



Revista Electrónica de Psicología Iztacala



Universidad Nacional Autónoma de México

Vol. 26 No. 4

Diciembre de 2023

EVALUACIÓN Y PROMOCIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES: IDENTIFICACIÓN DE CASOS, EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA E INTERVENCIÓN MODALIDAD PRESENCIAL Y A DISTANCIA¹

Jonathan Zavala Peralta², Claudio Carpio Ramírez³, Elisa Cruz González⁴, Alberto Serrano Contreras⁵, Alejandro Trejo Martínez⁶ y Virginia Pacheco Chávez⁷

Facultad de Estudios Superiores Iztacala
Universidad Nacional Autónoma de México

RESUMEN

El enfoque por competencias ha tenido gran relevancia en la educación superior ya que plantea, entre otras cosas, la necesidad de establecer los desempeños efectivos que deben desplegar los estudiantes para dar solución a problemas disciplinares, es decir sus competencias profesionales. Sin embargo, existen algunas limitaciones conceptuales derivadas de la polisemia del concepto de competencia profesional y la falta de un marco general a partir del cual se deriven procedimientos e investigaciones coherentes conceptual y metodológicamente. En este trabajo, se enfoca principalmente en las competencias profesionales del psicólogo partiendo de un análisis interconductual del comportamiento. Se proponen tres competencias genéricas que comprenden un amplio espectro de actividades que se realizan en el ejercicio profesional, a saber: Identificación de casos pertinentes, evaluación diagnóstica y planeación de intervención, y para exponer su cobertura, se

¹ Esta investigación se realizó con el auspicio de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA), a través del Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT), clave IN311320.

² Ayudante de Profesor B. División de Investigación y Posgrado, FES Iztacala- UNAM. Contacto: zavala@iztacala.unam.mx

³ Profesor Titular C. FES Iztacala. Correo Electrónico: carpio@unam.mx

⁴ Profesor Ayudante B. FES Iztacala. Correo Electrónico: elia.cruz95@gmail.com

⁵ Profesor Ayudante B. FES Iztacala. Correo Electrónico: beto2194@gmail.com

⁶ Psicólogo Independiente. Correo Electrónico: ualejandrotrejo@gmail.com

⁷ Profesora Titular C. División de Investigación y Posgrado, FES Iztacala- UNAM. Correo Electrónico: vpacheco@unam.mx

describen trabajos de diferentes disciplinas organizados en términos de dichas competencias genéricas. En líneas generales, la mayor parte de los trabajos se concentran en estudiantes de sistemas escolarizados, y pocos trabajos dirigen sus esfuerzos a indagar sobre lo que se aprende en sistemas a distancia. Adicionalmente, se observa que, buena parte de los trabajos se concentran en las competencias de evaluación diagnóstica y planeación de intervención. Finalmente, se puede decir que, a partir de la revisión realizada las competencias propuestas son apropiadas como punto de partida de futuros trabajos de evaluación y promoción de desempeños efectivos en la solución de problemas disciplinariamente pertinentes.

Palabras clave: Competencias profesionales, Educación Superior, evaluación, promoción, Intervención profesional.

EVALUATION AND PROMOTION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES: IDENTIFICATION OF CASES, DIAGNOSTIC, EVALUATION, AND INTERVENTION, IN FACE-TO-FACE AND DISTANCE MODALITIES.

ABSTRACT

The competency-based approach has been highly relevant in higher education as it proposes, among other things, the need to establish effective performances that students must demonstrate to solve disciplinary problems, that is, their professional competencies. However, there are some conceptual limitations stemming from the polysemy of the concept of professional competence and the lack of a general framework from which coherent conceptual and methodological procedures can be derived. This work primarily focuses on the professional competencies of psychologists based on an interbehavioral analysis of behavior. Three generic competencies are proposed, encompassing a broad spectrum of activities performed in their professional practice, namely: Identification of relevant cases, diagnostic evaluation and intervention planning. To illustrate their coverage, works from different disciplines are described in terms of these generic competencies. In general, the majority of these works concentrate on students in traditional educational systems, with only a few directing their efforts to investigate distance learning experiences. Additionally, it is observed that a significant portion of the works concentrate on the competencies of diagnostic evaluation and intervention planning. In conclusion, based on the review conducted, the proposed competencies are suitable as a starting point for future evaluation and promotion of effective performance in the resolution of disciplinary relevant problems.

Keywords: Professional competencies, Higher education, Evaluation, Promotion, Professional intervention.

En el presente escrito se hace una revisión de trabajos de investigación e instrucción que analizan la evaluación de competencias profesionales, en particular las psicológicas. Para tal efecto, inicialmente, se reseñan las características del enfoque por competencias y su relevancia en el campo educativo; el texto continúa con la puntualización de algunos problemas que subyacen a su estudio. Posteriormente, una propuesta para el análisis y categorización del desempeño profesional organiza la literatura reunida, en términos de tres competencias genéricas que aglomeran gran parte de las actividades que realizan los profesionales, a saber: Identificación de casos pertinentes, evaluación diagnóstica y planeación de intervención

El enfoque educativo basado en competencias y su análisis en desde la Psicología. En las instituciones de educación superior (IES), el enfoque de enseñanza-aprendizaje basado en competencias tuvo su principal impulso en Europa, esto a partir del desarrollo del proyecto Tuning cuyo propósito fundamental fue la creación de condiciones que favorecieran la movilidad, cooperación y sobre todo la convalidación de créditos entre IES de diversos países como Reino Unido, Francia, Italia y Alemania (Arévalo, 2010; Victorino y Medina, 2008; Gómez, 2010). El enfoque educativo mencionado tuvo gran repercusión en la educación formalizada y su influencia puede verse reflejada, principalmente, en las reformas curriculares que tuvieron lugar en distintos países (Fernández y Gijón, 2012; Salinas y Néstor, 2007).

En general, el proyecto Tuning destacó la necesidad de establecer perfiles profesionales en términos de las capacidades que los estudiantes necesitan desplegar para solucionar problemas a los que se enfrentarán en su ejercicio disciplinar, es decir, competencias profesionales. Asimismo, se enfatizó que las estrategias didácticas debían orientarse a promover las circunstancias apropiadas para que los alumnos realicen actividades que los habiliten para el desarrollo de dichas competencias (Victorino y Medina, 2008; Tejada, 1999). Acorde a lo anterior, cada disciplina, sea científica, humanística, o artística, debe definir aquellas actividades que un alumno realizará para ser caracterizado como profesionalmente competente en su área. Al respecto, autores como Navío (2005) resaltan que la

definición de las competencias profesionales no puede ser abstractas, sino que requieren contemplar las especificidades de cada dominio. En otras palabras, un profesional no es competente *en todo* o *en nada*, sino en la disciplina en la que fue instruido. A pesar de ser un enfoque con características atractivas, diversos autores (Meirieu, 2019; Zapata, 2015; Del Rey y Sánchez-Parga, 2011; Díaz-Barriga, 2006) han criticado algunos aspectos sobre los que vale la pena reflexionar, entre otras cosas; 1) la polisemia del concepto, 2) la diversidad de metodologías de promoción y evaluación y 3) la falta de un marco conceptual general en el cual se pueda aglutinar la investigación realizada. Por una parte, es posible encontrar distintos trabajos en los que el concepto de competencia profesional difiere entre autores. Esto a su vez impacta en los métodos a partir de los cuales se promueven y evalúan, entorpeciendo con ello la posible contrastación de los resultados obtenidos. Por ejemplo, algunos investigadores consideran como datos apropiados los reportes verbales que hacen los empleadores sobre el desempeño de los profesionales evaluados, mientras que otros consideran la necesidad de realizar observaciones en tiempo real en situaciones prototípicas. Si bien, en ambos casos se considera que se evalúan competencias profesionales, es evidente que el tipo de datos obtenidos tienen diferente alcance a la hora de dar cuenta de la capacidad del profesional para solucionar los problemas disciplinares. A pesar de ello, no puede negarse la influencia que el (proyecto) Tuning ha tenido en las IES, mismo que reconoce, por mencionar solo algunas, especialidades como: Biotecnología, Odontología, Economía, Historia, Ingeniería, Música y Psicología. En el caso específico de esta última, ha habido diversas aproximaciones al análisis de aquellas competencias profesionales que se considera debe desplegar el psicólogo para atender las demandas sociales propia de su área. Al respecto, Cruz (2022) y Pacheco (2021) describen la evolución de tales aproximaciones y propuestas de evaluación, por lo tanto, en el presente escrito solo mencionaremos algunos trabajos. Una de las propuestas organizativa de las competencias profesionales que comprenden el ejercicio de la Psicología, es la de Yañez-Galecio (2005) quien realizó una matriz de 37 competencias profesionales del ámbito clínico, las cuales agrupa en tres categorías: Conocimientos (8), Habilidades (26) y Actitudes (3). Otro

ejemplo es el de Amador-Soriano et al. (2018), ellos sugieren 29 competencias profesionales y las categorizan con base en cinco áreas de interés: Conocimientos de las bases de la Psicología (3); Investigación (5); Evaluación y diagnóstico (8); Intervención y seguimiento (9); y Comunicación (4). Por su parte, Rosenbluth et al. (2015) contempló cinco competencias básicas: 1) conceptualización del fenómeno psicológico; 2) pensamiento crítico; y 3) análisis comprensivo desde la teoría psicológica; 4) trabajo en equipo y 5) capacidad de investigar, mientras que Rodríguez (2019) propuso tres: Teóricas, metodológicas y terapéuticas. Por otro lado, algunas investigaciones se han dirigido a identificar las principales competencias del quehacer psicológico, generalmente mediante encuestas realizadas a los estudiantes, y en algunos casos a los empleadores (Cabrera et al, 2010). Por ejemplo, en el trabajo de Castro (2004) se examinó la autopercepción de estudiantes y egresados de universidades argentinas, acerca del dominio de cuatro áreas de la Psicología: salud, educación, jurídica y organizacional. Se encontró que el 25% reportó una alta autopercepción de competencias como la evaluación e intervención neuropsicológica, cuidados paliativos de enfermos terminales, construcción y adaptación de instrumentos de evaluación psicológica entre otros. Un 15% de los encuestados se describieron como altamente competentes en el área laboral. Con base en la encuesta de Castro (2004), Herrera et al. (2009) evaluaron a 98 estudiantes universitarios y a 21 egresados de la carrera de Psicología de una universidad de Colombia, los resultados mostraron que, en todas las áreas los participantes obtuvieron puntajes que los describían como “medianamente competentes” En el caso de los egresados, ellos reportaron que las competencias profesionales más importantes correspondían al diagnóstico organizacional, siendo este ámbito en el que la mayor parte de los participantes llevan a cabo su ejercicio profesional. Asimismo, Ramírez et al. (2019) utilizando las mismas competencias propuestas de Castro (2004) analizaron la autopercepción de 76 psicólogos mexicanos que ejercen en el ámbito clínico. Se encontraron diferencias entre los puntajes obtenidos por psicólogos con licenciatura y posgrado, ya que los primeros obtuvieron mayores puntajes en competencias de intervención y evaluación, mientras que para los segundos el puntaje más alto se alcanzó en

competencias de diagnóstico, investigación y promoción de la salud.

En una línea similar, Lima y Navés (2016) realizaron una investigación para identificar si 76 psicólogos argentinos eran instruidos respecto a las habilidades requeridas para atender casos de restitución de identidad y casos de niños concebidos por tecnologías de reproducción humana asistida (TRHA). Se utilizó una entrevista estructurada. Se reporta que sólo el 42 % de la muestra recibió información sobre restitución/apropiación; y 27 % de los entrevistados no respondió a la pregunta sobre la formación académica necesaria para abordar problemáticas relacionadas con las tecnologías de reproducción humana asistida. Las autoras concluyeron que existe una desvinculación entre las demandas que la sociedad argentina realiza y las capacidades desarrolladas por los psicólogos.

Por otro lado, en el trabajo de Cuellar et al. (2022) se expone un metanálisis orientado a identificar las competencias profesionales fundamentales y funcionales más recurrentes en el ámbito de la Psicología clínica de la infancia y la adolescencia, en el trabajo se concluye que hay consenso en que las principales competencias funcionales incluidas en la literatura corresponden a la evaluación, intervención, consultoría, investigación interdisciplinar y docencia y supervisión.

A diferencia de la investigación previa, Sánchez (2017) caracterizó las competencias de manera distinta, ella evaluó a estudiantes de psicología que desarrollaron actividades de tutoría de alumnos de medicina. Mediante un diseño pretest-postest obtuvo indicadores de competencias profesionales que agrupó en: instrumentales, interpersonales y sistémicas. Identificó que los alumnos mejoraron los puntajes obtenidos en el postest. Asimismo, se obtuvo evidencia de mejora en distintos indicadores de los estudiantes de medicina atendidos por los psicólogos.

Los trabajos citados coinciden en algunos aspectos, los cuales pueden limitar los alcances del campo de conocimiento, a saber: no hacen explícito el sustento conceptual en el que descansan sus planteamientos y propuestas, soslayando el hecho de que el marco teórico es el que da sentido a la práctica disciplinar en general y psicológica en particular; en algunos casos las definiciones y criterios de organización de las competencias son ambiguos; o bien reducen la delimitación de

estas a criterios laborales acordes a las necesidades de los empleadores (Cruz, 2022; Pacheco, 2021; 2022). Adicionalmente, hay que subrayar que los estudios empíricos mencionados están dirigidos a analizar las competencias de estudiantes y egresados del sistema escolarizado, y llevaron a cabo la recopilación de datos, generalmente mediante cuestionarios de manera presencial.

A fin de coadyuvar en la atención de las limitaciones mencionadas en el párrafo precedente, en la siguiente sección se propone una clasificación de las competencias profesionales, conformada por tres categorías genéricas definidas con base en los ámbitos funcionales del desempeño profesional, la cual está sustentada en la psicología interconductual. La exposición de cada una de las tres categorías se nutre con la descripción de literatura empírica relativa a la promoción y evaluación de habilidades y competencias, pertinente a cada una de tales clases. Es importante destacar que en el presente escrito se considera que las categorías propuestas son aplicables a la prácticas que llevan a cabo diversos profesionales, por tal motivo las investigaciones descritas corresponden varias disciplinas, no solo a la psicológica. Asimismo, se incluyen estudios realizados mediante herramientas digitales, no solo presenciales, algunos de ellos se enfocaron en la población que estudia a distancia.

Competencias profesionales: identificación de casos pertinentes, evaluación diagnóstica y planeación de intervención

A la luz de una lógica interconductual, se conceptualiza a las competencias conductuales como la disposición a ajustarse a criterios, en situaciones variadas. Como disposición, no es posible predicar que un individuo es competente en un ámbito específico, a partir de una única observación de su comportamiento, es indispensable una colección de episodios en los que el individuo en cuestión ajusta su actividad a las demandas de la situación. Un caso a manera de ilustración es el de un psicólogo que ha aprendido el procedimiento de reforzamiento. Si es capaz de lograr que, mediante dicho procedimiento aumente la tasa de respuesta de saltar de ratas con el uso de agua, se podrá decir que es hábil. Si, además puede utilizar dicho procedimiento con otros animales como pichones, gatos, perros, hámsters o

incluso personas mediante el uso de comida, caricias, acceso a juegos para aumentar la tasa de diferentes respuestas como correr, dar la pata, dar la vuelta etc. Se podrá decir, en cambio, que dicho estudiante es competente en la aplicación de dicho procedimiento (Carpio *et al.*, 2007; Carpio *et al.*, 2005; Pacheco, 2010; Pacheco, 2021; Trejo *et. al*, 2022).

En este sentido, las competencias profesionales se refieren a la disposición del individuo a satisfacer de manera efectiva las demandas propias de su disciplina, las cuales se concretan en problemas sociales ubicables diversos ámbitos (p ej. salud, educación, etc.). Carpio *et al.* (1998) formularon los ámbitos funcionales del desempeño de la práctica psicológica, con base en los cuales Carpio *et al.* (2007), tipificaron 5 competencias profesionales genéricas, las cuales van de los más simple a lo más complejo: 1) identificación de eventos psicológicos y sus factores; 2) Aplicación de técnicas y procedimientos para la detección de problemas, 3) Diagnóstico de problemas, 4) Intervención planeada, 5) Evaluación y contrastación de estrategias de intervención. A partir de estas, los autores definieron y organizaron las competencias profesionales específicas de tres planes de estudio de la Universidad de Sonora (Psicología, Sociología, y Comunicación) (Carpio, 2007; Ibáñez, 2007).

Con la tipificación citada como antecedente, aquí se proponen tres categorías que subsumen las cinco mencionadas y que permiten definir y organizar de manera más armónica y coherente las habilidades y competencias profesionales de la práctica psicológica, a saber, 1) identificación de casos pertinentes; 2) evaluación diagnóstica; 3) planeación e intervención.

La Identificación de casos pertinentes se refiere a relacionar las demandas tácitas y explícitas del o los usuarios, con una teoría psicológica, así como transformar las demandas del usuario a problemas psicológicos por resolver, en otras palabras, implica la determinación de la dimensión psicológica de la demanda del usuario. La evaluación diagnóstica, por otra parte, se relaciona con el diseño de las estrategias que permitan la caracterización y detección del problema de comportamiento psicológico formulado. En relación con la planeación de intervención, esta involucra el diseño y selección de las estrategias que auspicien la alteración de los eventos

psicológicos (factores y relaciones), planteados como caso-problema, sistemas de medición y formas de transferencia del conocimiento a profesionales y no profesionales. Estas competencias coinciden parcialmente con el perfil profesional del psicólogo propuesto por el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP) que ha sido uno de los principales esfuerzos por clarificar las funciones que debe realizar un psicólogo (CNEIP, 1978).

Con la finalidad de dar evidencia de la pertinencia y viabilidad de las categorías propuestas, a continuación, se presentan trabajos de investigación dirigidos a evaluar y promover competencias profesionales tanto psicológicas, como de otras disciplinas.

1) Competencia de identificación de casos pertinentes

En este apartado pueden considerarse principalmente aquellos estudios en los que los estudiantes son instruidos, mediante el uso de confederados que simulan problemáticas típicas de la disciplina (medicina, enfermería, psiquiatría etc.) en habilidades concernientes a la identificación de una problemática a partir de un sistema teórico determinado (San Martín y Herrera, 2023; Gené, 2018; Franco et al., 2012). Por ejemplo, Rodríguez-Diez et al. (2012) realizaron un estudio en el que se utilizaron pacientes simulados para entrenar a los estudiantes en técnicas de entrevista clínica. Dicha entrevista, requería que los estudiantes fueran capaces de recabar apropiadamente datos sociodemográficos, los motivos de consulta, la ordenación cronológica del problema, así como la descripción de los síntomas. Para ello, como parte de la unidad 1 de la asignatura “Iniciación a la clínica” los estudiantes recibían instrucción *teórica* y *práctica* mediante clases teóricas y talleres respectivamente. En el caso de los talleres, los estudiantes participaban en la elaboración de historias clínicas obtenidas a partir de entrevistas clínicas. En el estudio reportado, participaron 207 estudiantes los cuales concurren a clases teóricas y a cuatro talleres de dos horas de duración. Estos últimos se desarrollaban en una sala diseñada específicamente para realizar situaciones simuladas y estaba equipada con un sistema de videograbación y salas anexas en la que los alumnos podían ver en tiempo real el desarrollo de la entrevista clínica realizada por alguno

de ellos. Posteriormente, se hacía un análisis de la entrevista clínica realizada y con esa finalidad, si era necesario, se proyectaba de nuevo la grabación de la entrevista. Ulteriormente, las historias clínicas elaboradas por los estudiantes fueron evaluadas mediante una rúbrica. También, les fue solicitado que contestaran un cuestionario sobre su percepción del aprendizaje utilizando la metodología del paciente simulado. Los resultados mostraron que el puntaje medio obtenido fue de 8.1 de 10 posible, y que en general los estudiantes calificaron la experiencia como enriquecedora de su proceso formativo.

Un estudio similar es el reportado por Zambrano et al. (2018) quienes evaluaron la percepción de las habilidades comunicativas de estudiantes de medicina a través de la técnica del paciente estandarizado (PE). A través de dicha técnica, 47 estudiantes fueron expuestos a una situación de consulta externa en la que un confederado altamente entrenado simuló los síntomas y signos característicos de una enfermedad común. Una vez terminada la sesión, los estudiantes contestaron una encuesta con 21 preguntas que abarcaban dos áreas: Proceso de aprendizaje teórico-práctico en áreas específicas y sentido de mejoría de las habilidades de comunicación y relación médico paciente. Los estudiantes respondieron utilizando una escala Likert que iba de muy seguro=5; seguro=4; poco seguro=3; inseguro = 2; muy inseguro = 1.

Se evaluó la percepción de aprendizaje en: la entrevista clínica, la exploración física dirigida, reconocimiento de momentos importantes en la síntesis mental, pertinencia en la solicitud de pruebas diagnósticas, habilidades de comunicación y manejo integral de los pacientes. Los resultados muestran que, la gran mayoría de los estudiantes (95,8%; 45 de 47) manifestaron estar de acuerdo en que la práctica con la situación simulada les permitió integrar los conocimientos teóricos con la práctica. Los siguientes aspectos fueron percibidos como adecuados cuando se realizó simulación con el PE: anamnesis dirigida en un 91,5% (n = 43), examen físico en un 89,4% (n = 42), síntesis mental para llegar a hipótesis diagnósticas en un 89,4%(n=42), petición de pruebas. Este estudio se incluye en esta sección en tanto que, durante la primera entrevista con un paciente, el médico adquiere los datos suficientes para determinar si la demanda del paciente es o no, de carácter médico.

En otras palabras, debe identificar si cae dentro del espectro de eventos que cubre su profesión.

Emparentado con la promoción de comportamientos relacionados con la identificación de los elementos que caracterizan los eventos paradigmáticos de una disciplina, se encuentra el trabajo de Benítez y García (2011) quienes tuvieron como propósito identificar las competencias matemáticas que desarrollaban estudiantes de primer semestre de ingeniería en una tarea de representación del fenómeno de movimiento en el ambiente virtual de entrenamiento Moodle. Las competencias matemáticas, para estas autoras, fueron entendidas estas como la capacidad del estudiante para analizar, razonar y comunicar eficazmente el proceso de resolución de problemas matemáticos que se presenten en diferentes situaciones y que incluyen, entre otras fases, el establecimiento de relaciones entre las representaciones empleadas, la justificación de los resultados y la comunicación del proceso y solución. De este modo, se propuso identificar las representaciones empleadas por los estudiantes durante la resolución de un problema, así como a la relación que establecieron entre ellas, y adicionalmente identificar las competencias relacionadas con el uso de las TIC que se desarrollaron para resolver el problema en un ambiente virtual de entrenamiento como Moodle.

La actividad consistió en un problema en el que se les pedía representar gráficamente situaciones temporo-espaciales de un escenario cotidiano. Participaron tres estudiantes de primer semestre de ingeniería, que satisficieron cuatro criterios: que escribieran sus reportes de forma detallada, que tuvieran acceso a una computadora y a internet desde sus casas, que estuvieran inscritos al campus virtual de la institución y que aceptaran participar en la investigación. Las sesiones duraron seis sesiones que se llevaron a cabo en Moodle, utilizando los recursos *actividades* y *foro*, a partir de los cuales se recolectaron datos como: reportes escritos elaborados en Word, y las participaciones en el foro de discusión. Sobre la participación de los estudiantes en la plataforma, cada una de ellas tuvo retroalimentación del profesor en forma de preguntas, aunque se procuró reducir estas, para, en opinión de las investigadoras, no fuera una variable que afectara el desempeño de los estudiantes. Los resultados mostraron que se desarrollaron dos

tipos de razonamiento: razonamiento basado en el contexto y basado en restricciones. El primero de ellos, no establece una relación entre las variables ni entre la representación gráfica, mientras que el segundo hace referencia al contexto del problema y también establecen una relación entre las variables que utilizan. Sobre las competencias digitales, los estudiantes emplearon adecuadamente las funciones de Moodle, y reportaron entusiasmo por su uso. Estos tres trabajos comparten el interés de los investigadores porque los alumnos desarrollen habilidades que les permitan identificar los aspectos característicos de una situación-problema, a partir de la lógica de un sistema teórico determinado. En este sentido, resalta que los trabajos aquí resumidos incorporan tecnologías de la información para la realización de sus estudios, lo que posibilita que en algunos casos puedan realizarse tales actividades en lugares distintos a la escuela.

2) Competencia de evaluación diagnóstica

Existen también algunos ejemplos de trabajos orientados a la promoción y evaluación de comportamientos que pueden ser incluidos en la categoría de Competencia de Evaluación diagnóstica ya que, como el nombre lo sugiere, se asocian a procedimientos sistemáticos que tienen como fin último, la valoración de los elementos que delimitan un problema. En esta línea, Creagh-Bandera et. al (2020) realizaron un estudio en el que evaluaron un sistema pedagógico que tenía como objetivo generar habilidades de anamnesis médica, entendida esta como aquella situación en la cual los médicos obtienen, mediante entrevista, información relevante del paciente o su familia acerca de los signos y síntomas con la finalidad de establecer el diagnóstico médico de un paciente.

Se utilizaron tres métodos de enseñanza: el histórico-lógico, análisis y síntesis e inducción-deducción, necesarios para la elaboración de los antecedentes de la enseñanza de la anamnesis y la determinación de sus regularidades y tendencias de desarrollo, así como para la fundamentación teórica del problema y la elaboración de la propuesta, y se encuestó a 25 estudiantes respecto a su opinión

de estos métodos. Los resultados obtenidos señalan que, los estudiantes tienden a valorar positivamente aquellos métodos memorísticos que no requieren creatividad y elaboración de preguntas de carácter más complejo.

Por otra parte, Corcelles et al. (2013) reportaron un estudio en el que se evaluó el efecto de la revisión colaborativa entre pares y la revisión del profesor en la calidad de escritura de reportes de investigación. Participaron 35 estudiantes que fueron divididos en 16 parejas y un trío. Cada pareja debió redactar un reporte de investigación de una actividad realizada durante un curso. Se planificaron tres entregas del texto: una inicial, al mes de iniciar la escritura, una intermedia, al segundo mes, y una final, al tercer mes. Los estudiantes fueron instruidos en los aspectos relevantes que conforman un artículo de investigación, y con base en ello, se les pidió que realizaran sugerencias a los textos de sus compañeros. Adicionalmente, el profesor hizo sugerencias e incluso, dio asesorías a cada pareja/trío cuando fue necesario. A partir de estas sugerencias, tanto del profesor como de sus compañeros, los estudiantes revisaban sus textos y hacían las modificaciones que consideraban adecuadas para la sucesiva revisión. Para analizar el desempeño de los estudiantes, se realizó una rúbrica que contenía seis dimensiones a considerar, así como los criterios a partir de los cuales se podía otorgar una calificación. Dicha calificación, se dio utilizando una escala Likert del 1 al 5. Es importante recalcar que, la evaluación de los escritos fue hecha por tres jueces, quienes llegaron a acuerdos superiores al 95%.

Los resultados de este trabajo señalan que, en todos los casos los textos fueron significativamente mejores que los iniciales. Esto, debido a que las sugerencias tanto de los profesores, como de los compañeros fueron atendidas en la mayor parte de los casos, y a su vez, estas eran cualitativamente diferentes. Es decir, se enfocaban en aspectos disímiles, lo que pudo suscitar un mejor desempeño. Este trabajo se incluye en este apartado, debido a que, los estudiantes fueron adiestrados para identificar aquellos fallos, omisiones o excesos cometidos por sus compañeros, desarrollando habilidades vinculadas con el examen y determinación del estado general de un reporte de investigación.

Los dos estudios anteriores tienen en común haberse enfocado en estudiantes universitarios que concurrían de manera física a la universidad, es decir, discentes de un sistema escolarizado. Por otro lado, el estudio realizado por De la rosa et al. (2019) evaluó a 10 estudiantes de los últimos semestres de Psicología del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED) a quienes entrenaron mediante un curso de inducción y práctica clínica de 25 horas, para posteriormente ser expuestos a través de una sesión virtual con un usuario confederado que simulaba una problemática estandarizada, y a partir de la cual se evaluaba el diagnóstico realizado, así como la aplicación de una técnica cognitivo conductual, utilizando la escala de Terapia cognitivo conductual de Beck y Young (1980). Posteriormente, los alumnos realizaban durante un semestre, asesoramiento psicológico mediante videoconferencias a otros estudiantes del sistema A distancia. Una vez finalizados sus servicios, se les volvía a evaluar con la escala de Beck y Young (1980). Se reportó que, seis de los diez estudiantes evaluados mejoraron la puntuación de la segunda evaluación. Siguiendo una metodología similar, De la rosa y Flores (2019) evaluaron a 60 alumnos de los últimos semestres de Psicología que brindaron consejería psicológica mediante videoconferencia utilizando la escala de Terapia cognitivo-conductual de Beck y Young (1980) antes y después de brindar el servicio. Los resultados mostraron que, la mayoría de los estudiantes puntuaron “principiante avanzado” en la primera evaluación, para obtener puntajes que los describían como “competentes” en la segunda evaluación, lo que se interpretó como un mejoramiento en las competencias necesarias para dar un servicio eficaz en el ámbito clínico.

En una línea similar, Williams et. al. (2001) se interesaron en identificar la existencia de diferencias entre el adiestramiento por medio de recursos informáticos y medios tradicionales (conferencias) sobre: 1) la identificación y reconocimiento de síntomas comunes de la ansiedad, 2) la descripción de cómo evaluar dichos síntomas en dimensiones como pensamientos, conductas y respuestas corporales, y 3) enlistar una serie de desórdenes físicos y psiquiátricos que pueden presentar síntomas de ansiedad. Para lo anterior, se desarrolló un estudio en el participaron 166 estudiantes que fueron asignados a uno de dos grupos, uno que utilizó un software

que tenía videgrabaciones de personas describiendo síntomas de ansiedad, de un terapeuta realizando evaluaciones e hipervínculos con información adicional sobre el caso. Mientras que el segundo grupo, sólo estuvo expuesto a conferencias.

Los resultados mostraron que no hubo diferencias entre ambos grupos, es decir, ambos obtuvieron resultados similares en una prueba de conocimientos. No obstante, en una tarea en la que debían desplegar competencias similares a las requeridas para el tratamiento de personas con ansiedad, el grupo adiestrado con el software mostró mejores ejecuciones.

3) Competencia de planeación e intervención

Respecto a la promoción de actividades relacionadas con la competencia de planeación de intervención, en un contexto presencial, se encuentra el trabajo realizado por González y Barquero (2012) quienes hicieron una investigación para evaluar la simulación de un congreso científico como metodología para entrenar habilidades comunicativas en estudiantes de enfermería en el que participaron 20 alumnos.

El estudio consistió un programa de entrenamiento de cuatro fases: Presentación, trabajo grupal, trabajo individual y simulacro de congreso y evaluación. En un primer momento se les expusieron las condiciones de trabajo, luego se elaboró un trabajo de investigación relacionado con enfermedades inflamatorias crónicas del colón y diabetes mellitus en equipos de cinco integrantes. Posteriormente, hacían un resumen que seguía las directrices de un congreso. Paralelo a estas actividades grupales, los estudiantes llevaban a cabo un blog personal en el que describían medidas de cuidado para pacientes con diabetes. A continuación, ensayaban la presentación de un cartel en un congreso especializado, y había una simulación de este, en que otros profesores eran los asistentes y evaluadores. Finalmente, los estudiantes mandaban un resumen a un congreso real.

Los resultados de este estudio mostraron que esta estrategia mejoró el desempeño de los estudiantes. Específicamente se reportaron mejores resultados en la simulación del congreso, respecto del ensayo y también buenas calificaciones en

un cuestionario sobre los temas previstos. En este sentido, se entiende que algunas de las actividades relacionadas con la planeación de intervención tienen que ver con informar a los usuarios de los servicios ofrecidos por el profesional, de diversos aspectos relevantes para su problemática, como lo puede ser los eventos que mantienen el problema o aquellas acciones necesarias para modificar su condición. Por otro lado, en el estudio de Navarro et al. (2015) los autores evaluaron si una estrategia alternativa a los métodos docentes basados en la conferencia magistral eran efectivos para desarrollar habilidades profesionales en estudiantes de psicopedagogía. Para ello, se hizo un estudio en el que hubo dos grupos: grupo experimental y grupo control ambos conformados por 30 estudiantes cada uno. Se llevó a cabo una actividad que los autores denominaron “teórico-práctica” en la que, siguiendo una metodología de trabajo participativo, los participantes del grupo experimental realizaron un proyecto de *investigación acción* en el que como producto final tenían que diseñar y desarrollar un protocolo de entrevista inicial para el pre-diagnóstico del Trastorno por Déficit Atención e Hiperactividad (TDAH) y los Trastornos del Espectro Autista (TEA). Es importante mencionar que, el grupo experimental se dividió en seis equipos conformados por 5 alumnos cada uno, la mitad de los cuales se especializó en TDAH y la otra mitad en TEA.

La investigación realizada por los estudiantes del grupo experimental se dividió en tres etapas: documentación, recogida de datos a través de diferentes métodos (entrevistas, conversaciones telefónicas, correo electrónico etc.) y finalmente la elaboración de los protocolos correspondientes. Cada equipo tuvo roles diferentes para cada uno de sus integrantes, así como criterios de evaluación en los que se especificaban las funciones que cada uno de ellos debía de realizar. El grupo control, por su parte, estuvo expuesto a las conferencias magistrales propias de la asignatura de “Intervención Psicopedagógica en Trastornos del Desarrollo” (4o de carrera). Ambos grupos fueron evaluados por dos plantillas de criterios de evaluación, un informe de autoevaluación, un informe de evaluación entre iguales, una prueba objetiva de respuesta múltiple y una encuesta de valoración.

Los resultados reportados por Navarro et al. (2015) muestran que, el grupo experimental obtuvo un resultado medio de 9.25 de 10 que fue superior al resultado

medio de 7.79 del grupo control. Además, en el análisis de las respuestas obtenidas mediante la encuesta de auto-observación y creencias acerca del desarrollo de las propias competencias, resalta, que los alumnos del grupo experimental consideran, en su mayoría, que han mejorado sus competencias para el trabajo en equipo, orientados por las funciones asignadas a su propio rol dentro del grupo y por los criterios de evaluación propuestos.

Por otra parte, Castillo-Arcos y Maas-Góngora (2017) hicieron un estudio con estudiantes de enfermería, en el que se evaluó la autopercepción de satisfacción en el uso de la simulación clínica como técnica de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de la competencia “Cuidado de enfermería”. En este estudio se conformó un grupo focal de 8 estudiantes de entre 19 a 25 años del cuarto semestre de la Licenciatura de Enfermería, inscritos en el curso de Práctica de propedéutica, y se utilizó una entrevista semiestructurada denominada “Percepción de satisfacción de los estudiantes en el uso de la simulación clínica como técnica de enseñanza y aprendizaje”.

El grupo focal fue conducido por dos facilitadoras, una ejerció el papel de conducción, la segunda como observadora y tomó notas complementarias, toda la sesión fue grabada. La observadora se mantuvo en silencio, solo sugirió de forma escrita a la facilitadora profundizar algunos puntos en el tema, no interpretaron ni explicaron, solo preguntaron para dirigirse a los objetivos de la investigación. La observadora llevo el tiempo se pidió la palabra a algunos de los participantes que no habían opinado con la finalidad de que las conclusiones se cercaran lo más posible a una opinión de grupo y no de forma individual, la entrevista del grupo focal tuvo una duración de 46 minutos, cada tema se cerró cuando se observó la saturación de opiniones. Los datos obtenidos por las investigadoras mostraron mayor satisfacción personal con la experiencia simulada. De modo que, los estudiantes adujeron que al integrar la teoría con la práctica lograron desarrollar habilidades técnicas, destrezas, seguridad clínica, la comunicación, el trabajo en equipo, la toma de decisiones y la ética profesional. Lo que en opinión de las autoras es signo del desarrollo competencia clínica “Cuidado de enfermería”.

Fernández y Aguado (2017), describen un estudio sobre el uso de una metodología de “aprendizaje basado en problemas” (ABP) sobre el aprendizaje de contenidos de física-química y química-física de estudiantes de Ingeniería en Alimentos, Ingeniería Química y Profesorado en Ciencias Químicas y del Ambiente. El estudio se llevó a cabo en cuatro etapas: Evaluación diagnóstica; introducción de problemas no estructurados; trabajo grupal y tutorías; y Evaluación cualitativa y cuantitativa de la experiencia. La primera etapa consistió en la aplicación de una prueba para valorar el conocimiento de los estudiantes sobre diferentes ejes temáticos como: Termodinámica, Soluciones y mezclas, Cinética química, Equilibrio químico y Procesos de óxido-reducción. Dicha evaluación constó de 12 preguntas, todas de respuesta de opción múltiple. Luego, a partir de los resultados obtenidos en la evaluación diagnóstica, se diseñaron problemas no estructurados. En la tercera etapa, los alumnos formaron grupos de no más de 3 integrantes, y se les dio un plazo de dos semanas para presentar un informe escrito y una semana después, hacer una defensa oral de dicho informe. Finalmente, se evaluó el desempeño de los estudiantes y su percepción de la dinámica utilizada. Para evaluar cuantitativamente, se utilizaron los informes escritos, así como la defensa oral y una evaluación parcial individual que contenía cinco problemas similares a los resueltos de manera grupal.

Sin embargo, las investigadoras reportan no haber encontrado diferencias entre los desempeños. Encontrando porcentajes de respuestas incorrectas, principalmente en las preguntas referidas a Termodinámica, Soluciones y mezclas y Procesos de óxido-reducción. A pesar de lo anterior, las autoras sugieren que sí se observó mejores disposiciones y actitudes en los alumnos al utilizar este tipo de estrategia didáctica.

Por otro lado, el advenimiento de la tecnología y sus beneficios pueden constatarse en El estudio realizado por Cifuentes et al. (2018). En este trabajo se describe que, dado que el entrenamiento microquirúrgico enfrenta la escasez de instructores y en esta área se requiere de un limitado número de alumnos por instructor, se organizó un método de entrenamiento de destrezas microquirúrgicas mediante un curso online.

Con el objetivo de evaluar la efectividad del curso, se realizó un estudio en el que participaron seis alumnos de medicina del último año sin conocimientos previos de microcirugía, que fueron expuestos a un curso de dificultad progresiva basado en modelos inanimados y anastomosis arterial término-terminal en muslo y ala de pollo *ex vivo*. Los alumnos recibían vídeos en las que se describía los procedimientos a realizar, y a continuación se grababan realizando las actividades modeladas, y obtenían retroalimentación mediante la edición de sus vídeos con audios del tutor haciendo observaciones.

Se comparó el desempeño obtenido mediante escalas de evaluación para la adquisición de destrezas microquirúrgicas, previo y posterior al entrenamiento observándose un incremento en los puntajes de la segunda evaluación. Por otra parte, en el estudio realizado por Reed et al. (2016) también utilizaron medios de comunicación electrónicos para realizar su estudio. Estos investigadores evaluaron el desarrollo de seis habilidades profesionales de importancia dentro del contexto médico: 1) colocación intravenosa periférica guiada por ultrasonido, 2) reparación básica de laceraciones de la piel, 3) compresiones torácicas, 4) ventilación con mascarilla y válvula de bolsa, 5) gestión del desfibrilador y 6) líder de código, a través de un sistema basado en el aprendizaje de dominio basado en simulación. Participaron 135 estudiantes de medicina de cuarto año, y se utilizó un diseño pre-post test en el que, en un primer momento los estudiantes eran sometidos a pruebas previas en las seis competencias de interés, posteriormente, mediante un entrenamiento basado en la simulación, completaron intervenciones educativas que fueron tanto sincrónicas como asincrónicas. Posteriormente, se les volvió a evaluar en las competencias clínicas planteadas.

El entrenamiento costó de un curso de dos semanas de duración en el que los estudiantes tenían que ver, de manera asincrónica, *podcast* de vídeos en el que se detallaban los procedimientos relacionados con cada competencia y a continuación debían responder una prueba hasta que está fuera exitosamente respondida. Después de la capacitación asincrónica, siguió la sincrónica en la que los estudiantes eran expuestos a la demostración de las competencias de interés, así

como práctica a la que seguía la retroalimentación por parte de los expertos. Una vez que completaron ambas etapas, los estudiantes eran evaluados en cada competencia. y si no obtenían los puntajes correspondientes a los estándares mínimos de aprobación obtenían retroalimentación individual y repitieron la evaluación. En total, los estudiantes tardaron un promedio de de aproximadamente 90 minutos en obtener los puntajes mínimos en cada competencia.

Los autores obtuvieron que, las competencias clínicas básicas antes y después de la prueba mostraron una mejora significativa (PG 0.001). No obstante, los autores también hicieron el análisis del desempeño de 48 de los 135 estudiantes originales, que fueron evaluados en períodos que van de 1 a 9 meses después de la post prueba. Cinco de estos estudiantes no alcanzaron los estándares mínimos de aprobación en su primer intento en 3 habilidades y se necesitó un promedio de 4 minutos para revisar el material y llegar a los estándares mínimos de aprobación en un segundo intento. Por otro lado, el trabajo de Ramírez (2015) evaluó si el tipo de situación de entrenamiento generaba mejores desempeños, es decir, si la utilización de un ambiente de aprendizaje combinado con instrucción tradicional favorecía el adiestramiento de helicópteros en alumnos de la Fuerza Aérea Mexicana medido en cuatro categorías: conocimientos (C), habilidades (H), datos relevantes(R) y aprendizaje (A). Utilizando un diseño pre-post, con dos grupos que se diferenciaban por el tipo de entrenamiento: tradicional o combinado con simuladores. Encontró que los alumnos que mostraron un mejor desempeño en todas las categorías fueron aquellos que estuvieron expuestos a un entrenamiento combinado.

En una línea similar Landa-Durán y Peñaloza-Castro (2009) se interesaron en la en determinar el efecto del diseño instruccional y la modalidad de enseñanza sobre el aprendizaje de estudiantes universitarios. Para tal fin, llevaron a cabo un estudio con un diseño factorial con dos variables: el tipo de diseño instruccional (Modelo de Transmisión del Conocimiento, y Modelo de Construcción del Conocimiento) y la modalidad de enseñanza (presencial y a distancia). Participaron 121 estudiantes de sexto grado de psicología asignados en uno de los cuatro grupos experimentales posibles. La herramienta utilizada para los grupos expuestos a una modalidad a distancia fue en la que los *Metatutor* (Peñaloza y Castañeda, 2008). Mediante dicha

plataforma *online*, los estudiantes podían acceder a cursos, ejercicios, materiales de lectura, áreas de colaboración, áreas de tutoría en línea y evaluaciones. Al final del curso se llevó a cabo una prueba de conocimientos con 48 reactivos de opción múltiple para evaluar el desempeño académico de los cuatro grupos. Los resultados mostraron que el diseño instruccional participa activamente en la formación de los estudiantes, pero que por sí misma la plataforma de aprendizaje asincrónico no garantiza mejores ejecuciones de los estudiantes en la prueba objetiva.

Comentarios finales

En enfoque por competencias ha sido importante en la implementación de diferentes estrategias orientadas a promover desempeños efectivos para la solución de problemas disciplinares (Cruz, 2022; Pacheco, 2021) en las IES. Los trabajos aquí revisados pueden agruparse en: 1) aquellos que definen y clasifican las competencias profesionales del psicólogo, y 2) los que evalúan y promueven dichas competencias. Respecto a los primeros, puede apreciarse que los criterios de definición y organización seguidos difieren entre los autores (Castro, 2004), Yáñez-Galicio (2005), Rosenbluth et al. (2015), Cruz (2022), Rodríguez (2019) Cuellar et al. (2022). Por ejemplo, mientras algunos autores basan su definición de competencias profesionales en las respuestas obtenidas al entrevistar a psicólogos clínicos con varios años de experiencia, otros las definen a partir de lo demandan los empleadores de profesionales de la psicología. Adicionalmente, en algunos trabajos de presentan listas breves (Rodríguez, 2019; Sánchez, 2017), mientras que, en otros, como la de Rosenbluth et al. (2015) son muy extensas. Si bien, pueden encontrarse categorías similares en varios escritos, éstas no se refieren a lo mismo.

Por otro lado, respecto al segundo rubro mencionado, la mayor parte de los trabajos analizados, evalúan las competencias a partir de la percepción de estudiantes, psicólogos en servicio y de empleadores (Castro, 2004; Herrera et al., 2009; Ramírez et al., 2019). Son escasos los procedimientos que evalúen el desempeño del participante en tiempo real (Cruz, 2022).

Desde una perspectiva interconductual, aquí se adoptó la definición de competencia profesional entendida como comportamiento variado y efectivo en la solución de problemas disciplinariamente pertinentes (Carpio et al., 2007; Ibáñez, 2007). Asimismo, se propuso que en el caso del psicólogo clínico tales competencias podrían, en principio, agruparse en tres categorías genéricas aplicables a psicólogos de cualquier enfoque teórico y en cualquier ámbito de inserción, a saber: Identificación de casos pertinentes, Evaluación diagnóstica y Planeación de intervención.

Con el objetivo de demostrar la pertinencia de tales categorías se analizaron trabajos de diferentes disciplinas y dio evidencia de que las competencias genéricas propuestas son viables para dar cobertura a gran parte de los trabajos vinculados con la disciplina psicológica, así como el de otras disciplinas. Esto no significa, por supuesto, que estas categorías agoten el complejo entramado de actividades que se llevan a cabo en cada una de las disciplinas aquí abordadas, sin embargo, permiten determinar las principales funciones con propósitos de su evaluación y promoción. Es importante destacar que la revisión documental incluyó no sólo investigaciones en las que los futuros profesionales son instruidos de manera presencial, sino también de manera remota o de manera híbrida. En relación con las últimas, se identificó la necesidad de realizar investigaciones específicamente dirigidas a examinar las habilidades y competencias desarrolladas por estudiantes que se forman en sistemas de educación a distancia, ya que éstas son más escasas, que las dedicadas al sistema escolarizado. Ejemplos valiosos de trabajos vinculados la educación a distancia son los realizados por Moreno-Almazán (2019), Moreno (2015; 2012), Moreno et al. (2012), interesados en promover habilidades relacionadas con el rendimiento escolar como lo son la autorregulación del aprendizaje y, las variables relacionadas con su adquisición. Otros trabajos se han enfocado en caracterizar a los protagonistas de la enseñanza de la psicología a través de la modalidad a distancia (De la rosa, et al., 2019b; Sánchez et al., 2019; Sánchez y Meléndez, 2019).

Por otro lado, en relación con los recursos utilizados para la evaluación de competencias profesionales, en la literatura se reporta el uso de herramientas

digitales diseñadas para llevar a cabo tareas de manera no presencial, videoconferencias, videograbaciones, Benítez y García (2011), De la rosa et al. (2019a), De la Rosa y Flores (2019), Rodríguez et al. (2012), Cifuentes et al. (2018), Reed et al. (2016). Es menester hacer énfasis en que, los diferentes trabajos citados no tienen como objetivo sostener la idea de que el uso de estas herramientas en sí mismas promueva mejores desempeños. De hecho, algunas de las investigaciones como la de Landa-Durán y Peñaloza-Castro (2009) destacan que hay otros factores, como el sistema de instrucción, que afectan el desempeño de los estudiantes al utilizar recursos electrónicos durante su adiestramiento.

Por último, es de destacar que la mayor parte de las investigaciones consultadas para este trabajo se enfocan en aquellas actividades tendientes a la evaluación, pero principalmente a la “planeación de intervención”, y menos trabajos se dirigen a la competencia de “identificación de casos pertinentes”, la cual se relaciona con determinar los elementos que conforman la dimensión disciplinar del problema.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amador-Soriano, K, Velázquez-Albo, M. A., y Alarcón-Pérez, L. M. (2018). Las competencias profesionales del psicólogo desde una perspectiva integral. *Revista de educación y desarrollo*, 45(1), 5-14.
- Arévalo, R. M. (2010). Proyecto Tuning: la educación basada en competencias en ESDAI. *Hospitalidad ESDAI*, (17).
- Beck, A. y Young, J. (1980). *Cognitive Therapy Scale: Rating Manual*. Pennsylvania: Psychotherapy Research Unit, University of Pennsylvania.
- Benítez, A. y García, M.L. (2011). *El proyecto de aula". Una estrategia didáctica en el aprendizaje de la matemática*. En Lestón, Patricia (Ed.), Acta Latinoamericana de Matemática Educativa (pp. 359-370). México, DF: Comité Latinoamericano de Matemática Educativa
- Cabrera, R., Hickman, H., y Mares, G. (2010). Perfil profesional del psicólogo requerido por empleadores en entidades federativas con diferente nivel socioeconómico en México. *Enseñanza e investigación en Psicología*, 15(2), 257-271.
- Carpio, C., Díaz, L., Ibáñez, C. y Obregón, F.J. (2007). Aprendizaje de competencias profesionales en psicología: un modelo para la planeación curricular en la educación superior. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 12, 27-34.

- Carpio, C. e Irigoyen, J. (2005). Psicología y educación aportaciones desde la teoría de la conducta. México: UNAM Iztacala.
- Carpio, C., Pacheco, V., Canales, C., & Flores, C. (1998). Comportamiento inteligente y juegos de lenguaje en la enseñanza de la psicología. *Acta comportamental*, 6(1), 47-60.
- Castillo-Arcos, L., y Maas-Góngora, L. (2017). Percepción de satisfacción de los estudiantes de enfermería en el uso de la simulación clínica. *Ra Ximhai*, 13(2), 63-76.
- Castro, A. (2004). Las competencias profesionales del psicólogo y las necesidades de perfiles profesionales en los diferentes ámbitos laborales. *Interdisciplinaria*, 21(2), 117-152.
- Cifuentes, I. J., Dagnino, B. L., Pérez, M. E., Yañez, R. A., Varas, J., & Salisbury, C. (2018). Entrenamiento microquirúrgico a distancia. *Cirugía Plástica Ibero-Latinoamericana*, 44(4), 409-415.
- Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP) (1978). Recomendaciones generales para la planeación de la enseñanza de la psicología en México. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 3, 21-24.
- Corcelles, M., Ortiz, M. I. C., Faz, G. B., y Vega, N. (2013). Enseñar a escribir textos científico-académicos mediante la revisión colaborativa: El trabajo final de grado en Psicología. *REDU: Revista de docencia universitaria*, 11(1), 79.
- Creagh-Bandera, R., Cazull-Imbert, I. y Creagh-Cazull, A. (2020). Aprender a pregunta: un recurso didáctico para el aprendizaje de la anamnesis médica. *Revista información científica*, 99 (2), pp. 150-159.
- Cruz, E. (2022). Evaluación de competencias profesionales del psicólogo : una propuesta interconductual aplicada en la FES Iztacala. (Doctorado en psicología). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Cuellar, I., Padilla, D., e Izquierdo, A. (2022). Competencias profesionales en Psicología Clínica de la Infancia y la Adolescencia: revisión sistemática e implicaciones. *Apuntes de Psicología*, 40 (3), 171-184.
- De la rosa, A. y Flores, A.I. (2019). Centro de apoyo psicológico y educativo a distancia (CAPED) como escenario de práctica supervisada para estudiantes de Psicología en línea en UNAM, FES Iztacala (ed.) Licenciatura en psicología SUAYED: perspectivas y retos para su consolidación en el marco de su XV aniversario. Tlalnepantla: Universidad Nacional Autónoma de México.
- De la rosa, A., Flores, A.I. y Barba, A.E. (2019a). La práctica supervisada mediada por tecnología como escenario para la enseñanza de competencias clínicas en De la rosa, A., Barrera, K., González, M.A., y Zamora, O. (ed.),

Enseñanza de la psicología. Modalidad abierta, presencial y a distancia. Tlalnepantla: Universidad Nacional Autónoma de México.

De la rosa, A., Barrera, K., González, M.A., y Zamora, O. (2019b). Enseñanza de la psicología. Modalidad abierta, presencial y a distancia. Tlalnepantla: Universidad Nacional Autónoma de México.

Del Rey, A., y Sánchez-Parga, J. (2011). Crítica de la educación por competencias. *Universitas-XXI, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, (15), 233-246.

Díaz-Barriga, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, XXVIII (111), pp. 7-36.

Fernández, C. L., y Aguado, M. I. (2017). Aprendizaje basado en problemas como complemento de la enseñanza tradicional en Fisicoquímica. *Educación química*, 28(3), 154-162.

Fernández-Cruz, M. y Gijón, J. (2012). Formación de profesionales basada en competencias. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 3, pp. 109 – 119.

Franco, S. J., Delgado, M. B., & Gómez-Restrepo, C. (2012). Uso de pacientes simulados en psiquiatría. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 41, 52-68.

Herrera, A., Restrepo, M. F., Uribe, A. F., & López, C. N. (2009). Competencias académicas y profesionales del psicólogo. *Diversitas: Perspectivas en psicología. Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 5(2), 241-254.

Gené, E., Olmedo, L., Pascual, M., Azagra, R., Elorduy, M., & Virumbrales, M. (2018). Evaluación de competencias en comunicación clínica en estudiantes de medicina con paciente simulado. *Revista médica de Chile*, 146(2), 160-167 <https://dx.doi.org/10.4067/s0034-98872018000200160>

Gómez, S. (2010). La experiencia de un diseño curricular en turismo basado en un modelo por competencias profesionales. *Estudios y perspectivas en turismo*, 19(1), 139-156.

González, J. D., y Barquero, A. (2012). Simulacro de congreso científico como entrenamiento en competencias comunicativas en enfermería. *Revista Iberoamericana de Educación e Investigación en Enfermería*. 2(4), 20-28

González-Terrazas, R., y Froxán, M. X. (2021). Saber qué y saber cómo. Una propuesta explicativa de tres técnicas terapéuticas empíricamente validadas. *Psychology*, Artículo-e25.

Ibáñez, C. (2007). Diseño curricular basado en competencias profesionales: una propuesta desde la psicología interconductual. *Revista de Educación y Desarrollo*, 6(2), 45-54.

- Landa-Durán, P., y Peñalosa-Castro, E. (2009). Enseñanza de la psicología clínica conductual, presencial vs. En línea: la importancia del diseño instruccional. *Acta colombiana de psicología*, 12(1), 109-123.
- Lima, N. S., y Navés, F. A. (2016). El entramado filiatorio y el ADN: Análisis de las competencias profesionales del psicólogo. *Sophia*, 12(1), 39-53.
- Meirieu, P. (2019). Riquezas y límites del enfoque por “competencias” del ejercicio de la profesión docente hoy (Trad. P. Montenegro). *Pedagogía y Saberes*, 50, 97–108.
- Moreno-Almazán, O. (2019). Entre saltos y caídas análisis de los primeros diez años de enseñanza de la psicología a distancia en México. *Revista Digital Internacional De Psicología Y Ciencia Social*, 5(2), 260-279.
- Moreno, O. (2015). Evaluación de la modalidad de interacción de la tutoría y los efectos en logro académico en entornos en línea. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*.
- Moreno, O. (2012). Evaluación de un sistema instruccional autorregulatorio para un ambiente en línea: El caso de psicología en México. *RIED. Revista iberoamericana de educación a distancia*, 15(2), 75-94.
- Moreno, O., y Cárdenas, M. G. (2012). Educación a distancia: nueva modalidad, nuevos alumnos. Perfiles de alumnos de Psicología en México. *Perfiles educativos*, 34(136), 118-136.
- Navarro, I., González, C., López, B., y Botella, P. (2015). Aprendizaje de contenidos académicos y desarrollo de competencias profesionales a través de prácticas pedagógicas multidisciplinares y trabajo cooperativo. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), pp. 99-117.
- Navío, A. (2005). Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional. *Revista de Educación*, 337, 213-234. OCDE (2003). Definition and Selection of Competencies (DeSeCo). París: OCDE.
- Pacheco, V. (2022). “Desarrollo y evaluación de competencias profesionales del psicólogo”. Conferencia magistral impartida en el ciclo de conferencias “Investigación en aprendizaje humano: Extensiones sociales” Del 13 de septiembre del 2021 al 8 de agosto del 2022
- Pacheco, V. (2021). “Presencialidad y promoción de habilidades profesionales en psicología” conferencia magistral impartida en el XI Congreso Estudiantil y VI Congreso Internacional de Investigación en Psicología, 6, 7 y 8 de octubre de 2021.
- Pacheco, V. (2010). Clasificación de párrafos y desarrollo de habilidades escritoras en estudiantes de psicología. *Revista Mexicana de Psicología*, 27(2), 257-268.

- Peñalosa, E., y Castañeda, S. (2008). Meta-Tutor: an online environment for knowledge construction and self-regulated learning in clinical psychology teaching. *International Journal of Continuing Engineering Education and Life Long Learning*, 18(3), 283-297.
- Ramírez (2015). Capacitación con simuladores de vuelo para pilotos de la fuerza aérea en un ambiente de aprendizaje combinado. [Tesis para optar para el grado de Maestro en tecnología educativa]. Tecnológico de Monterrey.
- Ramírez, L. A., Sagarduy, J. L., y Reyes, D. (2019). Competencias en la práctica del psicólogo clínico en Tamaulipas. *Revista de psicología y Ciencias del Comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 10(2), 145-155.
- Reed, T., Pirotte, M., McHugh, M., Oh, L., Lovett, S., Hoyt, A. E., ... & McGaghie, W. C. (2016). Simulation-based mastery learning improves medical student performance and retention of core clinical skills. *Simulation in Healthcare*, 11(3), 173-180.
- Rodríguez-Díez, M. C., Beunza, J. J., Burgo, L. D., Hyder, O., Civeira-Murillo, M. P., & Díez, N. (2012). Aprendizaje de la historia clínica con pacientes simulados en el grado de Medicina. *Educación Médica*, 15(1), 47-52.
- Rosenbluth, A., Cruzat-Mandich, C., y Ugarte, M. L. (2016). Metodología para validar un instrumento de evaluación por competencias en estudiantes de psicología. *Universitas psychologica*, 15(1), 303-314.
- Ryle, G. (2005). El concepto de lo mental. Barcelona: Paidós.
- Salinas, N. H. B., y Nestor, H. (2007). Competencias proyecto tuning-europa, tuning.-america latina. *Competencias Proyecto TUNING-Europa, TUNING-América Latina*, 1-27.
- San Martín León , C. F., & Herrera, C. (2023). La Utilización De Pacientes Simulados Y Su Importancia En Las Competencias, Genéricas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 3781-3795. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6442
- Sánchez, G.L. y Méendez, J. (2019). Situaciones en los estudiantes que afectan su rendimiento en un módulo propedéutico en UNAM, FES Iztacala (ed.) Licenciatura en psicología SUAYED: perspectivas y retos para su consolidación en el marco de su XV aniversario. Tlalnepantla: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sánchez, R., Rosales, C.R. y Muñoz, S.I. (2019). Experiencias docentes en la formación profesional de estudiantes SUAYED. en UNAM, FES Iztacala (ed.) Licenciatura en psicología SUAYED: perspectivas y retos para su consolidación en el marco de su XV aniversario. Tlalnepantla: Universidad Nacional Autónoma de México.

- Sánchez, M. L. (2017). La tutoría entre iguales como estrategia educativa para desarrollar competencias. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 17(1), 45-57
- Tejada, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales. *Herramientas*. España.
- Trejo, A., Palma, A., Zavala, J., Pacheco, V., y Carpio, C. (2022). Teorías de proceso, desarrollo e individuación: ¿qué estudian?. *Conductual*. 10 (2), pp. 16-30.
- Victorino, L., y Medina, G. (2008). Educación basada en competencias y el proyecto Tuning en Europa y Latinoamérica. *Su impacto en México. Ide@s CONCYTEG*, 3(39), 8
- Villanueva, L. (2020). La educación en línea en el Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM): Expansión, cobertura y calidad.
- Yáñez-Galecio, J. (2005). Competencias profesionales del psicólogo clínico: un análisis preliminar. *Terapia psicológica*, 23(2), 85-93.
- Williams, C.J., Aubin, S., Harkin, P.J.R. y Cottrell, D. (2001) A randomized, controlled, single blind trial of teaching provided by a computer-based multimedia package versus lecture. *Medical Education*, 35, 847-854.
- Zambrano, G., Montesdeoca, L., Morales, T. y Tarupi, W. (2018). Percepción de los estudiantes de Medicina sobre la utilización de los pacientes simulados como estrategia para el entrenamiento en el manejo integral de pacientes. *Educación Médica*, 21(2), 123-126.
- Zapata, M. (2010). Evaluación de competencias en entornos virtuales de aprendizaje y docencia universitaria. *Revista de educación a distancia (RED)*, 1, 1-34