

**UNIVERSIDAD DE SONORA**  
FACULTAD INTERDISCIPLINARIA DE CIENCIAS SOCIALES  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN

**CARACTERIZACIÓN DEL DESEMPEÑO COMPETENCIAL DE ESTUDIANTES  
EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL DE LA EVALUACIÓN PSICOLÓGICA**



Para obtener el título de:

**LICENCIADO EN PSICOLOGÍA**

Presenta:

**ANA SOFÍA FLORES GUEVARA**

Director de tesis:

**MTRA. MIRIAM YERITH JIMÉNEZ**

HERMOSILLO, SONORA

NOVIEMBRE DE 2023

# Universidad de Sonora

Repositorio Institucional UNISON



**"El saber de mis hijos  
hará mi grandeza"**



Excepto si se señala otra cosa, la licencia del ítem se describe como openAccess

**UNIVERSIDAD DE SONORA**  
FACULTAD INTERDISCIPLINARIA DE CIENCIAS SOCIALES  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN

**CARACTERIZACIÓN DEL DESEMPEÑO COMPETENCIAL DE ESTUDIANTES  
EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL DE LA EVALUACIÓN PSICOLÓGICA**



Para obtener el título de:

**LICENCIADO EN PSICOLOGÍA**

Presenta:

**ANA SOFÍA FLORES GUEVARA**

Director de tesis:

**MTRA. MIRIAM YERITH JIMÉNEZ**

HERMOSILLO, SONORA

NOVIEMBRE DE 2023

Hermosillo, Sonora a 7 de noviembre de 2023.

Dr. Sergio Alberto Beltrán Moreno  
Jefe del Departamento de Psicología  
y Ciencias de la Comunicación  
P R E S E N T E. -

Los abajo firmantes asesores, miembros de la Comisión Dictaminadora de la estudiante:

**Ana Sofía Flores Guevara**  
(Expediente: 218201309)

Consideramos que el trabajo titulado:

**CARACTERIZACIÓN DEL DESEMPEÑO COMPETENCIAL DE ESTUDIANTES EN  
LA PRÁCTICA PROFESIONAL DE LA EVALUACIÓN PSICOLÓGICA**

Presentado para obtener el grado de Licenciada en Psicología bajo la opción de Tesis Profesional, cumple con los requisitos mínimos necesarios, por lo que solicitamos efectúe los trámites correspondientes para fijar la fecha y lugar en que deberá realizarse el examen profesional para obtener el grado de Licenciatura.

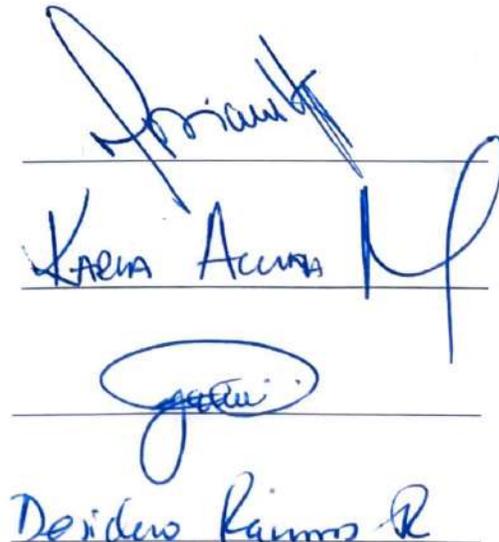
ATENTAMENTE:

Mtra. Miriam Yerith Jiménez  
Asesor Dictaminador (Director)

Dra. Karla Fabiola Acuña Meléndrez  
Asesor Dictaminador

Mtra. Jamné Saraid Dávila Inda  
Asesor Dictaminador

Mtro. Desiderio Ramírez Romero  
Asesor Dictaminador



Miriam Yerith Jiménez  
Karla Acuña  
Desiderio Ramírez R

## Dedicatoria

A mi madre,

*Verónica,*

mujer de amor puro y de cuidados,

de inmensurable resiliencia.

Mi pilar, mi ejemplo.

A ti mi eterno respeto

y cada uno de mis logros.

## Agradecimientos

A mi directora de tesis, la *Mtra. Miriam Yerith Jiménez*, por ser mi guía durante la realización de este proyecto, por permitirme compartir un año de aprendizaje en su campo profesional, por su honestidad en las correcciones con respecto a mi hacer y decir en la disciplina. Por demostrarme que las áreas de aplicación de la psicología se extienden más allá de la misma línea. Por su tiempo y su paciencia. Siempre estaré agradecida de haber coincidido y participado en su trabajo.

Al *Dr. Juan José Irigoyen*, por haber sido el primer pilar en mi formación en la licenciatura y el punto clave para redirigir mi desempeño en la disciplina, por transmitir la lucha por una psicología científica. Algún día nos volveremos a encontrar.

A la *Mtra. Jamné Saraid Dávila Inda*, por su disponibilidad para retroalimentar la elaboración del instrumento, por su calidez y serenidad.

A la *Dra. Karla Fabiola Acuña Meléndrez* y al *Mtro. Desiderio Ramírez Romero*, por sus comentarios y sugerencias siempre pertinentes para la concreción de este manuscrito, por su asistencia en los avances del proyecto.

A mi *familia*, por su presencia en los tiempos buenos y malos. Por brindarme una base sobre la cual apoyarme e impulsarme hacia delante. Por el cariño y por siempre cuidar de mí.

A *Andrés Ignacio*, por la compañía durante todo este ciclo de cambios, por ser escucha de mis desvaríos y cuestionamientos, por el apoyo incondicional, por la motivación a continuar siempre a pesar de las vicisitudes.

Gracias.

## Índice

Lista de tablas .....	iv
Lista de figuras.....	v
Resumen.....	1
1. Introducción.....	2
2. La educación basada en competencias .....	9
2.1 Sobre el concepto de competencia .....	13
3. La práctica profesional en psicología .....	17
3.1 El modelo de campo interconductual .....	20
3.1.1 Criterios de logro .....	22
3.1.2 Ámbitos funcionales de desempeño.....	24
3.2 Modelo de interacción didáctica .....	27
4. Propuesta para una evaluación por competencias de la práctica profesional .....	30
4.1 Elaboración del instrumento.....	32
5. Método.....	40
5.1 Participantes .....	40
5.2 Situación.....	41
5.3 Diseño de investigación .....	41
5.4 Materiales .....	41
5.5 Procedimiento.....	42
6. Resultados.....	44
7. Discusión .....	50
8. Referencias bibliográficas .....	59
9. Anexos.....	68

## Lista de tablas

Tabla 1. Proporción de egreso y titulación a nivel nacional, estatal y municipal.....	4
Tabla 2. Descripción de las áreas de desempeño evaluadas en el EGEL-Psi.....	6
Tabla 3. Descriptores del desempeño satisfactorio y sobresaliente por área del EGEL-Psi.....	7
Tabla 4. Comparación entre modelos educativos por área de desempeño .....	11
Tabla 5. Definiciones de competencia según autores seleccionados.....	14
Tabla 6. Categorías descriptivas de los niveles funcionales propuestos por Ribes y López (1985) .....	24
Tabla 7. Áreas de desempeño de evaluación psicológica a analizar.....	34
Tabla 8. Reactivos del instrumento por criterio de logro.....	42
Tabla 9. Matriz de correspondencia entre áreas de desempeño y criterios de logro del instrumento .....	54

## Lista de figuras

Figura 1. Resultados de desempeño por área del EGEL-Psi .....	8
Figura 2. Representación gráfica del modelo de interacción didáctica .....	28
Figura 3. Porcentaje de aciertos por participante en la prueba piloto .....	36
Figura 4. Porcentaje de aciertos según el criterio de logro por semestre en la prueba piloto.....	37
Figura 5. Porcentaje de aciertos según el área de desempeño por semestre en la prueba piloto ..	38
Figura 6. Distribución del porcentaje de aciertos por participante de séptimo semestre.....	44
Figura 7. Distribución del porcentaje de aciertos por participante de noveno semestre.....	45
Figura 8. Porcentaje total de aciertos en correspondencia con el criterio de logro .....	46
Figura 9. Porcentaje de aciertos en correspondencia con el criterio de logro por semestre .....	47
Figura 10. Porcentaje total de aciertos en correspondencia con el área de desempeño.....	48
Figura 11. Porcentaje de aciertos en correspondencia con el área de desempeño por semestre...	49

## Resumen

En Educación Superior se ha reportado mediante evaluaciones estandarizadas, la baja correspondencia entre el nivel de desempeño de los estudiantes con las demandas del campo laboral. Particularmente en la licenciatura en psicología, los resultados han demostrado niveles deficientes en el área de evaluación psicológica. Para el presente estudio, se diseñó un instrumento de evaluación con el objetivo de caracterizar el desempeño competencial vinculado a la práctica profesional en el área de evaluación psicológica de estudiantes de la licenciatura en psicología de la Universidad de Sonora. El instrumento consta de cinco casos reales de usuarios del servicio psicológico ante los cuales se solicitó: identificar la demanda, establecer categorías de análisis, seleccionar un instrumento de evaluación, analizar datos y justificarlo mediante un modelo teórico. En la aplicación de la prueba participaron dos grupos de alumnos de los últimos semestres de la licenciatura. Los resultados obtenidos se analizaron en términos del nivel de complejidad y del área de desempeño. En contraste con lo reportado en las estadísticas nacionales, se identificaron desempeños más favorables.

## 1. Introducción

Históricamente, la Educación Superior representaba un nivel de especialización exclusivo y de baja demanda en áreas de estudio generales donde se enseñaban habilidades de replicación teórica, es decir, la transmisión de conocimiento mediante el discurso verbal exigiendo en los estudiantes la repetición del mismo (Delord y Porlán, 2018). En las últimas décadas, el repertorio de capacidades y habilidades requerido al egresar de las instituciones educativas de alto grado se vio modificado a la par del desarrollo de una sociedad con predominancia tecnológica que demanda profesionistas capaces de desempeñarse en situaciones cambiantes donde puedan transferir dicho repertorio y ajustarse a condiciones particulares. Con ello, surge la necesidad de replantear todos los elementos que conforman el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de las instituciones encargadas de la formación profesional.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) calcula un aproximado de 235 millones de estudiantes inscritos en programas de Educación Superior alrededor del mundo. Señala la masificación de Instituciones de Educación Superior (IES, en lo consiguiente) sin un organismo que acredite la calidad y pertinencia de sus programas de estudio y, por ende, la preparación de futuros profesionistas (UNESCO, 2022).

En un análisis publicado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], se identificaron problemáticas predominantes con respecto a la relación entre el egreso del nivel educativo superior y el acceso al mercado laboral en México (OCDE, 2019). Entre ellas:

- a. Menos de la mitad de los estudiantes de licenciatura están matriculados en programas que han sido evaluados o acreditados externamente.

- b. Algunos indicadores demuestran un nivel insuficiente de competencias tanto transversales como específicas<sup>1</sup> en los jóvenes egresados.
- c. En las IES predominan las estrategias magistrales sin la inclusión de métodos innovadores más interactivos, lo que limita la transferencia de competencias al campo laboral.

Los datos estadísticos de la muestra obtenida por la misma organización indican que a nivel nacional el 46% de los empleadores reportaron una carencia de competencias pertinentes para su sector. Señalan que la mayoría de los egresados cuentan con un conocimiento disciplinar insuficiente, así como una falta de relación entre las competencias que les fueron habilitadas durante su estancia en Educación Superior y las necesidades del campo laboral.

Particularmente, la psicología como disciplina científica afronta una serie de problemáticas adicionales a las ya listadas dado su supuesto estado multiparadigmático, es decir, dada la existencia aparente de múltiples psicologías inconexas. En ello, destaca la falta de unidad teórica, expresada en los numerosos modelos híbridos que abordan los mismos fenómenos psicológicos, aunque bajo distintas estructuras y referidos con distintos constructos y en la falta de consenso entre sus vertientes científica y aplicada. Esto pudiera explicarse desde la ambigüedad propia del término “psicología” y la inconsistencia sobre su objeto de estudio (Zarzosa, 2015).

La divulgación masiva de referentes, etiquetas y explicaciones que no surgen de la investigación científica sino de criterios sociales y morales, interfiere con el desarrollo y aplicación del conocimiento de esta disciplina y, por ende, con la preparación pertinente de los futuros profesionales (Borja, 2017).

---

<sup>1</sup> Las competencias transversales refieren a aquellas que son comunes a distintas profesiones mientras que las competencias específicas aluden a aquellas particulares a una sola profesión.

La licenciatura en Psicología se ha mantenido como la segunda carrera con mayor índice de matriculación y de egreso en el país desde el 2020, según el Sistema Integrado de Información de la Educación Superior (SIIES, 2021). Sin embargo, la relación entre aquellos que egresan y se titulan no es proporcional, lo cual indica que poco más de la mitad de los estudiantes que concluyen su carrera consiguen obtener su título formal para ejercer como profesionistas. Acorde a los datos capturados por los Anuarios Estadísticos de Educación Superior en el periodo de 2020-2021, ilustrados en la Tabla 1 (ANUIES), en México esta proporción es de 0.61, no muy diferente a la que se calcula en Sonora, que fue de 0.62. Mientras que, a nivel municipal, en Hermosillo la proporción es de 0.64 (ANUIES, 2021).

A nivel nacional, esta carrera se imparte actualmente en 927 universidades de las cuales sólo 115 cuentan con programas acreditados por el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP). De estos, 84 programas están vigentes y el resto se encuentra en estado de prórroga (COPAES, 2022), lo cual pone en duda la validez de los contenidos curriculares de la carrera en psicología de las instituciones que los promueven.

**Tabla 1.**

*Proporción de egreso y titulación a nivel nacional, estatal y municipal.*

<i>Nivel</i>	<i>Egresados</i>	<i>Titulados</i>	<i>Proporción</i>
Nacional	855 731	525 593	0.61
Estatad	16 653	10 420	0.62
Municipal	8 175	5 244	0.64

Nota: Recuperado de ANUIES (2021).

Con respecto al análisis de las habilidades, competencias y aptitudes con las que egresan los estudiantes de las IES, se ha recurrido a la aplicación de evaluaciones estandarizadas para determinar el nivel de dominio de los estudiantes en su campo de estudio y así predecir su futuro desenvolvimiento en el campo profesional. Esto tomó relevancia en tanto retroalimenta al

proceso formativo del egresado. Son pocas, si no exclusivas, las evaluaciones validadas para cumplir con dicho objetivo en el país.

El Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval) surgió como una asociación civil dirigida exclusivamente al diseño y aplicación de instrumentos de evaluación en México desde los años 90. Este organismo creó el Examen General de Egreso de la Licenciatura (EGEL), como una herramienta para “la valoración del aprendizaje en estudiantes que han concluido o están prontos a concluir algún programa validado de Educación Superior” (Ceneval, 2022a). Actualmente, el EGEL constituye la prueba de mayor importancia para los estudiantes por egresar de las IES.

En este examen, presentado por un aproximado de 1.38 millones de estudiantes al finalizar la licenciatura entre 2005 y 2016, se señaló que más de la mitad de los estudiantes no alcanzaron la nota mínima para aprobarlo, y sólo el 8% alcanzó la mínima de desempeño sobresaliente. Aunque los últimos datos del EGEL no se hallan disponibles de manera unitaria, no se ha reportado una mejoría relevante en el nivel de desempeño de las nuevas generaciones (Schatan, 2021).

El EGEL en Psicología (EGEL-Psi), se divide en tres áreas de ejercicio profesional, las cuales se relacionan como grupos de conocimientos y habilidades con los que debe contar el estudiante al egresar, siendo estas las de diagnóstico psicológico, intervención psicológica e investigación psicológica. La selección de estas áreas se llevó a cabo agrupando desempeños que idealmente representan a la profesión del psicólogo. En la Tabla 2 se describen acorde a lo representado en el EGEL. Cada una de ellas se divide a su vez en: a) subáreas, es decir, categorías temáticas que resumen los conocimientos que se considera que el estudiante debe

dominar y b) temas, que se representan mediante los reactivos de cada sección, los cuales refieren a habilidades.

**Tabla 2.**

*Descripción de las áreas de desempeño evaluadas en el EGEL-Psi.*

<i>Área de desempeño</i>	<i>Descripción</i>
Diagnóstico psicológico	Se aborda la formulación de un diagnóstico psicológico a partir de la selección, aplicación e interpretación de instrumentos (pruebas proyectivas y psicométricas) y herramientas (observación, entrevista, cuestionarios, encuestas, escalas, entre otros) de evaluación psicológica para determinar su objetivo, alcance y limitaciones considerando las implicaciones éticas.
Intervención psicológica	Se aborda la formulación de una intervención psicológica a partir de la implementación de enfoques y modelos teóricos, técnicas y procedimientos con base en sus objetivos, alcances y criterios éticos para la prevención, psicoeducación, acompañamiento, habilitación y otras estrategias para la atención de problemáticas en las diferentes áreas de la psicología.
Investigación psicológica	Se aborda la interpretación de una investigación psicológica a partir de la comprensión, síntesis, evaluación e interpretación de sus resultados con base en sus características, etapas, criterios, análisis y estrategias basadas en evidencia para analizar el alcance y efectividad de los mismos.

Nota: Recuperado de Ceneval (2022b).

En este sentido, el grado de dominio de cada una de las áreas se dispone a partir del puntaje de respuestas correctas e incorrectas y se clasifica en una de las categorías “no satisfactorio, satisfactorio, sobresaliente” o bien, “sin testimonio” cuando no se presenta respuesta. El nivel de desempeño mostrado por el estudiante es el reportado a la institución al finalizar el examen.

Dentro de la Tabla 3 se describen los niveles satisfactorio y sobresaliente del EGEL-Psi, bajo el entendimiento de que hablar de desempeño no satisfactorio implica el incumplimiento de los criterios expuestos. En cada una de las categorías se puede observar el abordaje de numerosas aproximaciones teóricas-explicativas (p.ej. psicoanalítico, conductual), métodos (p.ej. dialéctica conductual, *mindfulness*) e instrumentos de la disciplina (instrumentos psicométricos, pruebas proyectivas), a pesar de diferir bastante entre ellos.

**Tabla 3.**

*Descriptorios del desempeño satisfactorio y sobresaliente por área del EGEL-Psi.*

<i>Área de desempeño</i>	<i>Nivel satisfactorio</i>	<i>Nivel sobresaliente</i>
Diagnóstico psicológico	El sustentante es capaz de determinar, con base en el objetivo de evaluación, un diagnóstico psicológico utilizando los indicadores de objetividad en la selección, aplicación e interpretación de instrumentos psicométricos, pruebas proyectivas y herramientas de evaluación, con el fin de reconocer las causas, los signos, los síntomas y las características psicológicas de la población, la problemática y las condiciones del entorno en las diferentes etapas del contexto.	Además de lo señalado en el nivel Satisfactorio, el sustentante es capaz de evaluar la validez divergente y convergente de una prueba psicométrica, además de analizar los resultados y los indicadores de una batería de pruebas psicométricas y proyectivas para determinar el diagnóstico psicosocial y diferencial, así como establecer un pronóstico, recomendaciones y conclusiones.
Intervención psicológica	El sustentante es capaz de distinguir los objetivos y alcances para la solución de una problemática con base en los distintos enfoques (psicoanalítico o psicodinámico, conductual o cognitivo-conductual, humanista, sistémico o teóricos contemporáneos); las características individuales, familiares, grupales o comunitarias y la descripción del contexto para reconocer el nivel de intervención, así como la aplicación de las técnicas, los procedimientos y el análisis de resultados.	Además de lo señalado en el nivel Satisfactorio, el sustentante es capaz de analizar la eficacia de los elementos de un plan de intervención en función del uso e interpretación de pruebas psicológicas, así como el propósito de la evaluación, y el tipo de intervención basada en evidencia (psicoterapia focalizada en las transferencias, terapia cognitiva analítica, terapia dialéctica conductual, <i>mindfulness</i> ).
Investigación psicológica	El sustentante es capaz de distinguir las características de la investigación científica, los resultados de una investigación con base en su fundamento científico y teórico, el enfoque metodológico, los componentes de la investigación científica (objetivo, teoría, método, diseño, hipótesis, resultados o conclusiones) y el análisis de la información, tomando en cuenta la descripción de áreas y contextos (social o comunitario, organizacional, clínico o educativo, áreas emergentes de la psicología), así como sus alcances y limitaciones, con base en la evidencia de su efectividad y la difusión de los resultados.	Además de lo señalado en el nivel Satisfactorio, el sustentante es capaz de analizar, con base en el marco epistemológico (positivismo, pragmatismo, hermenéutico, fenomenológico, entre otros), la información proveniente de fuentes primarias y secundarias, así como de los resultados obtenidos, considerando el diseño y el análisis de datos de la investigación cuantitativa, cualitativa y mixta, así como de evaluar fuentes de invalidez interna y externa, apegándose a los lineamientos de la APA para la comunicación de los resultados.

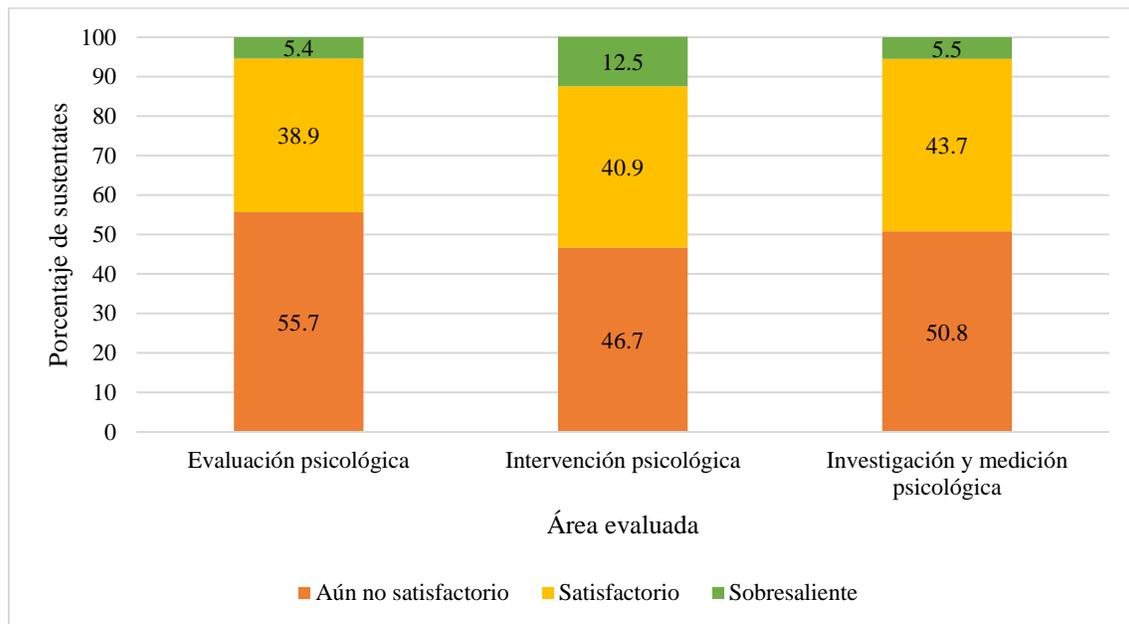
Nota: Recuperado de Ceneval (2022b).

En el informe del EGEL-Psi del año 2021 representado en la Figura 1, se indicó que más de la mitad de los estudiantes obtuvo un desempeño deficiente en cada una de las tres áreas evaluadas, siendo la de evaluación la que presentó mayor índice de errores. En esa versión de la

prueba, el área de evaluación psicológica equivale a la de diagnóstico psicológico en su actualización del año 2022. Del total de aplicantes, el 55.7% presentó un nivel de desempeño aún no satisfactorio en evaluación psicológica, 46.7% en intervención y 50.8% en investigación y medición (CENEVAL, 2022b).

### Figura 1.

*Resultados de desempeño por área del EGEL-Psi.*



Nota: Recuperado de CENEVAL (2022b).

Los resultados obtenidos son alarmantes, poniendo en cuestionamiento los posibles factores del bajo desempeño de los estudiantes egresados. Como ya fue mencionado con anterioridad, el EGEL se encarga de medir habilidades y conocimientos requeridos para el profesionalista, sin embargo, la importancia de evaluar desempeño efectivo ante situaciones diversas y novedosas parece ser relegada a segundo rango, lo cual no corresponde con el modelo teórico en el que se fundamenta.

La noción de una educación basada en competencias se expande a finales del siglo pasado, siendo implementada en evaluaciones estandarizadas a nivel nacional como el EGEL. Sin

embargo, se ha señalado una incongruencia entre los componentes que sustentan el modelo y su aplicación. Esto se ve reflejado principalmente en la falta de pertinencia teórica de las pruebas al relacionarle con el currículo de las instituciones que evalúan, así como en los criterios de valoración utilizados, los cuales clasifican el desempeño de los estudiantes a partir de la delimitación de rangos de puntajes.

Para identificar si los objetivos disciplinares particulares a cada IES se cumplen, se deben aplicar evaluaciones pertinentes que reflejen la efectividad y variabilidad del desempeño estudiantil en relación con el plan de estudios de las mismas instituciones, pues no hay lógica en evaluar conocimientos a los estudiantes que no les fueron habilitados. La noción de una educación basada en competencias es un enfoque pertinente para analizar y desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje, siempre y cuando los principios que le fundamentan sean respetados.

## **2. La educación basada en competencias**

La educación basada en competencias nace del interés de vincular el proceso de globalización con la escolarización. Es una orientación educativa desarrollada para corresponder a la demanda de profesionales que puedan ‘hacer’ y ‘decir’ ante escenarios cambiantes mediante las herramientas pertinentes (Argudín, 2015). En otras palabras, el modelo por competencias plantea la formación de estudiantes que puedan adaptarse ante condiciones que varían, en diferentes niveles de complejidad y, en la medida que pueda ser necesario, adscribiéndose a una relación interdisciplinaria (Cano, 2008).

La predilección por el modelo basado en competencias en Educación Superior se hizo evidente entre aquellos que pertenecen al área educativa en Latinoamérica, desde su implementación en 2001 con el *Proyecto Tuning* en Europa (Sánchez y Pérez, 2011). Su adopción en numerosos programas, así como su representación como una alternativa novedosa a

las carencias y problemas existentes dentro del área educativa, le hizo a su vez objeto de análisis crítico.

Coll (2007) señala que dado que el proceso de enseñanza-aprendizaje se ha caracterizado por un rehacer constante y por la aceptación general e inmediata de ideas “novedosas” sin consideración de la teoría particular que las fundamenta, es factible cuestionarse si el modelo por competencias también forma parte de este fenómeno donde los planteamientos se suceden con relativa rapidez. Empero, también se menciona que tanto el concepto de competencia como el mismo modelo cuentan con componentes destacables que parecen inclinarse hacia un progreso con respecto al sistema tradicional, los cuales son resumidos por Acuña et al. (2012):

- a) La funcionalidad del aprendizaje; esto es, que el aprendizaje que se busca promover tenga sentido tanto en términos del repertorio del estudiante como en relación con los criterios disciplinares y sociales presentes durante su formación.
- b) La integración de diferentes tipos de conocimientos; lo que refiere a la consideración de conocimientos conceptuales y procedimentales, así como las distintas modalidades del saber decir y el saber hacer. Señala la relevancia de enseñar el cómo se llegó a concretar un producto y no sólo el producto en sí.
- c) La importancia del contexto; lo cual indica que las competencias no pueden separarse de las situaciones en las cuales fueron adquiridas y donde serán implementadas, buscando auspiciar así la transferencia de competencias a situaciones diferentes de las entrenadas.

Cabe aclarar que las competencias son un enfoque con el cual se puede abordar la educación y no son *per se* un modelo pedagógico. Es decir, no representan un proceso de enseñanza-aprendizaje ideal, como erróneamente se considera, sino una reestructuración opcional de algunos componentes de dicho proceso (Tobón, 2007). Así, el modelo basado en competencias

es introducido como una alternativa en educación para orientar el plan curricular, la práctica docente, el aprendizaje y la evaluación.

Tradicionalmente, el modelo educativo que se ha utilizado se basa en la reproducción literal de información abarcando productos y no procedimientos, el uso de técnicas expositivas demandando en respuesta la imitación y copiado y la evaluación del aprendizaje como la habilidad para replicar dichos productos en circunstancias ya predeterminadas (Fuentes, 2007). Se ha supuesto que, a partir de la demostración concisa y clara de los contenidos teóricos y prácticos del conocimiento, se derivarían habilidades de tipo instrumental por parte del estudiante de manera inequívoca. En la Tabla 4 se muestra un ejercicio comparativo entre ambas aproximaciones.

**Tabla 4.**

*Comparación entre modelos educativos por área de desempeño.*

<i>Educación tradicional</i>	<i>Educación por competencias</i>
Se basa exclusivamente en el docente.	Considera interacciones docente-estudiante-referentes.
El aprendizaje se refleja como la reproducción literal del contenido.	El aprendizaje se refleja en desempeños variados y efectivos.
Las estrategias didácticas se basan en la exposición y presentación de conocimientos.	Las estrategias didácticas se basan en la mediación de conocimientos.
Se evalúan contenidos idénticos a los que fueron enseñados.	Se evalúan contenidos equivalentes, pero variantes.
Los criterios de logro no se explicitan.	Los criterios de logro se explicitan.

Nota: Elaboración propia.

Bajo un modelo por competencias, el aprendizaje del estudiante idealmente se ve reflejado en desempeños variados y efectivos, los cuales se pueden evaluar con situaciones de prueba que se muestren como equivalentes funcionalmente pero que varíen en algún componente. Esto permite identificar la capacidad del aprendiz de transferir dicho comportamiento efectivo a una situación inédita. Mientras que, bajo un modelo tradicional, en tanto los alumnos son instruidos de manera

exclusivamente verbal, se dificulta el desarrollo e integración de las habilidades observacionales, instrumentales y lingüísticas vinculadas con los fenómenos estudiados, resultando en una limitación de las posibilidades de transferencia a situaciones problema semejantes (Mares et al., 2004).

No obstante, el auge del modelo basado en competencias resultó en una mezcla de concepciones sobre el deber ser y el deber hacer. Si bien se han dado a conocer propuestas para definir, categorizar y desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje bajo este marco, la correspondencia con la práctica es pobre y aún continúa sin ser resuelta (Moreno, 2010). En psicología y en educación, proliferan los programas que afirman ser definidos con base en esta noción, empero, al realizar una revisión a detalle de su empleo, no se incluye un análisis situacional de las relaciones que se establecen entre criterios, comportamientos y resultados de la interacción a la que denominan “competencia” (Ribes, 2008).

Con respecto a la evaluación basada en este modelo, Cano (2008) señala que se deben considerar algunos aspectos como puntos de partida, los cuales se resumen en lo siguiente:

1. Orienta el currículo y el proceso formativo de la institución, por lo que no puede restringirse a pruebas que se centren en la repetición de la información.
2. Permite la identificación de la progresión en la habilitación de competencias y señala campos de mejora posibles. En otras palabras, involucra la retroalimentación al individuo que se evalúa y su desempeño particular.
3. Debe ser coherente con el resto de los elementos del diseño formativo, lo cual refiere a una correlación directa entre lo que se enseña, se aprende y lo que se evalúa.

Adaptar la planeación curricular a un enfoque de competencias es pertinente en el ámbito educativo si y solo si el término de “competencia” es vinculado de manera lógica a una teoría

científica del comportamiento que permita ubicarle dentro de una teoría de desarrollo psicológico como dimensión psicológica. Siendo este criterio satisfecho, “competencia” se torna en categoría de interfaz entre una teoría general de proceso y sus aplicaciones técnicas en el continuo de enseñanza-aprendizaje (Irigoyen et al., 2015).

### ***2.1 Sobre el concepto de competencia***

El concepto de “competencia” es uno de los pocos que, debido a la alta frecuencia de su uso en diversos contextos, muta según la condición y la situación disciplinar a la cual se adhiera. Tradicionalmente, “competencia” tiene dos acepciones: 1) disputa o contienda entre dos o más personas para obtener algo y, 2) pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado (RAE, 2023). La segunda es a la que referimos en este escrito pues es la que se dio a conocer dentro del campo educativo a finales del siglo pasado como una solución novedosa a las demandas de una sociedad en proceso de globalización (Pidello y Pozzo, 2015).

Representando a la mayoría de las definiciones encontradas en la bibliografía internacional, la OCDE, en su proyecto denominado como DeSeCo (Definition and Selection of Competencies), define competencia como “la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales para realizar una actividad o una tarea mediante la interrelación de habilidades prácticas y cognitivas” (Rychen y Salganik, 2000, p.66). Menciona que una competencia “se manifiesta en acciones, conductas o elecciones que pueden ser observadas o medidas”, lo que parece aludir a un intento de objetividad para su identificación.

Los autores que han propuesto una definición de competencia difieren en los factores que consideran como relevantes para su descripción. Con la finalidad de ilustrar la falta de unidad conceptual mencionada, en la Tabla 5 se clasifican las definiciones más recurridas por

investigadores de habla hispana en revisiones bibliográficas sobre el término, según el autor y año en el que fueron publicadas.

**Tabla 5.**

*Definiciones de competencia según autores seleccionados.*

<i>Autor y año de publicación</i>	<i>Definición de competencia</i>
Spencer y Spencer (1993)	[...] característica subyacente de un individuo causalmente relacionada con un rendimiento efectivo en una situación de trabajo, definido en términos de un criterio.
Le Boterf (2001)	[...] es un saber combinatorio, siendo el centro de la misma el aprendiz, que constituye la competencia a partir de la secuencia de las actividades de aprendizaje que movilizan múltiples conocimientos especializados.
Proyecto Tuning (2003)	[...] una combinación dinámica de conocimiento, comprensión, capacidades y habilidades que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos.
Perrenoud (2004)	[...] aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizando a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro-competencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento.
Yániz (2005)	[...] conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para desempeñar una ocupación dada y la capacidad de movilizar y aplicar estos recursos en un entorno determinado con éxito, produciendo el resultado deseado.
Zabala y Arnau (2007)	[...] la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimientos y conceptuales.
Valiente y Galdeano (2009)	[...] interacción de un conjunto estructurado y dinámico de conocimientos, valores, habilidades, actitudes y principios que intervienen en el desempeño reflexivo, responsable y efectivo de tareas, transferibles a diversos contextos específicos.
Ferreiro (2011)	[...] formaciones psicológicas superiores que integran conocimientos de un área de desempeño, las habilidades de un tipo u otro, generalmente de varios tipos, así como actitudes y valores consustanciales a la realización de una tarea en pos del logro de los objetivos planteados con buenos niveles de desempeño en un contexto sociocultural determinado.
Guerrero y Aníbal (2013)	[...] se define como un conjunto de elementos heterogéneos combinados en interacción dinámica. Entre los ingredientes podemos distinguir los saberes, el saber hacer, las facultades mentales y cognitivas y podemos admitir las cualidades personales o el talento.
Villa (2020)	[...] el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades o destrezas adquiridas, que da lugar a un buen nivel de desarrollo y actuación.

Nota: Elaboración propia.

A pesar de partir de concepciones, modelos y factores distintos, de las definiciones presentadas se pueden desglosar elementos comunes: a) la integración de saberes (conocimientos, habilidades y actitudes) de manera continua, b) la interdisciplinariedad en su dimensión teórica y práctica, c) la capacidad de transferencia y d) su naturaleza dinámica, es decir, se indica la resolución de problemas ante situaciones cambiantes y de distinta complejidad (López, 2016).

Al igual que ha sucedido con otras categorías de comportamiento, las definiciones que han sido mencionadas incurren a la cosificación del término, es decir, se refiere una “competencia” como si tuviera presencia material que es factible de ser poseída, adquirida y transmitida. El mal uso del concepto genera, en ocasiones, que se nombre con el mismo término a fenómenos distintos o a sus mismas características, componentes y atributos. Ejemplo de ello sería atribuir sus cualidades a otros referentes o restringirle como sinónimo de conceptos tales como “habilidad”, “capacidad” o “aprendizaje” (Machado y Montes, 2020).

Como alternativa a las acepciones ya identificadas y siguiendo el modelo interconductual en psicología donde “competencia” se asocia como concepto técnico a una teoría funcional explicativa del comportamiento, Ribes (2006) le define como “la organización funcional de las habilidades que se ejercitan para cumplir con un criterio de logro o de ajuste”. El mismo autor menciona que “ser competente” significa (Ribes, 2008):

Ser capaz de hacer o decir algo respecto de algo o alguien en una situación determinada, con determinados resultados y ajustándose a criterios diferenciales. [...] ser competente significa tener la atribución para tratar acerca de algo o resolver algo, ser experto o tener conocimiento acerca de algo. Ser competente se refiere a que se puede hacer algo porque ya se ha hecho o porque se tiene conocimiento de lo que tiene que hacer (p. 201).

En ese sentido, ser competente no implica únicamente poner en práctica el conocimiento a una situación problema real, sino ajustar el desempeño efectivamente a las características de esa situación porque se ha realizado con anterioridad. Ribes et al. (1996) señalan que, para identificar una competencia conductual se deben considerar dos aspectos, los cuales al unificarse diferencian el término de otros supuestos:

- 1) Un conjunto de *morfologías de respuesta o habilidad* que correspondan funcionalmente a un conjunto de propiedades de eventos y objetos para obtener un resultado en específico. Ejemplo de ello sería poder colocar los dedos de la mano de manera que permitiera subir y cerrar un zíper o el estructurar vocablos al responder una pregunta.
- 2) Un *criterio de logro* delimitado por las características de los objetos con los que se interactúa y las demandas sociales que definen el nivel de ajuste de la conducta a la situación. Por ejemplo, se puede beber agua abriendo una botella o bien, solicitando a alguien un vaso de agua. El objetivo es el mismo (beber agua), pero las condiciones para llevarlo a cabo son diferentes (beber agua de una botella o solicitarle a alguien un vaso) por lo que la conducta y por ende la competencia, son distintas.

El concepto de competencia aplicado al área de educación refiere al aprendizaje del estudiante de desempeños particulares ante criterios de logro impuestos por una tarea. Desde una perspectiva funcional, el aprendizaje no refiere a un proceso interno desligado de la conducta referida, sino a un resultado observable el cual, cuando se presenta como desempeño efectivo ante condiciones variadas e inéditas, se le identifica como una competencia (Ribes, 2011).

Hablar de la adquisición de competencias en una disciplina científica (en este caso de la psicología) implica el ajuste efectivo del aprendiz a los criterios disciplinares establecidos en el currículo académico, los programas de materia y los objetivos instruccionales. Irigoyen et al.

(2006) destacan que “aprender ciencia es aprender referentes técnicos, ser capaz de usar un determinado conjunto de conceptos, operaciones y métricas como actividades específicas a un contexto particular” (p. 213).

Dentro de este mismo campo, el concepto de competencia es útil para el análisis del quehacer psicológico. Mediante la especificación de los parámetros que le corresponden, pueden definirse los problemas a resolver, así como determinar el desempeño del psicólogo que le es pertinente, sea en su actividad científica, profesional o docente (Ribes, 2006).

### **3. La práctica profesional en psicología**

De manera general, se puede decir que el ejercicio del psicólogo tiene lugar mediante tres tipos de prácticas: a) la científica, caracterizada por ser analítica, donde el comportamiento se establece con base a propiedades abstraídas de los fenómenos que no corresponden con un componente particular presente en tiempo y espacio; b) la profesional, de naturaleza sintética, que constituye un modo de interacción con respecto a eventos específicos implicando la “reconstrucción” de dichos eventos con base a abstracciones genéricas; y c) la docente, mediante la cual se busca facilitar al aprendiz el flujo entre interacciones con eventos específicos a interacciones con eventos abstractos (Carpio et al., 1998).

En particular, la profesional (también denominada en algunos estudios como tecnológica o aplicada) se formula a partir de demandas sociales, construyéndose con la integración de diferentes tipos de conocimiento. Su propósito final no constituye la generación de saberes sino la resolución de problemas sociales. En el caso de la psicología, a pesar de no estar configurada exclusivamente para intervenir en problemáticas de carácter social, es el uso que prioritariamente se le ha dado (Ribes, 2005).

En sus inicios, la psicología se construyó con base en las demandas de la época, principalmente en su forma aplicada. La labor del psicólogo iba dirigida a realizar pruebas y ofrecer terapias en poblaciones grandes, desatendiendo el carácter individual de la conducta (Aragón, 2015). Esto constituyó un problema en su intento de consolidarse como ciencia básica pues, al responder a las demandas crecientes por encargo social, se le consideraba como una profesión *per se* y no como una disciplina con viabilidad de aplicación a problemas sociales (Rodríguez, 2019).

Con el tiempo, se fueron realizando tentativas de separar las dos vertientes: la científica, dirigida a la descripción y explicación de los fenómenos psicológicos, y la profesional, referida a la aplicación del conocimiento obtenido por la primera en situaciones particulares. Sin embargo, la vertiente profesional de la psicología se ha extendido a tal punto que ha encubierto a la científica, incluso a pesar de no desarrollarse usualmente en función de los pilares teóricos pertinentes (Roca, 2004).

La representación de la psicología aplicada sólo es viable mediante la transferencia y aplicación del conocimiento formulado desde la práctica científica en la acción profesional del psicólogo (Ribes, 2005). Cabe recalcar que este proceso no es directo, sino que requiere de elementos que funjan como puente entre el conocimiento analítico y el tecnológico. Un ejemplo de un elemento de enlace es el concepto de competencia. Dicho término es utilizado con frecuencia como referente en tanto posibilita un análisis funcional del saber y hacer profesionales (Piña y Rivera, 2006).

Si se entiende por “profesión” como un conjunto de tareas normadas por una o varias disciplinas aplicables a la resolución de problemas sociales específicos (Ibáñez y Ribes, 2001), decir que un profesional es competente no significa otra cosa que decir que dispone de los

recursos teóricos, metodológicos y tecnológicos pertinentes para incidir de manera eficiente en los problemas sociales (Piña, 2010).

Para identificar las competencias específicas de un profesional en psicología, Ribes (2005) describe un proceso de cuatro etapas, las cuales incluyen en su cuarto punto una sugerencia para habilitarlas dentro de la institución formativa: 1) La determinación de campos de problemas sociales pertinentes, poblaciones y funciones profesionales genéricas; 2) el análisis de los niveles y tipos de intersección de la disciplina con las profesiones pertinentes a los campos identificados; 3) la explicitación del paradigma disciplinar adoptado para formar al psicólogo, para asegurar la correspondencia con las funciones determinadas en su perfil y; 4) el diseño de situaciones de enseñanza-aprendizaje como circunstancias ejemplares para la adquisición y ejercicio de los conocimientos teóricos y prácticos.

El mismo autor menciona que para llevar a cabo este proceso, se requiere satisfacer ciertos requerimientos. La formulación de competencias profesionales no se puede concebir como un agrupamiento de técnicas y procedimientos ya predeterminadas según el problema presentado, tal y como una prescripción médica para alguna enfermedad, sino que debe considerar la pertinencia a distintos campos de problemas sociales y poblaciones bajo el marco teórico y metodológico que enmarca el quehacer del psicólogo. Ello implica especificar las circunstancias particulares del individuo o grupo de individuos con los que se trabajará y considerar que los criterios de cambio dependen del carácter idiosincrásico de la conducta dentro de un contexto social.

Una de las problemáticas características de la práctica profesional psicológica consiste en su desvinculación con el conocimiento científico, es decir, que en la mayoría de los casos no existe evidencia empírica que la justifique. Como ya fue señalado con anterioridad, la pertinencia de la

psicología aplicada yace en su posibilidad de vincularse con un cuerpo de conocimiento básico particular formulado desde la misma disciplina. Tener en consideración las variables que aborda el modelo teórico de referencia permite caracterizar de manera más precisa el quehacer profesional del psicólogo (Reyna et al., 2017).

Para asegurar que este sea pertinente, se debe partir de la formulación de un sistema teórico científicamente válido, que permita generar datos susceptibles de ser vinculados con ramas de aplicación específicas. El interconductismo consiste en el modelo teórico explicativo formulado desde la psicología que mejor se ajusta a estos criterios, particularmente en referencia a la identificación y análisis de competencias.

### ***3.1 El modelo de campo interconductual***

El interconductismo es un modelo de campo psicológico propuesto por Kantor (1980) que identifica como su objeto de estudio a la conducta, entendida como la interacción entre la actividad del organismo y los eventos del ambiente. A partir de ese supuesto, se asume que las interacciones psicológicas se construyen como relaciones de interdependencia entre organismos y eventos ambientales en un campo contingencial, donde se consideran los factores históricos y situacionales que probabilizan un contacto funcional entre estos componentes.

El modelo interconductual surge como una alternativa a modelos de variables subjetivas para el análisis de lo psicológico, como por ejemplo aquellos que centran su análisis en dualismos cartesianos de mente-cuerpo y aquellos de rigidez teórica como el reduccionismo biológico (Ibáñez, 2005). Al constituir un modelo de campo, permite recuperar todos los elementos pertinentes que configuran una interacción psicológica, así como mantener coherencia y congruencia al variar entre ámbitos de estudio.

Fundamentándose en estos principios, Ribes y López (1985) desarrollaron una taxonomía del comportamiento, en respuesta a la necesidad de categorizar las diferentes formas en que se puede organizar funcionalmente la conducta individual. La importancia de esta taxonomía en el área de educación es que permite clasificar el comportamiento de los individuos que participan en el proceso de enseñanza y aprendizaje en cinco niveles diferentes de aptitud funcional (ver Anexo 1).

Esta clasificación se basa principalmente en los conceptos de “mediación”, el cual refiere al grado de participación del individuo en la configuración de la relación y de “desligamiento funcional”, que indica el nivel de dependencia de la conducta del individuo con respecto a las propiedades fisicoquímicas presentes de la situación en la que interactúa (Ribes y López, 1985). De esta manera, el nivel considerado como el más simple refiere al comportamiento del individuo que depende de manera absoluta de las circunstancias presentes y, a medida que la conducta del individuo se va desligando de la situación de aquí y ahora, se presentan los niveles más complejos de carácter sustitutivo donde predomina exclusivamente el lenguaje (Mares y Rueda, 1993).

Genéricamente, se pueden desglosar tres tipos de interacciones acordes a los niveles de organización del comportamiento representados en la taxonomía, en función del tipo de desligamiento funcional (Varela y Quintana, 1995): a) Intrasituacional, el cual incluye interacciones que dependen de las relaciones invariantes entre estímulos, de las respuestas afectadas por las contingencias de estímulos moduladas por la misma conducta y de las relaciones cambiantes entre estímulos; b) extrasituacional, que alude a la mediación de contingencias lingüísticas del individuo ante los mismos eventos y c) transituacional, donde la interacción es exclusivamente lingüística.

Entre los planteamientos generales de la taxonomía, el concepto de “competencia” es considerado como una categoría disposicional. Una competencia se presenta como una disposición específica a comportarse de cierta manera ante determinadas circunstancias en las que ya se ha satisfecho un requerimiento conductual con anterioridad. En esta línea, la competencia es entendida como la correspondencia del desempeño del individuo con respecto a los objetivos o criterios de logro de una tarea (De la Sancha y Pérez-Almonacid, 2017).

La utilidad del término de competencia en psicología depende de la posibilidad de vincularlo con los componentes de una teoría científica del comportamiento de manera lógica. Ello para darle un sentido unívoco como constructo y posible variable a analizar de fenómenos psicológicos (Ribes, 2010). Desde el modelo interconductual, se señala que, para analizar una competencia, se deben considerar dos dimensiones (Ibáñez y Ribes, 2001): 1) el nivel de aptitud funcional, que indica la manera en que el desempeño se configura ante los criterios de logro de una tarea, así como su grado de dependencia con respecto a la situación; y 2) el dominio, el cual refiere a las habilidades adoptadas según la tarea a resolver con base a un campo disciplinar al cual se adhiere el individuo.

Es importante precisar que la identificación de competencias en la práctica profesional o científica de la psicología implica tanto el nivel de logro como la manera de obtenerlo, lo que sugiere que se puede hablar de competencias en tantas maneras se puedan identificarles (Ribes, 2006). Las competencias conductuales se podrán identificar en función del *ámbito funcional de desempeño*, mientras que su complejidad estará determinada por un *criterio de logro*.

### **3.1.1 Criterios de logro**

Un criterio de logro representa el nivel de aptitud requerido para desempeñarse en una determinada tarea. En educación, se puede considerar que un individuo es competente si su

conducta se ajusta al criterio impuesto o requerido en una tarea. Los criterios se corresponden con la misma lógica de la taxonomía conductual, de manera que corresponden con cinco categorías (Ribes et al., 1996):

- a. Diferencial. El individuo se ajusta respondiendo a las propiedades de los eventos que se relacionan en tiempo y espacio dentro de la situación presente. P.ej. Identificar la morfología de una conducta reportada como problema que se encuentra textualmente en un reporte escrito.
- b. Efectivo. El individuo se ajusta produciendo cambios en los objetos y/o eventos, ya sea mediante manipulación directa o por medio de aparatos o instrumentos. P.ej. Calcular el porcentaje de aciertos en una prueba.
- c. Pertinente. El individuo se ajusta respondiendo a condiciones cambiantes en las propiedades de los objetos o sus relaciones para producir efectos en la situación presente. P.ej. Seleccionar el instrumento de evaluación que corresponda a los aspectos de la conducta que se quiere evaluar.
- d. Congruente. El individuo se ajusta a una situación que requiere responder en términos de las propiedades funcionales de otra situación, en un nivel meramente lingüístico. P.ej. Explicar los resultados obtenidos en una evaluación psicológica.
- a. Coherente. El individuo se ajusta de manera totalmente convencional a eventos también convencionales. P.ej. Relacionar dos términos bajo la lógica de un modelo teórico.

En términos generales, el desempeño del individuo se podrá categorizar entonces en términos de: a) el nivel funcional de complejidad representado en la clasificación taxonómica (contextual, suplementario, selector, etc.); b) el tipo de interacción, como una clasificación optativa de competencias (intrasituacional, extrasituacional o transituacional); o c) el criterio de logro que

prescribe la situación (diferencial, efectivo, pertinente, etc.) el cual, en caso de cumplirse, permite clasificar al comportamiento dentro de un nivel de complejidad. En la Tabla 6 se muestra la relación entre estas categorías.

**Tabla 6.**

*Categorías descriptivas de los niveles funcionales propuestos por Ribes y López (1985).*

<i>Nivel de complejidad</i>	<i>Criterio de logro</i>	<i>Descripción del criterio de logro</i>	<i>Nivel de desligamiento</i>
Contextual	Diferencial	Ligado al objeto	
Suplementario	Efectivo	Ligado a la operación	Intrasituacional
Selector	Pertinente	Desligado de la operación	
Sustitutivo Referencial	Congruente	Desligado de la situación	Extrasituacional
Sustitutivo no referencial	Coherente	Desligado de la situación concreta	Transituacional

Nota: Elaboración propia a partir de Ribes y López (1985); Ribes et al. (1996); Varela y Quintana (1995).

Los criterios de logro constituyen una categoría de análisis que permite analizar el desempeño del individuo, en este caso del aprendiz, en diferentes niveles de complejidad, ante diferentes tareas y en correspondencia con el ámbito funcional de desempeño de su disciplina.

### **3.1.2 Ámbitos funcionales de desempeño**

De acuerdo con Irigoyen et al. (2006) el ámbito de desempeño de una disciplina es el contexto funcional donde el comportamiento del individuo adquiere significado y se determinan los criterios ante los cuales deberá ajustarse. En algunos escritos, se le ha concebido como sinónimo del término de “juegos de lenguaje<sup>2</sup>”, en tanto estos representan los criterios convencionales que significan al desempeño del individuo (Reyna y Hernández, 2015).

<sup>2</sup> En este caso, se entiende “juego” como un conjunto formado por un determinado número de ciertas cosas similares y para un mismo fin, que suelen ir juntas o usarse juntas (RAE, 2023).

En psicología, la práctica individual solamente adquiere sentido dentro del contexto delimitado por la misma disciplina y, dicho contexto, en tanto reconstruido bajo un marco social, es regulado a través del lenguaje. La práctica del psicólogo será comprensible al ajustarse funcionalmente a los criterios que definen el conjunto del dominio, el de la psicología, e incluso dentro de este mismo dominio existen otros más específicos que se distinguen a partir de las características de las situaciones donde se lleva a cabo la práctica, con sus propios juegos de lenguaje (Ribes, 1993).

Ello no quiere decir que el comportamiento que presenta el psicólogo difiera o constituya un comportamiento especial al de cualquier individuo externo a la práctica psicológica, sino que dicho comportamiento se ajusta funcionalmente bajo un dominio distinto, estos son, juegos de lenguaje diferentes (Carpio et al., 1998). Así, por ejemplo, ante una situación de observación de un procedimiento de extinción de la conducta de berrinche de un infante, un lego de la ciencia psicológica podrá decir que el terapeuta está ignorando al niño, mientras que el psicólogo diría que se está eliminando el evento reforzante que mantiene la conducta de berrinche. La conducta de “observar” no es diferente fisiológicamente hablando, sino que cada uno de estos individuos identifica y describe de manera diferente los eventos, lo que regula su interacción con los mismos.

Ribes (1994) propuso que las prácticas comprendidas en la actividad científica del psicólogo podían examinarse a la luz de una categorización de juegos de lenguaje, los cuales desarrolló de la siguiente manera: a) la identificación de los hechos; b) las preguntas pertinentes; c) la aparatología; d) la observación; e) la representación y f) la inferencia y las conclusiones. Siguiendo la misma línea, bajo la justificación de que la práctica científica no es la única forma

de actividad en psicología, Carpio et al. (1998) propusieron una clasificación de juegos de lenguaje para la práctica tecnológica:

- a) El juego del *análisis de demandas*, en el cual se considera la demanda del usuario del servicio psicológico y se legitima al relacionarla con un marco teórico conceptual.
- b) El juego de la *formulación de problemas y soluciones*, en el cual se identifica la situación problema desde el lenguaje ordinario (el del usuario) y se formula como problema psicológico con sus posibles soluciones.
- c) El juego de la *definición de estrategias y criterios de éxito*, en el cual se seleccionan o diseñan las estrategias de diagnóstico e intervención con base en los ejemplares metodológicos. También se establecen los criterios de éxito o fracaso de la intervención.
- d) El juego de la *intervención*, el cual consiste en operar las estrategias de intervención, incluyendo los sistemas de medición apropiados para la apreciación de los cambios esperados.
- e) El juego de la *evaluación y el seguimiento*, en el cual los datos obtenidos durante la intervención son valorados como evidencia de cambios significativos y se establecen los criterios de evolución histórica confirmatorios del éxito o fracaso de la intervención. También se redefinen los problemas y sus tendencias esperadas.
- f) El juego de la *investigación tecnológica*, en el cual se recupera el contenido de los juegos anteriores como problema en sí mismo y se evalúan en relación con modelos, teorías, métodos y datos para diseñar nuevas estrategias de intervención o de conceptualización tecnológica.
- g) El juego de la *transferencia*, en el que se transmite o “pasa” el conocimiento psicológico a los usuarios o a paraprofesionales para su aplicación directa en situaciones específicas.

Identificar los ámbitos de desempeño o juegos de lenguaje de la práctica profesional, permite delimitar el contexto ante el cual el psicólogo ejercita la teoría, al igual que facilita el análisis del desempeño competencial del mismo en su hacer y decir cotidiano.

Para traducir fenómenos psicológicos desde una teoría general de proceso al estudio del desempeño de estudiantes en la práctica profesional, se requieren modelos que funjan como un puente entre lo abstracto de los postulados teóricos y las interacciones particulares del área educativa. El paradigma denominado como modelo de interacción didáctica cuenta con la estructura necesaria para analizar los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente en situaciones de evaluación.

### **3.2 *Modelo de interacción didáctica***

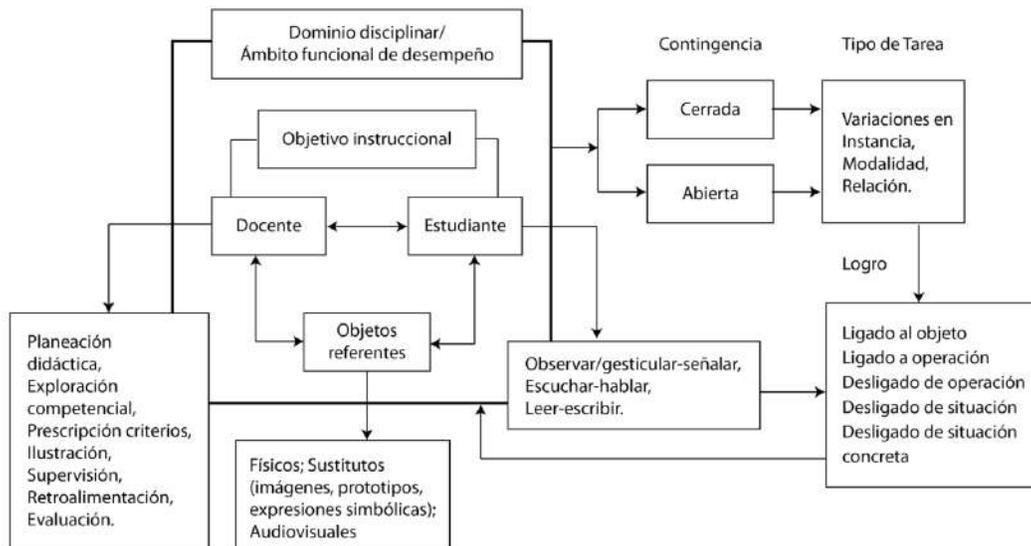
La noción de interacción didáctica se planteó para analizar las interacciones existentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este marco, se le define como “el intercambio recíproco entre sujetos (docentes y alumnos) y los objetos, eventos o situaciones referentes, en condiciones definidas por el dominio disciplinar y el ámbito de desempeño” (Irigoyen et al., 2007, p. 217). Con base en esta noción, Jiménez et al. (2011) propusieron el modelo de interacción didáctica el cual, afín al propósito del presente estudio, permite analizar los aspectos psicológicos que intervienen en el aprendizaje de competencias, así como caracterizar morfológica y funcionalmente los factores involucrados en una interacción educativa. Con ello se permite desarrollar situaciones de evaluación que den cuenta del desempeño del estudiante en función de los conocimientos mediados por el docente.

A diferencia de otros modelos donde la relación es unilateral entre las acciones del docente con relación al alumno, en el modelo de interacción didáctica la propuesta conlleva una relación multifactorial funcional del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde existe una interacción entre

todos los componentes que le estructuran, tal y como se ilustra en la Figura 2. Dávila (2018) resume los componentes del modelo como sigue:

**Figura 2.**

*Representación gráfica del modelo de interacción didáctica.*



Nota: Recuperado de Jiménez et al. (2011), p. 164.

- a. Dominio disciplinar o ámbito funcional de desempeño. Delimita el objeto de estudio de la interacción, el nivel de análisis y los criterios tanto metodológicos como operacionales del campo de fenómenos que se estudia. Alude al área de conocimiento o juegos de lenguaje que dan sentido al desempeño del docente y el estudiante.
- b. Objetivo instruccional. Especifica la conducta pertinente (el decir o el hacer) de los individuos involucrados en la relación de enseñanza-aprendizaje con respecto a los objetos referentes.
- c. Docente. Es el que media el contacto del aprendiz con los referentes disciplinares. Sus funciones principales son explicitar criterios, diseñar situaciones que favorezcan el desarrollo de competencias y evaluar los desempeños académicos.

- d. Estudiante. Su papel en esta interrelación consiste en identificar eventos, instrumentar procedimientos, formular relaciones y aplicarlas a casos novedosos. Todas son tareas demandadas dentro de la disciplina científica o tecnológica particular.
- e. Objetos referentes. Representan los eventos o situaciones ante las cuales el estudiante y el docente se deben desempeñar según los criterios de la disciplina. Se le conoce como material de estudio, pero puede referir también a situaciones diseñadas para el aprendizaje.

Para especificar una competencia con base en este modelo, se requieren definir las situaciones problemas y los criterios que delimitan la pertinencia del desempeño en correspondencia con los resultados o productos esperados de la interacción. Así dispuesto, al caracterizar el proceso educativo desde su dimensión psicológica como interacción didáctica, la evaluación de competencias correspondería a desempeños variados y efectivos del alumno, de acuerdo con el ámbito y a los criterios de logro establecidos, de manera que las ejecuciones se analizarían desde una perspectiva de complejidad gradual (Irigoyen et al., 2004).

Las situaciones problemas ante las que se despliega el repertorio conductual del aprendiz, quedan definidas a partir del ámbito de formación (sea científico o profesional) comprendiendo: a) escenarios, individuos, condiciones materiales y productos esperados; b) criterios disciplinarios y de logro a los cuales deben adecuarse las distintas maneras de resolución del problema; c) circunstancias en las que se prescriben las situaciones (individuales, grupales, institucionales); y 4) condiciones de tarea que auspician la transferencia de lo aprendido a situaciones equivalentes funcionalmente (Irigoyen et al., 2011).

De esta manera, el modelo de interacción didáctica posibilita el desarrollo de situaciones de evaluación que den cuenta de las modulaciones en la práctica individual del estudiante, así como

caracterizar su desempeño competencial según la variante y el ámbito (sea científico o profesional) de la interrelación psicológica que se desee analizar.

#### **4. Propuesta para una evaluación por competencias de la práctica profesional**

La evaluación de desempeños académicos es un componente clave para medir la ejecución del individuo en el contexto educativo durante un momento determinado. Bajo esta lógica, Irigoyen et al. (2017) mencionan que “evaluar consiste en la valoración de desempeños con niveles de complejidad funcional diferentes, que resulten pertinentes a un conjunto de prácticas correspondientes al dominio disciplinar” (p. 187). En otras palabras, en el ámbito educativo, la evaluación consiste en contrastar el desempeño del alumno con respecto a los criterios de logro delimitados por los objetivos instruccionales de un episodio educativo, los cuales refieren a los desempeños esperados.

En México, para valorar el nivel académico del estudiante al egresar del nivel de Educación Superior, se han elaborado evaluaciones nacionales a partir del consenso de comités académicos que parten de las mismas instituciones que las elaboran, con miembros especialistas a cada disciplina. Los contenidos de la evaluación son de corte declarativo, donde se busca identificar si el estudiante cuenta con el conocimiento necesario al responder preguntas de supuestos teóricos generales (Elías et al., 2016). Sin embargo, si lo que se busca es evaluar competencias que el estudiante requerirá en su desempeño como profesionista, es decir, lo que sabe hacer y decir con respecto a los problemas de índole social que se le presenten, estas sólo se podrán identificar en su ejercicio en situación; sea esto en una situación de naturaleza práctica (laboratorio o en institución) lo cual implica el “saber hacer”, o de naturaleza discursiva (argumentos, análisis, críticas, planteamientos, entre otros), que supone un “saber decir” (Ribes, 2011).

En añadidura, se debe considerar que la evaluación es un elemento intrínseco al de enseñanza-aprendizaje, es decir, que sólo tendrá sentido en tanto haya correspondencia con el currículo de la institución en la cual el estudiante fue formado. Con respecto a los criterios de evaluación que regulan el sistema educativo, Irigoyen et al. (2004) señalan que:

[...] Los criterios de evaluación del aprendizaje del conjunto de prácticas que definen a la disciplina, no sólo debieran fundamentarse en la corroboración del decir del alumno en función de lo que hizo o dijo el maestro (lo que llevaría a generar egresados hábiles en repetir información y procedimientos al margen de su pertinencia disciplinar), sino respecto del cómo y cuántas cosas diferentes pueden llegar a hacer los estudiantes con lo que aprendieron en situaciones operacionales concretas. La evaluación de ejecuciones competentes estaría dada en términos de variaciones en los criterios a satisfacer en una situación concreta (p. 89).

Las evaluaciones en educación superior se suelen dividir por áreas de inserción en el campo laboral. En el caso de aquellas pruebas dirigidas a estudiantes en programas de psicología, las áreas analizadas más frecuentemente son: a) evaluación psicológica<sup>3</sup>; b) intervención psicológica; c) desarrollo y planeación; y d) investigación (Rodríguez, 2003).

Partiendo de la lógica del modelo educativo por competencias, en el presente manuscrito se elaboró un instrumento de evaluación dirigido a la caracterización del desempeño competencial de estudiantes de la Universidad de Sonora en su práctica profesional. La prueba se diseñó como una aproximación para identificar específicamente las competencias profesionales relacionadas con el área de evaluación psicológica; en otras palabras, valorar el nivel competencial con el que cuenta el estudiante para llevarla a cabo. Para cumplir con ello, se destacan algunos aspectos: a)

---

<sup>3</sup> En otros estudios se le denomina también como diagnóstico o detección psicológica.

La consideración de situaciones de evaluación con respecto al ámbito funcional de desempeño; b) la variación de los criterios de logro y del tipo de tarea para analizar la transferencia del comportamiento exhibido a situaciones novedosas, esto es, competencias; y c) la correspondencia en la presentación de tareas entre el decir y el hacer de la práctica profesional.

#### ***4.1 Elaboración del instrumento***

El desarrollo de una evaluación psicológica es un proceso indispensable para dirigir cualquier intervención, pues se recuperan datos sobre los niveles paramétricos iniciales de la situación reportada. Fernández (2013) señala que la evaluación psicológica consiste en una disciplina de la psicología que se encarga de analizar el comportamiento de un individuo o grupo de individuos mediante una serie de procedimientos de recogida de información, la cual busca cumplir un objetivo que varía según la demanda, sea esta de diagnóstico, orientación, selección o bien, de tratamiento o cambio. Aragón (2015) añade que el proceso de evaluación psicológica parte del supuesto de que la conducta que se evaluará es una muestra de los repertorios conductuales del individuo; representa una parte significativa de lo que el individuo ha habilitado en sus formas de comportamiento al interactuar con su medio. La misma autora indica que el objetivo de una evaluación psicológica no es explicar, sino plantear medidas de intervención pertinentes.

El proceso para llevar a cabo una evaluación varía entre autores y modelos teórico-explicativos en psicología. Cabe resaltar que las variables a considerar, los parámetros, instrumentos y el nivel de inferencia diferirán siempre según el marco teórico en el que se basa el evaluador. Es complicado encontrar una metodología consensuada que esté objetivamente posicionada como de mayor pertinencia, no obstante, se identificó que la mayoría de las evaluaciones psicológicas en el área conductual convergen en una serie de componentes:

1. Identificación de la demanda. Identificar la(s) conducta(s) problema, sus parámetros y los factores pertinentes al caso.
2. Formulación de objetivos u hipótesis. Establecer el objetivo de la evaluación y señalar posibles relaciones funcionales que se buscarán comprobar.
3. Selección del instrumento de evaluación. Determinar el/los instrumento(s) de evaluación pertinentes a cada variable, elaborar o seleccionar el instrumento.
4. Análisis de resultados. Interpretar datos, relacionar los datos obtenidos con un modelo lógico-explicativo y plantear un seguimiento acorde a la demanda.

Adicionalmente, en tanto la identificación de competencias de un profesionista debe partir del currículo de la institución en la cual fue formado, se recuperó el perfil de egreso de la licenciatura en psicología de la Universidad de Sonora, el cual se señala predominantemente de corte profesional acorde al objetivo general (“formar profesionales íntegros [...], formar psicólogos competentes y competitivos”). Dentro del mismo perfil, se presentan las habilidades esperadas del estudiante al concluir sus estudios, cada una de las cuales corresponde a un año de estudio, por lo que los primeros tres años son los que involucran el área de evaluación y diagnóstico. En estos términos, se señala que el egresado deberá (Unison, s.f.):

1. Identificar con objetividad, sistematización y orden los eventos y factores que intervienen en los fenómenos psicológicos.
2. Aplicar con efectividad y rigor metodológico las principales técnicas y procedimientos establecidos para la detección de problemas psicológicos.
3. Diagnosticar con precisión problemas psicológicos mediante la selección, adaptación o elaboración de instrumentos o medios pertinentes a la naturaleza de los casos particulares.

4. Elaborar programas de intervención congruentes con el tipo de problemas psicológicos que atenderá, así como aplicar con responsabilidad los procedimientos elegidos.

El programa de estudio que fundamenta esta licenciatura parte del modelo interconductual por lo que, con base a los componentes de este modelo y considerando el perfil de egreso, se elaboraron cinco categorías correspondientes a áreas de desempeño en evaluación psicológica a analizar en el presente estudio, las cuales se describen en la Tabla 7.

**Tabla 7.**

*Áreas de desempeño de evaluación psicológica a analizar.*

<i>Código</i>	<i>Áreas de desempeño</i>	<i>Desempeños</i>
A1	Identificación de la demanda	-Identificación de la conducta problema. -Identificación de los factores involucrados.
A2	Establecimiento de categorías de análisis	-Identificación de categorías de evaluación. -Planteamiento de objetivos.
A3	Selección y uso de un instrumento de evaluación	-Selección de un instrumento de evaluación. -Seguimiento de un procedimiento de evaluación.
A4	Análisis de datos	-Extracción de resultados (promedios, tasas, valores).
A5	Justificación teórica	-Relación con un modelo lógico-explicativo. -Relación entre categorías del modelo.

Nota: Elaboración propia.

A partir de cada área de desempeño, se diseñaron los reactivos del instrumento de manera que correspondieran con los desempeños específicos que les fueron caracterizados. A su vez, se buscó que los reactivos fueran elaborados considerando una variación en el nivel de complejidad, es decir, que prescribieran criterios de logro diferentes. La correspondencia de cada reactivo con el criterio de logro asignado, así como la pertinencia de las respuestas consideradas como correctas e incorrectas fueron revisadas y discutidas entre tres observadores expertos independientes, familiarizados con la clasificación de la taxonomía conductual de Ribes y López (1985).

La prueba fue diseñada bajo la lógica del modelo educativo por competencias, en tanto: a) evalúa conocimientos relacionados directamente con los requerimientos disciplinares presentes en el currículo académico, el cual se fundamenta en el modelo interconductual; b) demanda la aplicación de dichos conocimientos y la transferencia de desempeños que hayan sido efectivos durante la formación del estudiante según el programa académico de la institución; c) presenta situaciones equivalentes funcionalmente, es decir, donde en todas se demanda el desarrollo de una evaluación psicológica, pero inéditas, ya que el material presentado fue recopilado para su uso exclusivo en la prueba; y d) exige desempeños que cumplan con criterios prescritos de diferente nivel de complejidad.

Para constatar la efectividad del instrumento en medir las variables esperadas, se realizó una prueba piloto en la cual participaron 7 estudiantes, de los cuales 2 pertenecían al cuarto semestre, 2 al sexto semestre y 3 al octavo semestre de la licenciatura en psicología de la Universidad de Sonora. Les fueron presentados un total de cinco casos reales de usuarios con demandas del servicio psicológico, mediante videos y reportes escritos. Ante cada caso, se les solicitó responder una serie de reactivos de opción múltiple. Los reactivos prescribían tareas correspondientes a todos los criterios de logro (diferencial, efectivo, pertinente, congruente y coherente), resultando en un total de 25 preguntas. Por motivos de simplificación y como muestra representativa del posible alcance del instrumento, la prueba se dirigió solamente al análisis de competencias profesionales en el área de la evaluación psicológica, concretamente mediante casos individuales en el ámbito de educación.

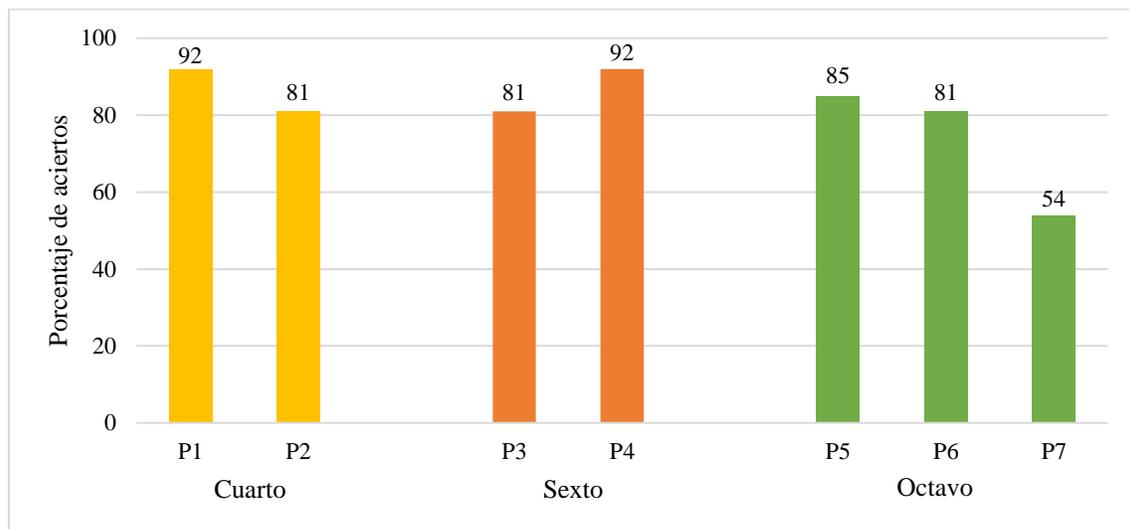
La prueba fue llevada a cabo en el Laboratorio de Ciencia y Comportamiento Humano de la Universidad de Sonora. En el laboratorio, se le asignó aleatoriamente a cada participante una computadora donde el instrumento había sido ya dispuesto en pantalla y, como apoyo adicional,

se les proporcionó todas las tablas de registro impresas que habían sido incluidas en algunos de los reactivos del instrumento. Previo a dar inicio a la prueba, se dieron instrucciones sobre la dinámica de resolución de las preguntas. No hubo restricción de tiempo ni se presentó retroalimentación en ningún momento; sólo fueron respondidas dudas sobre aspectos técnicos del instrumento. Al concluir la prueba, las respuestas fueron evaluadas bajo la clasificación de acierto y error, por criterio de logro y área de desempeño.

En la Figura 3 se muestran el total de aciertos por participante (P) distribuidos por semestre, resultando en una media de 80.8 %. Al comparar el desempeño por semestre, se identificó que los estudiantes del octavo semestre mostraron el desempeño más bajo con un promedio de 76% de aciertos a comparación del desempeño de los de cuarto y sexto semestre quienes obtuvieron ambos un promedio de 90% de aciertos.

**Figura 3.**

*Porcentaje de aciertos por participante en la prueba piloto.*



Nota: Representa el porcentaje total de aciertos por participante según el semestre (cuarto, sexto, octavo) en la prueba piloto.

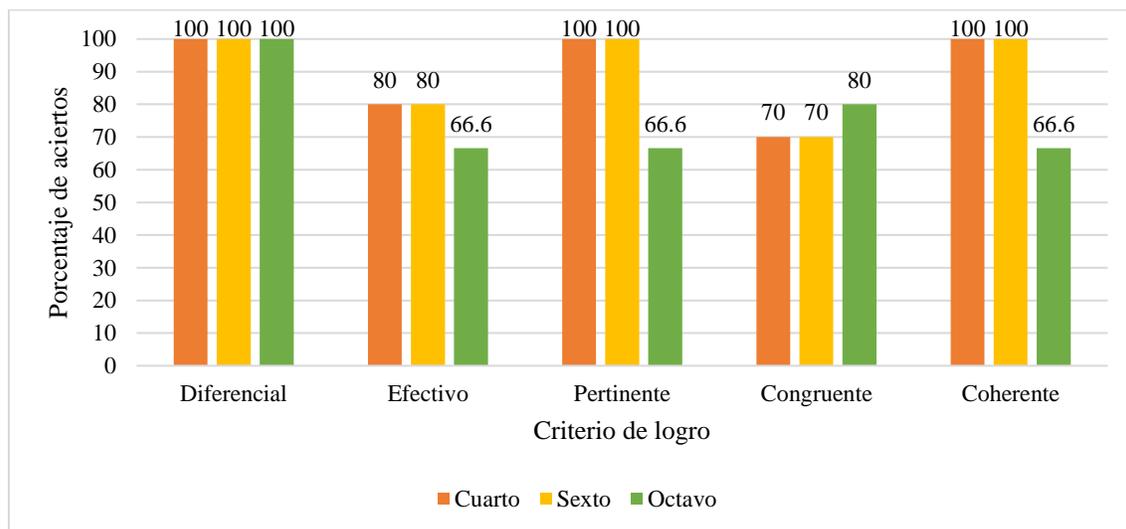
El participante (P7) con el desempeño más bajo pertenecía al octavo semestre con un 54% de aciertos, mientras que los más altos obtuvieron un total de 92% de aciertos con respecto a la prueba

total siendo uno del cuarto (P1) y otro del sexto (P4) semestre respectivamente. Con excepción del último dato, el rango de desempeño por participante se mantuvo arriba del 80%.

En la Figura 4 se representa el desempeño de los participantes por semestre según el criterio de logro prescrito en los reactivos. Se identificó que en aquellos reactivos que implican el ajuste a criterios de tipo *diferencial* se obtuvo el desempeño más alto con un 100% de aciertos para los tres grupos. En los reactivos que prescriben el criterio de *efectividad*, los estudiantes de cuarto y sexto semestre obtuvieron un promedio de 80% de aciertos, mientras que el grupo de octavo obtuvo un porcentaje del 66.6%, resultando en un promedio general de 75.5% de aciertos entre los tres grupos. Ante el criterio de *congruencia* el promedio de todos los estudiantes fue del 73.3% de aciertos, siendo que el grupo de cuarto y sexto obtuvieron un total de 70% de aciertos, mientras que el de octavo obtuvo un 80%.

#### Figura 4.

*Porcentaje de aciertos según el criterio de logro por semestre en la prueba piloto.*



Nota: Representa el porcentaje total de aciertos según el criterio de logro por semestre (cuarto, sexto, octavo) en la prueba piloto.

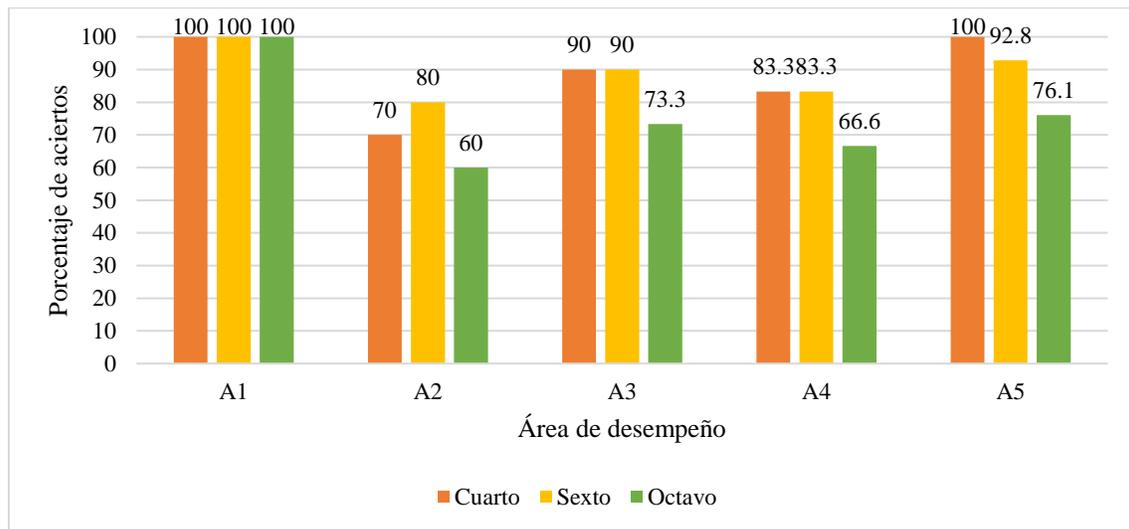
Finalmente, en los reactivos de criterio de *pertinencia* y *coherencia*, los participantes de cuarto y sexto semestre mostraron ejecuciones del 100% de aciertos, mientras que los participantes de

octavo semestre mostraron un desempeño total del 66.6%. El promedio general entre los tres grupos para ambos tipos de reactivos fue del 88.6% de aciertos.

Como último dato, en la Figura 5 se presenta el desempeño de los participantes por semestre según el área de desempeño. El área de *Identificación de la demanda* fue en la que se identificó el desempeño más alto para todos los grupos, siendo que se obtuvo un porcentaje del 100% de aciertos. Por el contrario, el área de desempeño en la cual se obtuvo el menor número de aciertos fue en *Establecimiento de categorías de análisis*, donde el grupo de cuarto obtuvo un 70% de aciertos, el grupo de sexto obtuvo el 80% y el de octavo el 60%, resultando en un promedio total del 73.3%.

### Figura 5.

*Porcentaje de aciertos según el área de desempeño por semestre en la prueba piloto.*



Nota: Representa el porcentaje de aciertos según el área de desempeño por semestre (cuarto, sexto, octavo) en la prueba piloto, donde A1=*Identificación de la demanda*; A2=*Establecimiento de categorías de análisis*; A3=*Selección y uso de un instrumento de evaluación*; A4=*Análisis de datos*; A5=*Justificación teórica*.

Con respecto al área de *Selección y uso de un instrumento de evaluación*, los estudiantes de cuarto y sexto mostraron ejecuciones de 90% de aciertos, mientras que el desempeño de los estudiantes de octavo fue del 73.3%, resultando en un promedio total del 83%. En el área de *Análisis de datos*, los aciertos obtenidos por cuarto y sexto semestre fue del 83.3%, a diferencia

del de octavo que fue 66.6%, dando un promedio total entre todos los grupos de 76% de aciertos. Finalmente, en el área de desempeño de *Justificación teórica*, los estudiantes de cuarto fueron los que mantuvieron un desempeño más alto con un 100%, mientras que los de sexto y octavo obtuvieron 92.8% y 76.1% de aciertos respectivamente; el promedio total de los grupos fue de 88% de aciertos para esta área.

Se representaron los resultados de la prueba piloto con la finalidad de definir la validez de los reactivos y la pertinencia del instrumento para medir las variables seleccionadas. A partir de los datos obtenidos, se encontró que el desempeño por semestre disminuyó entre más avanzado se encontraban los estudiantes en el plan de estudios. En otras palabras, el desempeño más bajo fue el obtenido por los estudiantes del octavo semestre, mientras que los de cuarto y sexto semestre se mantuvieron en un desempeño similar con más aciertos. Esto fue contrario a lo que se esperaba, pues se asumía que entre más avanzado el semestre, el desempeño competencial sería más alto en tanto el estudiante debería haber tenido mayor contacto con situaciones de evaluación. Sin embargo, como la muestra fue pequeña, no se consideró el dato como conclusivo.

Con respecto a la complejidad de los reactivos, los que demandaban el cumplimiento del criterio de *diferencialidad* fue donde se obtuvo un porcentaje absoluto de aciertos, al contrario de aquellos que prescribían los criterios de *efectividad* y *congruencia*, que fue en donde se presentó menor número de aciertos. Por otro lado, con respecto al área de desempeño, fue en el área de *Identificación de la demanda* donde se obtuvo un total absoluto de aciertos, mientras que en la de *Establecimiento de categorías de análisis (A2)* fue donde se obtuvo el promedio más bajo. Esta última involucra la identificación de categorías de evaluación y la selección de objetivos, lo que llevó a cuestionar si la dificultad yacía en el margen de diferencia entre las opciones a seleccionar o en la misma tarea.

A partir de los resultados de mayor y menor número de aciertos, se identificó una relación aparente entre áreas de desempeño y criterios de logro prescritos, pues algunos reactivos correspondían. Así dispuesto, se visibilizó la posibilidad de que el desempeño mostrado por áreas de desempeño, que es la variable principal que se analiza en pruebas estandarizadas, se correlaciona predominantemente con el nivel de complejidad específico demandado por la tarea.

Adicionalmente, en vista de que durante la realización de la prueba hubo dudas sobre la redacción y contenido de algunos reactivos, específicamente de aquellos que prescribían criterios de *efectividad* y *congruencia*, se consideró que la precisión del instrumento fue una posible fuente de invalidez interna importante en la resolución de dichas tareas. A partir de estas conclusiones, se decidió modificar la prueba en los siguientes aspectos:

1. Establecer mayor precisión en los reactivos que prescribieran el criterio de logro efectivo y congruente.
2. Analizar la relación entre las áreas de desempeño y los criterios de logro.

Con base a lo presentado con anterioridad, el objetivo general del presente proyecto de investigación es caracterizar el desempeño en el área de evaluación psicológica de estudiantes de la licenciatura en psicología en términos del modelo por competencias. Siendo los objetivos específicos los siguientes: 1) Elaborar un instrumento de evaluación por competencias a partir del Plan de Estudios de Psicología (PEP) y 2) caracterizar los desempeños en función del criterio de logro y del área de desempeño.

## **5. Método**

### ***5.1 Participantes***

Para el presente estudio se contó con la participación de 52 estudiantes de la licenciatura en psicología de la Universidad de Sonora, 29 de séptimo semestre y 23 de noveno semestre. La

selección de los participantes se llevó a cabo mediante dos criterios: 1) ser estudiante del séptimo o noveno semestre de la licenciatura en psicología y 2) participar en el estudio de manera voluntaria.

## **5.2 Situación**

La evaluación se llevó a cabo en una de las salas del Laboratorio de Informática, dentro de las instalaciones de la Universidad de Sonora. La sala constituye un espacio cerrado donde a cada participante se le permitió seleccionar una computadora para llevar a cabo la prueba. Para la aplicación del instrumento se utilizaron 35 computadoras equipadas con audífonos. La duración de la sesión varió en función del desempeño del participante, resultando en una duración promedio de 49 minutos.

## **5.3 Diseño de investigación**

En tanto el objetivo del estudio consiste en la caracterización de un grupo, se utilizó un diseño de tipo transversal descriptivo, el cual refiere a un solo momento de evaluación, en un tiempo único, con la finalidad de medir la incidencia o valor en el que se manifiestan las variables (Hernández et al., 1998).

## **5.4 Materiales**

Se elaboró una prueba *ex profeso* (ver Anexo 2) constituida por cinco casos reales de usuarios que solicitaron servicio psicológico y un total de 25 reactivos. Dentro de la prueba, los casos fueron presentados mediante un reporte escrito y un vídeo representativo de la situación problema. Los reactivos se introdujeron en relación con la situación ilustrada por el reporte y el video de cada caso, con formato de opción múltiple, categorizados en relación con cada área de desempeño y en correspondencia a cada uno de los criterios de logro, de manera que por criterio de logro se elaboraron 5 reactivos como se presentan en la Tabla 8.

Dichos reactivos fueron clasificados en un área de desempeño de evaluación psicológica posteriormente a la elaboración del instrumento.

**Tabla 8.**

*Reactivos del instrumento por criterio de logro.*

<i>Criterio de logro</i>	<i>Reactivos</i>
Diferencial	2, 7, 11, 15, 21
Efectivo	8, 9, 18, 19, 20
Pertinente	3, 4, 12, 22, 23
Congruente	5, 14, 17, 24, 25
Coherente	6, 10, 13, 16, 26

A los participantes se les proporcionó hojas con tablas de registro observacional impresas, las cuales formaban parte de algunos reactivos de la prueba, con la finalidad de facilitar el manejo y manipulación de la información proporcionada.

Para presentar el instrumento, se utilizó el programa de Microsoft Forms, misma plataforma que acumuló automáticamente los resultados; mientras que para graficar los datos se utilizó el programa de Microsoft Excel.

### **5.5 Procedimiento**

La evaluación se llevó a cabo en dos sesiones, una por grupo según el semestre en el que se encontraban estudiando los participantes. Se recibió a los participantes en el aula, permitiéndoles seleccionar una computadora de manera aleatoria según estuviera disponible. Una vez dispuestos todos los participantes frente a un monitor, se les dio la bienvenida y se explicó la dinámica de la evaluación, es decir, en analizar cinco casos de usuarios que acuden al servicio psicológico para posteriormente responder una serie de reactivos. Una vez resueltas las dudas sobre la dinámica, se les permitió comenzar la prueba.

En la primera pestaña del instrumento, se les dispuso una descripción de la prueba:

*“Estimado participante, el presente estudio está dirigido al análisis del desempeño competencial*

*de estudiantes universitarios. Tus respuestas se administrarán de manera confidencial. ¡Gracias por tu participación!*”. Dentro de la misma pestaña se les solicitaba su número de expediente, como primer reactivo. El participante debía ingresar el número y dar clic en el botón de siguiente donde aparecerían las siguientes instrucciones: *“A continuación, se te presentarán cinco casos de usuarios que solicitaron el servicio psicológico. De manera complementaria, se te mostrará un vídeo del mismo usuario que ejemplifica una de las interacciones reportadas como problema. Revisa el material con detenimiento y responde las preguntas. Podrás regresar a las pestañas de los casos cuantas veces lo requieras.”* Al dar clic en el botón de siguiente, aparecía el caso A. El reporte escrito se dispuso junto con el vídeo y en la misma pestaña empezaban los reactivos. En el Anexo 3 se muestra un ejemplo del formato de presentación de los casos. Todas las preguntas fueron marcadas como obligatorias por lo que, para pasar a la siguiente pestaña, el participante debía responder los reactivos dispuestos en la anterior. El participante podía devolverse a las pestañas previas cuantas veces lo requiriera.

Al finalizar de responder todos los reactivos de los cinco casos, se presentó una pantalla de despedida con la siguiente información: *“Ha concluido la evaluación. Avisa al evaluador que has terminado ¡Muchas gracias por tu participación!”*. No se proporcionó retroalimentación alguna sobre las preguntas. Una vez concluido, se les agradeció nuevamente y se les permitió retirarse de la sala del laboratorio.

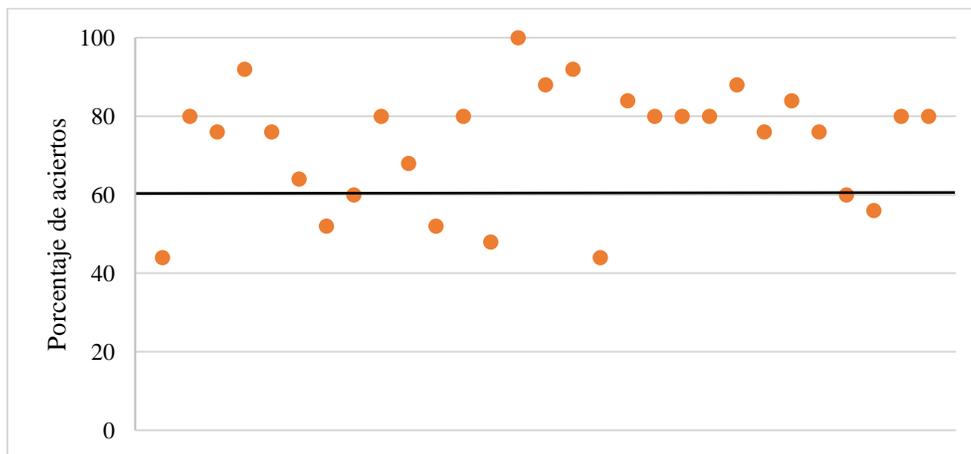
Se analizaron los datos con base en aciertos y errores, es decir, con base a la correspondencia o no correspondencia de la respuesta con los criterios de la pregunta, los cuales fueron establecidos previo a la implementación del instrumento. Las variables que se consideraron con respecto al desempeño en la prueba, fueron el criterio de logro demandado por los reactivos y el área de desempeño a la que pertenecían.

## 6. Resultados

Los resultados obtenidos se dividen entre ejecuciones de la muestra total y ejecuciones por semestre, con la finalidad de apreciar la variación entre los grupos evaluados. En las Figuras 6 y 7 se muestra la distribución del porcentaje de aciertos por participante de cada grupo, considerando el 60% de aciertos como punto de referencia, ya que es el puntaje establecido como aprobatorio en Educación Superior. Los participantes de séptimo semestre obtuvieron un porcentaje promedio de aciertos del 73.1%, con una proporción de 72% de individuos por arriba del rango aprobatorio con respecto a la muestra total (ver Figura 6).

### Figura 6.

*Distribución del porcentaje de aciertos por participante de séptimo semestre.*

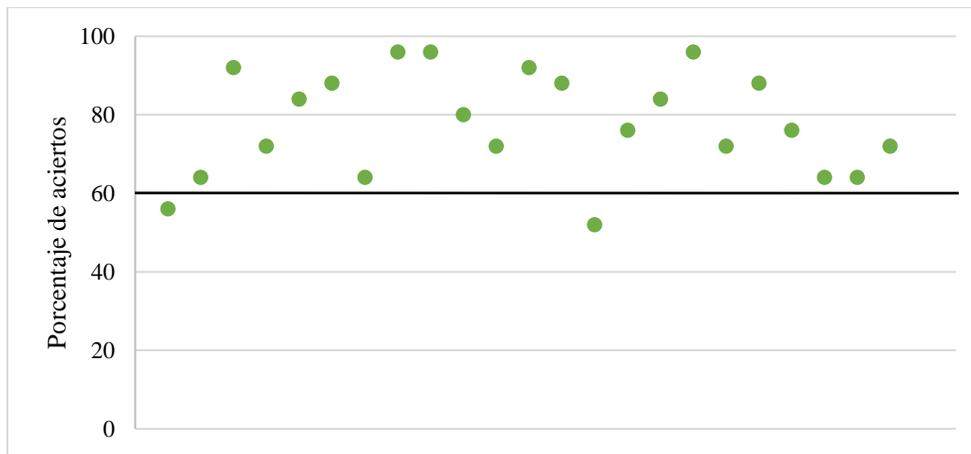


Nota: Representa la distribución del porcentaje de aciertos de cada participante de séptimo semestre. Se marca el 60% como punto de referencia de aprobación.

Por otro lado, el grupo de noveno semestre obtuvo un porcentaje promedio de 77.7% aciertos, siendo una proporción mayor de estudiantes la que se mantuvo encima del rango aprobatorio, constituyendo el 91% de la muestra de este segundo grupo (ver Figura 7).

**Figura 7.**

*Distribución del porcentaje de aciertos por participante de noveno semestre.*



Nota: Representa la distribución del porcentaje de aciertos de cada participante de noveno semestre. Se marca el 60% como punto de referencia de aprobación.

Los resultados totales agrupados en función del criterio de logro se presentan en la Figura 8.

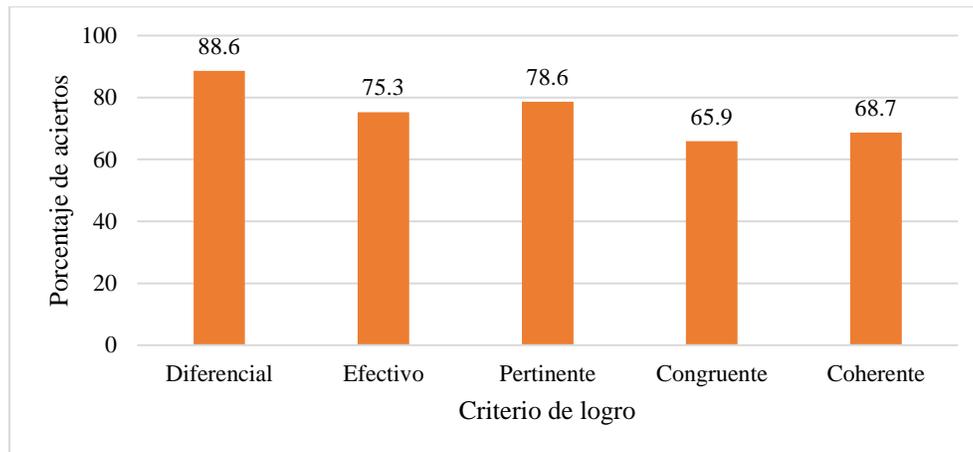
Los reactivos que prescriben el criterio de logro *diferencial*, es decir, situaciones que requieren el ajuste de la conducta a propiedades de eventos que se mantienen invariantes en tiempo y espacio, fueron los que obtuvieron mayor número de aciertos con el 88.6%. Mientras que, en los reactivos de criterio *efectivo*, donde el individuo se debe ajustar produciendo cambios en los objetos y relaciones entre eventos, se obtuvo un total de 75.3% de aciertos.

El desempeño obtenido en aquellos reactivos que demandaban un criterio de logro *pertinente*, esto es, el ajuste del comportamiento del individuo a condiciones variantes de los objetos, eventos o situaciones con las que se interactúa, fue de 78.6%. Los reactivos de criterio *congruente*, el cual implica el ajuste a propiedades no presentes y no aparentes de los objetos o eventos actuales con base a una situación distinta, y de criterio *coherente*, donde el individuo se ajusta a eventos de carácter convencional a partir de respuestas también convencionales, fueron los más bajos con un porcentaje de 65.9% y 68.7%, respectivamente. De manera general, se

puede observar que el desempeño promedio fue en decremento conforme aumentó la complejidad del criterio de logro prescrito.

### Figura 8.

*Porcentaje total de aciertos en correspondencia con el criterio de logro.*



Nota: Representa el porcentaje total de aciertos según el criterio de logro por ambos grupos evaluados de séptimo y noveno semestre.

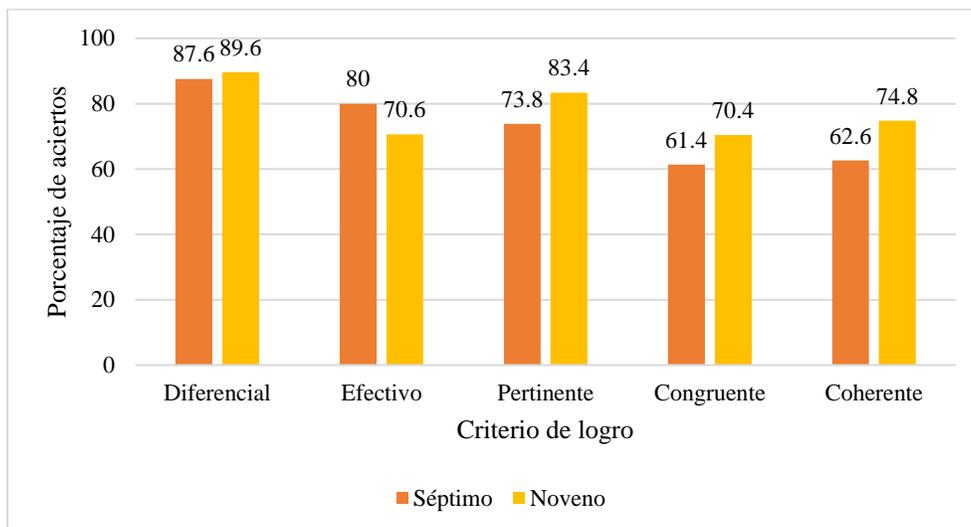
Al clasificar el desempeño competencial según el criterio de logro por semestre, se observaron variaciones con respecto a los resultados totales (ver Figura 9). En los reactivos que requieren un ajuste de tipo *diferencial* se obtuvo un total de 87.6% de aciertos en el grupo de séptimo y un 89.6% en el grupo de noveno. El rango de diferencia entre las ejecuciones de ambos semestres fue de 2%, siendo la diferencia más baja entre los grupos. Los reactivos que prescriben un criterio de logro *efectivo* fueron los únicos donde las ejecuciones fueron más altas para el grupo de séptimo con respecto al de noveno, siendo que los primeros alcanzaron un 80% de aciertos, mientras que los segundos obtuvieron un promedio de aciertos del 70.6%. El rango de diferencia entre el desempeño de ambos grupos fue de 9.4%.

En el caso del criterio *pertinente*, el desempeño fue de 73.8% para séptimo y de 83.4% para noveno, constituyendo un rango de diferencia del porcentaje promedio entre semestres del 9.6%. El total de aciertos para los reactivos que requerían un ajuste *congruente* fue el más bajo para

ambos grupos. Para los participantes de séptimo, las ejecuciones fueron de 61.4% de aciertos, mientras que para los participantes de noveno fue de 70.4% de aciertos. El rango de diferencia de desempeño entre grupos fue del 9%. Y finalmente, con respecto a los reactivos que prescriben el criterio de logro *coherente*, el grupo de séptimo obtuvo un promedio de aciertos del 62.6% mientras que el promedio de noveno fue de 74.8%. Estas ejecuciones fueron las que tuvieron un rango de diferencia mayor entre semestres, siendo esta del 12.4%.

### Figura 9.

*Porcentaje de aciertos en correspondencia con el criterio de logro por semestre.*



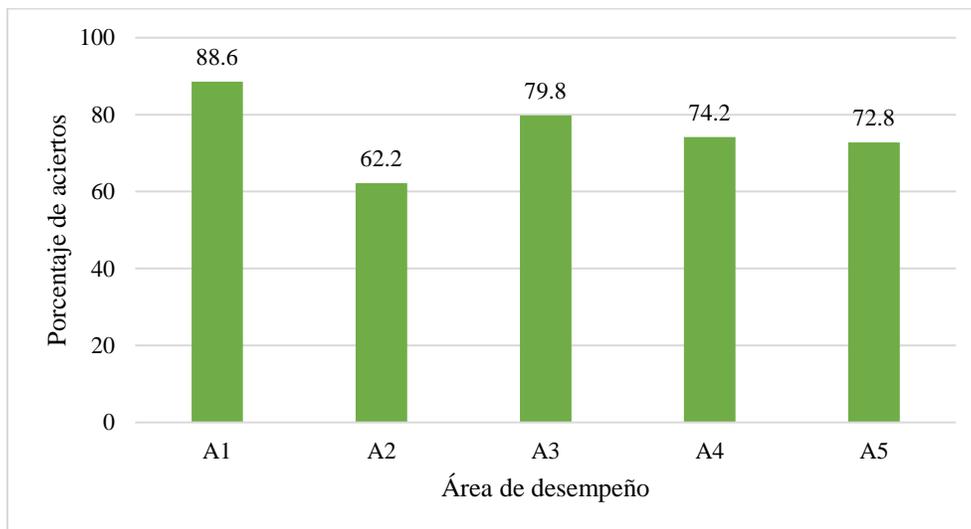
Nota: Representa el porcentaje total de aciertos según el criterio de logro por grupo de séptimo y noveno semestre.

Por otro lado, al analizar los resultados por área de desempeño como se muestra en la Figura 10, se encontró que el área de *Identificación de la demanda*, que indica la identificación de la conducta problema y de los factores involucrados, fue la que obtuvo mayor porcentaje de aciertos, con un 88.6%. Al contrario del desempeño en el área de *Establecimiento de categorías de análisis*, que implica la identificación de categorías de evaluación y el planteamiento de objetivos, el cual constituyó el más bajo con un 62.2% de aciertos.

Los reactivos que representaban el área de *Selección y uso de un instrumento de evaluación*, la cual alude a la selección de un instrumento y al seguimiento de un procedimiento de evaluación, obtuvieron un promedio de 79.8% de aciertos, mientras que en el área de *Análisis de datos*, con desempeños relacionados con la extracción de resultados, se alcanzó un promedio de 74.2% de aciertos. Finalmente, los reactivos del área de *Justificación teórica*, que implica la relación con un modelo lógico-explicativo y la relación entre categorías del modelo, presentaron un 72.8% de aciertos.

**Figura 10.**

*Porcentaje total de aciertos en correspondencia con el área de desempeño.*



Nota: Representa el porcentaje de aciertos según el área de desempeño total de ambos grupos de séptimo y noveno semestre donde A1=*Identificación de la demanda*; A2=*Establecimiento de categorías de análisis*; A3=*Selección y uso de un instrumento de evaluación*; A4=*Análisis de datos*; A5=*Justificación teórica*.

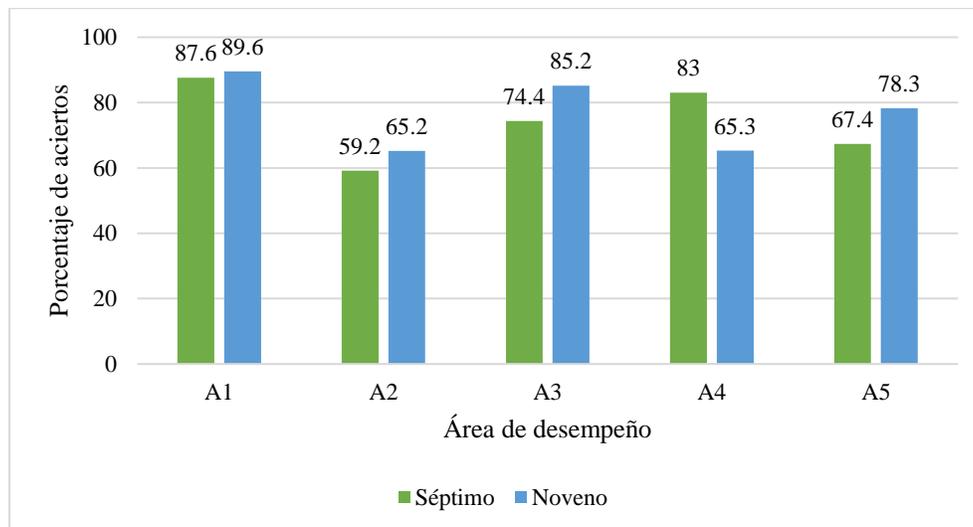
En la Figura 11 se representa el porcentaje de aciertos según el área de desempeño, pero clasificado por semestre. En el área de *Identificación de la demanda*, el porcentaje de aciertos fue de 87.6% para el grupo de séptimo, mientras que para el grupo de noveno fue de 89.6%. El rango de diferencia de desempeño entre grupos fue de 2% de aciertos. Los reactivos correspondientes al área de *Establecimiento de categorías de análisis* fueron los que presentaron

menor número de aciertos para ambos grupos, siendo de 59.2% para los participantes de séptimo y de 65.2% para los de noveno, con un rango de diferencia entre semestres del 6%.

En el área de desempeño de *Selección y uso de un instrumento de evaluación*, el promedio fue de 74.4% de aciertos en el grupo de séptimo y de 85.2% en el grupo de noveno, siendo un rango de diferencia de desempeño de 10.8%. Por el contrario, el área de *Análisis de datos* fue la única donde el desempeño promedio del grupo de séptimo fue mayor que el de noveno, donde el primero obtuvo un 83% de aciertos, mientras que el segundo obtuvo un promedio de 65.3%, con el rango de diferencia también más amplio de 17.7%. Por último, en el área de *Justificación teórica*, los estudiantes de séptimo presentaron 67.4% de aciertos, mientras que los de noveno presentaron un promedio de 78.3%, resultando en un rango de diferencia de 10.9%.

### Figura 11.

*Porcentaje de aciertos en correspondencia con el área de desempeño por semestre.*



Nota: Representa el porcentaje de aciertos según el área de desempeño por grupo de séptimo y noveno semestre donde A1=Identificación de la demanda; A2=Establecimiento de categorías de análisis; A3=Selección y uso de un instrumento de evaluación; A4=Análisis de datos; A5=Justificación teórica.

Los resultados obtenidos en la prueba, en función del semestre, criterio de logro y área de desempeño en evaluación psicológica se pueden resumir de la manera siguiente:

- a. El promedio del desempeño competencial fue más alto en el grupo de noveno semestre que en el grupo de séptimo semestre. Fueron más los estudiantes del primer grupo que se mantuvieron por encima del 60% de aciertos que en el segundo grupo.
- b. El desempeño mostrado ante los reactivos que prescriben los criterios de logro *congruente y coherente* fue el más bajo, mientras que para los que prescriben el criterio de logro *diferencial* fue el más alto. Esto se mostró tanto en el promedio total como por semestre.
- c. El desempeño mostrado en los reactivos correspondientes al área de *Identificación de la demanda* fue de mayor número de aciertos, mientras que el área de *Establecimiento de categorías de análisis* obtuvo el menor número de aciertos. Esto se mostró tanto en el promedio total como por semestre.
- d. Los estudiantes del grupo de noveno presentaron ejecuciones más altas que los del grupo de séptimo ante todos los reactivos, con excepción de aquellos de criterio de logro *efectivo* y en aquellos dentro del área de desempeño de *Análisis de datos*.

## 7. Discusión

Al inicio del manuscrito, se expuso una de las problemáticas predominantes en Educación Superior referida a la escasa correspondencia de las habilidades y competencias de los estudiantes egresados con las demandas del área profesional. Particularmente en la licenciatura en psicología, el ámbito aplicado correspondiente a la evaluación es donde se han reportado niveles de desempeño más bajos, lo cual es inquietante si se considera que este es el primer paso para llevar a cabo cualquier tipo de intervención.

Se argumentó que para la identificación de competencias referidas al desempeño profesional se deben incluir como criterios de evaluación fundamentales la especificación del ámbito

funcional de desempeño (los juegos de lenguaje que dan sentido a la práctica) y el nivel funcional en el que deberá exhibirse dicho desempeño (la complejidad de la configuración de la interacción). Este ejercicio debe darse en correspondencia con el plan de estudios en el que el profesional fue formado, bajo la justificación de que las competencias no pueden definirse, desarrollarse ni evaluarse, al margen del contexto de entrenamiento.

Por esta razón, se diseñó un instrumento de evaluación en función del currículo académico con el objetivo de caracterizar el desempeño competencial de estudiantes de la licenciatura en psicología en la práctica profesional de la evaluación psicológica. Los resultados obtenidos, los cuales fueron analizados según el criterio de logro y el área de desempeño propuesta, muestran ejecuciones favorables, en contraste con aquellas obtenidas en las estadísticas nacionales. Sobre la base de estos datos, se formulan algunas conclusiones.

De manera general, los niveles de ejecución de los participantes en ambos grupos se mantuvieron por encima del 60% de aciertos, contrario a lo que se muestra en pruebas estandarizadas. Con respecto a esto, se sugiere la importancia de considerar la correspondencia entre el currículo académico de la institución formadora de los estudiantes y los criterios de evaluación para identificar las competencias en las que fueron entrenados. Sería incongruente evaluar y calificar al aprendiz en áreas de conocimiento que no les fueron instruidas. Al respecto, Varela (2007) señala: “No es ético evaluar algo diferente a lo entrenado. Nos preguntamos cómo puede evaluarse la capacidad del razonamiento matemático cuando el maestro enseñó el cálculo de áreas, de promedios, volúmenes y las unidades de capacidad. [...] Esta práctica de evaluación coincide con el procedimiento descrito como *la ilusión del decir como equivalente al hacer*” (p. 73).

En referencia a la complejidad a la que responden los estudiantes, se identificó un nivel de desempeño más bajo ante tareas que demandaban una interacción más compleja, siendo así que, en orden de nivel de ejecución, se ejercitaron competencias de carácter intrasituacional (referidas a los niveles de complejidad conductual contextual, suplementario y selector) con mayor frecuencia que competencias transituacionales (nivel sustitutivo no referencial) y competencias extrasituacionales (nivel sustitutivo referencial). En otras palabras, se observó un decremento gradual en el promedio de aciertos de los participantes en función de la complejidad de los reactivos. Los resultados corresponden con los datos encontrados en la literatura donde se ha demostrado en numerosas investigaciones que, ante mayor complejidad de la tarea demandada, se presenta un desempeño más bajo (Acuña, 2007; Acuña et al., 2013).

La interacción que los participantes tuvieron con el instrumento en términos de complejidad de la tarea podría ser modulada en función de la historia de referencialidad, es decir, los repertorios lingüísticos con los que cuenta el estudiante con respecto a los contenidos del ámbito y que se reflejan en su ejecución actual (Acuña et al., 2010). Los estudiantes requieren una historia de interacción de tipo sustitutiva para poder desempeñarse de manera efectiva ante tareas que demanden mayor complejidad interactiva.

Con respecto al área de desempeño, donde se mostraron promedios más altos fue en *Identificación de la demanda*, la cual incluía tareas de identificación de la conducta problema y de los factores involucrados que se encontraban textualmente en el reporte escrito, es decir que el contacto demandado era meramente situacional. Por la baja complejidad de los reactivos relacionados con esta área, se le puede vincular con los datos anteriores donde se identificaron índices más altos en las ejecuciones ante situaciones que demandaran un contacto contextual.

Por otra parte, en el área de *Establecimiento de categorías de análisis*, la cual implicaba la identificación de categorías pertinentes de evaluación para la situación problema particular y el planteamiento de objetivos de intervención y seguimiento, se encontraron los porcentajes promedio más bajos. En la mayoría de estos reactivos, se demandaba al estudiante seleccionar los elementos que correspondieran a la instrucción del reactivo. El proceso de una evaluación psicológica no es lineal, pero si se considera que la selección de indicadores a evaluar y de objetivos es esencial en tanto permite recuperar lo que se analizará de la situación problema, sería imposible llevar a cabo una evaluación si se carece de ellos.

En la prueba piloto, se planteó una posible relación existente entre el área de desempeño y el criterio de logro demandado por reactivo por lo que, para analizar el nivel de correlación entre ambas variables en el instrumento, se elaboró una matriz de correspondencia (ver Tabla 9). Las correspondencias significativas identificadas fueron las siguientes:

1. Área de *Identificación de la demanda* y criterio de logro *diferencial*; con una proporción de 1, lo cual indica que todos los reactivos del A1 suponen tareas donde el participante sólo debía identificar elementos involucrados con la demanda, textualmente en el reporte escrito sin producir ningún cambio. En esta área, se obtuvo un porcentaje absoluto de aciertos (es decir, el 100%), lo cual se explica por el bajo nivel de complejidad de los reactivos.
2. Área de *Establecimiento de categorías de análisis* y criterio de logro *pertinente*; con una proporción de 0.60, lo cual supone que más de la mitad de los reactivos del A2 abarcaban tareas donde el participante debía seleccionar categorías de evaluación a partir de una dimensión funcional externa, que en este caso era la demanda.

3. Área de *Análisis de datos* y criterio de logro *efectivo*; con una proporción de 1, es decir que todos los reactivos presentados en el A4 prescribían tareas donde el estudiante debía llevar a cabo cálculos, lo cual implica la introducción de un elemento adicional en la situación.
4. Área de *Justificación teórica* y criterio de logro *coherente*; con una proporción de 0.72, lo cual señala que más del 70% de los reactivos del A5 prescribían tareas que involucraban la interacción entre referentes teóricos que tuvieran correspondencia con la situación problema reportada bajo los términos del mismo modelo interconductual. Esta área fue una donde se obtuvieron menor número de aciertos, lo cual podría relacionarse con el alto nivel de complejidad demandado por la mayoría de sus reactivos.

**Tabla 9.**

*Matriz de correspondencia entre áreas de desempeño y criterios de logro del instrumento.*

<i>Área de desempeño/Criterio de logro</i>	Diferencial	Efectivo	Pertinente	Congruente	Coherente
Identificación de la demanda (A1)	1*	-	-	-	-
Establecimiento de categorías de análisis (A2)	-	-	0.60*	0.40	-
Selección y uso de un instrumento de evaluación (A3)	-	0.40	0.40	0.20	-
Análisis de datos (A4)	-	1*	-	-	-
Justificación teórica (A5)	-	-	-	0.28	0.72*

Nota: Representa el nivel de correspondencia entre áreas de desempeño y criterios de logro, donde una proporción de 1 significa una correspondencia del 100% y 0.1 una correspondencia del 10%. Las proporciones arriba de 0.60 son consideradas como significativas (\*)

Con ello, se puede asumir que el nivel de correspondencia entre estas variables constituyó un factor relevante para el nivel de desempeño de los participantes en este instrumento. Ante estos datos, se subraya la importancia de identificar la complejidad de los reactivos incluidos por área de desempeño. Evaluar exclusivamente mediante una clasificación por contenidos sin considerar el nivel de complejidad de las actividades que se demandan, puede llevar a asumir erróneamente que el estudiante no cuenta con los *conocimientos* suficientes en un área de contenido particular.

De igual manera, tener en consideración que el contacto del aprendiz con las situaciones presentadas en una prueba de evaluación puede desplegarse morfológica y funcionalmente de manera diferente, proporciona una visión más amplia de los puntos focales a mejorar.

Además del análisis cuantitativo de los datos, se realizó un breve análisis cualitativo de las respuestas por reactivos (r) según el inciso que los participantes seleccionaron con más frecuencia (ver Anexo 4). En los reactivos que demandaban una respuesta no numérica, las respuestas que no correspondían con el criterio expuesto (incorrectas) podían incluir: 1) referentes de otros modelos teóricos que no correspondían al interconductual; 2) referentes del modelo interconductual que no correspondían a la demanda; 3) referentes que establecían relaciones causales, no multifactoriales. La distribución de estos elementos no fue categorizada de manera equitativa, razón por lo cual sólo se les hace mención, sin embargo, de este análisis se extrajeron algunos datos interesantes, los cuales se enlistan a continuación:

- En los reactivos que incluían referentes de otros modelos teóricos que no correspondían al interconductual (p.ej. r4, r13), los estudiantes con mayor número de errores se inclinaron hacia estos incisos. Cabe aclarar que las respuestas que incluían este tipo de error no tenían lógica incluso dentro de los márgenes de estos modelos explicativos. Esto quiere decir que, incluso si se hubiera considerado otro modelo diferente al interconductismo como pertinente para la resolución de las preguntas, estas respuestas eran incorrectas.
- Un punto destacable en aquellos reactivos que contaban con referentes del modelo interconductual que no correspondían a la demanda, es que fueron en los que se encontraron mayor número de errores (p.ej. r6, r25). Este dato es interesante en tanto se esperaba que los estudiantes emplearan el lenguaje científico correspondiente a esta

teoría. El lenguaje técnico de una disciplina, especialmente de la psicología como ciencia que parte de la fenomenología cotidiana, permite la abstracción de objetos y acontecimientos para buscar regularidades y comprender su funcionamiento. La ciencia, su práctica y su aplicación sólo pueden aprenderse si el estudiante comparte y regula este mismo tipo de lenguaje (Ribes, 2010).

- La presencia de referentes que establecían relaciones causales (p.ej. r26) no pareció influir en el desempeño de los estudiantes, lo que se considera como un dato positivo. Se habían planeado respuestas incorrectas de estas características ya que se consideró importante que el estudiante atendiera al carácter multifactorial de los problemas psicológicos que se le plantean.

Adicionalmente, durante la resolución de la prueba, se anotaron algunas observaciones actitudinales de los participantes. En los reactivos donde se requería realizar operaciones para calcular porcentajes, frecuencia o proporciones a partir de los datos de los casos, la mayoría de los participantes no las realizaba, ni manualmente ni con apoyo de calculadora. Dicha situación se visibilizó principalmente en el grupo de noveno. Esto corresponde con los resultados obtenidos, donde las preguntas del área de *Análisis de datos* mismas que prescribían el criterio de *efectividad* fueron en las que se identificaron menor número de aciertos y fueron las únicas categorías donde los estudiantes de noveno obtuvieron un promedio más bajo que los de séptimo.

También se observó que las hojas de apoyo que les fueron entregadas, donde se mostraban las tablas de registro que incluían algunos de los reactivos, en su mayor parte fueron devueltas en blanco. En vista que las tareas donde se solicitaba completar registros de ocurrencia los porcentajes de aciertos fueron altos, se asume que los estudiantes no requerían entrar en contacto situacional con el material como se había supuesto.

A pesar de haber posibilitado la medición de las variables seleccionadas, el instrumento de evaluación presentado en la prueba cuenta con algunas limitaciones. Como material, dentro de la prueba sólo se utilizaron casos de individuos únicos (N=1) que presentaban situaciones relacionadas con el área de educación. Con ello se quiere señalar que no se podrían generalizar los resultados obtenidos en esta prueba a otros ámbitos de aplicación, ni a poblaciones de más de un individuo. No obstante, la estructura del instrumento permite adaptarlo a otros casos, por lo que se podría abrir a la posibilidad de replantearla con situaciones variadas. Otra de las limitaciones de la prueba para motivos del objetivo propuesto de identificación de competencias, es que su estructura demandaba respuestas sólo de selección. Sería interesante concebir una prueba donde se analice el desempeño del estudiante mediante la elaboración de una evaluación psicológica, no sólo a partir de tareas de identificación y selección de sus componentes.

Para concluir, se considera que la planeación y diseño de evaluaciones por competencias en Educación Superior debe considerar el planteamiento de métricas acorde al nivel de complejidad de la tarea, el cual se define con base al ajuste del comportamiento a los criterios de logro, y la pertinencia del desempeño del estudiante a diferentes situaciones problemas que demande el grupo social de referencia. Diseñar situaciones de evaluación basados en una clasificación de complejidad progresiva de logro permite dar cuenta de las modulaciones observadas en el comportamiento del aprendiz (Irigoyen et al., 2017).

El análisis de la práctica psicológica se complejiza en tanto esta misma disciplina fue formulada dentro de un panorama peculiar, resultando en un conglomerado de concepciones no equivalentes entre sí. En las evaluaciones estandarizadas se presentan algunas problemáticas recurrentes en la situación de la psicología, siendo que esta no ha alcanzado aún un consenso general entre sus practicantes (Ribes, 2009):

- 1) La supuesta existencia de un cuerpo de conocimiento científicamente validado susceptible de aplicación.
- 2) La traducibilidad del conocimiento analítico propio de la teoría científica a la dimensión sintética característica del conocimiento tecnológico y práctico.

No es factible asumir una postura de eclecticismo en una evaluación de desempeño profesional, siendo que las diferentes formas de representar los hechos a partir de los diferentes modelos teóricos no son fácilmente traducibles y no todo el conocimiento analítico generado es aplicable.

Se sugiere evaluar el desempeño competencial de los estudiantes con base al modelo teórico que rige el currículo académico de la institución de formación, en tanto la habilitación de un desempeño competente se da siempre en correspondencia al dominio disciplinar, por lo que pierde sentido pensar en una evaluación estandarizada que se ajuste a cada perspectiva teórica en psicología, con las innumerables formas diversas de diagnosticar, instrumentar e intervenir ante los problemas sociales.

Un profesional es competente en tanto puede ajustarse a condiciones variantes y transferir desempeño pertinente a situaciones de diversa índole, independientemente de las herramientas y técnicas que utilice. Un profesional es competente cuando cuenta con el repertorio conceptual, metodológico e instrumental suficiente para incidir de manera eficiente y pertinente en las problemáticas de su disciplina, correspondiendo así a las demandas de la sociedad actual.

## 8. Referencias bibliográficas

- Acuña, K. (2007). *Análisis de la comprensión lectora en el aprendizaje de la ciencia psicológica*. (Tesis de Maestría). Universidad de Sonora.
- Acuña, K., Irigoyen, J. y Jiménez, M. (2010). Análisis de la comprensión en la formación de estudiantes en ciencias. *Revista Mexicana de Psicología*, 27(2), 269-282.
- Acuña, K., Irigoyen, J., Jiménez, M. y Noriega, J. (2012). Educación basada en competencias: consideraciones sobre la percepción del docente. *Revista de Educación y Desarrollo*, 20, 5-17.
- Acuña, K., Irigoyen, J. y Jiménez, M. (2013). *La comprensión de contenidos científicos en estudiantes universitarios*. Qartuppi.
- Aragón, L. (2015). *Evaluación psicológica: Historia, fundamentos teórico-conceptuales y psicometría*. El Manual Moderno.
- Argudín, Y. (2015). Educación basada en competencias. *Revista institucional magistralis*. 20, 30-61. Universidad Iberoamericana de Puebla.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. [ANUIES]. (2021). Anuarios Estadísticos de Educación Superior. Ciclo escolar 2020-2021. Consultado en <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Borja, J. (2017). La persecución psicológica en la vida cotidiana y la enseñanza de la psicología. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 22(3), 380-387.

- Cano, M. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado*.  
*Revista de currículum y formación de profesorado*, 12(3), 1-16.
- Carpio, C., Pacheco, V., Canales, C. y Flores, C. (1998). Comportamiento inteligente y juegos de lenguaje en la enseñanza de la psicología. *Acta comportamentalia*, 6(1), 47-60.
- Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior. [CENEVAL]. (2022a). Exámenes Generales para el Egreso de la Licenciatura (EGEL). Consultado en:  
<https://ceneval.edu.mx/instituciones-egel/>
- Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior. [CENEVAL]. (2022b). Informe de Resultados 2021. Examen general para el egreso de la licenciatura en Psicología (EGEL-PSI). Consultado en: [https://ceneval.edu.mx/wp-content/uploads/2022/03/PSI\\_2021.pdf](https://ceneval.edu.mx/wp-content/uploads/2022/03/PSI_2021.pdf).
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 34-39.
- Consejo para la Acreditación de la Educación Superior. [COPAES]. (2022). Padrón de programas acreditados a nivel nacional. Consultado en:  
<https://www.copaes.org/consulta.php>.
- Dávila, J. (2018). *Efecto del orden de presentación de tareas de identificación y formulación en el desempeño lector-escritor*. (Tesis de Licenciatura). Universidad de Sonora.
- De la Sancha, O. y Pérez-Almonacid, R. (2017). Competencias y habilidades: implicaciones de su naturaleza disposicional. En: J.J. Irigoyen, K. Acuña y M. Jiménez (Coords.), *Aportes conceptuales y derivaciones tecnológicas en psicología y educación*, (págs. 43-56), Qartuppi.

- Delord, G. y Porlán, R. (2018). Del discurso tradicional al modelo innovador en enseñanza de las ciencias: obstáculos para el cambio. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 35, 77-90.
- Elías, C., Caldera, J., Reynoso, O. y Zamora, M. (2016). Variables asociadas al rendimiento en el Examen General para el Egreso de Licenciatura. El caso de Psicología. *Revista de la educación superior*, 45(180), 75-88.
- Fernández, R. (2013). *Evaluación psicológica. Conceptos, métodos y estudios de caso*. Ediciones Pirámide.
- Ferreiro, R. (2011). Tres vértices del triángulo de las Competencias Didácticas: Teoría, Metodología y Método. *Revista Complutense de Educación*, 22(1), 11-23.
- Fuentes, M. (2007). Las competencias académicas desde la perspectiva interconductual. *Acta colombiana de psicología*, 10(2), 51-58.
- Guerrero, C. y Aníbal, G. (2013). Las competencias: una propuesta conceptual hacia la unificación multidimensional en el contexto de los recursos humanos. *European Scientific Journal*, 4, 391-402.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptiste, P. (1998). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill.
- Ibáñez, C. (2005). La evaluación del aprendizaje escolar: una propuesta desde la psicología interconductual. *Acta Comportamental*, 13(2), 181-197.
- Ibáñez, C. y Ribes, E. (2001). Un análisis interconductual de los procesos educativos. *Revista Mexicana de Psicología*, 18(3), 359-371.

- Irigoyen, J., Acuña, K. y Jiménez, M. (2006). Análisis de los criterios de tarea en el aprendizaje de la ciencia psicológica. *Enseñanza e investigación en Psicología*, 11(2), 209-226.
- Irigoyen, J., Acuña, K. y Jiménez, M. (2015). Aprendizaje de contenidos científicos: efecto de la modalidad del objeto referente. En F. Cabrera, Ó. Zamora, H. Martínez, P. Covarrubias y V. Orduña (Coords.). *Estudios sobre comportamiento y aplicaciones* (págs. 195-223). Universidad de Guadalajara.
- Irigoyen, J., Jiménez, M. y Acuña, K. (2004). Evaluación competencial del aprendizaje. en J.J. Irigoyen y M. Jiménez, *Análisis funcional del comportamiento y educación* (págs. 75-105). Editorial Universidad de Sonora.
- Irigoyen, J., Jiménez, M. y Acuña, K. (2007). Evaluación de la comprensión lectora en el aprendizaje de la ciencia psicológica. En: J.J. Irigoyen, K. Acuña y M. Jiménez (Coords.), *Enseñanza, aprendizaje y evaluación: Una aproximación a la pedagogía de las ciencias*, (págs. 13-44). Universidad de Sonora.
- Irigoyen, J., Jiménez, M. y Acuña, K. (2011). Competencias y educación superior. *Revista mexicana de investigación educativa*, 16(48), 243-266.
- Irigoyen, J., Jiménez, M. y Acuña, K. (2017). Evaluación de las interacciones didácticas: una propuesta competencial. *Educación y Universidad ante el Horizonte 2020*, Vol. 2. (págs. 183-192). Quartuppi.
- Irigoyen, J., Mares, G., Jiménez, M., Rivas, O., Acuña, K., Rocha, H., Noriega, J. y Rueda, E. (2009). Caracterización de estudiantes de nuevo ingreso a la Universidad de Sonora: un estudio comparativo. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 71-84.

- Jiménez, M., Irigoyen, J. y Acuña, K. (2011). Aprendizaje de contenidos científicos y su evaluación. En: J.J. Irigoyen, K. Acuña y M. Jiménez (Coords.). *Evaluación de desempeños académicos* (págs. 155-168). Universidad de Sonora.
- Kantor, J. R. (1980). *Psicología interconductual*. Editorial Trillas.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Epise.
- López, E. (2016). En torno al concepto de competencia: un análisis de fuentes. *Revista de currículo y formación del profesorado*, 20(1), 312-322.
- Machado, E. y Montes, N. (2020). Competencias, currículo y aprendizaje en la universidad. Examen de los conceptos previos y configuración de una nueva definición. *Transformación*, 16(3), 405-434.
- Mares, G. y Rueda, E. (1993). El habla analizada desde la perspectiva de Ribes y López: desarrollo horizontal. *Acta Comportamentalia: Revista Latina de Análisis del Comportamiento*, 1(1).
- Mares, G., Guevara, Y., Rueda, E., Rivas, O. y Rocha, H. (2004). Análisis de las interacciones maestra-alumnos durante la enseñanza de las ciencias naturales en primaria. *Revista mexicana de Investigación educativa*, 9(22), 721-745.
- Moreno, T. (2010). Competencias en educación. Una mirada crítica. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15(44), 289-297.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. [UNESCO]. (2022). Qué debe saber acerca de la educación superior. Consultado en: <https://www.unesco.org/es/education/higher-education/need-know>

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. [OCDE]. (2019). Educación superior en México. Resultados y relevancia para el mercado laboral. OCDE Publishing.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.
- Pidello, M. y Pozzo, M. (2015). Las competencias: apuntes para su representación. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 8(1), 41-49.
- Piña, J. (2010). El rol del psicólogo en el ámbito de la salud: de las funciones a las competencias profesionales. *Enseñanza e investigación en Psicología*, 15(2), 233-255.
- Piña, J. y Rivera, B. (2006). El papel del análisis teórico-conceptual en el diseño de instrumentos en psicología y salud desde un modelo de competencias. *Revista colombiana de psicología*, (15), 113-123.
- Proyecto Tuning. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report, Phase One*. University of Deusto, University of Groningen.
- Real Academia de la Lengua Española. [RAE]. (2023). Definición de competencia. Consultado en: <https://dle.rae.es/>
- Reyna, W. y Hernández, M. (2015). Práctica de la Psicología Interconductual: sus criterios, sus juegos del lenguaje y sus modelos. *Pensamiento Crítico. Revista de Investigación Multidisciplinaria*, 2(3), 33-43.
- Reyna, W., Sánchez, J., Reyes, R. y Hernández, M. (2017). Organización y caracterización de las distintas prácticas en Psicología: Matriz Científica Interconductual. En: J.J. Irigoyen, K. Acuña y M. Jiménez (2017). *Aportes conceptuales y derivaciones tecnológicas en Psicología y Educación*, (págs. 17-42) Qartuppi.

- Ribes, E. (1993). La práctica de la investigación científica y la noción de juego del lenguaje. *Acta Comportamentalia: Revista Latina de Análisis del Comportamiento*, 1(1).
- Ribes, E. (1994). The behavioral dimensions of scientific work. *Mexican Journal of Behavior Analysis*, 20, 169-195.
- Ribes, E. (2005). Reflexiones sobre la eficacia profesional del psicólogo. *Revista Mexicana de Psicología*, 22(1), 5-14.
- Ribes, E. (2006). Competencias conductuales: su pertinencia en la formación y práctica profesional del psicólogo. *Revista Mexicana de Psicología*, 23(1), 19-26.
- Ribes, E. (2008). Educación básica, desarrollo psicológico y planeación de competencias. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(2), 193-207.
- Ribes, E. (2009). Reflexiones sobre la aplicación del conocimiento psicológico: ¿Qué aplicar o cómo aplicar? *Revista mexicana de análisis de la conducta*, 35(1), 3-17.
- Ribes, E. (2010). Lenguaje ordinario y lenguaje técnico: un proyecto de currículo universitario para la psicología. *Revista Mexicana de Psicología*, 27(1), 55-64.
- Ribes, E. (2011). La psicología: cuál, cómo y para qué. *Revista Mexicana de Psicología*, 28(1), 85-92.
- Ribes, E., Moreno, R. y Padilla, A. (1996). Un análisis funcional de la práctica científica: extensiones de un modelo psicológico. *Acta Comportamentalia: Revista Latina de Análisis del Comportamiento*, 4, 205-235.
- Ribes, E. y López, F. (1985). *Teoría de la conducta: un análisis de campo y paramétrico*. Editorial Trillas.

- Roca, J. (2004). *Psicología: Una introducción teórica*. Documenta Universitaria.
- Rodríguez, M. (2003). La inserción del psicólogo en el campo aplicado. *Psicología y ciencia social*, 5(1), 11-19.
- Rodríguez, M. (2019). Competencias profesionales del psicólogo clínico. *Enseñanza e investigación en psicología*, 1(3), 387-396.
- Rychen, D. y Salganik, L. (2000). Definition and selection of key competencies. *THE INES COMPENDIUM (Fourth General Assembly of the OCDE Education Indicators programme)*. OCDE, 61-73.
- Sánchez, J. y Pérez, C. (2011). Hacia un currículo transdisciplinario: una mirada desde el pensamiento complejo. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (17), 143-164.
- Schatan, C. (2021). Digitalización y Educación para la producción en México. Consultado en: <https://idic.mx/wp-content/uploads/2021/08/6-CLAUDIA-SCHATAN.pdf>
- Sistema Integrado de Información de la Educación Superior. [SIIES]. (2021). Estadística sobre la Educación Superior en México. Consultado en: <https://www.siies.unam.mx/nacional.php>
- Spencer, L. y Spencer, S. (1993). *Competence at Work*. John Wiley and Sons.
- Tobón, S. (2007). Aspectos básicos en la formación basada en competencias. *Investigación, Tecnología y Ciencia*, 1(1), 46-49.
- Universidad de Sonora. [UNISON]. (s.f.). Perfil de ingreso y egreso. Licenciatura en Psicología. División de Ciencias Sociales. Consultado en: <https://psicologia.unison.mx/perfil-de-ingreso-y-egreso/>

- Valiente, A. y Galdeano, C. (2009). La enseñanza por competencias. *Educación química*, 20(3), 369-372.
- Varela, J. y Quintana, C. (1995). Comportamiento inteligente y su transferencia. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 21(1), 47-66.
- Varela, J. (2007). Sobre la congruencia entre la enseñanza, el aprendizaje y su evaluación. En: J.J. Irigoyen, K. Acuña y M. Jiménez. *Enseñanza, aprendizaje y evaluación: Una aproximación a la pedagogía de las ciencias*, (págs. 45-78). Universidad de Sonora.
- Villa, A. (2020). Aprendizaje Basado en Competencias: desarrollo e implantación en el ámbito universitario. *Revista de docencia universitaria*. 18(1), 19-46.
- Yániz, C. (2008). Las competencias en currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *Revista de docencia universitaria*, 6(1).
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). La enseñanza de las competencias. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 40-46.
- Zarzosa, L. (2015). Los límites de la carrera de Psicología y el necesario cambio de paradigma en su enseñanza. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 20(3), 243-256.

## 9. Anexos

*Anexo 1. Niveles de complejidad del comportamiento en Teoría de la Conducta (Ribes y López, 1985).*

<i>Nivel de complejidad</i>	<i>Descripción</i>
Contextual	Es la forma más simple de organización de lo psicológico. En este nivel funcional, el individuo responde a las regularidades espacio-temporales de los objetos de estímulo sin alterarlas.
Suplementario	En esta función, el individuo, mediante su acción en el ambiente, cambia las relaciones de interdependencia introduciendo o eliminando objetos y/o eventos en la situación presente.
Selector	Implica la respuesta del individuo a relaciones en el ambiente que cambian de momento a momento, con base a la dimensión funcional presente de los eventos y organismos. El individuo todavía interactúa con los eventos concretos del “aquí y ahora”, sin embargo, los estímulos provenientes de otros organismos son los que determinan la relación que se llevará a cabo.
Sustitutivo referencial	Representa la alteración de las relaciones entre objetos e individuos de la situación concreta presente con base en las contingencias de otra situación concreta. Sólo puede estructurarse con la participación del lenguaje en tanto permite el contacto de la persona con propiedades no aparentes ni presentes en una situación específica.
Sustitutivo no referencial	Se caracteriza por comprender acciones exclusivamente lingüísticas. El individuo interactúa en términos de la conducta convencional y sus productos, lo cual implica hacer contacto con sistemas convencionales independientes de eventos particulares.

*Anexo 2. Instrumento de evaluación.*

(Pestaña 1)

**Evaluación de competencias profesionales**

Estimado participante, el presente estudio está dirigido al análisis del desempeño competencial de estudiantes universitarios. Tus respuestas se administrarán de manera confidencial. ¡Gracias por tu participación!

## 1. Número de expediente.

(Pestaña 2)

Instrucciones. A continuación, se te presentarán cinco casos de usuarios que solicitaron el servicio psicológico. De manera complementaria, cada caso incluye un vídeo del usuario que ejemplifica una de las interacciones reportadas como problema. Revisa el material con detenimiento y responde las preguntas. Podrás regresar a las pestañas de los casos cuantas veces lo requieras.

(Pestaña 3)

**CASO A**

Niño de sexo masculino con 6 años que actualmente cursa tercero de preescolar. La madre mencionó en la entrevista inicial que es un niño “chipilón” y que le gusta estar cerca de ellos. El primer año y la mitad del segundo año de preescolar los cursó en línea. En adición a la escuela regular, está asistiendo un día a la semana a una dependencia de USAER para trabajar aspectos vinculados con el área de lenguaje.

Los padres reportaron que pronuncia varias palabras de manera incorrecta y que habla muy rápido; muchas veces no se le entiende al hablar. Señalaron que ya habían acudido a revisión médica del aparato fonoarticulador y no se encontró ninguna malformación. A veces le corrigen cuando pronuncia mal, pero lo han dejado pasar porque el problema es constante. Con respecto a los resultados esperados, indicaron que les gustaría que pronuncie mejor las palabras y sea más comprensible cuando habla.

Vídeo A (material confidencial)

2. A partir del reporte escrito, identifica la conducta reportada como problema.
  - a. Es un niño “chipilón”.
  - b. Cursó escuela en línea.

- c. Pronuncia palabras de manera incorrecta.
  - d. Presenta una malformación en el aparato fonoarticulador.
3. ¿Qué tipo de instrumento utilizarías para evaluar el caso?
- a. Prueba de motricidad fina
  - b. Reportes médicos
  - c. Test de memoria
  - d. Registro de articulación de fonemas
4. Selecciona las categorías de evaluación pertinentes que puedan registrarse **solamente** a partir de la interacción mostrada en el vídeo.
- a. Error-acierto, nivel de dislalia, comprensión fonética.
  - b. Memoria, omisión de fonema, inversión de fonemas.
  - c. Error-acierto, omisión de fonema, inversión de fonemas.
  - d. Posición labio-lingual, contacto visual, nivel de atención.

(Pestaña 4)

La práctica psicológica debe contar con una justificación teórica particular. Lee el siguiente extracto del capítulo 2 de la “*La función de síntesis del lenguaje*” (Alcaraz, 1980) y responde:

Texto 1. La conducta verbal del emisor es un estímulo, tanto para sí mismo como para el otro, con el que entra en relación; y por lo que respecta al receptor, este no hace en realidad otra cosa que responder a los estímulos que le envía el emisor. Las unidades de emisión y de recepción del lenguaje no necesariamente deben estar en dos organismos distintos. Dentro de un mismo organismo un sistema generador de señales puede entrar en relación con un sistema receptor. De hecho, la condición necesaria para que el aprendizaje del lenguaje se realice es la existencia de una relación transmodal en la que las cinestesis del aparato articulador vocal se hallen vinculadas con la audición, de tal manera que la modulación del lenguaje se logra a través de la retroalimentación que le proporcionan las sensaciones auditivas. [...] si se corta la retroalimentación auditiva de una pronunciación, el organismo sufre de inmediato una perturbación en el flujo de su lenguaje.

[...] En las primeras etapas del aprendizaje del lenguaje el apareamiento entre una nueva pronunciación verbal producida por un adulto y la repetición de la misma palabra por parte del niño exige que la articulación se vea seguida muy de cerca por el control auditivo; igualmente, la recepción del lenguaje necesita para la diferenciación de los sonidos que se ponga en acción el aparato articulador, para acentuar a través de las cinestesis la estimulación auditiva que resulte difícil (pág. 81).

Fuente: Alcaraz, V. (1980). *La función de síntesis del lenguaje*. México: Editorial Trillas.

5. Con base al Texto 1, ¿cómo se podría ejemplificar el término de “relación transmodal” a partir de la situación presentada en el caso A?
- a. La pronunciación del usuario es retroalimentada porque es un niño “chipilón”.
  - b. La pronunciación del usuario se regula en función de la retroalimentación obtenida al escuchar a otros hablar y al escucharse a sí mismo hablar.

- c. La pronunciación del usuario se regula en función de lo que siente.
  - d. La pronunciación del usuario es retroalimentada a partir de las perturbaciones que ocurren en el flujo del lenguaje.
6. Considerando lo que describe Alcaraz (1980) con respecto a la adquisición del lenguaje, ¿qué proceso psicológico representa la interacción mostrada en el video?
- a. Asociación
  - b. Reforzamiento
  - c. Evitación
  - d. Discriminación

(Pestaña 5)

### **CASO B**

Se presenta un niño de sexo masculino de 5 años cursando el segundo año de preescolar. Fue diagnosticado con trastorno del espectro autista e hiperactividad por un neurólogo a la edad de 2 años, mismo quien le prescribe medicamentos para disminuir los niveles de actividad y para dormir. El niño vive en casa de la abuela junto con su madre y uno de sus tíos. La abuela es quien toma cargo de él principalmente entre semana; comenta que lo tiene muy consentido. Asiste al instituto preescolar CLAPS desde hace un año, donde se ha trabajado con él principalmente lenguaje y conductas de autocuidado.

La madre reporta que desde los 9 meses identificó problemas para establecer contacto visual y responder cuando se le llamaba por su nombre. Actualmente, señala que el niño no atiende ni sigue instrucciones, tiene problemas para controlar esfínteres, mantenerse quieto y orientarse, razón por la cual choca con otros objetos muy frecuentemente. Además de ello, menciona que el infante pellizca y da manotazos cuando no se le presta atención o no se le da lo que pide.

Vídeo B (material confidencial)

7. A partir del reporte escrito, identifica las conductas reportadas como problema.
- a. Trastorno del espectro autista, consumir medicamentos, atender, seguir instrucciones.
  - b. Atender, seguir instrucciones, controlar esfínteres, mantenerse quieto, orientarse, golpear.
  - c. Tener trastorno del espectro autista, dormir, ser consentido, pellizcar y dar manotazos.

- d. Responder a su nombre, seguir órdenes, controlar esfínteres y que no se le preste atención.
8. Con base al video, completa el siguiente registro instantáneo de la conducta de atender. Para este caso, la conducta de atender se ha definido como el establecimiento de contacto visual del usuario con la tarea de colorear. El registro deberá realizarse al término del intervalo, donde se irá marcando con una palomita (✓) la presencia de la conducta de atender o con un guion (-) la ausencia de la conducta de atender.

<i>Registro instantáneo de la conducta de atender</i>										
Definición operacional de la conducta: Establecer contacto visual con la tarea de colorear.										
Tiempo del intervalo= 10 segundos					Lugar de observación: Sala del hogar					
Intervalos										
10''	20''	30''	40''	50''	60''	1'10''	1'20''	1'30''	1'40''	1'50''
✓		✓	✓		-	✓		-	✓	

- a. Intervalo 20''= (✓); Intervalo 50''= (-); Intervalo 1'20''= (✓); Intervalo 1'50''= (✓)
- b. Intervalo 20''= (✓); Intervalo 50''= (✓); Intervalo 1'20''= (-); Intervalo 1'50''= (-)
- c. Intervalo 20''= (-); Intervalo 50''= (-); Intervalo 1'20''= (-); Intervalo 1'50''= (-)
- d. Intervalo 20''= (✓); Intervalo 50''= (-); Intervalo 1'20''= (-); Intervalo 1'50''= (-)
9. Con base a los datos del registro de ocurrencia, calcula la frecuencia acumulada de la conducta de atender.
- a.  $f=7$
- b.  $f=6$
- c.  $f=5$
- d.  $f=11$
10. Dentro del modelo psicológico conductual, ¿qué relación existe entre la conducta de mantener contacto visual y el seguir instrucciones?
- a. Son precurrentes básicas del comportamiento, las cuales son requeridas para establecer conductas más complejas.
- b. Son conductas con las que suelen presentar problemas las personas con trastorno de espectro autista.
- c. Son conductas adquiridas por imitación, por lo que, si no se presentan representan un problema psicológico.

- d. Son componentes importantes del repertorio conductual de los niños, especialmente de los niños con trastorno del espectro autista.

(Pestaña 6)

### CASO C

Acude a servicio psicológico la madre de una niña de sexo femenino de 9 años. Refiere que su hija es distraída y que no sabe aún leer ni escribir a pesar de estar cursando el 3er grado de primaria. Con respecto a los antecedentes proporcionados, reporta haber nacido prematura. El grado de autosuficiencia para la mayoría de las tareas son parciales, incluyendo conductas de autocuidado (desvestirse, vestirse y bañarse), excluyendo la de comer, para la cual no requiere apoyo alguno. No hay presencia de conductas agresivas. A veces obedece órdenes. Como características personales, refiere que es poco activa, se concentra poco y es muy paciente. La madre indica que espera que se concentre más, que ponga atención y que aprenda a leer y a escribir.

Video C (material confidencial)

11. A partir del reporte escrito, selecciona el referente que aluda a la situación problema.
  - a. Nacimiento prematuro
  - b. No sabe leer ni escribir
  - c. Poco activa
  - d. Ausencia de conductas agresivas
12. Selecciona las categorías de evaluación pertinentes que puedan registrarse solamente a partir de la interacción mostrada en el vídeo.
  - a. Duración total de la lectura, tono de voz, actitud.
  - b. Omisión y adición de vocablos, duración total de la lectura, pausas de puntuación.
  - c. Respuestas no verbales, longitud de las palabras, movimiento ocular.
  - d. Procesamiento de información, capacidad de memoria, pausas de puntuación.
13. De los supuestos teóricos enunciados a continuación, ¿cuál de ellos sirve como fundamento teórico al fenómeno psicológico del caso?
  - a. El desarrollo lingüístico se da a partir de los cambios de las interacciones entre el individuo y su medio convencional. Puede variar entre modalidades de presentación (hablar, escribir, leer, señalar, entre otros) y niveles de complejidad.

- b. El rendimiento en lectura se sitúa en determinado nivel de desempeño en función de la edad cronológica, del coeficiente de inteligencia y de la escolaridad propia de la edad del individuo.
  - c. Los trastornos en el aprendizaje como la falta de atención o seguimiento de instrucciones y mala pronunciación son causa de la baja capacidad lectoescritora por lo que es importante evaluarles como un conjunto y detectar el factor desencadenante.
  - d. Los estilos parentales representan la guía de orientación en el crecimiento del individuo. El comportamiento y desempeño académico del niño se verá influenciado por el estilo de crianza. Esto determina el éxito o fracaso académico.
14. Selecciona el objetivo conductual que represente la demanda y cumpla con los criterios de objetividad.
- a. El usuario podrá leer lo suficiente para desenvolverse en su grado escolar.
  - b. El usuario leerá en voz alta las palabras que se le indiquen siguiendo el orden en el que se encuentran escritas.
  - c. El usuario establecerá contacto visual con la tarea escrita hasta que sea concluida o hasta que le indique la instructora.
  - d. El usuario será más atento, se concentrará más y logrará leer de manera básica.

(Pestaña 7)

#### **CASO D**

Joven con sordera profunda de sexo masculino de 22 años, estudiante de licenciatura en la Universidad Estatal de Sonora (UES). Se le diagnosticó con sordera a la edad de 2 años y utilizó aparato de apoyo auditivo hasta los 16; desde entonces no utiliza ningún tipo de apoyo. Tiene 18 años de experiencia en Lengua de Señas Mexicana. Toda su familia es oyente y sólo uno de sus hermanos menores funge como intérprete básico. Cursó la educación primaria en el Centro de Atención Múltiple #15 (CAM), instituto de educación especializada en lenguaje y audición. Posteriormente, fue inscrito en una secundaria para personas oyentes donde encontró dificultades para comunicarse y fue regresado al CAM #15, por lo que tiene una escolaridad general atrasada de dos grados escolares.

Es remitido al servicio psicológico debido a dificultades con la lectura y la escritura. En las observaciones iniciales se encuentra que no asocia las señas con la palabra escrita.

Video D (material confidencial)

15. A partir del reporte escrito, identifica las conductas reportadas como problema.

- a. Sordera profunda, aparato auditivo, educación primaria.
- b. Asociación de seña con palabra escrita, familia oyente, hermano intérprete.
- c. Sordera profunda, comunicarse, lectura y escritura.
- d. Comunicarse, lectura y escritura, asociación de seña con palabra escrita.

(Pestaña 8)

Lee el siguiente extracto del capítulo 2 del libro “*La función sustitutiva referencial: análisis histórico-crítico. Avances y perspectivas*” (Padilla y Pérez-Almonacid, 2012) y responde:

Texto 2. Típicamente el procedimiento de igualación de la muestra de primer orden consiste en la presentación de dos o más estímulos de comparación cuyas propiedades dependen de las propiedades de otro estímulo que recibe el nombre de estímulo muestra. Si un organismo responde a uno de los estímulos de comparación en términos de las propiedades especificadas por el estímulo muestra, y responde a otro de los estímulos cuando cambia el estímulo muestra, se dice que hay igualación de la muestra. Este arreglo experimental se ha utilizado en experimentos con diferentes especies, incluyendo sujetos humanos.

El procedimiento utilizado con sujetos humanos consiste usualmente en la presentación de tres figuras ubicadas en la parte inferior de la pantalla de un computador y una figura en la parte superior (estímulo muestra). El participante debe escoger uno de los estímulos inferiores con base en el criterio morfológico o funcional que prescriba el experimentador, de modo que aprenda a seleccionar aquel estímulo de comparación que corresponda con el criterio cuando esté presente el estímulo de muestra indicado. Por ejemplo, si el experimentador establece como criterio de igualación morfológico la “identidad”, entonces en un arreglo donde aparezca como estímulo de muestra un cuadrado azul; y como estímulos de comparación un círculo verde, un cuadrado verde, y un cuadrado azul, el participante deberá escoger este último puesto que corresponde al criterio preestablecido (pág. 39).

Fuente: Padilla, N. y Pérez-Almonacid, N. (2012). *La función sustitutiva referencial: análisis histórico-crítico. Avances y perspectivas*. University Press of the South.

16. Según lo que describen Padilla y Pérez-Almonacid (2012) con respecto a la igualación a la muestra, ¿qué proceso psicológico representa la interacción mostrada en el video?
  - a. Discriminación condicional
  - b. Reforzamiento intermitente
  - c. Condicionamiento clásico
  - d. Encadenamiento
  
17. Con base al Texto 2, ¿cómo se podría ejemplificar el procedimiento de igualación a la muestra a partir de la situación presentada en el caso D?
  - a. El usuario debe identificar palabras escritas complicadas.
  - b. El usuario debe asociar ilustraciones con sinónimos.
  - c. El usuario debe identificar la palabra escrita a partir de una ilustración.
  - d. El usuario debe comprender la ilustración a partir de las palabras escritas.
  
18. Con base a las respuestas del vídeo, completa el siguiente registro de ocurrencia, considerando que "acierto" indica la correspondencia entre la palabra y la ilustración y "error" la no correspondencia.

<i>Ensayo</i>	<i>Acierto/Error</i>
1	Acierto
2	Acierto
3	
4	Acierto
5	Acierto
6	
7	Error
8	Acierto
9	Acierto
10	Error
11	Acierto
12	
13	
14	Acierto
15	Acierto
16	Acierto
17	Acierto
18	Acierto
19	Error
20	
21	Acierto

- a. Ensayo 3= Error, Ensayo 6= Acierto, Ensayo 12= Error, Ensayo 13= Error, Ensayo 20= Error.
- b. Ensayo 3= Acierto, Ensayo 6= Acierto, Ensayo 12= Error, Ensayo 13= Error, Ensayo 20= Acierto.
- c. Ensayo 3= Error, Ensayo 6= Acierto, Ensayo 12= Error, Ensayo 13= Error, Ensayo 20= Acierto.
- d. Ensayo 3= Error, Ensayo 6= Acierto, Ensayo 12= Acierto, Ensayo 13= Error, Ensayo 20= Acierto.
19. Se llevaron a cabo otras cuatro sesiones de evaluación con tareas de igualación a la muestra de primer orden donde se obtuvieron los siguientes resultados. Calcula el porcentaje de aciertos por sesión.

<i>Sesión</i>	<i>Aciertos</i>	<i>Errores</i>	<i>Total</i>
2	15	6	21
3	11	10	21
4	13	8	21
5	12	9	21

- a. Sesión 2=71%; Sesión 3=52%; Sesión 4=61%; Sesión 5=57%
- b. Sesión 2=36%; Sesión 3=32%; Sesión 4=34%; Sesión 5=33%

- c. Sesión 2=9%; Sesión 3=1%; Sesión 4=5%; Sesión 5=3%
- d. Sesión 2=28%; Sesión 3=47%; Sesión 4=38%; Sesión 5=42%

20. Calcula el porcentaje de errores por sesión.

- a. Sesión 2=71%; Sesión 3=52%; Sesión 4=61%; Sesión 5=57%
- b. Sesión 2=36%; Sesión 3=32%; Sesión 4=34%; Sesión 5=33%
- c. Sesión 2=9%; Sesión 3=1%; Sesión 4=5%; Sesión 5=3%
- d. Sesión 2=28%; Sesión 3=47%; Sesión 4=38%; Sesión 5=42%

(Pestaña 9)

### CASO E

Acude al servicio psicológico la madre de una niña de sexo femenino de 3 años de edad. Reporta que no hace caso ni sigue instrucciones de ningún adulto. Frecuentemente hace berrinches y se pone a gritar cuando no se le da lo que quiere. La madre también menciona que siempre inicia peleas con su hermana mayor porque toma sus pertenencias y le da manotazos cuando se enoja. Indica que es “pesadita” con los animales con los que interactúa, cuando juega con los perros de la casa, los agarra fuerte del pelo.

Entre semana, la cuida la abuela, ya que la madre trabaja durante el día. Hace unos meses, empezó a recibir reportes del preescolar, donde se señala que la infante no pone atención, no sigue instrucciones, no se queda sentada y no quiere trabajar. La maestra titular menciona que durante las actividades escolares donde se requiere estar sentada en la mesa de trabajo, la niña se levanta y se va hacia el área de juguetes del salón hasta que va por ella para devolverla a su lugar. Sólo con las actividades escolares donde se implique un juego, es cuando se mantiene sentada. Se adelanta siempre a los turnos de otros y se desespera cuando sus compañeros se tardan.

Con respecto a los resultados esperados de la intervención, la madre indica que le gustaría que sea menos distraída, que le haga caso y que deje de hacer berrinches.

Video E (material confidencial)

21. A partir del reporte escrito, identifica las conductas reportadas como problema.
- a. No sigue instrucciones, hace berrinches, se pelea con su hermana, no pone atención.
  - b. No sigue instrucciones, recibe reportes, se mantiene sentada, la cuida su abuela.
  - c. Hace berrinches, juega, se mantiene sentada, se desespera.
  - d. Recibe reportes, deja que la devuelvan a su lugar, la cuida su abuela, no pone atención.

22. ¿Qué tipo de instrumento utilizarías para evaluar el caso?
- Inventario Multifásico de Personalidad de Minnesota (MMPI)
  - Reportes médicos neuronales
  - Prueba de lectoescritura
  - Prueba de precurrentes básicas
23. Selecciona las categorías de evaluación pertinentes que puedan registrarse **solamente** a partir de la interacción mostrada en el vídeo.
- Síntomas de trastorno de personalidad, alteraciones conductuales.
  - Respuestas correctas/incorrectas, duración del episodio de berrinche.
  - Duración del episodio de berrinche, morfologías de las conductas presentadas.
  - Morfologías de las conductas presentadas, discriminación visual.
24. Para establecer una línea base, se llevó a cabo un registro de duración de la conducta de berrinche durante cinco días seguidos, donde se solicitó a la psicóloga que no reforzara ni atendiera al usuario. Los datos obtenidos se muestran en la tabla. Explica los resultados.

<i>Día</i>	<i>Duración (seg)</i>
1	125
2	118
3	98
4	93
5	85

- Hubo un decremento de la conducta de berrinche, lo cual puede explicarse porque la niña se cansó de insistir.
  - Hubo un decremento en la conducta de berrinche, lo cual puede explicarse por la ausencia de reforzadores por parte de la psicóloga.
  - Hubo un decremento de la conducta de berrinche, lo cual puede explicarse porque la psicóloga fungió como modelo social a imitar.
  - Hubo un decremento de la conducta de berrinche, lo cual puede explicarse por los factores disposicionales del lugar de trabajo, donde no hay distractores.
25. Selecciona el objetivo conductual que represente la demanda y cumpla con los criterios de objetividad.
- El usuario seguirá instrucciones simples solamente cuando se sienta motivado.
  - El usuario seguirá instrucciones simples ante un máximo de dos repeticiones.

- c. El usuario deberá seguir instrucciones cuando más de una persona se las indiquen.
  - d. El usuario deberá seguir solamente instrucciones simples, después seguirá las complejas.
26. De los supuestos teóricos enunciados a continuación, ¿cuál de ellos sirve como fundamento teórico al fenómeno psicológico del caso?
- a. La presencia de conductas disruptivas o no pertinentes en infantes usualmente es mantenida por eventos reforzantes que siguen a su presentación. De esta manera, la frecuencia de la conducta aumentará cuando se disponga la situación para recibir el reforzador.
  - b. Las conductas disruptivas son consecuencia de la alteración de sustancias químicas en el cerebro, lo cual genera una sobreexaltación en el individuo e inhibe el estar quieto.
  - c. Las conductas disruptivas infantiles se deben generalmente a que al niño no se le ha enseñado a interiorizar las normas sociales. Si no las interioriza, no las podrá seguir porque no está en su naturaleza.
  - d. El infante presentará conductas disruptivas para contrarrestar las conductas disruptivas de otro individuo, en tanto le permite dar fin a los eventos aversivos mediante su propio comportamiento.

(Pestaña 10)

Ha concluido la evaluación. Avisa al evaluador que has terminado ¡Muchas gracias por tu participación!

### Anexo 3. Formato de presentación del instrumento.

#### -Presentación del caso

← Atras PC Móvil

#### Caso D

Joven con sordera profunda de sexo masculino de 22 años, estudiante de licenciatura en la Universidad Estatal de Sonora (UES). Se le diagnosticó con sordera a la edad de 2 años y utilizó aparato de apoyo auditivo hasta los 16; desde entonces no utiliza ningún tipo de apoyo. Tiene 18 años de experiencia en Lengua de Señas Mexicana. Toda su familia es oyente y sólo uno de sus hermanos menores funge como intérprete básico. Cursó la educación primaria en el Centro de Atención Múltiple #15 (CAM), instituto de educación especializada en lenguaje y audición. Posteriormente, fue inscrito en una secundaria para personas oyentes donde encontró dificultades para comunicarse y fue regresado al CAM #15, por lo que tiene una escolaridad general atrasada de dos grados. Es remitido al servicio psicológico debido a dificultades con la lectura y la escritura. En las observaciones iniciales se encuentra que no asocia las señas con la palabra escrita.



Ver más ta... Compartir

Mirar en YouTube

#### -Presentación de los reactivos

← Atras PC Móvil

**8**

Con base al video, completa el siguiente registro instantáneo de la conducta de atender. Para este caso, la conducta de atender se ha definido como "el establecimiento de contacto visual del usuario con la tarea de colorear". El registro deberá realizarse al término del intervalo, es decir, que el primer intervalo (10") deberá registrarse **exactamente** en los 10 segundos del video (OJO: NO se registra en el segundo 1, ni en el segundo 11). El segundo intervalo (20") se debe registrar en los 20 segundos del video y así sucesivamente.

Se deberá marcar con una palomita (✓) la presencia de la conducta de atender o con un guion (-) la ausencia de la conducta de atender. Puedes pausar el video, si es necesario.

\* (1 Punto)

<b>Registro instantáneo de la conducta de atender</b>										
Definición operacional de la conducta: Establecer contacto visual con la tarea de colorear.										
Tiempo del intervalo= 10 segundos						Lugar de observación: Sala del hogar				
<b>Intervalos</b>										
10"	20"	30"	40"	50"	60"	1'10"	1'20"	1'30"	1'40"	1'50"
✓		✓	✓		-	✓		-	✓	

a) Intervalo 20" = (✓); Intervalo 50" = (-); Intervalo 1'20" = (✓); Intervalo 1'50" = (✓)  
 b) Intervalo 20" = (✓); Intervalo 50" = (✓); Intervalo 1'20" = (-); Intervalo 1'50" = (-)  
 c) Intervalo 20" = (-); Intervalo 50" = (-); Intervalo 1'20" = (-); Intervalo 1'50" = (-)  
 d) Intervalo 20" = (✓); Intervalo 50" = (-); Intervalo 1'20" = (-); Intervalo 1'50" = (-)

## Anexo 4. Respuestas por reactivo según el inciso.

