



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA
CARRERA DE PSICOLOGÍA**

**ENTRENAMIENTO VIRTUAL DE HABILIDADES
INTERPERSONALES PARA TERAPEUTAS QUE INICIAN SU
PRÁCTICA CLÍNICA: UN ESTUDIO PILOTO**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA**

**PRESENTA:
CAMPOS RODRÍGUEZ JOSUÉ ABRAHAM**

JURADO DE EXAMEN

DIRECTOR: MTRO. ÁNGEL FRANCISCO GARCÍA PACHECO

COMITÉ: MTRA. KARINA SERRANO ALVARADO

LIC. JORGE ARTURO MANRIQUE URRUTIA

DRA. LILIA MESTAS HERNÁNDEZ

LIC. SANTIAGO RINCÓN SALAZAR

TRABAJO APOYADO POR EL PAPIME 313619



CIUDAD DE MÉXICO

ENERO 2021



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

Agradecimientos

Gracias mamá por tu apoyo incondicional. Porque gracias a ti pude llegar hasta donde estoy y sé lo que implica ser un verdadero superhéroe, te amo mucho.

A ti papá, gracias por demostrarme que siempre estas conmigo sin importar lo que pase. Eres el ejemplo más claro de fortaleza y perseverancia. Te amo.

Gracias Sara por siempre estar ahí para levantarme en los peores momentos. Te amo.

Ángel, el camino ha sido largo, pero tú has sido, además de fuente de inspiración, amigo, guía y uno de los más grandes apoyos que he tenido.

Mtra. Karina, gracias por enseñarme lo hermosa que es la ciencia y la psicología.

Gracias a mis amigos por comprender la difícil persona que puedo llegar a ser y aun así mantenerse aquí.

A mi casa de estudios, porque sin sus enseñanzas no sería el profesional que soy ahora.

Finalmente, a mi Eli. Gracias por estar aquí siempre, por tu apoyo incondicional y por siempre echarme porras cuando estuve a punto de rendirme. Este es el primero de muchos logros juntos.

Te le he dicho incontables veces, pero jamás me cansare de repetirlo una vez más... Te amo, mi chaparrita. Atentamente tu Jos.

Índice

Resumen	1
Introducción	2
Marco Teórico	4
Capítulo 1. Habilidades Sociales	4
<i>Estudios presenciales para mejorar las habilidades sociales</i>	4
<i>Estudios sobre habilidades sociales en alumnos universitarios</i>	5
Capítulo 2. Entornos de aprendizaje virtuales	8
<i>Definiciones</i>	8
<i>Características de un EVA/PLE</i>	9
<i>Evaluación y uso de los entornos virtuales de aprendizaje</i>	10
Capítulo 3. Aproximación al concepto de usabilidad	11
Planteamiento del problema	13
Método	14
Objetivo general	14
Fase 1. Evaluación de usabilidad del entorno virtual.....	14
<i>Objetivo</i>	14
<i>Diseño</i>	14
<i>Participantes</i>	14
<i>Instrumentos para evaluar usabilidad</i>	15
<i>Procedimiento</i>	15
<i>Plan de análisis</i>	17
Fase 2. Piloteo del curso de HS virtual	17
<i>Objetivo</i>	17
<i>Diseño</i>	17
<i>Participantes</i>	17
<i>Variables dependiente e independiente</i>	18
<i>Instrumentos</i>	22
<i>Procedimiento</i>	24
<i>Plan de análisis</i>	25
Resultados	26
Fase 1. Estudio de usabilidad.....	26
Fase 2. Piloteo de la intervención virtual	28
Discusión.....	38
Conclusiones	40
Referencias	42
Anexos.....	47

Resumen

Se realizó un estudio piloto de un entrenamiento en habilidades interpersonales para terapeutas que inician su práctica clínica, en modalidad virtual. Se realizó un estudio en dos fases. La primera tuvo como objetivo evaluar la usabilidad de un entorno virtual en donde se alojó el curso “Habilidades interpersonales para terapeutas que inician su práctica clínica”. La evaluación se realizó por expertos y pares. La segunda fase del estudio tuvo como objetivo el piloteo del curso en modalidad virtual con una muestra de participantes. Para analizar los datos se realizaron ANOVAS de medidas repetidas y pruebas de efectos simples. Los resultados del estudio mostraron cambios en las escalas de evaluación empleadas para medir las habilidades sociales, conforme lo esperado, se observó disminución en las puntuaciones de la escala de grado de malestar e incremento en las puntuaciones de probabilidad de respuesta, estos resultados fueron estadísticamente significativos en comparación con un grupo control. Lo anterior implica, que el curso, en una modalidad virtual, es efectivo ya que genera respuestas socialmente competentes en los participantes.

Palabras clave: *Habilidades sociales, Entornos virtuales de aprendizaje, Psicología, Estudiante universitario.*

Introducción

El estudio de las Habilidades Sociales (HS) no es de reciente interés en la literatura científica (Gil, Cantero, & Antino, 2013). Actualmente, se pueden identificar dos grandes ejes de investigación. Por una parte, están los estudios de tipo descriptivo, los cuales tienen como objetivo el identificar la presencia en mayor o menor medida de habilidades sociales en una muestra determinada, siendo la población más estudiada la de estudiantes universitarios, ejemplo de estos son los de Caballo, Salazar, Iruña, y Olivares (2014); Caldera, Reynoso, Angulo, Cadena, y Ortíz (2018); Delgado, Escurra, Atalaya, Pequeña, Cuzcano, Rodríguez y Álvarez (2016); Wagner, Pereira, y Oliveira (2014); García (2010); García, Cabanillas, Morán, y Olaz (2014).

La segunda línea de investigación se ha enfocado en el estudio de la efectividad de programas de entrenamiento para mejorar las habilidades sociales. Dichas intervenciones se han centrado, también, en estudiantes universitarios. Los resultados presentan una disminución de la ansiedad social como resultado del entrenamiento en el estudio de Wagner, Pereira y Oliveira (2014); aumento y mejora de comportamientos prosociales en el caso de Huambachano y Huarie (2018); así como la obtención de un manual de entrenamiento con lo investigado por Ibáñez, Vargas, Landa, y Olvera (2011).

Adicionalmente, las investigaciones centradas en estudiantes de psicología son escasas o meramente descriptiva y la importancia de entrenar a esta población en particular radica en que el estudiante recién egresado decide dedicarse al ámbito de la psicoterapia sin haberse enfrentado a situaciones que implican una interacción compleja con el paciente (Vargas, Ibáñez y Landa, 2011). Así, el entrenamiento de las HS se vuelve fundamental para la adecuada práctica profesional.

No obstante, en muchas ocasiones los estudiantes no tienen acceso a dichos cursos dado que, en su mayoría, solo se programan en materias optativas; por lo tanto, es evidente la necesidad de adaptar entrenamientos a entornos a los cuales puedan acceder más personas.

El presente estudio tiene un doble propósito, el primero consiste en evaluar la usabilidad de un entorno virtual para el entrenamiento de las habilidades sociales en terapeutas que inician su práctica clínica y el segundo, evaluar el cambio en las habilidades sociales de una muestra de estudiantes con quienes se probó el entrenamiento virtual.

Marco Teórico

Capítulo 1. Habilidades Sociales

El estudio de las habilidades sociales, de acuerdo con Gil, Cantero y Antino (2013), ha sido abordado desde la década de los cincuenta y la definición de habilidad social incluye una variedad amplia de conceptos similares.

Caballo (2007) enumera un conjunto de características inherentes a la habilidad social desde tres posturas distintas. Por una parte, se encuentran las de corte conductual en donde la emisión de la conducta se mantiene por los reforzadores que la persona recibe del ambiente, también están las que asumen a la HS como un medio de expresión emocional sin transgredir los derechos de las demás personas y finalmente se encuentran las que proponen a la HS en términos de la eficacia para la expresión hacia el otro.

Por su parte, dicho autor define a la HS como:

“[...] ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas.” (Caballo, 2007, p. 6)

Esta definición y la de competencia interpersonal de Del Prette, Del Prette, y Mendes Barreto (1999) plantean una aproximación clara de lo que son las HS. Es decir, comprenden a la HS como una respuesta que no solo implica el qué decir, sino el cómo decirlo.

Estudios presenciales para mejorar las habilidades sociales

Debido a que las HS son un componente de las relaciones interpersonales que facilitan la interacción, solución de conflictos y una óptima comunicación, se han estudiado en diversas poblaciones. Por ejemplo, García, Cabanillas, Morán, y Olaz (2014), no encontraron diferencias

en habilidades de índole académico y profesionales entre hombres y mujeres; ambos grupos presentaron el mismo repertorio de HS en las actividades que correspondían a su carrera lo que implica que el entrenamiento de las HS pueden ser abordado igualmente para ambos sexos.

También se ha encontrado que existe una relación significativa entre el autoconcepto y las HS en dónde a mayor autoconcepto se presentará una mayor frecuencia de respuestas socialmente hábiles (Caldera et al, 2018; Caballo et al., 2014; Wagner et al., 2014). Otros estudios indican también que mejores habilidades sociales se asocian con un menor uso de redes sociales (Delgado et al, 2016 y Herrera, Pacheco, Palomar, y Zavala, 2010).

Los estudios anteriores muestran la relevancia de las HS entre la población general, pero los estudios se extendieron además en la formación de HS con población de estudiantes universitarios.

Estudios sobre habilidades sociales en alumnos universitarios

Se ha encontrado que desde la década de los 90 las intervenciones en HS han sido efectivas y generan repertorios conductuales socialmente hábiles en los estudiantes universitarios (Del Prette & Del Prette, 2013).

En una revisión sistemática de entrenamientos en HS encontraron resultados favorecedores en el entrenamientos de estas. Los resultados alcanzados, a lo largo del tiempo, han encontrado una aceleración en la obtención y el mantenimiento de HS (Gil, Cantero y Antino, 2013)

Por otra parte, García, (2010), en una muestra de alumnos del área de pedagogía, identificó que a mayor edad mayor edad mejoró la expresión de enfado o disconformidad, hacer peticiones e iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto.

Morales y Navarro (2013) y Huambachano y Huarie (2018) desarrollaron programas de intervención en población universitaria. Dicha intervención consistió en un curso de cuatro meses

que se incluyó dentro del currículo que los alumnos debían de presentar durante el semestre. Los resultados indican que el entrenamiento en HS genera un mejor repertorio de competencias profesionales en los estudiantes.

Wagner, Pereira y Oliveira (2014), desarrollaron un entrenamiento en habilidades sociales para estudiantes universitarios. A diferencia de otros, este se fundamentó en la propuesta de HS de Vicente Caballo. El mismo se conformó de 10 sesiones con duración de dos horas. Los ejes a trabajar se centraron en habilidades de presentación, habilidades asertivas, habilidades para charlas y conversaciones y expresión de afecto. El curso tuvo como objetivo disminuir la ansiedad social. La muestra se conformó por 32 participantes con una edad promedio de 26 años en las mujeres y 23 años para los hombres. La intervención generó una disminución en la ansiedad social de los participantes.

También se encuentran los estudios de Ibáñez, Vargas, Landa, y Olvera (2011) y Vargas, Ibáñez, y Landa (2011), realizaron estudios sobre un programa de entrenamiento en habilidades interpersonales para terapeutas. Dicho programa se conformó de situaciones basadas en la interacción del estudiante con el paciente en situaciones comunes durante el proceso de terapia. Los resultados obtenidos mostraron que el repertorio conductual relacionado con las HS en la terapia incrementó en los participantes que recibieron el entrenamiento en comparación con un grupo control.

Habitualmente las intervenciones de este tipo se desarrollan de forma presencial debido a que el entrenamiento suele acompañarse de “ejercicios de modelado” que exigen la colaboración activa de los participantes. En este sentido, García, Landa, y Serrano (2018) probaron un entrenamiento digital de HS en el que se elaboró un curso en línea para el entrenamiento de habilidades interpersonales para estudiantes de Psicología de dos facultades, FES Zaragoza y FES

Iztacala. Los resultados de las escalas de evaluación de HS fueron mayores en las post intervención para ambas muestras, lo que sugiere que el entrenamiento virtual puede ser efectivo para el desarrollo de HS sociales en terapeutas. Sin embargo, el curso presentado tuvo un enfoque predominantemente teórico, con pocas oportunidades para el modelado de comportamientos socialmente hábiles.

Capítulo 2. Entornos de aprendizaje virtuales

Definiciones

El concepto de Entorno Virtual de Aprendizaje tiene una amplia variedad de aproximaciones teóricas, no hay un consenso que delimite de manera clara la diferencia entre: entorno virtual, entorno virtual de aprendizaje y entorno personal de aprendizaje.

Para Belloch (2009), un Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) es “[...] un espacio educativo alojado en la web, conformado por un conjunto de herramientas informáticas que posibilitan la interacción didáctica” (p. 1). Desde esta perspectiva, y en concordancia con Salinas (2011), los EVA solamente son software que facilita la adquisición de conocimiento.

Otra aproximación es la de Entorno Personal de Aprendizaje (PLE por sus siglas en inglés), siendo estos entornos en donde el aprendizaje se contempla como un proceso de aprendizaje que es individual y del cual la persona se apropia haciendolo único de acuerdo con las exigencias del ambiente (Durrall, Gros, Maina, Johnson y Adams, 2012).

También se puede contemplar al PLE como herramientas que le son útiles a la persona para atender las demandas del ambiente, y para generar planes de aprendizaje y la puesta en práctica de los mismos (Cabero y Llorente, 2015). Por su parte, Schaffert & Hilzensauer (2008), proponen que un PLE es un sitio web o un servicio en donde los estudiantes tienen la libertad de reflexionar y generar sus propios recursos de aprendizaje.

Por su parte, Adell y Castañeda (2010), señalan que el origen del término PLE/EVA se da en 2004 y proponen dos formas de abordar tal concepto: aquellos que los plantean como algo relacionado directamente con software o desarrollo de aplicaciones, por lo que bajo esta perspectiva, el PLE es un facilitador del aprendizaje; y aquellos que conciben los PLE como un

entorno en donde se genera la autorregulación del aprendizaje, por lo que estos entornos son una extensión del software en donde el alumno mismo regula la forma en que aprende.

Adell y Castañeda (2010) definen entonces a los PLE como un facilitador del aprendizaje y los consideran como un medio del que el participante se puede apropiar. Conforme a esta propuesta el presente estudio adopta dicha perspectiva para el diseño y elaboración del entorno virtual de entrenamiento.

Características de un EVA/PLE

Una característica importante de los PLE/EVA radica en la forma que se brindan los materiales a los alumnos. En este sentido, se encuentran los recursos educativos abiertos. Tal como mencionan Adell y Castañeda un EVA/PLE no es solo un elemento de software sino también los recursos que se le brindan al estudiante. Así, una componente fundamental de un adecuado EVA/PLE es que cualquier persona pueda tener acceso a los contenidos ofrecidos en cualquier momento y lugar (Durrall, et al., 2012).

Por otra parte, la importancia de los recursos educativos abiertos radica en la accesibilidad de los mismos. El estudiante debe de poder apropiarse (tenerlos al alcance) de los mismos para generar un aprendizaje significativo. ~~Este~~ con la finalidad de que tome protagonismo en su proceso de aprendizaje, le sea significativo y genere resultados que perduren más en el tiempo (Bonilla, García y González, 2010 y Colmenares, 2012).

Entonces, se puede entender que un EVA/PLE adecuado debe de constar no solo con buenas estrategias de aprendizaje, sino que se debe de prestar atención a los materiales y a la forma de presentarlo a los estudiantes.

Evaluación y uso de los entornos virtuales de aprendizaje

La evaluación de EVA/PLE se centra en identificar el uso del entorno virtual. Meza, Morales, y Flores (2016) desarrollaron un EVA basado en los principios del diseño instruccional de Merrill (2002). El objetivo fue que los participantes desarrollaran una estrategia propia para el cumplimiento de un proyecto académico. Los resultados alcanzados son positivos. Los participantes generaron un entorno que les es útil para facilitar su aprendizaje y para cumplir con la demanda de la materia. Además, los resultados de este estudio se ven potenciados por las fases del diseño instruccional mencionado.

Por otra parte, la construcción de los EVA/PLE representan un reto por las dificultades que representan retos como la digitalización de materiales, la adecuación a diversos dispositivos, la fortaleza de la conexión y la atemporalidad del aprendizaje de sus contenidos que impacta sobre todo en el diseño de actividades que tienen como propósito la enseñanza de componentes prácticos o de ejecución, (Sousa & Rocha, 2019).

Se trata de medios que muchas veces no se elaboran por los obstáculos/limitantes con las que se encuentra el investigador, entre ellas la validación del contenido, recursos disponibles, plataformas etc. De acuerdo con Durrall, Gros, Maina, Johnson y Adams (2012), Humanante-Ramos, García-Peñalvo y Conde-González (2017), esto genera una inadecuada integración de modalidades virtuales con los planes de estudios establecidos por las instituciones educativas, ante un panorama en el que los entornos personales de aprendizaje están cada vez más presentes en las necesidades educativas, lo que confiere de relevancia particular el estudio y diseño de entornos virtuales más eficaces. Además, una vez construida la plataforma donde se insertó el EVA/PLE, el siguiente reto es verificar que funciona mediante estudios de usabilidad.

Capítulo 3. Aproximación al concepto de usabilidad

La usabilidad es un concepto que surge de la necesidad de crear medios digitales que sean de fácil uso para las personas. En este sentido, Martínez (s/f) plantea que la norma ISO 9441-11 define a la usabilidad como el “[...] alcance en el que un producto puede ser utilizado por usuarios específicos para alcanzar metas específicas con efectividad, eficiencia y satisfacción en un contexto específico de uso” (p. 1). Así, el concepto de usabilidad será de utilidad para la evaluación adecuada de medios dedicados a la enseñanza.

En lo que respecta al estudio de la usabilidad de medios digitales, el tema ha sido abordado por autores como Jakob Nielsen (2020) quien plantea 10 heurísticos para la evaluación de la interfaz de usuario de un medio digital. Esta lista tiene su fundamento en el desarrollo de una mejor interacción entre el usuario y el entorno virtual. Un medio digital deberá cumplir con estas 10 características para que la experiencia de usuario sea efectiva y eficiente:

1. Visibilidad del estado del sistema
2. Relación entre el sistema y el mundo real
3. Control y libertad del usuario
4. Consistencia y estándares
5. Prevención de errores
6. Reconocimiento antes que recuerdo
7. Flexibilidad y eficiencia de uso
8. Estética y diseño minimalista
9. Ayudar a los usuarios a reconocer, diagnosticar y recuperarse de errores
10. Ayuda y documentación

La evaluación de medios digitales es fundamental, especialmente si los mismos se encuentran vinculados con el proceso de enseñanza-aprendizaje. La efectividad de los entornos elaborados se verá afectada por la adecuada construcción y validación de los mismos. En este sentido, Humanante-Ramos, et al (2017) plantean algunas variables que pueden ser una útiles para

evaluar la efectividad que un EVA/PLE pueda tener. Entre estas, destacan la facilidad de uso, la adecuada interacción entre el ambiente y el alumno, así como la innovación del mismo.

La evaluación de dichos elementos puede realizarse fácilmente mediante métodos distintos, entre los que destacan la evaluación de expertos, evaluación por pares, encuestas o pruebas de usabilidad (Hassan, 2002).

En el terreno de la investigación educativa es usual construir entornos que se evalúan mediante acuerdo de expertos y pares. Bajo esta premisa, Cabero-Almenara y Vázquez-Martínez (2014) proponen los siguientes pasos para evaluar un EVA/PLE, encontrándose los expertos y pares en el punto 4 (p. 647):

1. Diseño y producción de la versión beta del entorno
2. Evaluación por los miembros del equipo de investigación de la versión beta
3. Elaboración de la versión alfa
4. Evaluación final (expertos y pares)

Finalmente, Landa-Durán, García-Pacheco, y Serrano-Alvarado (2017) realizaron un estudio en donde evaluaron un entorno virtual con base en el principio de usabilidad. La evaluación se llevó a cabo adaptando los heurísticos de Nielsen a una escala de tipo Likert para facilitar la evaluación del entorno por parte de los usuarios. Los resultados apuntan a que la utilización de los criterios de usabilidad, con base en tales heurísticos, se vuelve complementario a la evaluación por pares y expertos. Por lo que, para fines del presente estudio, dicha escala será utilizado para la evaluación de la usabilidad del entorno virtual desarrollado, así como los pasos propuestos por Cabero-Almenara y Vázquez-Martínez (2014).

Planteamiento del problema

Hasta el momento se identifican dos problemáticas. Primero, se encuentra la necesidad de entrenar HS en estudiantes de psicología que inician su práctica clínica como parte de su formación profesional y segundo, se deben buscar estrategias virtuales de impacto que lleguen con facilidad entre los estudiantes.

Los entornos virtuales se han desarrollado para transmitir conocimientos conceptuales o fácticos (hechos, fechas, lugares). No obstante, el reto es construir un espacio virtual para la enseñanza y práctica de competencias procedimentales, como el saber hacer de las habilidades sociales.

El presente trabajo, tiene como propósitos el diseño, evaluación de usabilidad y piloteo de un curso virtual de entrenamiento en habilidades interpersonales para terapeutas que inician su práctica clínica, adaptado del manual elaborado por García y Rojas (en prensa).

Método

El presente trabajo se desarrolló en dos fases. En la primera, se diseñó un entorno virtual de aprendizaje en plataforma Moodle en donde se alojó el curso de “Habilidades interpersonales para terapeutas que inician su práctica clínica”. La fase 2, consistió en el piloteo del curso con una muestra de estudiantes de psicología. Así, el objetivo general fue el siguiente. A continuación, se presenta de manera detallada, cada una de las fases.

Objetivo general

Mejorar las habilidades interpersonales de los participantes con un curso virtual de “Habilidades interpersonales para terapeutas”.

Fase 1. Evaluación de usabilidad del entorno virtual

Objetivo

Evaluar la usabilidad de un entorno virtual de aprendizaje del curso “Habilidades interpersonales para terapeutas que inician su práctica clínica”.

Diseño

Instrumental: estudio encaminado al desarrollo de pruebas y aparatos, incluyendo tanto el diseño (o adaptación) como el estudio de las propiedades psicométricas de los mismos (Montero y León, 2005, p. 124).

La evaluación de la usabilidad, del entorno construido se llevó a cabo siguiendo los pasos propuestos por Cabero-Almenara y Vázquez-Martínez (2014), utilizando como complemento la escala de usabilidad de Landa-Durán, García-Pacheco y Serrano-Alvarado (2017).

Participantes

1. Para la evaluación de usabilidad por expertos, se invitó a colaborar a tres participantes que cumplieran con los siguientes criterios:

- Criterios de inclusión: académicos cuya línea de trabajo sea en ambientes digitales de aprendizaje. Académicos que hayan elaborado/utilizado entornos de aprendizaje virtuales como parte de su práctica docente. Académicos que hayan tomado cursos sobre educación en línea como parte de su formación docente.
 - Criterios de eliminación: Participantes que no concluyan con la evaluación del aula virtual.
2. Para la evaluación de usabilidad por pares se invitó a tres alumnos de la carrera de psicología que se encontraban cursando 7° semestre:
- Criterios de inclusión: alumnos que se estaban cursando el área de psicología área clínica y de la salud. Alumnos que hayan tomado algún curso/materia con alguna modalidad en línea.
 - Criterios de eliminación: Participantes que no concluyeron con la evaluación del aula virtual.

Instrumentos para evaluar usabilidad

Para la evaluación de usabilidad por expertos y pares se empleó la misma escala.

- Escala de evaluación de usabilidad de entornos virtuales de Landa-Durán, García-Pacheco y Serrano-Alvarado (2017). La escala consta de 10 reactivos que se contestan en una escala Likert que va de nunca a siempre. Dichos reactivos se basan en los heurísticos de usabilidad de Nielsen (2020).

Procedimiento

Durante la primera fase se digitalizó el curso para el “*entrenamiento en habilidades interpersonales en psicólogos que inician su práctica clínica*”. La elaboración del curso consistió de los siguientes pasos:

- Elaborar actividades en forma de mosaico
- Redacción de instrucciones e introducciones a cada situación y modulo del curso.
- Programar y verificar el autocalificado en las actividades de los usuarios.
- Programar mensajes de retroalimentación en pruebas iniciales y finales para cada situación.
- Cargar videos del entrenamiento a un canal privado en la plataforma YouTube.
- Colocar en el aula infografías de las situaciones del curso al entorno virtual.
- Programar la apariencia de videos e infografías a modalidad de ventana emergente.
- Adaptar las escalas de evaluación de “Grado de malestar” y “Probabilidad de respuesta”.
- Colocar materiales teóricos para las actividades del curso.
- Programación en método de calificación de escalas y de pruebas iniciales y finales.
- Programar e Iniciar de foros de discusión.
- Elaborar guía de usuario para el acceso y navegación en el curso. Los tópicos que contiene dicha guía son los siguientes:
 - Búsqueda del curso en la página del Centro de Tecnologías para el aprendizaje.
 - Inscripción al curso.
 - Navegación por el curso en las diferentes pantallas.

Como segundo paso se realizó un estudio de usabilidad del aula virtual en donde se digitalizó el curso. Dicha evaluación se llevó a cabo utilizando la escala de usabilidad propuesta por Landa-Durán, García-Pacheco y Serrano-Alvarado (2017). Se brindó a los evaluadores una escala solamente con los reactivos y un apartado de observaciones. También se brindo una escala con las definiciones de cada ítem de la escala (ANEXO I).

Plan de análisis

El análisis de las evaluaciones de los expertos y pares se realizó con tablas de frecuencias para cada ítem. Además, se recabaron observaciones, de índole cualitativo, de cada evaluador. Con la información obtenida se llevaron a cabo los cambios pertinentes al entorno virtual. Los mismos se basaron en la puntuación de los ítems y en las observaciones de los expertos y pares.

Fase 2. Piloteo del curso de HS virtual

Objetivo

Pilotear el curso virtual de habilidades interpersonales para terapeutas que inician su práctica clínica en una muestra de estudiantes de psicología.

Diseño

Diseño de grupo no equivalente con pretest-post test: “[...] diseño que utiliza dos grupos uno experimental en el cual se aplicara la intervención y otro grupo llamado grupo control utilizado para hacer la comparación” (Santana, 2015, p. 18).

Participantes

Los participantes del grupo virtual se conformaron de estudiantes de la carrera de psicología que cumplieran con los siguientes criterios:

- Criterios de inclusión: alumnos de la carrea de psicología. Alumnos que se encontraran cursando algún área de la etapa de formación profesional.

- Criterios de exclusión: participantes que hayan tomado el curso de “Habilidades interpersonales para terapeutas que inician su práctica clínica” de manera presencial. Participantes que hayan tomado algún otro curso de habilidades sociales o interpersonales de manera presencial o en línea.
- Criterios de eliminación: participantes que no completaron el 100% del curso, alumnos que no completaron las escalas de evaluación.

Los participantes del grupo control se conformaron de participantes que debieron cumplir con los siguientes criterios:

- Criterios de inclusión: estudiantes de la carrera de psicología. Alumnos que cursaran algún área de la etapa de formación profesional.
- Criterios de exclusión: alumnos que hayan tomado previamente el curso de “entrenamiento de habilidades interpersonales para terapeutas”. Alumnos que hayan tomado algún otro curso de habilidades sociales previamente.
- Criterios de eliminación: Alumnos que no respondieran a las escalas de “grado de malestar” y “probabilidad de respuesta” en ambas mediciones (pre y post).

Variables dependiente e independiente

Variable dependiente: Habilidades interpersonales del terapeuta:

- Definición conceptual: Se empleó la definición de Ibáñez, Vargas, Landa y Olvera, (2011) y que hace referencia al “[...] conjunto de comportamientos desplegados por un individuo en un contexto interpersonal, que expresan sus sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos, de una manera apropiada a la situación, respetando estas conductas en los demás”, p. 385.
- Definición operacional: La evaluación de las HS se realizó con dos materiales.

- Rúbricas de evaluación de comportamiento socialmente competente. Se obtuvieron del “Manual para el entrenamiento en habilidades interpersonales en psicólogos que inician su práctica clínica” (García y Rojas, En prensa).
- Escala de habilidades sociales para terapeutas de Delgado (2017).

Variable Independiente: Curso virtual de habilidades sociales para terapeutas. Consta de seis módulos con un número específico de situaciones que se plantean a partir de las dimensiones teóricas de la habilidad social presentada por Caballo (2007). En la figura 1 se presentan los módulos del curso y las situaciones que los componen.

Figura 1.

Estructura del curso “habilidades interpersonales para terapeutas que inician su práctica clínica”.

Módulo 1. El inicio y final de la entrevista clínica	<p>Situación 1. El usuario llega a su primera entrevista a consultorio.</p> <p>Situación 2. El terapeuta explica al usuario los lineamientos de la terapia.</p> <p>Situación 3. Hacia el final de la sesión el usuario insiste en seguir platicando.</p>
Módulo 2. El usuario tiene comportamientos inapropiados con el terapeuta	<p>Situación 4. El usuario muestra actitudes de agrado excesivo hacia el terapeuta.</p> <p>Situación 5. El usuario hace preguntas personales inapropiadas al terapeuta.</p> <p>Situación 6. El usuario se involucra en comportamientos inapropiados (fumar, tirar basura, comer).</p> <p>Situación 7. El usuario solicita información sobre las personas involucradas en el problema.</p>
Módulo 3. El terapeuta expresa una opinión de desacuerdo/contrasta información con el usuario	<p>Situación 8. La información que brinda el usuario es contradictoria o inconsistente.</p> <p>Situación 9. El usuario manifiesta un desacuerdo.</p> <p>Situación 10. El usuario propone metas poco viables.</p>
Módulo 4. El terapeuta retroalimenta al usuario para que regule su comportamiento	<p>Situación 11. Entra una llamada al celular del terapeuta.</p> <p>Situación 12. Entra una llamada al celular del usuario cuando no se ha explicitado la regla de uso.</p> <p>Situación 13. El usuario utiliza un lenguaje inapropiado (grosero) para referirse a las personas con las que tiene problemas.</p> <p>Situación 14. El usuario falta a la sesión sin previo aviso.</p> <p>Situación 15. El usuario se altera cuando se le confronta o contradice.</p> <p>Situación 16. El usuario llega tarde a la sesión de manera reiterada.</p> <p>Situación 17. El usuario no ha cumplido con la tarea.</p>

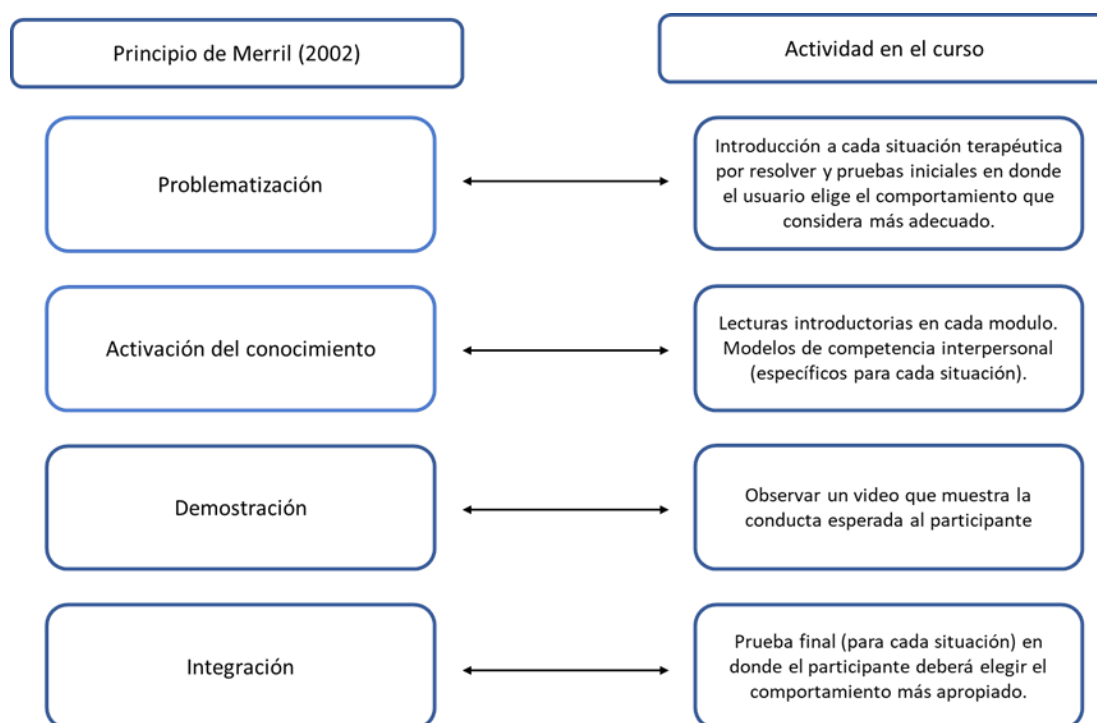
Módulo 5. Afrontar críticas por parte de usuario	Situación 18. El usuario manifiesta desconfianza en la capacidad del terapeuta para ayudarlo. Situación 19. El usuario manifiesta la intención de abandonar la terapia. Situación 20. El usuario comenta que se siente incómodo con la forma de trabajar.
Módulo 6. Manejar situaciones emocionales del usuario	Situación 21. Durante la entrevista inicial, el usuario llora reiterada e incontrolablemente.

Nota: Elaboración propia. Las actividades, módulos y dimensiones teóricas se obtienen del manual de García y Rojas (En prensa).

En cada situación se realizan cuatro actividades diferentes que están basadas en cuatro de los cinco criterios de diseño instruccional de Merrill (2002): problematización, activación de conocimiento, demostración e integración del conocimiento. La descripción de cada principio, así como las actividades que los componen se presentan en la figura 2.

Figura 2.

Actividades que componen el curso



Nota: Elaboración propia. Los principios se obtuvieron de Merrill (2002)

En cuanto a la apariencia final del curso en la figura 3 se presenta una captura de la página inicial del curso, se pueden apreciar los mosaicos que lo componen y el orden de las actividades.

Figura 3.

Pantalla principal del curso



El contenido de los mosaicos se presenta en la figura 4. Todos contaron con una breve introducción, el objetivo de la actividad y las instrucciones específicas para los contenidos que cada mosaico contenía.

Figura 4.

Estructura de cada mosaico del curso

1 **Situación 1. El usuario llega a su primera entrevista al consultorio**

Introducción

Esta dimensión forma parte de los componentes propuestos por Gambrell y Richey (1985) y posteriormente por Vicente Caballo en (2007). El primer contacto con el paciente será exitoso si facilita el desarrollo de la entrevista y de las sesiones de terapia posteriores; el terapeuta necesita ser hábil para recibir a su usuario, ser amable, cortés, cordial y tener una actitud de servicio. Reproducir estos comportamientos de forma apropiada facilitará su trabajo posterior.

Objetivo

Que el terapeuta desarrolle habilidades para iniciar una conversación profesional de servicio clínico con cualquier usuario.

Instrucciones

1. Resuelve la prueba inicial.
2. Revisa el PDF donde aparece el "modelo de competencia interpersonal" que te servirá para identificar los elementos por aprender.
3. Observa el video.
4. Resuelva la prueba final.

1. Prueba inicial situación 1	<input type="radio"/>
2. Modelo de competencia para situación 1	<input checked="" type="checkbox"/>
3. Video	<input checked="" type="checkbox"/>
4. Prueba final situación 1	<input type="radio"/>

Para efectos prácticos del presente trabajo, a continuación, se presenta la dirección web para acceder el curso. Es necesario contar con una cuenta del Centro de Tecnologías par el Aprendizaje (CETA) de la FES Zaragoza para acceder al mismo:

<https://aulasvirtuales.zaragoza.unam.mx/cv/course/view.php?id=463>

Instrumentos

- Ficha de identificación (elaboración propia). Las variables que se registraron en la ficha fueron las siguientes:
 - Edad
 - ¿El participante trabaja?
 - ¿El participante ha realizado algún curso en línea?
 - ¿El participante ha realizado algún curso en Moodle?
 - Capacidad percibida en rol como terapeuta
 - Motivación con el curso

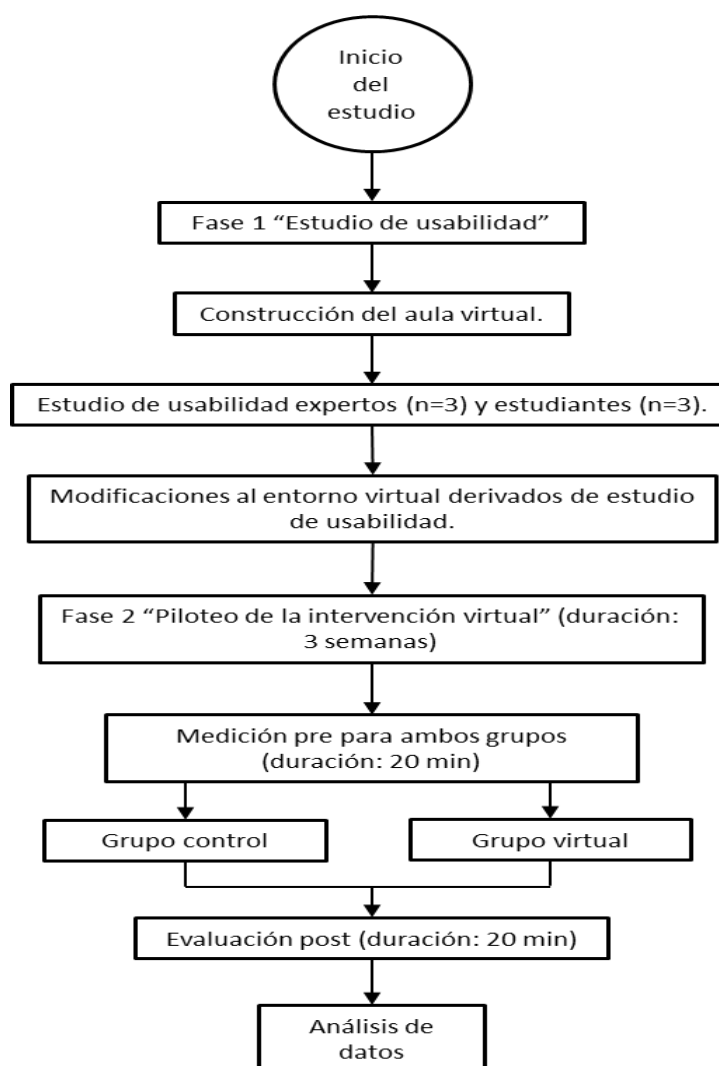
- Habilidad percibida para enfrentar situaciones que implican interacción con otra persona
 - Eficacia percibida para enfrentar problemas del paciente
 - Semestre que cursa actualmente
 - Enfoque del profesor de practica supervisada
 - Escuela de procedencia
- Escala de evaluación de habilidades sociales para terapeutas (Delgado, 2017) (ANEXO II), el cual consta de 20 situaciones que se presentan con frecuencia en la consulta clínica. Se conforma de dos subescalas, el “grado de malestar” y la “probabilidad de respuesta”. El grado de malestar implica el nivel de malestar que podría provocar la situación que se plantea en cada reactivo. La probabilidad de respuesta hace alusión a la probabilidad con la que la persona podría comportarse de manera competente ante cada reactivo. El índice de confiabilidad (del instrumento) reportado por el autor es de .89. Se esperaba que las puntuaciones de dichas subescalas presenten una disminución en el grado de malestar y un aumento en la probabilidad de respuesta, esto como resultado de la interacción con el curso, las subescalas son las siguientes:
 - Grado de malestar: escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta que van de 0 a 4, siendo 0= ninguno, 1= un poco, 2= bastante, 3= mucho y 4= muchísimo.
 - Probabilidad de respuesta: escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta que van de 0 a 4, siendo 4= siempre lo hago, 3= habitualmente lo hago, 2= unas veces sí y otras veces no, 1= raramente lo hago y 0= nunca lo hago.

Procedimiento

El grupo seleccionado debió responder una ficha de identificación, el inventario de evaluación de habilidades sociales para terapeutas, que se encontró al inicio y final del curso (ANEXO II), así como realizar las actividades de cada mosaico del curso. Como última actividad se utilizó un foro de discusión para obtener una evaluación cualitativa del curso por parte de los usuarios. En el grupo control se midieron ambas escalas al inicio y al finalizar la intervención del curso virtual. El procedimiento de ambas fases se presenta de manera gráfica en la figura 5.

Figura 5.

Procedimiento general del estudio



Plan de análisis

El análisis de los datos obtenidos se realizó con STATA versión 14. Los análisis llevados a cabo consistieron en ANOVA de medidas repetidas y pruebas de efecto simple. Finalmente, se hicieron los cambios pertinentes al entorno virtual, los cuales estuvieron basados en la retroalimentación de la muestra piloto.

Resultados

Fase 1. Estudio de usabilidad

Para realizar la evaluación del entorno se recurrió tres académicos que cumplieran con los criterios previamente mencionados. Los evaluadores (expertos) se conformaron de tres académicos que utilizaban y desarrollaban medios digitales para su actividad docente. En promedio dedicaban entre 2-4 horas al día para desarrollar los mismos como parte de sus actividades académicas. Además, el mínimo de tiempo que habían dedicado al uso y desarrollo de estos materiales es de al menos 15 años en los tres casos.

Por otra parte, para la evaluación de pares, se contactó a tres estudiantes de la carrera de psicología. Sin embargo, sólo se obtuvo la respuesta de dos de ellos. Ambos fueron estudiantes de séptimo semestre y del área de psicología clínica. En ambos casos, no había experiencia previa realizando cursos basados en Moodle y en línea. Finalmente, ya había experiencia previa con el curso en su modalidad presencial. Para la evaluación de usabilidad se consideraron, en conjunto, las respuestas de los 5 evaluadores participantes. Para cada ítem de la escala de usabilidad se estimaron las frecuencias obtenidas entre los evaluadores. La tabla 1 presenta las puntuaciones obtenidas.

Tabla 1

Resultados de la escala para evaluación de usabilidad

Reactivo	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1. Me fue fácil saber en qué lugar del curso me encontraba				1	4
2. Entendí las instrucciones para navegar por el curso				1	4
3. Encontré cómo salir de una actividad o regresar a la actividad previa			1		4
4. Encontré caminos diferentes que me llevaban a la misma actividad	2			1	2
5. Me aparecieron mensajes de retroalimentación	1		1		3
6. Las instrucciones para seguir estaban en el mismo lugar de la actividad a realizar			1		4

7. La página era "lenta"	2	2	1	
8. Las pantallas tenían distractores	5			
9. Entendí los mensajes con retroalimentación	1			1 3
10. Encontré recursos de ayuda fácilmente	1	1		3

La escala constó de 10 ítems que se calificaron con opciones de respuesta que van de nunca a siempre. Los reactivos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 9 y 10 son elementos de los cuales se esperaba una calificación alta. Por otra parte, se esperaba que los reactivos 7 y 8, a diferencia de los demás, presentaran una calificación baja. Para los evaluadores, el entorno virtual fue accesible ya que no presentaba distractores, contaba con instrucciones claras (la mayoría de las veces) y la navegación dentro del entorno era sencilla. En lo que respecta a la rapidez/lentitud del entorno virtual, la mayoría de las veces el entorno fue rápido.

Algunos aspectos para mejorar fueron: identificar que hay momentos en que, a los usuarios, no se les presentaron instrucciones claras. Los materiales de apoyo no eran accesibles o no se encontraban disponibles. Por otra parte, los comentarios de los evaluadores fueron los siguientes:

- “Al revisar en computadora no aparece el temario, pero al hacerlo en dispositivo móvil si se ve y puedes navegar o consultar un tema en particular”
- “En la ficha de identificación, la pregunta 4 aparece como obligatoria. Sin embargo, en la pregunta 3, dice que si la respuesta es no se salte a la pregunta 5”
- “La lectura del módulo 3 no me abrió”

Con base en los resultados del estudio de usabilidad (cuantitativos y cualitativos). Se realizaron los siguientes cambios al aula virtual:

- Se anexó, en la guía de usuario, una descripción más detallada de la manera de navegar en el curso.
- Se revisaron todas las actividades y la correspondencia con las instrucciones planteadas.

- Los mensajes de retroalimentación y su aparición fueron revisados y se redactaron nuevamente para simplificarlos.
- Se revisaron y volvieron a subir los materiales faltantes al aula.
- Se subieron todos los materiales de apoyo (lecturas y modelos de competencia interpersonal) a un link externo en Google Drive para proporcionarlos a aquellos usuarios que presenten problemas para acceder a los mismos.

Fase 2. Piloteo de la intervención virtual

Una vez realizada la primera fase del estudio y efectuadas las modificaciones sugeridas en el aula, se procedió con el estudio piloto. Previo al análisis de los datos obtenidos se realizaron pruebas de consistencia interna de la escala utilizada mediante Alpha de Cronbach (tabla 2). Los análisis de Delgado (2017) plantean una consistencia interna, general, de .89. Para propósitos del presente estudio se realizaron análisis de consistencia interna mostrados en la tabla 2.

Tabla 2.

Análisis de consistencia interna de la escala utilizada

	α de Cronbach	n
Grado de malestar	0.91	57
Probabilidad de respuesta	0.85	

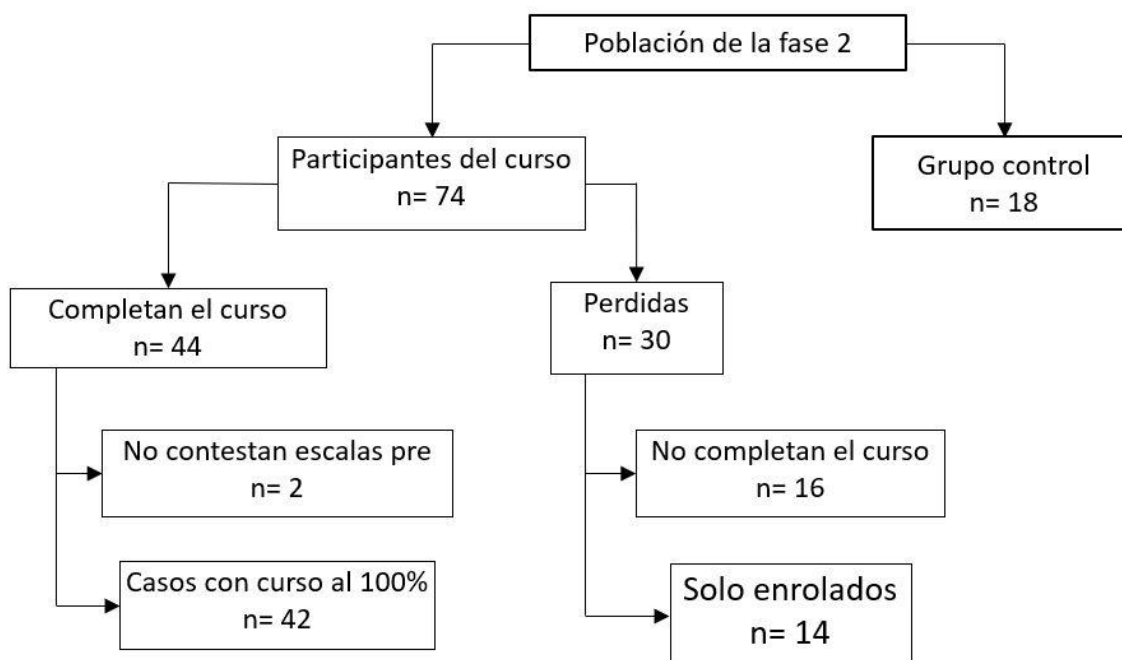
El análisis de consistencia mediante Alpha de Cronbach muestra resultados, en ambas subescalas, similares a los mencionados de manera general. Así, los resultados de las subescalas presentan una consistencia interna alta.

En el grupo virtual, se inscribieron al curso 74 participantes, sin embargo, sólo 42 terminaron todas las actividades indicadas, incluyendo la evaluación post intervención. En lo que respecta al grupo control este se conformó de 18 participantes. Con este grupo se realizaron dos

mediciones con las subescalas de grado de malestar y probabilidad de respuesta. Una vez que se realizó la segunda medición se les brindó el curso de habilidades sociales. La figura 6 describe el diagrama de la muestra de cada grupo y el comportamiento de los participantes durante su paso por el aula virtual.

Figura 6.

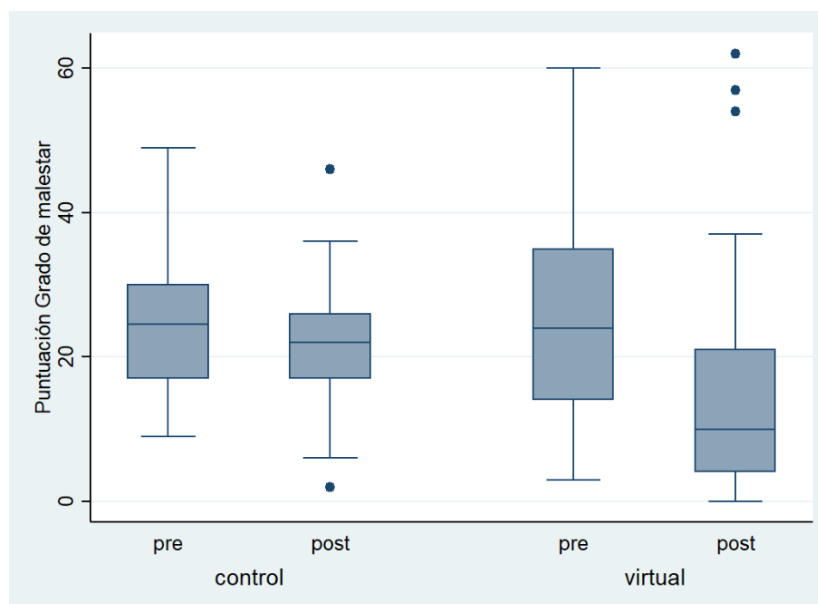
Descripción de la muestra del curso



Previo a los análisis bivariados se estimó la distribución de las variables de interés y se verificó la presencia de puntuaciones extremas en ambos grupos. En la escala de Grado de malestar (Figura 7), se presentaron tres casos con valores atípicos en el grupo de intervención. Para cumplir con los supuestos del análisis mediante ANOVA de medidas repetidas, se excluyeron estos datos del análisis. No obstante, más adelante se analizó de forma detallada la interacción que presentan dichos participantes con el curso.

Figura 7.

Gráfico de cajas y bigotes del grado de malestar para ambos grupos



Por su parte, la escala de Probabilidad de Respuesta no presentó puntuaciones atípicas. Los demás principios de la ANOVA de medidas repetidas (homocedasticidad, colinealidad y normalidad) se ven cumplidos.

A la muestra final se le realizaron pruebas de Chi cuadrado para comprobar la equivalencia estadística en las variables de género y edad en ambos grupos (tabla 3). El género no presenta diferencias. En cuanto a la edad se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre el grupo virtual y control. No obstante, debido a la naturaleza y los objetivos del trabajo no se realizó el ajuste por esta variable.

Tabla 3

Datos descriptivos de la muestra

Variable	Virtual	Control	p
Sexo n (%)			
Mujer	32 (82.05)	15 (83.33)	0.906
Hombre	7 (17.95)	3 (16.67)	
Edad m (d.e.)	21.9 (4.64)	20 (0.75)	0.006

La tabla 4 presenta los resultados de las medias cada grupo en ambas escalas. El grado de malestar disminuye en promedio 14 puntos con respecto del control en la post evaluación. La probabilidad de respuesta presenta un aumento de, en promedio, 13 puntos. Así mismo, la desviación estándar del grupo virtual disminuye en ambas escalas post intervención en comparación con el control que se mantiene constante. Los valores p se obtuvieron mediante t de muestras independientes dado que solo se analizaron las mediciones en cada tiempo de ambos grupos (pre vs pre y post vs post).

Tabla 4

Medias de puntuaciones entre grupos en ambas escalas

	Pre			Post		
	Virtual	Control	p	Virtual	Control	p
GM m (d.e.)	25.71 (15.09)	24.61 (11.42)	0.783	11.30 (9.56)	22.33 (10.90)	0.000
PR m (d.e.)	53.89 (11.86)	52.94 (10.32)	0.770	67.23 (8.45)	55.66 (11.67)	0.000

En la tabla 5 se presentan los resultados de la ANOVA para ambas escalas, de acuerdo con lo esperado, los modelos globales son estadísticamente significativos, de igual forma se encontraron diferencias en las escalas en la pre y post evaluación, así como entre grupos (intervención vs control, en la escala de probabilidad de respuesta), la interacción de la condición (*intervención vs control*) con el tiempo (*pre vs post*) mostró diferencias estadísticamente significativas en ambas mediciones.

Tabla 5

ANOVA de medidas repetidas para ambas escalas

	SC	gl	F	p
Grado de malestar				
Modelo	18476.76	58	6.72	0.00
Condición (<i>intervención vs control</i>)	605.83	1	2.42	0.12
Tiempo	1714.91	1	36.20	0.00
Condición X Tiempo	906.42	1	19.13	0.00
Probabilidad de respuesta				

Modelo	13337.48	58	3.76	0.00
Condición (<i>intervención vs control</i>)	964.80	1	6.00	0.01
Tiempo	1587.38	1	25.98	0.00
Condición X Tiempo	693.35	1	11.35	0.00

En la tabla 6 se presenta la prueba de seguimiento para identificar las diferencias antes y después del tratamiento en cada escala. Tal como se esperaba, se presentan diferencias estadísticamente significativas (disminución en GM y aumento en PR) en comparación con el grupo control.

Tabla 6

Prueba del efecto del tratamiento en cada tiempo (virtual vs control)

	Beta		e.e.		p		IC 95%	
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
GM	1.10	-11.02	3.47	3.47	0.75	0.00	-5.78 7.99	-17.91 - -4.13
PR	.95	11.56	3.00	3.00	0.75	0.00	-4.99 6.89	5.61 - 17.51

*GM: Grado de malestar **PR: Probabilidad de respuesta.

En la tabla 7 se presentan los resultados del seguimiento para identificar las diferencias entre virtual y control a través del tiempo. El grupo de intervención presenta una disminución en el grado de malestar de, en promedio 14 puntos con respecto al control que solo disminuye en dos puntos. La probabilidad de respuesta también presenta diferencias ya que se presenta un aumento, en el grupo virtual, de 13 puntos respecto al control que solo aumenta 2 puntos en la segunda medición.

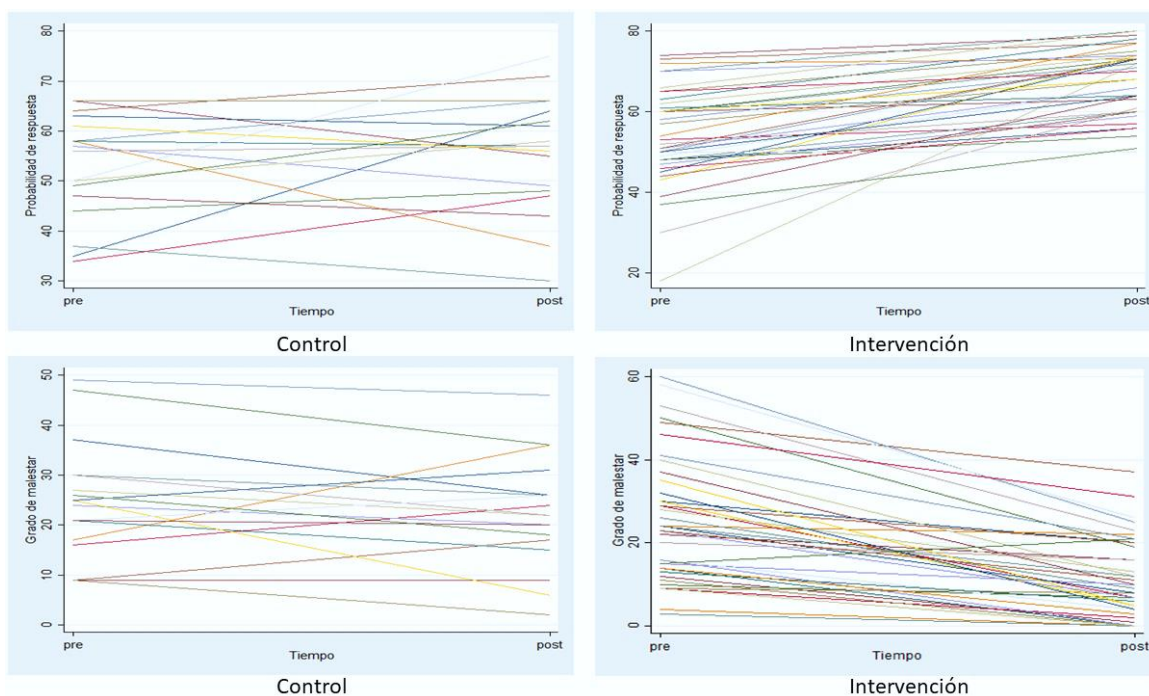
Tabla 7

Prueba del efecto del tiempo en cada tratamiento (pre vs post)

	Beta		e.e.		p		IC 95%	
	Virtual	Control	Virtual	Control	Virtual	Control	Virtual	Control
GM*	-14.41	-2.27	1.55	2.29	0.00	0.32	-17.53 - 11.28	-6.87 - 2.32
PR**	13.33	2.27	1.77	2.6	0.00	0.30	9.78 - 16.88	-2.49 - 7.94

Figura 8.

Evolución de las puntuaciones de los participantes a través del tiempo

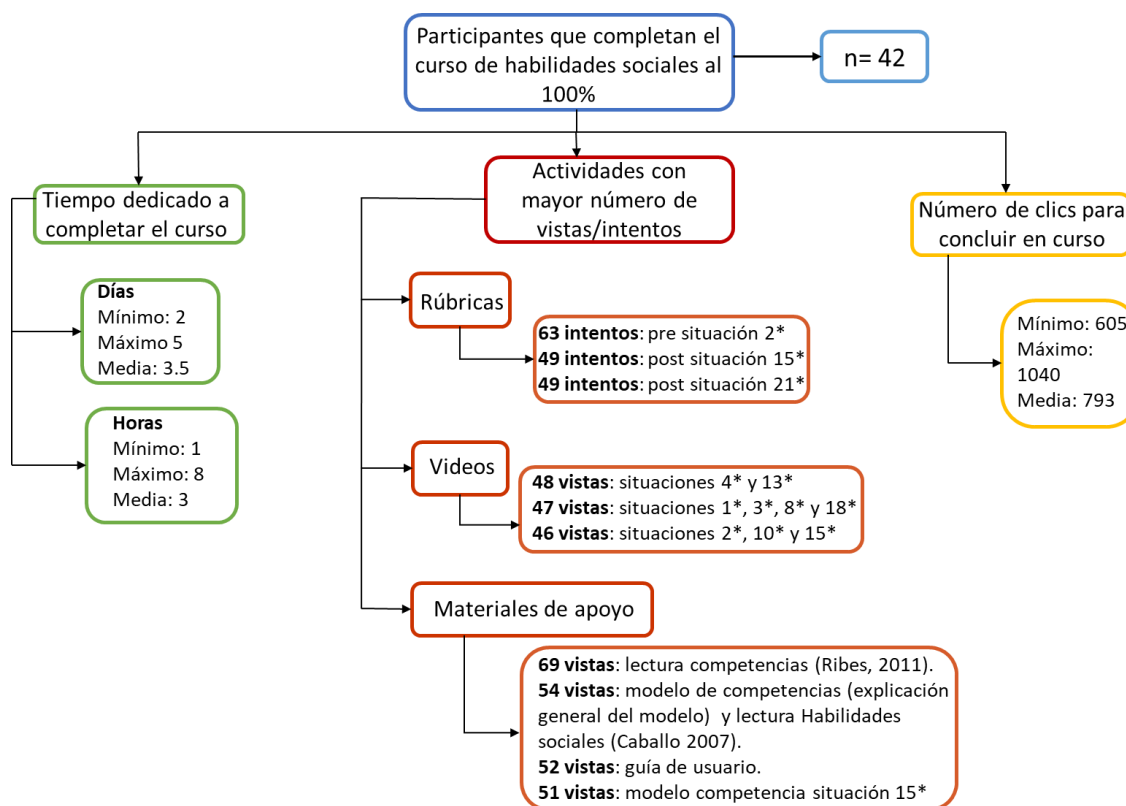


En la figura 8 se pueden apreciar las diferencias encontradas en las ANOVAS de medidas repetidas y pruebas de efectos simples. Se puede apreciar que el grupo de intervención presenta una clara tendencia descendente en las puntuaciones de grado de malestar y una ascendente en la probabilidad de respuesta. El grupo control no presenta una tendencia específica, además que sus puntuaciones presentan más variabilidad en comparación con el grupo virtual.

Adicional al análisis estadístico de la información, se procedió a realizar un mapeo de la actividad de los participantes en el curso. Dicho análisis se presenta en la figura 9.

Figura 9.

Mapeo de participantes que completan el curso



Nota: ***Situación 1:** El usuario llega a su primera entrevista al consultorio; ***Situación 2:** El terapeuta explica al usuario los lineamientos de la terapia; *** Situación 3:** Hacia el final de la sesión el usuario insiste en seguir platicando; ***Situación 4:** el usuario muestra actitudes de agrado excesivo hacia el terapeuta ; ***Situación 8:** La información que brinda el usuario es contradictoria o inconsistente; ***Situación 10:** El usuario propone metas poco viables; ***Situación 13:** El usuario utiliza un lenguaje inapropiado/grosero para referirse a las personas con las que tiene problemas; ***Situación 15:** El usuario se altera cuando se le confronta o se le contradice; ***Situación 18:** El usuario manifiesta desconfianza en la capacidad del terapeuta para ayudarlo; ***Situación 21:** Durante la entrevista inicial, el usuario llora reiterada e incontrolablemente.

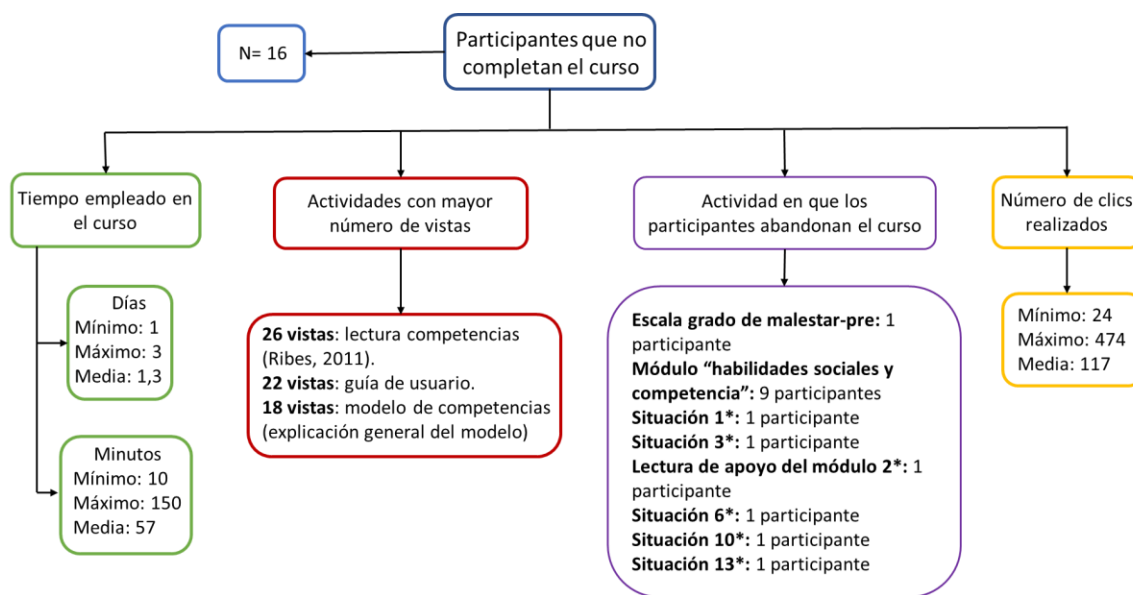
Se pueden observar las situaciones que recibieron mayor atención de los usuarios, dichas situaciones fueron aquellas que describen interacciones sociales complejas con el paciente, por lo tanto, una adecuada ejecución por parte del terapeuta es fundamental para obtener una resolución efectiva. Dentro de tales situaciones destaca la número 15 (el usuario se altera cuando se le confronta o contradice), la cual implica que el terapeuta debe responder de manera competente.

Asimismo, se analiza la forma en que los participantes interactúan con el curso. La mayoría lo realiza siguiendo el orden preestablecido ($n= 35$). Sin embargo, hay 7 participantes que utilizan una estrategia diferente. De estos últimos, los tres que presentan un aumento en las puntuaciones del grado de malestar, en la medición post (datos atípicos mencionados previamente), realizan el curso en orden distinto. De esta manera, primero realizan las rubricas de evaluación pre y post, seguido de esto, revisan los videos y, finalmente, acceden a los modelos de competencia interpersonal. Así, se los participantes que presentan puntuaciones atípicas en el grado de malestar post siguen el siguiente orden de los principios de Merrill (2002), problematización, integración, activación del conocimiento y demostración.

Con respecto a las pérdidas de participantes. Del total de la muestra sólo el 19% se enrola y no realiza ninguna actividad más. Por su parte el 21% de la muestra no completan el curso. Por ello, al realizar un mapeo exhaustivo de estos últimos, se identifican dos causas relacionadas con el abandono. Lo anterior bajo el fundamento de que, así como es importante identificar la actividad de aquellos que, si lo concluyen, también lo es analizar las pérdidas del curso. Los resultados de esto se presentan en la figura 10 y 11.

Figura 10.

Mapeo de participantes que no completan el curso



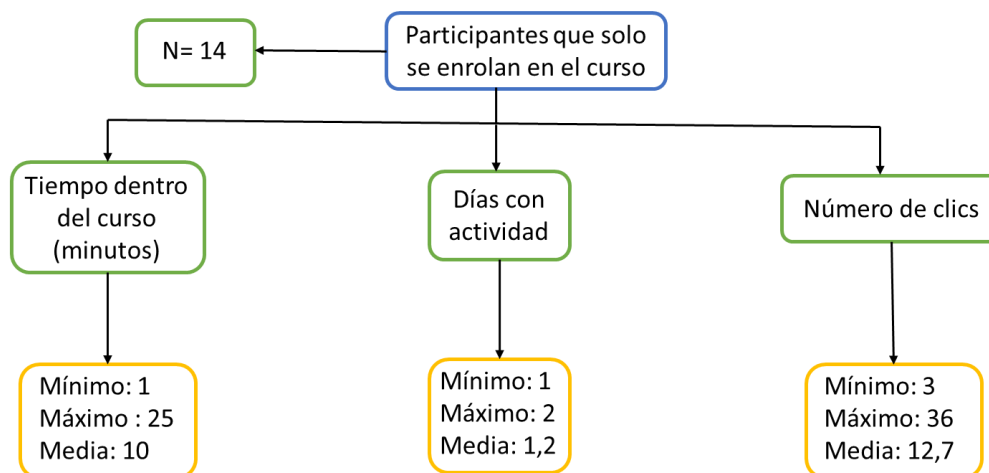
Nota: ***Situación 1:** El usuario llega a su primera entrevista al consultorio. ***Situación 3:** Hacia el final de la sesión el usuario insiste en seguir platicando. ***Lectura de apoyo del módulo 2:** Hacer y rechazar peticiones. ***Situación 6:** El usuario se involucra en comportamientos inapropiados (fumar, tirar basura, comer, etc.). ***Situación 10:** El usuario propone metas poco viables. ***Situación 13:** El usuario utiliza un lenguaje inapropiado (grosero) para referirse a las personas con las que tiene problemas.

La figura 10 muestra la forma en que los participantes que no terminan el curso interactúan con el aula virtual. Las actividades a las que les prestan mayor corresponden al módulo de “habilidades sociales y competencia” (a excepción de la guía de usuario). Es decir, los usuarios, en general, centraron su atención, principalmente, en materiales que son de apoyo. Además, se identifica que la edad promedio de este grupo era de 23-24 años siendo, en promedio, dos años mayores que aquellos que si completan el curso.

Finalmente, se presenta el mapeo de los participantes que solo se enrolan el curso, pero que no realizan ninguna actividad.

Figura 11.

Mapeo de participantes que solo se enrolan en el curso



Se puede observar, en la figura 11, que aquellos alumnos que solo se enrolan/inscriben al curso no realizan más de 40 clics. No realizan ninguna actividad que generara vistas o intentos de envío. Así, se puede deducir que dichos participantes solo exploran el curso de manera general. Después de esto no vuelven a entrar.

Discusión

Los resultados obtenidos en el presente trabajo concuerdan con otros estudios acerca de la efectividad de los entrenamientos en habilidades sociales (Wagner et al., 2014; Gil et al., 2013; Huambachano & Huarie, 2018; Morales & Navarro, 2013). Es importante destacar que, los anteriores eran entrenamientos presenciales, lo cual deja en evidencia la importancia de los resultados alcanzados en este trabajo. Pues, incluso en una modalidad virtual, el curso genera cambios significativos en los participantes.

Además, los resultados refuerzan lo investigado por García, Landa y Serrano (2018). Quienes concluyen que, un entorno virtual es una herramienta útil para la enseñanza de las habilidades interpersonales en psicólogos clínicos que se encuentran en proceso de formación.

Como se menciona con anterioridad, la formación de psicólogos requiere del adecuado entrenamiento de competencias transversales. Quedando en evidencia la necesidad del desarrollo e implementación de programas efectivos y diseñados específicamente para terapeutas novatos. Es importante que estos programas sean accesibles. Este estudio aporta una respuesta a la necesidad mencionada, un curso en línea, que no requiere de elevados recursos por parte del participante y que genera cambios en las competencias interpersonales del mismo al compararlas con un grupo control.

Por otro lado, respecto a la efectividad del entorno virtual. Los resultados concuerdan con lo planteado en la literatura (Meza et al., 2016; Aguilar, Bon y Contreras, 2010). El presente estudio generó un curso efectivo, eficiente y que a su vez se especializó en una población en la que la temática abordada es fundamental para su quehacer profesional. El fundamento de esto radica los resultados del curso generan una diferencia estadísticamente significativa en las habilidades sociales de aquellos que completan el curso en comparación con un grupo control.

Con respecto a los casos atípicos que se excluyeron del análisis de datos dados los supuestos de la ANOVA de medidas repetidas. Se identificó que siguen los principios de Merrill (2002) en un orden distinto al planteado. Esto lleva a plantear la siguiente hipótesis: realizar el curso en un orden distinto al preestablecido puede tener como efecto una alteración en los resultados del curso.

En cuanto a las pérdidas, en primera instancia, los participantes que abandonan presentan una edad, en promedio, mayor. Esta puede ser una variable que genere la deserción del curso. Dicho argumento se fundamenta en lo planteado por García (2010) quien menciona que a mayor edad mayor es el repertorio conductual de la persona.

Además, y con base en el mapeo realizado, se pudo identificar que el grupo centra su atención en materiales de apoyo que abordan la competencia social de manera general. En conjunto, estas dos variables nos permiten plantear la siguiente Hipótesis: los participantes no completan el curso dado que ya cuentan con un repertorio socialmente competente (dada su edad), generándose así el abandono en el curso.

Conclusiones

A lo largo de este trabajo se planteó la elaboración y el piloteo de un curso virtual de habilidades sociales para terapeutas. Los resultados demuestran que el curso es efectivo en la modalidad planteada.

A partir de lo anterior, se concluye que el curso de habilidades sociales es efectivo en su modalidad virtual, pues genera cambios significativos en la competencia interpersonal de los participantes en comparación con un grupo control.

Es así como se obtiene un curso virtual, que es efectivo y accesible para el entrenamiento de habilidades sociales. El mismo se centra en la actividad terapéutica además que cualquier persona, que cuente con una cuenta de correo electrónico, puede acceder al mismo desde cualquier lugar y dispositivo con acceso a internet.

Por otra parte, el presente estudio cuenta con dos limitantes. Por una parte, se encuentra la incapacidad de poder identificar en qué momento el participante lleva a la práctica lo aprendido a lo largo de las situaciones. Por otra parte, el llevar a cabo un seguimiento de los participantes ayudaría a identificar la evolución de las habilidades sociales que adquieren los participantes a través del tiempo.

En cuanto a las fortalezas, se puede identificar la obtención de un aula que, mediante su validación es usable y accesible para el usuario al que va dirigida. Ya que los resultados del estudio de usabilidad generaron un entorno que es de fácil acceso, entendible y con instrucciones claras. Además, dada la modalidad del curso la adquisición de competencias de ejecución se ve facilitado. Esto debido a la disponibilidad de materiales y recursos con cualquier dispositivo que tenga una conexión a internet.

Finalmente, debido a que el presente estudio fue piloto se hacen las siguientes recomendaciones. Ampliar la muestra y realizar una comparación entre la modalidad presencial y virtual del mismo curso, dar una mayor promoción al aula virtual en la que se encuentra alojada el curso, realizar análisis específicos acerca del impacto que pueden tener diversas estrategias de abordar el curso basando esto en las puntuaciones atípicas que se identificaron previo a los análisis de la fase dos y que, dada la naturaleza del presente trabajo, no se abordaron de manera exhaustiva y, finalmente, realizar análisis estadísticos con ajuste por edad. Esto debido a las diferencias de edad que se encontraron y que no fueron contempladas dada la naturaleza del presente trabajo.

Referencias

- Adell, J. & Castañeda, L. (2010). Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. En Roig, R. & Fiorucci, M. (Eds.). *Claves Para La Investigación En Innovación y Calidad Educativas. La Integración de Las Tecnologías de La Información y La Comunicación y La Interculturalidad En Las Aulas*. Universita degli studi. <https://bit.ly/2LPmm64>
- Aguilar, D., Bon, M. & Contreras, E. (2010). Los Recursos Educativos Abiertos como estrategia para favorecer la motivación y el aprendizaje significativo en los estudiantes de nivel superior. En Ramírez, M. & Burgos, J. (coords). Recursos educativos abiertos en ambientes enriquecidos con tecnología. *Innovación en la práctica educativa* (pp.183-204). México: Tecnológico de Monterrey. <https://coleccion.siaeducacion.org/node/1605>
- Belloch, C. (2009). Entornos Virtuales de Aprendizaje. *Unidad de Tecnología Educativa (UTE)*. Universidad de Valencia, 1–9. <https://bit.ly/34fkx8N>
- Bonilla, M., García, F. & González, L. (2010). Incorporación de recursos educativos abiertos como medio para promover el aprendizaje significativo a nivel universitario: un estudio de casos. En Ramírez, M. & Burgos, J. (coords). Recursos educativos abiertos en ambientes enriquecidos con tecnología. *Innovación en la práctica educativa* (pp.183-204). México: Tecnológico de Monterrey. <https://coleccion.siaeducacion.org/node/1605>
- Caballo, V. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Caballo, V., Salazar, I., Irurtia, M. & Olivares, P. (2014). Relación de las habilidades sociales con la ansiedad social y los estilos/trastornos de la personalidad. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 22(3), 401–422. <https://bit.ly/38A4mq5>

- Cabero-Almenara, J. & Vázquez-Martínez, A. (2014). Producción y evaluación de un Entorno Personal de Aprendizaje para la formación universitaria: análisis de una experiencia. *Cultura y Educacion*, 26(4), 631–659. <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.985944>
- Cabero, J. & Llorente, M. (2015). Entornos Personales de Aprendizaje (PLE): valoración educativa a través de expertos. *Areté: Revista Digital Del Doctorado En Educación de La Universidad Central de Venezuela*, 1(1), 7–19. <https://bit.ly/2LTTLMT>
- Caldera, J., Reynoso, O., Angulo, M., Cadena, A. & Ortíz, D. (2018). Habilidades sociales y autoconcepto en estudiantes universitarios de la región Altos Sur de Jalisco, México. *Escritos de Psicología*, 11(3), 144–153. <https://doi.org/10.5231/psy.writ.2018.3112>
- Colmenares, A. (2012). Los aprendizajes en entornos virtuales evaluados bajo la concepción formadora. *Revista electrónica universitaria de formación del profesorado*. 15(1), 125–134. <https://bit.ly/34jF2Eo>
- Delgado, A., Ecurra, L., Atalaya, M., Pequeña, J., Cuzcano, A., Rodríguez, R. & Álvarez, D. (2016). Las habilidades sociales y el uso de redes sociales virtuales en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Persona*, (19), 55–75. <https://doi.org/10.26439/persona2016.n019.971>
- Delgado, C. (2017). Adaptación de la escala de habilidades asertivas para terapeutas cognitivo conductuales. <https://bit.ly/2Sgo4AM>
- Del Prette, A., Del Prette, Z. & Mendes, M. (1999). Habilidades sociales en la formación profesional del psicólogo: Análisis de un programa de intervención. *Psicología Conductual*, 7(1), 27–47. <https://bit.ly/35mtHSn>
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. (2013). Programas eficaces de entrenamiento en habilidades sociales basados en métodos vivenciales. *Apuntes de Psicología*, 31(1), 67–76.

<https://bit.ly/2ROgHkA>

- Durrall, E., Gros, B., Maina, M., Johnson, L. & Adams, S. (2012). *Perspectivas tecnológicas: educación superior en iberoamérica 2012-2017*. <https://bit.ly/2RPgYDV>
- García, A. (2010). Estudio sobre la asertividad y las habilidades sociales en el alumnado de Educación Social. *XXI, Revista de Educación, 12*, 225–240. <https://bit.ly/2YO78U1>
- García, Á., Landa, P. & Serrano, K. (2018). El Entrenamiento Online De Habilidades Interpersonales: Comparación De Dos Grupos De Estudiantes De Psicología Clínica. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala, 21*(1), 166–183. <https://bit.ly/35jfeqd>
- García, A., & Rojas, M. (En prensa). *Manual para el entrenamiento en habilidades interpersonales en psicólogos que incian su práctica clínica*.
- García, M., Cabanillas, G., Morán, V. & Olaz, F. (2014). Diferencias de género en habilidades sociales en estudiantes universitarios de Argentina. *Disertaciones: Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social, 7*(2), 114–135. <https://bit.ly/34kspc8>
- Gil, F., Cantero, F. & Antino, M. (2013). Tendencias actuales en el ámbito de las habilidades sociales. *Apuntes de Psicología, 31*(1), 51–57. <https://bit.ly/2PIvTgr>
- Hassan, Y. (2002). Introducción a la usabilidad. Recuperado de: <https://bit.ly/2WdIhse>
- Herrera, M., Pacheco, M., Palomar, J. & Zavala, D. (2010). La adicción a Facebook relacionada con la baja autoestima, la depresión y la falta de habilidades sociales. *Psicología Iberoamericana, 18*(1), 6–18. <https://bit.ly/34mXBK>
- Huambachano, A. & Huarie, E. (2018). Desarrollo de habilidades sociales en contextos universitarios. *Horizonte de La Ciencia, 8*(14), 123–130. <https://bit.ly/2PIKLvf>
- Humanante-Ramos, P., García-Peñalvo, F. & Conde-González, M. (2017). Entornos personales de aprendizaje móvil: una revisión sistemática de la literatura. *RIED. Revista Iberoamericana*

- de Educación a Distancia*, 20(2), 73–92. <https://doi.org/10.5944/ried.20.2.17692>
- Ibáñez, E., Vargas, J., Landa, P. & Olvera, J. (2011). Evaluación de un manual de entrenamiento en habilidades interpersonales para terapeutas. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(4), 384–406. <https://bit.ly/38AQb47>
- Landa-Durán, P., García-Pacheco, Á., & Serrano-Alvarado, K. (2017). Estudio de usabilidad como estrategia de apoyo para la evaluación de aulas virtuales. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 20(2), 570–580. <https://bit.ly/2PPiinM>
- Martínez, G. (s/f). *Usabilidad y accesibilidad web*. <https://bit.ly/3afdzrf>
- Merrill, D. (2002). First Principles of Instruction. *ProQuest Education Journals*, 50(3), 43–59. <https://bit.ly/38BRXSI>
- Meza, J., Morales, M. & Flores, R. del C. (2016). Diseño e implementación de un taller en línea sobre entornos personales de aprendizaje. *Píxel-Bit, Revista de Medios y Educación*, (49), 75–90. <https://bit.ly/38wa7VT>
- Montero, I. & León, O. (2005). Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en psicología. *Journal of Clinical and Health Psychology*. 5(1), pp. 115-127. <https://bit.ly/34IUekd>
- Morales, Z. & Navarro, Y. (2013). Evaluación de la competencia comunicativa “ hablar en público ” en un grupo de universitarios tras un curso sobre habilidades interpersonales. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 39(10), 1–10. <https://bit.ly/36v2pth>
- Nielsen, J. (2020). 10 Usability Heuristics for User Interface Design. *Nielsen Norman Group*. <https://www.nngroup.com/articles/ten-usability-heuristics/>
- Salinas, M. (2011). Entornos virtuales de aprendizaje en la escuela: tipos, modelo didáctico y rol del docente. *Pontificia Universidad Católica Argentina*, 1–12. <https://bit.ly/38EosPQ>

- Santana, I. (2015). Diseño Cuasi-experimental(pre test/post test). Aplicado a ala implementación de TICS en el grado de inglés elemental: caso universidad tecnológica de Santiago recinto Santo Domingo en el cuatrimestre mayo-agosto 2015-2. Universidad Autonoma de Santo Domingo. Republica Dominicana. <https://bit.ly/3nY3Hpa>
- Schaffert, S. & Hilzensauer, W. (2008). On the way towards Personal Learning Environments: Seven crucial aspects. *ELearning Papers*, (9), 1–11. <https://bit.ly/2LUAfQm>
- Sousa, M. & Rocha, Á. (2019). Digital learning: Developing skills for digital transformation of organizations. *Future Generation Computer Systems*, 91, 327–334. <https://bit.ly/3r4V92s>
- Vargas, J., Ibáñez, E. & Landa, P. (2011). Estudio comparativo de entrenamiento en habilidades interpersonales para terapeutas. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(3), 117–128. <https://bit.ly/36ztY4K>
- Wagner, M., Pereira, A. & Oliveira, M. (2014). Intervención sobre las dimensiones de la ansiedad social por medio de un programa de entrenamiento en habilidades sociales. *Behavioral Psychology/ Psicología Conductual*, 22(3), 423–440. <https://bit.ly/2EeCCt0>

Anexos

ANEXO I



Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza
Carrera de Psicología



Instrucciones: el siguiente instrumento se elaboró para evaluar la usabilidad del curso en línea sobre enseñanza de la psicología clínica. El mismo, está basado en el instrumento desarrollado por Landa-Durán, García-Pacheco y Serrano-Alvarado (2017). Lee atentamente cada reactivo y basa tu respuesta en la evaluación del curso. Podrás acceder al mismo con el siguiente enlace: <https://aulasvirtuales.zaragoza.unam.mx/cv/course/view.php?id=28>. Recuerda que es necesario tener una cuenta en la página del CETA.

Dimensión	Reactivo	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Visibilidad del estado del sistema: el sistema mantendrá informados a los usuarios de lo que está ocurriendo, a través de retroalimentación apropiada dentro de un tiempo razonable.	1. Me fue fácil saber en qué lugar del curso me encontraba.					
Relación entre el sistema y el mundo real: el sistema hablará el lenguaje de los usuarios mediante palabras, frases y conceptos que	2. Entendí las instrucciones para navegar por el curso.					

sean familiares. Seguir las convenciones del mundo real, haciendo que la información aparezca en un orden natural y lógico.						
Control y libertad del usuario: hay ocasiones en que los usuarios elegirán funciones del sistema por error y necesitan una “salida de emergencia” claramente marcada para dejar el estado no deseado al que accedieron, sin tener que pasar por una serie de pasos.	3. Encontré cómo salir de una actividad o regresar a la actividad previa.					
Consistencia y estándares: los usuarios no deberán cuestionarse si acciones, situaciones o palabras diferentes significan en realidad la misma cosa.	4. Encontré caminos diferentes que me llevaban a la misma actividad.					
Prevención de errores: mucho mejor que un buen diseño de mensajes de error es realizar un diseño cuidadoso que prevenga la ocurrencia de problemas.	5. Me aparecieron mensajes de retroalimentación*					
Reconocimiento antes que recuerdo: se deben de hacer visibles los objetos, acciones y opciones. El usuario no tendría que recordar la información que se le da en una parte del proceso para seguir adelante. Las instrucciones para el uso del sistema deben estar a la vista o ser	6. Las instrucciones para seguir estaban en el mismo lugar de la actividad a realizar.					

fácilmente recuperables cuando sea necesario.						
Flexibilidad y eficiencia de uso: se debe permitir que los usuarios adapten el sistema para usos frecuentes.	7. La página era “lenta”.					
Estética y diseño minimalista: los diálogos no deben contener información que es irrelevante o poco usada. Cada unidad extra de información en un diálogo, compite con las unidades de información relevante y disminuye su visibilidad relativa.	8. Las pantallas tenían distractores.					
Ayudar a los usuarios a reconocer, diagnosticar y recuperarse de errores: los mensajes de error se deben entregar en un lenguaje claro y simple, indicando en forma precisa el problema y sugerir en una solución constructiva al problema.	9. Entendí los mensajes con retroalimentación*.					
Ayuda y documentación: incluso en los casos en que el sistema pueda ser usado sin documentación, podría ser necesario ofrecer ayuda y documentación. Dicha información debería ser fácil de	10. Encontré recursos de ayuda fácilmente.					

buscar, estar enfocada en las tareas del usuario, con una lista de pasos a desarrollar y no ser demasiado extensa.						
Observaciones:						

Landa-Durán, P., García-Pacheco, A y Serrano-Alvarado, K. (2017). Estudio de usabilidad como estrategia de apoyo para la evaluación de aulas virtuales. En *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 20(2), 570-580. Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/60815>

*En el caso de las pruebas iniciales para cada situación no se brindará retroalimentación. Esto con dos motivos. En primea instancia para no generar ningún sesgo en las respuestas de la prueba final de cada situación. Además de que se trata de una prueba diagnóstica

ANEXO II

Instrumento de evaluación de habilidades sociales para terapeutas

Es muy frecuente, que al ejercer la profesión de psicólogos clínicos se presenten situaciones que en ocasiones resulta difícil resolver. En las siguientes páginas se enlistan algunas de ellas.

Instrucciones: Este cuestionario está formado por 20 ítems, los cuales debe leer cuidadosamente antes de contestar cada uno.

Cada ítem consta de dos partes: en la primera, responde a la izquierda del ítem, indicando el grado de malestar que te provocaría la situación. Utiliza la escala siguiente para indicar tu grado de malestar:

0 = Ninguno

1 = Un poco

2 = Bastante (ni mucho-ni poco)

3 = Mucho

4 = Muchísimo

En la segunda parte anota a la derecha la probabilidad con la que te comportarías si se te presentara la situación. Utiliza la siguiente escala:

0 = Nunca lo hago

1 = Raramente lo hago

2= Unas veces sí y otras veces no

3 = Habitualmente lo hago

4 = Siempre lo hago

M	Situación	P
	1.- Felicitar al usuario por cumplir con las tareas que ayudan al proceso terapéutico.	
	2.- Interrumpir al usuario cuando habla demasiado sin proporcionar información pertinente	
	3.- Aceptar el posible deseo del usuario de abandonar la terapia.	
	4.- Amonestar al usuario cuando rompa el acuerdo previo sobre faltar a la sesión sin previo aviso.	
	5.- Rechazar actitudes de coqueteo por parte del usuario.	
	6.- Asumir las expresiones de descontento, por parte del usuario, con la forma de llevar la terapia.	
	7.- Finalizar la conversación cuando al término de la sesión el usuario insiste en seguir hablando.	
	8.- Amonestar al usuario cuando rompa el acuerdo previo acerca de no utilizar el celular durante la sesión.	
	9.- Regresar al tema principal de la conversación cuando ésta se ha salido de contexto.	
	10.- Elogiar al usuario por los cambios logrados durante la terapia.	
	11.- Amonestar al usuario, cuando rompa el acuerdo previo, por llegar tarde a la sesión de manera reiterada.	
	12.- Rechazar preguntas personales inapropiadas por parte del usuario.	

	13.- Rechazar la petición de información al usuario, acerca de otras personas involucradas en el problema, para mantener la confidencialidad.	
	14.- Confrontar al usuario cuando la información proporcionada es contradictoria o inconsistente.	
	15.- Agradecer al usuario los comentarios positivos que haga hacia tu trabajo como terapeuta.	
	16.- Expresar molestia cuando el usuario utiliza un lenguaje ofensivo durante la sesión.	
	17.- Requerir al usuario que no utilice un lenguaje ofensivo para referirse a las personas con las que tiene problemas.	
	18.- Hablar abiertamente con el usuario cuando manifiesta desconfianza en tu capacidad para ayudarlo.	
	19.- Amonestar al usuario por no cumplir con las tareas acordadas durante el proceso terapéutico.	
	20.- Finalizar la sesión, rescatar los elementos más importantes de la consulta y despedirse del usuario.	