación al plan y programas de estudio de la licenciatura en psicología (sistema presencial).</i> https://www.zaragoza.unam.mx/portal/wp-content/Portal2015/Licenciaturas/psicologia/plan_estudios_psicologia.pdf
	Semestre 1981-1	Entra el vigor el primer plan de estudios	
	1989	Cambio a plan modular	
	2010	Aprobación del plan de estudios vigente	

En la UNAM, actualmente, se sigue impartiendo la licenciatura en psicología en estas tres sedes, las cuales se ubican dentro de la Ciudad de México y el Área Metropolitana. En cada una de las sedes la evolución del currículum se ha desarrollado de manera independiente. Dado ello, los tres planes estudios delimitados en estas instituciones son heterogéneos.

A continuación, se exponen algunos aspectos importantes relacionados con los perfiles profesionales delimitados en las facultades de la UNAM que se dedican a la enseñanza de la psicología.

Perfil profesional del psicólogo en la UNAM

Diversos autores, Reidl (2008) entre ellos, han señalado que la elaboración del perfil profesional del psicólogo es especialmente complicada. Las razones para considerar esto se pueden sintetizar de la siguiente manera: casi cualquier ámbito en el que se desarrolla el psicólogo puede considerarse como una especialidad, no hay argumentos delimitados y sistematizados para identificar cada una de las especialidades de la psicología. De manera similar, es difícil identificar los requisitos en común para todos los psicólogos. Esta autora sugiere que para identificar estos aspectos comunes entre las especialidades es necesario ubicarlas en un nivel abstracto, no en la práctica.

En suma, la falta de delimitación del quehacer del psicólogo es un problema presente desde la instauración de la disciplina. Esto se refleja en la construcción de los planes de estudio, específicamente en el perfil de egreso de los psicólogos debido a que en esta sección se plasman cuáles son los comportamientos que se espera que los profesionales desplieguen al concluir su formación profesional.

En la tabla 2, se describen los perfiles profesionales estipulados en los planes de estudio de las tres distintas sedes de la UNAM que imparten la licenciatura en psicología.

Tabla 2.

Perfiles profesionales establecidos en los planes de estudio de las tres dependencias de la UNAM en las que se imparte la licenciatura en Psicología

Facultad de Psicología (Ciudad Universitaria)	Facultad de Estudios Superiores Zaragoza	Facultad de Estudios Superiores Iztacala
<p>El Licenciado en Psicología estará apto para atender diversas necesidades sociales, problemas de salud mental, neurológicos, educativos, organizacionales o culturales.</p> <p>Por lo tanto, el Licenciado en Psicología es el profesional que posee los conocimientos, procedimientos, habilidades, actitudes y</p>	<p>El licenciado en Psicología es el profesional con una sólida formación, que posee los conocimientos, habilidades y actitudes para la promoción de comportamientos saludables; la prevención, intervención e investigación de diferentes problemas relacionados con la disciplina en diversos contextos y escenarios. Está capacitado para aplicar el conocimiento teórico-metodológico de la disciplina</p>	<p>El psicólogo podrá desempeñar sus funciones en instituciones públicas, privadas y organizaciones de la sociedad civil en por lo menos cuatro ámbitos de ejercicio profesional, con base en algunas de las tradiciones psicológicas:</p> <p>a) Clínica: sus servicios profesionales se enfocan a resolver situaciones problemáticas en las personas, al evaluar y aplicar estrategias de intervención y prevención.</p> <p>b) Educación, desarrollo y docencia de la Psicología: se aboca a los aspectos educativos de la enseñanza y el aprendizaje. La formación para la docencia de la Psicología responde a la necesidad de profesionalizar la enseñanza de ésta, ante la demanda creciente de docentes en nuestro país en diferentes niveles educativos.</p>

<p>valores necesarios para comprender, diagnosticar e intervenir en la satisfacción de necesidades y la solución de problemas psicológicos en escenarios diversos, complejos y cambiantes (UNAM, Facultad de Psicología, 2008).</p>	<p>y colaborar con otras disciplinas en la solución de situaciones con problemas de índole psicológica, a nivel local, regional, nacional y mundial, relacionadas con la investigación, evaluación, diseño e implementación de programas de intervención para la prevención, orientación, rehabilitación y promoción (Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, 2010).</p>	<p>c) Educación especial: atiende las discapacidades asociadas al desarrollo psicológico normal y excepcional, en instituciones de salud y de educación.</p> <p>d) Investigación: se ocupa principalmente de la sistematización y producción de conocimiento científico y tecnológico en la disciplina.</p> <p>e) Organizacional: atiende la demanda creciente del mercado de trabajo que busca optimizar los procesos de gestión, administración, reclutamiento, selección y capacitación de personal, así como el desarrollo de sistemas humanos.</p> <p>f) Salud: atiende problemas de morbilidad y mortalidad de la población de nuestro país, promueve la educación para la salud y los estilos de vida saludables y desarrolla estrategias de prevención e intervención psicológicas.</p> <p>g) Social: se orienta a cubrir necesidades o demandas sociales propias de una comunidad, relativas a los servicios de desarrollo social como la educación, la salud, la convivencia y la familia, entre otras (Facultad de Estudios Superiores Iztacala, 2015).</p>
---	--	--

Como se mencionó en capítulos anteriores, no existe un acuerdo entre los diferentes planes de estudio en cuanto a las competencias profesionales que debe desarrollar un psicólogo durante su formación profesional. Dicha problemática estuvo presente en los planteamientos desde los primeros planes de estudio, en el siglo anterior, y hasta ahora.

De acuerdo con el perfil profesional de la Facultad de Psicología y el de FES Zaragoza, los psicólogos se describen como profesionales que poseen los conocimientos, procedimientos, valores, actitudes, entre otros aspectos. Es decir, que estos aspectos son considerados como objetos que pueden ser adquiridos por los estudiantes. Además, son señalados como condiciones necesarias para delimitar intervenciones psicológicas. Tal como se describió en secciones anteriores, al referirse a las competencias como posesiones se cosifica aquello que es intangible.

En el caso de la FES Iztacala, se describe que las actividades profesionales que pueda desempeñar un egresado de la sede dependen de la o las perspectivas psicológicas (tradiciones teóricas) que haya elegido durante su formación. Los ámbitos profesionales que se señalan son: clínico, educación, desarrollo y docencia de la Psicología, educación especial, investigación, organizacional, salud y social. A partir de este perfil, se entiende que no todas las perspectivas pueden enseñar y ejercer la psicología en más de cuatro ámbitos. En otras palabras, un estudiante podrá desempeñarse en, al menos, cuatro ámbitos de los siete determinados. Sin embargo, su proceso de formación no garantiza que pueda ejercer su labor profesional en todos los ámbitos profesionales estipulados.

A partir del análisis de los perfiles de egreso delimitados en los planes de estudios vigentes de la UNAM, se puede observar que prevalecen algunas deficiencias que se vislumbraban desde el siglo anterior. Al analizar los primeros planes de estudio de psicología en México, Fernández (1980), apuntaba que una de las dificultades es la falta de especificación de objetivos profesionales. Dicha podría favorecer la falta de heterogeneidad en la formación del psicólogo en México, tal como sigue sucediendo en la UNAM.

Diversos autores han teorizado sobre las condiciones necesarias para que el proceso de enseñanza aprendizaje sea eficiente en la educación superior. Segredo y Reyes (2004), advierten que una consecuencia de la falta de especificación de la dimensión psicológica de las problemáticas podría ser un quehacer profesional genérico en escenarios limitados. Por

ello, se vuelve relevante para la formación profesional del psicólogo delimitar los perfiles de ingreso y egreso.

Si se pretende que los egresados de la educación superior desarrollen habilidades y competencias profesionales, estas deberían articular la planeación del proceso de enseñanza y aprendizaje. Y sería indispensable la simulación del ejercicio profesional a través de la delimitación de los problemas que se pretenden afrontar (Segredo & Reyes, 2004).

El plan de estudios o currículum puede concebirse como la planificación de la enseñanza en distintos niveles educativos. Esto incluye la delimitación de objetivos generales y de asignaturas. Autores como Santivañez (2012) han destacado las características de un plan de estudios, algunas de ellas son:

- Está compuesto por distintas asignaturas. Las cuales deben ser excluyentes entre sí teniendo objetivos diferenciales.
- Su diseño debe propiciar la relación entre las distintas asignaturas, de manera vertical y horizontal.
- Los roles más relevantes son los del alumnado y de los docentes.
- En cada asignatura los docentes planifican actividades con objetivos de aprendizaje específicos (competencias por desarrollar).
- Se requiere la relación directa e indirecta entre los estudiantes y el ambiente.
- Se concibe como un sistema cuyo objetivo principal es la formación integral de los estudiantes.
- Los elementos que componen el currículum son: perfiles, objetivos, competencias, contenidos, estrategias didácticas y de evaluación.
- Los procesos que lo constituyen son: diseño curricular, implementación curricular, ejecución curricular y evaluación curricular.
- Debe existir congruencia entre la concepción educativa y la estructuración de un currículum.
- Las finalidades últimas del proceso educativo, y por lo tanto del currículum, es promover autonomía, creatividad y crítica en el alumnado. De tal manera, que el estudiante, eventualmente, sea el responsable de su propio aprendizaje.

Sobre los dos últimos aspectos, el mismo autor define los elementos y los procesos de la siguiente manera:

- **Perfiles:** son las características de los docentes y los estudiantes que presentan al ingreso y al egreso de cierto nivel educativo.
- **Objetivos:** Son afirmaciones que delimitan la intencionalidad de las acciones educativas. Deben responder al ¿para qué?
- **Contenidos:** Refiere a aquello que deben aprender los estudiantes. Pueden estructurarse en niveles, ciclos, cursos o por temas.
- **Estrategias didácticas:** Es la manera en que los docentes enseñan a los estudiantes aquello que deben aprender.
- **Evaluación:** Son las técnicas e instrumentos que brindan información sobre los logros alcanzados por los estudiantes. Eventualmente, los resultados de las evaluaciones colaboran en la toma de decisiones para mejorar la calidad educativa.

En esta misma línea, Martínez y Urbina (1992) señalan que las instituciones de educación superior deberían supervisar constantemente los cambios en: a) las necesidades sociales y b) avances teóricos, metodológicos y tecnológicos. Carpio et al. (2007) coinciden con la necesidad de analizar en contexto en diferentes niveles: nacional, regional y estatal. De acuerdo con los autores, esto permite identificar los problemas y circunstancias en las que el psicólogo debería desempeñarse.

Un ejemplo de la delimitación de funciones del psicólogo establecidas en los planes de estudio es el trabajo descrito por Carpio, Díaz, Ibáñez y Obregón (2007). En este artículo los autores describen la metodología empleada para el planteamiento de un plan de estudios de la licenciatura en Psicología de la Universidad de Sonora. En ello, se consideraron las funciones del psicólogo (en términos de habilidades y competencias) como la capacidad de desempeñarse eficazmente ante determinados problemas sociales. A su vez, estas habilidades y competencias se tradujeron como formas de saber qué y saber cómo de las cuales se procuró el entrenamiento, y las condiciones necesarias para ello, a largo de los nueve semestres que dura el curso.

Entre estas habilidades y funciones del psicólogo, se encuentran:

- Identificar con objetividad, sistematización y orden los eventos y factores que intervienen en los fenómenos psicológicos.
- Aplicar con efectividad y rigor metodológico las principales técnicas y procedimientos establecidos para la detección de problemas psicológicos.
- Diagnosticar con precisión problemas psicológicos mediante la selección, adaptación o elaboración de instrumentos o medios pertinentes a la naturaleza de los casos particulares.
- Elaborar programas de intervención congruentes con el tipo de problemas psicológicos que atenderá, así como aplicar con responsabilidad los procedimientos elegidos.
- Evaluar y contrastar planes, programas y acciones de intervención psicológica en forma coherente con los criterios metodológicos, teóricos y éticos de la Psicología. (Universidad de Sonora, 2020, párr. 4).

Los autores detallan que estas habilidades están fundamentadas en el modelo para el aprendizaje de competencias profesionales. En el cual, estas últimas se conciben como el desempeño eficaz y de manera profesional ante problemáticas sociales. Aunado a ello, la perspectiva teórica empleada permite la bondad de identificar el nivel de aptitud en que se ubica cada competencia profesional para así poder organizar y secuenciar su aprendizaje a lo largo de la licenciatura.

Como se ha mencionado, la congruencia entre el planteamiento de planes de estudio y las condiciones de enseñanza facilitan la evaluación de competencias. En caso de llevar a cabo una evaluación de competencias profesionales en los estudiantes de la Universidad de Sonora, las competencias a evaluar están delimitadas en el currículum, y si estas fueron entrenadas sistemáticamente a lo largo de nueve semestres, se esperaría que los evaluados demuestren ser competentes en condiciones similares a las de su formación.

Pese a que no en todas las instituciones de educación superior se cumplen estas condiciones, son variados los esfuerzos empleados en la evaluación de competencias, los cuales se describen en las siguientes secciones.

Investigaciones sobre evaluación de competencias profesionales

Las investigaciones empíricas en torno a la evaluación de competencias surgen de la identificación de una gran brecha entre la promoción de habilidades y competencias en educación superior y las competencias necesarias en el mundo laboral (Álvarez et al., 2004; Castañeda, 2004). En los párrafos siguientes se describen algunas de estas investigaciones.

Un estudio realizado en Chile, que se reporta en CINDA (2004), tuvo como propósito establecer una propuesta para evaluar competencias de los egresados y comparar esta evaluación con el perfil de egreso establecido por 13 universidades de Chile. Se seleccionaron las carreras de Educación e Ingeniería, para ambos casos existían estándares mínimos de desempeño definidos por la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado.

Esta investigación se fundamentó en los siguientes conceptos: 1) profesional: persona capaz de tomar decisiones, fundadas en un cuerpo de conocimientos especializados, para intervenir en situaciones complejas variadas y variables en un campo de acción particular; 2) perfil profesional: es el conjunto de competencias para el ejercicio de una profesión en el que se determina qué es el profesional, qué debe saber, qué debe ser capaz de hacer, qué actitudes debe reflejar en sus conductas y cómo debe participar en un medio social, y 3) perfil de egreso: relativo a las competencias mínimas que debe tener una persona al terminar sus estudios para incorporarse al ejercicio profesional.

Los participantes evaluados fueron alumnos de los últimos semestres de ambas carreras. Se eligieron las competencias a evaluar en cada carrera; en el caso de la carrera de Educación se eligió la competencia de actuación reflexivo-didáctica en contextos simulados de aprendizaje. Se elige esta competencia a partir de la relevancia que se le atribuye en el desarrollo de la profesión docente. El método para evaluarla fue etnográfico, realizando tres registros por cada participante de su práctica docente. Aunque en el reporte de esta investigación no se detallan exactamente el número de participantes (más allá de que participaron 13 escuelas chilenas), ni se desglosan todos los resultados obtenidos, si se menciona que el desempeño en la evaluación no satisface las necesidades de las instituciones educativas actuales.

En el caso de Ingeniería se seleccionaron las siguientes competencias para evaluar: conocimientos sobre mecánica, trabajo en equipo y modelado de sistemas y aplicación de las ciencias básicas y ciencias de la ingeniería a problemas profesionales. Para evaluar los conocimientos sobre mecánica se adaptó el test de Newman y se aplicó a 48 estudiantes del

último semestre de la carrera de ingeniería civil. En el caso del trabajo en equipo se utilizaron tres métodos: autorreporte, reporte por pares y observaciones directas. En el caso de la última competencia, se planteó un caso y cuatro preguntas referentes a él.

Los resultados muestran que ninguno de los participantes es competente en cuanto a los conocimientos de mecánica, ninguno alcanza el puntaje mínimo. Se considera que el 79% de los participantes es competente para el trabajo en equipo de acuerdo con los autorreportes y reportes por pares. Solo el 22% de los evaluados pudo contestar correctamente las preguntas planteadas en la evaluación de modelado de sistemas y aplicación de las ciencias básicas y ciencias de la ingeniería a problemas profesionales.

Por otro lado, y con la finalidad de caracterizar y comparar las competencias exigidas por el mercado laboral y aquellas que adquiere el estudiante de psicología, Álvarez et al. (2004) realizaron una investigación en Chile cuya metodología consistió en la aplicación de cuestionarios a jefes o gerentes del área de recursos humanos para indagar las competencias que el mercado laboral demanda a los psicólogos organizacionales. En este cuestionario se presentó un listado de 26 habilidades, de las cuales, los participantes debían seleccionar las 12 más relevantes. Simultáneamente, aplicaron cuestionarios a un grupo de estudiantes de cuarto y quinto año de la carrera de psicología para identificar las competencias que "poseen" los estudiantes e identificar posibles diferencias o coincidencias entre las competencias demandadas en el ambiente laboral y aquellas identificadas en los estudiantes de pregrado. Del mismo listado de 26 habilidades los estudiantes debían elegir aquellas que creían poseer. Se hizo una comparación entre las competencias relevantes para cada uno de los grupos participantes.

Las competencias que los estudiantes seleccionaron como relevantes fueron: análisis-evaluación de problemas; conocimientos técnico-profesionales, energía, lograr el compromiso, planificación y organización, toma de decisiones y tolerancia al estrés. Los estudiantes evaluados estiman que poseen las siguientes competencias que resultan relevantes para el mercado laboral: confianza, trabajo en equipo y visión global. A partir de estos resultados, se reporta similitud entre las competencias que los empleadores consideran relevantes y aquellas que los estudiantes consideran que desarrollaron en su formación profesional. Por ello, se considera que la formación profesional a la que fueron expuestos los participantes es pertinente, Se propone que los hallazgos de este estudio pueden emplearse

en la elaboración o reestructuración de los planes de estudio y con la finalidad de aumentar la empleabilidad de los estudiantes es necesario desarrollar más competencias.

En otra investigación, Herrera et al. (2009) realizaron un estudio en Colombia, en el que evaluaron la autopercepción de competencias en estudiantes y egresados de la licenciatura en psicología. De acuerdo con estos autores, se estima que un estudiante egresado de la licenciatura de psicología debe contar con las habilidades y competencias necesarias para atender las exigencias del medio, lo cual implica el análisis, estudio e intervenciones propias de la disciplina.

Las competencias profesionales, en este estudio, se definieron como la posesión y desarrollo de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que permitían al participante llevar a cabo actividades en su área profesional de manera eficiente, eficaz, pertinente y adaptarse a diversas situaciones, tales como anticipar problemas, evaluar las consecuencias de su trabajo y participar activamente en la mejora de su práctica (Herrera et al., 2009).

La investigación citada tuvo como objetivo identificar las competencias académicas y profesionales en estudiantes y egresados de psicología de la Universidad Pontificia Javeriana. Para este trabajo, los autores clasificaron las competencias académicas y profesionales. La distinción entre estos dos tipos de competencias se realiza considerando el espacio en el que se evalúan, es decir, si la evaluación se realiza en la universidad (académicas) o en el ámbito laboral (profesionales).

Para recabar la información se empleó una Encuesta de Competencias y un guion de entrevista para evaluar las habilidades y destrezas requeridas para los egresados, de acuerdo al ámbito en que ejercen su profesión. La encuesta constó de 57 ítems en los que se operacionalizan las competencias del psicólogo. La finalidad de aplicar este instrumento fue evaluar la autopercepción de las competencias, tanto profesionales como estudiantiles. El guion de entrevista solo fue empleado al evaluar a los egresados. Está compuesto por doce preguntas cuyo objetivo es indagar sobre las habilidades y competencias requeridas en el ámbito profesional en que se desempeñan los egresados.

Los ítems de la encuesta fueron agrupados por áreas o campos de la psicología (clínica, educativa, organizacional, investigación, evaluación y otras). Se reportó que los estudiantes y egresados se consideran competentes en todas las áreas. Comparando los resultados entre las muestras, no hay diferencias significativas en la autopercepción de las

competencias en ningún área a excepción de la investigación. Es decir, los egresados se consideran más competentes que los estudiantes para desempeñarse en las tareas relacionadas a la investigación en psicología.

Una investigación similar es la de Suárez (2011) en la que, a través de la aplicación de cuestionarios (Cuestionario de Valoración de Competencias de la Profesión de Psicólogo), se comparan las percepciones y valoraciones de ocho competencias relacionadas con el perfil profesional del psicólogo, en una muestra de psicólogos que ejercen profesionalmente y estudiantes. Los participantes fueron seleccionados por criterios de disponibilidad y accesibilidad. La mayoría de ellos, provenientes de Chile, ejercían o estudiaban un enfoque clínico de la psicología. Para este estudio se construyó un perfil con las competencias más representativas de la profesión el cual fue sometido a un procedimiento de validez de contenido.

Para la elaboración del cuestionario empleado, en primera instancia se elaboró un perfil del psicólogo de acuerdo con estándares establecidos por distintas organizaciones chilenas. Dicho perfil fue sometido a un proceso de validez de contenido. Una vez concluido este proceso se realizó el cuestionario, el cual también fue sometido a un proceso de validación de contenido. En suma, el cuestionario evalúa ocho competencias: Intervención psicológica individual, diseño e implementación de programas de intervención psicológica grupal y/o organizacional, evaluación de programas de intervención psicológica en diferentes ámbitos, diseño y realización de actividades de investigación científica propias de la disciplina, competencias transversales específicas de la profesión, y compromiso ético.

Los resultados destacan que los psicólogos profesionales consideraron más relevantes las competencias transversales, entendidas como aquellas que se incorporan en múltiples ámbitos, y aquellas relacionadas con el compromiso ético. Por otro lado, los alumnos calificaron como muy importantes a las competencias de evaluación y psicodiagnóstico. Se concluye que tanto estudiantes como profesionales reconocen la importancia de las competencias transversales las cuales son consideradas como aquellas que integran la multiplicidad de conocimientos para ejercerlos en distintos campos.

Castro (2004) condujo una investigación en Argentina con el objetivo de analizar la correspondencia entre las competencias del psicólogo y las necesidades laborales de cuatro

ámbitos: salud, educación, justicia y trabajo. Se obtuvo información a partir de dos muestras, una de empleadores y otra de psicólogos profesionistas y estudiantes próximos a graduarse.

Se emplearon dos instrumentos: guion de entrevista y encuesta de competencias. El primero fue empleado para recabar datos con la muestra de empleadores y el objetivo de su aplicación fue identificar las competencias requeridas por los empleadores en los ámbitos de salud, laboral, educación y forense. En cuanto a la encuesta de competencias, esta estaba constituida por 57 ítems que fueron elaborados a partir de estándares emitidos por organizaciones de psicólogos argentinos. A su vez, los ítems de la encuesta fueron consensuados por tres investigadores expertos.

Los datos se analizaron haciendo distinción entre las características de la muestra (edad, sexo, etc.). Los profesionistas que tenían un mayor tiempo de egreso se consideran más competente en tareas relacionadas con el área clínica y poco competentes en el resto de las áreas. Los profesionistas más jóvenes y estudiantes se percibieron más competentes en las áreas educativa y de investigación. En cuanto al área laboral, en general los distintos participantes se perciben poco competentes en las tareas relacionadas a ella. Además, los resultados señalaron que las necesidades identificadas en el medio laboral no se corresponden con las competencias que los psicólogos perciben que pueden desarrollar.

Otra investigación más es la de Castañeda (2004) en la que destaca que no hay estudios sobre cómo se desarrollan las competencias durante la formación académica ni a lo largo de la práctica profesional del psicólogo. En adición a esto, no hay un mecanismo de estudio sobre la transición de las competencias desempeñadas por los estudiantes y las que posteriormente desempeñan los profesionistas. Con este planteamiento se evidencia una distinción entre el comportamiento, específicamente el repertorio competencial, que se espera observar en un estudiante- egresado y el de un profesionista. Esta autora identifica una brecha entre lo establecido en los planes de estudio y lo que realmente se realiza en las instituciones educativas. Bajo este panorama, uno de los objetivos de este trabajo (Castañeda, 2004) fue aportar evidencia sobre los cómo se promociona pericia profesional en los psicólogos.

Para su trabajo investigativo, que se llevó a cabo en México, Castañeda (2004) estableció un perfil profesional general del psicólogo. Este perfil estaba constituido por competencias significativas (las cuales no son definidas por la autora), principios académicos

profesionales, estos elementos fueron establecidos por especialistas nacionales y extranjeros. En total participaron 63 académicos en esta validación por jueces. El procedimiento de la elaboración de este perfil profesional requirió la revisión del 72% de planes y programas de estudio disponibles sobre la enseñanza de la psicología en México.

Al analizar los planes de estudio de distintas Instituciones de Educación Superior (IES) se identificó que: a) la formación del psicólogo ha sido mayormente encausada hacia los contenidos teóricos de la disciplina, y de manera muy escueta se promueven los contenidos y prácticas formativas que propicien la vinculación entre la formación teórica y la práctica profesional; b) de acuerdo con las estrategias de enseñanza y mapas curriculares se demuestra que los egresados han recibido “información más que formación” sobre los fundamentos teóricos, metodológicos y técnicos de la disciplina; c) la enseñanza no está centrada en la formación integral del estudiante; d) es muy baja la frecuencia con la que se promocionan competencias en escenarios reales, y e) la enseñanza suele ser repetitiva, es decir, que esta es invariante y solo se procura la repetición de conceptos.

Las competencias establecidas en el perfil profesional diseñado por Castañeda (2004), son: conceptual, metodológica, teórica, contextual, íntegra, adaptativa y ética. Con base en este perfil y el trabajo de investigación que implicó la construcción de este, se creó un cuestionario estandarizado que permitiría, en futuras investigaciones, evaluar las competencias que los egresados de psicología desarrollaron en su formación profesional.

Una investigación similar, en la que se analizan planes de estudio, es la de De Loera et al. (2013), quienes realizaron una comparación de 24 perfiles de egreso de IES que imparten la carrera de Psicología en México con las competencias fundamentales y funcionales, descritas en apartados anteriores. A pesar de que los autores no definen estas dos categorías de competencia, reportaron que pocas son las instituciones que abundan en la explicitación de competencias que se pretende que el alumnado desarrolle en su paso por este nivel educativo.

La mayoría de los perfiles de egreso señalan una orientación hacia la promoción de competencias fundamentales, en específico, las relacionadas con el conocimiento científico y metodológico. En cuanto a las competencias funcionales, las recaladas en los perfiles de egreso son las referentes a la intervención y evaluación. Una de las limitaciones de esta investigación, tal como mencionan los autores, es que el análisis de los planes de estudio se

realizó a partir de la clasificación de competencias fundamentales y funcionales. Y esta clasificación surge en un contexto diferente al que surgen cada uno de los planes de estudio. Ante esta limitación, los autores sugieren que en la estructuración de los planes de estudio se defina el concepto de competencia, así como una clasificación de estas.

Bajo esta misma línea, De la Fuente et al. (2013) realizaron una investigación similar cuyo objetivo fue comparar la promoción de competencias entre diferentes contextos: la universidad, el ejercicio profesional y otros. En ella participaron más de 100 psicólogos de los cuales 94 eran estudiantes, 34 eran docentes y 24 ejercían la psicología en otros ámbitos distintos a la docencia en España.

Utilizaron una versión en línea de la Escala para la Evaluación de la Formación recibida por los profesionales. Dicha escala fue diseñada para recabar datos sobre la percepción de la construcción de competencias durante la formación. Se ofrece un listado de 130 competencias divididas en: académicas y de intervención profesional. A su vez, cada una de estas dos categorías se divide en saber, querer saber, saber hacer y querer saber hacer. Los resultados indicaron que la mayoría de los participantes consideran que el contexto en el que más se construyen competencias es en el profesional.

Los resultados demuestran que el contexto académico es en el que se ejercitan las competencias relacionadas con lo que los autores denominan el saber y el querer saber hacer. Se sugiere que las instituciones encargadas de la promoción de competencias deberían emplear los resultados arrojados por investigaciones de este tipo para la reformulación de los planes de estudio.

A partir del reconocimiento del escaso interés sobre el impacto, efectos y alcances de la formación del psicólogo y su vínculo con escenarios profesionales, Yáñez y Ortiz (2015) llevaron a cabo una investigación con egresado y estudiantes de la licenciatura en Psicología de una universidad en Colombia. Emplearon la Encuesta de percepción de las competencias académicas en la práctica de la Psicología, este instrumento constaba de 90 ítems y cada uno representaba una competencia diferente. Las competencias que se consideran como menos empleadas, tanto por estudiantes como por egresados, son las referentes al manejo de dos idiomas y al saber conocer. También se registró una baja frecuencia de uso de las competencias referidas a los ejercicios de diseño, validación y pilotajes instrumentales. En contraste, aquellas competencias que se registraron con un alto uso en ambas muestras son

la manipulación de información (observar, registrar y analizar) y la consulta de fuentes de información.

Martínez y Moreno (2004) presentan un estudio en el que consideran indicadores temporales, comportamentales y de competencia para estudiar la relación entre ellos y el desarrollo de competencias. Los autores reconocen tres elementos centrales en sistema de educación europeo, que en el año en el que se realizó estudio estaba por instaurarse, estos son: 1) el tiempo empleado al trabajo del curso, 2) la distribución de este tiempo a lo largo del curso y 3) el desarrollo de competencias. Consideran al último punto como el objetivo por alcanzar en el curso, y a los primeros dos puntos como las condiciones necesarias para el desarrollo de competencias. Los objetivos de la investigación fueron dos: a) cuantificar el nivel de estos tres elementos mencionados, y b) indagar sobre la relación de estos elementos con los resultados finales en una asignatura. Concluyeron la investigación 388 alumnos inscritos en la asignatura de Metodología Fundamental de la Universidad de Sevilla. Para obtener los indicadores fueron empleados distintos tipos de materiales.

Como indicadores de tiempo se consideraron: el número de horas dedicadas al curso fuera de clase, el número de horas estimada para acreditar el curso, la manera de distribución del tiempo dedicado al curso (irregular, homogéneo, ascendente, etc). Estas medidas se obtuvieron mediante el uso de 10 encuestas de preguntas abiertas y cerradas que los estudiantes podían responder en línea. Los indicadores de comportamiento fueron: la asistencia en clase, número de ejercicios completado en línea y los resultados en el examen final. Los indicadores de competencias fueron: el número de pruebas prácticas aprobadas (tres simulacros de examen final en línea) y el número de respuesta correctas en estas pruebas. Cabe señalar que el examen final estaba constituido por 30 reactivos de opción múltiple y evaluaba las competencias prácticas implicadas en el análisis de la metodología de dos resúmenes de investigaciones psicológicas.

Los resultados que reportan los autores indican que los alumnos dedican alrededor de tres horas al curso, fuera de clase, pero estiman que es necesario dedicar más de seis horas para acreditar el curso. Alrededor del 80% de los alumnos tuvieron una asistencia casi perfecta. De un total de 10 ejercicios disponibles para responder en línea, el promedio de resolución fue de 3.49. De las tres pruebas prácticas disponibles: 59% de los alumnos completaron la primera, 58.5% el segundo y 43.3% el tercero. Por otro lado, el 77.1% de los

estudiantes completaron el examen. El criterio de desempeño establecido para considerar como aprobadas las pruebas prácticas fue alcanzado por el 30.9% de los alumnos en la primera prueba, 47.9% en la segunda y 27.6% en la segunda. La media de respuestas correctas en estas pruebas fue de 20.68. En el examen final el 45.1% de los estudiantes alcanzaron el criterio mínimo de desempeño para acreditar el curso y la media de respuesta correctas fue de 19.19.

Al hacer pruebas de correlación entre los distintos indicadores con los resultados del examen final, se encontró que los indicadores temporales son los que menos correlaciones significativas presentaron. Por el contrario, los indicadores con mayor número de correlaciones fueron los comportamentales y de competencia. Por ello, se considera que estos últimos son más relevantes.

Ruíz et al. (2012) describen que el concepto de competencia surge en el ámbito laboral y es ante la necesidad de emparentar los conocimientos académicos con el mercado laboral que comienza a emplearse este concepto en la academia. Sin embargo, han surgido dificultades en el uso de este. A pesar de que estos autores establecen que el establecimiento de competencias profesionales podría ser el punto de partida para la formación del psicólogo, parecer ser que las competencias cobran relevancia hasta el momento en que los egresados se enfrentan a las demandas del mercado laboral.

Además, la delimitación de competencias profesionales a debe partir de un contexto particular y considerando las tareas específicas del psicólogo profesional. A su vez, esto permitiría identificar o diseñar las situaciones a las que deben ser expuestos los alumnos durante la formación de pregrado.

Las autoras señalan las condiciones necesarias para el desarrollo de competencias. Algunas de ellas son que el currículum debe integrar conocimientos teóricos y prácticos. Aunado a esto, el reconocimiento de problemas y necesidades definidas mediante las necesidades sociales cambiantes, las prácticas profesionales y el desarrollo propios de la disciplina y las condiciones laborales.

Ruíz et al. (2012) desarrollaron un estudio en el que evaluaron 73 competencias con una escala tipo Likert. Las autoras se adhieren a la definición de competencia que establece que esta es una capacidad aprendida para realizar adecuadamente una tarea, funciones o un rol. Se pueden identificar distintos componentes de una competencia:

- a) Los conocimientos: los cuales provienen de teorías, datos empíricos de distintos campos de la psicología.
- b) Habilidades: las cuales se emplean en la comunicación, el análisis de problemas, la aplicación de métodos estadísticos, entre otras actividades.
- c) Actitudes: están relacionadas con los valores que se ejercen en el ejercicio profesional (p.e. respeto, tolerancia, responsabilidad, etc.)
- a) Subcompetencias: contemplan los tres apartados anteriores, pero son más específicas y refieren al cumplimiento de actividades. Tales como: administrar pruebas y tests, realizar entrevistas aplicar técnicas a grupos, entre otras.

Cuando alguien es competente debería dominar todos estos elementos. Además de reconocer estos componentes, clasificaron las competencias en Psicológica (pensamiento analítico, sintético, creativo, autónomo, adaptabilidad, negociación, dinamismo, responsabilidad personal, comunicación oral y escrita), Participativa-Social (disposición a la cooperación, honradez, responsabilidad social, espíritu de grupo, emprendimiento, capacidad de coordinación, organización, relación, decisión, dirección, trabajo en equipo, etc.) y Técnica (metodología, estadística, teorías y modelos de evaluación e intervención, psicología de grupos y organizaciones, teorías psicológicas, capacidad para investigar, diagnosticar e intervenir en aspectos básicos del comportamiento humano.

El procedimiento del estudio consistió en conformar grupos tres de investigación con tres profesoras con el grado de doctoras de la facultad de psicología. Los estudiantes que se incorporaron al estudio fueron capacitados en los siguientes aspectos de metodología cuantitativa y cualitativa: construcción de instrumentos, selección de la muestra y procedimiento de muestreo, piloteo y aplicación de instrumentos, elaboración de bases de datos y análisis mediante el programa SPSS, interpretación de resultados y diseño de intervenciones.

Se midió el desarrollo de competencias, después de un año de trabajo en el proyecto de investigación, de acuerdo con la percepción de los participantes. Mediante la aplicación de la escala Likert se reportó que, de las competencias psicológicas aquellas que la mayoría de los participantes desarrollaron en grado excelente fueron: responsabilidad personal e innovación y creatividad. De las competencias técnicas aquellas que la mayoría de los

participantes consideró desarrollar en grado excelente fueron: lectura y escritura en idioma extranjero y manejo de procesador de textos.

Usualmente los cuestionamientos en torno a la evaluación de competencias se delimitan como: ¿los psicólogos egresados “poseen” las competencias necesarias para desempeñarse adecuadamente en el mercado laboral? (Álvarez et al., 2004). Otros más se preocupan por comparar las competencias desarrolladas en el ambiente escolar contra las exigidas por los empleadores (Álvarez et al., 2004; Herrera et al., 2009; Orellana et al., 2007). Los autores argumentan que conocer las demandas que se exigen a los profesionistas permite que los recién egresados aumenten su empleabilidad. De tal manera que las exigencias laborales repercutan en la estructuración de los planes de estudio para la formación de psicólogos.

En el presente trabajo se añade como cuestionamiento si las evaluaciones competenciales son teóricamente pertinentes, es decir, si realmente evalúan lo que se pretende. Debido a que se considera que deben aplicarse metodologías diferentes para evaluar la autopercepción que el desempeño de los individuos.

Son numerosos los estudios que pretenden medir las competencias mediante la aplicación de cuestionarios (Álvarez et al., 2004; Castro, 2004; Suárez, 2011). Sobre ello se hacen dos señalamientos: 1) es necesario explorar más metodologías que permitan evaluar el desempeño competencial de los estudiantes, y 2) se vuelve necesario hacer un análisis minucioso de los cuestionarios, pues no todos ellos evalúan el desempeño de los individuos.

Por otro lado, una de las limitaciones de centrar el enfoque en las competencias laborales, como señala CINDA (2004) es la especificidad de las actividades para las cuales se es competente. Esta perspectiva puede resultar reduccionista considerando que los criterios para evaluar las competencias son determinadas por un empleador o por un grupo selecto de empleadores. Ello reduce el trabajo disciplinario a una serie de actividades que un trabajador puede desempeñar de manera efectiva.

Aplicación de sistemas de evaluación de competencias

El enfoque basado en competencias ha influido en la delimitación de lineamientos referentes a la práctica profesional del psicólogo. De acuerdo con De Loera, Martínez, Martínez-Soto

y Padrós (2016), en los primeros años del siglo XXI, en conferencias organizadas por la *American Psychological Association* (APA), un grupo de profesionales planteó la necesidad de señalar las competencias profesionales que debe desempeñar un psicólogo.

En el desglose de estas competencias se sugieren las categorías de competencias fundamentales y funcionales. Aunque no se señala una definición de estas categorías, englobadas en la primera categoría se encuentran: la práctica reflexiva y la autoevaluación, métodos de conocimientos científicos, competencias relacionales y éticas-legales, sistemas interdisciplinarios, etc. La segunda categoría refiere a lo necesario para desarrollar un trabajo profesional: conceptualización del proceso de evaluación-diagnóstico-formulación de casos, intervención, consultoría, investigación y enseñanza-supervisión.

La relación entre ambas categorías de competencias es muy cercana; de acuerdo a lo descrito por De Loera et al. (2016), todo comportamiento que afecte el desempeño de habilidades de una categoría afectará los comportamientos relacionados con la otra. Los mismos autores han señalado que estas competencias son genéricas y aplicables a cualquier situación, sin importar las disposiciones legales, cambios en el mercado profesional, el marco teórico, las características propias de la población que se atiende y del contexto de aplicación, las competencias propuestas, descritas en párrafos anteriores, son genéricas y aplicables a cualquier situación.

Por otro lado, uno de los esfuerzos por señalar las competencias del psicólogo que ha tenido un gran impacto es el proyecto Tuning, de acuerdo con *Tuning Academy* (2019), surge a inicios de siglo. Se estructuró de y para las universidades con el objetivo de desarrollar aprendizaje basado en resultados, centrado en los estudiantes y basado en las competencias. Este proyecto también puede concebirse como una red de comunidades de profesionista o personas que reflexionan, debaten, elaboran instrumentos y comparten resultados en torno a una disciplina o un tema.

A su vez, Tuning es considerado una metodología que tiene el objetivo de construir descripciones compatibles y comparables de títulos de grado que sean relevantes para la sociedad, centrados en mantener y mejorar la calidad. Una de las características del proyecto es que es flexible y adaptable a cada contexto en el que es aplicado. Los expertos reunidos en este son capaces de identificar los elementos esenciales de cada disciplina y del título académico a tratar. La metodología del proyecto se divide en cuatro líneas:

- a) Identificar competencias genéricas y específicas. Elaborar un meta-perfil de cada área.
- b) Explorar la posibilidad de un sistema de créditos que facilite la movilidad estudiantil.
- c) Intercambiar prácticas en los enfoques y técnicas de aprendizaje, enseñanza y evaluación.
- d) Explorar los marcos de calidad que aseguren su utilidad en el programa para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

Tuning cuenta con alrededor de 47 áreas de especialidades entre ellas: arquitectura, biotecnología, derecho, economía, historia, ingeniería, literatura, música, psicología, odontología, entre otras.

El proyecto tiene incidencia, no sobre el sistema educativo, sino en las estructuras y el contenido de los estudios. Por ello, se destaca que el proyecto no busca desbancar autoridades locales, nacionales, ni internacionales. La metodología empleada únicamente requiere puntos de referencia para comprender los planes de estudio y hacerlos comparables.

Bravo (2007) explica que el proyecto Tuning comenzó en Europa en atención a las demandas de los estudiantes quienes requieren de información viable y objetiva sobre la oferta educativa. Este trabajo también resulta útil para los empleadores, puesto que podrían identificar las competencias correspondientes a un título universitario en específico.

Desde el inicio del proyecto Tuning, uno de los principales objetivos fue alcanzar un amplio consenso sobre la concepción de los títulos universitarios y profesionales en cuanto a la capacidad conductual que un profesionista titulado debería desempeñar. Para alcanzar tal consenso se ubicaron puntos comunes de referencia entre lo establecido por las distintas universidades participantes en el proyecto. Se optó por no utilizar definiciones de títulos universitarios específicos para que los estudiantes y futuros profesionistas cuenten con la diversidad, libertad y autonomía de movilidad en cualquier lugar que emplee este proyecto.

Bajo la concepción del proyecto Tuning, un título universitario es concebido como el resultado del aprendizaje en términos de competencias (genéricas y específicas). A su vez, estas competencias brindan flexibilidad en la estructuración del currículum de las instituciones participantes. El enfoque basado en competencias:

- a) Favorece el énfasis en las actividades que debería desempeñar un profesionista.

- b) Promueve la evaluación del desempeño de los estudiantes en relación con un perfil académico y profesional previamente establecido.
- c) Se conciben como predictores del desempeño laboral.

La determinación de los perfiles de académicos y profesionales no es suficiente, es igualmente importante el esclarecimiento del nivel de formación que debe lograrse en términos de competencias y resultados del aprendizaje. Para asegurar una evaluación de calidad, es importante identificar las actividades que auspician o promocionan las competencias y en qué momento del curso por la educación superior se promueven.

El proyecto Tuning emplea los conceptos: competencias y resultados del aprendizaje. El segundo concepto se refiere al conjunto de competencias que incluye conocimientos, comprensión y habilidades que se espera que un estudiante domine, comprenda y demuestre después de completar sus estudios en el nivel educativo superior.

En Europa, el marco del proyecto Tuning se sustenta bajo la siguiente concepción de competencia: “una combinación dinámica de atributos, en relación a procedimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los encargados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo” (Bravo, 2007, p. 13). Se considera una taxonomía de competencias, ubicando éstas en dos categorías: a) Genéricas (instrumentales, interpersonales y sistémicas), se realizó un listado de veintisiete competencias que todo profesionista debería desempeñar, y b) Específicas de cada área temática (incluyen las destrezas y el conocimiento). Las competencias genéricas que se delimitan en el marco del proyecto Tuning son:

1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.
2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.
3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo.
4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión
5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano.
6. Capacidad de comunicación oral y escrita.
7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma.
8. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación.
9. Capacidad de investigación.

10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.
11. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas.
12. Capacidad crítica y autocrítica.
13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones.
14. Capacidad creativa.
15. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.
16. Capacidad para tomar decisiones.
17. Capacidad de trabajo en equipo.
18. Habilidades interpersonales.
19. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes.
20. Compromiso con la preservación del medio ambiente.
21. Compromiso con su medio sociocultural.
22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.
23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales.
24. Habilidad para trabajar en forma autónoma.
25. Capacidad para formular y gestionar proyectos.
26. Compromiso ético.
27. Compromiso con la calidad.

El impacto de este proyecto ha logrado extenderse hasta América Latina. *Alfa Tuning América Latina* (2019) es la extensión del movimiento que comenzó originalmente en Europa. El objetivo de este es afinar las estructuras educativas de América Latina a través de la identificación y el intercambio de información para mejorar la colaboración entre las instituciones de Educación Superior.

Además de este proyecto que opera en distintos países de América Latina, en México operan algunas instituciones que se dedican a la evaluación de competencias. En 1994 se fundó el Centro Nacional de Evaluación Superior (CENEVAL), que surge a partir de la inconformidad de distintos sectores en relación con la calidad de la educación. Dentro de las actividades principales de esta asociación están el diseño y la aplicación de instrumentos para

la evaluación de conocimientos, habilidades y competencias, también son encargados del análisis y la difusión de los resultados arrojados por las pruebas (CENEVAL, 2007).

Mediante la aplicación de pruebas a los recién egresados de la educación superior, se busca determinar si los participantes han desarrollado los conocimientos y habilidades necesarias para desempeñarse eficazmente en su ejercicio como profesionistas.

Gago (2000) señala que la contribución de este centro es la evaluación que intenta lograr mayor rigor y sistematización en el sistema educativo mexicano. El objetivo del centro es aportar evidencias sobre el aprendizaje de los estudiantes, lo cual es un indicador de la labor de las Instituciones de Educación Superior (IES), la eficacia de los programas de estudio y las actividades educativas. El uso de las evaluaciones y los resultados emitidos por el CENEVAL suelen de carácter voluntario y las IES determinan los efectos de éstos. En muchas de estas instituciones, las evaluaciones de CENEVAL son requisito para emitir el título de los egresados.

En la tabla 3 se hace una breve descripción de la estructura del examen del CENEVAL EGEL-PSI, el cual se aplica a los egresados de la licenciatura en psicología (CENEVAL, 2020).

Tabla 3.

Descripción del EGEL-PSI.

Área/Subárea	Descripción de conocimientos y habilidades evaluados
A. Evaluación psicológica	
1. Diagnóstico de comportamientos y procesos	de y -Aplica y analiza entrevistas, instrumentos especializados y técnicas de observación. -Identificación de la problemática en función de la demanda y de un marco teórico. -Elaboración de un informe de evaluación diagnóstica.
2. Evaluación de la intervención (eficacia y proyectos)	de la y -Evalúa una intervención en términos de su calidad y su aportación social. -Determina si una evaluación es exitosa o no.

B. Intervención psicológica

1. Diseño de intervenciones -Define objetivos de intervención y elige técnicas de intervención en función de una problemática delimitada.
-Elabora un plan de intervención
2. Realización de intervenciones -Aplica estrategias, técnicas y métodos de intervención.
-Identifica factores de riesgo y protección.
-Elabora programas relacionados con la salud.

C. Investigación y medición en psicología

1. Diseño de proyectos de investigación -Justifica por escrito un problema determinado y su intervención o investigación correspondiente.
-Elabora preguntas e hipótesis de investigación a partir de un marco teórico.
-Describe una metodología para realizar una investigación.
 2. Realización de investigación básica o aplicada -Aplica una metodología delimitada utilizando instrumentos y técnicas planeadas.
-Analiza los datos correspondientes y rechaza o acepta hipótesis.
-Difunde los resultados.
 3. Diseño de instrumentos de medición y evaluación -Define operacionalmente lo que pretende medir.
-Aplica instrumentos de medición
-

Gago (2000) aclara que las pruebas elaboradas por el CENEVAL no son diseñadas a partir de los planes de estudio, perfiles de egreso o temarios específicos. Su diseño es a partir de los objetivos y finalidades que se consideran básicos, indispensables o esenciales en cada programa. Y su objetivo es establecer los conocimientos y habilidades mínimas a desarrollar en todo programa de licenciatura.

Aunado a esto, de acuerdo con la descripción de la Tabla 3, se observa que solo se reconocen ámbitos en los que el psicólogo podría ejercer su profesión (hacer investigaciones

y realizar intervenciones clínicas). Cabe señalar, que en las guías oficiales para la resolución del EGEL-PSI no se especifican las perspectivas teóricas que sustentan el análisis de los datos del sistema de evaluación.

La rúbrica de evaluación permite clasificar el desempeño de los egresados evaluados en tres categorías: *Aún no satisfactorio*, *Satisfactorio* y *Sobresaliente*. Sin embargo, no se señalan los criterios para clasificar el desempeño profesional.

Por otro lado, Álvarez y de la O (2005) hacen una revisión de los sistemas de evaluación y certificación de competencias laborales en México. Se reporta que a finales de 1993 se implementó un proyecto de educación tecnológica y modernización de la capacitación, desarrollado por la Secretaría de Educación Pública y la Secretaría del Trabajo y Previsión Social. Tiempo después, en 1995 se creó el Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (CONOCER). Esta es una entidad paraestatal sectorizada en la Secretaría de Educación Pública. Esta institución trabaja bajo la misión de desarrollar el potencial productivo de capital humano para la competitividad de México, a través de un Sistema Nacional de Competencias. CONOCER (2017), representa:

- a) La promoción de la agenda de capital humano de México para la competitividad y productividad.
- b) El mejoramiento de la alineación de la oferta educativa, con los requerimientos de los sectores productivos, educativos, sociales y del gobierno del país.
- c) El reconocimiento de los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes de las personas con certificaciones nacionales y oficiales.

Asimismo, CONOCER (2017) persigue los siguientes objetivos:

- 1) Ampliar la cobertura de la entidad a través de la acreditación de nuevos prestadores de servicios.
- 2) Incrementar la certificación de competencias de las personas.
- 3) Alcanzar la satisfacción de los Prestadores de Servicios.
- 4) Alcanzar la satisfacción de los usuarios, en relación con la emisión de certificados.

De acuerdo con este organismo, la competencia es la capacidad para responder a demandas externas, lo que necesariamente implica que genera resultados eficaces con requisitos de calidad previamente establecidos (CONOCER, 2016).

Se ha abierto la posibilidad de reconocer certificaciones nacionales e internacionales. Para ello se trabaja con estándares de competencia, los cuales se plasman en un documento oficial que se usa como referente para evaluar y certificar una competencia en específico. Este documento describe el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas que se requieren para desempeñar una actividad laboral con un alto nivel de desempeño. Un comité de gestión por competencias es el encargado de desarrollar los estándares de competencia, para ello deben conformar un Grupo Técnico de Expertos quienes se encargan de estandarizar las funciones de los profesionistas (CONOCER, 2006).

A partir de los estándares de competencias, se creó el Registro Nacional de Estándares de Competencia, que es un catálogo en el que se ubican todos estos estándares. Se hace una distinción, pues se han clasificado los Estándares de Competencia de Marca (ECM), que son aquellos estándares de competencias cuyos derechos de autor son conservados por la institución u organización que la desarrolló. La finalidad de tener estos ECM es contar con certificaciones altamente valoradas nacional e internacionalmente para contribuir a la productividad y competitividad de las empresas.

Álvarez y de la O (2005) describen que, a partir de su fundación, CONOCER fue la base para la operación del Proyecto de Modernización y de la Educación Técnica y la Capacitación (PMETyC). En un principio, estos programas pretendían actuar sobre el sistema educativo y el laboral, con planes y programas de estudio en instituciones como el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), Centros de Capacitación del Trabajo Industrial (Cecatis) y los Centros de Estudios Tecnológicos Industriales (Cetis). En un inicio, estos proyectos fueron gestionados por el Banco Mundial. En 2003 éste retiró el apoyo económico al obtener resultados incongruentes con la propuesta presentada. Por ello, el Banco Interamericano de Desarrollo dispuso de un crédito para el desarrollo del Programa Multifase de Formación de Recursos Humanos Basada en Competencias.

Álvarez y de la O (2005) realizaron un análisis sobre las operaciones de los organismos que, en México, evalúan y certifican competencias laborales, estos fueron: CONOCER, Centro de Evaluación del Sector Turismo, Centro de Evaluación de Seguridad Pública, Centro de Evaluación de la Administración Pública y Centro de Capacitación del Sector Eléctrico. Algunos de los problemas en común que se encontraron en esta investigación fueron:

- Las evaluaciones se llevan a cabo en situaciones artificiales, por lo que esto pone en cuestionamiento la validez de los resultados.
- La evaluación del desempeño no se hace antes y después de que se otorga alguna certificación, lo cual dificulta la comprobación de los beneficios de la certificación misma.
- Las dependencias que se consideraron en este estudio están formando cuadros de capacitadores y evaluadores para certificarse ellos mismo. Ello genera falta de credibilidad en las instituciones.
- El carácter no obligatorio de estas evaluaciones resulta en tener profesionales certificados y no certificados laborando.
- No se cuenta con datos estadísticos que determinen la proporción de la población de psicólogos que están o no certificados.
- Se ubica que la titulación podría ser un momento oportuno para la evaluación por competencias de los futuros profesionistas. Sin embargo, deben establecerse métodos de titulación que permitan llevar a cabo esta evaluación, y los empleadores deberían impedir el ejercicio de profesionistas no competentes.

Como propuestas en el avance de la evaluación de profesionista en México, Gago (2000) refiere la necesidad de acortar la vigencia de la cédula profesional (estableciendo normas y estándares para renovar la patente de su ejercicio) y definir la obligatoriedad de la evaluación periódica durante el ejercicio profesional.

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DEL EJERCICIO PROFESIONAL DEL PSICÓLOGO: PROPUESTA INTERCONDUCTUAL

Prácticas profesionales del psicólogo

Además de los criterios para la aplicación del conocimiento psicológico, autores como Ribes (1993) y Carpio, Pacheco, Canales y Flores (1998) han identificado las prácticas profesionales del psicólogo en las cuales se aplica el conocimiento de la disciplina; tales prácticas se ubican como: *científica* (Ribes, 1993), *tecnológica* y *docente* (Carpio, Pacheco, Canales y Flores, 1998). Cada una de estas categorías representa el ámbito de desempeño en que el psicólogo debe atender a demandas y satisfacer criterios como parte de su ejercicio profesional.

Antes de seguir en la caracterización de estas tres prácticas, cabe aclarar el uso de la noción de juego del lenguaje, que fue propuesta por Wittgenstein (1953), filósofo que plantea que los juegos de lenguaje son concebidos como herramientas lingüísticas, como un sistema de reglas que rige el uso de los componentes lingüísticos. En los juegos de lenguaje el uso de las palabras empleadas y su significado están en función del contexto en que se ejercen, todo uso de las palabras está regido por una serie de criterios. La noción de juego de lenguaje refiere a: a) criterios conceptuales definidos por el contexto en el que se emplean, b) las prácticas funcionales del lenguaje ajustadas a dichos criterios, y c) las acciones que se realizan en un contexto delimitado.

Ribes (1993) describe a la ciencia como un juego de lenguaje. Para analizar esto, debe señalarse que la ciencia se concibe como un modo social de conocimiento y que el conocer es comportamiento. Y como tal, el conocer implica una serie de criterios que regulan este tipo de comportamiento. Muchos de los comportamientos analizados en el marco de la psicología son lingüísticos: sentir, pensar, imaginar, conocer, entre otros. Aunque a la primera impresión parezca que estos eventos no son lingüísticos, estos se desarrollan mediante el lenguaje y como lenguaje.

Por ende, al considerar el conocer como una conducta y la ciencia como un modo social de conocimiento, es pertinente hablar del sistema de reglas que regulan este

comportamiento; es decir, sobre juego de lenguaje de la ciencia y más juegos de lenguaje implicados en este mismo.

Además del juego del lenguaje de la ciencia, también se ha hablado de otros en los que participan los psicólogos, como las prácticas tecnológicas y docentes. En estas prácticas el comportamiento individual es analizado mediante criterios de logro determinados por aquello que se entiende por psicología, es decir, criterios disciplinarios. Como se describe hasta el momento, las prácticas profesionales del psicólogo son concebidas como juegos del lenguaje y en cada uno de ellos se categorizan ámbitos funcionales de desempeño. A continuación, se detallan dichas prácticas profesionales y los ámbitos funcionales de cada una:

- a) **Práctica Científica:** al ser analítica, el comportamiento no se corresponde con ningún referente concreto pues es determinado por propiedades abstractas.
 - Identificación de hechos: se definen los criterios de reconocimientos de los eventos pertinentes a observar desde la disciplina.
 - Preguntas pertinentes: se relacionan hechos, se analizan sus propiedades cualitativas y cuantitativas y se diseñan categorías para juzgar su pertinencia disciplinar.
 - Aparatología: es la generación de condiciones que permitan la producción y registro de hechos para, posteriormente, transformarlos en datos.
 - Observación: se delimitan los criterios de identificación y selección de hechos existentes en el universo empírico.
 - Representación: se relacionan los hechos con los problemas para determinar su significancia.
 - Inferencia y conclusiones: a partir de la evidencia que se obtiene en la observación de hechos se formulan problemas novedosos.
- b) **Práctica Docente:** la característica fundamental de esta práctica es que a partir de ella el aprendiz transita de interacción con eventos concretos a interacciones con eventos abstractos.
 - Exploración cognoscitiva: el que enseña identifica la historia lingüística que regula la conducta del aprendiz, aquel que aprende, para establecer criterios paradigmáticos.

-Criterios: se refiere a la explicitación, por parte del docente, de los criterios paradigmáticos y docentes a los cuales es sometido el comportamiento individual del aprendiz.

-Ilustración: se delimita y ejemplifica la metodología aceptada por la disciplina en la identificación y solución de problemas.

-Práctica: se expone al aprendiz a condiciones similares o directas para enfrentar las prácticas científicas y/o tecnológicas.

-Evaluación: se delimitan y aplican los criterios para obtener evidencias conductuales del ajuste funcional de desempeño del aprendiz a los criterios disciplinarios al momento de interactuar con las problemáticas.

c) Práctica Tecnológica: esta práctica es sintética y las interacciones de ella se establecen con respecto a eventos concretos. Los eventos específicos analizados se reconstruyen con base en abstracciones genéricas.

-Análisis de las demandas: se relacionan las demandas tácitas y explícitas del usuario(s) con marcos conceptuales que permiten su delimitación.

-Formulación de problemas y soluciones: se transforman las demandas expresadas en lenguaje ordinario a problemas psicológicos por resolver mediante teorías y modelos tecnológicos.

-Definición de estrategias y criterios de éxito: diseño de estrategias que permita el diagnóstico y la intervención, así como los criterios para definir el éxito o fracaso de la intervención.

-Intervención: refiere a realizar las estrategias de intervención con sistemas de medición para la generación de evidencias.

-Evaluación y seguimiento: se evalúa si los registros de la intervención pueden considerarse como cambios significativos. A partir de los datos se establecen los criterios de cambios o evolución histórica para determinar el éxito o fracaso.

-Investigación tecnológica: se evalúa el desempeño de los ámbitos anteriores en contraste con modelos, teorías, métodos y datos con la finalidad de diseñar estrategias de intervención novedosas.

-Transferencia: el conocimiento psicológico generado se aplica en ambientes distintos.

Algunos ejemplos de las tres prácticas del psicólogo pueden ubicarse en las instituciones de educación superior. Cabe mencionar el caso de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FES Iztacala): en la formación profesional toda la plantilla de docentes son psicólogos que se desempeñan en los ámbitos funcionales de desempeño de la práctica docente. En esta facultad, como en muchas otras se conglomeran grupos de investigación, los cuales están conformados por docentes y estudiantes cuya conducta se ubica en los ámbitos funcionales de desempeño de la práctica profesional científica. Además, en algunos de los semestres de formación, los estudiantes deben elegir un ámbito para desarrollar sus prácticas profesionales. Uno de ellos es el ámbito organizacional, el comportamiento desplegado por un estudiante que debe satisfacer las demandas de este escenario se ubica en los ámbitos de desempeño funcionales de la práctica profesional tecnológica.

Aunque cada una de estas prácticas tenga finalidades distintas, en todas ellas se identifica el comportamiento de los individuos regulados por criterios disciplinares, entre otros. Esto implica el desarrollo de habilidades y competencias en los ámbitos funcionales de desempeño de cualquiera que sea la práctica del psicólogo.

Análisis del desempeño profesional: competencias conductuales

Pese a que el término competencia no es exclusivo de la psicología interconductual, es un concepto a partir del cual se ha teorizado, y que permite el análisis del comportamiento efectivo de los individuos en circunstancias determinadas.

En el marco de la psicología interconductual, se emplea el concepto de competencias al describir el comportamiento inteligente. En el siguiente capítulo, se describe cómo se emplea el concepto en la perspectiva interconductual.

El concepto de competencias se esbozó por primera vez, desde la teoría de la conducta, en escritos que versan sobre conducta inteligente (Ribes, 1981). Han sido múltiples los textos en los que se ha estudiado la emergencia del comportamiento inteligente.

De acuerdo con estos primeros textos (Ribes, 1981), en los que se discute sobre la pertinencia de las pruebas de inteligencia, se describen estas desde una perspectiva conductual. Las pruebas que evalúan el desempeño de los individuos en situaciones estándar arrojan resultados que permiten determinar si los individuos son competentes o no lo son, al exponerse a los elementos que componen dichas pruebas. A su vez, una competencia denota lo siguiente: la historia interactiva de los evaluados en las condiciones que estructuran la prueba, también la historia interactiva ante circunstancias biológicas y sociales que se configuran en la idiosincrasia de un humano y los factores disposicionales de la situación.

Se hace especial énfasis en que una competencia no es una capacidad innata ni es un comportamiento espontáneo. Sino que es el resultado de la conjunción de todos los factores que recién se mencionaron, en circunstancias determinadas.

En este texto, Ribes (1981) conceptualiza a la inteligencia como una competencia. Lo cual permite hablar de este concepto en términos comportamentales. Se sugiere que la medición de las competencias, es decir, del comportamiento inteligente, requiere observaciones y mediciones sucesivas del mismo individuo ante los criterios que configuran una prueba. Por ello, se establece que las competencias son el resultado de un segmento específico del desarrollo de un individuo.

En la obra de Ribes (1981), también se describe que el término competencia está anclado a una teoría de desarrollo. Por lo tanto, puede usarse en formas generales de desarrollo. A su vez, este término solo puede referirse como un desempeño comportamental si se relaciona con situaciones específicas y si es fundamentado en habilidades, destrezas y funciones previas. En otras palabras, una competencia es concebida como una aptitud funcional que se requiere para conseguir un desempeño exitoso ante circunstancias determinadas por el contexto físico y social. En el desarrollo de una competencia se pueden vislumbrar dos aspectos: en lo general, se desarrolla como una aptitud funcional, mientras que, en lo específico, se ubica como un desempeño concreto.

Bajo esta línea, Ribes (1981) propone dos perspectivas para el análisis de una competencia: 1. La inteligencia es concebida como el contenido de una interacción a analizar, y se requiere la descripción de los componentes de una situación en cuanto a la estructura de la situación y los requerimientos de respuesta. En este sentido, los reactivos que constituyen

las pruebas se vislumbran como criterios de desempeño específico. 2. Es necesario el análisis del proceso del comportamiento. Esto se centra en identificar elementos funcionales en común entre contenidos específicos y desempeños diferentes. Se sugiere determinar los niveles de organización del comportamiento en diversas situaciones en las que se despliega el comportamiento inteligente. De este modo, las habilidades y destrezas se componen como morfologías específicas del comportamiento y situaciones en las que estas mismas habilidades se requieren como criterio de competencia.

Desde este primer análisis, Ribes (1981) precisa algunos pormenores de lo que se concibe como comportamiento inteligente:

a) Los contenidos o conocimientos no son elementos primordiales de la concepción y desarrollo de la inteligencia.

b) La privacidad y el carácter silencioso tampoco son componentes medulares de la inteligencia.

c) La inteligencia es concebida como desempeño inteligente y se define como el saber cómo.

d) No hay operaciones cognoscitivas que antecedan o sean requisito para el desarrollo del comportamiento inteligente.

e) Pensar en lo que se hace mientras se presenta un desempeño inteligente no significa que se presenten dos conductas distintas.

f) Las habilidades y competencias son conceptos disposicionales.

g) Los conceptos disposicionales refieren a probabilidades que se basan en la historia de un individuo y las condiciones presentadas en situaciones determinadas. Ello implica la modificación de prácticas.

h) El desarrollo de la inteligencia es promovido por la práctica, la enseñanza y la ejemplificación. Las repeticiones no fomentan el comportamiento inteligente.

i) No son equiparables los hábitos con las habilidades y competencias. Los primeros son repeticiones de una misma morfología.

j) El comportamiento inteligente requiere series de ejercicios heterogéneos.

k) El desarrollo de una competencia representa la variedad de comportamientos y actividades.

l) La inteligencia es una competencia solo si se concibe como práctica, pero no como un producto. Es decir, es una tendencia.

m) El discurso didáctico es el medio a través del cual se promueven las competencias.

n) Las competencias no se desarrollan enseñando el qué, sino el cómo.

Unos años después, Ribes (1990) mantiene la concepción de la inteligencia como un concepto disposicional, lo cual hace referencia a la probabilidad de ocurrencia de ciertas conductas o actos. Además, menciona dos criterios para considerar a un comportamiento como inteligente: 1) cumple con la resolución de un problema o produce un resultado requerido, y 2) es algo más que repeticiones de otros actos inteligentes.

Se apunta que para poder adjetivar un comportamiento como inteligente es necesario observar un conjunto de actos que permitan identificar una tendencia hacia la efectividad. Cabe señalar que en un solo acto no puede identificarse la inteligencia. A partir del estudio de los conceptos disposicionales, pueden derivarse hipótesis, pero no afirmaciones o negaciones, debido a que la disposición se traduce como la probabilidad de ocurrencia de un evento. Por ello, el concepto de inteligencia es aplicable y se basa en el comportamiento efectivo que satisface requerimientos determinados.

Una de las características principales de las competencias es que son comportamientos variados, y que a partir de su desarrollo se permite el descubrimiento de nuevas morfologías de respuestas.

En relación con otros conceptos del desarrollo psicológico, una competencia puede entenderse como un conjunto de habilidades. Una de las diferencias entre estos dos conceptos se relaciona con la variación de morfologías de respuesta para satisfacer los criterios impuestos en las distintas interacciones.

Ribes (1990) propone la clasificación del comportamiento inteligente en: aptitudes funcionales, habilidades y competencias. La primera de ellas hace referencia a la complejidad

del desempeño de un individuo ante los elementos de su entorno, al margen de las habilidades y competencias involucradas en este. Por otro lado, las habilidades se describen como un conjunto determinado de respuestas, con sus respectivas morfologías determinadas e invariantes. A su vez, este conjunto de respuestas se encuentra en correspondencia funcional requerida para satisfacer criterios, logros efectivos en las situaciones que requieren el desarrollo de estas morfologías determinadas. Por último, las competencias son un conjunto de respuestas que se presentan con variaciones en la morfología, dependiendo de los eventos. Los ejercicios en los que se presentan pueden variar, de acuerdo al criterio de efectividad funcional establecido en una situación determinada.

Una situación en la que se pueden ilustrar los conceptos de habilidades y competencias es en la relativa al análisis de textos científicos. Supongamos una situación en la que un docente formula una serie de cuestionamientos para los estudiantes a partir de la lectura de distintos artículos científicos. La primera pregunta que siempre se hace a los estudiantes es: ¿cuál es el título del artículo? En la medida en que un estudiante identifique el título del artículo y lo transcriba correctamente como respuesta a esta pregunta se puede concluir que es hábil para identificar el título de diversos artículos de investigación que estén escritos en español. Sin embargo, si se modificaran los elementos del artículo, por ejemplo: omitiendo el título (de manera que el estudiante deba deducirlo a partir de otros elementos) o bien si se omitieran algunas palabras del título que el alumno deba completar. Si se presenta el caso en el que un estudiante pueda responder correctamente a todas las variantes de la misma pregunta, se puede establecer que dicho alumno es competente para anunciar el título de un artículo científico.

Por otro lado, Ribes (1990) propone una taxonomía del comportamiento de las aptitudes funcionales involucradas en el comportamiento inteligente, a saber:

a) La aptitud contextual: es aquella en la que los individuos no alteran las relaciones del entorno, únicamente se ajustan a ellas. Un caso que ejemplifica este tipo de situaciones es cuando un alumno responde -presente- al escuchar su nombre cuando el profesor está pasando lista.

b) La aptitud suplementaria: en este tipo de interacciones se presenta un desligamiento de las circunstancias presentes en el espacio-tiempo. El individuo, además de responder

diferencialmente a los elementos de una interacción, modula y altera estos elementos mediante sus conductas. El comportamiento inteligente que se presenta en este tipo de interacciones es activo, situacional y no depende de las condiciones temporales en que se presentan las interacciones. Por ejemplo, en una clase, un alumno que está escuchando la explicación de su profesor modificará la conducta de su profesor al alzar la mano para hacer una pregunta que pretenda profundizar en el tema explicado.

c) La aptitud selectora: En estas interacciones, la conducta de un individuo es relacional respecto de los elementos de una circunstancia, los cuales cambian continuamente en la misma situación. Este tipo de comportamiento se caracteriza por ser activo, condicional, situacional y está en función de las variaciones contextuales. Una ilustración de ello, es un estudiante que realiza una práctica de discriminación condicional con animales no humanos. Para ello, el estudiante opera una caja de condicionamiento manual, en la cual él tiene que operar el comedero para que el sujeto experimental pueda acceder a éste. En dicha situación, el estudiante manipula el acceso al comedero en función del comportamiento del sujeto.

d) La aptitud sustitutivo referencial: en este caso, el individuo modifica las variables situacionales y responde a propiedades que están aparentemente presentes. Como resultado de ello, el individuo introduce nuevas condiciones a la situación. De tal modo que modifica las condiciones, las situaciones y a los individuos con los que interactúa. Por ejemplo, un estudiante de psicología que se encuentra realizando sus primeras prácticas profesionales, ha decidido hacerlo en el ámbito organizacional y lo han elegido para hacer entrevistas de reclutamiento. En este caso, el comportamiento del estudiante de psicología, durante el proceso de selección y reclutamiento, modificará el comportamiento de los aspirantes mediante las condiciones presentes en las etapas y pruebas, y a partir del desempeño de los candidatos en las pruebas también se modifica el comportamiento del psicólogo en formación.

e) La aptitud sustitutivo no referencial: las interacciones que ocurren en este nivel son meramente convencionales, no hay propiedades fisicoquímicas presentes en las relaciones que en ella se establecen. En este nivel se caracteriza al comportamiento inteligente como simbólico y transituacional. Un ejemplo de ello se presenta en un examen profesional en el que un estudiante que está a punto de obtener un grado académico es interrogado sobre los

argumentos que ha defendido en la exposición de su trabajo. La discusión entre los sinodales y el alumno será en torno a eventos o hechos teóricos que no están presentes en la interacción.

En una obra más reciente, Ribes (2006) describe las habilidades como un hacer efectivo. Dos de las características de las habilidades son: 1) una serie de respuestas específicas que a su vez son conjuntos de movimientos, o bien, los resultados de ellos, y 2) el medio el que este conjunto de respuestas produce un resultado efectivo. Por ende, una habilidad es la correspondencia funcional entre estos dos elementos. Como el mismo autor señaló en textos anteriores, las competencias además de implicar habilidades, requieren la satisfacción de un criterio de aptitud.

Al respecto, ser apto significa ajustarse de una manera única cuando se expone a una situación determinada. Este ajuste responde a criterios funcionales y a las acciones previstas por dichos criterios.

Un caso específico en donde puede analizarse el desempeño de los individuos es en el proceso de formación del psicólogo y en su ejercicio o práctica profesional. Dentro de este contexto se pueden ubicar cuatro aspectos: identificación, especificación, establecimiento y evaluación. De estos cuatro elementos, la identificación y evaluación pueden ubicarse al inicio y al final del ejercicio profesional. Mientras que la especificación y establecimiento de las competencias están relacionados con el proceso de formación.

Ribes (2006) menciona que para determinar cuáles son las competencias que se despliegan en el ejercicio profesional del psicólogo, en primera instancia, se debe contemplar aquello que se concibe como psicología, el objeto de estudio y las condiciones y variables que son pertinentes a partir de ello. Además, se hace hincapié en que el primer parámetro para determinar cuáles son estas competencias se relaciona con los problemas para los cuales se debe formular una solución. Estos problemas están dados en ambientes determinados, con individuos, materiales, comportamientos, resultados y productos de actos.

Otro parámetro es la identificación de habilidades requeridas para solucionar los problemas determinados. Se postula que las competencias profesionales del psicólogo son relativas a la adaptación de las competencias teóricas y metodológicas desarrolladas en el

proceso de formación, para ser aplicadas a las situaciones específicas en la que se desarrolla cada problemática social.

Ribes (2006) destaca la participación del psicólogo en la promoción de competencias. Tal como dice el autor, este no es un asunto educativo, sino que es una problemática de vinculación entre una teoría psicológica, en este caso la teoría interconductual, y la aplicación del conocimiento psicológico en cuanto al desarrollo psicológico y el aprendizaje en situaciones escolares.

Uno de los textos más recientes de Ribes (2011) continúa con la teorización sobre la importancia del psicólogo en la promoción de habilidades y competencias. En esta obra, el autor destaca a la escuela como la institución especializada cuyo objetivo es el establecimiento de competencias disciplinares. Entre los sustentos de dicha afirmación se encuentran que en esta institución se ubican las condiciones idóneas para planear, diseñar y programar el desarrollo de competencias vinculadas al conocimiento de disciplinas científicas, técnicas y artísticas.

Así, la competencia refleja la historia interactiva del individuo, desarrollada como aptitud funcional en lo general y como desempeño concreto en lo específico. Por ello, Ribes (2011) propone dos perspectivas para su análisis: 1) la específica, la que consistiría en una descripción estructural como contenido de las situaciones confrontadas y los comportamientos requeridos, y 2) la de proceso general, que implica determinar los niveles de organización del comportamiento que a su vez corresponderían a las diferentes formas genéricas de comportamiento inteligente, representando así disposiciones históricas que influyen en múltiples desempeños situacionales de solución de problemas (Ibáñez y de la Sancha, 2013, p. 378).

A través de los textos expuestos, y otros más, se ha delimitado la definición del concepto de competencia en la psicología interconductual. Además de Ribes (1981, 1990, 2006, 2011), otros autores han estudiado las competencias desde esta perspectiva. Algunas precisiones que se han abonado se detallan a continuación.

Moreno (2004) describe que las competencias no pueden ser observadas a partir de un acto único. Lo que se observa es el cumplimiento de criterios determinados en situaciones

concretas. En sí misma, una competencia no refiere únicamente a conductas, estas refieren a interacciones y a los productos que se derivan de ella.

También se señala que los logros alcanzados a partir del desempeño no siempre se presentan en una modalidad física. Dicha modalidad es impuesta por los criterios que suscriben las interacciones. Los logros también pueden ser abstractos, por ejemplo, que dos estudiantes puedan sostener un debate teórico sobre las limitaciones de perspectivas teóricas distintas.

Carpio, Díaz, Ibáñez y Obregón (2007) describen que, independientemente de la modalidad de las interacciones y de sus logros, para el desarrollo del comportamiento inteligente primero se requiere desempeñar múltiples habilidades. Para este primer paso, una condición necesaria es la exposición a situaciones y criterios específicos. Posteriormente, en el desarrollo de competencias, las exposiciones a situaciones deben ser variadas en cuanto a los criterios que las conforman, y su satisfacción es a partir de diversas respuestas reactivas, o bien, a través del ejercicio de habilidades específicas en distintos niveles de aptitud funcional.

Además del comportamiento inteligente, un individuo desarrolla competencias al satisfacer criterios en distintas circunstancias. Por ejemplo, en el Modelo Interconductual de Comportamiento Creativo (MICC) se establece que, tal como se promueve el comportamiento inteligente, también es posible promover el comportamiento creativo. Este es concebido como aquellos episodios en que los individuos generan nuevos criterios. Carpio et al. (2007) señalan que un medio para la promoción del comportamiento creativo es la manipulación sistemática de las formas en que se resuelven problemáticas previamente existentes en un ámbito de desempeño determinado. Bajo esta línea los autores señalan que todo el comportamiento creativo es inteligente, pero no todo el comportamiento inteligente es creativo.

Como se ha mencionado, en el análisis del comportamiento de un individuo se conjugan un sinnúmero de elementos que deben considerarse: la taxonomía que se empleará para su análisis, los criterios de logro, las variables a manipular, el contexto en que se despliega el comportamiento, entre otros. Autores como Morales, Peña, Hernández y Carpio (2017) y Silva et. al. (2014), destacan que otro criterio a considerar en el análisis del comportamiento

es que este debe ser ubicado en un ámbito específico de desempeño. También se establece que, a lo largo de su vida, un individuo se desarrollará conductualmente en múltiples ámbitos de desempeño. Los criterios conductuales específicos que deben satisfacerse en cada interacción se encuentran en función de cada ámbito de desempeño de la actividad humana. La amplia variedad de circunstancias en las que se desempeña un individuo fomenta que el desarrollo psicológico sea variado, lo cual explica que un individuo sea hábil o competente bajo ciertas circunstancias y en otras no.

En el presente documento, y como se ha mencionado, los ámbitos de desempeño que se consideran para el análisis del comportamiento son los establecidos por Ribes (1993) y Carpio, Pacheco, Canales y Flores (1998). Estos se emplearán para evaluar el comportamiento que se espera que un estudiante pueda desempeñar al término de su formación profesional, el cual es delimitado por una serie de competencias profesionales. Al respecto, en el capítulo subsecuente se describe cómo se han definido y evaluado estas competencias.

Desde la perspectiva interconductual, Carpio, Díaz, Ibáñez y Obregón (2007) enfatizan que ante la globalización y condiciones que se encuentran en constante cambio, se vuelve necesario actualizar constantemente las condiciones en los ambientes de formación profesional para preparar profesionistas que puedan atender a demandas vigentes. Ibáñez (2007) apunta que uno de los objetivos de la educación superior es formar profesionistas competentes. Esto se sustenta en que los profesionales se caracterizan por comportarse efectiva y eficazmente ante circunstancias que requieren en diseño de intervenciones de carácter preventivo y resolutivo en problemas relacionados con su profesión, al margen de criterios éticos y disciplinares.

Un ejemplo sobre la estructuración de un plan de estudios a partir de la psicología interconductual, es el documentado por Carpio et. al. (2007), que describe el plan de estudios para la licenciatura en Psicología impartida en la Universidad de Sonora, desarrollado por los autores. El plan de estudios se trazó a partir de tres ejes: el primero estableció la relación entre el desarrollo comunitario e individual con los rasgos socioeconómicos a nivel nacional, regional y estatal; el segundo fue la identificación de las problemáticas que puede atender un psicólogo, así como la caracterización de su desempeño en ellas (esto incluye las competencias profesionales que deben fomentarse en los estudiantes); las habilidades y

competencias identificadas pueden traducidas en saber qué y saber cómo, y también se identificaron las circunstancias idóneas para su entrenamiento.

Para estructurar este plan de estudios, los autores se basaron en la psicología interconductual y concebían las competencias profesionales como la capacidad para desempeñarse efectivamente ante problemáticas disciplinariamente efectivas. Como se ha mencionado, el análisis interconductual de las competencias permite distinguir diversos niveles de aptitud funcional en el desarrollo de habilidades y competencias. A su vez, esto favorece la sistematización de su aprendizaje.

Bajo esta misma línea, Ibáñez (2007) describe que una de las bondades del análisis de competencias desde la psicología interconductual es que este se realiza en dos niveles: molar y molecular. El primero de ellos refiere al análisis del individuo, su comportamiento y su relación con el ambiente. Por otro lado, el molecular se refiere a las condiciones bajo las cuales se pueden desarrollar habilidades y competencias. En este mismo material, el autor señala que el primer paso a considerar en un modelo de competencias profesionales es la delimitación de *haceres* que enfrentará un profesional.

De manera similar, Piña (2010) menciona que hablar de competencias profesionales cobra sentido cuando estas se consideran como distintos modos de cumplir criterios al realizar tareas concretas. A su vez, este tipo de desempeño es posible debido a que anteriormente se han ejecutado y es posible identificar un modo de acción delimitado por elementos presentes en situaciones concretas. En otras palabras, las competencias profesionales pueden describirse como el saber cómo y el saber hacer.

Macotela (2007) señala la importancia de exponer a los estudiantes de formación profesional a situaciones reales, o muy similares a ella, con la finalidad de permitir una inserción fluida al mercado laboral. Es decir, que se requiere que los alumnos sean entrenados en las actividades que desempeñarán en escenarios laborales. Por ello, un plan de estudios debe conformarse por la difusión de conocimiento y por la promoción de habilidades y competencias. De otro modo, cualquier programa de formación resulta limitado.

A continuación, se revisan dos propuestas en las que se describe el comportamiento esperado por parte de un psicólogo. La primera, se desarrolla a partir de los niveles de aptitud funcional, en la cual Ibáñez (2007) propone cinco competencias generales que todo profesional, psicólogo o no, debería desempeñar:

- 1) En un nivel contextual: identificación de la dimensión disciplinar de un fenómeno o caso.
- 2) En un nivel suplementario: aplicación de técnicas o procedimientos establecidos para la obtención de información sobre un fenómeno o un caso.
- 3) En un nivel selector: la determinación de las características de un problema a resolver a partir de criterios disciplinarios.
- 4) En un nivel sustitutivo referencial: diseño y aplicación de intervenciones diseñadas exprofeso en atención a problemas específicos.
- 5) En un nivel sustitutivo no referencial: evaluación del desempeño (decir y hacer) sobre una problemática disciplinaria.

Por otro lado, Carpio et al. (2007) proponen una serie de áreas de desempeño en las que un psicólogo puede incidir sin importar el ámbito de aplicación, a saber:

- a) Identificación de eventos psicológicos y sus factores.
- b) Aplicación de técnicas y procedimientos para la detección de problemas.
- c) Diagnóstico de problemas.
- d) Intervención planeada.
- e) Evaluación de intervenciones psicológicas.

Además de delimitar estas circunstancias en las que se espera que un psicólogo pueda desempeñarse efectivamente, Carpio et al. (2007), destacan que la principal aportación del concepto de competencia desde la psicología interconductual es su sistema de evaluación. Ello se debe a que, a partir de su conceptualización, se concluye que la evaluación solo puede realizarse a través de la observación del comportamiento de un estudiante ante una situación problema que debe resolver. Lo que debe observarse es si, por medio de su desempeño, el estudiante puede alcanzar el logro previsto, y si la forma en que lo hace se ajusta a los criterios disciplinarios.

En este sentido, Ibáñez (2007) menciona que para la evaluación de currículum es necesario hacerlo a partir de dos criterios: los objetivos que se pretenden lograr y los medios utilizados para ello. De acuerdo con el autor, evaluar la efectividad del plan de estudios es identificar la medida en que los estudiantes logran el perfil de competencias profesionales.

Por otro lado, autores como Macotela (2007) hacen hincapié en que un elemento fundamental en la promoción de habilidades y competencias profesionales es la participación de docentes competentes; quienes deben desarrollar las competencias profesionales que se pretende promocionar, además de competencias docentes. Para ello, deben trazarse previamente los parámetros que definen la profesión a entrenar.

Esta misma autora sugiere que la mayoría de los estudiantes que ingresan a la licenciatura en psicología no están interesados en ser docentes o científicos, sino en desempeñarse en el mercado laboral ajeno a estas actividades. Lo cual demanda que los planes de estudio promuevan habilidades y competencias profesionales concretas.

Bajo esta misma línea, Ibáñez (2007) menciona que la importancia de la planeación curricular, en la educación superior, recae en el objetivo de formar profesionales capaces de resolver y prevenir problemáticas sociales de forma inteligente.

El mismo autor señala las principales aportaciones de la psicología interconductual a la planeación curricular. Sobre ello, destaca que las principales aportaciones surgen a partir de dos niveles de análisis distintos: el molar y el molecular. El primero, se avoca al análisis integral de un individuo en relación con el ambiente físico y sociocultural. Mientras que el segundo nivel de análisis permite identificar y evaluar las condiciones necesarias y suficientes para la promoción y el desarrollo de habilidades y competencias profesionales para una disciplina particular. Otra de las ventajas de esta perspectiva es que puede mantener la congruencia de los sustentos entre los dos distintos niveles de análisis.

Por otro lado, la taxonomía comportamental de la psicología interconductual, Ribes y López (1985), permite la clasificación del comportamiento en cinco niveles de aptitudes diferentes y puede analizarse el desempeño académico y profesionales, entre otros. Las competencias se definen como el desempeño efectivo a la luz de criterios académicos y profesionales.

De este modo, la taxonomía de Ribes y López (1985), coadyuva a la delimitación de las condiciones necesarias y suficientes para la promoción y desarrollo de habilidades y competencias profesionales. Lo cual, representa una herramienta que permite la planeación sistemática de la formación profesional. Ibáñez (2007) menciona que la taxonomía de los autores anteriores coadyuva a la planeación sistemática de la formación profesional debido a que permite lo siguiente: a) la delimitación de competencias profesionales que debe ejercer

un profesionalista para resolver y prevenir problemas propios de una disciplina particular, b) determinar el orden en que deben promocionarse y desarrollarse las competencias profesionales, c) identificar las condiciones necesarias y suficientes para la promoción de competencias, y d) establecer los criterios de logro para el aprendizaje y la enseñanza.

Hasta el momento se han descrito aspectos teóricos sobre las competencias para el análisis del comportamiento individual y sobre cómo este puede aplicarse en el análisis del desempeño profesional. En seguimiento a este tema, se vuelve necesario hablar sobre el desempeño del psicólogo, si es que este se evalúa, y en qué momento se evalúa. Para tratar dichos tópicos se debe señalar que el comportamiento del psicólogo, tanto en formación como en ejercicio profesional, está regulado por criterios de distinta índole, entre ellos: sociológicos, políticos, educativos, además de los disciplinarios.

Planteamiento del problema y justificación de la investigación

Pese a que los instrumentos empleados en las investigaciones mencionadas pudieran ser coherentes si se analizan a partir de la perspectiva psicológica desde la cual fueron contruidos, desde la postura de la psicología interconductual estos se consideraron insuficientes para la recolección de datos sobre las competencias de los estudiantes de psicología, porque es necesario obtener más evidencias sobre el desempeño del psicólogo en el ámbito profesional. En específico, el desempeño de los estudiantes en situaciones que sean semejantes o simulen aquellas en las que se desempeñarán profesionalmente.

Se presentan algunos argumentos de las secciones anteriores como ejes centrales en la presente investigación, a saber:

- a) El quehacer del psicólogo ha sido categorizado en tres prácticas: *científica*, *tecnológica* y *docente*. A partir de esta clasificación y de los ámbitos de desempeño en cada una de ellas, se pueden ubicar diversas acciones en contextos delimitados, actos funcionales y competencias que definen el quehacer del psicólogo en estas prácticas.
- b) A través de esta clasificación puede analizarse el comportamiento de los individuos en contextos delimitados por criterios disciplinarios, y de otra naturaleza. En esta investigación se hace hincapié en las situaciones delimitadas por criterios psicología. El comportamiento de los psicólogos en los ámbitos funcionales de desempeño, de las prácticas profesionales, puede analizarse a partir del concepto de competencia. Desde una perspectiva interconductual el concepto de competencia se define como el desempeño efectivo, variante en su morfología, en múltiples situaciones.
- c) Las competencias profesionales son concebidas como la capacidad para desempeñarse efectivamente ante situaciones variadas enmarcadas por problemáticas disciplinariamente pertinentes.
- d) Respecto a la evaluación de competencias del psicólogo, las investigaciones realizadas, a partir de distintas perspectivas psicológicas, no han agotado la exploración de metodologías en el cumplimiento de dicho objetivo.
- e) La mayoría de las herramientas que hasta ahora se han usado para la evaluación de competencias profesionales suelen caer en la falta de correspondencia entre la

metodología empleada y el objetivo a evaluar. Por ejemplo, en algunos casos miden la percepción del desarrollo de competencias en los participantes. Por ende, no miden competencias profesionales, si estas se conciben como comportamiento variado y efectivo.

A partir de estos argumentos, en la presente investigación se planteó la necesidad de diseñar situaciones que permitan evaluar competencias profesionales en estudiantes de la licenciatura en Psicología, lo cual requiere delimitar criterios, tanto disciplinarios como académicos.

Respecto a los primeros, se asumió la conceptualización elaborada por Ribes (1993) y Carpio, Pacheco, Canales y Flores (1998) referente a la práctica profesional del psicólogo (científica, tecnológica y docente) y los ámbitos de desempeño implicados en cada una de ellas. Para fines de la investigación, en particular se retomó lo descrito en cuanto a las prácticas profesionales *científica y tecnológica*.

Para definir los criterios académicos, se consideraron los criterios planteados en el plan de estudios vigente de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (en el Anexo 1 se presenta una síntesis de la estructura de este plan de estudios). Del planteamiento del plan de estudios, se mencionan los aspectos más relevantes considerados para la investigación que aquí se reporta. En cuanto a la estructura del plan de estudios, esta se divide en dos partes: la de formación básica y la de formación profesional supervisada. La segunda etapa, comienza a partir del cuarto semestre de la licenciatura, en ella se imparten asignaturas teóricas y prácticas. A su vez, las asignaturas prácticas se dividen en básicas y avanzadas, cuya distinción se basa en los objetivos curriculares y la carga horaria.

Los estudiantes pueden elegir las asignaturas que cursarán en la etapa de formación profesional supervisada, aunque esta elección debe estar en función del número de grupos que se oferten. Cada alumno deberá cursar por cuatro áreas distintas de formación profesional (Clínica, Organizacional, Educación, desarrollo y docencia, Educación especial, Salud, Social e Investigación). También elige el enfoque o la tradición teórica de cada asignatura que cursará, entre las opciones siguientes: 1. Conductual, cognitivo conductual e interconductual. 2. Existencial humanista. 3. Psicoanálisis y teoría social. 4. Complejidad y transdisciplina. 5. Sociocultural y de la actividad. 6. Cognoscitiva.

Para la presente investigación, los criterios que se consideraron de este plan de estudios fueron el perfil de egreso y el perfil profesional. En estos perfiles se describen las habilidades y competencias que los estudiantes deben desarrollar a lo largo de su formación de pregrado. Estos son:

Perfil de egreso

En el plan de estudios (FESI, 2015) se estipula que los psicólogos egresados de la carrera de psicología, al concluir los créditos establecidos, habrán desarrollado:

-Conocimientos teórico-metodológicos que permitan la detección y delimitación de demandas por atender. Así como la creación de condiciones que propicien la preservación de la salud y del medio ambiente.

-Habilidades para la implementación de técnicas de evaluación y diagnóstico psicológico, desde el diseño hasta la validación de instrumentos, a partir de enfoques cualitativos y cuantitativos.

-Habilidades para la elaboración y reporte de investigaciones teóricas y empíricas, la aplicación del conocimiento generado para atender demandas concretas, el diseño y aplicación de intervenciones inter y multidisciplinarias, y la administración de recursos para el trabajo multi e interdisciplinario.

-Compromisos con la formación y actualización profesional y con el ejercicio responsable, eficaz y pertinente de las intervenciones psicológicas.

Perfil profesional:

El egresado podrá desempeñar sus funciones en distintos ámbitos profesionales: clínico, de educación, desarrollo y docencia de la psicología, educación especial, investigación, organizacional, de la salud, y social.

El profesional realiza tareas diferenciales en cada ámbito, entra en contacto con distintas poblaciones y demandas concretas por atender. Se señala que el número de ámbitos en los que el psicólogo puede desempeñarse está en función de la tradición psicológica abordada (FESI, 2015).

Los estudiantes solo pueden elegir un ámbito profesional una vez en toda su formación. Es decir, si un estudiante elige las asignaturas correspondientes al ámbito de investigación para cursar en 5° y 6° semestres, no podrá cursar ese mismo ámbito en 7° y 8°. Aunque, en caso de no haberlo cursado en 5° y 6°, puede hacerlo en los últimos semestres. En otras palabras, siempre y cuando el estudiante no repita las áreas profesionales, podrá cursar cualquiera de ellas en 5° y 6° o en 7° y 8° semestres.

En el presente trabajo de investigación se planteó como objetivo la evaluación de las competencias profesionales de los estudiantes con formación en las áreas profesionales de atención psicológica clínica y de investigación.

Para la definición de la población a estudiar, se ubicaron los estudiantes que cursaron las asignaturas denominadas Práctica en Investigación 1 y 2 (básica o avanzada) y Práctica en Clínica 1 y 2 (básica y avanzada). La primera práctica se considera representativa de la práctica profesional científica del psicólogo, mientras que la segunda se ubica como una práctica profesional tecnológica, es decir, como una aplicación de los principios psicológicos científicos para la solución de problemas en escenarios concretos y con usuarios específicos. En las secciones posteriores, con fines de concretar todos los planteamientos mencionados, se hace referencia a estas prácticas utilizando el nombre de la asignatura en que se promociona el aprendizaje de los alumnos.

En suma, con la finalidad de evaluar las competencias profesionales de los estudiantes de la licenciatura en psicología de la FES Iztacala, se consideró importante la delimitación de las competencias profesionales que deben desarrollar los estudiantes que se forman en los ámbitos de *investigación* y *clínico*. La delimitación de estas competencias considera los ámbitos funcionales de desempeño de las prácticas científicas y tecnológicas del psicólogo, así como los perfiles profesionales y de egreso que se establecen en el plan de estudios.

Objetivos generales y específicos

Objetivo general: evaluar las competencias profesionales que han desarrollado alumnos de la licenciatura en psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de los ámbitos de investigación y clínico.

Objetivos específicos

- a) Delimitar las competencias profesionales de dos ámbitos profesionales (de investigación y clínico) de la licenciatura en Psicología de la FES Iztacala.
- b) Diseñar un sistema de evaluación de competencias profesionales de psicólogos en los ámbitos de investigación y clínico.
- c) Evaluar las competencias profesionales delimitadas en estudiantes de la licenciatura en Psicología de la FES Iztacala.

Para el cumplimiento de estos objetivos, la investigación se llevó a cabo en tres etapas, que corresponden a los tres objetivos específicos. Los capítulos siguientes exponen cada una de dichas etapas de la investigación.

CAPÍTULO V. DEFINICIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL PSICÓLOGO EN EL ÁMBITO CLÍNICO Y DE INVESTIGACIÓN

En este capítulo se describe la primera etapa de la investigación. Se exponen las bases y antecedentes directos, así como la metodología y los resultados, correspondientes al primer objetivo específico: delimitar las competencias profesionales de dos ámbitos profesionales (de investigación y clínico) de la licenciatura en Psicología de la FES Iztacala.

Introducción

Esta etapa se centró en la elaboración de un listado que pretende describir la mayoría de las actividades que el psicólogo, de los ámbitos clínico y de investigación, debería desarrollar.

Se estable que un listado de esta naturaleza no es aplicable a cualquier psicólogo que ejerza, ni siquiera en estos ámbitos que se desarrollan. En la elaboración de este listado se consideraron algunos criterios: 1) las actividades que realizan los estudiantes durante sus prácticas en las asignaturas del ámbito clínico y de investigación, 2) los objetivos de asignatura delimitados en el plan de estudios vigente de la FES Iztacala, 3) las teorizaciones que han desarrollado diferentes autores sobre la práctica del psicólogo con perspectivas conductuales, interconductuales y cognitivo conductuales.

Acerca del primer punto, en el marco del plan de estudios vigente de la FES Iztacala, en las asignaturas prácticas del ámbito clínico los estudiantes atienden a usuarios de nuevo ingreso del servicio de atención psicológica de la Clínica Universitaria de Salud Integral (CUSI). Mientras que, en las asignaturas prácticas del ámbito de investigación, los estudiantes realizan una investigación en la línea de investigación que desarrolle su respectivo docente.

En relación con estas actividades, en breve se describen los objetivos generales y específicos delimitados en los programas de asignatura de los ámbitos de interés.

Tabla 4.

Objetivos generales y específicas de las asignaturas prácticas de los ámbitos clínico y de investigación desde las tradiciones teóricas Conductual, interconductual y cognitivo-conductual.

Asignatura y semestre en que se imparte	Horas por semana	Objetivo general	Objetivos específicos
Prácticas en clínica 1 básica (5° o 7°)	8	Aplicar éticamente los procedimientos, métodos y estrategias para el diagnóstico, evaluación e intervención propios del ámbito clínico, dirigidos a atender las demandas y necesidades de los usuarios, desde la tradición Conductual, interconductual y cognitivo conductual.	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar práctica supervisada en un escenario correspondiente al ámbito clínico. • Detectar las problemáticas, necesidades y expectativas de los usuarios del servicio psicológico en el ámbito clínico, de manera ética, considerando los aspectos teóricos y metodológicos de la tradición Conductual, interconductual y cognitivo conductual. • Evaluar para realizar un diagnóstico con base en el marco teórico elegido. • Proponer estrategias de intervención de acuerdo con el marco teórico elegido. • Valorar la pertinencia del trabajo inter y/o multidisciplinario para el diagnóstico, intervención y evaluación de problemáticas propias de la práctica supervisada.
Práctica en clínica 1 avanzada (5° o 7°)	15	Aplicar éticamente los procedimientos, métodos y estrategias para el diagnóstico, evaluación, intervención y prevención propios del ámbito clínico dirigidos a atender las demandas y necesidades de los usuarios, desde la tradición Conductual, interconductual y cognitivo conductual.	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar práctica supervisada en un escenario correspondiente al ámbito clínico. • Detectar las problemáticas, necesidades y expectativas de los usuarios del servicio psicológico en el ámbito clínico, de manera ética, considerando los aspectos teóricos y metodológicos de la tradición Conductual, interconductual y cognitivo conductual. • Evaluar para realizar un diagnóstico con base en el marco teórico elegido. • Proponer estrategias de intervención de acuerdo con el marco teórico elegido.

			<ul style="list-style-type: none"> • Valorar la pertinencia del trabajo inter y/o multidisciplinario para el diagnóstico, intervención y evaluación de problemáticas propias de la práctica supervisada.
Práctica en investigación psicológica 1 básica (5° o 7°)	8	Determinar los procedimientos y métodos pertinentes para la Investigación en psicología desde la tradición Conductual, interconductual y cognitivo conductual.	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar práctica supervisada en el ámbito de la investigación psicológica. • Reconocer los diferentes escenarios de inserción actual y potencial del psicólogo como investigador. • Identificar las problemáticas y necesidades de investigación psicológica, de manera ética desde la tradición Conductual, interconductual y cognitivo conductual. • Reconocer la importancia de revisar los aportes teóricos metodológicos para sustentar el diseño de la investigación psicológica. • Planear la investigación de acuerdo con la perspectiva Conductual, interconductual y cognitivo conductual, considerando la importancia del trabajo inter y multidisciplinario
Práctica en investigación psicológica 1 avanzada	15	Determinar los procedimientos y métodos pertinentes para la Investigación en psicología desde la tradición Conductual, interconductual y cognitivo conductual.	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar práctica supervisada en el ámbito de la investigación psicológica. • Reconocer los diferentes escenarios de inserción actual y potencial del psicólogo como investigador. • Identificar las problemáticas y necesidades de investigación psicológica, de manera ética desde la tradición Conductual, interconductual y cognitivo conductual. • Reconocer la importancia de revisar los aportes teóricos metodológicos para sustentar el diseño de la investigación psicológica. • Planear la investigación de acuerdo con la perspectiva Conductual, interconductual y cognitivo conductual, considerando la importancia del trabajo inter y multidisciplinario.
Práctica en clínica 2 básica	8	Valorar la aplicación de los procedimientos, métodos y estrategias para el diagnóstico, evaluación e intervención	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar la práctica supervisada en un escenario correspondiente al ámbito clínico.

			<p>propios del ámbito clínico, dirigidos a atender las demandas y necesidades de los usuarios, desde la tradición Conductual, cognitivo conductual e interconductual.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar la influencia de las características personales de quien investiga o interviene en los diversos campos de trabajo profesional del psicólogo. • Aplicar las estrategias iniciadas en el semestre anterior relativas a la planeación e intervención, acordes al ámbito de práctica profesional y a la tradición Conductual, cognitivo conductual e interconductual. • Evaluar el impacto de los programas de intervención. • Comunicar los resultados de las intervenciones mediante el uso de las TICs según los diferentes interlocutores.
Práctica clínica avanzada	en 2	15	<p>Valorar la aplicación de los procedimientos, métodos y estrategias para el diagnóstico, evaluación, intervención y prevención propios del ámbito clínico, dirigidos a atender las demandas y necesidades de los usuarios, desde la tradición Conductual, cognitivo conductual e interconductual.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar la práctica supervisada en un escenario correspondiente al ámbito clínico. • Analizar la influencia de las características personales de quien investiga o interviene en los diversos campos de trabajo profesional del psicólogo. • Aplicar las estrategias iniciadas en el semestre anterior relativas a la gestión, planeación, prevención e intervención, acordes al ámbito de práctica profesional y a la tradición Conductual, cognitivo conductual e interconductual. • Evaluar el impacto de los programas de intervención. • Comunicar los resultados de las intervenciones mediante el uso de las TICs según los diferentes interlocutores.
Práctica de investigación psicológica básica	en 2	8	<p>Valorar la aplicación de los procedimientos y métodos pertinentes para la investigación en psicología, desde la tradición Conductual, cognitivo conductual e interconductual.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar práctica supervisada en el escenario correspondiente al ámbito de la investigación psicológica. • Aplicar estrategias de investigación de acuerdo con las características de la problemática, propósitos de la investigación y los protocolos institucionales. • Evaluar críticamente su desempeño e implicaciones personales en el proceso de la investigación de acuerdo con los propósitos y el impacto obtenido. • Comunicar los resultados de las investigaciones de acuerdo con los diferentes interlocutores así como los medios y formas disponibles y apropiadas.

			<ul style="list-style-type: none"> • Valorar la importancia de las TICs para hacer más eficiente el proceso de investigación y para fortalecer sus competencias profesionales. • Analizar la pertinencia de afrontar los factores personales a partir de reconocer aquellos que influyen en el proceso de investigación.
Práctica en investigación psicológica avanzada	15	<p>Valorar la aplicación de los procedimientos y métodos pertinentes para la investigación en psicología, desde la tradición Conductual, cognitivo conductual e interconductual.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar práctica supervisada en el escenario correspondiente al ámbito de la investigación psicológica. • Aplicar estrategias de investigación de acuerdo con las características de la problemática, propósitos de la investigación y los protocolos institucionales. • Evaluar críticamente su desempeño e implicaciones personales en el proceso de la investigación de acuerdo con los propósitos y el impacto obtenido. • Comunicar los resultados de las investigaciones de acuerdo con los diferentes interlocutores así como los medios y formas disponibles y apropiadas. • Valorar la importancia de las TICs para hacer más eficiente el proceso de investigación y para fortalecer sus competencias profesionales. • Analizar la pertinencia de afrontar los factores personales a partir de reconocer aquellos que influyen en el proceso de investigación.

Sobre el último punto, múltiples autores han establecido, de forma general, cuales son las funciones del psicólogo. Por ejemplo, CNEIP (1992) determinaron que las funciones del psicólogo son: evaluar, planear, intervenir con la finalidad de modificar una problemática, prevenir e investigar.

Cabe destacar que estas funciones son generales. De tal modo que son aplicables a cualquier labor del psicólogo en cualquier ámbito de aplicación. Por otra parte, en la presente investigación se pretende desarrollar estas funciones específicamente a dos ámbitos de aplicación delimitados. Lo cual permite analizar, de manera minuciosa, las actividades propias de problemáticas específicas.

En adelante, se consideran descripciones que han elaborado autores en el marco de la psicología interconductual. Lo cual permea la definición de lo que se concibe como psicológico y el ejercicio profesional de esta disciplina.

Autores como Rodríguez (2019) han descrito las funciones de los psicólogos clínico, considerando que el ejercicio del psicólogo en este ámbito debería ser la aplicación del conocimiento científico. Por ello, propone tres rubros de competencias que deberían promoverse durante la formación profesional: teóricas, metodológicas y terapéuticas.

Del primero, se menciona que es necesario que los estudiantes *manejen* adecuadamente una teoría para la posterior aplicación del conocimiento científico que en ella se genera. Sobre el segundo, la autora hace referencia a las metodologías que permiten analizar el comportamiento de un individuo en su ambiente natural. Las cuáles deberían derivarse directamente de un marco teórico coherente. Por último, en cuanto a las terapéuticas la autora enlista algunas funciones del psicólogo: auspiciar la ocurrencia de interacciones sin la presencia del psicólogo, informar sobre las circunstancias, factores y eventos implicados en una interacción, regular los aspectos morfológicos del comportamiento, instigar dichas morfológicas del comportamiento, entrenar la emisión de conductas específicas, instruir comportamientos específicos en situaciones delimitadas y participar.

En esta misma línea, Díaz González et al. (2002) también describieron algunas funciones y actividades que el psicólogo debería desempeñar en el ámbito clínico a partir de la descripción de algunos casos clínicos. Entre las actividades se destacan: la identificación

y formulación de una problemática, lo cual requiere de la solicitud de información e informar al usuario sobre la configuración de la problemática, promover que el usuario desarrolle un método para el análisis de sus problemas, evaluar la génesis del problema, entre otras. Por otro lado, en este escrito apuntan que las funciones del psicólogo son las siguientes: instigar, informar e instruir.

Cabe señalar que en dicho texto no se menciona bajo qué circunstancias ni cómo deberían desempeñarse las últimas funciones señaladas.

Por otro lado, sobre el ejercicio profesional del psicólogo en el ámbito de investigación, Pacheco (2010) realizó una categorización de las interacciones entre los estudiantes y docentes en el aula en el escenario de la enseñanza de la psicología. De esta labor se retoman algunas de las actividades que se desarrollan en este ámbito. Por ejemplo: explicar conceptos y procedimientos relacionado a un tema de investigación, formular preguntas pertinentes en función de literatura revisada, formular preguntas sobre un tema de investigación particular, estructurar y redactar un proyecto de investigación, entre otras.

Esta categorización se ubica en la elaboración de un proyecto de investigación. Por lo que se vuelve relevante describir el comportamiento de los estudiantes en formación en otros momentos del ejercicio profesional del psicólogo en este ámbito.

Por último, otro de los materiales que se consideraron para esta propuesta fueron los programas de asignaturas del plan de estudios de la licenciatura en psicología de la Universidad de Sonora, UNISON (2021). En ellos, se describen los contenidos temáticos, desempeños esperados de los estudiantes, saberes, actividades de los docentes y alumnos, evaluación de evidencias y materiales de apoyo. De todas las asignaturas de la licenciatura solo se seleccionaron aquellas relacionadas con la investigación y se retomaron, específicamente, los desempeños que se esperaba que los estudiantes desplegaran.

En añadidura, Cruz y Pacheco (2022) analizaron el comportamiento de los docentes y los estudiantes en las interacciones que acontecen en el aula. Como resultado de este análisis se desarrollaron categorías para el comportamiento de los estudiantes de la FES Iztacala en las asignaturas prácticas de los ámbitos de investigación y clínico.

De dicho trabajo se puede concluir que algunas de las actividades que despliegan los estudiantes del ámbito clínico son: aplicación de técnicas y procedimientos en sesiones con diferentes usuarios, formulan preguntas sobre conceptos y procedimientos aplicados, realizan comentarios sobre el desempeño de sus compañeros, identifica categorías para el análisis del comportamiento y formula preguntas sobre ello, entre otras.

Mientras que, en el ámbito de investigación, algunas de las actividades más frecuentes de los estudiantes en esta práctica fueron: explicar conceptos y procedimientos de la literatura revisada, formulan preguntas pertinentes sobre la literatura revisada, ejemplifican conceptos y procedimiento analizados previamente, entre otras.

Los aspectos mencionados fueron el sustento para desarrollar el listado de competencias que se sometió al juicio de expertos. El propósito fue delimitar las competencias profesionales de dos ámbitos profesionales (de investigación y clínico) de la licenciatura en Psicología de la FES Iztacala, y que dicha delimitación contara con validez de contenido.

Método

Participantes: En este proceso participaron psicólogos expertos en los ámbitos de clínica y de investigación de la planta docente de la FES Iztacala. Los criterios para la selección de ellos fueron los siguientes:

Para el ámbito de investigación: tener, al menos, cinco años de experiencia docente en la FES Iztacala, contar con el grado de Doctor, un mínimo de cinco publicaciones en revistas indizadas, y reconocer a la psicología conductual o interconductual como la perspectiva a partir de la cual ejercen su profesión.

Para el ámbito clínico: tener, al menos, cinco años de experiencia docente en la FES Iztacala en asignaturas relacionadas con el ámbito, al menos cinco años de experiencia en atención psicológica clínica, y reconocer a la psicología conductual o interconductual como la perspectiva a partir de la cual ejercen su profesión.

Los jueces fueron contactados por correo electrónico. Para establecer el primer contacto, se redactó un mensaje en el que se especificaba el objetivo general del proyecto y la dinámica del proceso de validación de contenido. De igual forma, se adjuntó el formato (Anexos 2 y 3) correspondiente al ámbito en que se solicitaba su participación.

El procedimiento de muestreo fue no probabilístico por conveniencia, de acuerdo con Hernández et al. (2014). En función de los criterios delimitados, se seleccionó a los profesores a quienes se invitó a participar. Después de establecer el primer contacto con ellos, y en caso de no obtener respuesta de su parte, se reenvió el primer mensaje. Esto se repitió en dos ocasiones. En caso de no obtener respuesta después de tres intentos de contacto se anulaba la posible colaboración.

Se obtuvo la colaboración de siete jueces, cuatro de ellos, correspondientes al ámbito clínico y tres al ámbito de investigación.

Listado de habilidades y competencias profesionales por validar

Se elaboró un listado por cada uno de los ámbitos. El listado del ámbito clínico se compone de cinco competencias y 19 habilidades. Sobre cada competencia se desglosaron diferentes habilidades que variaban en su delimitación y cantidad.

Del ámbito de investigación, la primera versión del listado se componía de cuatro competencias y 16 habilidades. Al igual que en el otro ámbito, de cada competencia, se desglosaron diferentes habilidades variando en cantidad y delimitación. En el siguiente apartado se muestran ambos listados y sus respectivos resultados del proceso de validación de contenido.

Procedimiento estadístico

En el formato entregado a los jueces se solicitó que otorgaran puntajes a cada una de las habilidades y competencias propuestas. A partir de ese puntaje, se calculó el índice de Osterlind (1989) con la finalidad de obtener un cálculo de validez de contenido a partir de la siguiente fórmula:

Figura 2.

Fórmula empleada para obtener el índice de Osterlind.

$$I_{ik} = \frac{(N-1) \sum_{j=1}^n X_{ijk} + N \sum_{j=1}^n X_{ijk} - \sum_{j=1}^n X_{ijk}}{2(N-1)n}$$

Resultados

Las tablas 5 y 6 muestran la primera versión del listado de competencias y habilidades del psicólogo, en los ámbitos clínico y de investigación, respectivamente.

Tabla 5.

Primera versión del listado de habilidades y competencias profesionales del psicólogo en el ámbito clínico.

Competencias	Habilidades	Índice de Osterlind
Identificación de eventos psicológicos y sus factores.	Identificar los factores involucrados en la problemática: situaciones, conductas, personas, juicios de valor y efectos.	0.7
	Identificar el comportamiento como una relación entre distintos factores.	1
Aplicación de técnicas y procedimientos para la detección de problemas.	Emplear los procedimientos pertinentes para la detección del comportamiento valorado como problema y los factores relaciones a este.	0.7
Diagnóstico de problemas.	Emplear lenguaje científico (técnico) para definir los argumentos que sustenten la delimitación de una problemática.	1
	Establecer relaciones teóricamente relevantes entre hechos e hipótesis a manera de delimitación de problemática.	0.7
	A partir del comportamiento reportado por los usuarios, identificar comportamientos disfuncionales para un usuario, así como los elementos que probabilizan el despliegue de esos comportamientos.	0.6
	Promover que el usuario identifique los factores que se conjugan en las interacciones valoradas como problemáticas.	1

		Explicar al usuario la problemática que se delimitó a partir de la(s) queja(s) que reportó.	1
		Evaluar el origen y evolución del problema que se delimitó a partir de las quejas de un usuario.	1
Planeación de intervención.	de	Elaborar programas de intervención a partir del planteamiento de objetivos generales y específicos.	0.7
		Plantear distintas alternativas de solución a la problemática.	0.7
		Auspiciar que el usuario elija la intervención predilecta de un listado de opciones.	0.7
		Seleccionar y diseñar herramientas de registro que permitan corroborar los parámetros (frecuencia, duración) de las conductas de interés.	0.7
		Instruir al usuario en la observación y registro de las conductas de interés.	1
		Plantear un objetivo general para la intervención.	0.7
		Plantear objetivos específicos de la intervención.	0.7
		Ejercitar al usuario en conductas específicas a emitir.	0.7
Evaluación y contrastación de planes o acciones de intervención psicológica.	y de	Delimitar y evaluar los resultados esperados a corto, mediano y largo plazo.	1
		Analizar los registros y herramientas empleadas a lo largo de las sesiones.	1

Tabla 6.

Primera versión del listado de habilidades y competencias profesionales del psicólogo en el ámbito de investigación.

Competencias	Habilidades	Índice de Osterlind
Identificación de eventos psicológicos y sus factores.	Identificar o delimitar categorías, propias de la psicología conductual, para el análisis y clasificación de los eventos.	1
	Delimitar posibles relaciones entre eventos.	0.6
Formulación de problemas de	Emplear lenguaje científico (técnico) para delimitar argumentos que sustenten un problema de investigación.	1

investigación pertinentes.	Establecer relaciones teóricamente relevantes entre hechos, a manera de preguntas, e hipótesis.	1
	Identificar inconsistencias en el estudio de distintos eventos psicológicos.	1
Generación de evidencias en una investigación.	Elaborar un protocolo de investigación en el que se formulen elementos innovadores y pertinentes de una investigación (objetivo, pregunta de investigación, hipótesis de investigación, método, justificación, diseño y resultados).	0.6
	Establecer condiciones que permitan la producción y registro de hechos.	1
	Definir conceptual y operacionalmente las variables de interés.	0.6
	Identificar estrategias metodológicas pertinentes para abordar un problema de investigación y ejecutarlas.	0.6
	Delimitar las características de la población y la muestra con la que se trabajará.	0.6
	Definir e identificar los criterios necesarios para la segmentación del comportamiento.	0.6
	Identificar las formas pertinentes de representación de evidencias.	1
	Identificar y aplicar los procedimientos pertinentes para determinar la significancia de las evidencias.	0.6
Interpretación y contrastación de las acciones de la investigación psicológica.	Describir teóricamente las evidencias generadas.	0.6
	Reformular las relaciones entre los hechos teóricos y la evidencia generada.	0.5
	Redactar un reporte de investigación en función de los criterios impuestos por las instituciones dedicadas a la divulgación científica.	0.6

Se sugiere incluir todos los reactivos que obtengan una puntuación mayor a 0.5 (Osterlind, 1989; Sanduvete et al., 2013), por lo que, en ambos listados, se modificaron las habilidades y competencias con puntajes menores a 0.7.

Versiones ajustadas de los listados de competencias y habilidades profesionales

En ambos listados, se hicieron las modificaciones pertinentes en función de los comentarios de los jueces. Las tablas 7 y 8 muestran los listados ajustados. Al comparar ambas versiones de cada listado, se observa que los comentarios recibidos por parte de los jueces, en su mayoría, atienden a aspectos relacionados con la redacción. En otros casos, se puntualizaron detalles en la definición de las habilidades descritas, en otros más, se sugirió modificar relaciones específicas entre habilidades y competencias.

Tabla 7.

Última versión del listado de habilidades y competencias profesionales del ámbito clínico.

Competencias	Habilidades
Identificación de eventos psicológicos y sus factores.	Identificar los factores involucrados en la problemática: situaciones, conductas, personas, juicios de valor y efectos. Identificar el comportamiento como una relación entre distintos factores.
Detección y delimitación de los factores relevantes para las problemáticas psicológicas	Identificar los procedimientos para la detección de problemas y las situaciones pertinentes en que pueden aplicarse. Emplear correctamente los procedimientos pertinentes para la detección del comportamiento valorado como problema y los factores relaciones a este.
Diagnóstico de problemas.	Emplear lenguaje científico (técnico) para definir los argumentos que sustenten la delimitación de una problemática.

Establecer relaciones teóricamente relevantes entre hechos e hipótesis a manera de delimitación de problemática.

A partir del comportamiento reportado por los usuarios, identificar comportamientos disfuncionales para un usuario, así como los elementos que probabilizan el despliegue de esos comportamientos.

Promover que el usuario identifique los factores que se conjugan en las interacciones valoradas como problemáticas.

Explicar al usuario la problemática que se delimitó a partir de la(s) queja(s) que reportó utilizando un lenguaje compartido entre el usuario y el psicólogo.

Evaluar el origen y evolución del problema que se delimitó a partir de las quejas de un usuario.

Planeación de intervención.

Elaborar programas de intervención a partir del planteamiento de objetivos generales y específicos.

Plantear distintas alternativas de solución a la problemática.

Auspiciar que el usuario elija la intervención predilecta de un listado de opciones.

Seleccionar y diseñar herramientas de registro que permitan corroborar los parámetros (frecuencia, duración, morfología) de las conductas de interés.

Instruir al usuario en la observación y registro de las conductas de interés.

Programar sesiones en función de los objetivos que se han establecido.

Ejercitar al usuario en conductas específicas a emitir.

Delimitar y evaluar los resultados esperados a corto, mediano y largo plazo.

Evaluación y contrastación de planes o acciones de intervención psicológica. Analizar los registros y herramientas empleadas a lo largo de las sesiones.

Tabla 8.

Última versión del listado de habilidades y competencias profesionales del ámbito de investigación.

Competencias	Habilidades
Identificación de eventos psicológicos y sus factores.	Identificar o delimitar categorías, propias de la psicología conductual, para el análisis y clasificación de los eventos. Delimitar posibles relaciones entre eventos pertinentes a la dimensión psicológica
Formulación de problemas de investigación pertinentes.	Emplear lenguaje científico (técnico) para delimitar argumentos que sustenten un problema de investigación. Establecer relaciones teóricamente relevantes entre hechos a manera de preguntas e hipótesis de investigación. Identificar inconsistencias (teóricas, metodológicas, etc), ausencias e insuficiencia de distintos eventos psicológicos.
Generación de evidencias en una investigación.	Elaborar un protocolo de investigación en el que se formulen elementos innovadores y pertinentes de una investigación (introducción, objetivo, pregunta de investigación, hipótesis de investigación, método, justificación, diseño y resultados). Establecer condiciones que permitan la producción y registro de hechos.

Definir conceptual y operacionalmente las variables de interés.

Identificar o formular las estrategias metodológicas pertinentes para abordar un problema de investigación y ejecutarlas.

Delimitar las características relevantes para una investigación: la población y la muestra con la que se trabajará, diseño, número de grupos, número de sesiones, etc.

Definir e identificar los criterios necesarios para la segmentación del comportamiento.

Identificar las formas pertinentes de representación de evidencias.

Identificar y aplicar los procedimientos pertinentes para determinar la significancia de las evidencias.

Interpretación y contrastación de los datos obtenidos de la investigación psicológica.	Describir teóricamente las evidencias generadas. Modificar pertinentemente las relaciones entre los hechos teóricos y la evidencia generada Redactar un reporte de investigación en función de los criterios impuestos por las instituciones dedicadas a la divulgación científica.
--	---

Comentarios finales

Aunado a los comentarios puntuales sobre cada una de las habilidades y competencias propuestas, se preguntó a los jueces si consideraban que los listados eran exhaustivos. En el caso del ámbito de investigación, algunos de ellos mencionaron que era casi exhaustivo pero que esto podría solventarse al atender a los comentarios precisados en el formato.

Por otro lado, en el ámbito clínico, algunos de los jueces señalaron que el listado omite la labor que el psicólogo debería desarrollar en la atención de enfermos que se encuentran hospitalizados. Sin embargo, se consideró que el hospital es solo uno más de los escenarios en los que las habilidades y competencias referidas podrían aplicarse y que no era

necesario agregar categorías. En otras palabras, el listado se consideró suficiente y general, lo que permitía abarcar ese escenario y otros.

En capítulos anteriores se ha señalado la importancia de delimitar cuáles son los objetivos del proceso de formación profesional, debido a que estos se consideran como el punto inicial de la evaluación de competencias profesionales (Ibáñez, 2007). A pesar de la importancia de especificar las habilidades y competencias profesionales que se promueven en los distintos procesos de formación, son escasas las instituciones en las que esto se lleva a cabo.

Una de ellas es la Universidad de Sonora, en específico, en la licenciatura en psicología. En los programas de asignatura se detallan cuáles son los objetivos de cada una, las actividades a realizar durante cada semestre, los comportamientos que deben desarrollar los docentes y los estudiantes y las actividades que se deben realizar para cumplir lo anterior.

Bajo esta línea, se sugiere que en todos los procesos de formación profesional deberían definir exhaustivamente las habilidades y competencias que se espera que los estudiantes desarrollen (Carpio et al., 2007; Ibáñez, 2007). Además de implementar herramientas y sistemas de evaluación desde el inicio, durante y al concluir la formación profesional.

En el siguiente capítulo se describen las actividades y ejercicios de evaluación delimitados a partir de las habilidades y competencias profesionales definidas y modificadas en función del procedimiento de validación.

CAPÍTULO VI. ENTORNO VIRTUAL PARA LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL PSICÓLOGO EN EL ÁMBITO CLÍNICO Y DE INVESTIGACIÓN

El presente capítulo describe la segunda etapa de la investigación. Se exponen las bases y se describe cómo quedó conformado el entorno virtual, para cumplir con el segundo objetivo específico: diseñar un sistema de evaluación de competencias profesionales de psicólogos en los ámbitos de investigación y clínico.

Introducción

En las últimas décadas se han desarrollado múltiples entornos para la evaluación del desempeño en múltiples ámbitos. Sobre ellos, se pueden identificar diferentes objetivos y características. Algunos de ellos se dirigen hacia la recolección de datos con fines investigativos. Otros, permiten almacenar datos que se producen a partir de la aplicación de pruebas.

Además de presentar diferentes objetivos, los diversos entornos, suelen diseñarse con características distintas. Entre ellas: 1) permiten que los usuarios de las plataformas reciban comentarios sobre su desempeño, 2) ofrecen un servicio de asesoría para elegir las pruebas o instrumentos que deberían aplicarse en función de los objetivos, 3) establecen cuotas de remuneración de acuerdo a las funciones que ofrecen, 4) no requieren de la interacción simultánea entre usuarios y profesionistas, 5) permiten el diseño de las actividades de evaluación, entre otras. Estas características varían de acuerdo a cada entorno o plataforma. En función de ellas varían los alcances que puedan obtenerse.

En los siguientes párrafos se describen algunos ejemplos de entornos virtuales que se han dirigido a la promoción y evaluación de competencias profesionales. Por ejemplo, Factorial (2022), es un software en el que las empresas pueden diseñar diferentes tipos de registros, acciones y evaluaciones para sus empleados. Estas últimas están agrupadas en los siguientes rubros: indicadores de asistencia e inasistencias, gestión de talento y acciones legales y financieras. Las evaluaciones de desempeño se ubican en el rubro de gestión de talentos, sobre ellas se pueden modificar lo siguiente: el anonimato del evaluador, si son obligatorias o no, el tipo de datos que se requieren obtener (texto, numérica, de clasificación

y/o opción múltiple) y se pueden editar o archivar. En Factorial destaca que los resultados de estas evaluaciones auxilian a la empresa a tomar mejores decisiones.

OAT (Open Assessment Technologies) es una plataforma web que procura la innovación digital y que ofrece soluciones de evaluación avanzadas que permitan que las condiciones de enseñanza sean más exitosas. En esta plataforma se ofrecen diferentes opciones de soluciones que se diferencian de acuerdo a la capacidad que se tiene para editar y almacenar las diferentes evaluaciones diseñadas. En suma, lo que se ofrece es una plataforma para albergar un sistema de evaluación (OAT, 2022).

Por otro lado, la Consultoría Organizacional para los Retos de Gestión de Talento en las Empresas (CDG, 2022) ofrece sus servicios mediante su plataforma web. En ella pueden desarrollar actividades de evaluación y promoción de competencias en diferentes momentos del transcurso de un empleado en una organización o empresa: reclutamiento, selección, capacitaciones, promociones de puestos, entre otras.

Niikiis (2022), es un software que promueve la evaluación de competencias para potencializar el rendimiento de los empleados en el ámbito laboral. Este sistema permite establecer diferentes objetivos de evaluación, diferentes niveles de evaluación (individuales, en equipo o de la empresa) periodos para que los empleados puedan ser evaluados, así como herramientas para establecer el seguimiento de las personas evaluadas por lapsos extendidos. Esto permitiría digitalizar y optimización de recursos y, eventualmente, aumentar la productividad de los empleados.

Integratec (2022), es otro software que permite evaluar el desempeño. Este también está centrado en el ámbito laboral. Incluso permite evaluar el desempeño de acuerdo al departamento, dentro de la organización o empresa, en los que se desarrollen los individuos. Las evaluaciones que se pueden desarrollar en este sistema, son aplicables en distintos momentos: reclutamiento, desempeño, clima laboral, entre otras. Se destaca que, a partir del sistema, los evaluados pueden recibir de forma rápida y ordenada, también promueve el desarrollo y crecimiento de los colaboradores dentro de la empresa.

Por otro lado, en la facultad de Psicología de la UNAM, desde la primera década del siglo XXI se ha desarrollado el Laboratorio de Enseñanza Virtual y Ciberpsicología (LEVyC, 2016). En este se establece una colaboración multidisciplinaria, entre psicólogos, ingenieros

y diseñadores. A partir del diseño de entornos virtuales se busca promover la enseñanza, independencia científica y tecnológica en el ámbito psicológico de la salud.

Las investigaciones que se han desarrollado en este laboratorio se centran en las siguientes funciones: prevención de conductas de riesgo, tratamiento de problemas cognitivos y rehabilitación de funciones cognitivas. Además de la investigación psicológica, en este laboratorio han desarrollado situaciones para la enseñanza de habilidades psicológicas. Las actividades de promoción de habilidades se basan en la simulación o sustitución de experiencias que reproducen aspectos sustanciales del mundo real.

Un ejemplo más es el Laboratorio virtual de psicología básica: la experiencia como clave del aprendizaje (LVPB, 2022), se encuentra disponible desde el 2007 y se dirige a estudiantes y profesores de psicología básica. Una de las principales tareas que se pueden llevar a cabo en ella, es la reproducción de experimentos característicos de la disciplina.

LVPB es similar a la plataforma de aprendizaje electrónico de Moodle, en el sentido en que permite que los estudiantes guarden datos, resultados y que tengan acceso a las actividades realizadas previamente. Además, la actividad de los estudiantes también puede ser consultada por los docentes en cualquier momento.

Algunos ejemplos de las actividades que se pueden realizar en esta plataforma son los siguientes: analizar de maneras individual y grupal los resultados de experimentos ejemplificados, representar gráficamente los resultados, acceso a materiales de difusión relacionados con los experimentos y redactar reportes de investigación.

Cabe señalar, que la mayoría de las plataformas citadas se centran en el ámbito laboral, son pocas las que se centran en el ámbito educativo y sobre la promoción de habilidades y competencias profesionales. En ambos casos, se busca que a partir del uso de estos entornos virtuales se mejore el desempeño de estudiantes y profesionistas, así como la optimización de recursos empleados.

Por último, Labpsi (2022) es un laboratorio virtual pretende servir como apoyo didáctico y pedagógico para estudiantes de psicología. En esta plataforma se pueden encontrar ejercicios destinados a mejorar el desempeño estudiantil y cognitivo de los usuarios, presentando ejercicios y referencias sobre diferentes procesos cognitivos.

Una de las desventajas que pueden presentarse al usar estas plataformas es que en algunas de ellas se requiere cubrir una cuota económica para recibir orientación sobre cómo

se emplean, o bien, para diseñar y albergar pruebas distintas a las sugeridas. En ese sentido, el alcance de las actividades de promoción y evaluación de competencias profesionales será limitado en función de los permisos de las plataformas.

Además del desarrollo de los antecedentes de entornos virtuales sobre promoción y evaluación de competencias profesionales, en este capítulo, se desarrollan los principios teóricos del sistema de evaluación que se desarrolló en función de los objetivos del presente proyecto.

De los juegos de lenguaje propuestos por Ribes (1993) y Carpio et al. (1998) se requiere el análisis del comportamiento involucrado en cada uno de ellos (Carpio et al., 2005). Esto implica la delimitación de competencias conductuales requeridas para el cumplimiento de criterios de ajuste impuestos en cada uno de los juegos de lenguaje, al igual que el nivel de aptitud funcional de las competencias.

A partir de los resultados descritos en el capítulo anterior, los cuales consistieron en la delimitación de las habilidades y competencias profesionales para el ejercicio del psicólogo en los ámbitos de clínica y de investigación, se diseñaron una serie de actividades que permiten la evaluación del desempeño de los estudiantes de la licenciatura en psicología.

Los ejercicios y actividades diseñados son de distintas complejidades. Se estipula que la interacción con estos niveles de complejidad promoverá que el desempeño de los participantes también sea de complejidad diferencial.

Para ello, se retomó la taxonomía propuesta por Ribes, Moreno y Padilla (1996), la cual se estructura en distintos niveles de complejidad en función del comportamiento desplegado por los individuos en las interacciones, a saber:

- a) Intrasituacionales: en estas interacciones el comportamiento de un individuo se ajusta a las propiedades espaciotemporales dentro de una situación. Este ajusta implica producir cambios en los objetos o elegir las relaciones entre eventos para producir cambios. Por ejemplo: seleccionar el tipo de gráfica adecuada para representar datos en función del tipo de datos que se desea representar.
- b) Extrasituacionales: el comportamiento del individuo se ajusta alterando las relaciones entre objetos y funciones de la situación presente a partir de relaciones y funciones de una situación distinta. Por ejemplo: formular un objetivo experimental de una investigación a partir del planteamiento del problema.

- c) **Transituacionales:** el ajuste del comportamiento del individuo se conforma por las respuestas convencionales a eventos convencionales. Esto implica que las respuestas de un individuo pueden modificar, relacionar o transformar los objetos involucrados en esas interacciones. Por ejemplo: describir los datos representados en una gráfica.

Desde la psicología interconductual, se reconoce que la evolución del comportamiento psicológico es un proceso en el que se complejizan e incluyen las formas de interacción precedentes.

A continuación, se presentan la estructura y el diseño de la plataforma virtual que se conformó para evaluar competencias y habilidades profesionales del psicólogo, a la que se denominó EVACOMPS: Entorno Virtual para el Desarrollo y Evaluación de Competencias Profesionales del Psicólogo. Cabe señalar que en este proyecto solo se abarcan aspectos relacionados con la evaluación de habilidades y competencias del psicólogo, sin embargo, se pretende que este entorno, eventualmente, también promueva el desarrollo de los comportamientos que son relevantes en función de los criterios académico y disciplinarios. Debido a que se pretende que en futuras investigaciones se continúe indagando sobre las condiciones que permiten el desarrollo y evaluación de las habilidades y competencias profesionales del psicólogo.

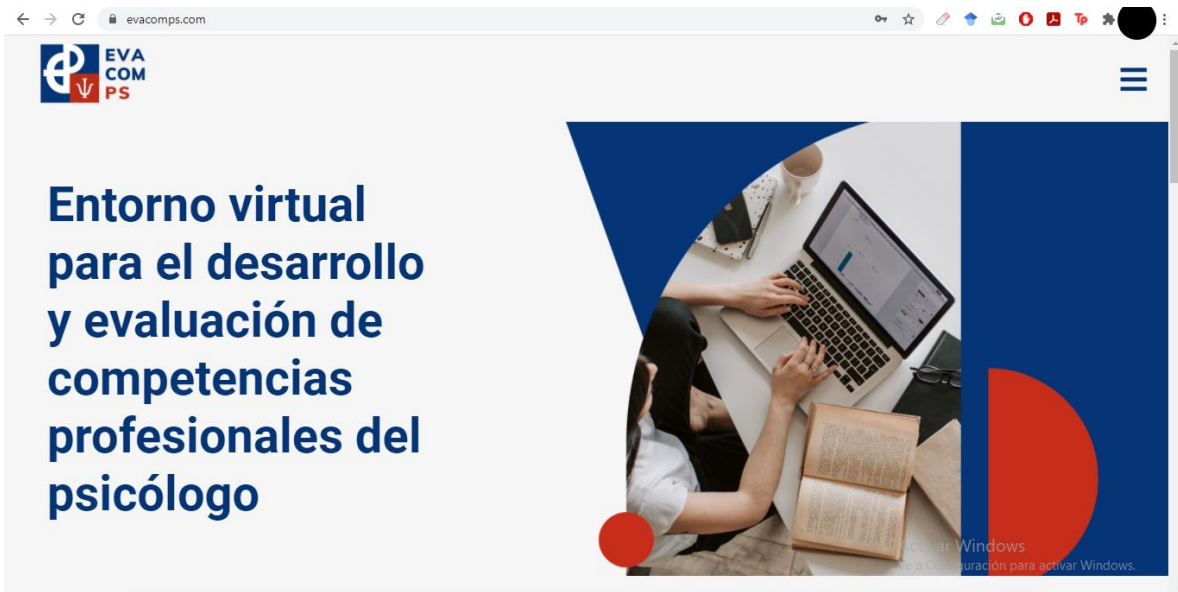
En esta plataforma se presenta un conjunto de actividades que el participante ha de llevar a cabo y se albergan sus respuestas para un análisis posterior. Las actividades que conforman el EVACOMPS aparecen, una por una, ordenadas por niveles de complejidad en los que se espera que el participante se comporte.

Descripción de la estructura de EVACOMPS

Se diseñó una plataforma *ex profeso* a través de la cual los estudiantes resolverían los bloques de ejercicios y actividades de evaluación de habilidades y competencias profesionales de los ámbitos clínicos y de investigación.

Figura 3.

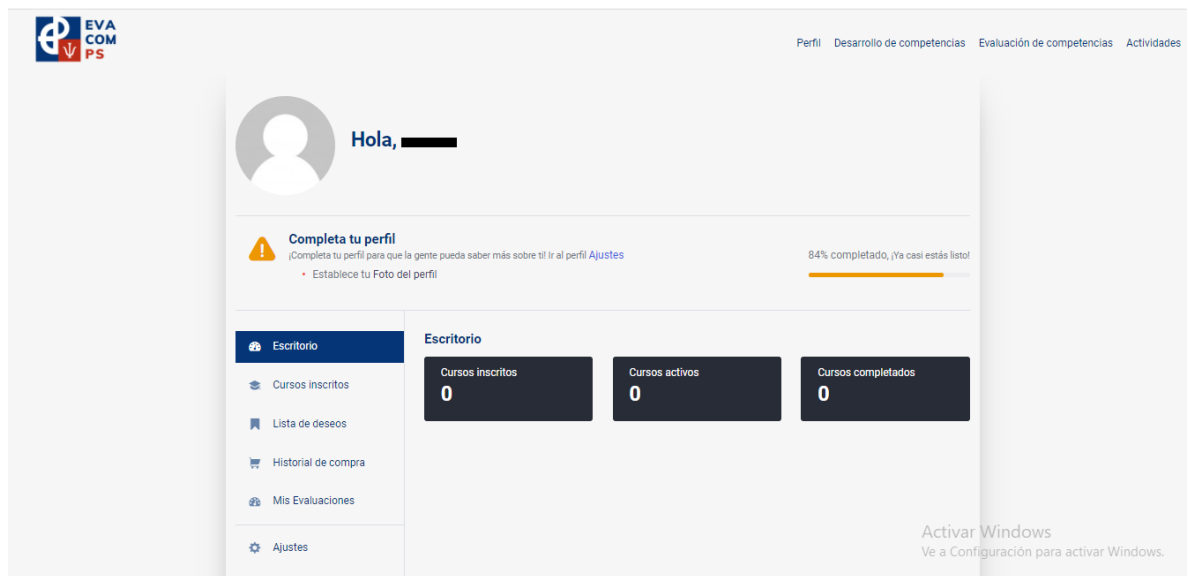
Página de inicio (dashboard) de la plataforma EVACOMPS.



Esta plataforma permitía a los participantes ingresar a través de un usuario personalizado en cualquier momento del día. De igual forma, permitía a la investigadora monitorear y analizar el desempeño de todos los participantes.

Figura 4.

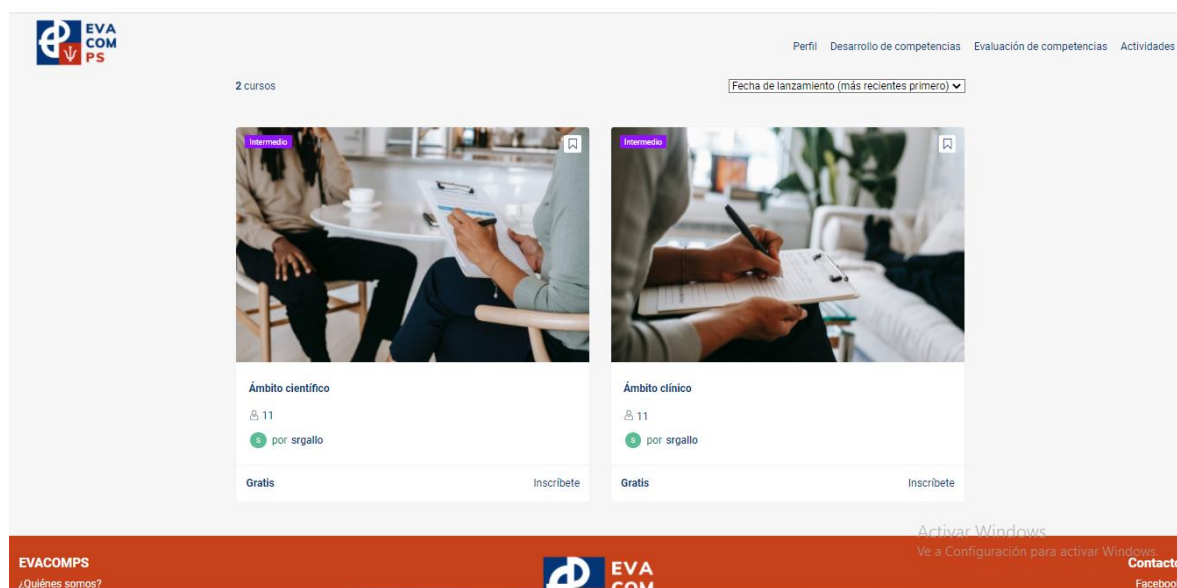
Ejemplo del perfil de un usuario en la plataforma EVACOMPS.



En este espacio virtual, los estudiantes brindaban información sobre su formación profesional y además desarrollaban los ejercicios y actividades del sistema de evaluaciones. Se diseñó un instructivo para el acceso a la plataforma y al sistema de evaluación desglosado en EVACOMPS (Anexo 4).

Figura 5.

Ilustración del acceso a las actividades en la plataforma EVACOMPS.



Para ambos ámbitos se diseñó un cuestionario que permitió recabar datos sobre su formación profesional, a saber: a) semestre en el que cursaron las asignaturas prácticas de investigación y/o clínica, b) tradición teórica bajo la que cursaron estas asignaturas, c) el número de horas de estas asignaturas, d) el semestre que cursaban en el momento en que se llevó a cabo la investigación, y e) el consentimiento informado.

Esta fue la única actividad que se repitió en ambos ámbitos. El sistema de evaluación de ámbito clínico estaba compuesto por 4 bloques de actividades. Mientras que el sistema de evaluación del ámbito de investigación estaba compuesto por 5 bloques de actividades. En las siguientes tablas se describen ambos sistemas de evaluación.

Tabla 9.

Sistema de evaluación de habilidades y competencias profesionales del ámbito clínico.

Descripción de la actividad	Criterio de ejecución	Tipo de actividad	Nivel de complejidad esperado
Identificación de eventos psicológicos: presentación de un caso clínico.	Seleccionar los comportamientos problemáticos del caso presentado	Selección de múltiples elementos	Intrasituacional
	Seleccionar las situaciones en las que se han desarrollado los comportamientos problemáticos del caso	Selección de múltiples elementos	Intrasituacional
	Identificar la relación funcional entre diferentes situaciones y comportamientos	Selección de múltiples elementos	Intrasituacional
	Identificar las personas funcionalmente relevantes en el caso	Selección de múltiples elementos	Intrasituacional
	Identificar los efectos de las conductas problemáticas desarrolladas por Sergio	Selección de múltiples elementos	Intrasituacional
	Identificar la valoración de las conductas problemáticas de Sergio	Opción múltiple	Intrasituacional

		Identificar objetivos generales pertinentes para una posible intervención con base en el caso.	Selección de múltiples elementos	Extrasituacional
		Identificar objetivos específicos pertinentes para una posible intervención con base en el caso.	Selección de múltiples elementos	Extrasituacional
Planeación de intervención: presentación filmográfica de episodios conductuales problemáticos de un caso clínico		Identificar objetivos generales pertinentes para una posible intervención con base en el caso	Opción múltiple	Extrasituacional
		Formular objetivos específicos pertinentes para una posible intervención con base en el caso presentado	Redacción	Extrasituacional
		Identificar la hipótesis de intervención pertinente	Selección de múltiples elementos	Intrasituacional
		Selección de condiciones pertinentes para el registro conductual	Selección de múltiples elementos	Intrastituacional
		Identificación de técnicas de modificación conductual aplicadas	Opción múltiple	Intrasituacional

	Explicación teórica de una técnica de modificación de conducta	Redacción	Transituacional
Procedimientos para la detección de problemas:	Definir operacionalmente una conducta problema	Redacción	Extrasituacional
presentación filmográfica de episodios conductuales problemáticos de un caso clínico	Definir operacionalmente una conducta problema	Redacción	Extrasituacional
	Selección de condiciones pertinentes para el registro conductual	Selección de múltiples elementos	Intrasituacional
	Identificar aspectos cualitativos de una conducta a registrar	Selección de múltiples elementos	Intrasituacional
Aplicación de técnicas y procedimientos para la detección de problemas:	Identificar la técnica de modificación conductual pertinente en una situación	Redacción	Intrasituacional
preguntas abiertas formuladas sobre la temática	Descripción de la aplicación de una técnica	Redacción	Transituacional

A continuación, se presentan algunas capturas de pantalla de las actividades descritas en la tabla anterior.

Figura 6.

Ejemplo de un ejercicio del ámbito clínico en la plataforma EVACOMPS.

The screenshot displays the EVACOMPS platform interface. At the top left is the logo for EVA COM PS. The top right navigation bar includes links for 'Perfil', 'Desarrollo de competencias', 'Evaluación de competencias', and 'Actividades'. Below this is a dark blue header with 'Ir al inicio del curso' and 'Planeación de intervención', along with a 'Completar Lección' button. A sidebar on the left contains a menu with items like 'Información académica', 'Evaluación de habilidades y competencias en el ámbito clínico', and 'Planeación de intervención'. The main content area features a video player with the title 'Uso del tiempo fuera' and a play button. Text above the video instructs users to watch the video as many times as needed for a related questionnaire. Navigation arrows for 'Previo' and 'Siguiente' are visible at the bottom of the video player area.

En la figura anterior se muestra un fragmento de la actividad *Planeación de intervención* en la que los participantes reproducían un video y posteriormente realizaban algunas actividades sobre él.

Figura 7.

Ejemplo de ejercicios del ámbito clínico en la plataforma EVACOMPS.

perfil Desarrollo de competencias Evaluación de competencias Actividades

procedimientos para la detección de problemas

1. Selecciona un objetivo general pertinente de una posible intervención

- Mauricio será un niño obediente y menos agresivo
- Mauricio disminuirá la frecuencia de berrinches y aumentará la frecuencia de seguimiento de instrucciones
- Mauricio disminuirá la frecuencia de desobediencia y aumentará la frecuencia de conductas positivas
- Los padres de Mauricio disminuirán la frecuencia de gritarle y aumentarán las interacciones positivas con sus hijos

Responder & Siguiete Pregunta

← Previo Siguiete →

EVA COM PS
¿Quiénes somos?
Competencias profesionales del psicólogo
Preguntas frecuentes
Iniciar Sesión

Contacto
Facebook
labopsiyedu@gmail.com

Activar Windows
Ve a Configuración para activar Windows.

En la figura anterior se observa un ejemplo en el que se presenta un caso clínico y se presentan las actividades correspondientes.

Tabla 10.

Sistema de evaluación de habilidades y competencias profesionales del ámbito de investigación

Descripción de la actividad	Criterios de ejecución	Tipo de actividad	Nivel de complejidad
Generación de evidencias en una investigación: presentación de la introducción de un reporte de investigación	Identificar de varias opciones el objetivo de investigación pertinente de la investigación	Opción múltiple	Intrasituacional
	Seleccionar la opción de respuesta que represente el planteamiento del problema pertinente de la investigación	Opción múltiple	Intrasituacional
	Identificación de la variable dependiente de la investigación	Opción múltiple	Intrasituacional
	Identificación de la variable independiente de la investigación	Opción múltiple	Intrasituacional

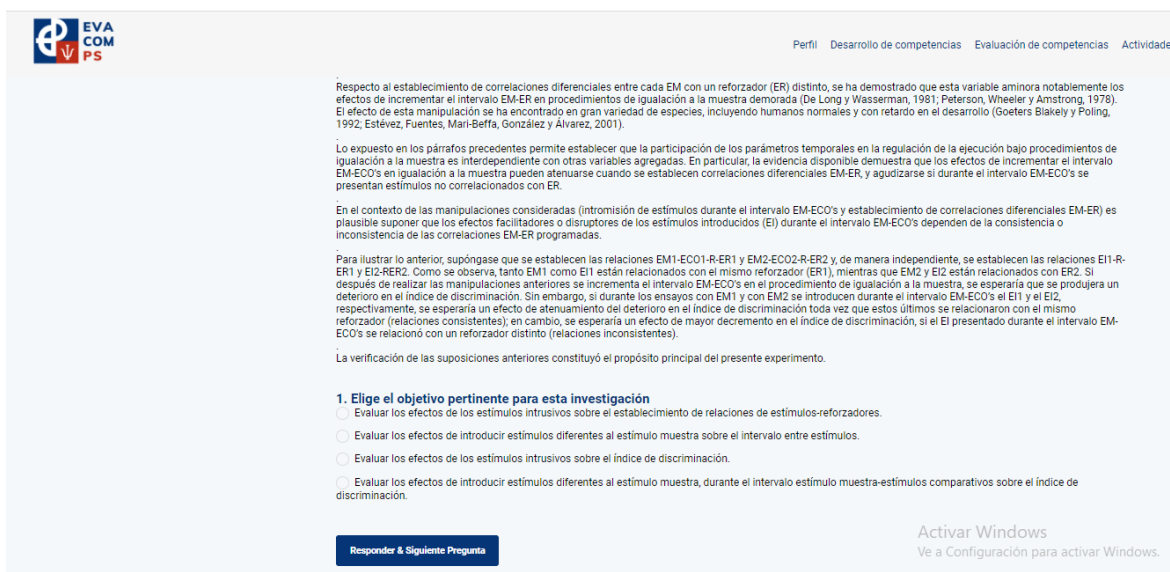
	Formular una hipótesis de investigación pertinente	Redacción de respuesta	Extrasituacional
Identificación de eventos psicológicos y sus factores: presentación filmográfica de un episodio conductual de condicionamiento clásico	Identificar la opción de respuesta que represente la explicación teórica de la relación entre el comportamiento de los individuos del video.	Opción múltiple	Extrasituacional
	Seleccionar la opción de respuesta que represente la explicación teórica del comportamiento del individuo A	Opción múltiple	Intrasituacional
	Seleccionar la opción de respuesta que represente la explicación teórica del comportamiento del individuo B	Opción múltiple	Intrasituacional
Medición y observación: presentación de un video en el que se presenta el desplazamiento de un individuo no humano en un área delimitada	Identificación de las condiciones pertinentes para el registro conductual	Opción múltiple	Intrasituacional
	Definir operacionalmente las conductas presentadas en el video	Redacción de respuesta	Extrasituacional
	Identificar propiedades cuantitativas de un evento	Redacción de respuesta	Intrasituacional
	Elaborar un registro conductual sobre el contenido del video	Redacción de respuesta	Intrasituacional
Registros conductuales: presentación de diferentes formatos de registros	Identificar el formato de registro pertinente a una situación	Opción múltiple	Intrasituacional
	Identificar el formato de registro pertinente a una situación	Opción múltiple	Intrasituacional

	Identificar el formato de registro pertinente a una situación	Opción múltiple	Intrasituacional
	Identificar el formato de registro pertinente a una situación	Opción múltiple	Intrasituacional
	Identificar el formato de registro pertinente a una situación	Opción múltiple	Intrasituacional
	Desarrollar un ejemplo de un episodio conductual pertinente de acuerdo a un tipo de registro	Redacción de respuesta	Transituacional
Identificación de eventos psicológicos y sus factores II: diferentes cuestionamientos sobre diferentes planteamientos	Identificar la variable independiente de investigación pertinente en relación a un planteamiento de problema descrito	Opción múltiple	Intrasituacional
	Identificar la variable dependiente de investigación pertinente en relación a un planteamiento de problema descrito	Opción múltiple	Intrasituacional
	Seleccionar el tipo de diseño que se empleó en una investigación	Opción múltiple	Intrasituacional
	Formular una pregunta de investigación pertinente en función de un objetivo descrito	Redacción de respuesta	Extrasituacional
	Formular un objetivo de investigación pertinente en función de una pregunta de investigación descrita	Redacción de respuesta	Extrasituacional
	Formular una justificación en función de una serie de elementos	Redacción de respuesta	Extrasituacional

Algunas ilustraciones de las actividades mencionadas se presentan a continuación:

Figura 8.

Ejemplo de una actividad del ámbito científico en la plataforma EVACOMPS.



The screenshot shows the EVACOMPS platform interface. At the top left is the logo with the letters 'EVA', 'COM', and 'PS' in a stylized arrangement. To the right of the logo are navigation links: 'Perfil', 'Desarrollo de competencias', 'Evaluación de competencias', and 'Actividades'. The main content area contains several paragraphs of text discussing differential correlations between EM and ER, the effects of increasing the EM-ER interval, and the impact of stimulus intrusions. Below the text is a question: '1. Elige el objetivo pertinente para esta investigación'. There are four radio button options: 'Evaluar los efectos de los estímulos intrusivos sobre el establecimiento de relaciones de estímulos-reforzadores.', 'Evaluar los efectos de introducir estímulos diferentes al estímulo muestra sobre el intervalo entre estímulos.', 'Evaluar los efectos de los estímulos intrusivos sobre el índice de discriminación.', and 'Evaluar los efectos de introducir estímulos diferentes al estímulo muestra, durante el intervalo estímulo muestra-estímulos comparativos sobre el índice de discriminación.'. At the bottom left of the content area is a blue button labeled 'Responder & Siguiente Pregunta'. At the bottom right, there is a watermark that says 'Activar Windows' and 'Ve a Configuración para activar Windows.'

En el ejercicio ilustrado en la figura anterior, se presentaban algunos elementos de un reporte de investigación. A partir de ello, los participantes debían identificar o formular los elementos faltantes del reporte.

Figura 9.

Ejemplo de una actividad multimedia del ámbito de investigación en la plataforma EVACOMPS.

En la actividad ilustrada, se presentaba un video y los participantes debían identificar y describir los eventos psicológicos representados.

Comentarios finales

Sobre las diferentes herramientas de evaluación que existen, Lafourcade (1982), desde el siglo pasado, adelantaba que falta de programas de evaluación se debe a la incapacidad de las instituciones de enseñanza en modificar las condiciones necesarias a partir de los resultados que se pudieran obtener. Bajo esta línea también apuntó que existe una gran diversidad metodologías y técnicas de construcción de condiciones de evaluación que son capaces de proporcionar información confiable, válida y continua. Sin embargo, estas no se implementan.

Autores como Carpio et al. (2005) y Lafourcade (1982) señalan que una de las ventajas de las evaluaciones es que permiten comparar dos puntos en un continuo de tiempo. En el plan de estudios vigente (FESI, 2015) se establece que se evalúa a los alumnos en diferentes puntos de la formación profesional: al inicio (examen diagnóstico), al concluir diferentes semestres (exámenes departamentales) y a la mitad del proceso de formación (examen de logro de perfiles intermedios). De acuerdo con los autores anteriores, estas diferentes evaluaciones permitirían comparar diferentes puntos en el continuo del proceso de formación profesional.

Sin embargo, la información sobre el diseño, aplicación y resultados de las evaluaciones señaladas no ha sido divulgada. Lo cual impide el análisis sobre su pertinencia y resultados. De igual forma, se desconoce si se han realizado cambios pertinentes, a nivel curricular, en función de los resultados de dichas evaluaciones.

La poca accesibilidad de dichos resultados y a la falta de aplicación de una evaluación al final del proceso de formación, hacen relevante la necesidad de desarrollar un sistema de evaluación como el de esta propuesta: permite observar y registrar el comportamiento de los estudiantes, retoma criterios académicos y curriculares y las actividades de evaluación mantienen cierta semejanza con las condiciones de enseñanza.

Al inicio del planteamiento de este proyecto, se consideró la aplicación presencial del sistema de evaluación. Sin embargo, en medio del proceso, llegó la contingencia por la COVID-19. Por ello, fue necesario adaptar esta propuesta para mantener las condiciones de salubridad señaladas para evitar la propagación del virus.

A pesar de las adaptaciones por la contingencia, el diseño del sistema de evaluación permite que las actividades que lo componen se realicen en modalidades presencial y en línea. Sobre esta última, permite economizar los recursos empleados para su aplicación. En esta modalidad se explotaron recursos como la reproducción de archivos multimedia y la presentación de casos clínicos e investigaciones. En un inicio se planteó la posibilidad de realizar simulaciones de entrevistas y sesiones clínicas, las cuales fueron sustituidas por los recursos multimedia.

Por otro lado, los ejercicios pueden adaptarse para su implementación en modalidad presencial, esto podría ocurrir aplicando exactamente el mismo sistema con un monitoreo presencial de los participantes. O bien, la adaptación de estos ejercicios empleando elementos presentes en un mismo espacio físico, por ejemplo, las simulaciones mencionadas previamente.

Es necesario apuntar que el nivel de complejidad señalado en las tablas anteriores se refiere al desempeño que se espera que promuevan en los participantes. En otras palabras, si los estudiantes logran desempeñarse efectivamente en las actividades delimitadas, su comportamiento se ubicará en el nivel de complejidad señalado.

Las actividades de evaluación fueron clasificadas de acuerdo al nivel de complejidad que se buscaba que promovieran, cabe señalar que esta clasificación no respondió exclusivamente a criterios morfológicos, es decir, si las preguntas eran abiertas o cerradas. En este caso, la clasificación se remite al tipo de elementos incluido en las preguntas y aquello se pretendía indagar en las respuestas. Y en función de que tan concretos o abstractos eran estos elementos. De tal forma, que una pregunta de opción múltiple, por si misma, no era considerada en un nivel intrasituacional. Ni una pregunta abierta, por si misma, era considerada en un nivel extra o transituacional.

Las situaciones de evaluación pueden modificarse en distintos aspectos. Por ejemplo, variando los casos que se emplean o el nivel de complejidad que se promueve en cada situación. De tal modo que el sistema de evaluación podría extenderse en función las múltiples variaciones que pudieran presentarse. Lo cual permitiría tener más observaciones y registros del desempeño e identificar tendencias con más elementos. En el anexo 9 se adjunta un video en el que se muestra en funcionamiento de la plataforma y se comparten los datos de acceso en caso de que cualquier usuario quisiera acceder a ella e indagar sobre el funcionamiento de EVACOMPS.

En el siguiente capítulo se describe el procedimiento de aplicación del sistema de evaluación y el análisis del desempeño de los participantes en las actividades que lo componen.

CAPÍTULO VII. EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL PSICÓLOGO EN LA FES IZTACALA: ESTUDIO PILOTO

En este capítulo se describe la tercera etapa de la investigación, correspondiente al tercer objetivo específico: evaluar las competencias profesionales delimitadas en estudiantes de la licenciatura en Psicología de la FES Iztacala.

El objetivo de esta última etapa fue aplicar el sistema de evaluación descrito anteriormente con la finalidad de identificar las habilidades y competencias desarrolladas por los estudiantes de psicología. Para ello, participaron estudiantes y egresado de la licenciatura en psicología de la FES Iztacala. Esta etapa fue considerada como un estudio piloto debido a que pretendió identificar la viabilidad de la aplicación del sistema de evaluación. Bajo esta misma línea, puede establecerse que el proyecto aún no se encuentra en fases de implantación o masificación. Recién se ubica en una etapa de planteamiento del proyecto, en la que se pretende indagar sobre la viabilidad de aplicación del sistema de evaluación.

Esta última se dividió en dos estudios diferentes, cada uno corresponde a un ámbito distinto. En ambos, los criterios de inclusión de los participantes fueron: 1) que hubieran cursado su formación profesional en el plan de estudios vigente, 2) que hubieran cursado las asignaturas prácticas del ámbito clínico y/o de investigación, y 3) que dichas asignaturas estuvieran enmarcadas en las tradiciones conductual, cognitivo conductual o interconductual. Se seleccionaron estas tres tradiciones teóricas debido a que, en el plan de estudios de la FES Iztacala, así aparecen, en un solo bloque.

A continuación, se describe el desarrollo de ambos estudios.

Estudio 1: Evaluación de competencias profesionales del psicólogo del ámbito clínico

El objetivo de este estudio fue evaluar las habilidades y competencias profesionales de estudiantes de psicología de la FES Iztacala que hubiera cursado materias del ámbito clínico.

Método

Participantes: Siete estudiantes que cursaron las asignaturas de Práctica clínica básica o Práctica clínica avanzada.

Para convocar a la participación de los estudiantes, se realizó un muestreo no probabilístico por conveniencia (Hernández et al. 2014). Se contactó a distintos docentes de esta asignatura, quienes permitieron que la investigadora invitara a sus respectivos alumnos durante sus clases a través de la plataforma de Zoom. En estas reuniones, se extendía la invitación a los estudiantes para que realizaran y resolvieran las actividades que integran el sistema de evaluación (EVACOMPS).

Aparatos:

Los participantes y la investigadora requerían un equipo de cómputo con conexión a internet para acceder a la plataforma de EVACOMPS.

Procedimiento:

Durante la reunión en que se invitó a los estudiantes, se solicitó que proporcionaran su correo y su nombre completo aquellos que estaban interesados en participar. La investigadora se comprometió a entregar un reporte del desempeño individual a los participantes que concluyeran las actividades del sistema de evaluación.

Posteriormente, se compartió un instructivo (Anexo 4) a los participantes sobre el procedimiento a seguir para ingresar a la plataforma y acceder a los ejercicios (actividades).

Por otro lado, en la plataforma se creó un usuario para cada uno de los participantes que proporcionó su correo. Al crear dicho usuario, recibían automáticamente un correo para confirmar su información y que pudieran acceder al sistema de evaluación.

Resultados: Estudio 1

En el siguiente apartado se describe el análisis de resultados de los participantes del ámbito clínico. En primer lugar, se describen los datos sobre la formación académica de los participantes, seguido del análisis grupal del desempeño, por último, se presenta el análisis individual del desempeño de acuerdo al nivel de complejidad que se evaluaba en cada actividad.

El desempeño de los estudiantes en cada una de las actividades y los ejercicios relacionados, fue evaluado con una rúbrica que constaba de tres puntajes: 0, 0.5 y 1 puntos (respuestas incorrectas, parcialmente correctas y correctas, respectivamente).

Datos sobre la formación de los participantes del Estudio 1

Los siete participantes de este estudio cursaron las asignaturas prácticas del ámbito de clínica durante los semestres quinto y sexto de su formación profesional.

Tabla 11.

Año de ingreso a la licenciatura de los participantes

Año de ingreso a la licenciatura	Número de participantes
2017-1	1
2019-1	3
2020-1	3

Casi la mitad de los participantes ingresó a la licenciatura en el semestre 2019-1, mientras que otra parte de ellos ingresaron en el semestre 2020-1.

Tabla 12.

Tradición teórica en la que se enmarcaban las asignaturas de los participantes

Tradición teórica bajo la que cursaron las asignaturas	Número de participantes
Interconductual	5
Cognitivo Conductual	2

La mayoría de los participantes (5) cursaron las asignaturas prácticas relacionadas al ámbito clínico bajo la tradición teórica interconductual, los otros dos la cursaron en la tradición cognitivo conductual.

Tabla 13.

Tipo de práctica que cursaron los participantes

Tipo de práctica	Número de participantes
Avanzada	4
Básica	3

Poco más de la mitad de los estudiantes cursaron sus asignaturas en modalidad avanzada, es decir, que tenían 15 horas de práctica a la semana. El resto la cursaron en modalidad básica, es decir, que tenían 8 horas de práctica a la semana.

Análisis del desempeño en las actividades de evaluación

Figura 10.

Desempeño de los participantes en el ejercicio Identificación de eventos psicológicos y sus factores

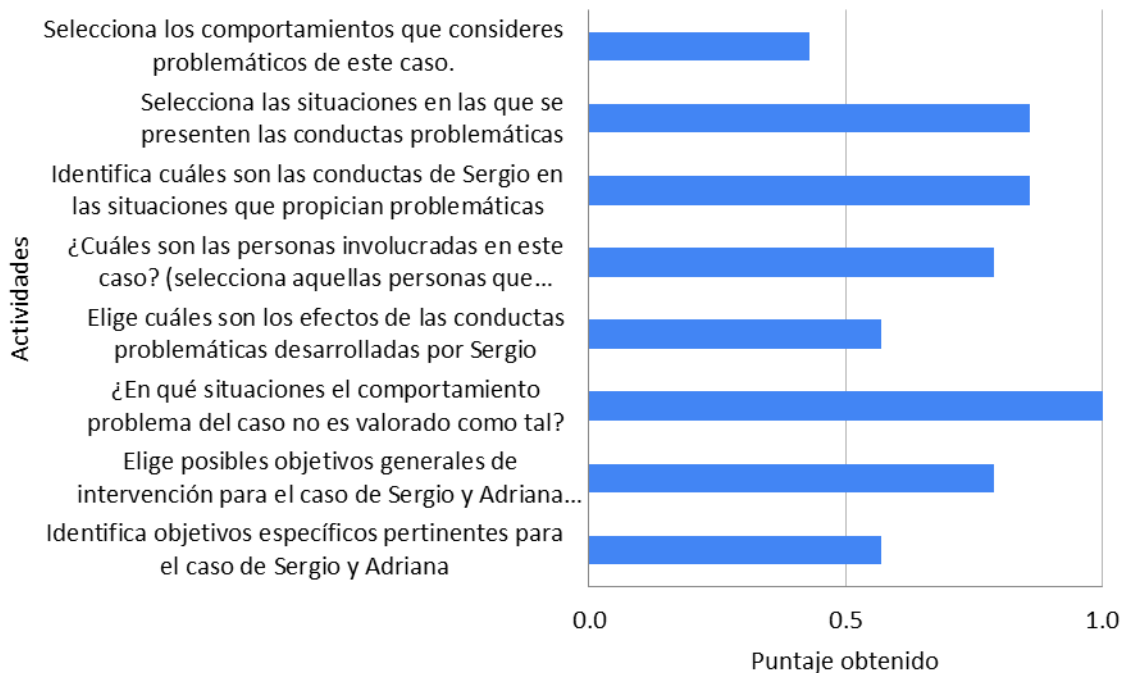


Tabla 14.

Valores de las desviaciones estándar en el ejercicio Identificación de eventos psicológicos y sus factores.

Actividades	Desviaciones estándar
Selecciona los comportamientos que consideres problemáticos de este caso.	0.34503278
Selecciona las situaciones en las que se presenten las conductas problemáticas	0.243975018
Identifica cuáles son las conductas de Sergio en las situaciones que propician problemáticas	0.243975018
¿Cuáles son las personas involucradas en este caso? (selecciona aquellas personas que desarrollen implicaciones funcionales en el caso)	0.267261242
Elige cuáles son los efectos de las conductas problemáticas desarrolladas por Sergio	0.188982237
¿En qué situaciones el comportamiento problema del caso no es valorado como tal?	0
Elige posibles objetivos generales de intervención para el caso de Sergio y Adriana (Puedes elegir más de una opción)	0.267261242
Identifica objetivos específicos pertinentes para el caso de Sergio y Adriana	0.188982237

En siete actividades, el promedio de los puntajes obtenidos por los participantes fue mayor a 0.5 puntos. La actividad en la que los participantes tuvieron un desempeño más bajo fue en la identificación de comportamientos problemáticos de un caso clínico. Por otro lado, la actividad en que tuvieron un mejor desempeño fue en la identificación de situaciones en las que el comportamiento es valorado como problemático.

Figura 11.

Desempeño de los participantes en el ejercicio Planeación de intervención.

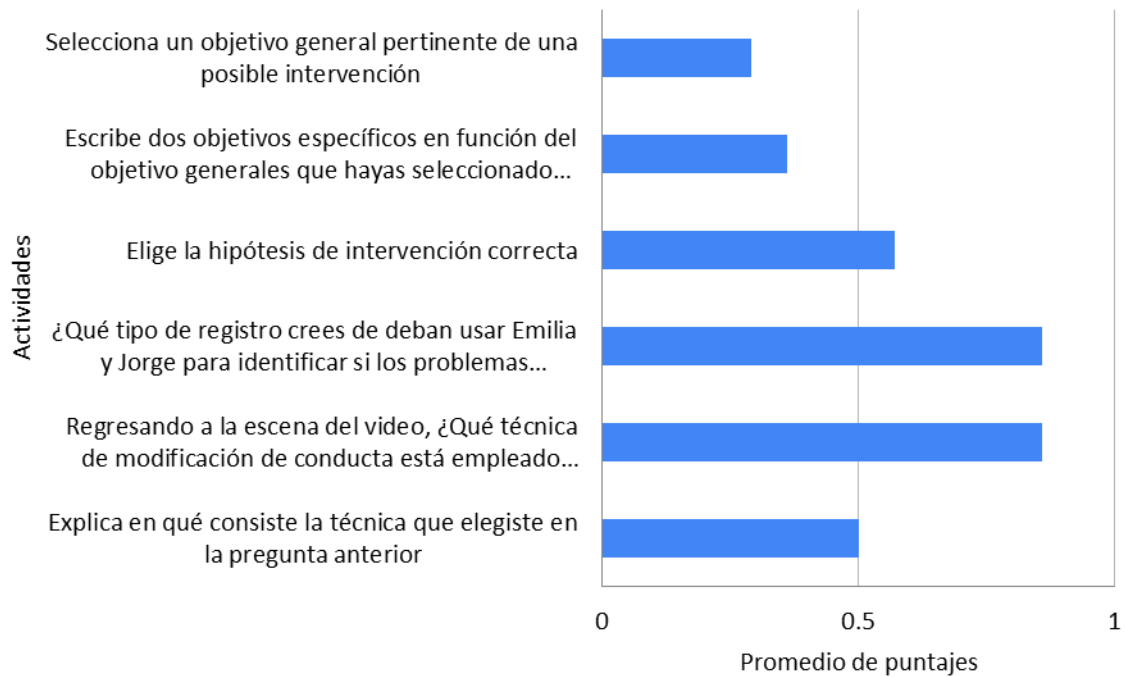


Tabla 15.

Valores de las desviaciones estándar en el ejercicio Planeación de intervención.

Actividades	Desviaciones estándar
Escribe dos objetivos específicos en función del objetivo generales que hayas seleccionado anteriormente	0.487950036
Elige la hipótesis de intervención correcta	0.377964473
¿Qué tipo de registro crees de deban usar Emilia y Jorge para identificar si los problemas conductuales de Mauricio se presentan más o menos veces desde el inicio de la intervención?	0.534522484
Regresando a la escena del video, ¿Qué técnica de modificación de conducta está empleado Emilia?	0.377964473
Explica en qué consiste la técnica que elegiste en la pregunta anterior	0.377964473

Como se observa en la Figura 11, en tres de seis actividades, el promedio del puntaje de los participantes se encuentra entre los 0.5 y 0 puntos. Las actividades en las que los participantes tuvieron mejores desempeños fueron la identificación de condiciones de registro pertinentes en una situación y la identificación de categorías psicológicas para el análisis del comportamiento.

Figura 12.

Desempeño de los participantes en el ejercicio Procedimientos para la detección de problemas.

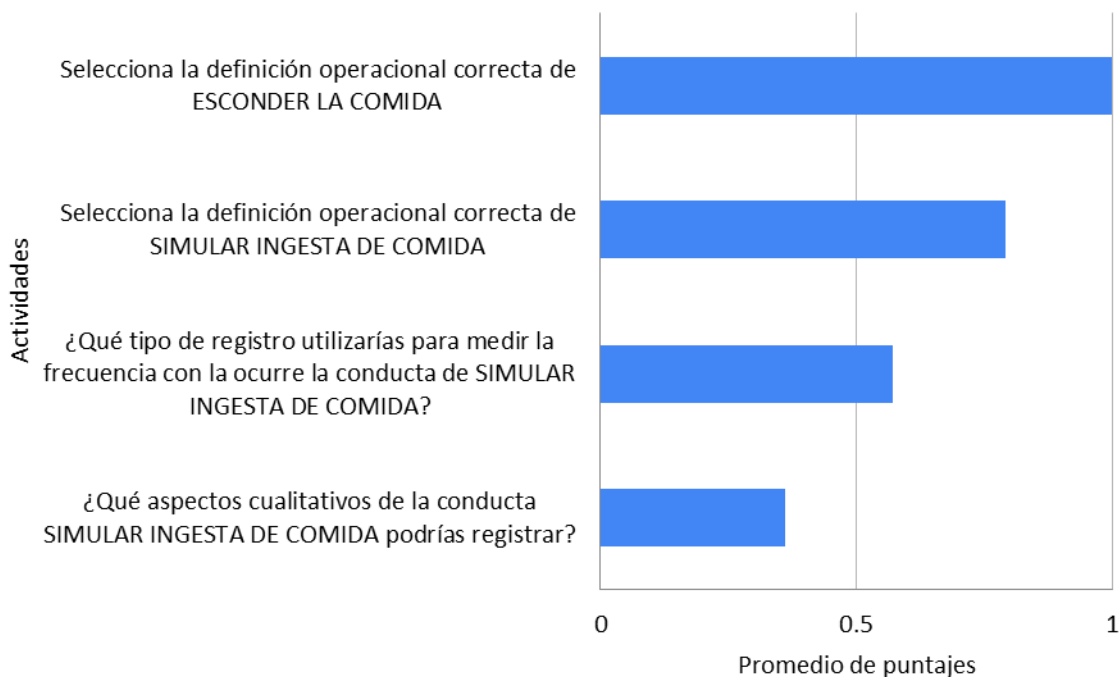


Tabla 16.

Valores de las desviaciones estándar en el ejercicio Procedimientos para la detección de problemas.

Actividades	Desviaciones estándar
-------------	-----------------------

Selecciona la definición operacional correcta de ESCONDER LA COMIDA	0
Selecciona la definición operacional correcta de SIMULAR INGESTA DE COMIDA	0.267261242
¿Qué tipo de registro utilizarías para medir la frecuencia con la ocurre la conducta de SIMULAR INGESTA DE COMIDA?	0.34503278
¿Qué aspectos cualitativos de la conducta SIMULAR INGESTA DE COMIDA podrías registrar?	0.243975018

En la Figura 12 se observa que los participantes se desempeñaron mejor en una de dos actividades sobre la identificación de definiciones operacionales correctas. En este ejercicio, la actividad en la que tuvieron un menor desempeño fue en delimitar los aspectos cualitativos de una conducta.

Figura 13.

Desempeño de los participantes en el ejercicio Aplicación de técnicas y procedimientos para la detección de problemas.

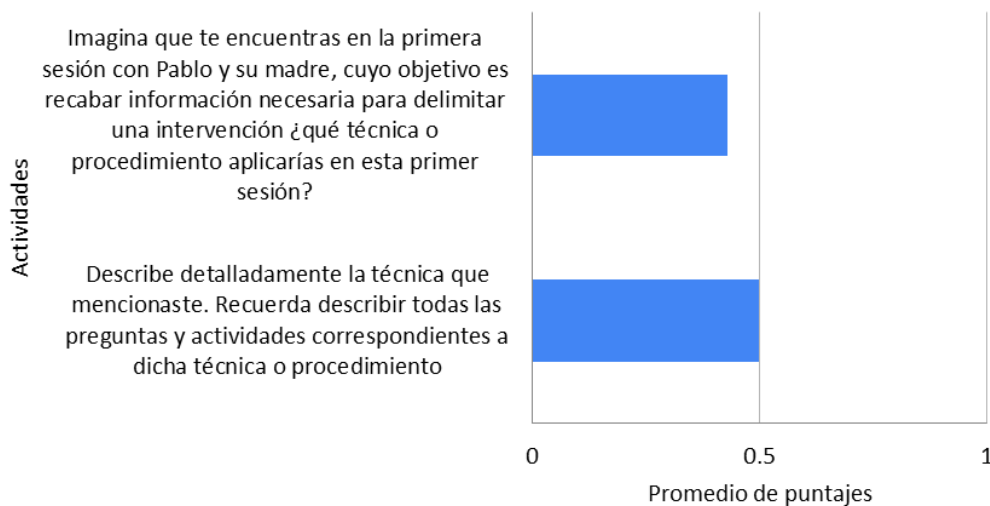


Tabla 17.

Valores de las desviaciones estándar en el ejercicio Aplicación de técnicas y procedimientos para la detección de problemas.

Actividades	Desviaciones estándar
Imagina que te encuentras en la primera sesión con Pablo y su madre, cuyo objetivo es recabar información necesaria para delimitar una intervención ¿qué técnica o procedimiento aplicarías en esta primer sesión?	0.188982237
Describe detalladamente la técnica que mencionaste. Recuerda describir todas las preguntas y actividades correspondientes a dicha técnica o procedimiento	0.40824829

Como se observa en la gráfica anterior, el desempeño de los dos participantes se encuentra muy cerca de los 0.5 puntos. Lo cual indica que la mayoría de las respuestas de los participantes fueron parcialmente correctas.

En las siguientes figuras se presenta el análisis del desempeño individual de acuerdo al nivel de complejidad esperado en cada uno de los ejercicios. En el capítulo anterior se describieron la taxonomía empleada para el diseño de las actividades de evaluación, misma que se usa para presentar los resultados de cada participante. En la siguiente tabla se muestran las actividades de evaluación de acuerdo al nivel de complejidad de las interacciones promovidas en cada actividad.

Tabla 18.

Actividades organizadas por nivel de complejidad

Nivel de complejidad	Actividades	Nomenclatura
Intrasituacional	Selecciona los comportamientos que consideres problemáticos de este caso.	a
	Selecciona las situaciones en las que se presenten las conductas problemáticas	b
	Identifica cuáles son las conductas de Sergio en las situaciones que propician problemáticas	c

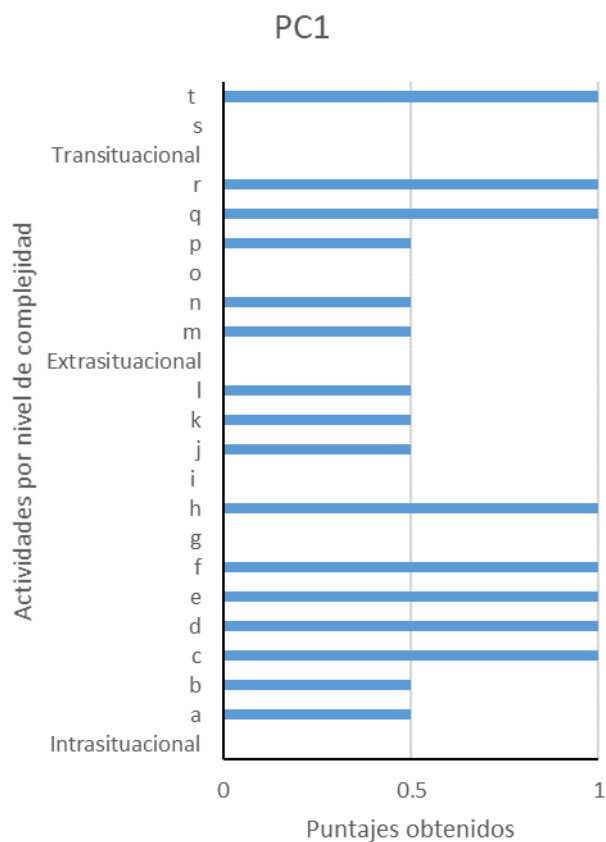
	¿Cuáles son las personas involucradas en este caso? (selecciona aquellas personas que desarrollen implicaciones funcionales en el caso)	d
	Elige cuáles son los efectos de las conductas problemáticas desarrolladas por Sergio	e
	¿En qué situaciones el comportamiento problema del caso no es valorado como tal?	f
	Elige la hipótesis de intervención correcta	g
	¿Qué tipo de registro crees de deban usar Emilia y Jorge para identificar si los problemas conductuales de Mauricio se presentan más o menos veces desde el inicio de la intervención?	h
	Identificar las técnicas de modificación conductual ilustradas en un video	i
	Identificar las condiciones de registro pertinente para el registro conductual	j
	Identificar los aspectos cualitativos de una conducta a registrar	k
	Definir una técnica de modificación de conducta	l
Extrasituacional	Elige posibles objetivos generales de intervención para el caso de Sergio y Adriana (Puedes elegir más de una opción)	m
	Identifica objetivos específicos pertinentes para el caso de Sergio y Adriana	n
	Selecciona un objetivo general pertinente de una posible intervención	o
	Escribe dos objetivos específicos en función del objetivo generales que hayas seleccionado anteriormente	p
	Selecciona la definición operacional correcta de ESCONDER LA COMIDA	q

	Selecciona la definición operacional correcta de SIMULAR INGESTA DE COMIDA	r
Transituacional	Explica en qué consiste la técnica que elegiste en la pregunta anterior	s
	Describe detalladamente la técnica que mencionaste. Recuerda describir todas las preguntas y actividades correspondientes a dicha técnica o procedimiento	t

En las siguientes figuras se presentan los resultados, por separado, de cada uno de los participantes. En el eje vertical de ellas aparece la nomenclatura correspondiente de acuerdo a la tabla 18.

Figura 14.

Desempeño del participante PC1 por actividad y por nivel de complejidad.

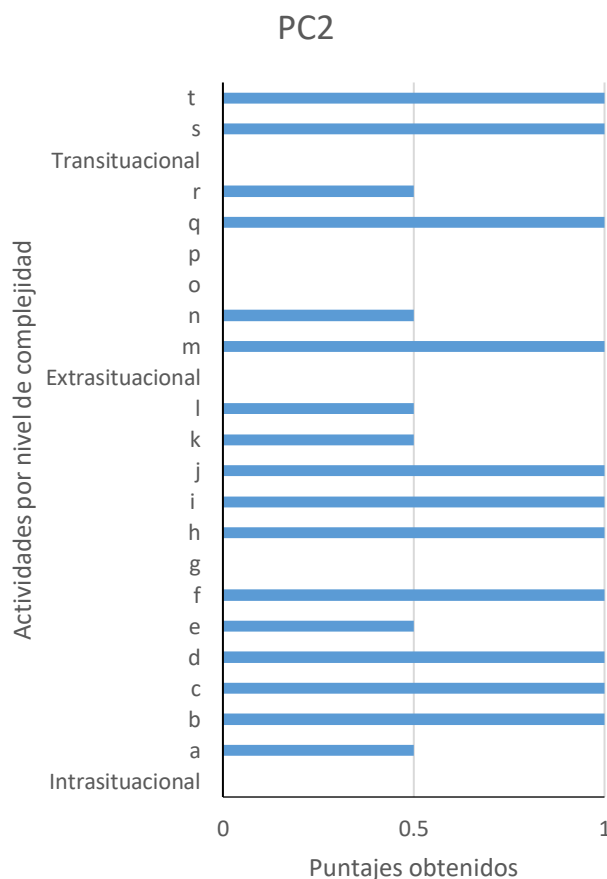


En la figura 14 se observa que el desempeño del participante PC1 en las interacciones intrasituacionales se ajustó a los criterios para obtener respuestas correctas y parcialmente correctas. En este nivel fue menor la proporción de ocasiones en las que su comportamiento no se ajustó a los criterios impuestas en las situaciones.

Sobre este mismo participante, en las interacciones extrasituacionales, se observa que en la mayoría de las actividades su comportamiento se ajusta parcialmente a los criterios delimitados en la situación. Mientras que en las interacciones transituacionales, en la mitad de las actividades su comportamiento se ajusta por completo a los criterios.

Figura 15.

Desempeño del participante PC2 por actividad y por nivel de complejidad.

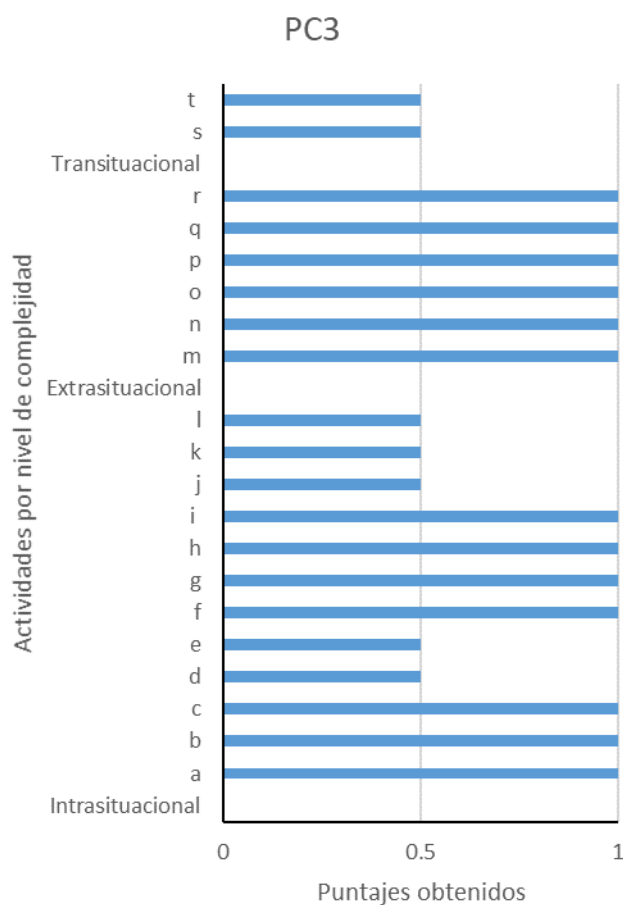


Sobre el desempeño del participante PC2, se observa que en las interacciones transituacionales, en todas las actividades de evaluación su comportamiento fue efectivo. En

las interacciones extrasituacionales el ajuste de su comportamiento es variables y se aprecia en igual medida, que obtuvo los tres puntajes posibles. En el nivel intrasituacional, son escasas en las que su comportamiento no se ajustas a los criterios delimitados, en la mayoría de las actividades su desempeño fue categorizado como respuestas correctas.

Figura 16.

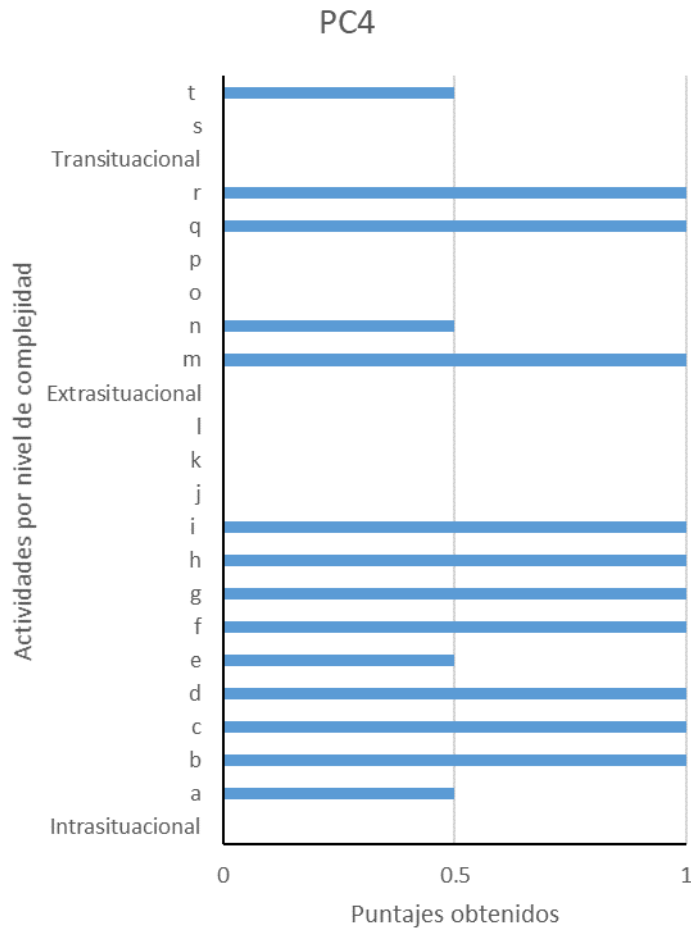
Desempeño del participante PC3 por actividad y por nivel de complejidad.



Como se observa en la figura 16, el participante PC3, en ninguna de las actividades obtuvo respuestas incorrectas. En las interacciones extrasituacionales, se desempeñó efectivamente. En el caso de las interacciones transituacionales, su desempeño se consideró como parcialmente correcto. Mientras que en las interacciones intrasituacionales, la mayoría de sus respuestas se consideraron correctas.

Figura 17.

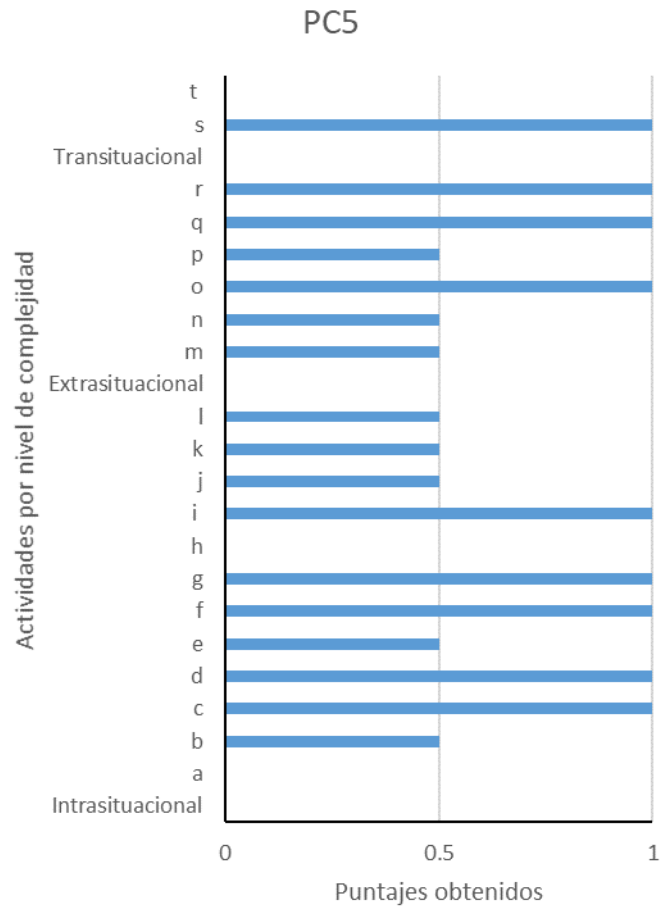
Desempeño del participante PC4 por actividad y por nivel de complejidad.



El participante PC4, obtuvo más respuestas correctas en interacciones intrasituacionales. Además, obtuvo más respuestas incorrectas que parcialmente correctas en todo el sistema.

Figura 18.

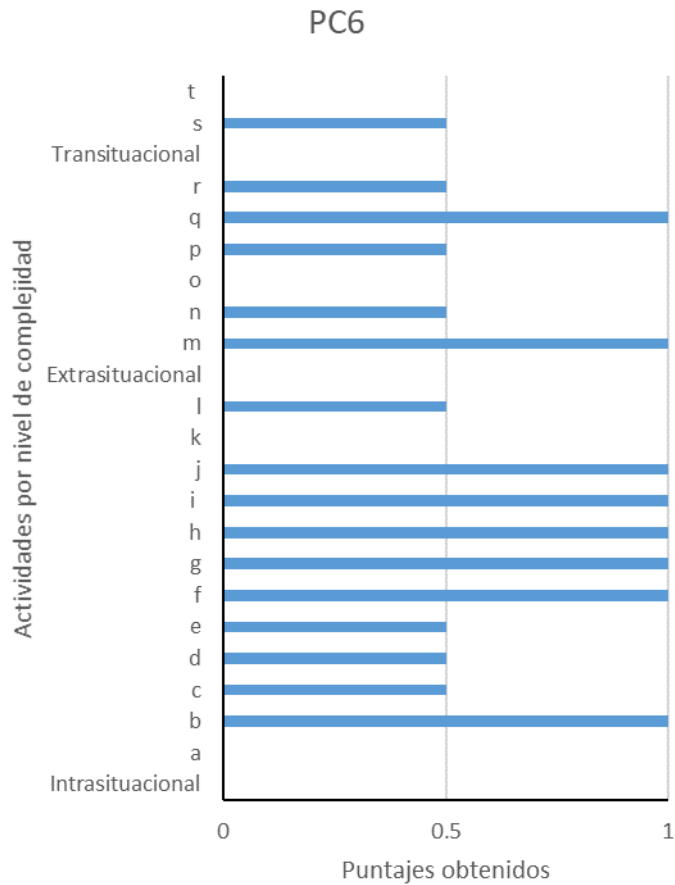
Desempeño del participante PC5 por actividad y por nivel de complejidad.



En la figura 18, se observa que, en todo el sistema, el participante PC5 obtuvo cantidades similares de respuestas correctas y parcialmente correctas. Esto se observa en las interacciones intra y extrasituacionales.

Figura 19.

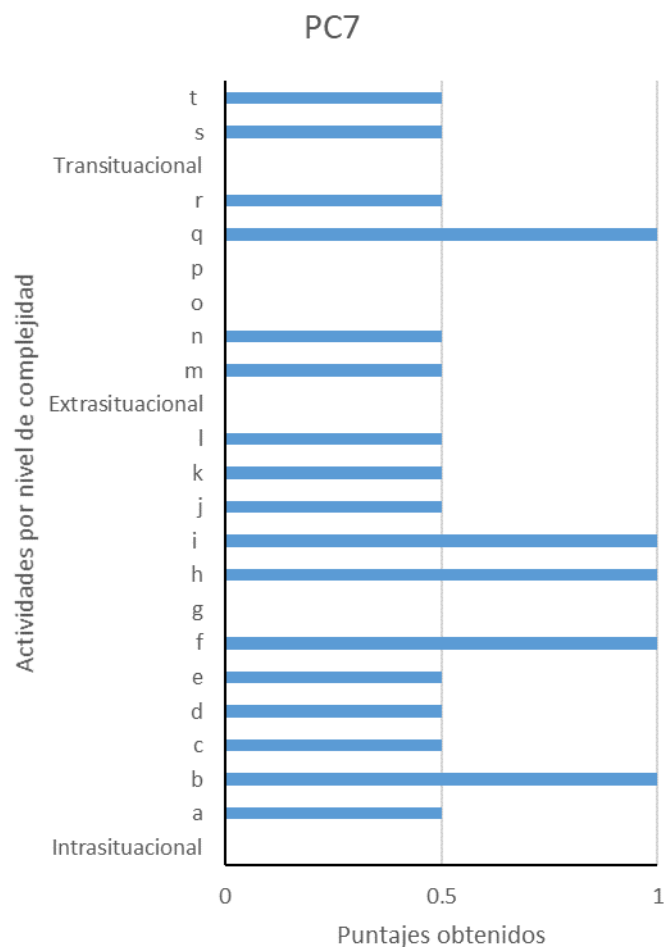
Desempeño del participante PC6 por actividad y por nivel de complejidad.



En la figura 19, se observa que la mayoría de las respuestas correctas que obtuvo el PC6 se desarrollaron en interacciones intrasituacionales. Las respuestas que fueron consideradas como incorrectas se ubican, en cantidades similares, en los tres tipos de interacciones.

Figura 20.

Desempeño del participante PC7 por actividad y por nivel de complejidad.



En la figura 20 se muestra que el participante PC7 obtuvo más respuestas parcialmente correctas en más actividades de los tres tipos de interacciones. En las interacciones intrasituacionales, obtuvo más respuestas correctas, a comparación de las extra y transituacionales.

De acuerdo con las habilidades y competencias delimitadas en capítulo previos, se puede estimar que las actividades d y e corresponden a la competencia de: Identificación de eventos psicológicos y sus factores, esta actividad se ubica en un nivel de desempeño intrasituacional.

El participante PC1 se desempeñó efectivamente en las actividades mencionadas. Puede establecerse que se desempeñó de manera competente en un nivel intrasituacional.

Los participantes PC2, PC4, PC5, PC6 y PC7 en estas dos actividades, obtuvieron desempeño efectivos y parcialmente efectivos. Se establece que aún debe desarrollar más habilidades para cumplir con los criterios delimitados en este nivel intrasituacional.

El participante PC3, en ninguna de estas dos actividades cumplió con todos los criterios delimitados. Al igual que en el caso anterior, se establece que aún debe desarrollar más habilidades para cumplir con los criterios delimitados en este nivel intrasituacional.

Por otro lado, las actividades l y s se corresponden con la competencia de Detección y delimitación de los factores relevantes para las problemáticas psicológicas. La primera actividad se ubica en un nivel intrasituacional. Mientras que la actividad s, se ubica en transituacional.

Los participantes PC1, PC2, PC5 se desmepeñaron efectivamente en una de las actividades, pero no en ambas, por ello, podemos establecer que el participante PC1 es hábil en un nivel intrasituacional. Sin embargo, su desempeño no cumplió todos los criterios delimitados en la actividad s. Mientras que PC2 obtuvo resultados inversos, es decir, fue hábil en un nivel transituacional pero no en el nivel intrasituacional.

Los participantes PC3, PC4, PC6 y PC7 en ninguna de estas dos actividades cumplieron con todos los criterios delimitados. Por ello, su comportamiento no se considera competente en los niveles intrasituacional y transituacional.

De manera similar, las actividades b, c, f y g se engloban en la competencia de Diagnóstico de problemas, todas ellas son de nivel intrasituacional.

Los participantes PC1, PC2, PC5, PC6 y PC7 no obtuvieron desempeños completamente efectivos en todas las actividades, por ello, puede establecerse que aún deben desarrollar más habilidades relacionadas con esta competencia.

Los participantes PC3 y PC4 mostraron desempeños hábiles y competentes en un nivel intrasituacional en esta competencia.

Por último, las actividades h, i, j, k, m, n, o, p, r y t se ubican en las competencias de Planeación de intervención. En este caso, las actividades son de los tres diferentes niveles de desempeño.

Lo que es común en todos los participantes es que no se desempeñaron efectivamente en todas las actividades englobadas en la competencia anterior. Se establece que aún debe desarrollar más habilidades para desempeñarse de manera competente en la planeación de intervenciones en los tres niveles de complejidad.

Análisis comparativo

En la siguiente sección se presentan comparaciones del desempeño de los participantes del estudio de acuerdo a algunas de sus características: la tradición teórica bajo la cual cursaron sus asignaturas (cognitivo conductual e interconductual) y el tipo de práctica que cursaron (básica o avanzada).

En este caso no se hizo un análisis de acuerdo al semestre que cursaban debido a que todos los participantes cursaban el quinto semestre de la licenciatura.

En primera instancia se presenta la relación entre las actividades diseñadas y las competencias que se pretendía evaluar.

Tabla 19.

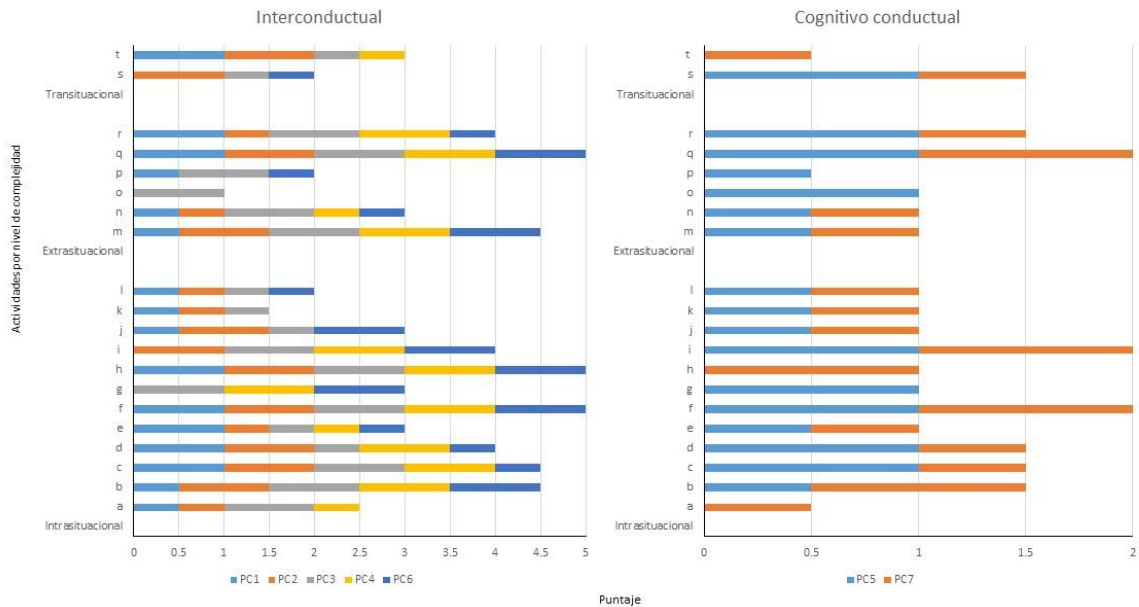
Relación de actividades y competencias del ámbito clínico

Ámbito clínico	
Competencias	Actividades
Identificación de eventos psicológicos y sus factores	a, d y e
Detección y delimitación de los factores relevantes para las problemáticas psicológicas	l y s
Diagnóstico de problemas	b, c, f y g
Planeación de intervención	h, i, j, k, m, n, o, p, q, r y t

En la tabla 19 se presentan las competencias que fueron evaluadas y las actividades diseñadas que se relacionaron a estas.

Figura 21.

Puntaje obtenido por los participantes del ámbito clínico de acuerdo con la tradición psicológica cursada.



En el eje horizontal se muestra el máximo puntaje posible de acuerdo a la cantidad de participantes en cada segmento. El máximo puntaje para cada participante era de 1, por ende, el puntaje máximo de cinco participantes son cinco puntos. Cada color de barra representa el desempeño de los diferentes estudiantes. Por último, en el eje vertical se representan las diferentes actividades de evaluación clasificadas por el nivel de complejidad funcional al que fueron asociadas.

En la figura 21 se observa las puntuaciones obtenidas por los participantes de acuerdo a la tradición teórica bajo la cual cursaron la práctica clínica. Como se observa en la figura, cinco de los participantes cursaron la asignatura desde la psicología interconductual y dos de ellos desde la cognitivo conductual. En el primer caso, el puntaje máximo en todas las actividades fue de cinco y en el segundo de dos.

En el caso de la tradición interconductual, se observa que, en la mayoría de las actividades, el desempeño de los participantes se encuentra por encima de la mitad del máximo esperado, es decir, de 2.5. Las actividades en las que los participantes obtuvieron desempeños más bajos fueron: a, l, r y s. Estas actividades fueron relacionadas con las siguientes competencias, a: identificación de eventos psicológicos y sus factores, l y s: Identificación de los factores relevantes para las problemáticas psicológicas y r: planeación

de intervención. En la actividad s se solicitó a los participantes que definieran una técnica de modificación conductual, un ejemplo de una respuesta incorrecta fue: los niños son aislados de su entorno para que aprendan que conductas son adecuadas y cuáles no.

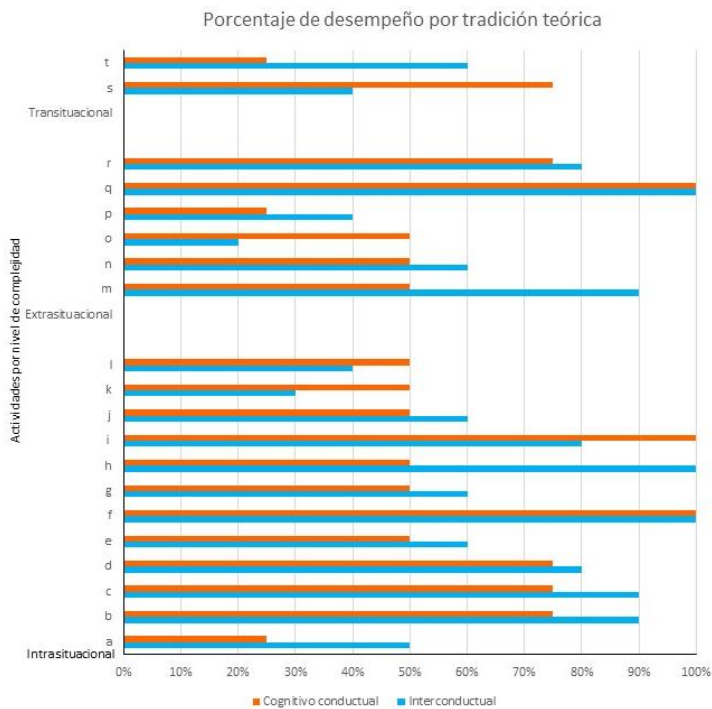
Por otro lado, las actividades en las que tuvieron mejores desempeños fueron: f, h y q. Estas últimas están relacionadas con las competencias, f: diagnóstico de problemas, h y q: planeación de intervención.

En el caso de los participantes de la tradición cognitivo conductual, en la mayor parte de las actividades el desempeño se ubica a la mitad del máximo esperado. Las actividades en las que tuvieron desempeños más bajos fueron: la a, p y t. Relacionadas con las competencias de identificación de eventos psicológicos y sus factores (a) y planeación de intervención (p y t). Mientras que las actividades en las que tuvieron desempeños más altos fueron f, i y q. Estas últimas están relacionadas con las competencias, f: diagnóstico de problemas, i y q: planeación de intervención.

En cuanto al nivel funcional del comportamiento, se observa que los participantes de la tradición interconductual obtienen puntajes altos en los niveles intra y extrasituacionales. Mientras que en la tradición cognitivo conductual se observan desempeños ligeramente más altos en el intrasituacional.

Figura 22.

Porcentaje de desempeño de los estudiantes del ámbito clínico de acuerdo con la tradición teórica.



En la figura 22, se presenta el desempeño de las participantes en porcentaje. Lo cual permite comparar en términos similares el desempeño de los participantes al margen de la cantidad de participantes en cada segmento.

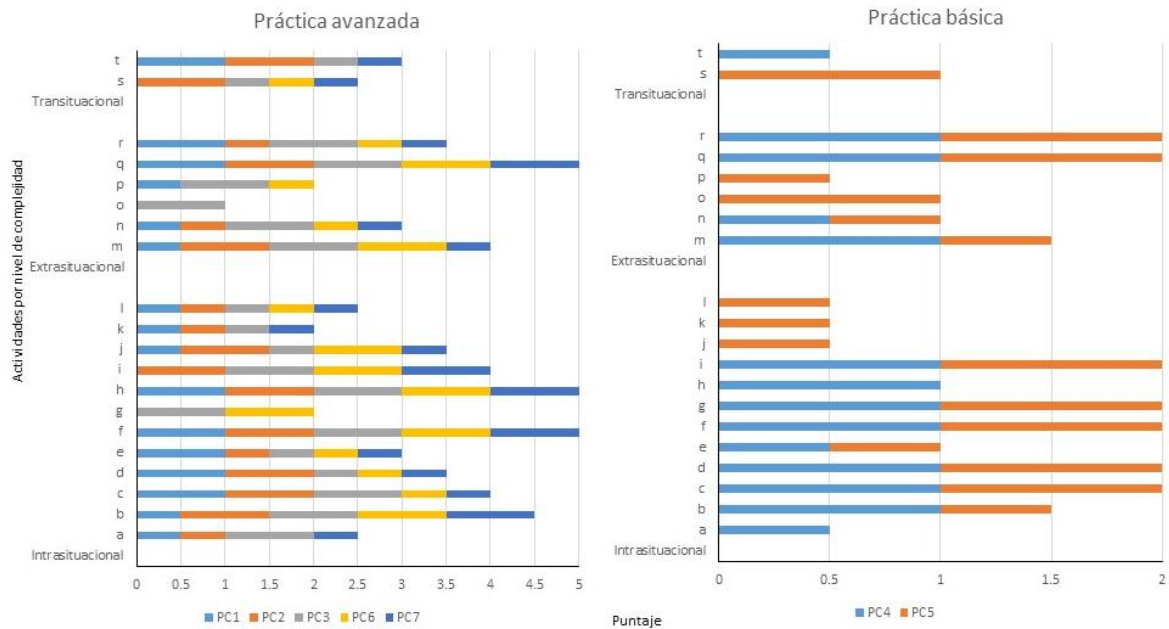
Se observa en la figura que en 13 actividades (a, b, c, d, e, g, h, j, m, n, p, r y t), el desempeño de los participantes de la tradición interconductual fue más alto que el de la tradición cognitivo conductual. Dichas actividades están relacionadas con la mayoría de las competencias evaluadas: Identificación de eventos psicológicos y sus factores, diagnóstico de problemas y planeación de intervención.

En 5 actividades (i, k, l, o y s) el desempeño de los participantes de la tradición cognitivo conductual fue más alto que los de la tradición interconductual, las cuales se relacionan con las competencias de diagnóstico de problemas y prevención de intervención. En dos de las actividades (f y q) el puntaje obtenido por los participantes de ambas tradiciones fue el mismo.

En suma, fueron más las actividades de evaluación en la que los participantes de la tradición interconductual obtuvieron puntajes más altos que los de la tradición cognitivo conductual.

Figura 23.

Puntaje obtenido por los participantes del ámbito clínico de acuerdo con el tipo de práctica que cursaron los estudiantes.



En la figura 23 se presenta el análisis del desempeño de los participantes del ámbito clínico de acuerdo al tipo de práctica que cursaron: básica y avanzada. En términos de cantidad, los segmentos tienen la misma cantidad de participantes que en el análisis anterior, es decir, cinco y dos participantes. Sin embargo, no son los mismos participantes en cada uno.

Fueron cinco participantes los que habían cursado la práctica avanzada y solos dos los que cursaron la práctica básica. Sobre la primera, el panel que representa este desempeño es el que se ubica en el lado izquierdo. El puntaje máximo de este segmento fue de 5. En trece actividades de evaluación los participantes de la práctica avanzada obtuvieron puntajes superiores a la mitad del máximo esperado (2.5 puntos). Por ende, en 7 actividades de evaluación los participantes obtuvieron puntajes iguales o menores a 2.5 puntos.

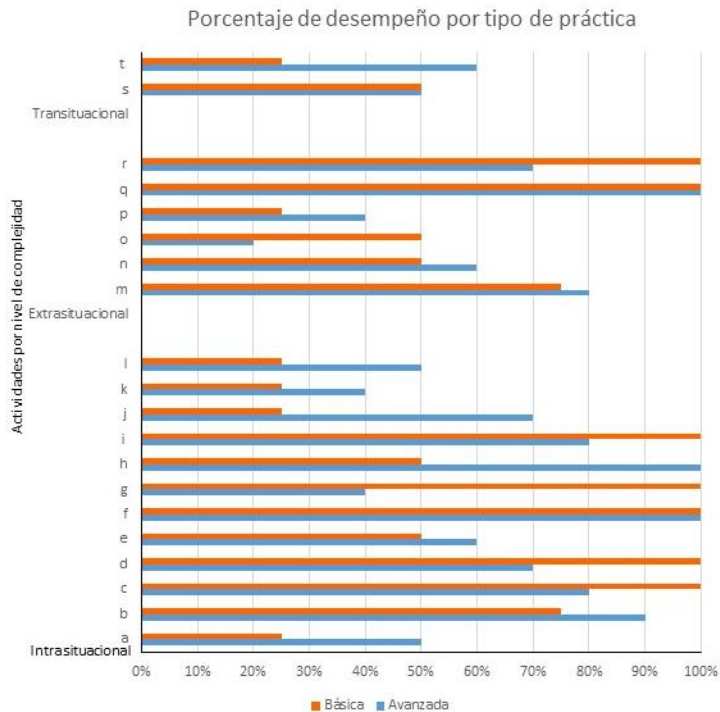
Sobre los participantes de la práctica avanzada, las actividades en las que obtuvieron puntajes más altos fueron b, f, h y q, las cuales corresponden a: Selecciona las situaciones en las que se presenten las conductas problemáticas, ¿En qué situaciones el comportamiento problema del caso no es valorado como tal?, ¿Qué tipo de registro crees que deban usar Emilia y Jorge para identificar si los problemas conductuales de Mauricio se presentan más o menos

veces desde el inicio de la intervención?, Selecciona la definición operacional correcta. Por otro lado, las actividades en las que obtuvieron puntajes más bajos fueron g, k, o y p, las cuales corresponden a: Elige la hipótesis de intervención correcta, Identificar los aspectos cualitativos de una conducta a registrar, Selecciona un objetivo general pertinente de una posible intervención y Escribe dos objetivos específicos en función del objetivo generales que hayas seleccionado anteriormente. De estas actividades, tres de ellas se ubicaron en un nivel intrasituacional. Sobre la elección de una hipótesis de intervención pertinente, un ejemplo de una respuesta correcta fue Las técnicas de modificación de conducta coadyuvarán a la disminución de berrinches de Mauricio, mientras que una incorrecta fue La disminución de berrinches y aumento de seguimiento de instrucciones de Mauricio coadyuvará a incrementar la paciencia de sus padres.

En cuanto a los participantes de la práctica básica, el puntaje máximo de este segmento fue de 2. En 7 actividades de evaluación los participantes obtuvieron el puntaje máximo, las cuales corresponden a c, d, f, g, i, q y r. Se observa que la mayoría de estas actividades se ubicó en un nivel intrasituacional de comportamiento. Por otro lado, en 6 de las actividades de evaluación obtuvieron puntajes por debajo de la mitad del puntaje máximo (1 punto), las cuales fueron: a, j, k, l, p y t.

Figura 24.

Porcentaje de desempeño de los estudiantes del ámbito clínico de acuerdo con la tradición teórica



En la figura 24, se presenta el desempeño de las participantes en porcentaje. Se observa que en 11 de las actividades de evaluación los participantes de la práctica avanzada obtuvieron puntajes más altos que los de la práctica básica, las cuales fueron: a, b, e, j, k, h, l, m, n, p y t.

Por el contrario, en 6 actividades de evaluación los participantes de la práctica básica obtuvieron puntajes más altos que los participantes del otro segmento, las cuales fueron: c, d, g, i, o y r.

En solo dos de las actividades de evaluación el desempeño de ambos segmentos fue el idéntico y fueron f, q y s. Estas diferentes tendencias no se relacionan en específico con alguna competencia. Debido a que aquellas actividades en las que se observan estas diferencias de puntajes corresponden las cuatro competencias evaluadas. En resumen, fue más la cantidad de actividades en las que los participantes de la práctica avanzada tuvieron desempeños más altos en comparación con los de la práctica básica.

Se observa que los participantes de ambos tipos de prácticas obtuvieron desempeños más altos en el nivel intrasituacional. Por el contrario, el nivel de complejidad en el que tuvieron desempeños más bajos fue en el nivel transituacional.

Estudio 2: Evaluación de competencias profesionales del psicólogo del ámbito de investigación

El objetivo de este estudio fue evaluar las habilidades y competencias profesionales desarrolladas por estudiantes y egresados de la licenciatura en psicología de la FES Iztacala que cursaron las asignaturas prácticas del ámbito de investigación. El procedimiento del estudio fue muy similar al del estudio 1. A continuación, se describe detalladamente.

Método

Participantes: Cinco estudiantes y tres egresados que cursaron las asignaturas de Práctica en investigación básica o Práctica en investigación avanzada.

Para convocar a la participación de los estudiantes, se realizó un muestreo no probabilístico por conveniencia (Fernández et al. 2014). Se contactó a distintos docentes de esta asignatura, quienes permitieron que la investigadora invitara a sus respectivos alumnos durante sus clases a través de la plataforma de Zoom. En estas reuniones, se extendía la invitación a los estudiantes para que realizaran y resolvieran las actividades que integran el sistema de evaluación (EVACOMPS).

Aparatos:

Los participantes y la investigadora requerían un equipo de cómputo con conexión a internet para acceder a la plataforma de EVACOMPS.

Procedimiento:

Durante la reunión en que se invitó a los estudiantes se solicitó que proporcionaran su correo y su nombre completo aquellos que estaban interesados en participar. La investigadora se comprometió a entregar un reporte del desempeño individual a los participantes que concluyeran el sistema de evaluación.

Posteriormente, se compartió un instructivo (Anexo 3) a los participantes sobre el procedimiento a seguir para ingresar a la plataforma y acceder a los ejercicios.

Por otro lado, en la plataforma se creó un usuario para cada uno de los participantes que proporcionó su correo. Al crear dicho usuario, los participantes recibían automáticamente un correo para confirmar su información y que pudieran acceder a los sistemas de evaluación.

Resultados: Estudio 2

En este apartado se presentan los resultados obtenidos por los participantes del ámbito de investigación. En primera instancia se presentan los datos sobre la formación profesional de ellos, después el análisis del desempeño grupal en los diferentes conjuntos de actividades, por último, el análisis individual del desempeño en el nivel de complejidad que se evaluaba en cada actividad.

El desempeño de los estudiantes en cada una de las actividades y los ejercicios relacionados, fue evaluado con una rúbrica que constaba de tres puntajes: 0, 0.5 y 1 puntos (respuestas incorrectas, parcialmente correctas y correctas, respectivamente).

Datos sobre la formación de los participantes del Estudio 2

De los ocho estudiantes que participaron en este estudio, todos cursaron las asignaturas relacionadas con la investigación durante el 5° y 6° semestres de su licenciatura.

Tabla 20.

Semestre de ingreso a la licenciatura

Año de ingreso a la licenciatura	Número de participantes
2017-1	3
2018-1	1
2019-1	3
2020-1	1

La mayor parte de los participantes ingresaron en los semestres 2017-1 y 2019-1

Tabla 21.

Semestre que cursaban los estudiantes durante el estudio

Semestre que cursaban en el momento del estudio	Número de participantes
5°	3
7°	2
Egresados	3

En la tabla 21 se observa el momento de la formación profesional en la que se encontraban los participantes cuando resolvieron las actividades del sistema de evaluación de competencias.

Tabla 22.

Tradición teórica en la que se enmarcaban las asignaturas de los participantes

Tradición teórica bajo la que cursaron las asignaturas	Número de participantes
Interconductual	6
Cognitivo Conductual	0
Ambas	2

Seis de los participantes cursaron las asignaturas relacionadas con el ámbito de investigación bajo la tradición cognitivo conductual. Dos más reportaron que cursaron un semestre de la asignatura bajo la tradición cognitivo conductual y otro bajo la interconductual.

Tabla 20.

Tipo de práctica que cursaron los participantes

Tipo de práctica	Número de participantes
Avanzada	3
Básica	5

La mayoría de los participantes cursaron la práctica en modalidad básica, es decir, con una carga horaria de 8 horas a la semana. Mientras que tres de ellos la cursaron en modalidad avanzada, es decir, que su carga horaria era de 15 horas semanales.

Análisis del desempeño en las actividades de evaluación

Figura 25.

Desempeño de los participantes en el ejercicio Generación de evidencias en una investigación.

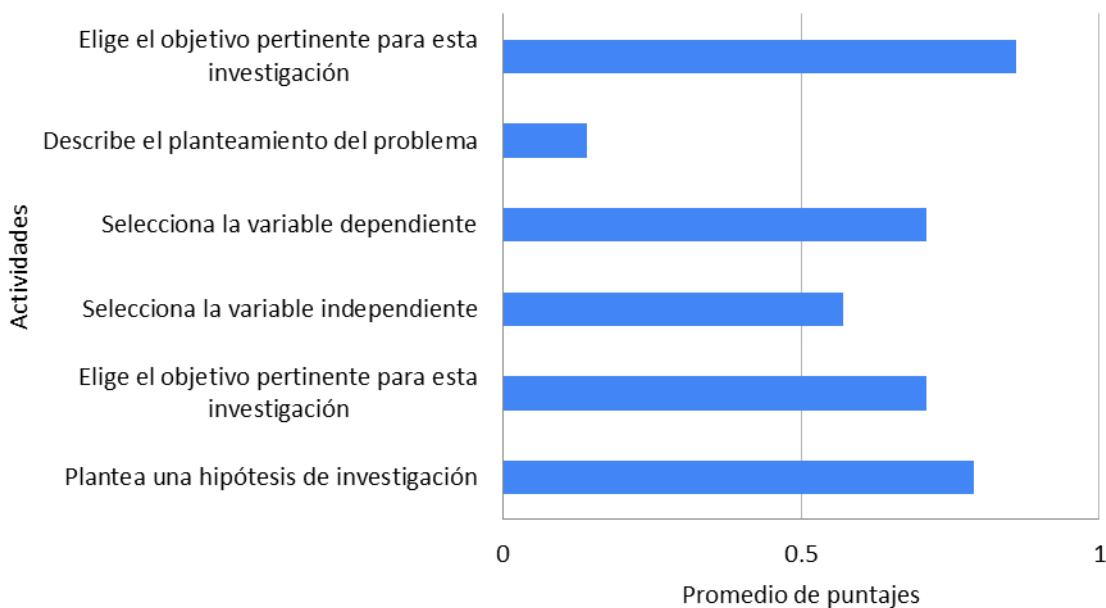


Tabla 21.

Valores de las desviaciones estándar en el ejercicio Generación de evidencias en una investigación.

Actividades	Desviaciones estándar
Elige el objetivo pertinente para esta investigación	0.377964473
Describe el planteamiento del problema	0.377964473
Selecciona la variable dependiente	0.487950036
Selecciona la variable independiente	0.534522484
Elige el objetivo pertinente para esta investigación	0.487950036

En esta parte del sistema, el promedio de los puntajes de los participantes no alcanza el puntaje máximo. La actividad en la que los participantes tuvieron un desempeño más bajo fue en la descripción del planteamiento del problema. Mientras que la actividad en que tuvieron mejor desempeño fue en la elección de un objetivo de investigación pertinente.

Figura 26.

Desempeño de los participantes en el ejercicio Identificación de eventos psicológicos y sus factores.

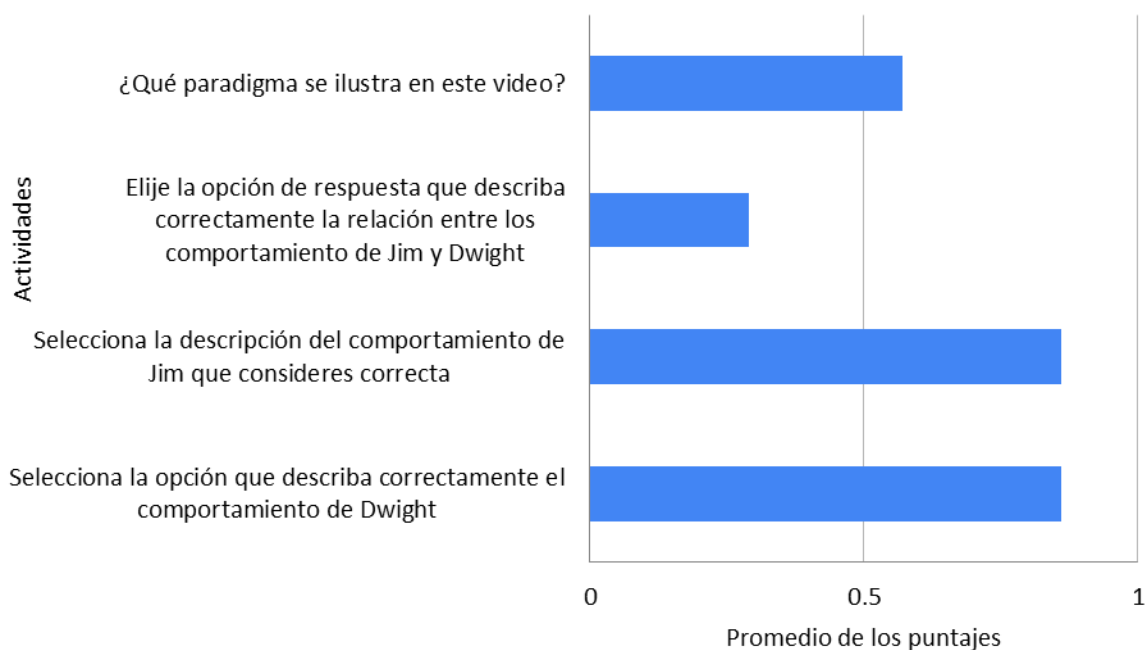


Tabla 22.

Valores de las desviaciones estándar en el ejercicio Identificación de eventos psicológicos y sus factores.

Actividades	Desviaciones estándar
-------------	-----------------------

¿Qué paradigma se ilustra en este video?	0.534522484
Elije la opción de respuesta que describa correctamente la relación entre los comportamiento de Jim y Dwight	0.487950036
Selecciona la descripción del comportamiento de Jim que consideres correcta	0.377964473
Selecciona la opción que describa correctamente el comportamiento de Dwight	0.377964473

En este ejercicio, en las actividades de seleccionar una opción de respuesta que describa correctamente el comportamiento de los individuos el promedio obtenido por los participantes fue ligeramente más alto de los 0.8 puntos. La actividad en la que tuvieron el desempeño más bajo del ejercicio fue la de elegir el enunciado que describiera la relación entre el comportamiento de dos individuos.

Figura 27.

Desempeño de los participantes en el ejercicio Medición y observación.

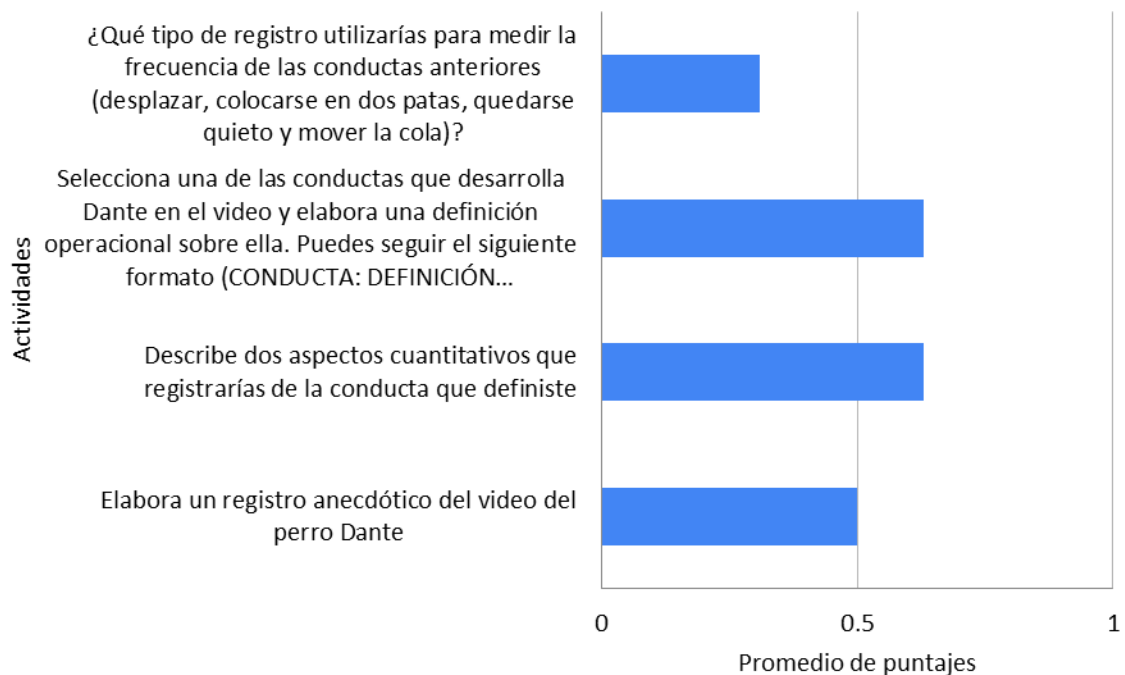


Tabla 23.

Valores de las desviaciones estándar en el ejercicio Medición y observación.

Actividades	Desviaciones estándar
¿Qué tipo de registro utilizarías para medir la frecuencia de las conductas anteriores (desplazar, colocarse en dos patas, quedarse quieto y mover la cola)?	0.458062691
Selecciona una de las conductas que desarrolla Dante en el video y elabora una definición operacional sobre ella. Puedes seguir el siguiente formato (CONDUCTA: DEFINICIÓN OPERACIONAL)	0.44320263
Describe dos aspectos cuantitativos que registrarías de la conducta que definiste	0.44320263
Elabora un registro anecdótico del video del perro Dante	0.46291005

El promedio de los puntajes obtenidos, en tres de cuatro actividades, apenas supera los 0.5 puntos. Estas actividades fueron: definir operacionalmente una conducta, describir los aspectos cuantitativos de esta y elaborar un registro anecdótico de las conductas de un animal no humano.

Figura 28.

Desempeño de los participantes en el ejercicio Registros conductuales.

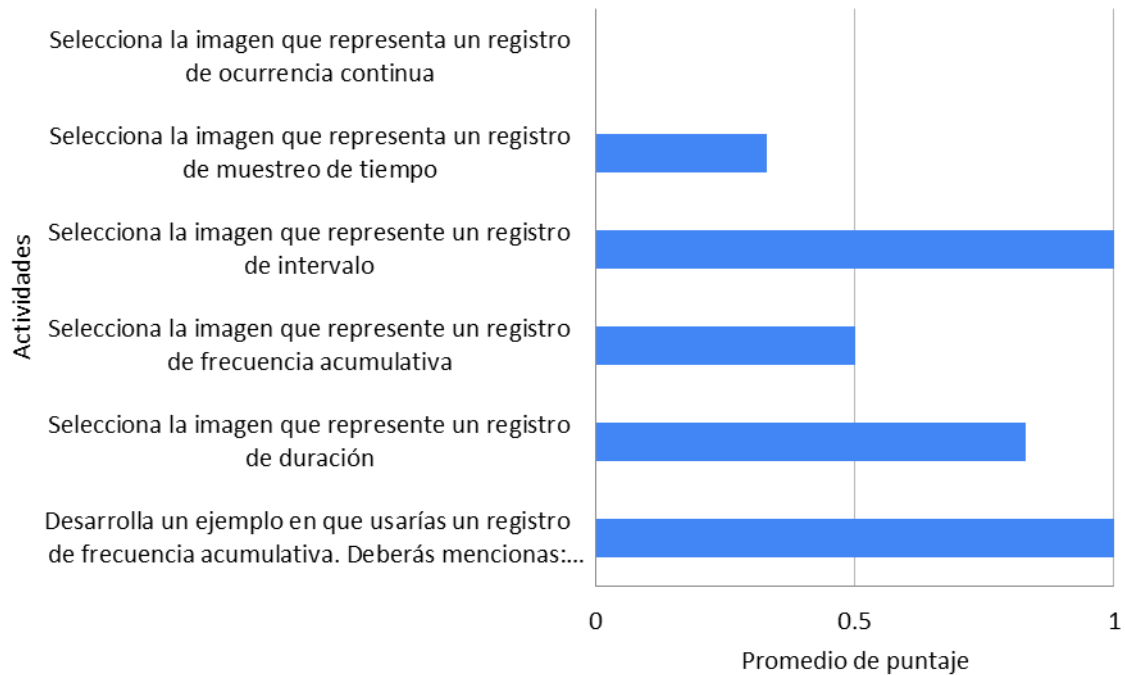


Tabla 24.

Valores de las desviaciones estándar en el ejercicio Registros conductuales.

Actividades	Desviaciones estándar
Selecciona la imagen que representa un registro de ocurrencia continua	0
Selecciona la imagen que representa un registro de muestreo de tiempo	0.516397779
Selecciona la imagen que represente un registro de intervalo	0
Selecciona la imagen que represente un registro de frecuencia acumulativa	0.547722558
Selecciona la imagen que represente un registro de duración	0.40824829
Desarrolla un ejemplo en que usarías un registro de frecuencia acumulativa. Deberás menciona: 1) el sujeto o individuo a observar, 2) la situación en la que se encontraría, y 3) la conducta o conductas que se registrarían.	0

Como se observa en la figura 28, ninguno de los participantes identifico correctamente un registro de ocurrencia continua. Por el contrario, todos identificaron correctamente los registros de intervalo. También cabe destacar que todos pudieron ejemplificar correctamente una situación pertinente para el uso de un registro de frecuencia acumulativa.

Figura 29.

Desempeño de los participantes en el ejercicio Identificación de eventos psicológicos y sus factores II.

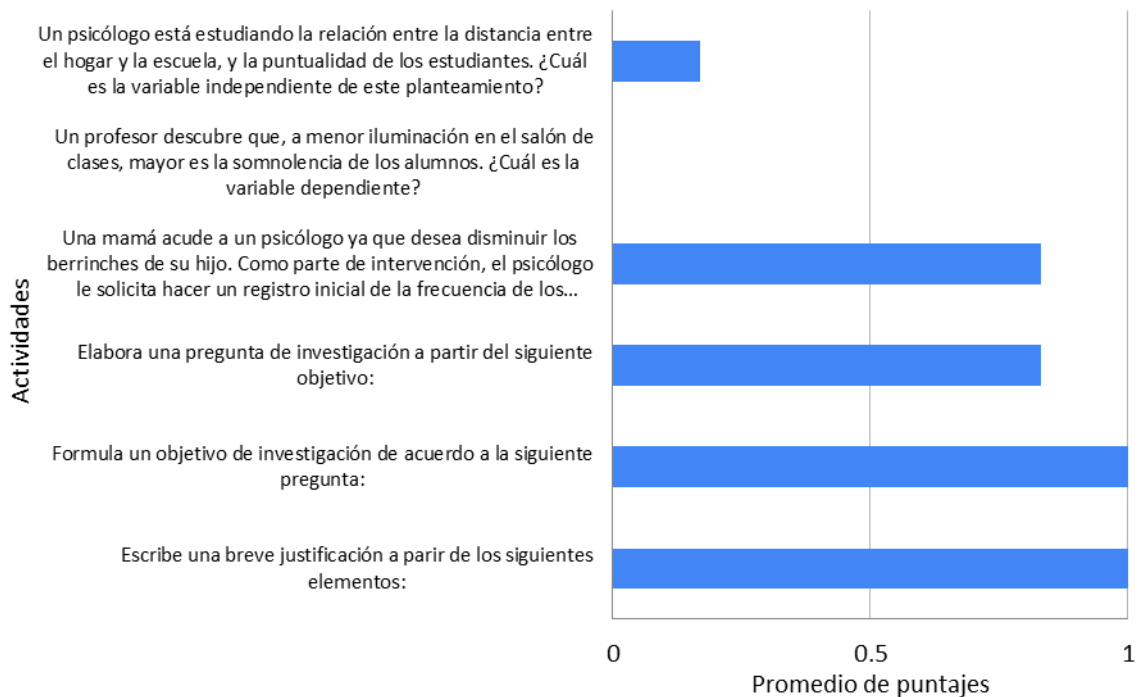


Tabla 25.

Valores de las desviaciones estándar en el ejercicio Identificación de eventos psicológicos y sus factores II.

Actividades	Desviaciones estándar
Un psicólogo está estudiando la relación entre la distancia entre el hogar y la escuela, y la puntualidad de los estudiantes. ¿Cuál es la variable independiente de este planteamiento?	0.40824829

Un profesor descubre que, a menor iluminación en el salón de clases, mayor es la somnolencia de los alumnos. ¿Cuál es la variable dependiente?	0
Una mamá acude a un psicólogo ya que desea disminuir los berrinches de su hijo. Como parte de intervención, el psicólogo le solicita hacer un registro inicial de la frecuencia de los berrinches, posteriormente aplicaron un entrenamiento y al final se volvió a hacer un registro. ¿Qué tipo de diseño fue?	0.40824829
Elabora una pregunta de investigación a partir del siguiente objetivo:	0.40824829
Formula un objetivo de investigación de acuerdo a la siguiente pregunta:	0
Escribe una breve justificación a partir de los siguientes elementos:	0

Se observa en la figura 29 que ninguno de los participantes identificó correctamente la variable dependiente del caso planteado. De manera similar, el desempeño en la identificación de variables independientes también fue muy bajo debido a que el promedio obtenido fue de tan solo 0.17 puntos. Mientras que todos los participantes formularon objetivos de investigación y justificaciones pertinentes.

En las siguientes figuras se presenta el análisis del desempeño individual de acuerdo al nivel de complejidad esperado en cada uno de los ejercicios. En el capítulo anterior se describieron la taxonomía empleada para el diseño de las actividades de evaluación, misma que se usa para presentar los resultados de cada participante. En la siguiente tabla se muestran las actividades de evaluación de acuerdo al nivel de complejidad de las interacciones promovidas en cada actividad.

Tabla 26.

Actividades del sistema de evaluación del ámbito de investigación por nivel de complejidad

Nivel de complejidad	Actividades	Nomenclatura
Intrasituacional	Elige el objetivo pertinente para esta investigación	a

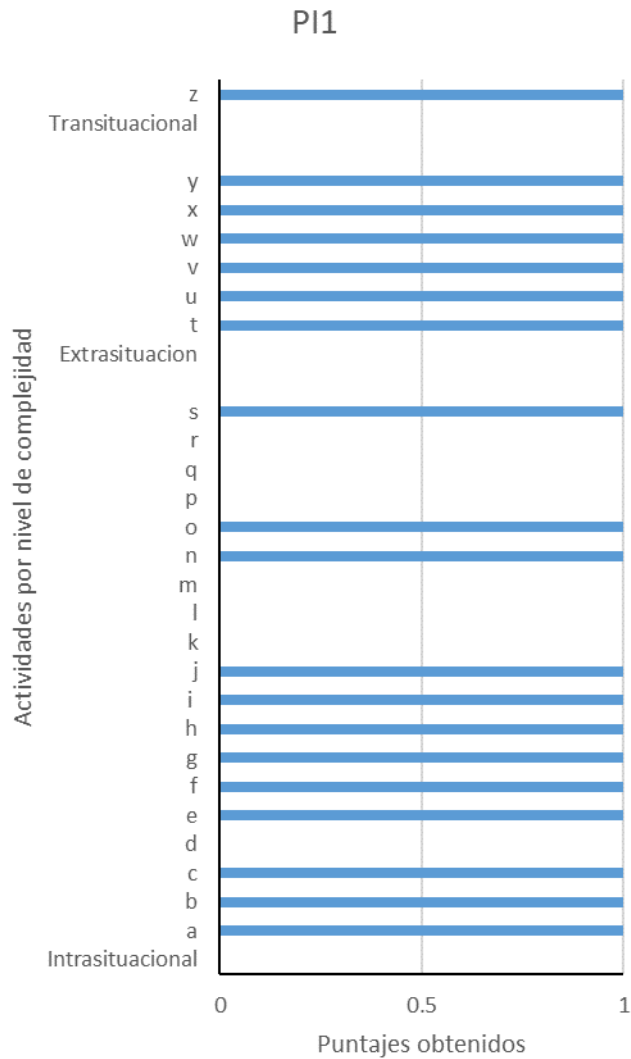
Describe el planteamiento del problema.	b
Selecciona la variable dependiente	c
Selecciona la variable independiente	d
Elige el objetivo pertinente para esta investigación	e
Elige la opción de respuesta que describa correctamente la relación entre los comportamiento de Jim y Dwight	f
Selecciona la descripción del comportamiento de Jim que consideres correcta	g
Selecciona la opción que describa correctamente el comportamiento de Dwight	h
¿Qué tipo de registro utilizarías para medir la frecuencia de las conductas anteriores (desplazar, colocarse en dos patas, quedarse quieto y mover la cola)?	i
Describe dos aspectos cuantitativos que registrarías de la conducta que definiste	j
Elabora un registro anecdótico del video del perro Dante	k
Selecciona la imagen que representa un registro de ocurrencia continua	l
Selecciona la imagen que representa un registro de muestreo de tiempo	m
Selecciona la imagen que represente un registro de intervalo	n
Selecciona la imagen que represente un registro de frecuencia acumulativa	o
Selecciona la imagen que represente un registro de frecuencia acumulativa	p
Un psicólogo está estudiando la relación entre la distancia entre el hogar y la escuela, y la puntualidad de los estudiantes. ¿Cuál es la variable dependiente de este planteamiento?	q
Un profesor descubre que, a menor iluminación en el salón de clases, mayor es la somnolencia de los alumnos. ¿Cuál es la variable independiente?	r
Una mamá acude a un psicólogo ya que desea disminuir los berrinches de su hijo. Como parte de intervención, el psicólogo le solicita hacer un registro inicial de la frecuencia de los berrinches, posteriormente aplicaron un entrenamiento y al final se volvió a hacer un registro. ¿Qué tipo de diseño fue?	s

Extrasituacional	Plantea una hipótesis de investigación	t
	¿Qué paradigma se ilustra en este video?	u
	Selecciona una de las conductas que desarrolla Dante en el video y elabora una definición operacional sobre ella. Puedes seguir el siguiente formato (CONDUCTA: DEFINICIÓN OPERACIONAL)	v
	Elabora una pregunta de investigación a partir del siguiente objetivo:	w
	Formula un objetivo de investigación de acuerdo a la siguiente pregunta:	x
	Escribe una breve justificación a partir de los siguientes elementos:	y
Transituacional	Desarrolla un ejemplo en que usarías un registro de frecuencia acumulativa. Deberás mencionas: 1) el sujeto o individuo a observar, 2) la situación en la que se encontraría, y 3) la conducta o conductas que se registrarían.	z

En las siguientes figuras se presentan los resultados individuales de los participantes. En el eje vertical de ellas aparece la nomenclatura correspondiente de acuerdo a la tabla 23.

Figura 30.

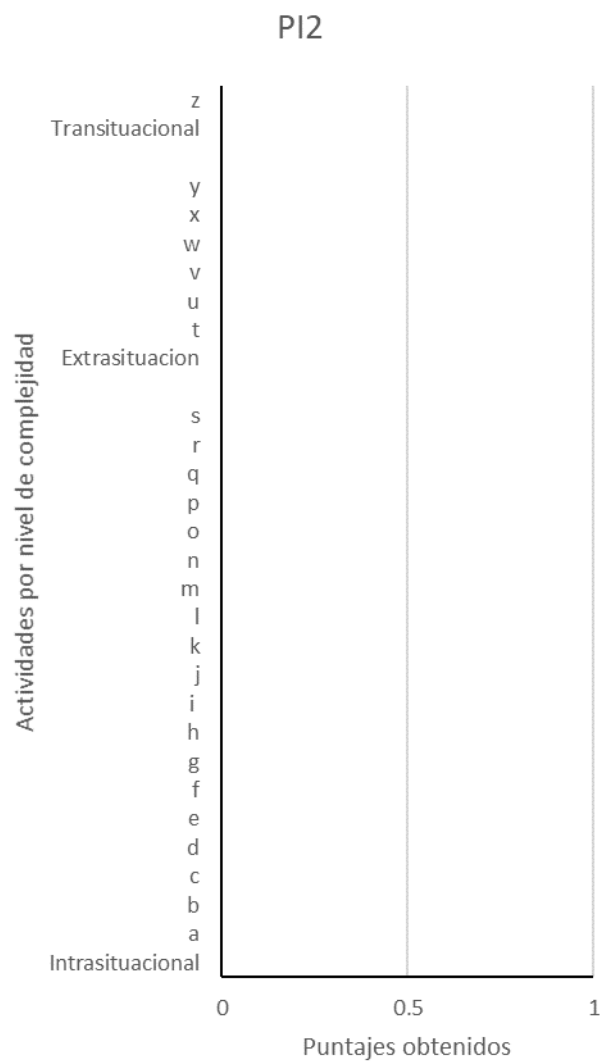
Desempeño del participante P11 por actividad y por nivel de complejidad.



En la figura 30 se observa que el participante PI1 solo obtuvo respuestas correctas e incorrectas en los tres tipos de interacciones. En el tipo de interacciones intrasituacionales es en el que se ubican la mayoría de las respuestas consideradas como incorrectas.

Figura 31.

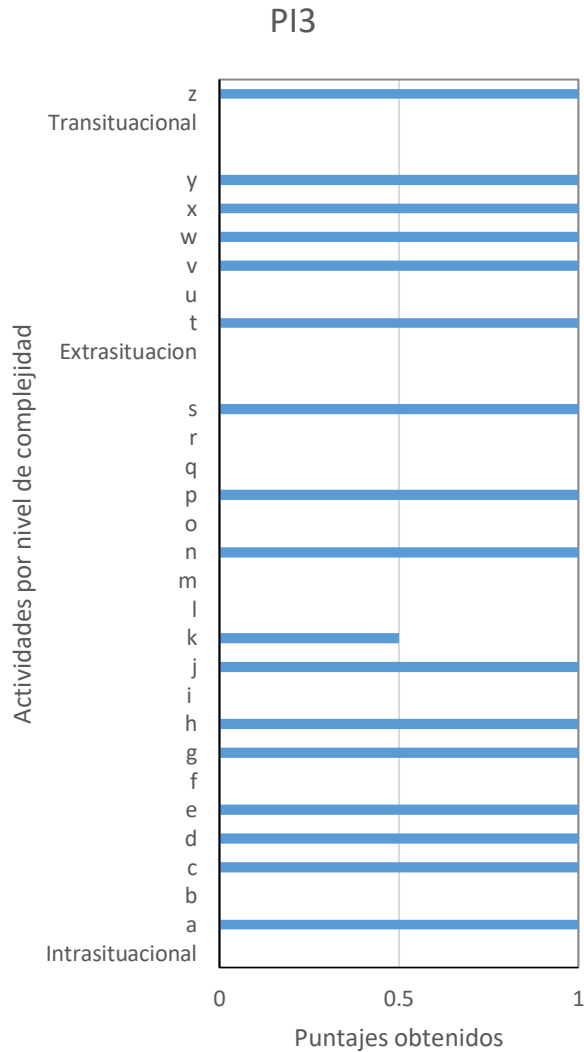
Desempeño del participante PI2 por actividad y por nivel de complejidad.



En la figura 31 se observa que, en todas las actividades de los tres tipos de interacción, el participante PI2 obtuvo respuestas consideradas como incorrectas. Es decir, que en ninguno de los niveles de complejidad su comportamiento se ajustó a los criterios delimitados en las actividades.

Figura 32.

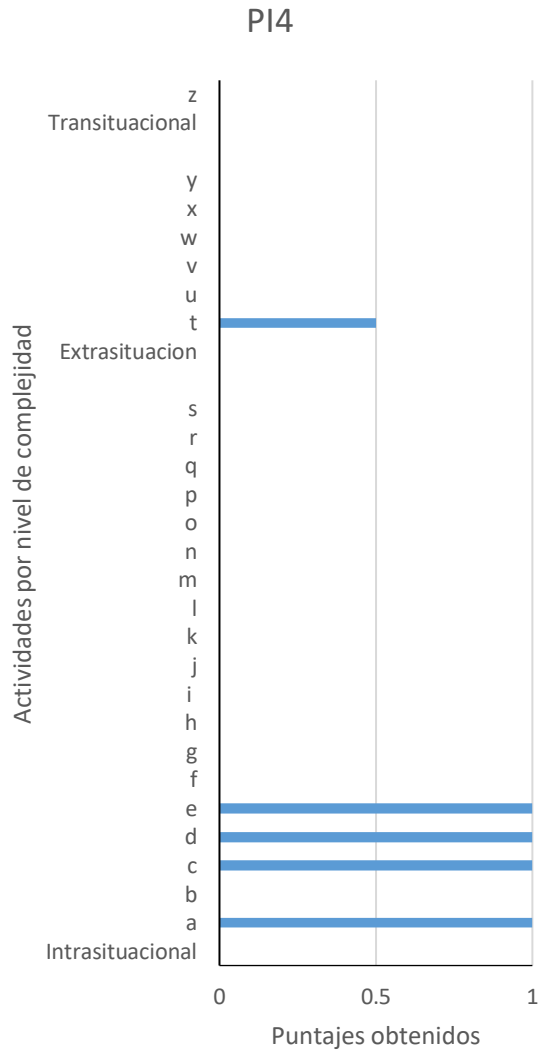
Desempeño del participante PI3 por actividad y por nivel de complejidad.



En la figura 32 se observa que, en la mayoría de las ocasiones, el participante PI3 obtiene respuestas correctas en los tres tipos de interacciones. En el caso de las transtiuacionales, al ser solo una, se desempeñó efectivamente en ese tipo de interacción. La cantidad de actividades en la que su desempeño fue valorado como parcialmente correcta fue mínima.

Figura 33.

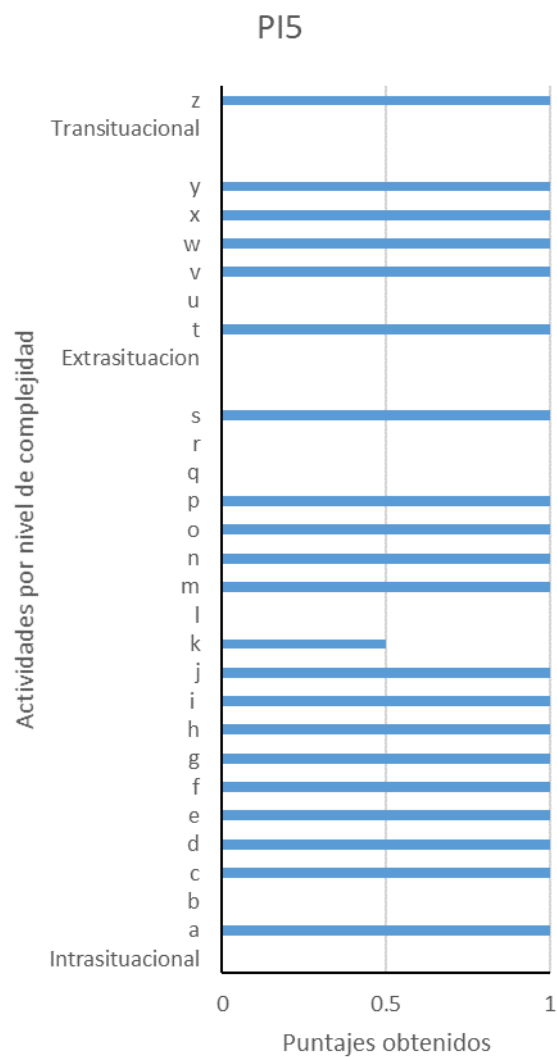
Desempeño del participante PI4 por actividad y por nivel de complejidad.



Se observa en la figura 33 que el participante PI4 solo se desempeñó efectivamente en interacciones intrasituacionales. En la mayoría de las interacciones de los tres tipos, sus respuestas se consideraron incorrectas.

Figura 34.

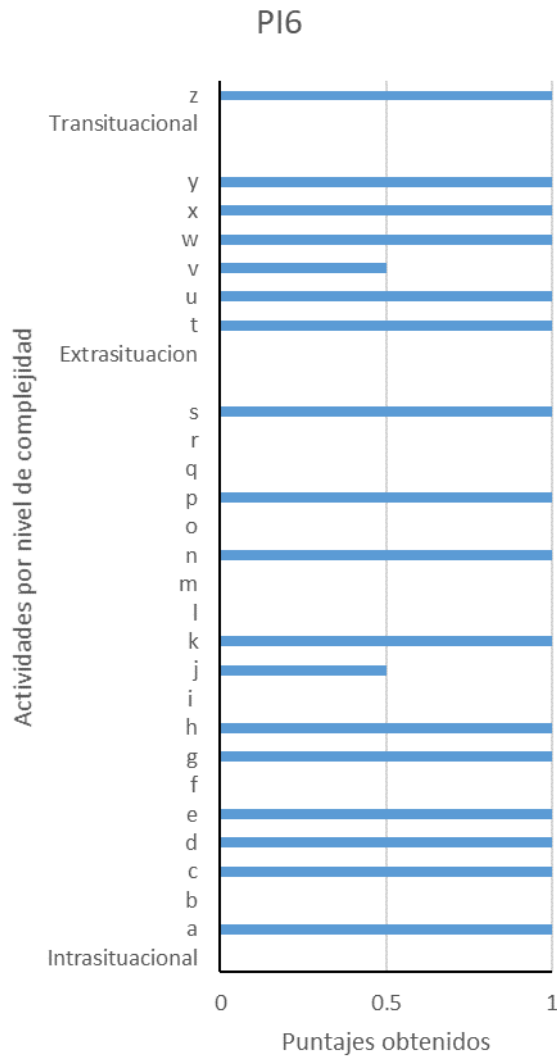
Resultados del participante PI5



En la figura 34 se muestra que, en la mayoría de las actividades de los tres tipos de interacciones, las respuestas del participante PI5 se consideraron correctas. Solo en una actividad su desempeño fue parcialmente correcto.

Figura 35.

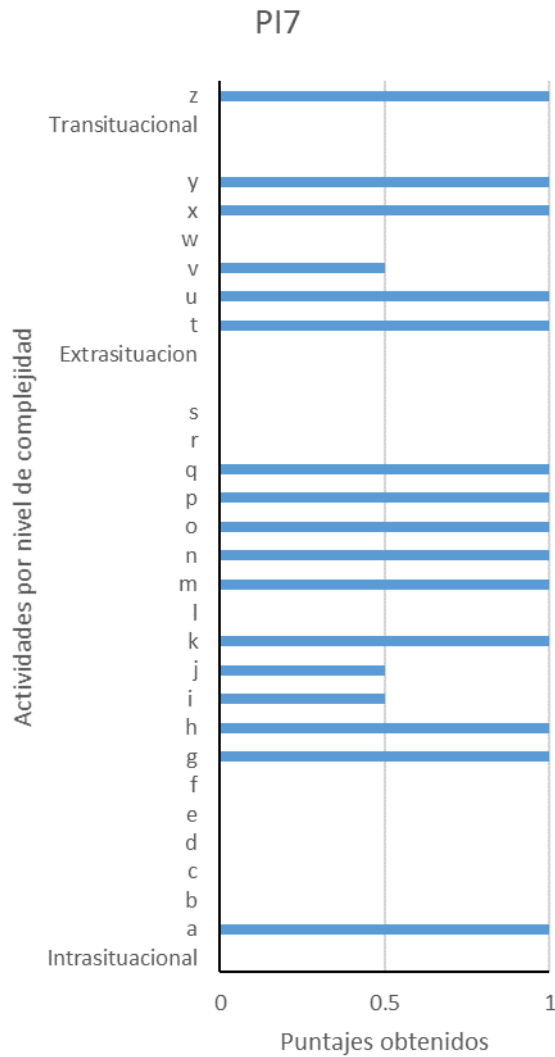
Desempeño del participante PI6 por actividad y por nivel de complejidad.



A partir de la figura 35, se puede establecer que el tipo de interacción en la que el participante PI6 tuvo mejor desempeño fue en la extrasituacional debido a que en este no presento respuestas incorrectas, solo correctas y parcialmente correctas.

Figura 36.

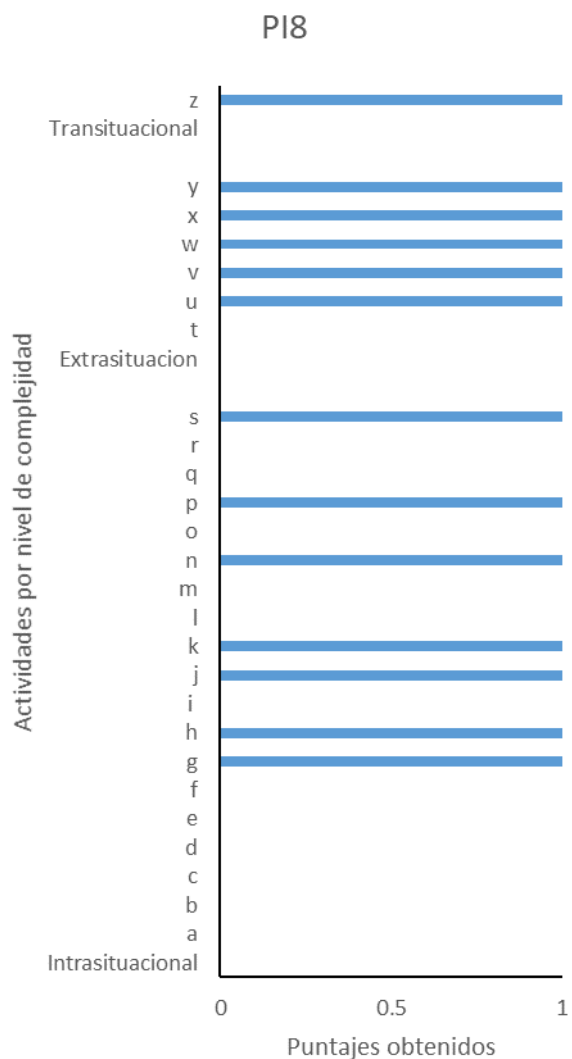
Desempeño del participante PI2 por actividad y por nivel de complejidad.



En la figura 36, se observa que en las interacciones intra y extrasituacionales, el participante PI7 obtuvo los tres tipos de respuesta, correcta, parcialmente correcta e incorrecta. Se observa que, en las interacciones intrasituacionales, el participante obtuvo más respuestas correctas en más ocasiones. En todo el sistema, el participante se desempeñó con más respuestas incorrectas que parcialmente correctas,

Figura 37.

Desempeño del participante PI8 por actividad y por nivel de complejidad.



En la figura 37 se muestra que el participante PI8 solo obtuvo dos de tres tipos de respuestas en sus resultados. Alrededor de la mitad de sus respuestas fueron consideradas como correctas, la otra mitad, incorrectas.

Al retomar las habilidades y competencias definidas para el ámbito de investigación en capítulos previos, se estima que las actividades f, g, h y u corresponden a la competencia de Identificación de eventos psicológicos y sus factores.

El participante PI1 se desempeñó de manera competente en niveles intra y extrasituacional.

Los participantes PI3, PI5, PI6, PI7 y PI8 en algunas de las actividades tuvieron desempeños efectivos, sin embargo, en otras no cumplieron los criterios delimitados. Por ello, puede afirmarse que deben desarrollar más habilidades enmarcadas en esta competencia.

El participante PI4, en todas las actividades relacionadas con esta competencia, obtuvo respuestas incorrectas, es decir, que su desempeño no se ajustó a los criterios delimitados. En otras palabras, su comportamiento no es hábil ni competente en las actividades delimitadas.

Por otro lado, las actividades que están relacionadas con la competencia de Formulación de problemas de investigación pertinentes son: b, t y y, las cuales se ubican en niveles intra y extrasituacionales. El participante PI1 obtuvo desempeños competentes en estas tres actividades. Los participantes PI3, PI4, PI5, PI6, PI7 y PI8 al no cubrir los criterios de todas las actividades, requieren desarrollar más habilidades relacionadas a esta competencia.

En lo que se refiere a la competencia de Generación de evidencias en una investigación, las actividades relacionadas con ella son: a, c, d, e, i, k, l, m, n, o, p, q, r, s, v, w, x y z. A pesar de que, en muchas de estas actividades, los participantes cumplieron con todos los criterios delimitados en las situaciones, su desempeño no logró ser completamente competente. Se establece que aún deber desarrollar más habilidades englobadas en esta competencia en los tres niveles de complejidad evaluados.

Análisis comparativo

En la siguiente sección se presentan comparaciones del desempeño de los participantes del estudio de acuerdo a algunas de sus características: el semestre que cursaban durante el estudio (quinto, séptimo y egresados), la tradición teórica bajo la cual cursaron sus asignaturas y el tipo de práctica que cursaron (básica o avanzada).

En primera instancia se presenta la relación entre las actividades diseñadas y las competencias que se pretendía evaluar.

Tabla 27.

Relación de actividades y competencias del ámbito de investigación

Ámbito de investigación

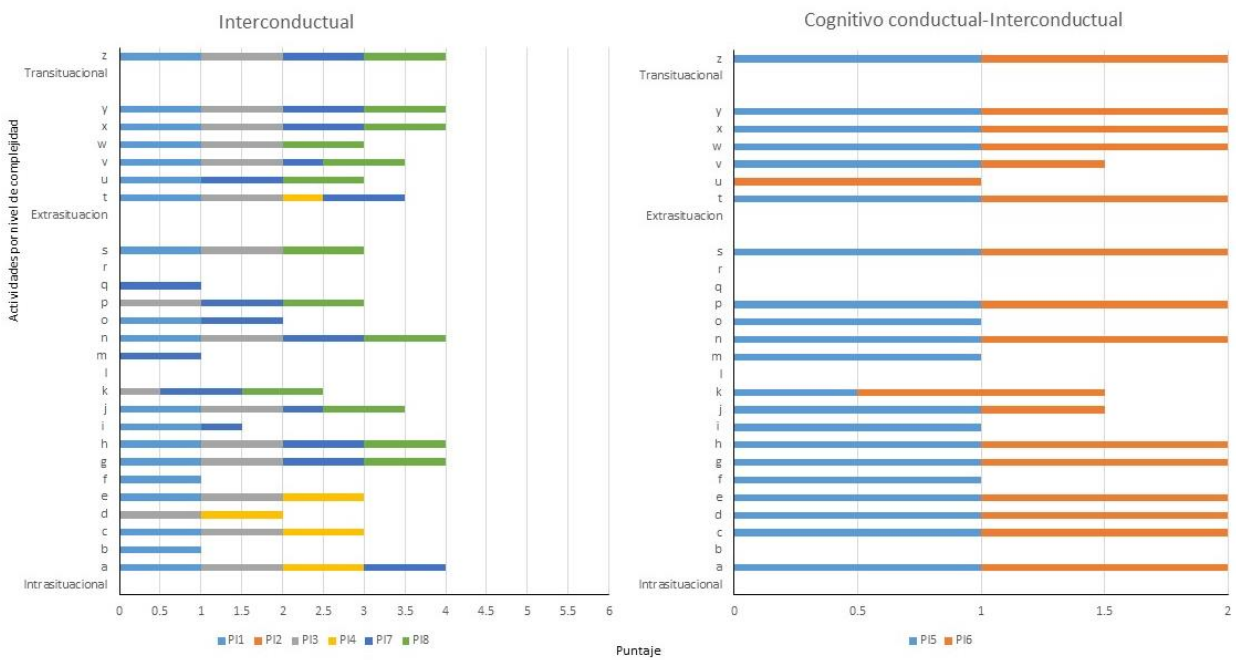
Competencias	Actividades
--------------	-------------

Identificación de eventos f, g, h y u psicológicos y sus factores
 Formulación de problemas de b, t y y investigación pertinentes.
 Generación de evidencias en una a, c, d, e, i, k, l, m, n, o, investigación. p, q, r, s, v, w, x y z

En la tabla 27 se presentan las competencias del ámbito de investigación que fueron evaluadas y las actividades de diseñadas que se relacionaron a estas.

Figura 38.

Puntaje de desempeño de los estudiantes del ámbito de investigación de acuerdo con la tradición teórica



En este caso se presenta el análisis de dos segmentos de acuerdo a la tradición teórica bajo la cual cursaron la práctica de investigación. Seis de los participantes cursaron la práctica desde la perspectiva interconductual. Otros dos alumnos, cursaron los dos semestres de la práctica bajo tradiciones teóricas diferentes, el primero fue cognitivo conductual y el segundo interconductual. El máximo puntaje que podían obtener los del primer segmento fue de 6 puntos. Mientras que para el segundo fue de 2 puntos.

En el panel del lado izquierdo, de la tradición interconductual, se observa que en ninguna de las actividades los puntajes suman más de 4 puntos. Esto es debido a que el participante PI2, representado por el color naranja, en todas las actividades de evaluación su desempeño fue calificado con 0. Cabe señalar que no omitió ninguna de sus respuestas.

Los participantes de este mismo segmento en 10 de las actividades de evaluación tuvieron un desempeño superior a mitad del máximo esperado (3 puntos). De estas actividades, aquellas en las que tuvieron los desempeños más altos fueron a, g, h, n, x, y y z. Estas últimas están relacionadas con las competencias de identificación de eventos psicológicos y sus factores y generación de evidencias en una investigación.

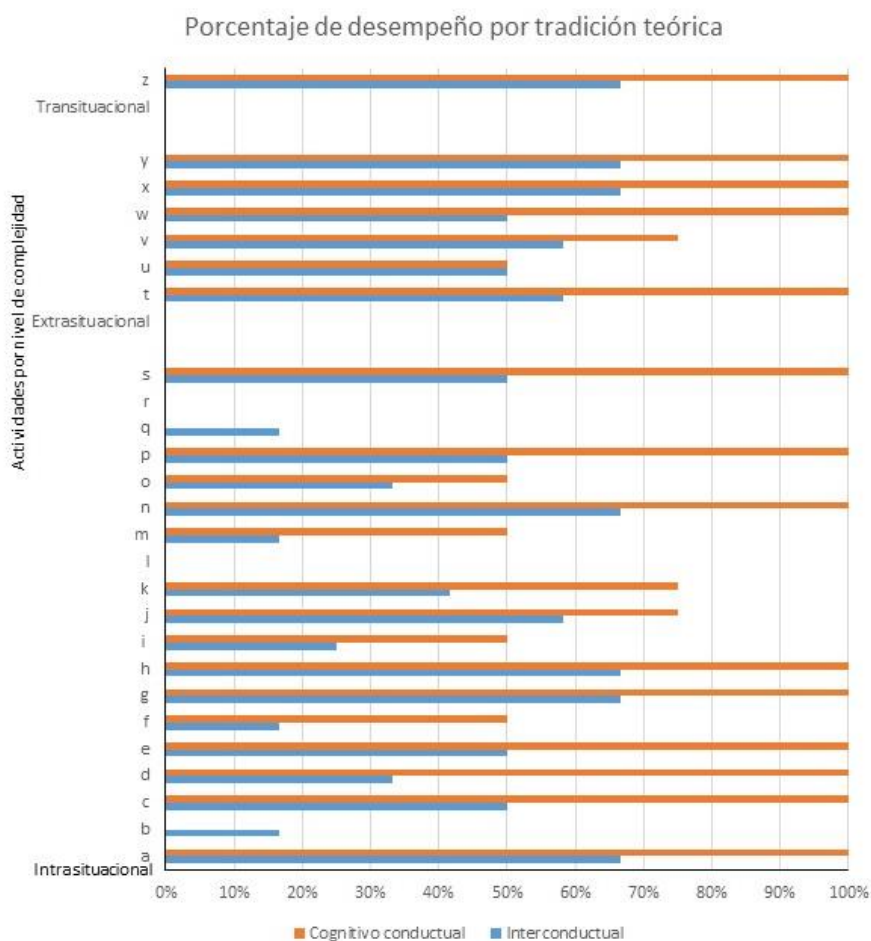
Por otro lado, en 15 de las actividades de evaluación obtuvieron puntajes iguales o por debajo de 3 puntos, que es la mitad del puntaje máximo esperado, las cuales fueron: b, c, d, e, f, i, k, m, o, q, s, u y w. Un ejemplo de las respuestas correctas o incorrectas de los estudiantes es la siguiente, en la actividad u se presentaba un segmento conductual en un video y posteriormente se cuestionaba a los participantes sobre qué paradigma psicológico se representaba en él, se espera que identificarán un episodio de condicionamiento clásico, sin embargo, varios de ellos respondieron condicionamiento operante. Por otro lado, se presentaron un par de casos en que las respuestas de todos los participantes de la tradición interconductual fueron consideradas como incorrectas, las actividades l y r.

En cuanto al otro segmento, los participantes que cursaron su práctica desde el enfoque de dos prácticas diferentes, se puede observar que hubo más ocasiones en las que los participantes obtuvieron el puntaje máximo, esto ocurrió en 14 actividades de evaluación: a, c, d, e, g, h, n, p, s, t, w, x, y y z. La mayoría de estas actividades fueron relacionadas con las competencias de identificación de eventos psicológicos y sus factores y generación de evidencias en una investigación. Lo cual es muy similar a lo que se observó en los participantes de la tradición interconductual.

Por el contrario, las actividades en las que obtuvieron desempeños más bajos fueron f, m y o. Adicionalmente, se presentaron actividades en las que el puntaje obtenido por los participantes fue de 0, estas fueron las actividades l, q y r. La mayoría de estas actividades se relacionan con las competencias de generación de evidencias en una investigación. Este último segmento obtuvo desempeños más altos de acuerdo a los niveles de complejidad intra y extrasituacionales.

Figura 39.

Porcentaje de desempeño de los estudiantes del ámbito de investigación de acuerdo con la tradición teórica



En la figura 39 se presenta la comparación entre el desempeño de los participantes, en término de porcentaje y en función de la tradición teórica bajo la cual cursaron la asignatura de práctica de investigación.

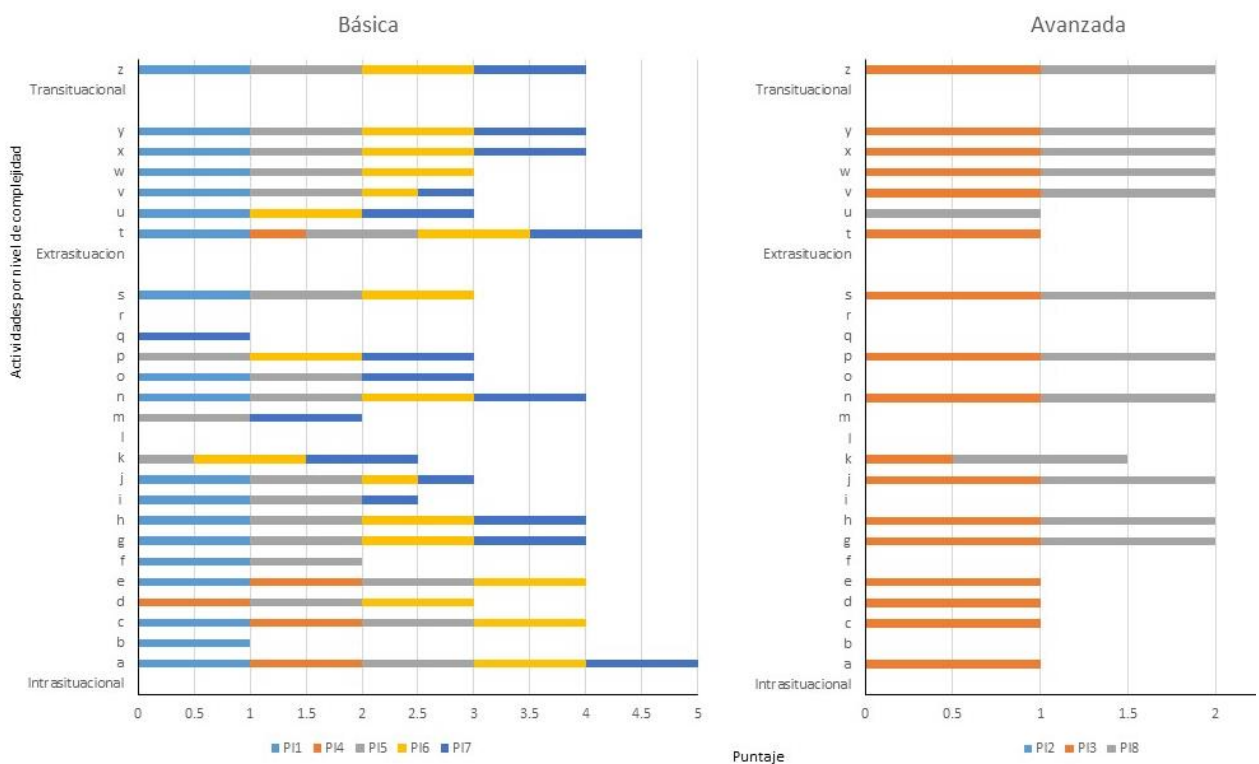
En 21 de las actividades de evaluación se observa que el desempeño de los participantes del segmento Cognitivo conductual-interconductual son mayores que los que cursaron dos semestres bajo la tradición interconductual, la mayoría de ellas se ubicaron en el nivel intrasituacional de complejidad del comportamiento. En 2 de las actividades, la b y q el desempeño del segmento de la tradición interconductual fue más alto en comparación

con los participantes del otro segmento. Por último, las actividades l y r, en ellas el desempeño de los estudiantes fueron calificados en todos los casos con cero puntos.

En resumen, en la mayoría de las actividades de evaluación los participantes del segmento Cognitivo conductual-interconductual tuvieron desempeños más altos en comparación con los estudiantes del segmento de la tradición interconductual.

Figura 40.

Puntaje obtenido por los participantes del ámbito de investigación de acuerdo al tipo de práctica



El análisis anterior se presenta de acuerdo con el tipo de práctica que cursaron, básica y avanzada. Del lado derecho se observa el desempeño de los 5 participantes que cursaron la práctica básica y del lado izquierdo se observa el desempeño de 3 participantes de la práctica avanzada. En este caso también el participante PI2, cuyas respuestas fueron incorrectas en todas las actividades de evaluación, se encuentra en el segmento de la práctica avanzada.

Sobre los participantes de la práctica básica, se observa del lado derecho que solo en una actividad alcanzaron el máximo puntaje, esta fue la actividad a (Identificar el objetivo de

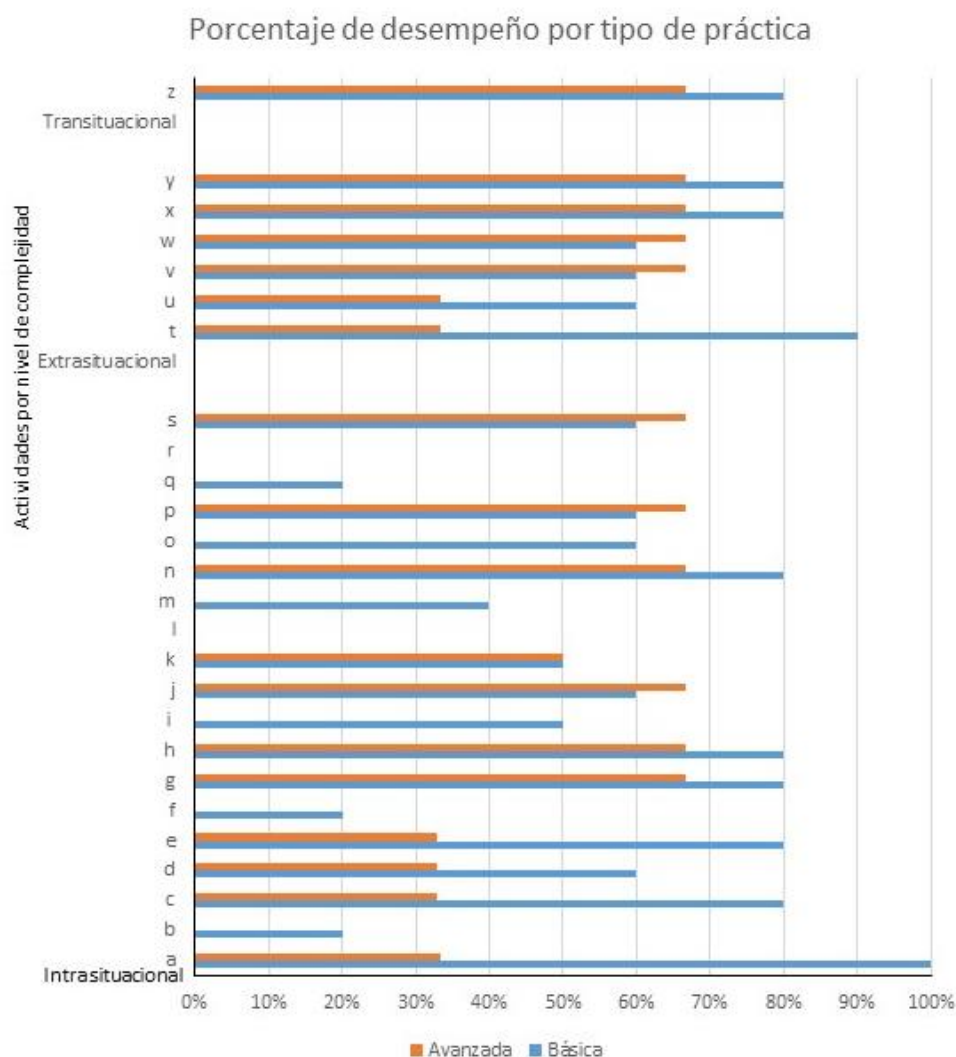
investigación pertinente). Por el contrario, en algunas actividades el desempeño de los participantes de este segmento se calificó con cero fueron l y r. Estas últimas fueron relacionadas con la competencia de generación de evidencias en una investigación.

Adicionalmente, en 18 de las actividades de evaluación el desempeño se ubicó por encima de la mitad del total esperado (2.5 puntos), las cuales fueron: a, c, d, e, g, h, j, n, o, p, s, t, u, v, w, x, y y z. Una ilustración de las respuestas de los participantes en la actividad t, en la que a partir de la descripción de diferentes elementos se solicitar que planteen una hipótesis de investigación, una de las respuestas correctas de los participantes fue “El índice de discriminación aumentará cuando, durante el intervalo EM-EC’s, se presente un EI que está correlacionado positivamente con el ER”. En contraste, Las actividades en las que obtuvieron puntajes más bajos fueron b, f y q.

Los participantes de la práctica avanzada en ninguna actividad alcanzaron el puntaje máximo esperado (tres puntos), debido al desempeño del participante PI2. En 13 de las actividades de evaluación su desempeño supero la mitad del puntaje máximo esperado: j, h, j, k, n, p, s, v, w, x, y y z. En este segmento se presentó con mayor frecuencia que en algunas actividades el desempeño de los participantes fue calificado con 0, las cuales fueron b, f, i, l, m, o, q y r. En estos casos, para los puntajes más altos y bajos no es posible estimar si estos se relacionan con alguna competencia específica pues las actividades se corresponden con las tres diferentes competencias evaluadas.

Figura 41.

Porcentaje de desempeño de los estudiantes del ámbito de investigación de acuerdo con el tipo de práctica que cursaron

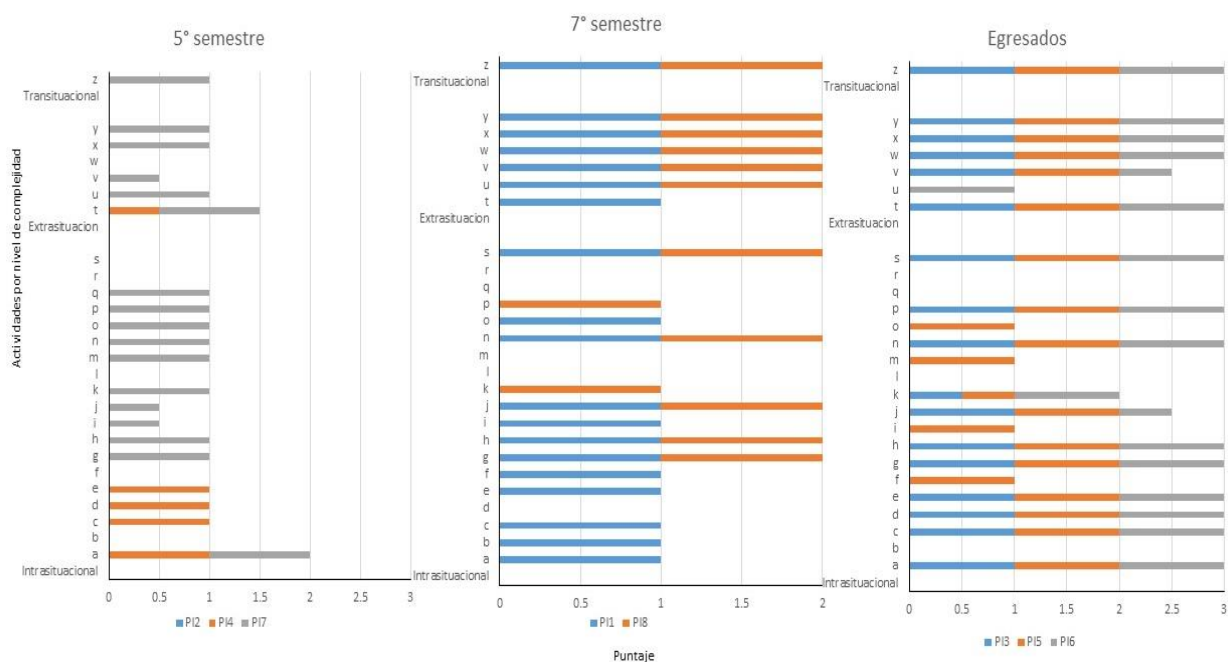


En la figura 41 se presenta la comparación del desempeño de los participantes en porcentaje y de acuerdo al tipo de práctica que cursaron. Se observa que solo en el caso de las participantes de la práctica básica superaron el 70% de respuestas correctas en algunas actividades. Es decir, que el desempeño de los participantes de la práctica avanzada se ubicó por debajo de dicho valor en todas las actividades.

En 18 de las actividades de evaluación los participantes de la práctica básica tuvieron mejores desempeños que los de la avanzada. Lo cual se observa en más ocasiones en el nivel intrasituacional de complejidad. En contraste, solo en 5 ocasiones el desempeño del grupo de avanzada fue mayor que los de básica. Lo cual ocurrió en los niveles intra y extra transituacionales. Solo en una actividad de ambos segmentos fue idéntico.

Figura 42.

Puntaje obtenido por los participantes del ámbito de investigación de acuerdo con el semestre que cursaban



En la figura anterior se muestran tres paneles que corresponden a la comparación del desempeño de los participantes de acuerdo al semestre que se encontraban al momento en que resolvieron las actividades de evaluación. En este caso la cantidad de participantes es similar en todos los segmentos.

En el caso de los participantes de 5° semestre se observan los desempeños más bajos de los tres segmentos. En este se ubica el participante PI2, quien siempre obtuvo puntajes de 0. Además, el participante PI4 también obtuvo desempeños bajos, pues en múltiples actividades obtuvo puntajes de cero. En este segmento, el participante PI7 fue el que tuvo mejores desempeños, debido a que en la mayoría de las actividades de las diferentes competencias y en los diferentes niveles de complejidad. Un ejemplo de una actividad de nivel extrastuacional en la que el participante PI7 obtuvo el máximo puntajes fue la w, en la que se presentaba un objetivo de investigación y a partir de este debían desarrollar una pregunta de investigación. La respuesta de este participante fue: ¿El consumo suplementario

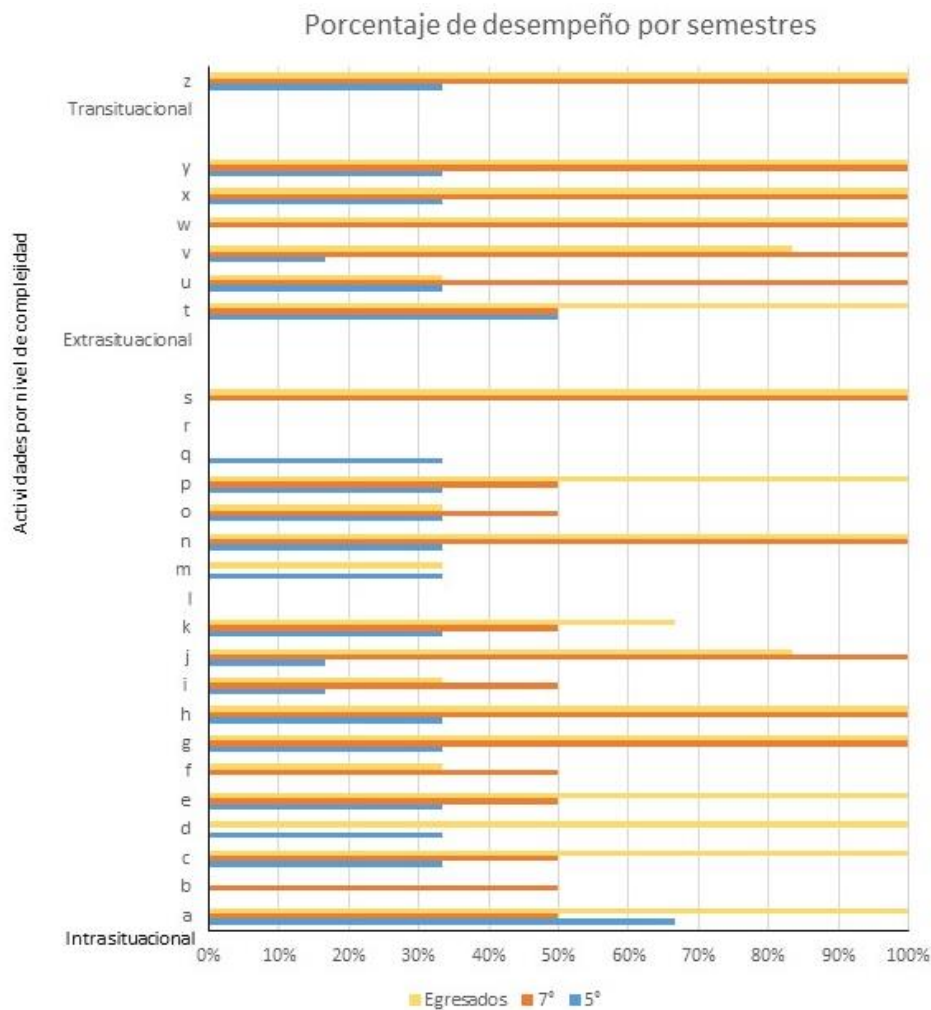
del selenio ayuda a reducir el crecimiento de tumores cancerígenos en los senos y a controlar la enfermedad?

Por el contrario, los participantes de séptimo semestre y los egresados, en múltiples actividades de evaluación obtuvieron el máximo puntajes esperado. Aunque esto se hace más evidente en el grupo de los egresados. En este último se observa que en menos ocasiones el desempeño fue calificado con 0 puntos. En el caso de los participantes de séptimo semestre se observa que tuvieron el mejor desempeño, comparados con los demás participantes, en el nivel de complejidad extrasituacional.

En los tres segmentos, se observa que en las actividades r y l todos los participantes obtuvieron un puntaje de cero. Ambas actividades están relacionadas con las competencias de generación de evidencias en una investigación y corresponden a, r: Identificar la variable dependiente en una investigación y l: identificar el formato de registro pertinente a una situación.

Figura 43.

Porcentaje de desempeño de los estudiantes del ámbito investigación de acuerdo con el semestre que cursaban.



En esta figura, basada en puntos porcentuales, se observa la comparación del desempeño de acuerdo al semestre que cursaban los participantes. De la figura 43 se destaca que el desempeño de los participantes de quinto semestre es el más bajo. Solo en las ocasiones en las que todos los participantes fueron calificados con cero (actividades l y r) el desempeño en los tres segmentos fue idéntico.

Los segmentos con desempeños más similares son los que quinto y séptimo semestre. En 8 actividades de evaluación su desempeño fue muy similar (g, h, n, s, w, x, y y z). En otras palabras, el desempeño de los participantes de quinto y séptimo semestre fue similar al evaluar las competencias de identificación de eventos psicológicos y sus factores y generación de evidencias en una investigación.

Por otro lado, en siete actividades (a, c, d, e, k, p, t) el porcentaje de respuestas correctas de los egresados es más grande que el de los otros dos segmentos. Cabe señalar, que la mayoría de las actividades recién mencionadas se relacionan con la competencia de generación de evidencia en investigación.

En contraste con lo anterior, en las actividades b, f, i, j y o el desempeño de los participantes de séptimo semestre fue más alto que el de los demás.

Discusión

Con base en los datos obtenido se señala que los estudiantes deben desarrollar más habilidades y competencias, debido a que no en todas las que fueron evaluadas obtuvieron preguntas correctas. Por ello, no en todas las ocasiones su desempeño puede considerarse como efectivo.

En ambos ámbitos, el nivel de complejidad en el que los participantes tuvieron mejores desempeños fue en el intrasituacional. Sin embargo, también fue el nivel con mayor número de actividades dentro el sistema de evaluación. En este sentido, se sugiere ampliar el número de actividades en los niveles más complejos de comportamiento con la finalidad de permitir comparaciones equitativas entre los diferentes niveles de desempeño. De igual forma, permitiría recabar más evidencia sobre las tendencias conductuales de los participantes.

Por otro lado, los resultados de las pruebas no paramétricas indican que el desempeño de los estudiantes no puede atribuirse al número de horas que cursaron la asignatura (práctica básica o avanzada), tampoco a la perspectiva teórica que enmarcó estas asignaturas (conductual, cognitivo-conductual e interconductual). Por ello, queda vigente el cuestionamiento sobre las variables que promueven el desarrollo de habilidades y competencias profesionales.

Queda pendiente el análisis del efecto de más variables, a saber: 1) el desempeño docente al que fueron expuestos los estudiantes, 2) las interacciones con sus pares, 3) su pertenencia a un grupo de investigación, 4) el desempeño de cada estudiante dentro y fuera del aula, entre muchos más eventos. Para la resolución de esta interrogante se requiere diseñar situaciones que permitan recabar evidencia sobre el efecto de las diferentes variables sobre el desarrollo de habilidades y competencias de los estudiantes de psicología.

Algunas de las dificultades que se presentaron en la aplicación del sistema de evaluación fueron: 1) se contactó a los profesores de las diferentes asignaturas para establecer comunicación con los estudiantes, sin embargo, algunos profesores no contestaron los mensajes, 2) algunos participantes describieron el sistema como una actividad larga y extenuante, 3) otros participantes no completaron el sistema de evaluación y reportaron estar saturados por sus tareas académicas.

Es necesario destacar que todos los estudiantes tenían la oportunidad de resolver las actividades y ejercicios del sistema de evaluación en el horario que ellos consideraran pertinente durante un lapso de dos semanas a partir de la creación de su perfil en la plataforma. Sin embargo, esto no fue suficiente para aquellos que desertaron.

Por último, los resultados indican qué habilidades y competencias han logrado desarrollar. También se pueden identificar situaciones en las que su desempeño no se ajusta por completo a los criterios delimitados y algunas situaciones más en que no se cubran los criterios delimitado. Esto permite destacar que habrá comportamientos que deben entrenarse más (en términos de frecuencias, complejidad, etc.); para ello, es necesario hacer modificaciones pertinentes al proceso de enseñanza en las aulas de la FES Iztacala.

CAPÍTULO VIII. DISCUSIÓN GENERAL Y CONCLUSIONES

Diversos autores han señalado que el objetivo y el reto principal de la educación superior es la formación de profesionales hábiles y competentes, lo cual es fundamental para el desarrollo económico de un país (Ibáñez, 2007; Martínez & Urbina, 1992, OECD, 2019 UNAM, 2022). En ese sentido, las condiciones de enseñanza y aprendizaje de la educación superior deberían promover el desarrollo de habilidades y competencias profesionales. Esto hace relevante la evaluación del desempeño de los estudiantes y egresados en aquellas problemáticas que deberían resolver de manera hábil y competente.

En el caso de la psicología, las situaciones de evaluación de habilidades y competencias profesionales del psicólogo existentes han presentado algunas limitaciones (Álvarez et al., 2004; Castro, 2004; Herrera et al, 2009; Orellana et al., 2007; Suárez, 2011): 1) se presentan inconsistencias entre aquello que se desea evaluar y lo que realmente se evalúa, 2) estas no se realizan en condiciones similares a las que se presentan en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la formación profesional, y 3) la mayoría de estas investigaciones se realizan sin sustento teórico en el diseño de los instrumentos ni en el respaldo de sus resultados.

En contraste, Ibáñez (2007) ha destacado la necesidad de contar con evidencia de evaluaciones de competencias que descansen en la observación del comportamiento de los estudiantes. En este trabajo se diseñó un sistema de evaluación de habilidades y competencias profesionales del psicólogo que tuviera como ejes principales la observación y el registro del comportamiento de los estudiantes y egresados en situaciones pertinentes. Además de estructurarse a partir del marco teórico de la psicología interconductual. Esto último permite interpretar y explicar los resultados obtenidos en el proyecto.

La presente propuesta se desarrolló en la FES Iztacala, en el marco del plan de estudios vigente de la licenciatura en psicología. A pesar de que en este se ofertan diferentes asignaturas relacionadas con diferentes ámbitos profesionales, se seleccionaron el ámbito de investigación y el ámbito clínico por dos motivos: a) el ámbito de investigación permite que los estudiantes se integren en la dinámica de la generación de conocimiento científico y, a su vez, esto permite la perduración de la psicología como ciencia, b) el ámbito clínico es uno de lo más elegidos por los estudiantes de psicología. De acuerdo con Martínez y Urbina (1982),

desde la década de los ochenta, el ámbito clínico ha sido de los más elegidos por los psicólogos durante su formación y ejercicio profesional. Actualmente, de acuerdo con datos del gobierno de México, hay 44 psicólogos clínicos por cada 100,000 habitantes en el país (Gobierno de México, 2022). También se ha reportado que el 45.7% de los psicólogos se desarrollan profesionalmente en este ámbito (DataMéxico, 2021).

El objetivo general del proyecto fue evaluar las competencias profesionales que han desarrollado alumnos de la licenciatura en psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de los ámbitos de investigación y clínico. Para cumplirlo, se segmentó el proyecto en tres diferentes etapas: 1) definir las habilidades y competencias a evaluar, 2) diseñar el sistema de evaluación y 3) aplicar el sistema diseñado.

Para la definición de habilidades y competencias profesionales se retomaron criterios académicos, teóricos y empíricos que, en primera instancia, permitieron definir las habilidades y competencias profesionales requeridas en los ámbitos clínico y de investigación. Estas mismas se tradujeron en aquello que se desea evaluar, que tal como menciona Ibáñez (2007) es de los primeros y más importantes pasos en la evaluación de competencias.

Después de definir las habilidades y competencias profesionales del psicólogo de los ámbitos clínico y de investigación, se procedió a validar dicha propuesta con jueces expertos en estos ámbitos. Los resultados del proceso de validación de contenido permitieron establecer que la mayoría de las habilidades y competencias desarrolladas no se encuentran en el plan de estudios vigente de la licenciatura en psicología de la FES Iztacala. A pesar de ello, los jueces que participaron en la validación de contenido, quienes son docentes de la licenciatura, reconocen estos desempeños como indispensables en la enseñanza y ejercicio profesional.

Se sugiere añadir y explicitar las habilidades y competencias propuestas en dos momentos de plan de estudios de esta facultad: a) en los programas de asignatura, como desempeños que se espera que desarrollen los estudiantes al concluir los semestres de las prácticas correspondientes, y b) como parte del perfil de egreso de los estudiantes de la licenciatura.

Lo anterior implica la delimitación de criterios que los estudiantes deben cubrir al concluir las asignaturas relacionadas con los ámbitos correspondientes, en otras palabras,

cuáles son los comportamientos y objetivos deseables. Por consiguiente, las actividades de los docentes y estudiantes en el aula deben relacionarse estrechamente con dichos criterios establecidos.

Por el contrario, si se omite lo anterior, se obstaculiza la contrastación entre el desempeño de los estudiantes y los objetivos planteados a lo largo de proceso de formación profesional. Como consecuencia de ello, no podrá emitirse un pronóstico sustentable del desempeño de los egresados una vez que se integren al mercado laboral, de no hacerse las modificaciones pertinentes en la enseñanza y en el plan de estudios.

Se sugiere que este procedimiento, o algún equivalente, debería anteceder al diseño y/o aplicación de cualquier herramienta de evaluación de habilidades y competencias. Cabe aclarar, que los criterios deben actualizarse en función del contexto en el que se llevará a cabo su aplicación. Pues un mismo sistema de evaluación no puede ser aplicable a todas las psicólogas ni a todos psicólogos, debido a la variedad de perspectivas teóricas coexistentes en la disciplina y la amplia gama de oferta educativa de formación profesional. Lo anterior permitiría mantener la coherencia y consenso entre aquello que se enseña y lo que se evalúa.

En relación con la segunda etapa del proyecto, el sistema de evaluación presentado pretendió subsanar algunas de las limitaciones que se encontraron en otras herramientas de evaluación de competencias profesionales. Se establece que este sistema permite contar con evidencia sobre el desempeño de los estudiantes ante problemas que son relevantes en la disciplina psicológica.

En el plan de estudios vigente (FESI, 2015) se establece que al terminar el cuarto semestre se debería aplicar una evaluación de logros de perfiles intermedios. Lo cual, permitiría identificar si los estudiantes han logrado los objetivos esperados durante los primeros cuatro semestres de su formación. Si esto se lleva a cabo, se contaría con evidencia sobre las precurrentes de los estudiantes para cursar las asignaturas prácticas en los diferentes ámbitos profesionales y perspectivas teóricas. En caso de que estos exámenes se apliquen a todos los estudiantes, los resultados podrían impactar directamente en las asignaturas inmediatas a cursar.

Hasta el cuarto semestre de la licenciatura, se estipula que todos los estudiantes hayan cursado las mismas asignaturas y eso permitiría aplicar el mismo examen a todos los estudiantes. Sin embargo, en semestres consecutivos se diversifican las condiciones de

enseñanza-aprendizaje para los estudiantes. Ante este panorama, se reitera la sugerencia de diseñar evaluaciones específicas, de acuerdo al ámbito y perspectiva teórica que cursen los alumnos, tal como se hizo en el desarrollo de esta propuesta.

Sobre esta última, algunas de las aportaciones del sistema de evaluación es que es sensible a diferentes tipos de desempeños, en términos de la complejidad del desempeño de los estudiantes y de las habilidades y competencias que han logrado desarrollar y aquellas que aún no han desarrollado. Aunado a esto, el sistema permite variar la modalidad de aplicación, es decir, que puede aplicarse en línea (tal como se realizó en esta investigación), o bien, puede aplicarse de forma presencial. Sobre la primera modalidad, esta permitió la optimización de recursos, debido a que no se requería un espacio ni horario coordinado para que los estudiantes realizarán las actividades del sistema. Ellos podían elegir el momento para completarlo. Además, a partir de la plataforma del sistema, fue posible monitorear y registrar el desempeño de los estudiantes.

Por otro lado, otra de las aportaciones del sistema es que se presume que las condiciones de evaluación son similares a las condiciones de enseñanza y aprendizaje. Debido a que las actividades que lo componen se asemejan a las reportadas por Cruz y Pacheco (2022), quienes analizaron y categorizaron las interacciones en el aula de los docentes y alumnos. En el ámbito clínico se plantearon casos clínicos y actividades sobre diferentes segmentos de la atención a un usuario, esto se considera representativo de la atención a un usuario del área de psicología clínica de la Clínica Universitaria de Salud Integral (CUSI). En el ámbito de investigación, se eligieron segmentos del proceso de una investigación, pues lo estudiantes en la asignatura práctica deben desarrollar una.

En contraste con lo anterior, al ingreso de la licenciatura en psicología en la FES Iztacala no se aplica una evaluación que permita obtener datos sobre el desempeño de los estudiantes antes de cursar su formación profesional. Al término de esta, tampoco se cuenta con registros del desempeño de los egresados en ese momento. En cuanto a las evaluaciones al inicio y al término de los semestres, estas son delimitadas por cada uno de los profesores. En otras palabras, estas no se encuentran establecidas en los programas de asignatura respectivos.

La importancia de las modificaciones posteriores a los resultados de la evaluación de competencias, radica en que esta permite el ajuste de las condiciones educativas a la

capacidad del desempeño de los estudiantes (Lafourcade, 1982). En el caso de la FES Iztacala, no se cuentan con los indicadores o elementos suficientes para modificar las condiciones de enseñanza y aprendizaje.

Una de las características de este sistema de evaluación es la similitud entre las condiciones de enseñanza-aprendizaje y las de evaluación. Se espera que estas coincidencias eviten que los participantes tengan desempeños deficientes al no estar familiarizados con las condiciones del sistema. Dicha similitud se consiguió a través de la revisión de los programas de asignatura, en los que se desglosa, a grandes rasgos, lo que los estudiantes deberían hacer en las asignaturas prácticas.

Sobre la última etapa, en la que se aplicó el sistema de evaluación, se describen los hallazgos más relevantes. En general, los estudiantes se desempeñaron efectivamente en los tres niveles de complejidad. Aunque el número de actividades no era el mismo en cada nivel, por ello, es difícil afirmar objetivamente si en un nivel se desempeñaron efectivamente en más ocasiones que en otro. En ambos sistemas de evaluación la mayoría de las actividades se ubican en un nivel de complejidad intrasituacional.

El análisis del desempeño de los participantes por actividad y por nivel de complejidad permitió establecer que, en el ámbito clínico, la competencia en la que los participantes obtuvieron en más ocasiones desempeños efectivos fue Detección y delimitación de los factores relevantes para las problemáticas psicológicas, cuya evaluación se conformó de actividades en niveles intra y transituacional.

Por otro lado, en el ámbito de investigación, la competencia en la que los participantes obtuvieron, en mayor número de ocasiones, desempeños efectivos fue Generación de evidencias en una investigación. La cual estaba conformada por actividades en los tres diferentes niveles de complejidad. Los participantes obtuvieron mejores desempeños en el nivel intrasituacional.

Los resultados de esta etapa representan el desempeño de los estudiantes en situaciones que son relevantes en la disciplina psicológica. La relevancia de esta evidencia recae en que se concibe como prueba de la eficacia del proceso de formación profesional y representa un pronóstico que como podrían desempeñarse los participantes cuando se inserten en el mercado laboral.

En adición, los resultados permiten afirmar que las condiciones de enseñanza y aprendizaje a las que son expuestos los alumnos han promocionado el desarrollado de habilidades y competencias profesionales. Aunque su desempeño no en todas las habilidades y competencias profesionales planteadas en esta propuesta.

Una de las limitaciones de esta investigación es que los estudiantes de séptimo semestres y egresados habían concluido su formación en los ámbitos evaluados. Es decir, que los participantes de quinto semestre tenían una formación inconclusa. A pesar de ello, no se observaron diferencias entre el desempeño de los participantes.

Aunado a esto, cabe señalar que las conclusiones que se sostienen son aplicables únicamente a los participantes de los estudios, no se pretende generalizar estas afirmaciones. Debido a la cantidad de participantes resultaría poco pertinente extender estas afirmaciones hacia más estudiantes. Por lo tanto, se sugiere aumentar el número de estudiantes a los que se aplique este sistema de evaluación, lo cual permitirá identificar tendencias entre participantes y relacionar su desempeño con más variables (p.e. su pertenencia a grupos de investigación).

Para futuras investigaciones se sugiere ahondar en la definición de las habilidades y competencias que se evaluaron. Debido a que estas pueden considerarse aún como generales. En ese sentido, se sugiere progresar en la operacionalización de estas. Se esperaría que entre más concretas fueran estas definiciones más sencillo sería su proceso de validación y de construcción de actividades del sistema de evaluación.

Por otro lado, se sugiere enriquecer el sistema de evaluación aumentando las situaciones de evaluación con el objetivo de tener más indicadores sobre las tendencias conductuales de los participantes y aumentar las habilidades y competencias evaluadas, agotando las planteadas en la primera etapa. Además, diseñar una cantidad equitativa de actividades en los niveles de complejidad evaluados, debido a que permitiría comparar el desempeño entre niveles.

Aunado a lo anterior, al margen de los aportes y avances desarrollado en esta investigación, pueden señalarse algunas limitaciones que se sugiere subsanar en futuras investigaciones. En la primera etapa, en el diseño y validación de habilidades y competencias profesionales, se sugiere ampliar el número de jueces para validar la delimitación de los listados. Con ello, también se sugiere ampliar los criterios de inclusión para estos jueces. Por

ejemplo, que provengan de instituciones de educación superior distintas a la FES Iztacala. Esto permitiría identificar si, al margen de las condiciones curriculares, los psicólogos de las perspectivas conductual, cognitivo conductual e interconductual reconocen los mismos desempeños profesionales como indispensables.

Sobre la segunda etapa, el diseño del sistema de evaluación, se sugiere someter a un proceso de validación de contenido las actividades de evaluación propuestas en el presente proyecto y en subsecuentes. Esto permitiría identificar y validar la correspondencia entre las actividades y los niveles de complejidad funcional que pretenden promover. En otras palabras, se podría juzgar entre expertos si las actividades propuestas si permiten evaluar lo que se espera que evalúen. Para avanzar en este hito, se desarrolló una posible herramienta para validar lo mencionado (ver Anexo 8). Esta propuesta pretende evaluar aspectos como la redacción, el uso de materiales en las actividades, su correspondencia con las habilidades y competencias delimitadas y su relación con el nivel de complejidad asociado. Obtener estos datos de algunos expertos coadyuvaría a la mejora del sistema de evaluación.

Sobre la tercera etapa, esta consistió en un estudio piloto que permitió identificar la viabilidad de aplicación del sistema de evaluación. Para las siguientes aplicaciones del sistema, se sugiere ampliar la cantidad de participantes.

Retomando los datos del estudio piloto, se observaron resultados diferenciales de acuerdo al momento de la formación profesional en la que se encontraban los participantes. En el caso del ámbito de investigación, en el que los estudiantes de quinto semestre obtuvieron desempeños más que los de séptimo y egresados. Si bien, el objetivo principal del estudio no fue realizar un análisis comparativo de acuerdo al semestre que cursaban los estudiantes, los datos obtenidos parecen indicar que si las hay. Se sugiere aumentar el número de participantes de los diferentes semestres para averiguar si estas diferencias son estadísticamente significativas. En caso de contar eventualmente con dicha información, permitiría formular hipótesis sobre si las prácticas que cursen los estudiantes, a pesar de ser desde otros ámbitos y tradiciones teóricas, promueven el desarrollo de habilidades y competencias de interés.

De igual forma, la evidencia recabada permite plantear diferentes usos o aplicaciones del sistema de evaluación, por ejemplo, puede emplearse en un diseño pretest-postest para

evaluar las habilidades y competencias de los estudiantes al iniciar y finalizar su formación en los diferentes ámbitos.

Por último, se sugiere desarrollar una estrategia que permita identificar la opinión y experiencia de los participantes al realizar las actividades de evaluación. Por ello, en el anexo 7 se presenta una propuesta que ilustra lo anterior. En esta se solicita a los participantes que describan si el sistema de evaluación fue similar a las prácticas que ellos cursaron. Además, se pretende indagar si consideraron el sistema breve o extenso. Por último, se consulta sobre como calificarían su desempeño en el sistema. Esta información permitiría hacer modificaciones pertinentes para mejorar la experiencia de los participantes con el sistema de evaluación.

Nota final

Durante el desarrollo de los capítulos se describió el diseño y aplicación del sistema de evaluación en una modalidad a distancia. Las condiciones de la pandemia que ocurrían en ese momento fueron las que promovieron la implementación de la modalidad en línea, pues en todo momento buscó salvaguardar la salud de todos los involucrados en el desarrollo del proyecto.

A pesar de que, en la actualidad, se está regresando a condiciones presenciales, el uso de las herramientas tecnológicas sigue vigente. En décadas más recientes se ha promocionado, cada vez con mayor frecuencia, el uso de tecnologías en el ámbito educativo. Aunque actualmente se ha planteado un esquema de trabajo híbrido, el uso de herramientas tecnológicas en la educación media superior y superior seguirá en promoción. En ese sentido, las ventajas que representó esta modalidad, como la optimización de recursos, seguirán vigentes y se mantendrán relevantes a lo largo de diferentes momentos.

Hasta este punto, el uso de una plataforma en línea para el diseño de un sistema de evaluación capaz de registrar el desempeño de los estudiantes en situaciones que son relevantes en función de criterios disciplinarios se mantiene como algo novedoso. Debido a que los usos anteriores no involucran un sistema de evaluación con las características señaladas en este escrito.

Además de representar un hito novedoso en la investigación psicológica, el sistema diseñado representa nuevas posibilidades en la evaluación psicológica en diferentes facultades, dentro y fuera de la UNAM. A lo largo de este texto se describen los aspectos y criterios generales de este caso de evaluación de competencias, lo cual permite aplicarlos en diferentes contextos. Un ejercicio, bastante cercano al planteamiento de este trabajo, es el diseño y aplicación de un sistema de evaluación de habilidades y competencias profesionales del psicólogo en los diferentes ámbitos profesionales y diferentes tradiciones teóricas del plan de estudios de la FES Iztacala.

En lo consecutivo, este ejercicio puede aplicarse en cualquier institución de enseñanza de la psicología. Incluso, la definición de competencias profesionales permite el análisis del desempeño en función de criterios de diferentes disciplinas.

Uno de los retos y dificultades del proyecto fue captar a los diferentes participantes: a los jueces, estudiantes de la práctica de investigación y clínica. A pesar de que la modalidad en línea permitiría un mayor alcance en término de número de invitados, se tiene menos control sobre sus respuestas. Por ejemplo, muchos de los jueces invitados no respondieron después de varios intentos de contacto. Otros más respondieron después de la fecha acordada entre la investigadora y el respectivo juez. Algo similar sucedió con los participantes, algunos de ellos, después de proporcionar sus direcciones electrónicas, dejaron de responder los mensajes enviados desde EVACOMPS y del correo personal de la investigadora. Dado lo anterior, se aplaude y agradece la participación de quienes concluyeron todas las actividades, tanto en el proceso de validación de contenido como en la aplicación del sistema de evaluación.

En suma, el proyecto se desarrolló en condiciones de impacto global extraordinarios, al margen de diversas dificultades presentadas, las adaptaciones permitieron el desarrollo efectivo de cada una de las etapas del proyecto.

REFERENCIAS

- Alfa Tuning Academy Latina. (15 de diciembre 2019). *Proyecto Tuning América Latina*.
<http://tuning.unideusto.org/tuningal/>
- Álvarez I., E., Gómez O., J., y Ratto C., P. (2004). Competencias requeridas por el mercado laboral chileno y competencias actuales de estudiantes de Psicología con orientación laboral / organizacional, en una universidad privada. *Pharos*, 11 (1), 113-133.
- Álvarez, M., L., y de la O, P. C. (2005) Evaluación y certificación de competencias laborales en México. El caso de las dependencias de Gobierno Federal. *Contaduría y Administración*, 206 (1), 13-34.
- Andrade, R. y Hernández, S. (2010). El enfoque de competencias y el currículum del bachillerato en México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8 (1), 481-508.
- Bravo, N. (2006). *Competencias proyecto Tuning-Europa Tuning-América Latina de Bogotá NHBS/MTC* [Archivo PDF].
http://acreditacion.unillanos.edu.co/contenidos/cpacitacion_docente_2semestre_2007/competencias_proyectotuning.pdf
- Cano, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12 (3), 1-16.
- Carpio, C. e Irigoyen, J. J. (2005). Prefacio. En C. Carpio y J. J. Irigoyen (coords.), *Psicología y educación. Aportaciones desde la teoría de la conducta*. (s.p.). Universidad Nacional Autónoma de México- Facultad de Estudios Superiores Iztacala.

- Carpio, C., Canales, C., Morales, G., Arroyo, R. y Silva, H. (2007), Inteligencia, creatividad y desarrollo psicológico. *Acta Colombiana de Psicología*, 10 (2), 41-50.
- Carpio, C., Díaz, L., Ibáñez, C. y Obregón, F. (2007). Aprendizaje de competencias profesionales en psicología: Un modelo para la planeación curricular en la educación superior. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 12 (1), 27-34
- Carpio, C., Flores, C., Díaz, J., Canales, C. y Pacheco, V. (1998). Efectos de la razón muestra/comparativo sobre discriminación condicional. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*. 24 (1), 55-66.
- Castañeda, S. F. (2004). Competencias del recién egresado de la licenciatura en Psicología. *Psicología desde el Caribe*, 27-52.
- Castro, A. (2004). Las competencias profesionales del psicólogo y las necesidades de perfiles profesionales en los diferentes ámbitos laborales. *Interdisciplinaria*, 21 (2), 117-152.
- CENEVAL. (2007). *CENEVAL. Una institución esencialmente humana*. Recuperado el 8 de noviembre de 2018 <http://www.ceneval.edu.mx/>.
- Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior. (2020). *Guía para el sustentante. Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Psicología* [Archivo PDF]. https://ceneval.edu.mx/wp-content/uploads/2021/07/EX-EGEL-GUIA_EGEL_PSICOLOGIA_20210715.pdf
- Chomsky, N. (1970). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Aguilar.
- Churches, A. (2013). *Taxonomía de Bloom para la era digital*. Recuperado el 17 de abril de 2019 http://uvsfajardo.sld.cu/sites/uvsfajardo.sld.cu/files/taxonomia_de_bloom_para_la_era_digital.pdf

CINDA. (2004). *Competencias de egresados universitarios*. Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo-CINDA [Archivo PDF]. <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2004/04/competencias-de-egresados-universitarios.pdf>

Colotla, V. A. y Gallegos, X. (1981). La psicología en México. En R. Ardila, *La profesión del psicólogo* (pp.69-81). Trillas.

Comisión Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales, CONOCER. (2016). *Guía técnica para la integración de grupos técnicos, desarrollo de mapas funcionales, desarrollo de estándares de competencia y elaboración de instrumentos de evaluación de competencia*. Secretaria de Educación Pública.

CONOCER. (2017). *¿Qué es el CONOCER? Misión, visión, política y objetivos de calidad*. Consultado 26 de noviembre de 2018. https://conocer.gob.mx/acciones_programas/conocer-mision-vision-politica-objetivos-calidad/

Consultoría Organizacional para los Retos de Gestión de Talento de las Empresas, CDG. (19 de mayo 2022). https://www.cdg.com.mx/assessment-center?utm_term=evaluacion%20de%20desempe%C3%B1o%20por%20competencias&utm_campaign=Shk+-+assessment+center&utm_source=adwords&utm_medium=ppc&hsa_acc=9324396978&hsa_cam=12350653880&hsa_grp=117385470466&hsa_ad=575379137735&hsa_src=g&hsa_tgt=kwd-406863366603&hsa_kw=evaluacion%20de%20desempe%C3%B1o%20por%20competencias&hsa_mt=p&hsa_net=adwords&hsa_ver=3&gclid=Cj0KCQjwhLKUBhDiARIsAMaTLnE0-

[BX86St4JdWJYKuk45VaawzmDok11xmJoiDWfDYWKpNquqk1z4aArxpEALw_wc](#)

B

Corominas, J. (1961). *Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Española*. Gredos.

Cruz, E., y Pacheco, V. (2022). Categorización de interacciones durante la formación de psicólogos del ámbito clínico y de investigación. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 25 (2), 607-627.

DataMéxico. (2021). *Psicólogos*. <https://datamexico.org/es/profile/occupation/psicologos>

De la Fuente, J., Justicia, F., Casanova, P. F. y Trianes, M. (2013). Percepción sobre la construcción de competencias académicas y profesionales del psicólogo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 53 (1), 3-34.

De la Horra, I. (2010). La simulación clínica como herramienta de evaluación de competencias en la formación de enfermería. *Reduca (Enfermería, Fisioterapia y Podología) Serie de Trabajos fin de Master*, 2 (1), 549-580.

De Loera, J. M., Martínez, K., Martínez-Soto, J. y Padrós, F. (2016). Las competencias del psicólogo profesional: análisis de perfiles de egreso. *Investigación y Práctica en Psicología del Desarrollo*, 2016 (2), 170-185.

De Zubiría, J. (2006). ¿Qué son las competencias?: una mirada desde el desarrollo humano. *Centro de Investigación y Desarrollo Educativo (CEIDE)*, Ciudad de México: México. <https://www.academia.edu/17593400/Que-son-las-competencias-una-mirada-desde-el-desarrollo-humano>

DGIRE. (2017). *Psicología plan 2008*. http://www.dgire.unam.mx/contenido_wp/psicologia-ano-plan-2008/

Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en educación. ¿una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, 28 (111), 7-36.

- Díaz González, E., Landa, P. & Rodríguez, M. (2002). El análisis contingencial: un sistema interconductual para el campo aplicado. En G. Mares y Y. Guevara (coords.), *Psicología Interconductual: avances en la investigación tecnológica* (pp. 1-40). México: UNAM-FESI.
- Escobar, M. (2005). Las competencias laborales ¿la estrategia laboral para la competitividad de las organizaciones?. *Estudios Gerenciales*, 96, 31-55.
- Factorial. (19 de mayo 2022). <https://factorial.mx/evaluacion-del-desempeno>
- Facultad de Estudios Superiores Iztacala. (2015). Plan de Estudios de la Licenciatura en Psicología. Tomo I [Archivo PDF]. http://psicologia.iztacala.unam.mx/Docs-Cambio-Curricular/TomoIPsicologiaFESIztacala27_11_2015.pdf
- Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. (2010). Propuesta de modificación al plan y programas de estudio de la licenciatura en psicología (sistema presencial) [Archivo PDF]. https://www.zaragoza.unam.mx/portal/wp-content/Portal2015/Licenciaturas/psicologia/plan_estudios_psicologia.pdf
- Fernández, C. (1980). Psicología Iztacala como modelo educativo: introducción. En E. Ribes, C. Fernández, M. Rueda, M. Talento y F. López, *Enseñanza, ejercicio e investigación de la psicología. Un modelo integral*. (pp.13-16). Trillas.
- Fernández, C., Baptista, P., y Hernández, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill.
- Freixa, E. (2003). ¿Qué es conducta? *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 3 (3), 595-613
- Frola, P. (2010). *Competencias docentes para la evaluación. Diseño de reactivos para evaluar el aprendizaje*. Trillas.

- Gago, A. (2000). CENEVAL y la evaluación externa de la educación en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2 (2), 106-114.
- Gamiochipi, L. (1993). Consideraciones sobre aspectos evolutivos de la Facultad, desde su creación, hace 20 años, hasta el momento presente. En: J. Urbina, (Comp.) *Facultad de Psicología: testimonios de 20 años 1973-1993* (pp. 125-136). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gobierno de México. (22 de febrero 2019). *Planea en la Educación Básica*. <http://planea.sep.gob.mx/ba/>
- Gobierno de México. (5 de julio 2020). *Plan y programas de estudio*. <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/>
- Gobierno de México. (5 de junio 2021). *Profesionales de la psicología participan en la reestructuración del sistema de salud mental en el país*. <https://www.gob.mx/salud/prensa/123-profesionales-de-la-psicologia-participan-en-la-reestructuracion-del-sistema-de-salud-mental-en-el-pais>
- Guzmán, J. (1989). La carrera de psicología en la UNAM 1940-1988. En: J. Urbina, (Comp.) *El psicólogo. Formación, ejercicio profesional y prospectiva* (pp. 59-95). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGrawHill.
- Herrera, C., A., Restrepo, A., M., Uribe, R., A. y López, L., C. (2009). Competencias académicas y profesionales del psicólogo. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 5 (2), 241-254.
- Hymes, D. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y Función*, 9, 13-37.

- Ibáñez, B., C. (2007). Diseño curricular basado en competencias profesionales: una propuesta desde la psicología interconductual. *Revista de Educación y Desarrollo*, 6 (2), 45-54.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2019). *Breve recorrido por la evaluación de la educación básica en México* [Archivo PDF]. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1C217.pdf>
- Integratec. (19 de mayo 2022). https://www.integratec.com/evaluacion-desempeno/software-desempeno.html?utm_source=google-ads&utm_campaign=evaluacion%20desempeno%20mexico&utm_agid=115706282823&utm_term=%2Bsoftware%20%2Bevaluacion%20%2Bdesempe%C3%B1o&creative=495083701123&device=c&gclid=Cj0KCQjwhLKUBhDiARIsAMaTLnF6QEvert35gKdRq5bEaIuBuw6PrCA2ybYqFIF-yfHhLO70qBadLIPEaAvD7EALw_wcB
- Laboratorio de Enseñanza Virtual y Ciberpsicología. (2016). Sobre LEVyC. <https://www.ciberpsicologia.unam.mx/>
- Laboratorio Virtual de Psicología Básica. (2022). Acerca de LVPB. <http://psicol93.uab.es/lvpb/login/index.php>
- Lafourcade, P. D. (1982). *La evaluación en organizaciones educativas centradas en logros*. Trillas.
- Lapsi. (2022). Acerca del Laboratorio Virtual. <http://labpsi.mdp.edu.ar/Home/Index>
- Macotela, S. (2007). Replanteando la formación de psicólogos: un análisis de problemas y algunas alternativas de solución. *Enseñanza e investigación en psicología*, 12(1), 5-25.
- Martínez, J. y Urbina, J. (1992). Análisis de los estudios sobre el perfil profesional y el mercado de trabajo de los psicólogos. En J. Urbina, *El psicólogo, formación, ejercicio profesional y prospectiva*, pp. (513-522). México: UNAM.

Martínez, R. & Moreno, R. (2004). Validity of academic work indicators in the projected European Higher Education Area.

<http://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/26416/Validity%20of%20academic%20work%20indicator%20in%20the%20projected.pdf?sequence=3>

Moreno, T. O (2012). La evaluación de competencias en educación. *Sinéctica*, (39), 01-20.

de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2012000200010&lng=es&tlng=es.

Mulder, M., Weigel, T. & Collins, K. (2007). The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states: a critical analysis.

Journal of Vocational Education & Training, 59 (1), 67-88.

Nikkis. (19 de mayo 2022). [https://www.nikiis.com/producto/evaluacion-](https://www.nikiis.com/producto/evaluacion-desempeno/?utm_term=software%20evaluacion%20del%20desempe%C3%B1o&utm_campaign=MX+Desempe%C3%B1o&utm_source=adwords&utm_medium=ppc&hsa_acc=7096650552&hsa_cam=16109049791&hsa_grp=136844784630&hsa_ad=580533509212&hsa_src=g&hsa_tgt=kwd-363998939017&hsa_kw=software%20evaluacion%20del%20desempe%C3%B1o&hsa_mt=b&hsa_net=adwords&hsa_ver=3&gclid=Cj0KCQjwhLKUBhDiARIsAMaTLnG3zBjdGcOhUaaWj6Fm32--eIul9nHwgyIxfFxWGRdLI64Ci6rzBUaAIUdEALw_wcB)

[desempeno/?utm_term=software%20evaluacion%20del%20desempe%C3%B1o&utm_campaign=MX+Desempe%C3%B1o&utm_source=adwords&utm_medium=ppc&hsa_acc=7096650552&hsa_cam=16109049791&hsa_grp=136844784630&hsa_ad=580533509212&hsa_src=g&hsa_tgt=kwd-](https://www.nikiis.com/producto/evaluacion-desempeno/?utm_term=software%20evaluacion%20del%20desempe%C3%B1o&utm_campaign=MX+Desempe%C3%B1o&utm_source=adwords&utm_medium=ppc&hsa_acc=7096650552&hsa_cam=16109049791&hsa_grp=136844784630&hsa_ad=580533509212&hsa_src=g&hsa_tgt=kwd-363998939017&hsa_kw=software%20evaluacion%20del%20desempe%C3%B1o&hsa_mt=b&hsa_net=adwords&hsa_ver=3&gclid=Cj0KCQjwhLKUBhDiARIsAMaTLnG3zBjdGcOhUaaWj6Fm32--eIul9nHwgyIxfFxWGRdLI64Ci6rzBUaAIUdEALw_wcB)

[363998939017&hsa_kw=software%20evaluacion%20del%20desempe%C3%B1o&hsa_mt=b&hsa_net=adwords&hsa_ver=3&gclid=Cj0KCQjwhLKUBhDiARIsAMaTLnG3](https://www.nikiis.com/producto/evaluacion-desempeno/?utm_term=software%20evaluacion%20del%20desempe%C3%B1o&utm_campaign=MX+Desempe%C3%B1o&utm_source=adwords&utm_medium=ppc&hsa_acc=7096650552&hsa_cam=16109049791&hsa_grp=136844784630&hsa_ad=580533509212&hsa_src=g&hsa_tgt=kwd-363998939017&hsa_kw=software%20evaluacion%20del%20desempe%C3%B1o&hsa_mt=b&hsa_net=adwords&hsa_ver=3&gclid=Cj0KCQjwhLKUBhDiARIsAMaTLnG3zBjdGcOhUaaWj6Fm32--eIul9nHwgyIxfFxWGRdLI64Ci6rzBUaAIUdEALw_wcB)

[zBjdGcOhUaaWj6Fm32--eIul9nHwgyIxfFxWGRdLI64Ci6rzBUaAIUdEALw_wcB](https://www.nikiis.com/producto/evaluacion-desempeno/?utm_term=software%20evaluacion%20del%20desempe%C3%B1o&utm_campaign=MX+Desempe%C3%B1o&utm_source=adwords&utm_medium=ppc&hsa_acc=7096650552&hsa_cam=16109049791&hsa_grp=136844784630&hsa_ad=580533509212&hsa_src=g&hsa_tgt=kwd-363998939017&hsa_kw=software%20evaluacion%20del%20desempe%C3%B1o&hsa_mt=b&hsa_net=adwords&hsa_ver=3&gclid=Cj0KCQjwhLKUBhDiARIsAMaTLnG3zBjdGcOhUaaWj6Fm32--eIul9nHwgyIxfFxWGRdLI64Ci6rzBUaAIUdEALw_wcB)

Open Assessment Technologies, OAT. (19 de mayo 2022).

<https://www.taotesting.com/solutions/higher-education/>

Orellana, O., García, L., Sarria., C., Morocho, J., Herrera, E., Salazar, M., Yanac, E., Rivera,

J., Sotelo, L. y Sotelo, N. (2007). Perfil profesional de competencias del psicólogo sanmarquino. *Revista de Investigación en Psicología*, 10 (2), 111-136.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO.

(1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción* [Archivo PDF].

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878_spa/PDF/113878spao.pdf.multi

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE. (2018). Programme for International Student Assessment. <https://www.oecd.org/pisa/pisafaq/>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE. (2019). *Educación Superior en México. Resultados y relevancia para el mercado laboral* [Archivo PDF] [.https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/educacion_superior_en_mexico.pdf](https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/educacion_superior_en_mexico.pdf)

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE. (2007). *El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve* [Archivo PDF]. <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>

Osterlind, J. S. (1989). *Constructing test items*. Kluwer American Publishers.

Pacheco, V. (2010). Clasificación de párrafos y desarrollo de habilidades escritoras en estudiantes de psicología. *Revista Mexicana de Psicología*, 27 (2), 257-268.

Pacheco, V., Carranza, N., Silva, H., Flores, C. y Morales, G. (2005). Evaluación del aprendizaje de la práctica científica en psicología. En C. Carpio y J. J. Irigoyen (coords.), *Psicología y educación. Aportaciones desde la teoría de la conducta*. (pp. 33-50). Universidad Nacional Autónoma de México- Facultad de Estudios Superiores Iztacala.

Piña López, J. A., (2010). El rol del psicólogo en el ámbito de la salud: de las funciones a las competencias profesionales. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 15(2),233-255.

Real Academia Española. (2018). *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/?id=A0fanvT|A0gTnnL>

- Real Academia Española. (2019). *Diccionario de la lengua española*.
<https://dle.rae.es/competencia>.
- Reidl, L. (2008). Competencias profesionales para los psicólogos. En Carpio, C. (Coord.) *Competencias profesionales y científicas del psicólogo. Investigación, experiencias y propuesta*. Universidad Nacional Autónoma México.
- Ribes, E. (1981). Reflexiones sobre el concepto de inteligencia y su desarrollo. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 7, 107-116.
- Ribes, E. (1993). La práctica de la investigación científica y la noción del juego del lenguaje. *Acta Comportamentalia: Revista Latina de Análisis del Comportamiento*, 1(1).
- Ribes, E. (2011). El concepto de competencia: su pertinencia en el desarrollo psicológico y la educación. *Bordón*, 63 (1), 33-45.
- Ribes, E., Fernández, C., Rueda, M., Talento, M. y López, F. (1980). Proyecto de plan de estudios. En: E., Ribes et al. *Enseñanza, ejercicio e investigación de la psicología. Un modelo integral* (pp. 41-71). Trillas.
- Ribes, E., Padilla, A., y Moreno, R. (1996). Un análisis funcional de la práctica científica: extensiones de un modelo psicológico. *Acta Comportamentalia: Revista Latina de Análisis del Comportamiento*, 4, 205-235.
- Rodríguez C., M.L. (2019). Competencias profesionales del psicólogo clínico. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 2 (3), 387-396.
- Rodríguez, M. (2019). Competencias profesionales del psicólogo clínico. *Enseñanza e investigación en psicología*, 1(3), 387-396

- Rueda, M. (1980). Algunos comentarios sobre el sistema de evaluación del plan de estudios de la carrera de psicología en la ENEP, Iztacala. En: E. Ribes et al. *Enseñanza, ejercicio e investigación de la psicología. Un modelo integral* (pp. 107-113). México: Trillas.
- Ruíz de Vargas, M., Jaraba, B., y Romero, L. (2005). Competencias laborales y la formación universitaria. *Psicología desde el Caribe*, 64-91.
- Ruíz, S., Ruíz, S. y García, M. J. (2012). Competencias profesionales en estudiantes de psicología. *Global Journey of Community Psychology Practice*, 3 (4), 2-10.
- Ryle, G. (1949). *The Concept of Mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Saavedra, L. y Saavedra, S. (2014). Evaluación por competencias: contextos de origen y contradicciones pedagógicas. *Itinerario Educativo*, 64, 65-81.
- Sánchez, M. (2018). La evaluación de los estudiantes ¿es realmente complicada? *Revista Digital Universitaria*, 19 (6), 1-18.
- Sanduvete, S., Chácon, S., Sánchez, M. y Pérez, J. A. (2013). El índice de Osterlind revisado. Un análisis comparativo en estudio de validez de contenido. *Acción psicológica*, 10 (2), 19-26.
- Secretaría de Educación Pública. (2005). Una educación basada en competencias. Recuperado 25 de febrero 2019 https://issuu.com/davidbetan/docs/c_mo_aprenden_las_ni_as_y_los_ni
- Segredo, A. y Reyes, D. (2004). Algunas consideraciones sobre la confección del Curriculum Vitae. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 20(5-6), 0-0.
- Sierra, B., Méndez, A. y Mañana, J. (2012). La programación por competencias básicas: hacia un cambio metodológico interdisciplinar. *Revista Complutense de Educación*, 24 (1), 165-184.
- Suárez, X. (2011). Valoración de las competencias de Psicología: Estudio exploratorio en muestras de estudiantes y profesionales activos. *Revista de Psicología*, 20 (1), 73-103.

Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Talca: Proyecto Mesesup.

https://maristas.org.mx/gestion/web/doctos/aspectos_basicos_formacion_competencias.pdf

Tuning Academy. (2019). ¿Qué es la Tuning Academy?. <http://tuningacademy.org/tuning-academy/?lang=es>

Universidad de Sonora. (2020). Oferta Educativa de Licenciatura. <http://www.ofertaeducativa.uson.mx/index.php/division-de-ciencias-sociales/licenciatura-en-psicologia/>

Universidad Nacional Autónoma de México - Facultad de Psicología. (2008). *Plan de Estudios 2008. Información y estructura* [Archivo PDF]. http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/Licenciatura_Psicologia_UNAM_Plan_de_Estudios_2008_Informacion_y_estructura.pdf

Universidad Nacional Autónoma de México (2022). Misión y visión. <https://www.unam.mx/mision-y-vision#:~:text=Impartir%20educaci%C3%B3n%20superior%20para%20formar,los%20beneficios%20de%20la%20cultura.>

Urzúa, H., C. y Garritz, R., A. (2008). Evaluación de competencias en el nivel universitario. *Ideas CONCYTEG*, 3 (39), 138-154.

Wittgenstein, L. (1953). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Altaya.

Yáñez, H., y Ortiz, A. (2015). Exploración del uso de las competencias académicas definidas en el proceso educativo y formativo. *Psicogente*, 18 (34), 336-350.

ANEXOS

Anexo 1

Descripción del Plan de Estudios de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala 2015

El plan de estudios precedentes entró en vigor en 1976 y estaba constituido por tres módulos: teórico, metodológico y aplicado. Como parte de las deficiencias observadas en el plan de estudios y que no fueron subsanadas en el transcurso del tiempo, a saber: la falta de vinculación entre módulos y entre asignaturas seriadas. Cabe aclarar que la formación de psicólogos en esta institución tenía una orientación hacia la psicología conductual. Por ello, se argumentaba que en el plan de estudios no se contaba con las condiciones para la enseñanza de la diversificación de posturas teóricas en psicología.

Uno de los objetivos que se buscaba con el planteamiento de este nuevo plan de estudios fue incorporar de manera didáctica y sistemática la diversidad de perspectivas y prácticas psicológicas. Mediante el plan curricular se busca la formación de psicólogos que coadyuven en la resolución de problemáticas de la sociedad mexicana presentes y también aquellas que puedan presentarse en un futuro. Los principios que sustentan el desarrollo del plan de estudio se enlistan a continuación:

- Promover el desarrollo e integrar en casos prácticos conocimientos, habilidades y actitudes.
- Establecer distintos escenarios para aprender la aplicación de la disciplina.
- Flexibilidad que permite a cada estudiante diseñar su perfil profesional a partir de la selección de asignaturas a cursar.
- Fomentar la intervención en las problemáticas sociales y las repercusiones que estos pueden generar.
- Al atender las demandas impuestas por el mercado laboral no dejar de lado la crítica y autonomía.
- En el diseño de estrategias para intervenir ante una demanda social, procurar la prevención ante la remediación.
- Con la finalidad de enfrentar el rezago científico en el país, promocionar en desarrollo de la psicología como profesión y como disciplina científica.

- Auspiciar el estudio de la psicología desde alguna perspectiva teórica paradigmática, multidisciplinar e integrada.

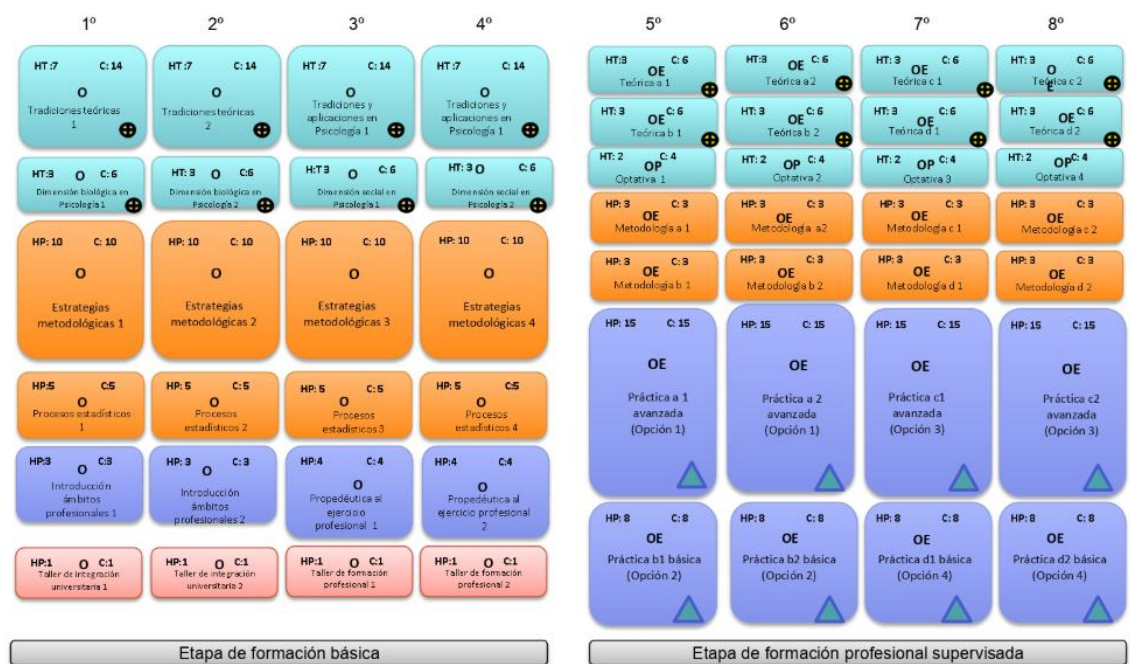
Este plan de estudios fomenta la formación de un psicólogo general, manteniendo la perspectiva de una psicología como profesión y como disciplina científica. Caso contrario a las demás facultades de la UNAM, los otros planes de estudio plantean una formación especialidad en algún área del ejercicio profesional.

De igual manera, se considera de suma importancia la participación de los estudiantes en el aprendizaje, así como la variación de grados de complejidad y la integración vertical y transversal de las actividades a las que son expuestos los estudiantes.

En el planteamiento del plan de estudios se señala que en diseño de este se retomó un modelo por competencias y la integración tale como: las habilidades, conocimientos y actitudes, con la finalidad de satisfacer criterios en múltiples situaciones y contextos (específicas y complejas).

Figura 44.

Mapa curricular del Plan de Estudios de Iztacala 2015.



Algunas de las virtudes del plan de estudios anterior que se ha pretendido conservar son las siguientes:

- Vinculación entre los módulos teóricos y prácticos.
- Mantener el servicio social como parte de las asignaturas del plan de estudios.
- Prácticas profesionales supervisadas en escenarios reales.
- Programas de tutorías individualizadas.
- La consideración de la evaluación para la formación profesional de los estudiantes.
- Hacer hincapié en la formación metodológica.

Los aspectos que se modificaron del plan de estudios anterior al vigente se describen en las siguientes líneas:

- Ampliar las perspectivas teóricas de la psicología que orientan el plan de estudios.
- Variar los escenarios de formación y prácticas profesionales y brindar al estudiante la posibilidad de elegir las prácticas profesionales a desarrollar, así como el enfoque teórico de estas.
- Procurar la congruencia horizontal, vertical y transversal entre módulos y asignaturas.
- Evaluar constantemente a los estudiantes, egresados, profesores y al plan de estudios.
- Emplear nuevas tecnologías en la enseñanza y práctica de la psicología.
- Nivelación académica de los estudiantes de primer ingreso.

En cuanto al enfoque teórico del curriculum, no hay un único enfoque, las asignaturas se imparten a partir de distintas perspectivas (o tradiciones teóricas), a saber: 1) cognoscitiva, 2) complejidad y transdisciplina, 3) conductual, interconductual y cognitivo conductual, 4) existencial humanista, 5) psicoanálisis y teoría social; y 6) sociocultural y de la actividad.

Por otro lado, las áreas de formación profesional que se ofertan en el plan de estudios son: Clínica, Organizacional, Educación, desarrollo y docencia, Educación especial, Salud, Social e Investigación.

En suma, el objetivo general del plan de estudios es: “formar psicólogos generales con bases científicas, altamente competitivos en el campo laboral, capaces de mostrar pericia para llevar a cabo evaluaciones, diagnósticos e intervenciones con base en la aplicación de conocimientos, habilidades, valores y actitudes adquiridos, en distintas áreas, variedad de problemas y poblaciones, así como situaciones nuevas e inesperadas.”

Como características del perfil de ingreso, se describe que el aspirante debe contar con: conocimientos sobre ciencias sociales, lógica, matemáticas y el uso de herramientas informáticas. Asimismo, se requiere que los aspirantes hayan desarrollado hasta el momento habilidades para el análisis crítico y reflexivo del comportamiento humano, textos en español y para implementar estrategias de aprendizaje autónomo y colaborativo. Por último, el aspirante deberá presentar actitudes como la disposición para fomentar relaciones interpersonales que facilite las intervenciones psicológicas en contextos variados, así como para el trabajo en equipo, inclinación por la reflexión filosófica, epistemológica y metodológica de la disciplina psicológica e interés por temáticas biológicas, sociales y culturales.

Para los perfiles intermedios se han establecido dos cortes: el de formación básica y el de formación profesional supervisada. En cuanto al primero, los conocimientos que los estudiantes deben alcanzar al terminar la etapa del plan de estudios de formación básica son acerca de la teoría y metodología de la Psicología, la historia de los ámbitos profesionales del psicólogo y distintas perspectivas y sobre aspectos de otras disciplinas que se presentan en los procesos psicológicos. Para dicho momento, los alumnos habrán desarrollado habilidades para analizar críticamente fundamentos teóricos y metodológicos de la disciplina, elegir distintas estrategias de acción (prevención, planeación, investigación, etc.) desde distintas perspectivas teóricas de la psicología. También se espera el desarrollo de actitudes como el compromiso, responsabilidad y ética en su formación como profesional y procurar la calidad de los individuos a partir del trabajo cooperativo.

En relación a la etapa de formación profesional supervisada se espera que los estudiantes desarrollen conocimientos de evaluación sobre cómo plantear y analizar problemas desde distintas perspectivas teóricas y de, al menos, cuatro de los ámbitos profesionales del ejercicio psicológico; y conocimientos de la metodología empleada para la evaluación, diagnóstico e intervención interdisciplinaria y multidisciplinaria en distintos ámbitos. Se pretende que los estudiantes desarrollen habilidades para la aplicación de intervenciones psicológicas, para la identificación de problemas psicológicos fundamentados en diferentes perspectivas psicológicas, realizar investigaciones apegadas a un enfoque científico y ético y para la aplicación de principios éticos y legales en el ejercicio de la psicología. Se busca que los estudiantes presenten actitudes de crítica, ética y compromiso, así como de disposición para realizar un trabajo multidisciplinario.

En el perfil de egreso se menciona que los egresados, a lo largo de su formación debieron desarrollar conocimientos para delimitar con precisión las demandas que requieren de intervenciones psicológicas en los distintos ámbitos del ejercicio psicológico, para participar en la reducción de situaciones de riesgo en el plano individual y colectivo, sobre el diseño, construcción y validación de instrumentos de distinto uso en la psicología. El estudiante debió desarrollar habilidades para planear, diseñar y aplicar intervenciones interdisciplinarias y multidisciplinarias fundamentadas en modelos teóricos pertinentes; para la elaboración de proyectos e informes de investigación; para la organización de recursos que fomenten la vinculación interdisciplinaria e interdisciplinaria; para la aplicación del conocimiento psicológico generado en el ámbito científico; para promover el bienestar integral de los individuos. En relación a las actitudes, se busca que los egresados presenten actitudes para impulsar su desarrollo y actuar responsable, humanitaria, crítica y reflexivamente; para actuar de acuerdo a los límites de la profesión del psicólogo; y compromiso hacia su formación continua.

Como perfil profesional se establece que los egresados podrán desempeñarse profesionalmente en instituciones de cualquier índole (públicas, privadas y organizaciones de sociedad civil), los ámbitos en los que podrán desempeñarse dependen de las tradiciones teóricas seleccionadas. En general, los ámbitos en los que podrán desempeñarse son: clínica,

educación, desarrollo y docencia, educación especial, investigación, organizacional, salud y social.

El tiempo delimitado para cursar el plan de estudios es de 8 semestres y tiene un total de 338 créditos. De este total de créditos 158 corresponden a 32 asignaturas obligatorias, 164 créditos corresponden a 32 asignaturas distribuidas en tres módulos que los estudiantes pueden elegir y 16 que corresponden a 4 asignaturas optativas que son del módulo teórico. Por ende, son 68 asignaturas distribuidas en tres módulos: teórico constituido por 20 asignaturas, el módulo metodológico está compuesto por 16 materias y el aplicado por 32.

En cuanto a la estructura del plan de estudios, en quinto y séptimo semestre los alumnos tienen oportunidad de elegir dos prácticas supervisadas (básica de 8 horas y avanzadas de 15 horas). Estas prácticas son anuales y se complementan con sus respectivas asignaturas metodológicas. De igual manera, pueden elegir la tradición teórica a partir de la cual se abordan las asignaturas y en los últimos cuatro semestres de la licenciatura eligen una optativa a cursar en cada semestre.

La estructura del programa está compuesta por los módulos aplicado, teórico y metodológico. Se establece que el módulo aplicado es el rector de la organización de todo el plan de estudios. Debido a que en él se integran las habilidades y conocimientos desarrollados por los estudiantes. Y es precisamente el módulo aplicado lo que permite que el servicio social esté incluido puesto que el desempeño de los estudiantes en estas asignaturas es en instituciones públicas, en las que atienden demandas de usuarios de un servicio psicológico.

El propósito del módulo teórico es que el alumno pueda emplear distintos discursos y lenguajes correspondientes a las tradiciones teóricas, diseñar metodologías de intervención, analizar y explicar problemáticas desde distintas perspectivas teóricas.

Durante el módulo metodológico, se busca que el estudiante participe en múltiples trabajos de investigación que promuevan el desarrollo de pensamiento estratégico y explicativo. Asimismo, el alumno deberá desarrollar habilidades para manejar los mecanismos de financiamiento de programas de investigación.

En este plan de estudios se conciben a las tutorías individuales (durante los ocho semestres) y grupales (a partir de quinto semestre) como espacios que contribuyen a la

articulación entre módulos. Como productos finales de las tutorías individuales, se establece que los estudiantes deben elaborar textos relacionados con la disciplina psicológica que implique distintas actividades de acuerdo al semestre que se curse: el análisis e integración de textos científicos en los primeros dos semestres, en tercer semestre crítica teórica, en cuarto semestre crítica metodológica; y de quinto a octavo semestre la descripción de alcances y limitaciones de una intervención en problemas específicos.

Las asignaturas para las cuales se tiene programas las tutorías individuales son:

Tabla 28.

Asignaturas del plan de estudios presentadas por semestre.

Asignaturas	Semestres
Tradiciones teóricas 1 y 2	1° y 2°
Dimensión biológica en Psicología 1 y 2	
Tradiciones y aplicaciones en Psicología 1 y 2	3° y 4°
Dimensión social en Psicología 1 y 2	
Asignaturas teóricas	5°, 6°, 7° y 8°

En tanto a las tutorías grupales, estas tienen como objetivo analizar crítica y constructivamente lo que los estudiantes realizan en las prácticas profesionales supervisadas.

Otro aspecto que debe detallarse es la enseñanza de las distintas tradiciones teóricas y los ámbitos del ejercicio profesional del psicólogo en las asignaturas del plan de estudios. Durante la etapa de formación básica, se abordan las seis tradiciones teóricas a lo largo de dos semestres (tres en cada uno) en las asignaturas de Tradiciones teóricas 1 y 2, Tradiciones y aplicaciones de la Psicología 1 y 2, y Dimensión social de la Psicología 1 y 2. En la segunda parte del plan de estudios, la de formación profesional supervisada, en la que se imparten asignaturas de índole teórica, metodológica y práctica, los siete ámbitos de ejercicio profesional pueden ser abordados a partir de las seis tradiciones teóricas.

En esta última parte, el estudiante tiene la oportunidad de elegir cuatro de los siete ámbitos profesionales para las cuatro asignaturas que deberá cursar en los últimos cuatro semestres del plan de estudios. En cada año, el alumno deberá elegir dos de estos ámbitos.

Anexo 2



Universidad Nacional Autónoma de México

Programa de Doctorado en Psicología

Competencias profesionales del psicólogo

que se desarrolla en el ámbito clínico

En el presente documento se describe una propuesta para la categorización de habilidades y competencias profesionales que debería desempeñar un psicólogo en el ejercicio efectivo en el ámbito clínico. Esta propuesta se desarrolla a partir de la delimitación de las competencias profesionales como el comportamiento variado y efectivo en situaciones relevantes y delimitadas a partir criterios propios de la disciplina psicológica conductual. De manera similar, se establecen una serie de habilidades, entendidas como el conjunto de criterios y morfologías para el desarrollo de las competencias profesionales.

Se espera que la propuesta sea exhaustiva en la descripción de estos comportamientos. Por ello, la participación de expertos en este ámbito es de suma importancia. De antemano, se agradece su colaboración en la evaluación de esta propuesta.

A continuación, se describe el procedimiento a seguir.

Instrucciones:

En la siguiente tabla se presenta un listado de habilidades y competencias implicadas en el ejercicio del psicólogo conductual en el ámbito clínico. En las columnas siguientes se ubican las casillas en las que deberá asignar un puntaje a la descripción de cada una de las habilidades y competencias. Este puntaje puede ser -1, 0 o 1 atendiendo a los siguientes criterios:

- Las habilidades y competencias descritas son excluyentes entre sí.
- Las competencias y habilidades descritas corresponden con las actividades que desarrolla un psicólogo en el ámbito clínico.
- Las habilidades corresponden al saber cómo de las competencias.

Para asignar el puntaje deberá considerarse lo siguiente:

1: Se cumplen las tres características anteriores.

0: Se cumplen dos de las características anteriores.

-1: Se cumplen una o ninguna de las características anteriores

Para asignar el puntaje a cada rubro deberá marcar con una equis (X) la casilla correspondiente. Por ejemplo:

Puntaje		
-1	0	1
	X	

A un costado de las casillas del puntaje se ubica la casilla de *Observaciones*. En ella podrá escribir comentarios adicionales.

Competencias	Habilidades	Puntaje			Observaciones
		-1	0	1	
Identificación de eventos psicológicos y sus factores.	Identificar los factores involucrados en la problemática: situaciones, conductas, personas, juicios de valor y efectos.				
	Identificar el comportamiento como una relación entre distintos factores.				
Aplicación de técnicas y procedimientos para la detección de problemas.	Emplear los procedimientos pertinentes para la detección del comportamiento valorado como problema y los factores relaciones a este.				
Diagnóstico de problemas.	Emplear lenguaje científico (técnico) para definir los argumentos que sustenten la delimitación de una problemática.				
	Establecer relaciones teóricamente relevantes entre hechos e hipótesis a manera de delimitación de problemática.				
	A partir del comportamiento reportado por los usuarios, identificar comportamientos disfuncionales para un usuario, así como los elementos que probabilizan el despliegue de esos comportamientos.				
	Promover que el usuario identifique los factores que se conjugan en las interacciones valoradas como problemáticas.				
	Explicar al usuario la problemática que se delimitó a partir de la(s) queja(s) que reportó.				
	Evaluar el origen y evolución del problema que se delimitó a partir de las quejas de un usuario.				
Planeación de intervención.	Elaborar programas de intervención a partir del planteamiento de objetivos generales y específicos.				
	Plantear distintas alternativas de solución a la problemática.				
	Auspiciar que el usuario elija la intervención predilecta de un listado de opciones.				

	Seleccionar y diseñar herramientas de registro que permitan corroborar los parámetros (frecuencia, duración) de las conductas de interés			
	Instruir al usuario en la observación y registro de las conductas de interés.			
	Plantear un objetivo general para la intervención.			
	Plantear objetivos específicos de la intervención.			
	Ejercitar al usuario en conductas específicas a emitir.			
Evaluación y contrastación de planes o acciones de intervención psicológica.	Delimitar y evaluar los resultados esperados a corto, mediano y largo plazo.			
	Analizar los registros y herramientas empleadas a lo largo de las sesiones.			

¿Considera que el listado anterior agota todas las competencias profesionales que un psicólogo debería desempeñar en el ámbito de clínica?

¿Agregaría más habilidades y competencias a este listado? ¿Cuáles?

Gracias por su valiosa contribución.

Anexo 3



Universidad Nacional Autónoma de México

Programa de Doctorado en Psicología

Competencias profesionales del psicólogo

que se desarrolla en el ámbito de investigación

En el presente documento se describe una propuesta para la categorización de habilidades y competencias profesionales que debería desempeñar un psicólogo en el ejercicio efectivo en el ámbito de investigación. Esta propuesta se desarrolla a partir de la delimitación de las competencias profesionales como el comportamiento variado y efectivo en situaciones relevantes y delimitadas a partir de criterios propios de la disciplina psicológica conductual. De manera similar, se establecen una serie de habilidades, entendidas como el conjunto de criterios y morfologías para el desarrollo de las competencias profesionales.

Se espera que la propuesta sea exhaustiva en la descripción de estos comportamientos. Por ello, la participación de expertos en este ámbito es de suma importancia. De antemano, se agradece su colaboración en la evaluación de esta propuesta.

A continuación, se describe el procedimiento a seguir.

Instrucciones:

En la siguiente tabla se presenta un listado de habilidades y competencias implicadas en el ejercicio del psicólogo conductual en el ámbito de investigación. En las columnas siguientes se ubican las casillas en las que deberá asignar un puntaje a la descripción de cada una de las habilidades y competencias. Este puntaje puede ser -1, 0 o 1 atendiendo a los siguientes criterios:

- Las habilidades y competencias descritas son excluyentes entre sí.
- Las competencias y habilidades descritas corresponden con las actividades que desarrolla un psicólogo en el ámbito de investigación.
- Las habilidades corresponden al saber cómo de las competencias.

Para asignar el puntaje deberá considerarse lo siguiente:

1: Se cumplen las tres características anteriores.

0: Se cumplen dos de las características anteriores.

-1: Se cumplen una o ninguna de las características anteriores

Para asignar el puntaje a cada rubro deberá marcar con una equis (X) la casilla correspondiente. Por ejemplo:

Puntaje		
-1	0	1
	X	

A un costado de las casillas del puntaje se ubica la casilla de *Observaciones*. En ella podrá escribir comentarios adicionales.

Competencias	Habilidades	Puntaje			Observaciones
		-1	0	1	
Identificación de eventos psicológicos y sus factores.	Identificar o delimitar categorías, propias de la psicología conductual, para el análisis y clasificación de los eventos.				
	Delimitar posibles relaciones entre eventos.				
Formulación de problemas de investigación pertinentes.	Emplear lenguaje científico (técnico) para delimitar argumentos que sustenten un problema de investigación.				
	Establecer relaciones teóricamente relevantes entre hechos, a manera de preguntas, e hipótesis.				
Generación de evidencias en una investigación.	Identificar inconsistencias en el estudio de distintos eventos psicológicos.				
	Elaborar un protocolo de investigación en el que se formulen elementos innovadores y pertinentes de una investigación (objetivo, pregunta de investigación, hipótesis de investigación, método, justificación, diseño y resultados).				
	Establecer condiciones que permitan la producción y registro de hechos.				
	Definir conceptual y operacionalmente las variables de interés.				
	Identificar estrategias metodológicas pertinentes para abordar un problema de investigación y ejecutarlas.				
	Delimitar las características de la población y la muestra con la que se trabajará.				
	Definir e identificar los criterios necesarios para la segmentación del comportamiento.				
	Identificar las formas pertinentes de representación de evidencias.				

	Identificar y aplicar los procedimientos pertinentes para determinar la significancia de las evidencias.			
Interpretación y contrastación de las acciones de la investigación psicológica.	Describir teóricamente las evidencias generadas.			
	Reformular las relaciones entre los hechos teóricos y la evidencia generada.			
	Redactar un reporte de investigación en función de los criterios impuestos por las instituciones dedicadas a la divulgación científica.			

¿Considera que el listado anterior agota todas las competencias profesionales que un psicólogo debería desempeñar en el ámbito de investigación?

¿Agregaría más habilidades y competencias a este listado? ¿Cuáles?

Gracias por su valiosa contribución

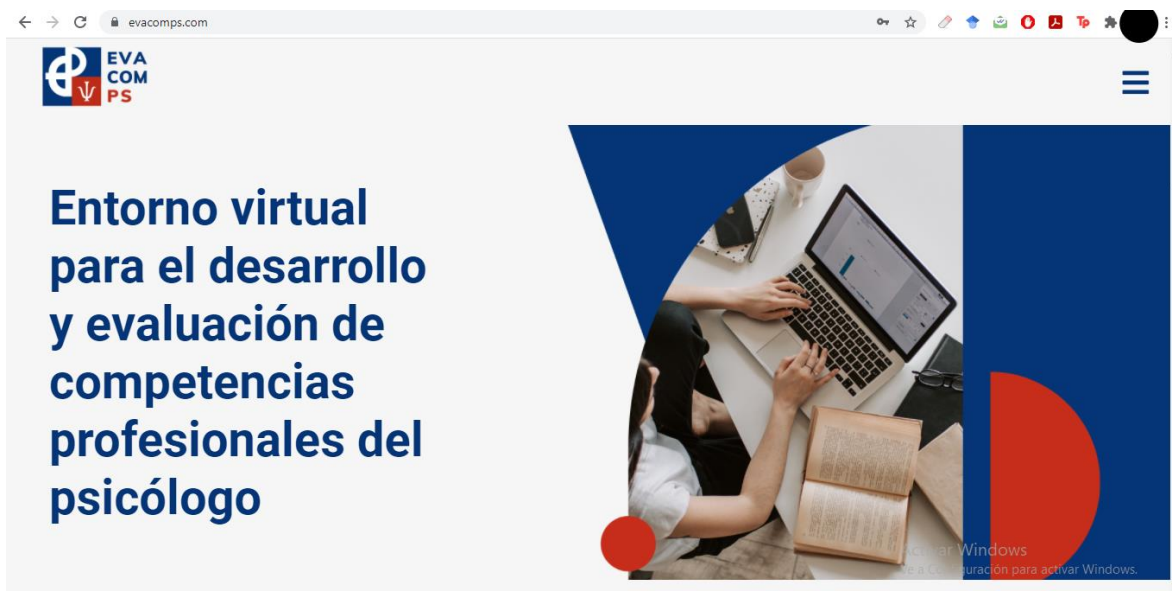
Anexo 4

INSTRUCTIVO PARA EVACOMPS

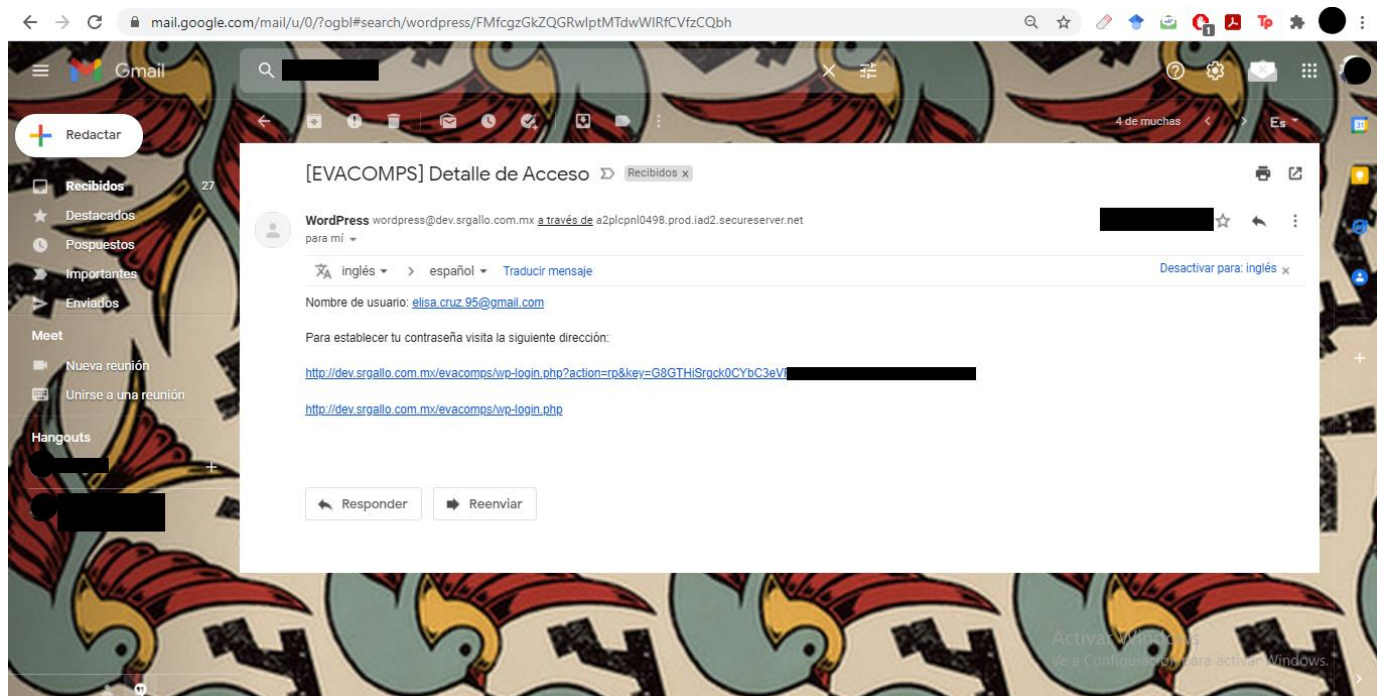
Estimada(o) participante.

En primera instancia reitero mi agradecimiento por tu participación en la presente investigación.

En el siguiente documento se presenta un instructivo para acceder a la plataforma, EVACOMPS, en la que podrás resolver el sistema de evaluación.

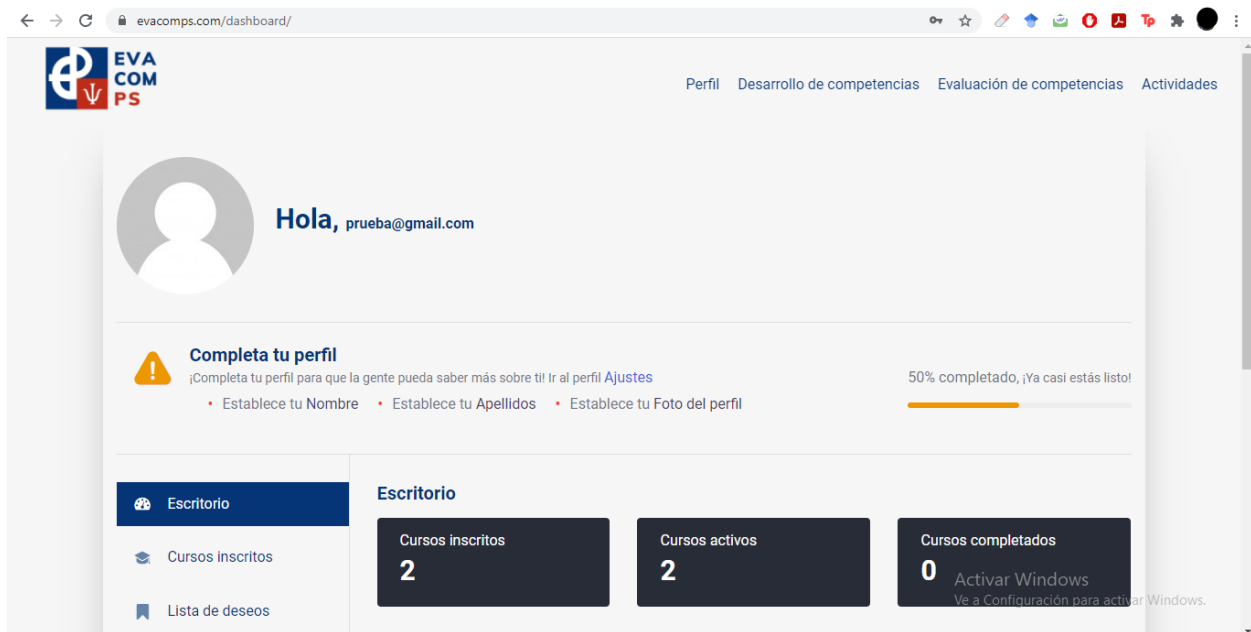


Con tus datos crearé un perfil en la plataforma para que puedas acceder a ella. En ese momento recibirás un correo de WordPress en el que se especificarán los datos necesarios para el acceso a la plataforma: usuario y contraseña. Recuerda revisar en la bandeja principal, spam y correos no deseados.

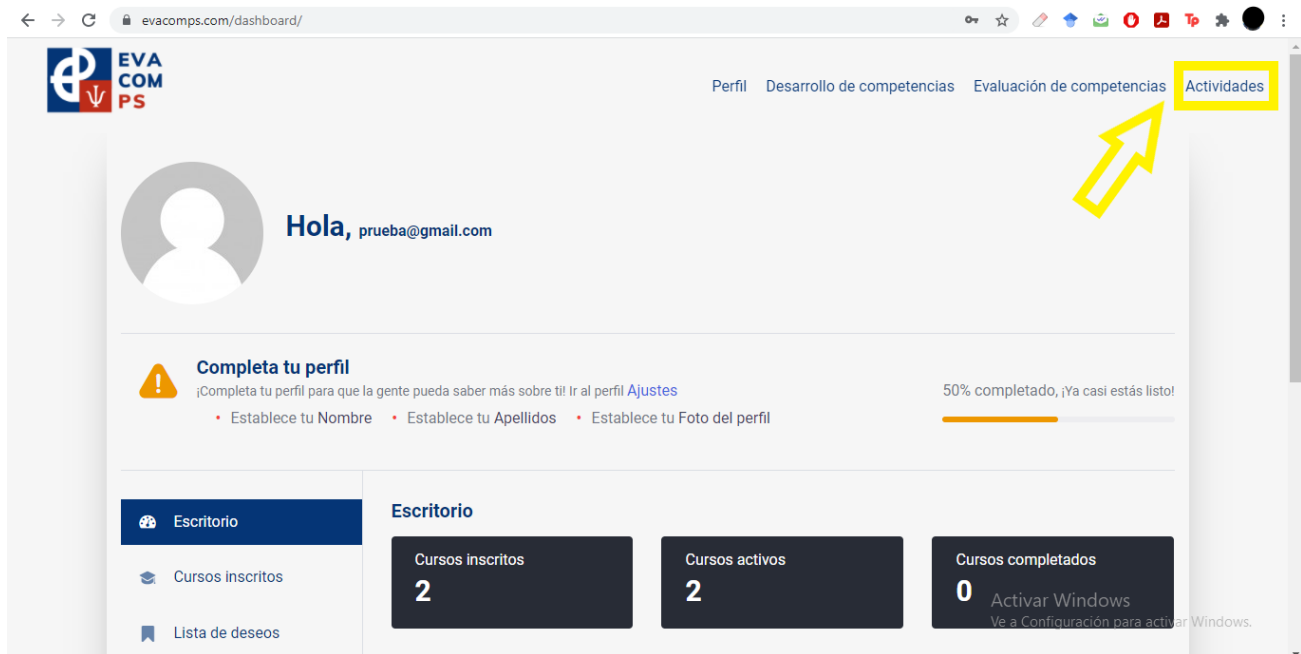


Ingresa al enlace especificado en el correo.

Una vez que hayas ingresado tu usuario y contraseña puedes completar o modificar los datos de tu perfil.



Para resolver el sistema de evaluación deberás ingresar al apartado de "Actividades".



En este apartado encontraras las actividades segmentadas de acuerdo a dos diferentes ámbitos de aplicación.

Selecciona el ámbito en el que hayas cursado alguna asignatura desde las perspectivas conductual, cognitivo-conductual o interconductual.

The screenshot shows the EVA COM PS website interface. At the top, there is a navigation menu with 'Perfil', 'Desarrollo de competencias', 'Evaluación de competencias', and 'Actividades'. Below the menu, there is a dropdown menu for 'Fecha de lanzamiento (más recientes primero)'. The main content area displays two course cards. The first card is titled 'Ámbito científico' and features a photo of two people sitting at a table, one holding a clipboard. The second card is titled 'Ámbito clínico' and features a photo of a person writing on a clipboard. Both cards have a 'Intermedio' label in the top left corner and a '2' or '1' icon in the bottom left corner, indicating the number of segments. A 'Activar Windows' watermark is visible in the bottom right corner of the screenshot.

En cada ámbito encontrarás dos segmentos: uno para recabar información sobre tu formación académica y, el otro, el sistema de evaluación de habilidades y competencias profesionales del psicólogo.

The screenshot shows the course details for 'Ámbito científico' on the EVA COM PS website. The page has a navigation menu with 'Perfil', 'Desarrollo de competencias', 'Evaluación de competencias', and 'Actividades'. The main content area is divided into two sections, labeled '1' and '2'. Section 1 is titled 'Información académica' and contains a sub-section 'Datos sobre tu formación'. Section 2 is titled 'Evaluación de habilidades y competencias del ámbito científico' and contains a list of activities: 'Generación de evidencias en una investigación.', 'Interpretación contrastación de las acciones de la investigación psicológica.', 'Identificación de eventos psicológicos y sus factores' (00:00:00), 'Identificación de eventos psicológicos y sus factores', 'Medición y observación lección' (00:00:00), 'Medición y observación (Cuestionario)', 'Registros de conductuales', and 'Identificación de eventos psicológicos y sus factores II'. On the right side, there is a section for 'Etiquetas' with 'ámbito científico' and 'investigación' tags, and a section for 'Audiencia objetivo' with a checkmark and the text 'Estudiantes o egresados de la licenciatura en psicología que hayan cursado alguna asignatura del ámbito científico.' A 'Activar Windows' watermark is visible in the bottom right corner of the screenshot.

EVACOMPS

Perfil Desarrollo de competencias Evaluación de competencias Actividades

Temas de este curso 2 Lecciones

1 Información académica ?

2 Evaluación de habilidades y competencias en el ámbito clínico ?

Datos sobre tu formación

Identificación de eventos psicológicos y sus factores

Planeación de intervención

Planeación de intervención

Procedimientos para la detección de problemas 00:3:41

Procedimientos para la detección de problemas

asignaturas del ámbito clínico.

✓ Si estás interesado en estas actividades puedes escribir a labodepsiyedu@gmail.com para solicitar tu registro en esta plataforma.

Etiquetas

ámbito clínico psicología clínica

Audiencia objetivo

✓ Estudiantes o egresados de la licenciatura en psicología que hayan cursado alguna asignatura del ámbito clínico.

Activar Windows
Ve a Configuración para activar Windows.

EVACOMPS EVA Contacto

Es necesario que primero brindes la información necesaria sobre tu formación profesional. Selecciona la actividad correspondiente y después presiona el botón de “comenzar cuestionario”.

En el costado izquierdo de la pantalla podrás encontrar el maquetador del sistema de evaluación.

Después de concluir el apartado de información académica dirígete al sistema de evaluación.

EVACOMPS

Perfil Desarrollo de competencias Evaluación de competencias Actividades

Ámbito clínico

por srgallo Nivel del curso: Intermedio

Última actualización
3 octubre, 2021

Estado del curso

0% Completo

Acerca de este curso

Las lecciones y cuestionarios de este apartado tienen como objetivo el desarrollo y evaluación de habilidades y competencias profesionales que un psicólogo debería desempeñar en el ámbito clínico.

Descripción

El ámbito clínico es uno de los ámbitos profesionales de desempeño del psicólogo. De igual forma, la aplicación de técnicas psicológicas en este ámbito es uno de los servicios más solicitados y es popular entre psicólogos. Encontrarás dos secciones, una que tiene como objetivo la promoción, y otro cuya finalidad es la evaluación, de habilidades y competencias profesionales del psicólogos. Un tutor te orientará sobre las lecciones, los cuestionarios y cuando cursarlos.

EMPEZAR EL CURSO

COMPLETAR CURSO

Materiales incluidos

✓ En estas actividades tendrás acceso a videos, cuestionarios, referencias complementarias que permitirán el desarrollo y evaluación de las habilidades y competencias

Activar Windows
Ve a Configuración para activar Windows.

https://evacomps.com/courses/ambito-clinico/tutor_quiz/datos-sobre-tu-formacion-2/

The screenshot shows a web browser window with the URL <https://evacomps.com/courses/ambito-cientifico/>. The page features the EVA COM PS logo and navigation links for Perfil, Desarrollo de competencias, Evaluación de competencias, and Actividades. The main heading is 'Ámbito científico', followed by 'por srgallo' and 'Nivel del curso: Intermedio'. It indicates the last update on October 3, 2021, and shows a progress bar at 0% completion. A yellow arrow points to the 'EMPEZAR EL CURSO' button. The 'Materiales incluidos' section lists access to videos, questionnaires, and references.

Al final de cada una de las actividades encontrarás una opción para comentar la siguiente. De igual forma podrás encontrar un puntaje de tus respuestas correctas. El cual se retomará en el informe de tu desempeño.

Recuerda que dispones de una semana desde la creación de tu usuario para completar el sistema de evaluación.

Si tienes alguna duda puedes escribir a las siguientes direcciones electrónicas:

elisa.cruz.95@gmail.com
labodepsiyedu@gmail.com



Anexo 5

Rúbrica de evaluación del ámbito clínico

Bloque de actividades de evaluación: Identificación de eventos psicológicos			
Rúbrica de evaluación			
Actividad	Respuesta correcta (1 punto)	Respuesta parcialmente correcta (1/2 punto)	Respuesta incorrecta (0 puntos)
Selecciona los comportamientos que consideres problemáticos de este caso.	<p>DEBEN SELECCIONARSE LOS SIGUIENTES TRES INCISOS:</p> <p>1) Sergio golpea a su hija</p> <p>2) Las interacciones entre Sergio y su hija han disminuido en frecuencia y calidad</p> <p>3) Adriana le grita a su papá cuando no está de acuerdo con sus reglas</p>	SELECCIONAN DOS DE LOS TRES INCISOS CORRECTOS	SELECCIONAN UNO O NINGUNO DE LOS INCISOS CORRECTOS
Selecciona las situaciones en las que se presenten las conductas problemáticas	<p>SELECCIONA ENTRE 8 Y 10 DE LOS SIGUIENTES ELEMENTOS:</p> <p>1. Cuando su hija se maquilla se manera exagerada</p> <p>2. Cuando su hija pasa más tiempo viendo la televisión que estudiando</p> <p>3. Si su hija no estaba en casa cuando él llegaba del trabajo</p> <p>4. Cuando su hija le pedía permiso para salir</p> <p>5. Cuando sus empleados llegaban tarde</p> <p>6. Cuando los empleados platicaban en lugar de trabajar</p> <p>7. Cuando su jefe le pedía permanecer tiempo extra en el trabajo</p> <p>8. Cuando había mucho tráfico</p> <p>9. Cuando lo interrumpen mientras habla</p> <p>10. Cuando se le hacía tarde</p>	SELECCIONA ENTRE 5 Y 7 DE LOS ELEMENTOS	SELECCIONA MENOS DE 5 ELEMENTOS:
Identifica cuáles son las conductas de Sergio en las situaciones que propician problemáticas	<p>SELECCIONA LOS SIGUIENTES 2 INCISOS:</p> <p>1. Sergio agrede e insulta a la gente que se encuentra en las situaciones problemáticas</p> <p>2. Sergio reclama y amenaza a la gente cuando algo no le parece</p>	SELECCIONA SOLO UNO DE LOS INCISOS	SELECCIONA NINGUNO DE LOS INCISOS

¿Cuáles son las personas involucradas en este caso? (selecciona aquellas personas que desarrollen implicaciones funcionales en el caso)	SELECCIONA UNICAMENTE LAS SIGUIENTES DOS OPCIONES: Sergio y Adriana	SELECCIONA SOLO UNO DE LOS INCISOS CORRECTOS	NO SELECCIONA ALGUNO DE LOS INCISOS CORRECTOS
Elige cuáles son los efectos de las conductas problemáticas desarrolladas por Sergio	SELECCIONA LOS SIGUIENTES 4 INCISOS: 1. Sergio es considerado como una persona violenta y hostil en su trabajo 2. Adriana cree que su padre es neurótico 3. Sergio mantiene muy pocas relaciones de manera estrecha 4. Las pocas personas cercanas a Sergio están sorprendido por su comportamiento	SELECCIONA 2 O 3 DE LOS INCISOS CORRECTOS	SELECCIONA UNO O NINGUNO DE LOS INCISOS CORRECTOS
¿En qué situaciones el comportamiento problema del caso no es valorado como tal?	SELECCIONA EL SIGUIENTE INCISO: Cuando Sergio está con su amigo Saúl, quienes creen tener problemas similares y piensan en soluciones similares	Cuando Sergio está con su novia, quien lo apoya en todas sus decisiones	SELECCIONA CUALQUIERA DE LOS OTROS INCISOS: -Cuando Adriana está con sus amigas, quienes creen que su papá es terrible -Cuando Adriana está con su madre, quien la protege de su padre -Cuando Sergio está en el trabajo, pues ahí es respetado y adulado por todos
Elige posibles objetivos generales de intervención para el caso de Sergio y Adriana (Puedes elegir más de una opción)	SELECCIONA LOS SIGUIENTES 2 INCISOS: 1. Sergio modificará su comportamiento para mejorar la calidad de las interacciones con Adriana/2. Sergio aumentará el número de interacciones con sus empleados y disminuirá la frecuencia de conflictos con ellos	SELECCIONA 1 DE LOS 2 INCISOS	NO SELECCIONA ALGUNO DE LOS INCISOS CORRECTOS
Identifica objetivos específicos pertinentes para el caso de Sergio y Adriana	SELECCIONA LOS SIGUIENTES 2 INCISOS: 1. Realizar cumplidos y elogiar el desempeño de sus empleados	SELECCIONA 1 DE LOS 2 INCISOS CORRECTOS	NO SELECCIONA ALGUNO DE LOS INCISOS CORRECTOS

	2. Sergio aumentará el número de interacciones positivas entre él y su hija		
--	---	--	--

Bloque de actividades de evaluación: Planeación de intervención			
Rúbrica de evaluación			
Actividad	Respuesta correcta (1 punto)	Respuesta parcialmente correcta (1/2 punto)	Respuesta incorrecta (0 puntos)
Selecciona un objetivo general pertinente de una posible intervención	SELECCIONA EL SIGUIENTE INCISO: Mauricio disminuirá la frecuencia de berrinches y aumentará la frecuencia de seguimiento de instrucciones	SELECCIONA EL SIGUIENTE INCISO: Mauricio disminuirá la frecuencia de desobediencia y aumentará la frecuencia de conductas positivas	SELECCIONA CUALQUIER OTRO INCISO: Mauricio será un niño obediente y menos agresivo Los padres de Mauricio disminuirán la frecuencia de gritarle y aumentarán las interacciones positivas con sus hijos
Escribe dos objetivos específicos en función del objetivo generales que hayas seleccionado anteriormente	EN EL ENUNCIADO REDACTADO SE CUMPLEN LOS SIGUIENTES CRITERIOS: 1) Los objetivos están relacionados con la frecuencia de berrinches y con el seguimiento de instrucciones 2) Menciona el criterio de éxito	EN EL ENUNCIADO REDACTADO SE CUMPLEN LOS SIGUIENTES CRITERIOS: Los objetivos están relacionados con las temáticas pero no mencionan el criterio de éxito	EN EL ENUNCIADO REDACTADO SE CUMPLEN LOS SIGUIENTES CRITERIOS: Los objetivos no están relacionados con las temáticas y tampoco mencionan el criterio de éxito
Elige la hipótesis de intervención correcta	SELECCIONA EL SIGUIENTE INCISO: Las técnicas de modificación de conducta coadyuvarán a la disminución de berrinches de Mauricio	SELECCIONA EL SIGUIENTE INCISO: La disminución de las conductas problema de Mauricio aumentarán la probabilidad de que sus padres apliquen adecuadamente las técnicas de modificación conductual	SELECCIONA CUALQUIER OTRO INCISO: -La disminución de berrinches y aumento de seguimiento de instrucciones de Mauricio coadyuvará a incrementar la paciencia de sus padres -La paciencia de los padres de Mauricio permitirá que Mauricio disminuya los berrinches en casa
¿Qué tipo de registro crees de deban usar Emilia y Jorge para	SELECCIONA AL MENOS UNO DE LOS	SELECCIONA EL SIGUIENTE INCISO: Registro de duración	SELECCIONA CUALQUIER OTRO INCISO

identificar si los problemas conductuales de Mauricio se presentan más o menos veces desde el inicio de la intervención?	SIGUIENTES INCISOS: 1. Registro de frecuencia 2. Registro de muestreo de tiempo		Registro anecdótico
Regresando a la escena del video, ¿Qué técnica de modificación de conducta está empleado Emilia?	SELECCIONA EL SIGUIENTE INCISO: Tiempo fuera	SELECCIONA EL SIGUIENTE INCISO: Castigo positivo	SELECCIONA CUALQUIER OTRO INCISO Principio de Premack Reforzamiento positivo
Explica en qué consiste la técnica que elegiste en la pregunta anterior	EN EL ENUNCIADO REDACTADO SE CUMPLEN LOS SIGUIENTES CRITERIOS: 1) Menciona que el objetivo es eliminar la frecuencia de conductas problema 2) Menciona que se coloca al sujeto en un sitio sin potenciales reforzadores	EN EL ENUNCIADO REDACTADO SOLO SE CUMPLEN UNO DE LOS DOS CRITERIOS: 1) Menciona que el objetivo es eliminar la frecuencia de conductas problema 2) Menciona que se coloca al sujeto en un sitio sin potenciales reforzadores	NO MENCIONA NINGUNO DE LOS CRITERIOS.

Bloque de actividades de evaluación: Procedimientos para la detección de problemas			
Rúbrica de evaluación			
Actividad	Respuesta correcta (1 punto)	Respuesta parcialmente correcta (1/2 punto)	Respuesta incorrecta (0 puntos)
Selecciona la definición operacional correcta de ESCONDER LA COMIDA	SELECCIONA EL SIGUIENTE INCISO: Tomar la comida de la mesa y llevarla a lugares que se encuentran fuera del campo visual de otras personas	SELECCIONA EL SIGUIENTE INCISO: Sujetar la comida con ambas manos y esconderla/Colocar la comida en un lugar oculto	SELECCIONA EL SIGUIENTE INCISO: Llevar la comida a otro lugar
Selecciona la definición operacional correcta de SIMULAR INGESTA DE COMIDA	SELECCIONA EL SIGUIENTE INCISO: Llevar con las manos, o algún utensilio, comida a la boca, abrir la boca, introducir la comida a la boca, mantener el bocado en la boca. Posteriormente sacar el trozo de comida de la boca	SELECCIONA EL SIGUIENTE INCISO: Meter la comida a la boca, no se mastica ni se pasa el bocado al esófago, al contrario, sin que nadie lo note y de forma oculta a la vista de otra persona, se retira el bocado con una servilleta, o con las manos y se oculta en otro lugar	SELECCIONA ALGUNO DE LOS SIGUIENTES INCISOS: Introducir alimentos a la boca sin deglutirlos/Introducir la comida a la boca y fingir que la mastica
¿Qué tipo de registro utilizarías para medir la	SELECCIONA EL SIGUIENTE INCISO: Registro acumulativo	SELECCIONA EL SIGUIENTE INCISO: Registro de ocurrencia continua	SELECCIONA ALGUNO DE LOS SIGUIENTES INCISOS: Registro

frecuencia con la ocurre la conducta de SIMULAR INGESTA DE COMIDA?			anecdótico/Registro espacial
¿Qué aspectos cualitativos de la conducta SIMULAR INGESTA DE COMIDA podrías registrar?	SELECCIONA LOS SIGUIENTES 3 INCISOS: Las personas con quienes lo hace/Las situaciones en las que lo realiza/Las verbalizaciones antes, durante y después de la conducta	SELECCIONA 1 O 2 DE LOS TRES INCISOS	NO SELECCIONA ALGUNO DE LOS INCISOS

Bloque de actividades de evaluación: Aplicación de técnicas y procedimientos para la detección de problemas.			
Rúbrica de evaluación			
Actividad	Respuesta correcta (1 punto)	Respuesta parcialmente correcta (1/2 punto)	Respuesta incorrecta (0 puntos)
Imagina que te encuentras en la primera sesión con Pablo y su madre, cuyo objetivo es recabar información necesaria para delimitar una intervención ¿qué técnica o procedimiento aplicarías en esta primer sesión?	Menciona alguno de los siguientes tipos de entrevistas: Entrevista estructurada Entrevista inicial	Describe algún procedimiento similar a una entrevista (por ejemplo: cuestionarios)	Describe procedimientos ajenos a la entrevista (por ejemplo: sesiones de psicoeducación)
Describe detalladamente la técnica que mencionaste. Recuerda describir todas las preguntas y actividades correspondientes a dicha técnica o procedimiento	Describe las preguntas o las secciones de la entrevista e incluyen (al menos): datos personales del usuario, preguntas relacionadas a la problemática	Incluye solo una de las secciones	No describe ni preguntas ni las secciones mencionadas

Anexo 6

Rúbrica de evaluación del ámbito de investigación

Bloque de actividades de evaluación: Generación de evidencias en una investigación			
Rúbricas de evaluación			
Actividades	Respuestas correctas (1 punto)	Respuestas parcialmente correctas (1/2 punto)	Respuestas incorrectas (0 puntos)
Elige el objetivo pertinente para esta investigación	SELECCIONA EL SIGUIENTE INCISO: Evaluar los efectos de introducir estímulos diferentes al estímulo muestra, durante el intervalo estímulo muestra-estímulos comparativos sobre el índice de discriminación.	SELECCIONA EL SIGUIENTE INCISO: Evaluar los efectos de introducir estímulos diferentes al estímulo muestra sobre el intervalo entre estímulos.	SELECCIONA CUALQUIER OTRO INCISO
Describe el planteamiento del problema.	SELECCIONA EL SIGUIENTE INCISO: Se ha comprobado que, en los ensayos experimentales, cuando se aumentó el intervalo EM-ECO's disminuye el índice de discriminación. De igual forma, se ha demostrado que la participación de otras variables que alteran tal efecto (disminución del intervalo EM-ECO's-aumento del índice de discriminación), ya sea potenciándolo o atenuándolo. Aunado a esto, la evidencia disponible demuestra que los efectos de incrementar el intervalo EM-ECO's en igualdad a la muestra pueden atenuarse cuando se establecen correlaciones diferenciales EM-ER, y agudizarse si durante el intervalo EM-ECO's se presentan estímulos no correlacionados con ER.	SELECCIONA EL SIGUIENTE INCISO: Debido a que los estudios realizados en el marco de la igualdad a la muestra sólo incluyen ECO y EM se espera que cuando se realizan manipulaciones durante el intervalo EM-ECO's y se introduce otro estímulo es esperable que los efectos de dichos estímulos intrusivos generen efectos en la consistencia o inconsistencia de las correlaciones EM-ER programadas.	SELECCIONA EL SIGUIENTE INCISO: En la literatura conductual, se ha evidenciado que, en procedimientos de igualdad a la muestra, han demostrado la participación de otras variables alteran el efecto de discriminación, ya sea potenciándolo o atenuándolo. Por lo tanto, es importante realizar investigaciones que expliquen estas variaciones, haciendo variaciones en procedimientos de igualdad a la muestra con estímulos intrusivos.
Selecciona la variable dependiente	SELECCIONA EL SIGUIENTE INCISO: Índice de discriminación	SELECCIONA EL SIGUIENTE INCISO: Número de respuestas correctas	SELECCIONA CUALQUIER OTRO INCISO: Intervalo estímulo muestra-estímulos comparativos Estímulos intrusivos distintos al EM
Selecciona la variable independiente	SELECCIONA EL SIGUIENTE INCISO: Estímulos diferentes al muestra durante el intervalo EM-ECO	SELECCIONA EL SIGUIENTE INCISO: Estímulos diferentes al muestra durante el intervalo EM-ER	SELECCIONA CUALQUIER OTRO INCISO: Estímulos muestra diferentes al inicio de la presentación del arreglo Estímulos intrusivos como ER
Elige el objetivo pertinente para	SELECCIONA EL SIGUIENTE INCISO:	SELECCIONA EL SIGUIENTE INCISO:	SELECCIONA CUALQUIER OTRO INCISO:

esta investigación	Evaluar los efectos de introducir estímulos diferentes al estímulo muestra, durante el intervalo estímulo muestra-estímulos comparativos sobre el índice de discriminación.	Evaluar los efectos de los estímulos intrusivos sobre el índice de discriminación.	Elige el objetivo pertinente para esta investigación. Evaluar los efectos de los estímulos intrusivos sobre el establecimiento de relaciones de estímulos-reforzadores.
Plantea una hipótesis de investigación	1) Menciona las variables dependiente e independiente/2) Menciona una relación entre ellos (aumento, decremento, etc).	Menciona solo uno de los puntos anteriores	No menciona ninguno de los puntos anteriores

Bloque de actividades: Identificación de eventos psicológicos y sus factores			
Rúbricas de evaluación			
Actividades	Respuestas correctas (1 punto)	Respuestas parcialmente correctas (1/2 punto)	Respuestas incorrectas (0 puntos)
¿Qué paradigma se ilustra en este video?	ESCRIBE LO SIGUIENTE: Condicionamiento clásico o pavloviano	ESCRIBE SOLO condicionamiento, SIN ESPECIFICAR DE QUÉ TIPO	ESCRIBE CUALQUIER OTRA COSA
Elige la opción de respuesta que describa correctamente la relación entre los comportamientos de Jim y Dwight	SELECCIONA LA SIGUIENTE OPCIÓN: Jim presenta sucesiva y repetitivamente los estímulos que, después de varias repeticiones, elicitan la respuesta de Dwight	SELECCIONA ALGUNO DE LOS SIGUIENTES INCISOS: Dwight al escuchar el sonido relaciona que su compañero Jim le dará una pastilla de menta, pero por esta ocasión Jim no lo hace, lo cual hace que Dwight se dé cuenta que reaccionó a la espera de la pastilla de forma inconsciente. Jim es el encargado de condicionar la respuesta de alargar el brazo para recibir una menta por parte de Dwight quien lo realiza después de escuchar el tono.	SELECCIONA CUALQUIER OTRA OPCIÓN: Dwight relaciona el sonido de la computadora de Jim con la entrega de una menta.
Selecciona la descripción del comportamiento de Jim que consideres correcta	SELECCIONA LA SIGUIENTE OPCIÓN: Jim repite la misma secuencia de eventos. Después de varias repeticiones del estímulo neutro, el estímulo incondicionado y la respuesta incondicionada, el sonido de la computadora su vuelve el estímulo condicionado y la respuesta de Dwight la respuesta condicionada.	SELECCIONA LA SIGUIENTE OPCIÓN: Jim repite la misma secuencia de eventos. Después de varias repeticiones del estímulo neutro, el estímulo condicionado y la respuesta condicionada, el sonido de la computadora su vuelve el estímulo incondicionado y la respuesta de Dwight la respuesta incondicionada.	SELECCIONA CUALQUIER OTRA OPCIÓN: Jim siempre le ofrece a Dwight una menta Jim entrega a Dwight una menta después de la emisión de cada tono como parte del proceso del condicionamiento clásico
Selecciona la opción que	SELECCIONA LA SIGUIENTE OPCIÓN:	SELECCIONA LA SIGUIENTE OPCIÓN:	SELECCIONA CUALQUIER OTRA OPCIÓN:

describa correctamente el comportamiento de Dwight	Después de la repetición sucesiva de los estímulos neutro e incondicionado. Dwight emite la respuesta condicionada (estirar la mano) al escuchar el estímulo condicionado (el sonido de la computadora)	Después de varias repeticiones, Dwight relaciona la menta con el sonido de la computadora.	Dwight espera que Jim le dé una menta después del sonido de la computadora. Después de la repetición sucesiva de los estímulos neutro y condicionado. Dwight emite la respuesta incondicionada (estirar la mano) al escuchar el estímulo incondicionado (el sonido de la computadora).
--	---	--	---


Bloque de actividades: Medición y observación			
Rúbricas de evaluación			
Actividades	Respuestas correctas (1 punto)	Respuestas parcialmente correctas (1/2 punto)	Respuestas incorrectas (0 puntos)
¿Qué tipo de registro utilizarías para medir la frecuencia de las conductas anteriores (desplazar, colocarse en dos patas, quedarse quieto y mover la cola)?	SELECCIONA EL SIGUIENTE INCISO: Registro de frecuencia simple	- Registro de frecuencia acumulativo Registro de intervalo	SELECCIONA CUALQUIER OTRO INCISO: Registro anecdótico
Selecciona una de las conductas que desarrolla Dante en el video y elabora una definición operacional sobre ella. Puedes seguir el siguiente formato (CONDUCTA: DEFINICIÓN OPERACIONAL)	EN EL ENUNCIADO REDACTADO SE CUMPLEN LOS SIGUIENTES CRITERIOS: 1) Enuncia la conducta a emitir 2) Menciona el sujeto que emite la conducta 3) Menciona las partes del cuerpo del sujeto involucradas en el despliegue de la conducta	EN EL ENUNCIADO REDACTADO SE CUMPLEN LOS SIGUIENTES CRITERIOS: Menciona solo dos de los puntos anteriores 1) Enuncia la conducta a emitir 2) Menciona el sujeto que emite la conducta 3) Menciona las partes del cuerpo del sujeto involucradas en el despliegue de la conducta	EN EL ENUNCIADO REDACTADO SE CUMPLEN LOS SIGUIENTES CRITERIOS: Menciona solo 1 o ninguno de los puntos 1) Enuncia la conducta a emitir 2) Menciona el sujeto que emite la conducta 3) Menciona las partes del cuerpo del sujeto involucradas en el despliegue de la conducta
Describe dos aspectos cuantitativos que registrarías de la conducta que definiste	Menciona DOS de los siguientes parámetros: frecuencia, duración, distancia, fuerza (no es necesario definirlos)	Menciona solo uno de los anteriores	No menciona ninguno de los anteriores
Elabora un registro anecdótico del video del perro Dante	EN EL ENUNCIADO REDACTADO SE CUMPLEN LOS SIGUIENTES CRITERIOS: 1) Menciona las conductas: colocarse en	EN EL ENUNCIADO REDACTADO SE CUMPLEN LOS SIGUIENTES CRITERIOS: 1) Menciona las conductas anteriores, pero también	EN EL ENUNCIADO REDACTADO SE CUMPLEN LOS SIGUIENTES CRITERIOS: Describe solo uno de los puntos anteriores

	dos patas, ladrar, desplazarse y saltar 2) Describe los lugares por los que se desplaza	emplea verbos o frases sujetos a interpretación (por ejemplo: parecer) / 2) Describe los lugares por los que se desplaza el sujeto	1) Menciona las conductas: colocarse en dos patas, ladrar, desplazarse y saltar 2) Describe los lugares por los que se desplaza
--	--	---	--

Bloque de actividades de evaluación: Registros conductuales

Rúbricas de evaluación

Actividades	Respuestas correctas (1 punto)	Respuestas parcialmente correctas (1/2 punto)	Respuestas incorrectas (0 puntos)																																																																																																																																																																																				
Selecciona la imagen que representa un registro de ocurrencia continua	<p>Conducta: Tocarse el pelo Código: X = aparición conducta</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Conducta</th> <th>Duración</th> <th>Conteo frecuencia</th> <th>Frecuencia Total</th> <th>Tasa x min.</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Tocarse el pelo</td> <td>10 min.</td> <td>XXXXXX XXXXXX XXX</td> <td>15</td> <td>15/10 = 1,5</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Conducta	Duración	Conteo frecuencia	Frecuencia Total	Tasa x min.	Tocarse el pelo	10 min.	XXXXXX XXXXXX XXX	15	15/10 = 1,5																																																																																																																																																																												
Conducta	Duración	Conteo frecuencia	Frecuencia Total	Tasa x min.																																																																																																																																																																																			
Tocarse el pelo	10 min.	XXXXXX XXXXXX XXX	15	15/10 = 1,5																																																																																																																																																																																			
Selecciona la imagen que representa un registro de muestreo de tiempo	<p>FIGURA 2 Modelo de registro de observación sistematizada.</p> <p>Alumno: _____ Fecha: _____ Hora: _____ Situación de observación: _____</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th rowspan="2"></th> <th colspan="3">1 minuto</th> <th colspan="3">2 minutos</th> <th colspan="3">...</th> <th colspan="3">10 minutos</th> <th rowspan="2">TOT</th> </tr> <tr> <th>15"</th> <th>30"</th> <th>45"</th> <th>60"</th> <th>15"</th> <th>30"</th> <th>45"</th> <th>60"</th> <th>15"</th> <th>30"</th> <th>45"</th> <th>60"</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>P</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>ANS</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>AM</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>AO</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>GA</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>SAC</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>SAA</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>TB</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>TS</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>EC</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>JA</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </tbody> </table>		1 minuto			2 minutos			...			10 minutos			TOT	15"	30"	45"	60"	15"	30"	45"	60"	15"	30"	45"	60"	P														ANS														AM														AO														GA														SAC														SAA														TB														TS														EC														JA															
	1 minuto			2 minutos			...			10 minutos			TOT																																																																																																																																																																										
	15"	30"	45"	60"	15"	30"	45"	60"	15"	30"	45"	60"																																																																																																																																																																											
P																																																																																																																																																																																							
ANS																																																																																																																																																																																							
AM																																																																																																																																																																																							
AO																																																																																																																																																																																							
GA																																																																																																																																																																																							
SAC																																																																																																																																																																																							
SAA																																																																																																																																																																																							
TB																																																																																																																																																																																							
TS																																																																																																																																																																																							
EC																																																																																																																																																																																							
JA																																																																																																																																																																																							
Selecciona la imagen que represente un registro de intervalo	<p>CONDUCTA: MORDERSE EL LABIO LONGITUD TEMPORAL DEL INTERVALO: 10 min CODIGO DE FRECUENCIA: APLICACION x NO APLICACION -</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>METODO</th> <th>CONDUCTA OBJETIVO</th> <th>INTERVALOS</th> <th>OCURRENCIA TOTAL</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>IM</td> <td>Morderse el labio</td> <td>x - x x x - x x x x - - x -</td> <td>15</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	METODO	CONDUCTA OBJETIVO	INTERVALOS	OCURRENCIA TOTAL	IM	Morderse el labio	x - x x x - x x x x - - x -	15																																																																																																																																																																														
METODO	CONDUCTA OBJETIVO	INTERVALOS	OCURRENCIA TOTAL																																																																																																																																																																																				
IM	Morderse el labio	x - x x x - x x x x - - x -	15																																																																																																																																																																																				
Selecciona la imagen que represente un registro de frecuencia acumulativa	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Puntuación de Satisfacción</th> <th>Frecuencia</th> <th>Frecuencia Acumulada</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>1</td><td>19</td><td>19</td></tr> <tr><td>2</td><td>11</td><td>30</td></tr> <tr><td>3</td><td>30</td><td>60</td></tr> <tr><td>4</td><td>47</td><td>107</td></tr> <tr><td>5</td><td>29</td><td>136</td></tr> <tr><td>6</td><td>31</td><td>167</td></tr> <tr><td>7</td><td>28</td><td>195</td></tr> <tr><td>8</td><td>15</td><td>210</td></tr> <tr><td>9</td><td>95</td><td>305</td></tr> <tr><td>10</td><td>95</td><td>400</td></tr> </tbody> </table>	Puntuación de Satisfacción	Frecuencia	Frecuencia Acumulada	1	19	19	2	11	30	3	30	60	4	47	107	5	29	136	6	31	167	7	28	195	8	15	210	9	95	305	10	95	400																																																																																																																																																					
Puntuación de Satisfacción	Frecuencia	Frecuencia Acumulada																																																																																																																																																																																					
1	19	19																																																																																																																																																																																					
2	11	30																																																																																																																																																																																					
3	30	60																																																																																																																																																																																					
4	47	107																																																																																																																																																																																					
5	29	136																																																																																																																																																																																					
6	31	167																																																																																																																																																																																					
7	28	195																																																																																																																																																																																					
8	15	210																																																																																																																																																																																					
9	95	305																																																																																																																																																																																					
10	95	400																																																																																																																																																																																					

<p>Selecciona la imagen que represente un registro de duración</p>			
<p>Desarrolla un ejemplo en que usarías un registro de frecuencia acumulativa. Deberás mencionar: 1) el sujeto o individuo a observar, 2) la situación en la que se encontraría, y 3) la conducta o conductas que se registrarían.</p>	<p>EN EL ENUNCIADO REDACTADO SE CUMPLEN LOS SIGUIENTES CRITERIOS: Menciona los tres puntos de las instrucciones: 1) el sujeto o individuo a observar, 2) la situación en la que se encontraría, y 3) la conducta o conductas que se registrarían.</p>	<p>EN EL ENUNCIADO REDACTADO SE CUMPLEN LOS SIGUIENTES CRITERIOS: Menciona solo 2 de esos puntos</p>	<p>EN EL ENUNCIADO REDACTADO SE CUMPLEN LOS SIGUIENTES CRITERIOS: Menciona solo 1 de esos puntos</p>

Bloques de evaluación: Identificación de eventos psicológicos y sus factores II			
Rúbricas de evaluación			
Actividades	Respuestas correctas (1 punto)	Respuestas parcialmente correctas (1/2 punto)	Respuestas incorrectas (0 puntos)
<p>Un psicólogo está estudiando la relación entre la distancia entre el hogar y la escuela, y la puntualidad de los estudiantes. ¿Cuál es la variable dependiente de este planteamiento?</p>	<p>SELECCIONA EL SIGUIENTE INCISO: Puntualidad</p>	<p>SELECCIONA EL SIGUIENTE INCISO: La relación distancia-puntualidad</p>	<p>SELECCIONA CUALQUIER OTRA OPCIÓN: Distancia entre el hogar y la escuela Tiempo de traslado</p>
<p>Un profesor descubre que, a menor iluminación en el salón de clases, mayor es la somnolencia de los alumnos. ¿Cuál es la variable independiente?</p>	<p>SELECCIONA EL SIGUIENTE INCISO: Iluminación en el salón de clases</p>	<p>SELECCIONA EL SIGUIENTE INCISO: El salón de clases</p>	<p>SELECCIONA CUALQUIER OTRA OPCIÓN Somnolencia en los alumnos Los estudiantes</p>
<p>Una mamá acude a un psicólogo ya que desea disminuir los</p>	<p>SELECCIONA EL SIGUIENTE INCISO: A-B-A</p>	<p>SELECCIONA ALGUNO DE LOS SIGUIENTES</p>	<p>SELECCIONA CUALQUIER OTRA OPCIÓN</p>

<p>berrinches de su hijo. Como parte de intervención, el psicólogo le solicita hacer un registro inicial de la frecuencia de los berrinches, posteriormente aplicaron un entrenamiento y al final se volvió a hacer un registro. ¿Qué tipo de diseño fue?</p>		<p>INCISOS: Diseño pretest-postest</p> <p>A-B-C</p>	<p>Línea base múltiple a través de situaciones</p>
<p>Elabora una pregunta de investigación a partir del siguiente objetivo:</p>	<p>EN EL ENUNCIADO REDACTADO SE CUMPLEN LOS SIGUIENTES CRITERIOS:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) La oración está redactada en forma de interrogación 2) Menciona las variables: consumo suplementario de selenio y crecimiento de los senos 3) Menciona una relación entre las variables VD y VI 	<p>EN EL ENUNCIADO REDACTADO SE CUMPLEN LOS SIGUIENTES CRITERIOS:</p> <p>Realiza los puntos 1 y 2 pero Invierte el orden de la relación entre VD y VI</p>	<p>EN EL ENUNCIADO REDACTADO SE CUMPLEN LOS SIGUIENTES CRITERIOS:</p> <p>Menciona solo una de las variables de interés y no menciona la relación entre ellas</p>
<p>Formula un objetivo de investigación de acuerdo a la siguiente pregunta:</p>	<p>EN EL ENUNCIADO REDACTADO SE CUMPLEN LOS SIGUIENTES CRITERIOS:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Emplea un verbo en infinitivo (evaluar, comprar, etc) 2) Menciona las variables de interés (tipo de instrucciones y adherencia terapéutica) 3) Menciona la relación entre estas variables y pueden identificarse como VI el tipo de instrucciones y VD la adherencia terapéutica 	<p>EN EL ENUNCIADO REDACTADO SE CUMPLEN LOS SIGUIENTES CRITERIOS:</p> <p>Realiza el punto 1 y 2 pero inviertes el rol de las variables de interés</p>	<p>EN EL ENUNCIADO REDACTADO SE CUMPLEN LOS SIGUIENTES CRITERIOS:</p> <p>Describe solo uno de los puntos anteriores</p>
<p>Escribe una breve justificación a partir de los siguientes elementos:</p>	<p>EN EL ENUNCIADO REDACTADO SE CUMPLEN LOS SIGUIENTES CRITERIOS:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Menciona los antecedentes de investigación en esa línea 2) Menciona las variables de interés: desempeño académico y factores socioeconómicos 3) Menciona la relevancia de realizar una investigación con el presente objetivo 	<p>EN EL ENUNCIADO REDACTADO SE CUMPLEN LOS SIGUIENTES CRITERIOS:</p> <p>Menciona dos de los puntos anteriores</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Menciona los antecedentes de investigación en esa línea 2) Menciona las variables de interés: desempeño académico y factores socioeconómicos 3) Menciona la relevancia de realizar 	<p>EN EL ENUNCIADO REDACTADO SE CUMPLEN LOS SIGUIENTES CRITERIOS:</p> <p>Menciona solo uno de los puntos anteriores</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Menciona los antecedentes de investigación en esa línea 2) Menciona las variables de interés: desempeño académico y factores socioeconómicos 3) Menciona la relevancia de realizar una investigación con el presente objetivo

		una investigación con el presente objetivo	
--	--	--	--

Anexo 7

Cuestionario de opinión sobre el sistema de evaluación

Estimado participante, en este documento encontrarás algunas preguntas que permitirán identificar tu opinión sobre el sistema de evaluación que resolviste. Se solicita que respondas todas las preguntas verazmente, recuerda que no hay respuestas correctas o incorrectas. Los datos e información que proporciones serán confidenciales. Gracias por tu participación.

1. ¿Las actividades de evaluación son similares a algunas que realizabas en tu práctica clínica/investigación?

- a) Si b) No

2. ¿En qué se asemejan o diferencian las actividades de evaluación a las de tu práctica?

3. ¿Cómo consideras el sistema de evaluación?

- a) Breve b) Ni breve ni extenso c) Extenso

4. ¿Cómo calificarías tu desempeño al resolver el sistema de evaluación?

- a) Excelente b) Regular c) Malo

Anexo 8

Propuesta para validación de las actividades del sistema de evaluación.

Actividades de evaluación	¿Considera que la redacción de la actividad es pertinente?	¿Considera que el material de apoyo es el adecuado de acuerdo a la redacción de la actividad?	Habilidades relacionadas con la actividad	¿Considera que permite evaluar las habilidades relacionadas a dicha actividad?	Nivel de complejidad funcional asignado a la actividad	¿Considera que la actividad promueve el nivel funcional de desempeño asignado?
Bloque de actividades I						
Actividad 1	Si () No ()	Si () No () No Aplica ()	Habilidad X	Si () No ()	Intra/Extra/Trans	Si () No ()
Actividad 2	Si () No ()	Si () No () No Aplica ()	Habilidad X	Si () No ()	Intra/Extra/Trans	Si () No ()
...						
Bloque de actividades II						
Actividad I	Si () No ()	Si () No () No Aplica ()	Habilidad X	Si () No ()	Intra/Extra/Trans	Si () No ()
Actividad II	Si () No ()	Si () No () No Aplica ()	Habilidad X	Si () No ()	Intra/Extra/Trans	Si () No ()

Anexo 9

Se adjunta un hipervínculo a un video de youtube en el que se ilustra y se describe el funcionamiento de la plataforma EVACOMPS:

<https://youtu.be/mvfHyGhuulo>

Aunado a estado, se brindan algunos datos de acceso para que pueda acceder al sitio de EVACOMPS y ahondar, por su propia cuenta, en el sitio.

Usuario: prueba12@gmail.com

Contraseña: prueba_2022