



**UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE PSICOLOGÍA
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA CLÍNICA**

**CONSTRUCCIÓN DE LOS INDICADORES DE LOGRO PARA LA EVALUACIÓN
DE LAS COMPETENCIAS INTEGRALES EN LAS ASIGNATURAS PRÁCTICAS.**

Tutora:
PURIFICACIÓN PRIETO

Autora:
NEUDITH MORALES

CARACAS, JULIO DE 2018



**UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE PSICOLOGÍA
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA CLÍNICA**

**CONSTRUCCIÓN DE LOS INDICADORES DE LOGRO PARA LA EVALUACIÓN
DE LAS COMPETENCIAS INTEGRALES EN LAS ASIGNATURAS PRÁCTICAS.**

(Trabajo de Licenciatura presentado ante la Escuela de Psicología de la Universidad Central de Venezuela, como requisito parcial para optar al título de Licenciada en Psicología.)

Tutora:

Purificación Prieto²

Autora:

Neudith Morales¹

Caracas, julio de 2018

¹Neudith Morales, Departamento de Psicología Clínica, Escuela de Psicología, Universidad Central de Venezuela neudith.morales@gmail.com

²Purificación Prieto, Jefe de Departamento de Psicología Clínica, Escuela de Psicología, Universidad Central de Venezuela pmPrieto@gmail.com

Agradecimientos

Mi gratitud a la Profa. Purificación Prieto, mi tutora, por recibirme en su línea de investigación, orientándome con su experticia y amplio conocimiento en el área, además de su compromiso, apoyo y confianza en el trabajo realizado.

A todos y cada uno de los profesores que formaron parte de mi formación académica, por la transmisión de sus conocimientos y experticia en el área.

A mis compañeros de la carrera por estar presentes en este ciclo de mi vida y compartir juntos momentos que nos permitieron estrechar lazos de amistad.

A mis seres queridos, por estar siempre presentes apoyándome de manera incondicional y con mucho cariño.

A la Universidad Central de Venezuela, especialmente al Departamento de Psicología Clínica, por formarnos y brindarnos los medios para poner en práctica el conocimiento adquirido, acercándonos al rol del Psicólogo con ética y responsabilidad.

A Dios por estar presente en cada momento de mi vida y guiar mis pasos.

A todos, muchas gracias.

Construcción de los indicadores de logro para la evaluación de las competencias integrales en las asignaturas Prácticas.

Autor: Neudith Morales
neudith.morales@gmail.com

Universidad Central de Venezuela
Escuela de Psicología

Resumen

El presente trabajo tuvo como propósito construir los *Indicadores de Logro* que formarán parte de los procedimientos de evaluación de la propuesta de formación basada en *Competencias Integrales* de la asignatura Prácticas Clínicas I correspondiente al séptimo semestre de la Opción de Psicología Clínica. El *Modelo de Formación por Competencias Integrales* (Prieto, 2015) incorpora como procedimiento el sugerido por Zabalza (2007), en lo que respecta al diseño de *Unidades de Competencias* y *Sub-competencias* como *Categorías de Análisis* de las que se derivaron las *Dimensiones* y los *Indicadores*. Entre los resultados obtenidos destacan, además de la caracterización de las *Competencias Integrales* y de los *Indicadores de Logro* correspondientes a la evaluación del desempeño de los estudiantes, la consolidación de una estrategia procedimental que permitió contextualizar las actividades y tareas contempladas en la asignatura Prácticas Clínicas I como componentes de una estrategia de formación basada en competencias. Se sugiere continuar con el re-diseño de los programas correspondientes a las asignaturas Prácticas Clínicas II, III y IV.

Palabras claves: *Formación basada en competencias, competencias integrales, indicadores de logro.*

Construction of the indicators of achievements for the evaluation based on competences of the course Practices.

Author: Neudith Morales
neudith.morales@gmail.com

Universidad Central de Venezuela
Escuela de Psicología

Abstract

The purpose of this work was to construct the Achievement Indicators that will form part of the evaluation procedures of the training proposal based on Comprehensive Competences of the Clinical Practices I subject corresponding to the seventh semester of the Clinical Psychology Option. The Training Model for Comprehensive Competences (Prieto, 2015) incorporates as a procedure the one suggested by Zabalza (2007) with regard to the design of Competency Units and Sub-competencies as Categories of Analysis from which the Dimensions and Indicators were derived. Among the results obtained, besides the characterization of the Integral Competences and the Achievement Indicators corresponding to the evaluation of the students' performance, the consolidation of a procedural strategy that allowed to contextualize the activities and tasks contemplated in the subject Clinical Practices I as components of a competency-based training strategy. It is suggested to continue with the re-design of the programs corresponding to the Clinical Practices II, III and IV subjects.

Keywords: *Training based on competencies, comprehensive competencies, achievement indicators.*

Índice De Contenido

Agradecimientos	iii
Resumen	iv
Abstract	v
Introducción	9
Capítulo I: Contextualización de la temática	12
1.1 Descripción general del área	12
1.2 Planteamiento del enunciado holopráxico: Planteamiento del problema	19
1.3 Objetivos de la investigación	22
1.3.1 Objetivo general.....	22
1.3.2 Objetivos específicos.....	22
Capítulo II: Sintagma Gnoseológico	23
2.1 Modelo de Formación por <i>Competencias Integrales</i> (MF-CI, Prieto 2015).....	23
2.2 Metodología de trabajo del uso y evaluación de las competencias.....	27
2.2.1 Propuesta de construcción de programas formativos basado en competencias de Miguel Zabalza.....	27
2.3 Aprendizaje reflexivo de Donald Schön	34
2.4 Aprendizaje experiencial de David Kolb	36
2.4.1 El ciclo del aprendizaje	37
2.4.2 Percepción y procesamiento de la experiencia	38
2.4.3 Los estilos de aprendizaje	39
Capítulo III: Criterios Metodológicos	41
3.1 Justificación de la investigación.....	41
3.2 Tipo de investigación.....	41
Capítulo IV: Análisis y Evaluación	43
4.1 Análisis y evaluación	43
Capítulo V: Propuesta	50
5.1 Propuesta.....	50
5.1.1 Competencias.....	50
5.1.2 Elementos de Formación.....	53
5.1.3 Indicadores de logro.....	59

Conclusiones y Recomendaciones	64
Glosario	67
Referencias	69

Índice De Figuras

<i>Figura 1. Tipos de actividades de aprendizaje en el ciclo del aprendizaje de Kolb</i> (1976 c.p. Gómez, s/f)	39
<i>Figura 2. Relación entre las categoría de competencias y elementos de formación.</i> Elaboración propia	54

Índice De Tablas

Tabla 1. <i>El ciclo del aprendizaje según Donald Kolb (García-Rincón, 2014)</i>	38
Tabla 2. <i>Desarrollo de la competencia Saber a través de la actividad de Seminario</i>	55
Tabla 3. <i>Desarrollo de la competencia y subcompetencias de Hacer a través de la actividad de Simulación de Casos</i>	56
Tabla 4. <i>Desarrollo de la competencia y subcompetencias de Hacer a través de la actividad de Ensayos Conductuales</i>	57
Tabla 5. <i>Desarrollo de las competencias y subcompetencias de Ser o Estar a través de la actividad de la Observación de terapeutas avanzados en el Servicio de Psicología Clínica</i>	58
Tabla 6. <i>Criterios de logro del elemento de formación Seminario</i>	60
Tabla 7. <i>Criterios de logro del elemento de formación Simulación de Casos</i>	60
Tabla 8. <i>Criterios de logro del elemento de formación Ensayos Conductuales</i>	60
Tabla 9. <i>Criterios de logro del elemento de formación Observación en el Servicio</i>	61
Tabla 10. <i>Indicadores de logro del elemento de formación Seminario</i>	62
Tabla 11. <i>Indicadores de logro del elemento de formación Simulación de Caso</i>	62
Tabla 12. <i>Indicadores de logro del elemento de formación Ensayos Conductuales</i>	62
Tabla 13. <i>Indicadores de logro del elemento de formación Observación de terapeutas avanzados en el Servicio de Psicología Clínica</i>	62

Introducción

El presente estudio se enmarca en el área de investigación de la formación basada en competencias para la Educación Superior. Existe una necesidad cada vez más creciente de que los recién egresados de las aulas e incorporados en el mercado laboral se ajusten a las exigencias de la sociedad y respondan a las necesidades de las mismas con todas sus capacidades, habilidades y destrezas desarrollados durante su proceso de formación (Fernández, 2010, p.15).

A la vez, este proceso implica un cambio en la metodología con la cual se imparten los programas de aprendizaje y en la evaluación como seguimiento de la progresión de cada estudiante (Fernández, 2010, p.15). La cual no debería consistir exclusivamente en una nota o calificación como representación del conocimiento obtenido por el estudiante en un momento dado, sino que debería incluir otros aspectos que también forman parte del aprendizaje como lo son las competencias (Villardón, 2006, p.60), adquiridas en tanto conocimientos, habilidades y destrezas. Elementos importantes que pueden ser un predictor del desempeño laboral del individuo en su profesión más que solo el criterio aportado por la calificación.

En este sentido, se considera que el aprendizaje del estudiante a través de la Educación Superior es complejo, multidimensional y que necesita por tanto que se valore de diferentes formas. Es por ello, que esta necesidad planteada en los principales sistemas de educación han conducido al cambio hacia la evaluación propia de una formación basada en competencias (Murphy, 2006 c.p. Villardón, 2006, p.59).

El modelo formativo basado en competencias, bien comprendido, tal como expresa (Fernández, 2010, p.14) permite contemplar para el desarrollo de las competencias el preparar personas competentes que conozcan su campo de especialidad; personas solidarias; personas listas para comprometerse y expresarse, elementos estos que entran en la misma sintonía de la propuesta de aprendizaje reflexivo y experiencial de Schön (1992 c.p. Roque y García, 2016) y Kolb (1976 c.p. García-Rincón, 2014), respectivamente.

Sobre la base de esta tendencia de cambio de paradigma en la educación superior que se viene gestando desde finales del siglo XX, aunado al desarrollo que se ha producido en

Latinoamérica y el Caribe en esta área impulsado principalmente por el Proyecto Tuning en su versión Latinoamericana (ALFA Tuning-América Latina, 2007), y además, en la reforma que pudiera plantearse en la Universidad Central de Venezuela (UCV), concretamente en los pénsums de estudios, es que surge la presente investigación, donde se pretende abordar la evaluación en la formación basada en competencias en la Opción de Psicología Clínica de la Escuela de Psicología de la UCV.

En este sentido, se pretende comenzar con las asignaturas Prácticas adaptando, en primer lugar, el programa de formación de la materia Prácticas Clínicas I, elaborado por el Departamento de Psicología Clínica, empleando para ello *el modelo de formación basado en competencias integrales* propuesto por Prieto (2015) y la metodología de trabajo del diseño por competencias sugerida por Zabalza (2007) al momento de estructurar un programa formativo orientado a la caracterización y establecimiento de las competencias en la Educación Superior. Esta propuesta establece la importancia de la construcción de indicadores de logro. Para la construcción de los indicadores de logro, en este trabajo, se contextualizaron las tareas y actividades contenidas en el Programa Original y se relacionaron con las competencias propuestas para la formación, para luego llevar a cabo la evaluación empleando los Indicadores de Logro.

De acuerdo a la propuesta de investigación holística sugerida por Hurtado (2010), este estudio se consideraría como una *investigación proyectiva* ya que pretende apuntar a dilucidar "cómo podrían o cómo deberían ser" las cosas, en términos de necesidades, preferencias o decisiones de ciertos grupos humanos. En este trabajo, en síntesis se apunta hacia una propuesta dirigida a la evaluación de un programa formativo basado en competencias, concretamente en *competencia integrales*, para ser consistente con el modelo de formación que se diseñó considerando las necesidades formativas desde la enseñanza de la psicología (MF-CI Prieto 2015) dirigida a cursantes de los dos últimos años de la carrera, como una manera de garantizar la congruencia y consistencia, además de ser una alternativa a la evaluación tradicional empleada en los programas formativos orientados al contenido.

En este sentido, la presente investigación se estructuró en cinco (5) capítulos:

Capítulo I: Contextualización de la temática, donde se hace una descripción general del área, se presenta el enunciado holopráxico o planteamiento del problema y los objetivos de la investigación.

Capítulo II: Sintagma Gnoseológico, donde se presentan los componentes del evento a analizar, el contexto, las bases teóricas y la conceptualización del criterio de análisis seleccionado.

Capítulo III: Criterios Metodológicos, orientado a explicar el tipo de investigación, a justificar la elección de la misma.

Capítulo IV: Resultado del diagnóstico, comprende el diagnóstico de necesidades y la evaluación de las condiciones actuales.

Capítulo V: Presentación de la propuesta, incluye la justificación y descripción de la propuesta.

Capítulo I: Contextualización de la temática

1.1 Descripción general del área

La evaluación en la formación basada en competencias involucra un cambio de paradigma en la concepción de cómo se ha venido evaluando tradicionalmente al estudiante en la progresión de su aprendizaje. Este cambio no resulta un trabajo fácil de implementar, no porque no existan las justificaciones necesarias para el cambio en la evaluación o las herramientas tecnológicas para facilitar su implementación o porque exista escasa información al respecto que oriente el entendimiento o existan pocas personas ganadas a propiciar este cambio o tal vez la falta de un marco legal en el sistema de educación que respalde esta propuesta, sino que se debe principalmente, como señala Fernández (2010, p.196) al cambio cultural que conlleva esta nueva visión de evaluación, es "sacar" a los profesores y estudiantes de su zona de confort por la que han venido transitando en todas estas décadas y entrar en una nueva forma de vivir el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como señala Mateo (2006, p.196 c.p. Fernández, 2010, p.13):

A primera vista podría parecer que se trata de un simple cambio tecnológico, sin embargo, esto no es así. El cambio es ante todo, cultural, ya que supone una visión diferente sobre la naturaleza del aprendizaje y del papel de la evaluación. En esta nueva concepción la evaluación se sitúa en el centro del proceso educativo y su uso se justifica en tanto regula la calidad de los aprendizajes y, por ende, la calidad de la docencia universitaria. Es más, desde un posicionamiento más radical, se puede afirmar que las actividades evaluativas no son sino actividades educativas y la distinción entre unas y otras es puramente metodológica o académica, pero en ningún caso establece diferenciación por razón de su naturaleza (p. 13).

Ahora bien, la siguiente pregunta que se podría abordar es ¿por qué es necesario este cambio en la evaluación del aprendizaje? Sobre la base de las referencias previas en el tema, mayoritariamente publicaciones latinoamericanas y españolas, se menciona la necesidad de reestructurar el currículo, de reflexionar sobre las necesidades de aprendizaje de los jóvenes

teniendo como finalidad principal al término de sus estudios obligatorios, la inclusión de los mismos en la sociedad actual, capaces de ofrecer respuestas satisfactorias a los retos y exigencias que se les planteen (Ramos, 2013, p.2).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (abreviado en inglés como UNESCO) señala que las nuevas generaciones del siglo XXI, deberán estar preparadas con nuevas competencias, conocimientos e ideales para la construcción del futuro (Victorino y Medina, s/f). En este sentido, la UNESCO invita a la reflexión de una educación hacia el futuro sostenible a través de los planteamientos de Edgar Morín, en el contexto de su visión del "Pensamiento complejo" donde presenta los siete saberes necesarios para la Educación del futuro (Morín, 1999), por lo que la Educación Superior, entre otros de sus retos, se enfrenta a la formación basada en las competencias y la pertinencia de los planes de estudios implicaría que deben constantemente ajustarse a las necesidades presentes y futuras de la sociedad para lo cual van a requerir una mejor articulación con los problemas de la sociedad y del mundo del trabajo (Victorino y Medina, s/f).

Sobre la base de lo comentado anteriormente, existe una necesidad de que los recién salidos de las aulas e incorporados en el mercado laboral se ajusten a las exigencias de la sociedad y respondan a las necesidades de las mismas con las competencias desarrolladas durante su proceso de formación.

¿Pero qué se entiende por competencias? Como menciona Tardiff (2006 c.p Fernández, 2008), la definición de competencia que se utiliza es clave en el desarrollo de un modelo de planificación para la identificación, normalización y descripción de las competencias. Por lo tanto, es el primer paso orientado a iniciar el camino hacia este cambio de paradigma, ya que de allí, se derivarán numerosas decisiones referidas tanto a las actividades de aprendizaje y como a las de evaluación para que resulten coherentes con esta concepción.

En este sentido, Tardif (2006, c.p Fernández, 2008, p.22) define la competencia como: “un saber actuar complejo que se apoya en la movilización y la combinación eficaz de una variedad de recursos internos y externos dentro de una familia de situaciones”.

Villardón (2006) por su parte, refiere que es "un saber hacer complejo resultado de la movilización, integración y adecuación de conocimientos, habilidades y actitudes, utilizados eficazmente en diferentes situaciones" (p.60).

Desde la perspectiva del Interconductismo, Ribes (2011, p.41 c.p. Ibáñez y de la Sancha, 2013) expresa que "ser competente significa ser capaz de hacer o decir algo respecto de algo o alguien en una situación determinada, con determinados resultados y ajustándose a criterios diferenciales de desempeño" (p.385). El autor aclara que como término técnico, la competencia debe incluir dos aspectos: 1) la especificación del desempeño, y 2) la especificación del o los criterios que dicho desempeño debe satisfacer.

Por su parte, para Tobón (2006) las competencias son: "Procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad" (p.5). Este autor plantea tres ejes competenciales en los procesos de formación de los estudiantes: el laboral-empresarial, la integración sociocultural y la autorrealización; esto es, que las personas puedan formarse para ser eficaces, para ser solidarias con los demás y para gestionar su propio proyecto ético de vida, rescatando los postulados de la UNESCO, en cuanto a los saberes que constituyen los cuatro pilares de la educación, propuestos por Edgar Morín (Medina, 2010).

La Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea define las competencias como aquellas:

Que representan un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo. Éstas deberían haber sido desarrolladas para el final de la enseñanza o formación obligatoria, y deberían actuar como base para un posterior aprendizaje como parte de un aprendizaje a lo largo de la vida (Ramos, 2014, p.3).

Según el informe Definition and Selection of Competencies (DeSeCo) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), se define la competencia como:

La capacidad de responder a las demandas y llevar a cabo las tareas de forma

adecuada. Surge de la combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz (Ramos, 2014, p.3).

Por su parte, Delors (1997 c.p. Arcila, s/f) en su informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por él, refiere que la educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares: aprender a conocer (saber-saber), aprender a hacer (saber-hacer, habilidades), aprender a vivir juntos (saber convivir) y aprender a ser (saber-ser, actitudes, valores). Siendo el quinto pilar "Aprender a Emprender" propuesto por el Proyecto Regional de la Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC, 2002-2017) a partir de las consideraciones del Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI (Delors, 1997 c.p. Arcila, s/f) en los cuatro pilares para la Educación, el cual consiste en una actitud proactiva e innovadora que permita a los profesionales hacer propuestas y tomar la iniciativa, elemento que se considera de vital importancia dentro de la educación para la construcción de un futuro posible y sostenible (Arcila, s/f).

En este repaso de aproximaciones al término competencia, no debe faltar una mención a la tradición griega o latina, el término competencia, el cual venía vinculado, respectivamente, a la idea griega de “areté” y a la latina de “virtus” (Zabalza, 2007). Competencia vendría así a significar, señala Smith (2004, c.p. Zabalza, 2007) haciéndose eco de un texto de Brezinka:

Una cualidad relativamente permanente de la personalidad que es bien valorada por la comunidad a la que se pertenece. En tal sentido, no es una habilidad sino una virtud, un atributo general de excelencia y bondad. Implica sobresalir en aquellas tareas que la vida nos presenta (1988 c.p. Zabalza, 2007, p.11).

Más próximos al escenario formativo que configura la universidad están los planteamientos sobre competencias que subyacen al proceso de convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). El proyecto TUNING, pionero en la definición de las competencias que habrán de caracterizar todo el proceso de convergencia, las ha definido de la

siguiente manera:

En el proyecto Tuning, las competencias representan una combinación dinámica de atributos – con respecto al conocimiento y su aplicación, a las actitudes y a las responsabilidades – que describen los resultados del aprendizaje de un determinado programa, o cómo los estudiantes serán capaces de desenvolverse al finalizar el proceso educativo. En particular, el proyecto se centra en las competencias específicas de las áreas (específicas de cada campo de estudio) y competencias genéricas (comunes para cualquier curso) (González, y Wagenaar, 2003, p. 80 c.p. Zabalza, 2007, p.11).

También en este caso, se hace patente esa dualidad de componentes (“atributos” los denomina el proyecto europeo Tuning) de las competencias: los aspectos más vinculados a los conocimientos y aquellos que tienen que ver con su aplicación práctica. Todo ello matizado por las actitudes y la disponibilidad y responsabilidad del estudiante. Pero el proyecto Tuning, incluye otro aspecto más, que resultará clave para el proceso de convergencia: la distinción entre competencias específicas (propias y, en cierto modo, exclusivas de cada ámbito profesional, lo que le caracteriza como saber y saber hacer profesional) y las genéricas (aquel tipo de dominios que todo estudiante universitario está llamado a alcanzar por el hecho de haberse formado en la universidad).

Como menciona Tardiff (2006, c.p Fernández, 2008), el primer paso hacia el camino de la formación por competencias en cualquier institución educativa, es derivar su propio concepto de competencia porque desde "allí se derivarán numerosas decisiones en cuanto a las actividades de aprendizaje y a la evaluación coherente con esta concepción" (p.15). En este sentido, es que se presenta la propuesta dirigida a la Opción de Psicología Clínica desarrollado en Prieto (2015, 2018) al sugerir el concepto de *Competencias Integrales*:

Las *Competencias Integrales* se sugieren como indicadores analíticos en dos direcciones, en cuanto al proceso de aprendizaje esperado en el cursante y en cuanto a los procedimientos de enseñanza que deberán implementarse como parte de las estrategias didácticas que deberían incluir los docentes responsables

del programa formativo disciplinar. En cuanto al proceso de aprendizaje por parte del cursante de la carrera de Psicología (lo que, en términos de la propuesta del MF-CI, es equivalente al denominado proceso de integración eficiente de los “saberes”); deberá entenderse como una evidencia, no exclusivamente nominal o descriptiva, del acercamiento del estudiante al ejercicio profesional en cada etapa del programa formativo; será un elemento referencial para la adquisición o diferenciación en el uso de las habilidades o destrezas que requieren ser afianzadas a lo largo de la carrera y deben permitirle al cursante el cumplimiento de los Criterios de Logro (o criterios funcionales de ajuste) conducentes a la Titulación o Certificación. El programa de formación disciplinar deberá contener, debidamente especificados, los criterios de logro en cada asignatura y entre asignaturas: a) Que se imparten simultáneamente en un mismo nivel (Intrasemestre), b) Entre asignaturas de niveles secuenciales (Intersemestres, interniveles relaciones de precedencia y secuenciales, prelações), C) Interciclo (Ciclo Básico y Ciclo Aplicado), todos cónsonos con la condición de ser generalizables al quehacer profesional extramuros. Indicadores analíticos del proceso de integración eficiente de los saberes (saber, saber hacer, saber ser o estar) que nos dicen cuáles son las habilidades y destrezas que debe movilizar el estudiante en el programa de formación (Glosario, 2018).

A continuación se señalan algunas de las ventajas que aportan el empleo de las competencias de cara a optimizar los procesos formativos en la educación superior (Zabalza, 2007):

1. Las competencias orientan la enseñanza hacia la *acción*, la realización de algún tipo de proceso práctico resulta básico para visualizar la efectiva adquisición de la competencia. De esta manera, los saberes convencionales se convierten, como señala Perrenoud (2004 c.p. Zabalza, 2007), en “*recursos para la acción*”.
2. Las competencias implican procesos cognitivos distintos del solo aprendizaje asimilativo: la competencia moviliza e integra los distintos componentes del saber (conocimientos, habilidades,

procesos operativos y actitudes), de ahí la importancia de las simulaciones, de las prácticas de laboratorio o de las prácticas sobre el terreno (el *practicum*). Sólo en esos contextos más próximos a la realidad profesional se está en condiciones de poder movilizar el conjunto de recursos vinculados a la competencia.

3. Las competencias implican actuaciones en *situaciones complejas*. Los niveles de actuaciones pueden ser muy diversos por lo que también lo son las capacidades necesarias para llevar a cabo tales actividades. Los sujetos pueden aprender a hacer cosas por la simple asimilación de la cadena operativa que lleva a la obtención del producto o resultado esperado. Pero se estaría ante una habilidad no ante una competencia que implica necesariamente una integración del saber y el hacer (sin que se reduzca ese saber a *cómo hacer* sino a conocimientos más amplios de la situación).

Para concluir, Camperos (2008) señala algunos de los retos de la formación por competencias y las barreras que se pueden encontrar para su desarrollo en las instituciones educativas. En este sentido, indica que realizar un trabajo aceptable desde el punto de vista pedagógico con el enfoque de competencias, exige aceptar que hay barreras, externas e internas a las instituciones educativas que conspiran para su implementación. La barrera principal señala esta autora, se encuentra en los desacuerdos que emergen entre la comunidad académica en la concreción de los saberes y experiencias; al arribar a la organización de las áreas o unidades curriculares aparecen actores que denomina "los celadores del contenido", donde los dueños de éstos no ceden y si lo hacen no los conceden en la práctica. Por lo tanto, no se logra estructurar en el papel, y menos en la práctica, un trabajo integrador que oriente hacia el desarrollo de las competencias. Continúa la autora expresando que esas circunstancias hacen pensar que las competencias pueden ser vistas como un peligro para quienes se aferran a sus prácticas y se sienten dueños de los saberes que han impartido año tras año resultando en una oposición a la consideración de las competencias. También puede catalogárseles como una ilusión, una especie de mito o "disfraz de cambio", (Díaz Barriga, 2006, c.p. Camperos, 2008) porque en la práctica todo sigue igual. El desafío que el desarrollo plantea no se acepta o se evade, porque va a implicar cambios, actualizaciones, preparación, y sobre todo, compromiso de los académicos para crear, construir y abrirse a nuevas experiencias que pongan al estudiante en la situación no sólo de adquirir el conocimiento, sino de aplicarlo a diversos contextos propios del desempeño

profesional y social.

1.2 Planteamiento del enunciado holopráxico: Planteamiento del problema

Según la clasificación de Hurtado (2000), el enunciado holopráxico se corresponde con la pregunta de investigación, y constituye un interrogante que el investigador se plantea acerca del evento de su interés.

En lo que respecta a esta investigación, la decisión de tomar el rumbo de la formación por competencias en una Facultad, un Departamento o una Escuela Universitaria debe reposar en una larga discusión entre los miembros del equipo docente. Este cambio tanto paradigmático como pedagógico causa numerosos cambios en un contexto universitario fundado en un sistema tradicional de enseñanza, entre los cuales cabe mencionar, la organización de las actividades de enseñanza y aprendizaje, en los papeles respectivos de los profesores y de los estudiantes y, por último en la evaluación de los aprendizajes. Por lo tanto, conviene contar con un núcleo sólido de personas firmemente convencidas de lo bien fundada de esta nueva orientación, así como con el apoyo de la dirección. (Fernández, 2010, p.14).

En el caso particular de la Universidad Central de Venezuela (UCV), el proceso de enseñanza-aprendizaje está basado en el modelo de formación disciplinar y la evaluación se realiza de forma tradicional bajo la obtención de una nota o calificación sobre el conocimiento impartido. Sin embargo, como señala Zabalza (2007) este modelo presenta algunas deficiencias, entre las que se puede mencionar, el hecho de que está excesivamente centrado en los saberes disciplinares otorgando escaso espacio a saberes aplicados al ámbito profesional del que se trate. Agrega que es excesivamente superficial y extensivo, que obliga a los estudiantes a cursar multitud de asignaturas sin poder profundizar en los contenidos prácticos que de ellas (individualmente y en conjunto) se derivan. El resultado final es que los alumnos reciben mucha información de muy diversos ámbitos pero sin dominar realmente los procesos de actuación que definen la profesión. Menciona Zabalza (2007), que esas materias están poco conectadas entre sí y no definen un itinerario formativo basado en la continuidad y progresividad de los aprendizajes. Por lo que dejan a criterio del estudiante el proceso de integración del

conocimiento y de su incorporación a la práctica para su futuro desenvolvimiento profesional, sin garantía alguna de que todos los estudiantes logren alcanzar dicha integración (P. Prieto, comunicación personal, 16 de Enero de 2018).

Sin embargo, concretamente existen asignaturas que se dictan en la Opción de Psicología Clínica que pretenden acercar a los estudiantes a la realidad profesional y contribuyen a que vayan movilizandoy desarrollando las competencias necesarias, tal como sucede con la atención de casos (Prácticas Clínicas) y las Pasantías Institucionales, pero las evaluaciones siguen realizándose de manera tradicional, es decir se basan en una nota o calificación y no en la evaluación del progreso en la adquisición de las habilidades, conocimientos y destrezas adquiridas por el estudiante para enfrentar situaciones complejas o problemas que consoliden el desarrollo de las competencias esperadas a lo largo del semestre o del año.

Reflexionando en lo anterior, es que nace la necesidad de plantear investigaciones que acerquen a la Universidad Central de Venezuela (UCV) en general, a sus Facultades y Escuelas a la generación de modelos de formación basados en competencias. En este sentido, este trabajo propone un acercamiento a esta manera de concebir la formación disciplinar y la evaluación desde el modelo basado en *competencias integrales* propuesto por Prieto (2015) que se apoya en la metodología de trabajo para el diseño de programas disciplinares formativos basados en competencias sugerida por Zabalza (2007), dirigido a la asignatura Prácticas Clínicas I de la Opción de Psicología Clínica de la Escuela de Psicología de la UCV.

De acuerdo a Prieto (2015), las asignaturas de Prácticas Clínicas de la Opción de Psicología Clínica a través de las actividades a desarrollar promueven en el estudiante las destrezas que lo aproximan al trabajo directo con pacientes o usuarios de los servicios del psicólogo y están conformadas por cuatro asignaturas (Prácticas Clínicas I, II, III y IV). Sin embargo, no están contempladas de manera evidente las correspondencias entre las actividades que se desarrollarán en las asignaturas y las competencias profesionales que se pretenden instaurar en el estudiante:

Se carece de indicadores propios para evaluar la actuación competente del estudiante

y hacer evidentes los diferentes momentos de la misma, de manera que, tanto profesores como estudiantes coincidan en la identificación de los criterios de logro de cada una de las actividades, para poder considerar la ejecución como competente (Prieto, 2015, p.19).

En el caso del primer nivel (Prácticas Clínicas I) es el ejercicio guiado de los repertorios esperados en los estudiantes para cumplir las actividades sugeridas en los programas siguientes de Prácticas Clínicas II, III y IV, como son la ejecución de ensayos conductuales usando actividades de *role playing*, el desarrollo de informes clínicos sobre la base de la atención de un caso teórico simulado, la observación de terapeutas avanzados de Prácticas III en el Servicio de Psicología Clínica y la discusión de diferentes temas de interés en clases de Seminario (P. Prieto, comunicación personal, 16 de Enero de 2018).

Por otro lado, la progresividad de los aprendizajes en los cuatro niveles de Prácticas están determinados actualmente por el incremento en el número de casos a atender, y el desvanecimiento de la supervisión por parte del docente, constituyendo los únicos criterios o, por lo menos, los elementos diferenciales entre los programas propuestos para las Prácticas Clínicas I, II, III y IV (Prieto, 2015). En este sentido, se abordaron en la presente investigación, con la finalidad de establecer las competencias y construir además los *indicadores de logro* para evaluar la actuación del estudiante en la asignatura de Prácticas I sobre la base de una propuesta formativa basada en competencias, por lo tanto, se plantean las siguientes interrogantes:

¿Cuáles son las competencias que se espera alcance el estudiante sobre la base de las actividades planteadas en el programa de formación de la asignatura de Prácticas I?

¿Cuáles son los indicadores de logro de cada una de las actividades de la asignatura de Prácticas I para considerar la ejecución del estudiante acorde con una formación basada en competencias?

¿Cuáles son los indicadores de logro para evaluar la actuación del estudiante acorde con una formación basada en competencias de la asignatura de Prácticas I ?

1.3 Objetivos de la investigación

1.3.1 Objetivo general

Construir los *indicadores de logro* de las competencias que debe alcanzar el estudiante de la Opción de Psicología Clínica en la formación ofrecida en el programa disciplinar de las Prácticas Clínicas I.

1.3.2 Objetivos específicos

1. Reconocer las competencias que debe alcanzar el estudiante en la asignatura de Prácticas Clínicas I sobre la base del modelo de formación basado en *competencias integrales* (MF-CI, Prieto, 2015).
2. Identificar los elementos de formación presentes en el Programa de la asignatura Prácticas Clínicas I.
3. Establecer los indicadores de logro correspondientes a cada una de las actividades o tareas de la asignatura de Prácticas Clínicas I sobre la base de los criterios sugeridos en el MF-CI.

Capítulo II: Sintagma Gnoseológico

Se entiende por sintagma gnoseológico en una investigación proyectiva, a la teoría que puede explicar el funcionamiento de la propuesta que se pretende diseñar (Hurtado, 2000). En este sentido, en el presente capítulo se aborda la base teórica del enfoque de la formación y evaluación basada en competencias aplicada a la educación superior, destacando las principales miradas desde lo conceptual, lo práctico, lo vivencial y lo reflexivo, lo cual servirá de orientación al logro de los objetivos propuestos en esta investigación.

2.1 Modelo de Formación por *Competencias Integrales* de Prieto (2015)

El modelo de formación por *competencias integrales* propuesto por Prieto (2015), parte de la necesidad de promover y facilitar el *Proceso de Integración Eficiente* en el estudiante de la carrera de Psicología en la Universidad Central de Venezuela, llevando a considerar opciones formativas diferentes a las únicamente fundamentadas en el dominio de los contenidos teóricos que conforman la disciplina. Lo que sugiere es aprender “desde el hacer”, transfiriendo los conocimientos obtenidos por medio del discurso didáctico de los profesores en las aulas, a la acción concreta en el ámbito del ejercicio profesional. Incorporando la reflexión del estudiante con respecto al quehacer de la profesión; entendiéndose la reflexión como el componente mediante el cual se orientaría de manera selectiva la atención a aquellos elementos orientados a la integración de los contenidos disciplinares vinculados con el quehacer disciplinar.

La propuesta de Prieto (2015) de una formación basada en competencias se ofrece como una alternativa interesante que facilitaría el enlace entre los repertorios, las habilidades y las destrezas del cursante. El empleo de las competencias como *unidades de análisis* del aprendizaje y metas del proceso formativo respondería “al qué formar” no desde un concepto sino a partir de un comportamiento específico en el estudiante y privilegiaría el “cómo formar” y “cómo evaluar la adquisición de lo formado”. El centro es la ejecución por parte del cursante de actividades que conformarían el programa formativo y que van desde su aproximación experiencial hasta su participación activa en operaciones estructuradas y que le permitirán acercarse paulatinamente al campo de acción profesional, siempre acompañado de la reflexión de lo aprendido. En concordancia con Ribes (2011), la ejecución de comportamientos

específicos conformados por habilidades que le permitan al cursante obtener un criterio de logro o criterio funcional es lo que se consideraría como el actuar competente.

Propone Prieto (2015), por tanto, un Modelo orientado a la formación por *competencias integrales*, dirigido a los cursantes del pregrado de la carrera de Psicología que se imparte en la Universidad Central de Venezuela. Se pretenden describir las organizaciones funcionales de las interacciones del cursante con los espacios de formación disciplinar en el contexto académico, en ambos niveles de la carrera (Básico y Aplicado) con el objeto de implementar una estrategia que facilite la integración de los contenidos que se imparten en las aulas con la experiencia de su aplicación en los contextos laborales, mediante el fomento del acercamiento experiencial y reflexivo al ejercicio profesional.

En este sentido señala Prieto (2015), que los logros y el actuar competente del estudiante no dependerán únicamente de almacenar información aparentemente inconexa con respecto al campo laboral, ni del despliegue de destrezas en el manejo de una tecnología, sino que contemplarán tanto su identidad personal como profesional además del empleo de criterios de pertinencia en el uso de las habilidades más que de la ejecución por la ejecución en sí misma. Prieto (2015) esboza un escenario que pretende discurrir sobre los aspectos necesarios para iniciar la consolidación de las directrices que permitan la formación del profesional competente en la Escuela de Psicología de la Universidad Central de Venezuela partiendo de la especificación de las *competencias integrales* y del establecimiento en el plan formativo de procedimientos para su fomento y desarrollo, como elementos dinámicos y no estáticos de la formación profesional del cursante de la carrera de Psicología, en la Universidad Central de Venezuela.

Expresa Prieto (2015) que si se empleara el currículo de la disciplina de la Psicología como esa estructura que guía los momentos más idóneos para establecer las competencias, si se les caracterizara desde la globalidad de las habilidades que se agrupan bajo la denominación disciplinar, y si, además, el criterio de logro se correspondiera con la ejecución funcional de la competencia, no con su denominación se estaría garantizando la correspondencia entre la unidad de análisis que permite la especificación de la competencia, con la unidad de medida representada en un criterio de logro que implicaría una estrategia cónsona que garantizaría su

establecimiento. Queda la opción, entonces, de que el dinamismo del cambio apunte al individuo en primer plano y al aprovechamiento final de la formación disciplinar desde la construcción de la identidad profesional como parte del *Ser* y no como parte exclusiva del *Hacer* profesional; la integración de los distintos saberes (saber conocer, saber hacer, saber para qué, saber por qué, saber estar) en el Saber Ser, en síntesis, se recomienda, para la construcción de las competencias, partir de la premisa de que lo relevante es el individuo que se comporta e interactúa con el contexto de formación más que la institución, el programa o la nominalidad. Específicamente, en el caso de las competencias que deberían actuar como elementos de anclaje y de cohesión entre las dos etapas del programa formativo disciplinar de la carrera de Psicología de la Universidad Central de Venezuela, convendría considerar como característica fundamental la función de integración que cumplirían, de aquí surge la denominación de *competencias integrales*, no sólo como un componente denominativo o nominal, sino como una caracterización de su función (especificación funcional) además de incorporar el criterio de logro o alcance del actuar competente como unidad descriptiva; el programa disciplinar establecería las oportunidades para que no sólo el manejo de la formación metodológica, tecnológica o del conocimiento, sean los determinantes de la identificación, especificación, establecimiento y evaluación de las competencias, sino además, la incorporación de los elementos vinculados con el individuo y con su proceso de integración eficiente como punto focal; de allí la necesidad de que el estudiante se exponga e interactúe desde los inicios de la carrera con el conocimiento desprofesionalizado, independientemente del nivel en que se encuentre (primeros semestres o intermedios), sin esperar a que llegue hasta el final del programa formativo para contactarse con la profesionalización disciplinar.

El desarrollo de las *competencias integrales* refiere Prieto (2015) requiere una formación dirigida a la acción; puede y debe relacionarse con funciones y tareas profesionales en las situaciones de trabajo con el fin de que la competencia cobre su sentido real, la reflexión es la instrumentación del proceso de integración de los “saberes” (los autores utilizan la expresión como integración de Saber Hacer (Procedimientos), Saber Ser o Estar (Actitud), Saber (Conocer). Ante la problemática señalada, una alternativa puede ser desde lo variado de los métodos informales o no estructurados de formación, que se apoyan más en lo extra académico, abandonar parcialmente las aulas y los contextos de formación estructurada para incorporar

otras metodologías, ejemplo de ello es la propuesta por el aprendizaje en servicio, fomentada por el Servicio Comunitario Universitario, el Modelo del Aprendizaje Experiencial o Aprendizaje basado en las experiencias de Kolb (citado por Lozano, 2000, p. 70, c.p. Prieto, 2015) y el Practicum (Zabalza, 2011 c.p. Prieto, 2015), que incorpora el proceso reflexivo del estudiante sobre lo que “se hace en el contexto laboral”; el énfasis va más allá de “Saber” y “Saber hacer”, se incorporan el “por qué y el para qué hacer” y la representación “de la acción desde el mejor hacer” o “ el hacer que mejor se adecua”; todas con énfasis en los procesos de aprendizaje desde el estudiante, no desde el programa formativo o desde el experto, desde el cursante, por tanto, el primero que debería desprofesionalizar su aprendizaje y lo que aprende es el individuo que lo aprende, desmontar la necesidad de dejar de “Ser” para convertirse en un profesional e incorporar el “Ser” a lo que hace como profesional.

Con respecto a este último punto, Dreyfus y Dreyfus (1980, c.p. Prieto, 2015), incluyen en su Modelo de Adquisición de Habilidades, el concepto de la “comprensión intuitiva”, como semejante a un “profundo entendimiento tácito, con visión de lo que es posible, con empleo de enfoques analíticos, en situaciones nuevas o en caso de problemas” que explica la necesaria trascendencia de las normas o directrices que exhibe el Experto (último nivel sugerido por los autores para explicar las etapas de ejecución del comportamiento inteligente) y que se inicia con la exposición del aprendiz a variadas situaciones con la finalidad de que discrimine paulatinamente criterios diferenciales de ejecución de tareas.

Es posible entonces, según Prieto (2015 y 2018) desde la óptica de ambos modelos, partir de la construcción de las competencias desde el individuo que se comporta y que interactúa con el contexto profesional y no únicamente desde la propuesta formativa de la disciplina. Se hace necesario estructurar de manera coherente los diversos componentes de las competencias, tanto en lo teórico como en lo metodológico, congruente en lo que toca además a su correspondencia con las circunstancias reales en las que se van a ejecutar, considerando la instrumentalización de la participación activa del estudiante durante el proceso, lo importante es aprender desde el hacer. Es responsabilidad de las instituciones educativas el proveer de un ambiente estructurado que permita la especificación y establecimiento de las competencias en los cursantes.

2.2 Metodología de trabajo del uso y evaluación de las competencias.

2.2.1 Propuesta de construcción de programas formativos basado en competencias de Miguel Zabalza.

La formación del psicólogo está matizada por el desarrollo de diversas competencias, las cuales se ubican en el terreno del conocimiento personal (el saber ser y el saber convivir), así como la capacidad para poner ese conocimiento al servicio del desempeño profesional (saber-saber y saber hacer) (Roque y García, 2016). Lo interesante como señala Zabalza (2007) es que el planteamiento de las competencias trata de movilizar a todos estos elementos de forma integrada y funcional al contexto, es decir, de forma que acaben produciendo una actuación eficaz. Señala este autor, que se está ante un conjunto de elementos muy interrelacionados entre sí. Conjunto de elementos, que, como sucede en los sistemas, posee una unidad que va más allá de la solo suma de los elementos individuales que lo forman. La condición previa del trabajo por competencias tiene que ver con la *dimensión curricular* del proceso formativo. Sólo una “visión curricular” de la formación y lo que esto supone con respecto a la coherencia interna y a la continuidad y progresión en su desarrollo, hace posible el trabajo por competencias. Esa “visión curricular” implica una *perspectiva sistémica* de la misma, es decir, es un proceso internamente estructurado y con un sentido unitario que es superior a la suma de sus partes. Esta perspectiva sistémica se proyecta sobre cada una de las competencias y sobre el conjunto de competencias que constituyen una titulación. Esto es, cada una de las competencias a desarrollar (a las que se denomina “unidades de competencia”) pueden ser desglosadas en competencias más específicas o subcompetencias vinculadas a tareas concretas que están incluidas en la competencia global. Así, cada competencia está formada por diversas subunidades de competencia.

Por ejemplo, en la unidad de competencia “evaluar” (un proyecto, un trabajo, un diagnóstico, un proceso, unos resultados, una obra de arte, etc.), estarían incluidas numerosas competencias concretas como el “identificar las preguntas básicas a hacerse”, “saber seleccionar indicadores”, “preparar distintos tipos de pruebas o protocolos”, “aplicarlos en condiciones adecuadas”, “corregirlos”, “elaborar los informes de evaluación”, etc. La competencia del manejo de bases documentales exige, entre otras, por ejemplo, la subcompetencia lingüística, la subcompetencia del manejo del *software* específico. Naturalmente, cuanto más compleja es una

competencia, más subcompetencias incluye. Por eso se habla de una estructura jerárquica o en racimo de las competencias.

Pero, apunta el autor a su vez, el conjunto de competencias que integran una carrera o titulación poseen, también, una estructura sistémica que les da unidad y sentido formativo. Un plan de formación basado en competencias ha de poseer, necesariamente, una naturaleza escalonada. Escalonada en un doble sentido: en relación a la graduación y progresividad en cada competencia particular y en relación a la ordenación del conjunto de competencias incorporadas al proceso formativo.

Además, algunas competencias son prerequisites para otras. Es decir, existe (o podría existir) una cierta secuencia en la adquisición de las competencias. Por ejemplo, un cierto nivel de competencia informática es, condición previa, para la adquisición de la competencia de manejo de fuentes de datos o de realización de presentaciones en Power Point.

Por tanto, la visión curricular de las competencias significa, también, *visión colectiva* del proceso formativo. La enseñanza por competencias requiere trabajo de grupo por parte del profesorado porque se basa en la continuidad. Ningún profesor o profesora particular puede pretender formar por sí solo en competencias. Menos aún si la competencia es compleja. Dispone de poco tiempo y le exigirá tal esfuerzo que se agotará pronto.

Zabalza (2007) tomando a Houston (1985 c.p. Zabalza, 2007), considera que la formación basada en competencias parte de una serie de asunciones básicas:

- 1.- El programa de formación se define a partir de la práctica de profesionales efectivos (lo que se ha venido posteriormente en denominar *buenas prácticas*).

Se contraponen, en este sentido, a los programas basados en disciplinas. El eje que estructura el programa es la cuestión de *qué debe conocer, qué debe ser capaz de hacer o asumir como compromiso* un profesional del ámbito en cuestión. La respuesta a tales preguntas se extrae, como se decía, de la actuación real de profesionales considerados

excelentes.

2.- Los objetivos o metas del programa vienen definidos como el dominio de las competencias seleccionadas.

Se supone que los alumnos han de demostrar, durante o al final de dicho programa, que dominan las competencias señaladas. Normalmente, dado que las competencias suelen venir definidas en términos operativos (saber hacer o desarrollar prácticamente algún tipo de operación), el propio hecho de realizarlas adecuadamente (en el nivel de calidad marcado) supone que se ha alcanzado la meta (que se domina la competencia).

3.- Todo el proceso de enseñanza y orientación del alumno está centrado en las competencias o dirigido a su dominio.

Los conocimientos y experiencias que se incluyen en el programa de formación se justifican por su aportación a la consecución de las competencias. La pregunta previa a la inclusión de cualquier contenido formativo es: ¿en qué medida ayuda a la consecución de las competencias señaladas? En ese sentido, las competencias seleccionadas en un programa constituyen el eje básico del desarrollo de dicho programa y en ellas se centrará el esfuerzo de profesores y alumnos. Éste es, también, un motivo de críticas a los modelos basados en competencias, que cierran en exceso el ámbito de la preparación de los futuros profesionales, sobre todo, en aquellas profesiones difíciles de concretar en competencias o funciones específicas.

4.- El progreso de los alumnos y la superación de los módulos viene determinado por su dominio efectivo de las competencias marcadas.

La cuestión del aprendizaje no viene marcada por el tiempo transcurrido sino por el dominio adquirido en las competencias incluidas en el programa. No existen los suspensos sino el “todavía no”. Las competencias no se promedian entre sí (como las preguntas de los exámenes) sino que su dominio debe ser alcanzado y demostrado.

Por lo tanto, de acuerdo a Zabalza (2007), el enfoque por competencias sitúa, ante un modelo de enseñanza universitaria orientado a la adquisición de “la capacidad de actuar” por parte de los estudiantes. Una capacidad de actuar que se nutre de un conjunto de recursos: saberes (el conocimiento de los sistemas sobre los que se pretende actuar); habilidades (dominio de los recursos a emplear y de las destrezas necesarias para manejarlos); procesos operativos (conocimiento de la cadena de acciones que llevará al resultado) y actitudes (o disposiciones adecuadas y capaces de dar respuesta a las particulares condiciones de la situación en que se actúa).

En el diseño de un proceso formativo basado en competencias como señala Zabalza (2007), se encuentran cuatro ámbitos de toma de decisiones, esto es, se deben realizar cuatro tipos de operaciones didácticas:

1. En primer lugar, *seleccionarlas*, es decir, identificar qué competencias se pretende desarrollar en el Plan de Estudios o proyecto de formación.
2. En segundo lugar, *llenarlas de contenido*, es decir, concretar qué van a significar en la titulación o disciplina las competencias seleccionadas. Esto es, qué lectura particular se hacen de ellas.
3. En tercer lugar, *secuenciarlas*, es decir, ordenarlas y organizarlas en el proceso de formación o Plan de Estudios de forma tal que el proceso de adquisición posea una continuidad coherente y que quede claro cuándo se trabajarán y quién será el responsable de hacerlo.
4. Finalmente, *incorporarlas* al programa específico bien integradas en el conjunto de acciones formativas que se desarrolle. Esta parte es fundamental en el proceso didáctico pues deben planificarse tanto la adquisición de los elementos teóricos de la competencia, como acciones que permitan su adquisición práctica y estrategias para evaluar su adquisición efectiva.

La *selección* de las competencias constituye la fase inicial de su abordaje. De alguna manera debe llegar a identificar el conjunto de competencias que se desea trabajar en la titulación. Este proceso puede hacerse de una manera más autónoma e individual o de forma más consensuada. La literatura incluye diferentes maneras de identificar las competencias. Entre las más conocidas se pueden citar las siguientes:

- a) A través del estudio de las profesiones y/o del análisis de las funciones y tareas que desarrollan de hecho o que podrían llegar a desarrollar en el ejercicio de su profesión.
- b) Basándose en un *modelo conceptual* o en alguna propuesta normativa que defina el “deber ser” de una profesión. Ciertos campos profesionales plantean su propio catálogo de exigencias.
- c) A partir de la simple reconversión de los contenidos actuales de las carreras universitarias. Es el modelo más conservador y el que genera menores resistencias en las instituciones. A partir de los contenidos y destrezas trabajados en cada materia se hace una transposición al formato de competencia (tratando de agrupar los aprendizajes en conjuntos coherentes que integren conocimientos, habilidades prácticas y, si procede, algún tipo de actitud relevante para esa disciplina).
- d) A partir de la identificación de las necesidades reales de los futuros clientes a los que atenderá o servirá ese profesional. Cuando ese público destinatario de la acción profesional puede ser identificado, se analizan sus necesidades reales y se planifica la formación de los profesionales en el sentido de capacitarlos para dar respuesta a dichas necesidades.
- e) A partir de la definición y análisis de las necesidades sociales generales o de las de una comunidad particular. En función de esas necesidades se va perfilando el conjunto de competencias a adquirir por los futuros profesionales del ámbito analizado.

Una vez que se tiene el listado de competencias, el siguiente paso es *llenarlas de*

contenido. Por lo general, las competencias reciben nombres genéricos que abarcan campos extensos de conocimientos, operaciones y procesos. Se hace necesario, por tanto, simplificar las denominaciones y, en todo caso, intentar llenarlas de contenido más asequible, que se pueda entender y visualizar en el trabajo diario.

Llenar de contenido las competencias seleccionadas combina, por tanto, un triple proceso de acuerdo a Zabalza (2007):

- Identificar su contenido semántico básico (lo que ese tipo de denominación describe, el significado que se le atribuye en la literatura especializada).
- Identificar su sentido y los contenidos concretos que podría tener en la titulación o curso (la lectura que podría hacerse de cada competencia en el contexto de una titulación o perfil profesional concreto).
- Identificar el nivel de dominio al que se pretende llegar en cada competencia. Por ejemplo, si estamos hablando de “manejo de los recursos informáticos”, hasta qué nivel se piensa llegar. Y si la competencia va a estar ubicada en cursos diversos de la carrera, a qué nivel se espera llegar en cada uno de esos cursos.

Esta operación está llamada a ser una parte importante del proceso. Importante en sí misma, porque contribuye a poder diseñar un proceso viable. Pero importante, además, por el tipo de discusiones a que da lugar, por la reflexión que suscita sobre lo que se puede y debe hacer en el contexto de cada titulación, etc.

La siguiente operación es **secuenciar las competencias**, esto es, distribuir las a lo largo de la titulación buscando que su ubicación resulte coherente y funcional al conjunto del proyecto formativo que se desea desarrollar. Esta necesidad de ordenar gradualmente los contenidos y destrezas propias de cada carrera resulta obvia, aunque no siempre es un problema bien resuelto en los planes de estudio. En todo caso, lo que se ha de hacer es distribuir las competencias a lo largo de la titulación y adscribirlas a materias y/o profesores concretos que serán los que habrán de asumirlas como parte del trabajo a realizar en el

marco de su asignatura (Zabalza, 2007).

El último paso se refiere a la integración de las competencias en el *programa de la materia* y/o en la guía docente del profesorado. La *integración en el programa* de las competencias requiere que los profesores encargados de su desarrollo deben asumir el ciclo completo de la formación en esa competencia. Y eso implica tres compromisos que se corresponden con los tres ámbitos básicos de su dominio: ofrecer los *conocimientos* vinculados a la competencia (la parte teórica de la competencia), dar oportunidades para *ejercitarla* (para aprenderla en lo que tiene de práctica) y *evaluar* su dominio (o, en su caso, posibilitar la autoevaluación del alumno).

Para concluir la propuesta de Zabalza, Peiró (2003 c.p. Zabalza, 2017, p.17), expresa que:

Si tuviéramos que caracterizar brevemente un aprendizaje orientado a competencias lo haríamos del modo siguiente: se trata de un aprendizaje esforzado, inteligente y dedicado. Esforzado porque la adquisición de una determinada competencia y los conocimientos, destrezas y actitudes que la constituyen no se da sin esfuerzo. Esa adquisición encuentra resistencias, su aprendizaje requiere empeño y múltiples estrategias para superar las dificultades, y las imperfecciones en su progresiva adquisición. Pero además, exige del estudiante una aproximación inteligente para procurar su adquisición: es necesario el pensamiento crítico, conviene poner en juego determinadas actuaciones de aprendizaje para la solución de problemas, la consecución y uso de recursos, la elaboración conceptual, la capacidad de contextualizar conocimientos y destrezas, etc. Por último requiere dedicación, no solo temporal, sino ‘entrega’ e implicación en el ‘propio negocio’.

2.3 Aprendizaje Reflexivo de Donald Schön.

Como se ha venido mencionando, los profesionales no solo necesitan de conocimientos

técnicos, metodológicos o teóricos para ser competentes en su área, sino también de la dimensión del saber-ser y saber convivir (Delors, 1997). Una observación de tal tipo presupone de manera simplificada, de acuerdo a Roque y García (2016), que el profesional de la psicología es competente para observar el modo en que influye en las situaciones que atiende y en la que construye la realidad que *observa*. Dicho con otras palabras, que es capaz de mirarse a sí mismo en su actuar profesional.

En este sentido, es necesario abordar algunos de los fundamentos teórico-epistemológicos de esta propuesta educativo-formativa. Uno de los principales soportes se encuentra en la propuesta de Schön (1992 c.p. Roque y García, 2016) acerca de la práctica reflexiva de un profesional (sin importar a qué campo del conocimiento pertenezca). Para este autor, existen tres niveles de saber: el saber proposicional (saber-saber), el saber en la acción (saber-hacer) y el saber de la reflexión en la acción (saber-ser y saber-convivir) (Roque y García, 2016). El primero de estos saberes (saber-saber) tiene que ver con lo que comúnmente se podría llamar el *contenido*. En el campo de la psicología, este es un tipo de conocimiento que conforma una buena proporción de los planes de estudio, el que genera diversas teorías filosóficas y psicológicas que permiten entender la conducta humana en diversas situaciones y contextos (Roque y García, 2016). El saber en la acción (saber-hacer), por otro lado, tiene que ver con la aplicación directa en la práctica del saber proposicional, el cómo hacerlo ya en interacción. En ese sentido, queda claro que no es lo mismo saber sobre la teoría de la entrevista (saber proposicional) que llevar a cabo una entrevista de canalización psicológica (saber en la acción) (Roque y García, 2016).

Esta diferencia, que de manera general se refiere a la dicotomía teoría-práctica, se ve problematizada por un tercer tipo de saber, que Schön (1992) denomina *reflexión en la acción* ("*el pensar en lo que se hace mientras se está haciendo*"), que algunas veces los profesionales utilizan en situaciones de *incertidumbre, singularidad y conflicto*" (p. 9) (Roque y García, 2016; Acosta, 2008). El aprendizaje implica la reflexión en lo que se hace y a buscar nuevas maneras de hacer desde y con lo que se sabe para que las acciones se ajusten satisfactoriamente a lo que se vive en un momento dado, para afrontar tareas profesionales aparentemente distintas de aquellas para las que se ha preparado (Acosta, 2008).

De acuerdo con Schön (1992, c.p. Acosta, 2008), “*nuestra acción de pensar sirve para reorganizar lo que estamos haciendo mientras lo estamos haciendo. Diré que, en casos como éste, estamos reflexionando en la acción*” (p. 37).

Para Schön (1992 c.p. Acosta, 2008), los momentos en un proceso de reflexión en la acción son los siguientes:

- Existe aquella situación de la acción a la que traemos respuestas espontáneas y rutinarias.
- Las respuestas rutinarias producen una sorpresa, un resultado inesperado, agradable o desagradable, que no corresponde a las categorías de nuestro conocimiento en la acción.
- La sorpresa conduce a una reflexión dentro de una acción-presente.
- La reflexión en la acción posee una función crítica y pone en cuestión la estructura de suposición del conocimiento en la acción.
- La reflexión da lugar a la experimentación *in situ*. Se idean y prueban nuevas acciones que pretenden explorar los fenómenos recién observados, verificar la comprensión provisional de los mismos o afirmar los pasos que se han seguido para hacer que las cosas vayan mejor.

La experimentación *in situ* puede funcionar, bien en el sentido de conducir a resultados deliberados o en el de producir sorpresas que exigen posteriores reflexiones y experimentaciones. Los momentos de la reflexión en la acción no se realizan tan distantes entre sí, pero identifican el proceso de volver a pensar sobre alguna parte del conocimiento en la acción y esto afecta lo que se hace; de allí se deriva la importancia del proceso de reflexión en el aprendizaje y, de manera especial, en las Ciencias Experimentales, ya que éstas se interesan en las relaciones que siempre se refieren a los hechos, a los sucesos, a los procesos y que necesitan del método de la observación y del experimento para confirmar sus conjeturas.

El reflexionar en la acción está basado en la idea de que la realidad es ante todo cambiante y de que los problemas que enfrenta un profesional no son la excepción. Además, plantea que todos tenemos ciertos principios rectores para la acción (una especie de

epistemología personal), que algunos podemos enunciarlos (hacerlos explícitos) y que otros solamente se observan en la conducta concreta realizada, sin ser abiertamente reconocidos, esto es, implícitos (Roque y García, 2016). Aunque el trabajo de Schön atiende a diversos campos de la formación de profesionales, sus ideas adquieren relevancia para el psicólogo en cuestiones tales como la definición de un “*problema ético*” y el afrontamiento del mismo, la influencia de su persona y de su historia familiar en el quehacer profesional, la disposición para trabajar en equipo, la forma de asumir el liderazgo y la autoridad, la creación de una sinergia colaborativa con otros, la distinción de un desempeño profesional de aquél que no lo es y la influencia de sus valores (explícitos e implícitos) en su desempeño profesional.

2.4 Aprendizaje Experiencial de David Kolb.

La Teoría del Aprendizaje Experiencial (“*Experiential Learning Theory*”) de David Kolb (1976 c.p. García-Rincón, 2014) se centra en el papel clave que juega la experiencia en el proceso de aprendizaje; desde este punto de vista experiencial, "el aprendizaje es el proceso por medio del cual construimos conocimiento mediante un proceso de reflexión y de *dar sentido* a las experiencias" (p.1).

Sobre la base de lo expresado, los desarrollos de David Kolb se centran en explorar los procesos cognitivos asociados al abordaje y procesamiento de las experiencias, y en identificar y describir los diferentes modos en que realizamos dicho proceso (Gómez, s/f).

Si bien se le hicieron varias críticas, el modelo propuesto por Kolb tiene de interesante su practicidad y relativa sencillez, ya que permite visualizar en un mismo gráfico (Gómez, s/f):

- El proceso de aprendizaje, las etapas por las que pasamos cuando aprendemos algo;
- Los modos en que adquirimos nueva información y la transformamos en algo significativo y utilizable;
- Los estilos individuales de aprendizaje, que son los diferentes modos en que tendemos a abordar el proceso de aprendizaje.

2.4.1 El ciclo del aprendizaje.

Según Kolb (1976 c.p. García-Rincón, 2014), para que haya un aprendizaje efectivo y eficaz, idealmente *"deberíamos pasar por un proceso que incluye cuatro etapas"*. Kolb esquematiza este proceso por medio de un Modelo en forma de rueda llamado "Ciclo del Aprendizaje" (también conocido como "Ciclo de Kolb"). Básicamente, las cuatro etapas del ciclo son:

1. Hacemos algo, tenemos una experiencia emocional y sensorial (**experiencia concreta**).
2. Luego reflexionamos sobre aquello que hicimos, sobre la experiencia, estableciendo una conexión entre lo que hicimos y los resultados obtenidos (**observación reflexiva**).
3. A través de nuestras reflexiones obtenemos conclusiones o generalizaciones, que son principios generales referidos a un conjunto de circunstancias más amplias que la experiencia particular (**conceptualización abstracta**).
4. Por último, probamos en la práctica las conclusiones obtenidas, utilizándolas como guía para orientar nuestra acción en situaciones futuras (**experimentación activa**).

La secuencia de Kolb, por tanto, sigue 4 pasos que se resume en la Tabla 1 siguiente junto con otros elementos o capacidades necesarios para activar el aprendizaje en cada una de las 4 etapas (García-Rincón, 2014):

Tabla 1.
El ciclo del aprendizaje según Donald Kolb (García-Rincón, 2014).

Etapas de Kolb	Descripción	Capacidades de aprendizaje
<i>1. Experiencia multisensorial</i>	Consiste en una experiencia inicial significativa, emocional e intensa, que sea capaz de despertar la curiosidad y la atención del estudiante.	Capacidad para involucrarse en experiencias concretas, sin barreras ni prejuicios.
<i>2. Reflexión y observación</i>	Narración u observación de cómo nos hemos sentido en la actividad, de lo que hemos visto y descubierto.	Capacidad para observar y reflexionar desde varios puntos de vista, estableciendo conexiones entre acciones y resultados.
<i>3. Conceptualización abstracta</i>	Aprendizaje de un nuevo concepto o esquema, poniendo nombre a la realidad, o bien organizándola en un marco de referencia.	Capacidad para integrar acciones y reflexiones en marcos más amplios de conocimientos: teorías, generalizaciones, conceptos.
<i>4. Experimentación y transferencia a otros contextos</i>	Transferencia del nuevo aprendizaje a nuestra realidad más cercana, a otros contextos diferentes de lo realizado en el aula.	Capacidad para experimentar activamente con nuestras teorías, para aplicar en la práctica conceptos e ideas de manera activa.

En este sentido, expresa (García-Rincón, 2014) que serán mucho más significativas para los aprendizajes, aquellas tareas y actividades que se programen bajo esta secuencia. También comenta este autor, que con este tipo de secuenciación se llega a toda la diversidad de estilos de aprendizaje, es decir, los expresivos/as, los narrativos/as, los conceptuales-abstractos/as, y los y las experimentales.

2.4.2 Percepción y procesamiento de la experiencia.

Para la Teoría de Aprendizaje Experiencial el aprendizaje tiene que ver fundamentalmente en cómo procesamos las experiencias y le damos sentido. Kolb (1976, c.p. Gómez, s/f) va a identificar dos tipos de **actividades de aprendizaje** que entran en juego en este proceso: la **percepción** (que son los modos en que captamos nueva información) y el

procesamiento (los modos en que procesamos y transformamos dicha información en algo significativo y utilizable). A lo largo del Ciclo del Aprendizaje, vamos a percibir y procesar de diferentes maneras, según la etapa en la que nos encontremos (Gómez, s/f).

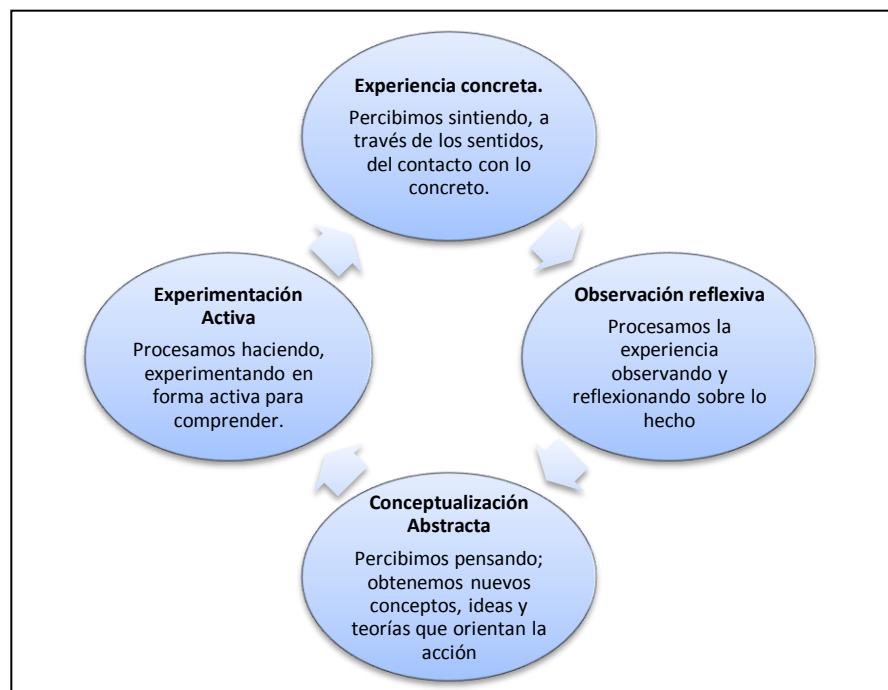


Figura 1. Tipos de actividades de aprendizaje en el ciclo del aprendizaje de Kolb (Gómez, s/f)

Sobre la base de los modos en que percibimos y procesamos las experiencias en el proceso de aprendizaje (sintiendo y pensando, observando y haciendo), es que Kolb va a identificar los estilos individuales de aprendizaje. Estos estilos dependerán de cuáles sean nuestras preferencias, tanto al percibir (si preferimos sentir o pensar) como al procesar (si preferimos observar o hacer) (Gómez, s/f).

2.4.3 Los Estilos de Aprendizaje.

Cada uno de los modos en que percibimos y procesamos (sintiendo y pensando, observando y haciendo), es un modo diferente de generar conocimiento y contribuir a nuestro aprendizaje. En sí, podemos pensar cada una de las cuatro etapas del ciclo como cuatro habilidades necesarias para aprender, las cuales serían (Gómez, s/f):

- Habilidades para involucrarnos en experiencias concretas, manteniendo una actitud abierta y desprejuiciada al hacerlo;
- Habilidades para observar y reflexionar, comprendiendo situaciones desde diversos puntos de vista y estableciendo conexiones entre acciones y resultados;
- Habilidades para integrar observaciones y reflexiones en marcos más amplios de conocimiento, es decir, teorías, generalizaciones y conceptos;
- Habilidades para experimentar activamente con nuestras teorías, para aplicar en la práctica conceptos e ideas de manera activa.

Para ser “aprendices efectivos”, deberíamos idealmente desarrollar habilidades para las cuatro etapas del ciclo. Sin embargo, pocos de nosotros podemos acercarnos al ideal respecto de esto, por lo que generalmente tendemos a desarrollar fortalezas en uno de los polos de cada dimensión (un modo de percibir, sintiendo o pensando, y un modo de procesar, observando o haciendo). Por lo general, aquellos polos en los que somos más hábiles son al mismo tiempo los modos en que preferimos acercarnos al aprendizaje, esto es, nuestro estilo de aprendizaje. El estilo de aprendizaje va a estar determinado entonces por la combinación de preferencias (que tienden a ser nuestras fortalezas) en las variables percepción y procesamiento, es decir (Gómez, s/f):

- Si al aprender preferimos tener experiencias concretas, o más bien preferimos abordar el objeto de aprendizaje pensando y razonando;
- Si para comprender y dar significado a la información preferimos observar y reflexionar sobre ella, o si más bien preferimos utilizarla rápidamente para poder comprenderla.

Capítulo III: Criterios Metodológicos

3.1 Justificación de la investigación

La presente investigación se justifica en virtud de:

- Los cambios que ha sufrido la sociedad y el mercado laboral, los cuales demandan que los recién egresados de las universidades hayan adquirido durante su formación las competencias inherentes a su profesión para dar respuesta a las crecientes necesidades que demanda la realidad venezolana.
- La responsabilidad que tiene la UCV de seguir formando profesionales con altos niveles de competencia, reconocidos en los diferentes ámbitos del saber y con la capacidad de responder a los retos que les impongan.
- La reforma que está planteando la Universidad en los pénsums de estudios de las diferentes carreras conducente a la integración de competencias.
- El reto que tiene la UCV de mantenerse como una de las primeras casas de estudio del país y competir a nivel internacional con otras prestigiosas universidades del continente.
- La relevancia que ha tomado en las principales universidades del mundo el modelo de formación por competencias como enfoque de enseñanza-aprendizaje que responde a los nuevos retos que demanda la sociedad.
- Las escasas implementaciones que se han hecho en las Instituciones de Educación Superior en Venezuela, en relación a la adaptación de los diseños curriculares al programa de formación por competencias.

3.2 Tipo de investigación

La presente investigación es de tipo Proyectiva, también llamado "proyecto factible" (Upel, 2003 c.p. Hurtado, 2012), el cual tiene como objetivo diseñar o crear propuestas dirigidas a resolver determinadas situaciones con base en un proceso investigativo. Implica explorar, describir, explicar y proponer alternativas de cambio, mas no necesariamente ejecutar la propuesta (Hurtado, 2000; Hurtado 2012).

La investigación proyectiva se ocupa de cómo deberían ser las cosas, para alcanzar unos

fines y funcionar adecuadamente (Hurtado, 2000). La investigación proyectiva involucra, además, capacidad para descubrir relaciones entre eventos, y esto es lo que propicia la posibilidad de encontrar procesos explicativos que permitan comprender mejor los eventos a modificar (Hurtado, 2000).

En este sentido, esta investigación se orientó a proponer los indicadores de logro de las competencias que debe alcanzar el estudiante de la Opción de Psicología Clínica en la formación de Prácticas I.

Capítulo IV: Análisis y Evaluación

4.1 Análisis y Evaluación

Antes de iniciar cualquier propuesta hacia la formación basada en competencias del programa de Prácticas I, se hace necesario realizar una revisión y evaluación del programa de la asignatura Prácticas Clínicas I en cuanto a sus objetivos, las actividades de aprendizaje y la evaluación. En este sentido, se partió del programa de la asignatura de Prácticas Clínicas I correspondiente al semestre 2017-II, donde se presentan las siguientes observaciones:

1. Prácticas Clínicas I es una asignatura denominada **Práctica**, lo que implica según la normativa vigente de la Universidad Central de Venezuela, que está orientada al desarrollo de las habilidades y destrezas específicas del área de estudio, en este caso el ejercicio clínico en el abordaje de las situaciones individuales y grupales.

Como bien señala el programa de formación, es una materia práctica, lo cual va en consonancia con la formación basada en competencias, porque Prácticas Clínicas I busca desarrollar en los estudiantes las habilidades propias del ejercicio de la Psicología.

2. Por lo tanto, esta asignatura se constituye en un espacio de integración de la información y contenidos contemplados en el desarrollo de las asignaturas teóricas (Introducción a la Psicología Clínica, Introducción a la Metodología del AEC y Terapia Conductual), de manera tal que es necesario el aprovechamiento al máximo de la información teórica y su cabal conocimiento para concretar el desarrollo de la misma.

Sin embargo, este propósito solo menciona la integración del contenido de las asignaturas presentes en el semestre, sin incluir la movilización del saber hacer.

3. Cada uno de los temas contemplados en el programa contará con un doble sistema de actividades para el desarrollo del mismo, por un lado la discusión desde el seminario, lectura comentada y diferentes estrategias de aprendizaje y por el otro, la ejecución de ensayos conductuales y desarrollo de informes clínicos, sobre la base de la atención a un caso teórico

que permitan el perfeccionamiento de las precurrentes de las Prácticas Clínicas de los niveles superiores de Prácticas II, III y IV.

De acuerdo a lo indicado en este párrafo, las estrategias de aprendizaje apuntan al desarrollo de algunas competencias en el marco de algunas actividades como la ejecución de ensayos conductuales, la discusión de temas relacionados con el área y la elaboración de informes clínicos.

4. Entre los objetivos generales del programa se indican los siguientes:

Que los estudiantes adquieran y empleen las destrezas terapéuticas consideradas como precurrentes, en el abordaje de los casos clínicos de las Prácticas Clínicas II, III y IV, en lo referente a:

- La aplicación de las técnicas de entrevista derivadas del enfoque de la modificación de conducta, de la terapia conductual y del enfoque cognitivo conductual, en cada una de las diferentes etapas del trabajo terapéutico.
- La solución de las situaciones problema en el contexto clínico.
- El conocimiento y aplicación de las técnicas de observación y registro conductual que les permitan el abordaje de los casos clínicos.
- La elaboración de los informes de Prácticas Clínicas y discusión de los casos asignados, propios y de sus compañeros, empleando para ello la terminología especializada derivada del Análisis Conductual Aplicado.
- Realización de consulta bibliográfica y el análisis crítico de los materiales especializados.
- El desarrollo de competencias que propendan a la formación integral del terapeuta, desde sus repertorios personales.

Sobre la base de estos objetivos generales, las competencias adquiridas al finalizar este programa de formación se convierten en los prerrequisitos que debe cumplir el estudiante para comenzar a abordar los casos en Prácticas Clínicas II, donde se perfeccionarán algunas

competencias y se integrarán otras, hasta culminar en las Prácticas Clínicas IV.

Ahora bien, para la adquisición de estas competencias se proponen en el programa de formación un conjunto de actividades de aprendizaje como son: la aplicación de las técnicas de entrevista desde la terapia conductual, la aplicación de las técnicas de observación, la elaboración de informes clínicos, el análisis crítico de los materiales especializados.

Y por último, entre los objetivos generales, se hace mención a la formación integral del terapeuta como resultado del desarrollo de las competencias.

5. Los objetivos específicos del programa de formación de Prácticas Clínicas I son los siguientes indicados por Unidad:

UNIDAD I: Que el estudiante conozca y desarrolle las competencias fundamentales asociadas a su desempeño ético, técnico y comportamental durante el abordaje de los casos clínicos.

UNIDAD II: Que el estudiante adquiera las habilidades para identificar y emplear de manera adecuada la unidad de análisis y la unidad de medida pertinente en la evaluación conductual.

UNIDAD III: Que el estudiante adquiera las habilidades para la aplicación de la ingeniería conductual, así como la selección adecuada de la intervención.

De acuerdo al objetivo específico de la Unidad I, el estudiante conocerá y desarrollará en este período las competencias asociadas a los tres saberes (saber, hacer, ser o estar) para el abordaje de los casos clínicos, pareciera que este objetivo es ambicioso, además que no se indica de manera explícita una progresión del desarrollo de las competencias en el transcurso de las dos unidades siguientes.

Por otra parte, los objetivos indicados en las dos unidades siguientes están relacionados con el desarrollo de las habilidades para el empleo de la unidad de análisis y medida, la aplicación de la ingeniería conductual y la selección adecuada de la intervención.

Esto se puede determinar con más precisión por el temario impartido en cada Unidad:

UNIDAD I:

- TEMA 1: Conocer y valorar los aspectos éticos y legales vinculados a la práctica del psicólogo clínico, así como las consideraciones para la elaboración de la historia clínica.
- TEMA 2: Conocer y manejar la entrevista como técnica de abordaje clínico y los posibles problemas asociados en su aplicación.
- TEMA 3: Adquirir conocimientos y habilidades referentes a los componentes paralingüístico, verbal y no verbal del comportamiento del terapeuta.
- TEMA 4: Incentivar el proceso reflexivo sobre las competencias personales del terapeuta y promover el crecimiento integral del mismo como persona.

UNIDAD II:

- TEMA 1: Adquirir los conocimientos y habilidades para realizar la definición conductual de la(s) conducta(s) problema(s), identificación del problema conductual y objetivos conductuales.
- TEMA 2: Adquirir los conocimientos y habilidades para realizar el análisis funcional del caso clínico y el empleo adecuado del registro anecdótico.
- TEMA 3: Adquirir conocimientos y habilidades para seleccionar el registro específico acorde a la pertinencia del caso.

UNIDAD III:

- TEMA 1: Identificar los puntos de intervención de acuerdo al análisis funcional.
- TEMA 2: Analizar los criterios para la selección adecuada de la(s) técnica(s) de intervención desde el análisis conductual.

Los temas abordados en la Unidad I, están vinculados con el saber, saber hacer y saber ser o estar. Los temas abordados en la Unidad II y III, están vinculados con el saber y saber hacer.

En relación al plan de evaluación de la asignatura, la misma expresa que al tratarse de una materia práctica deberá ser continua e incluye como criterio el cumplimiento de todas las

actividades y tareas diseñadas para tal fin.

También indica que las actividades programadas en la asignatura se desarrollaran de la siguiente manera:

- a) Seminarios y actividades prácticas en aula, sobre aspectos relacionados con la práctica clínica en general y sobre el manejo de los casos clínicos en particular, haciendo énfasis en el desarrollo de competencias personales del terapeuta en formación, en los que se discutirán materiales bibliográficos previamente seleccionados, sobre la base de los temas señalados como contenidos de las Unidades I, II y III. La evaluación se realizará mediante actividades continuas en clases y por otra parte, los contenidos teóricos con una evaluación al finalizar cada unidad (mediante ensayos, trabajos de reflexión y aplicación de aspectos teóricos).
- b) La presentación de un informe escrito acerca de un caso teórico asignado (para mayores precisiones en cuanto a su contenido ver Anexo 1 y en cuanto a los criterios de evaluación Anexo 2). La dinámica de la actividad consistirá en el desarrollo de actividades orientadas al entrenamiento en cada uno de los tópicos que deberán contemplar la Práctica Clínica, todas asesoradas por el Profesor.
- c) La valoración de las destrezas terapéuticas que deberá desarrollar el estudiante en el transcurso de la práctica, empleando para ello las estrategias del ensayo conductual como técnica de entrenamiento (para mayores precisiones en cuanto a su contenido ver Anexo 3). Esta valoración se realizará en tres momentos en la asignatura, en cada uno de los cuales contará con una autoevaluación del estudiante, una co-evaluación de un profesor de Prácticas Clínicas I y evaluación del profesor de la asignatura.
- d) La observación en el Servicio de Psicología Clínica y/o en las asesorías en los grupos de Prácticas Clínicas III, serán evaluadas mediante la asistencia puntual a las mismas. Para ello se llevará un control de asistencia por parte de los profesores de Prácticas Clínicas III.

Es de señalar que de las cuatros actividades programadas, la observación en el Servicio de Psicología Clínica es evaluada sobre la base de la asistencia, siendo una actividad

experiencial que permite que el estudiante se aproxime a la realidad de la profesión, a través de la asistencia a un servicio donde se brinda asistencia psicológica a personas que lo solicitan. El observar el desempeño de los terapeutas de semestres superiores en la práctica clínica bajo la supervisión de un profesor, es una experiencia que aun cuando el estudiante no la vive directamente, es una aproximación a su rol de terapeuta que le permite visualizarse en un futuro en dicho rol y hasta llegar a modelar algunas conductas que observe en la práctica clínica.

Por otra parte, de las cuatro actividades, la que corresponde a la del ensayo conductual y al caso teórico, donde se valoran las destrezas terapéuticas y el manejo de un caso clínico, respectivamente, son las que más se acercan a la evaluación por competencia, en lo concerniente a la progresión de la evaluación a lo largo del semestre en concordancia con la complejidad de las destrezas adquiridas.

En particular, el ensayo conductual es una actividad vivencial que de acuerdo a Kolb (1976 c.p. García-Rincón, 2014), le permite al estudiante acercarse al ejercicio profesional exponiéndose en una primera instancia al rol de terapeuta, además que le permite por aproximaciones sucesivas ir depurando y mejorando su propio estilo. A esto se une el hecho de que se realiza en un ambiente controlado, junto a los compañeros de estudios como observadores y coevaluadores, además de la presencia de preparadores y del profesor de prácticas quienes evalúan el desempeño mostrado por el estudiante en el rol de terapeuta. Además, esta actividad permite que el estudiante se autoexplora, reflexione sobre sus reacciones y se prepare antes de ir al encuentro con el paciente.

En relación a la actividad de Seminario, esta actividad además de propiciar el desarrollo de las habilidades de análisis crítico de la información especializada, también propicia la reflexión del contenido y el desarrollo del saber ser o estar del futuro psicólogo, esto por los aspectos éticos y legales de la práctica profesional que se abordan en la materia, además de reforzar los conocimientos vistos en semestres anteriores.

Por otra parte, la calificación final de la asignatura está conformada por el **promedio de calificaciones aprobadas** por Unidad.

Aspectos a evaluar por Unidad:	Ponderación
Evaluación teórica de la Unidad	20 %
Desarrollo de actividades continuas	20 %
Informes y Presentación oral del caso	30 %
Destrezas comportamentales en Entrevistas	20 %
Observaciones en el Servicio de Psicología Clínica	10 %

Capítulo V: Propuesta

5.1 Propuesta

La propuesta sugerida por Prieto (2015) del Modelo de Formación por *Competencias Integrales* MF-CI está orientado al *Proceso de Integración Eficiente* de los saberes (*saber, saber hacer, saber ser o estar*) donde el estudiante aprende desde el hacer, transfiriendo los conocimientos adquiridos a la acción concreta e incorporando la reflexión con respecto a su quehacer, su actitud y disposición hacia la situación de aprendizaje.

Por su parte, siguiendo la metodología de Zabalza (2007), este autor señala lo siguiente:

La **selección** de las competencias constituye la fase inicial del abordaje del diseño de un proceso formativo basado en competencias, y una manera de identificarlas es a partir de la simple reconversión de los contenidos actuales del programa formativo A partir de los contenidos y destrezas trabajados en cada materia se hace una transposición al formato de competencia (tratando de agrupar los aprendizajes en conjuntos coherentes que integren conocimientos, habilidades prácticas y, si procede, algún tipo de actitud relevante para esa disciplina) (p.19).

5.1.1. Competencias

Sobre la base de las competencias que debe desarrollar el estudiante en el transcurso de la asignatura de Prácticas Clínicas I, se reconocen en el programa de formación las competencias *Saber, Hacer y Ser o Estar* que conforman la *Competencia Integral en Prácticas I*, de acuerdo al MF-CI propuesto por Prieto (2015). En este sentido, el *Saber* está relacionado con la adquisición y el dominio del conocimiento de la temática inherente a Prácticas Clínicas I. Las evidencias de la adquisición de esta competencia se hacen presentes en el dominio del contenido de los informes entregados, de la elaboración de los ensayos críticos, de las intervenciones en clase, en la asesoría de los casos y el lenguaje utilizado por el terapeuta en la descripción de la simulación del caso.

El *Hacer* son las habilidades y destrezas que desarrolla el estudiante poniendo en práctica el conocimiento adquirido, es decir, en la manera en que el estudiante desempeña su rol de terapeuta incorporando en su repertorio personal las habilidades referentes a los componentes paralingüístico, verbal y no verbal del comportamiento del terapeuta. También, el desarrollo de esta competencia se hace evidente en el abordaje del caso teórico siguiendo el enfoque conductual y en el desarrollo del contenido del mismo haciendo énfasis en el Análisis Funcional.

Y el saber *Ser o Estar* es la actitud y disposición con que el estudiante da respuesta a la situación en que se actúa, está relacionada con los valores y el sentido ético que moviliza el actuar del estudiante, se hace evidente en la presentación personal, en el uso de la indumentaria para observar las entrevistas, en el respeto y confidencialidad de la identidad e información del paciente, en la puntualidad de su asistencia, en el interés y el compromiso que se observa en el estudiante para investigar y buscar las propuestas de intervención más idóneas para el caso y seleccionar aquella que esté acorde con el problema planteado, además de su interés en la asistencia a las prácticas y en el cumplimiento de la entrega de los informes.

Por lo tanto, estas competencias reconocidas en el programa de formación de Prácticas Clínicas I, se especifican a continuación, como menciona Zabalza (2007) en su metodología, es *llenar de contenido* las competencias, es decir, concretar qué van a significar en la disciplina las competencias seleccionadas.

Saber (Conocimientos):

Manejo verbal y escrito del conocimiento sobre:

1. Los aspectos éticos y legales de la práctica clínica. Historia clínica.
2. La entrevista clínica. Técnicas de entrevistas. Problemas de la entrevista.
3. El terapeuta como modulador del comportamiento. Componente paralingüístico, componente verbal y componente no verbal.

4. La persona del terapeuta. El perfil del terapeuta clínico, identificación de repertorios personales.
5. Definición conductual. Problema conductual. Objetivo conductual.
6. Análisis funcional (registro anecdótico).
7. Selección de registros. Confiabilidad. Graficación (registro de productos permanentes, registro de eventos, registro de duración, registro de intervalos, registro de muestreo de tiempo, entre otros).
8. Ingeniería conductual. Identificación de los puntos de intervención de acuerdo al análisis funcional.
9. La selección adecuada de la técnica de intervención desde el análisis conductual (terapia conductual, modificación de conducta y cognitivo-conductual).

Hacer (Práctica):

1. Desarrollar las habilidades para el uso apropiado de las técnicas en la entrevista clínica.
2. Desarrollar las habilidades para el abordaje del caso clínico aplicando el conocimiento adquirido en el semestre en curso sobre la metodología del AEC y la terapia conductual.
3. Analizar de manera crítica el tema señalado por el profesor siguiendo una bibliografía especializada.
4. Analizar de manera perceptiva a los terapeutas avanzados en el Servicio de Psicología Clínica.

Ser o Estar (Actitudes, disposición):

1. Reflexionar en la aproximación al rol del psicólogo.
2. Autogestionar su proceso formativo.
3. Mostrar disposición para llevar a cabo las distintas actividades que se realicen en el aula.
4. Saber manifestar las inquietudes en el saber o saber hacer al profesor de práctica para una adecuada orientación.

5. Saber valorar el sentido ético y legal vinculados a la práctica del psicólogo clínico.
6. Aprender a formar la persona del terapeuta.

5.1.2 Elementos de Formación

De acuerdo a Prieto (2015), el centro del aprendizaje es la ejecución por parte del cursante de actividades que conformarían el programa formativo y que van desde su aproximación experiencial hasta su participación activa en operaciones estructuradas y que le permitirán acercarse paulatinamente al campo de acción profesional, siempre acompañado de la reflexión de lo aprendido.

En este mismo orden de ideas, Zabalza (2007) señala que para el diseño del proceso formativo, es necesario *incorporar* las competencias a un programa específico integrándolas en el conjunto de acciones formativas que se desarrollen. Este autor plantea que esta parte es fundamental en el proceso didáctico pues deben planificarse tanto la adquisición de los elementos teóricos de la competencia, como acciones que permitan su adquisición práctica y las estrategias para evaluar su adquisición efectiva.

En este sentido, revisando las actividades que conforman el programa formativo de la asignatura de Prácticas Clínicas I, se identifican los elementos de formación presentes en dicho programa, los cuales fueron descritos en el capítulo anterior, siendo estas actividades *el seminario, los ensayos conductuales, la observación de terapeutas avanzados en el servicio y la simulación de casos*, a través de las cuales el estudiante desarrollará las competencias que conforman la Competencia Integral en Prácticas I (*Saber, Hacer y Ser o Estar*).

En la Figura 2 puede observarse cómo se relacionan los elementos de formación y las competencias *Saber, Hacer y Ser o Estar*.

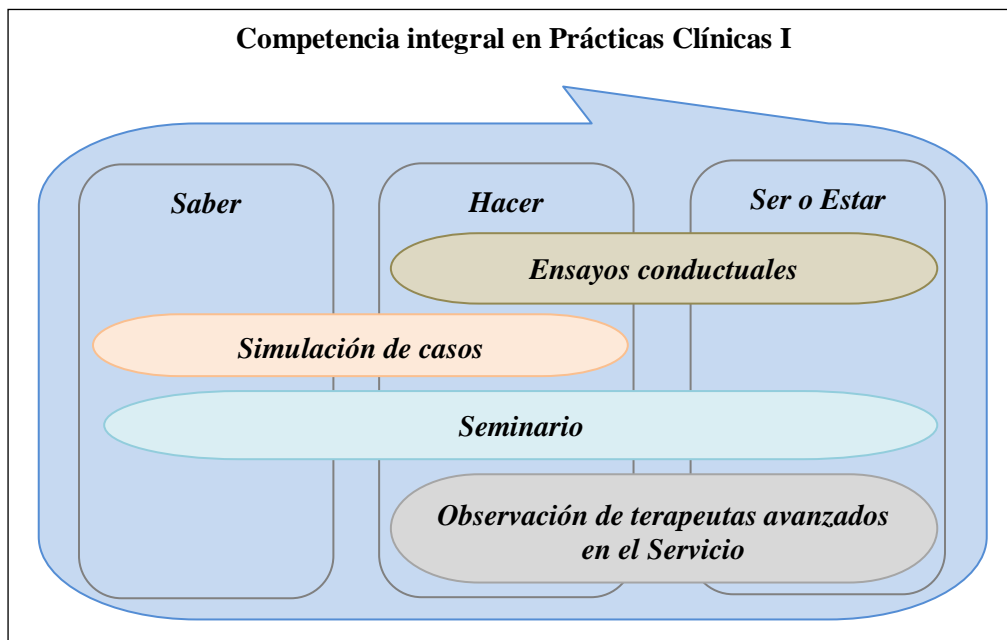


Figura 2. Relación entre las categorías de competencias y los elementos de formación.
Elaboración propia.

A continuación, en la Tabla 2 se presenta el Desarrollo de las competencias a través del elemento de formación *Seminario*:

Tabla 2.

Desarrollo de las competencias a través de la actividad de Seminario.

Unidad de competencia:	Competencia Integral en Prácticas I (Saber, Saber Hacer, Saber Ser o Estar)
Elemento de formación en Prácticas I	Seminario
Competencia Saber	Manejar de forma verbal y escrita el conocimiento sobre: <ol style="list-style-type: none"> 1. Los aspectos éticos y legales de la práctica clínica. Historia clínica. 2. La entrevista clínica. Técnicas de entrevistas. Problemas de la entrevista. 3. El terapeuta como modulador del comportamiento. Componente paralingüístico, componente verbal y componente no verbal. 4. La persona del terapeuta. El perfil del terapeuta clínico, identificación de repertorios personales. 5. La definición conductual. Problema conductual. Objetivo conductual. 6. El análisis funcional de la conducta (registro anecdótico). 7. La selección de registros. Confiabilidad. Graficación. (registro de productos permanentes, registro de eventos, registro de duración, registro de intervalos, registro de muestreo de tiempo, registro de placheck). 8. La ingeniería conductual. Identificación de los puntos de intervención de acuerdo al análisis funcional. 9. La selección adecuada de la técnica de intervención desde el análisis conductual (terapia conductual, modificación de conducta y cognitivo-conductual).
Competencia Hacer	3. Analizar de manera crítica el tema señalado por el profesor siguiendo una bibliografía especializada.
Competencia Ser o Estar	3. Mostrar disposición para llevar a cabo las distintas actividades que se realicen en el aula. 4. Saber manifestar las inquietudes en el saber o saber hacer al profesor de práctica para una adecuada orientación. 5. Saber valorar el sentido ético y legal vinculados a la práctica del psicólogo clínico.

Es de resaltar, que el elemento de formación *Seminario* desarrolla principalmente la competencia *Saber* a través de la adquisición del conocimiento específico de la materia para el desarrollo de las habilidades terapéuticas requeridas en el estudiante, y a través del *Hacer* moviliza e integra este conocimiento mediante el análisis crítico que realiza el estudiante de la bibliografía especializada sobre los temas señalados, además que desarrolla la competencia *Ser o Estar* al propiciar el sentido ético y los valores humanitarios del ejercicio de la profesión.

Por su parte, los elementos de formación *Simulación de Casos* y *los Ensayos Conductuales* propician principalmente el desarrollo de la competencia *Hacer* y *Ser o Estar*. Como menciona Zabalza (2007), las competencias se pueden desglosar en subcompetencias vinculadas a tareas concretas, que permitirán el desarrollo de las competencias globales, es así como se verá a continuación en las Tablas 3 y 4 que la competencia *Hacer*, se desglosa en competencias más específicas:

Tabla 3.

Desarrollo de las competencias y subcompetencias a través de la actividad de Simulación de Casos.

Unidad de competencia:	Competencia Integral en Prácticas I (Saber, Saber Hacer, Saber Ser o Estar)
Elementos de formación en Prácticas I	Simulación de Casos
Competencia <i>Hacer</i>	<p>2. Desarrollar las habilidades para el abordaje del caso clínico aplicando el conocimiento adquirido en el semestre en curso sobre la metodología del AEC y la terapia conductual.</p> <p>Subcompetencias:</p> <p>2.1 Interpretar y comprender la problemática propuesta por el caso simulado como evento psicológico susceptible de ser abordado por el Análisis Conductual.</p> <p>2.2 Analizar la información obtenida y realizar la definición conductual de la(s) conducta(s) problema(s), la identificación del problema conductual y los objetivos conductuales.</p> <p>2.3 Realizar el análisis funcional del caso clínico y el empleo adecuado del registro anecdótico.</p> <p>2.4 Aplicar el registro específico acorde a la pertinencia del caso.</p> <p>2.5 Identificar los puntos de intervención de acuerdo al análisis funcional.</p> <p>2.6 Analizar los criterios para la selección adecuada de la(s) técnica(s) de intervención desde el análisis conductual.</p> <p>2.7 Elaborar la historia clínica y el informe del caso simulado.</p> <p>2.8 Presentar el caso clínico al profesor de prácticas y a los compañeros de clase.</p>
Competencia <i>Ser o Estar</i>	<p>2. Desarrollar una actitud abierta para recibir las críticas constructivas.</p> <p>4. Saber manifestar las inquietudes en el saber o saber hacer al profesor de práctica para una adecuada orientación.</p> <p>5. Saber valorar el sentido ético y legal vinculados a la práctica del psicólogo clínico.</p>

Con el elemento de formación *Simulación de Casos*, se moviliza la competencia *Hacer* al poner en acción los conocimientos adquiridos por el estudiante en la materia y también los obtenidos a lo largo de la carrera. La competencia *Ser o Estar* se moviliza con la actitud y disposición para asumir con compromiso y sentido ético el caso teórico.

Tabla 4.

Desarrollo de las competencias y subcompetencias a través de la actividad de Ensayos Conductuales.

Unidad de competencia:	Competencia Integral en Prácticas I (Saber, Saber Hacer, Saber Ser o Estar)
Elementos de formación en Prácticas I	Ensayos Conductuales
Competencia Hacer	1. Desarrollar las habilidades para el uso apropiado de las técnicas en la entrevista clínica. Subcompetencias: 1.1 Ejecutar cortas entrevistas con la colaboración de un compañero de estudio, utilizando las técnicas de entrevista clínica, a partir del caso simulado que le fue asignado. 1.2 Practicar a solas o con otra persona las técnicas de entrevista clínica usando la técnica de role playing. 1.3 Analizar de manera perceptiva en otros compañeros, terapeutas o en videos la ejecución de las entrevistas clínicas y proporcionar su opinión con respecto al desempeño observado. 1.4 Incorporar habilidades a su repertorio personal a partir de las observaciones realizadas a las ejecuciones de otros compañeros de clase.
Competencia Ser o Estar	2. Autogestionar su proceso formativo. Subcompetencias: 2.1 Reconocer sus fortalezas y debilidades en la ejecución de la entrevista realizada. 2.2 Aceptar las críticas constructivas, las recomendaciones y el reconocimiento del profesor y de sus compañeros de práctica. 2.3. Mostrar disposición para mejorar en los aspectos deficientes identificados durante la ejecución.

El elemento de formación *Ensayos Conductuales*, trabaja la competencia *Hacer*, donde el estudiante desarrolla las habilidades para iniciar, mantener y cerrar una entrevista clínica en corto tiempo, integrándose esta práctica con el conocimiento adquirido en el seminario sobre las técnicas de entrevistas y los aspectos éticos a considerar. Esta actividad aun cuando es un ensayo como su nombre lo indica, además de realizarse en un ambiente controlado, permite que el estudiante reflexione sobre su actuación, identificando sus fortalezas y debilidades, así como también su disposición a recibir las críticas constructivas de su profesor como la de sus compañeros de práctica, movilizandole de esta manera la competencia *Ser o Estar*.

Por último, el elemento de formación *Observación de Terapeutas Avanzados en el Servicio*, permite movilizar las competencias *Hacer* y *Ser o Estar* a través de actividades que aproximan al estudiante al quehacer profesional. En la Tabla 5 se muestra el desarrollo de la competencia y subcompetencias de *Ser o Estar* a través de la actividad de la *Observación de los Terapeutas en el Servicio de Psicología Clínica*.

Tabla 5.

Desarrollo de las competencias y subcompetencias de Ser o Estar a través de la actividad de la Observación de terapeutas avanzados en el Servicio de Psicología Clínica.

Unidad de competencia:	Competencia Integral en Prácticas I (Saber, Saber Hacer, Saber Ser o Estar)
Elementos de formación en Prácticas I	Observación de terapeutas avanzados en el Servicio de Psicología Clínica.
Competencia <i>Hacer</i>	<p>4. Analizar de manera perceptiva a los terapeutas avanzados en el Servicio de Psicología Clínica.</p> <p>Subcompetencias:</p> <p>4.1 Analizar de manera perceptiva en el contexto del Servicio de Psicología Clínica las entrevistas realizadas por los terapeutas de semestres avanzados de la mención identificando la ausencia o presencia de los componentes paralingüístico, verbal y no verbal del comportamiento del terapeuta.</p> <p>4.2 Identificar los aspectos que considera positivos en la entrevista y aspectos a mejorar por el terapeuta sobre la base de las teorías impartidas en los seminarios.</p> <p>4.3 Saber dar su opinión sobre los aspectos observados en la entrevista clínica tomando en cuenta los conocimientos adquiridos en la asignatura.</p>
Competencia <i>Ser o Estar</i>	<p>1. Reflexionar en la aproximación al rol del psicólogo.</p> <p>4. Manifestar las inquietudes en el saber o saber hacer al profesor de práctica para una adecuada orientación.</p> <p>5. Saber valorar el sentido ético y legal vinculados a la práctica del psicólogo clínico.</p> <p>6. Aprender a formar la persona del terapeuta.</p> <p>Subcompetencias:</p> <p>1.1 Disposición de observar a otros terapeutas en el ejercicio profesional.</p> <p>1.2 Reflexionar sobre cómo se visualiza él o ella en su futuro rol de terapeuta.</p> <p>1.3 Reflexionar sobre los aspectos o elementos que considera pertinente modelar e incluir en su repertorio personal y cuales no.</p> <p>1.4 Enriquecer su conocimiento con las observaciones realizada por los otros compañeros del grupo de práctica y del profesor supervisor.</p> <p>6.1 Aprender a adaptarse a las normas establecidas en el Servicio: uso de la batas, uso del celular, vestimenta y presencia apropiada en el Servicio.</p> <p>6.2 Ser responsable en la asistencia a las observaciones de los terapeutas avanzados.</p> <p>6.3 Ser respetuoso en el trato hacia los pacientes, personal, profesores y terapeutas.</p>

Este elemento de formación permite al estudiante observar en otros terapeutas avanzados la puesta en acción de las competencias que se están intentando desarrollar, además de acercarlo a un ambiente laboral que lo aproxima al quehacer profesional y que lo inserta en una primera aproximación a su rol como terapeuta. Todas estas experiencias le permiten también desarrollar la competencia *Saber*, integrándose el conocimiento adquirido de las técnicas de entrevista y de los aspectos éticos, y el *Saber Hacer* al analizar de manera crítica las ejecuciones de los terapeutas avanzados sobre la base de las observaciones realizadas.

5.1.3 Indicadores de logro

La integración en el programa de formación de las competencias requiere de acuerdo a Zabalza (2007), que los profesores encargados de su desarrollo deban asumir el ciclo completo de la formación en esa competencia. Y eso implica tres compromisos que se corresponden con los tres ámbitos básicos de su dominio: ofrecer los *conocimientos* vinculados a la competencia (la parte teórica de la competencia), dar oportunidades para *ejercitarla* (para aprenderla en lo que tiene de práctica) y *evaluar* su dominio (o, en su caso, posibilitar la autoevaluación del alumno).

En este sentido, el plan de evaluación en la formación por competencias se fundamenta en la progresión del estudiante en cuanto al desarrollo de las competencias *Saber, Hacer, Ser o Estar* por medio del diseño de actividades de aprendizaje que se han definido para ello. Como menciona Prieto (2015), el indicador de logro se corresponde con la ejecución funcional de la competencia, es el alcance del actuar competente, lo que estaría garantizando la correspondencia entre la unidad de análisis que permite la especificación de la competencia, con la unidad de medida representada en un criterio de logro que implicaría una estrategia cónsona, garantizando su establecimiento.

Tabla 6.

Criterios de logro del elemento de formación Seminario.

Criterios de logro:	Elemento de formación <i>Seminario</i>
Saber	- Conocimiento de la información especializada sobre el tema a analizar.
Hacer	- Análisis crítico sobre temas señalados por el profesor siguiendo una bibliografía especializada.
Ser	- Reflexión sobre el análisis realizado y selección del conocimiento pertinente incorporándolo a su saber.

Tabla 7.

Criterios de logro del elemento de formación Simulación de Casos.

Criterios de logro:	Elemento de formación <i>Simulación de Caso</i>
Saber	- Conocimiento del Análisis Conductual, la metodología aplicada al Análisis experimental de la conducta (AEC) y las técnicas terapéuticas derivadas del Análisis Conductual.
Hacer	- Interpretación y comprensión de la problemática propuesta por el caso simulado como evento psicológico susceptible de ser abordado por el Análisis Conductual. - Análisis de la información obtenida y elaboración de la definición conductual de la(s) conducta(s) problema(s), la identificación del problema conductual y los objetivos conductuales. - Elaboración del análisis funcional del caso clínico y el empleo adecuado del registro anecdótico. - Aplicación del registro específico acorde a la pertinencia del caso. - Identificación de los puntos de intervención de acuerdo al análisis funcional. - Análisis de los criterios para la selección adecuada de la(s) técnica(s) de intervención desde el análisis conductual. - Elaboración de la historia clínica y el informe del caso simulado. - Presentación del caso clínico al profesor de prácticas y a los compañeros de clase.
Ser	- Reconocimiento de las dificultades encontradas en el proceso de abordaje del caso teórico. - Disposición a seguir trabajando en el fortalecimiento de los aspectos a mejorar.

Tabla 8.

Criterios de logro del elemento de formación Ensayos Conductuales.

Criterios de logro:	Elemento de formación <i>Ensayos Conductuales</i>
Saber	- Conocimiento de los repertorios Verbales, Paralingüísticos y No Verbales en la Entrevista Clínica. - Conocimiento de los aspectos éticos y legales que guían una entrevista clínica.
Hacer	- Utilización pertinente en la entrevista de los elementos verbales, paralingüísticos, no verbales, éticos y legales que guían la entrevista clínica.
Ser	- Reconocimiento de sus fortalezas y debilidades en la ejecución de la entrevista realizada. - Disposición de seguir trabajando en los aspectos a fortalecer. - Es capaz de dar su opinión acerca de su experiencia en los ensayos conductuales.

Tabla 9.

Criterios de logro del elemento de formación Observación en el Servicio.

Criterios de logro:	Elemento de formación <i>Observación en el Servicio</i>
Conocer	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de los repertorios verbales, paralingüísticos y no verbales en la entrevista clínica. - Conocimiento de los aspectos éticos y legales que guían una entrevista clínica.
Hacer	<ul style="list-style-type: none"> - Observación en el contexto del Servicio de Psicología Clínica de las entrevistas realizadas por los terapeutas de semestres avanzados de la mención. - Identificación de los aspectos que considera positivos en la entrevista y aspectos a mejorar por el terapeuta sobre la base de las teorías impartidas en la asignatura. - Es capaz de dar su opinión al terapeuta de los aspectos observados en la entrevista tomando en cuenta las teorías vistas en la asignatura.
Ser	<ul style="list-style-type: none"> - Es capaz de dar su opinión acerca de su experiencia en la observación de terapeutas de semestres superiores. - Seguimiento de las normas establecidas en el Servicio: uso de la batas, uso del celular, vestimenta y presencia apropiada en el Servicio. - Cumplimiento de la asistencia a las observaciones. - Puntualidad en el horario establecido de observación. - Comportamiento respetuoso en el servicio ante los pacientes, personal, profesores y terapeutas.

Sobre la base de la propuesta del concepto de *Competencias Integrales* de la Opción de Psicología Clínica desarrollado en Prieto (2015) como indicadores analíticos del proceso de integración eficiente de los saberes (saber, saber hacer, saber ser o estar) que dicen cuáles son las habilidades y destrezas que debe movilizar el estudiante en el programa de formación de Prácticas Clínicas I, se indican a continuación en las Tablas 10, 11, 12 y 13, los indicadores de logro que debe alcanzar el estudiante de la Opción para considerar que su actuación ha alcanzado *la Competencia Integral* de Prácticas I:

Tabla 10.

Indicadores de logro del elemento de formación Seminario.

Indicadores de logro Seminario	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración del ensayo crítico expresando las ideas principales de los temas planteados sobre la base de la bibliografía consultada, cumpliendo los requerimientos señalados por el profesor. - Utilización de un lenguaje técnico básico correspondiente al semestre en curso. - Uso del parafraseo para expresar las ideas principales sobre los temas planteados. - Uso de referencias en el ensayo de los autores correspondientes a la bibliografía consultada.
---------------------------------------	---

Tabla 11.

Indicadores de logro del elemento de formación Simulación de Caso.

Indicadores de logro Simulación de Caso	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración del informe clínico del caso simulado cumpliendo las pautas indicadas en el programa de la materia y explicadas por el profesor. - Presentación del caso al profesor y compañeros de clase, utilizando un lenguaje técnico correspondiente al semestre en curso, iniciando con la identificación adecuada del caso, la identificación de los elementos que corresponden al análisis funcional y la justificación de los métodos de intervención seleccionados para el problema planteado. - Presentación del caso coherente con la información suministrada en el informe del caso.
--	---

Tabla 12.

Indicadores de logro del elemento de formación Ensayos Conductuales.

Indicadores de logro Ensayos Conductuales	<ul style="list-style-type: none"> - Ejecución de la entrevista en presencia del profesor y preparadores de la materia haciendo uso pertinente de los repertorios verbales, paralingüísticos y no verbales de una entrevista clínica. - Ejecución de la entrevista considerando los aspectos éticos y legales. - Opina sobre esta experiencia vivencial preparatoria a la atención de pacientes.
--	---

Tabla 13.

Indicadores de logro del elemento de formación Observación de terapeutas avanzados en el Servicio de Psicología Clínica.

Indicadores de logro Observación de terapeutas avanzados en el Servicio.	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación en el terapeuta del uso pertinente de los repertorios verbales, paralingüístico, no verbales y éticos puestos en práctica durante la entrevista. - Hace observaciones de los aspectos favorables y de mejora que considere pertinentes en el terapeuta observado. - Opina sobre su experiencia durante la observación de terapeutas avanzados en el Servicio de Psicología Clínica.
---	--

Lo interesante, como señala Prieto (2015), es que el estudiante logre el proceso de integración eficiente de la *Competencia Integral* de Prácticas Clínicas I, a través de la movilización e integración de los tres saberes: el conocimiento sobre lo que se pretende actuar (Saber *Saber*), las habilidades o destrezas (Saber *Hacer*) y las actitudes o disposiciones adecuadas (Saber *Ser o Estar*). En síntesis, el primer nivel de Prácticas Clínicas es el acercamiento inicial del estudiante al ejercicio profesional donde se proporcionan las habilidades o destrezas básicas para el desarrollo de los niveles superiores de competencia, que actúan como espacios de formación académica en los que desplegará la actividad con un paciente (Prieto, 2015).

De esta manera, el aporte de esta investigación fue el de llevar a cabo una estrategia procedimental para abordar el proceso de formación basado en *Competencias Integrales* de la asignatura de Prácticas I de la Opción de Psicología Clínica, reconociendo para ello, las competencias y subcompetencias que se movilizan e integran a través de los saberes (saber, saber hacer y saber ser o estar) en una unidad de *Competencia Integral* de acuerdo al MF-CI propuesto por Prieto (2015), así como la identificación de los elementos formativos de la materia que permitirán poner en práctica dichas competencias. Finalizando con la construcción de los indicadores de logro que permitirán evaluar la actuación competente del estudiante en Prácticas Clínicas I.

En este sentido, la propuesta realizada a través del presente estudio sienta las bases para que a futuro pueda implementarse y llevarse a cabo lo que Prieto (2015) denomina el proceso de integración eficiente de los “saberes” en los cursante de Prácticas Clínicas I, continuando posteriormente, con los cursantes de Prácticas Clínicas II, III y IV.

Conclusiones y Recomendaciones

El programa actual de formación de Prácticas I (2017-II), aun cuando presenta elementos que pueden enmarcarse bajo el enfoque de la educación tradicional presenta ciertas fortalezas como es el hecho de contar con estrategias y actividades de aprendizaje que propician el desarrollo de las habilidades y destrezas en los estudiantes de Prácticas I, como lo son principalmente las actividades de los ensayos conductuales y la simulación de casos.

Adicionalmente, el programa de formación incorpora actividades que desarrollan el *saber ser o estar* del estudiante como lo son la actividad de los ensayos conductuales y la de observación de los terapeutas avanzados en el Servicio, ambas contribuyen a que el estudiante reflexione sobre su postura ante el ejercicio de la profesión, además de desarrollar las habilidades prácticas.

También, el programa de formación incorpora actividades que desarrollan el *saber saber*, como es la actividad de seminario, donde los estudiantes adquieren conocimientos que serán puestos en práctica a través del resto de las actividades de aprendizaje diseñadas.

Por lo tanto, el actual programa de formación de Prácticas I, aun cuando fue diseñado bajo el enfoque de la educación tradicional, muestra elementos que apuntan hacia el proceso de integración eficiente del Modelo de Formación por *Competencias Integrales* (MF-CI) que propone (Prieto, 2015) donde se trabaja en el desarrollo de las tres dimensiones del saber (saber, saber hacer y saber ser o estar).

Considerando lo anterior, lo que se precisa es el rediseñar el programa bajo el enfoque de la formación por *competencias integrales* basado en el MF-CI propuesto por Prieto (2015) que permite la movilización e integración de los saberes (*saber, hacer y ser o estar*) y diseñar las evaluaciones por rúbricas sobre la base de los criterios de logro alcanzados en cada momento de evaluación.

Adicionalmente, es importante trabajar la visión cultural del modelo enseñanza aprendizaje de tipo tradicionalista que, en su mayoría, manejan los docentes y que pudiera ser una barrera para la implementación de un modelo basado en competencias, tal y como señala Camperos (2008).

Por otra parte, es importante resaltar que el modelo de formación por competencias se caracteriza por ser flexible, por lo que es posible adaptar cuando se requiera las competencias en del perfil del terapeuta a la realidad del contexto histórico y social en el que se desempeña el profesional. Aspecto a tomar en cuenta en la formación profesional sobre todo en escenarios como la actual situación de conflicto político-económico que vive el país.

Como sugerencia, dentro de la competencia *Ser o Estar* se sugiere incorporar nuevas actividades de aprendizaje orientadas a la vivencia experiencial del estudiante, como señala Kolb (1976 c.p. García-Rincón, 2014), que permitan incrementar su preparación personal ante la práctica psicológica, entre las cuales se pueden mencionar las siguientes:

1. La asistencia a terapia psicológica por parte del estudiante que le permita trabajarse en el ámbito personal, recomendable más aún si se encuentra en una situación difícil o compleja en lo personal, ya que de alguna manera estas situaciones no atendidas pudieran reflejarse en la atención de los casos. Además, es una forma de aproximarse a la profesión más desde el rol del paciente y comprender desde esa posición qué se espera del terapeuta.
2. Incluir casos de situaciones problema sobre dilemas profesionales o éticos, donde el estudiante aplique el conocimiento adquirido sobre el tema y reflexione sobre su proceder.
3. Invitar al estudiante a formular su proyecto de vida, donde se pueda visualizar en el futuro ejerciendo esta profesión a satisfacción personal, acompañado de un conjunto de valores humanísticos y de compromiso social y ético.
4. Proporcionar al estudiante en diferentes momentos, una devolución sobre su desempeño durante la asignatura, haciendo énfasis en las fortalezas y en las debilidades del estudiante como futuro terapeuta.

También para el desarrollo de la competencia *hacer* se proponen las siguientes actividades:

1. La observación a través de videos de la administración de algunas técnicas psicológicas por un profesional del área que sirva de modelaje y refuerce la teoría vista en clase.
2. El observar a un profesor o profesional del área en una entrevista psicológica que modele las conductas adecuadas de entrevista, por ejemplo, haciendo al paciente una devolución sobre su caso, aplicando una técnica de intervención como reestructuración cognitiva, entre otros.

Adicionalmente, se sugiere continuar con la implementación del procedimiento de evaluación de las competencias reconocidas en Prácticas Clínicas I a través del uso de rúbricas, así como también, continuar con el rediseño de los programas de formación correspondiente a las asignaturas de Prácticas Clínicas II, III y IV.

Glosario

Aptitud: Propensión a actuar de cierta manera ligado a un criterio o requerimiento. Ser apto significa poder ajustarse de una manera y no de otra a una situación de acuerdo a los criterios funcionales opcionales y a los resultados, logros o actos previstos por dichos criterios" (Ribes, 2006).

Competencia: La capacidad de desempeño efectivo, como correspondencia entre lo que un individuo hace o dice con los objetivos o criterios de logro de una tarea (Ibáñez, 2007).

Competente: Ser competente significa ser capaz de hacer o decir algo respecto de algo o alguien en una situación determinada, con determinados resultados y ajustándose a criterios diferenciales de desempeño (Ribes, 2011).

Discurso didáctico: Término utilizado originalmente por Gilbert Ryle en 1949 en su obra *The Concept of Mind*, para denotar una noción general que hace referencia a los medios lingüísticos a partir de los cuales se enseñan o se imparten lecciones que resultan en logros intelectuales (Ibáñez, 2011).

Habilidades: La correspondencia funcional que se establece entre las características de un conjunto de respuestas y las características de un cuerpo o medio sobre el que se actúa, para obtener un resultado específico (Ribes, 2006).

Matriz de datos: Es un nombre posible para designar a los invariantes estructurales de los datos científicos de cualquier ciencia empírica (Samaja, 1994).

Proyecto Tuning para Latinoamérica: Busca "afinar" las estructuras educativas de América Latina iniciando un debate cuya meta es identificar e intercambiar información y mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia. Es un proyecto independiente, impulsado y coordinado por Universidades de distintos países, tanto latinoamericanos como europeos, utilizando como metodología para la comprensión del currículo y para hacerlo comparable, el concepto de

resultados del aprendizaje y competencias. Por resultados del aprendizaje se refieren al conjunto de competencias que incluye conocimientos, comprensión y habilidades que se espera que el estudiante domine, comprenda y demuestre después de completar un proceso corto o largo de aprendizaje (Bravo, 2007).

Referencias

- Acosta, M. (2008). El prácticum reflexivo en el aprendizaje de las ciencias experimentales. Un acercamiento a los planteamientos de Donald Schön. *Revista Ciencias de la Educación*, 20 (36), 136-151.
- Arcila, M. (S/F). Perfil profesional de competencias específicas del docente de música. Recuperado de internet el 27 de marzo de 2018: http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/vrac/documentos/Curricular_Documentos/Evento/Ponencias/Arcila__Maria.pdf
- Bravo, N. (2007). Competencias Proyecto Tuning-Europa, Tuning-América Latina. Recuperado el 11 de noviembre de 2017 de: http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/hmfbc_ut/pdfs/m1/competencias_proyectotuning.pdf
- Camperos, M. (2008). La evaluación por competencias, mitos, peligros y desafíos. *Foro Universitario*, 12, (43), 805-814.
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. México: UNESCO.
- Ibáñez, C. y de la Sancha, E. (2013). La evolución del concepto de competencia en la teoría de la conducta. *Acta Comportamental*, 21(3), 377-389.
- Fernández, A. (2010). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 8, (1), 11-34.
- García-Rincón, C. (2014). ¿Cómo secuenciar actividades de EpD siguiendo el método del Aprendizaje Experiencial o Ciclo de Kolb? Proyecto EpD - FISC. Recuperado de Internet el 17 de enero de 2018 de: <https://epdccbb.files.wordpress.com/2014/04/secuenciar->

actividades-con-ciclo-kolb-1.pdf

Gómez, J. (s/f). El Aprendizaje Experiencial. Universidad de Buenos Aires. Recuperado de Internet el 17 de enero de 2018 de: http://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_5/1/3.Gomez_Pawelek.pdf

Hurtado, J. (2000). *Metodología de la Investigación Holística*. (3ra. Ed) Caracas, Venezuela: Fundación Sypal.

Hurtado, J. (2012). *El proyecto de investigación*. (7ma. Ed). Caracas, Venezuela: Fundación Sypal.

Ibáñez, C. y Obed, E. (2013). La evolución del concepto de competencia en la teoría de la conducta. *Acta Comportamentalia*, 21, (3), 377-389.

Ibáñez, C. (2011). La noción de discurso didáctico en el análisis psicológico de los procesos educativos. *Acta Comportamentalia*, 19, (1), 125-134.

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

Ibáñez, C. y Ribes, E. (2001). Un análisis Interconductual de los Procesos Educativos. *Revista Mexicana de Psicología*, 18, (3), 359-371.

Mateo, J. (2006). Claves para el diseño de un nuevo marco conceptual para la medición y evaluación educativas. *En Revista de Investigación Educativa*, 24 (1), 165-186.

Medina, E. (2010). Sergio Tobón Tobón. Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 32 (2), 90-95.

- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris, Francia: UNESCO.
- Peña, T. (2015). ¿Es el desligamiento funcional una causa del comportamiento psicológico? Comentario a "El desligamiento funcional y la causalidad aristotélica: un análisis teórico" de Emilio Ribes-Iñesta. *Acta Comportamentalia*, 23 (1), 55-64.
- Prieto, P. (2015). *Modelo de formación por competencias integrales orientado al pregrado de la carrera de Psicología, Universidad Central de Venezuela*. Trabajo de Ascenso no publicado, Universidad Central de Venezuela, Caracas, Venezuela.
- Prieto, P. (2018). *Indicadores analíticos de la formación basada en competencias integrales para la enseñanza de la Psicología*. Trabajo de Ascenso no publicado, Universidad Central de Venezuela, Caracas, Venezuela.
- Proyecto Regional de la Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC) (2002-2017). [http:// www.unesco.cl](http://www.unesco.cl)
- Ramírez, T. (1999). *Cómo hacer un proyecto de Investigación*. Caracas. Edit: Panapo. Recuperado el 02 de noviembre de 2017 de <http://tesisdeinvestig.blogspot.com/2011/09/disenio-documental-segun-tulio-ramirez.html>
- Ramos, I. (2014). *Aprendizaje por ¿Competencias?.* Tesis de Maestría no publicada. UPNA. Pamplona. España.
- Roque, B. y García, L. (2016). Elaboración de la experiencia profesional: Una propuesta de aprendizaje reflexivo en la formación del psicólogo. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 21 (2), 113-119.
- Ruiz, M. (S/F). La Evaluación basada en competencias. México. Recuperado el 7 de octubre de 2017 de

http://www.cca.org.mx/profesores/congreso_recursos/descargas/mag_competencias.pdf

- Samaja, J. (2007). *Epistemología y metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*. (3ra. Ed) Buenos Aires: Editorial EUDEBA.
- Tardif, J. (2008). Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a la implementación. *Profesorado Revista de curriculum y formación del profesorado*. Recuperado el 16 de agosto de 2016 de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123ART2.pdf>.
- Tobón, S. (2006). Aspectos Básicos de la Formación Basada en Competencias. Talca: Proyecto Mesesup. Recuperado de internet el 11 de febrero de 2017: http://www.urosario.edu.co/CGTIC/Documentos/aspectos_basicos_formacion_basada_competencias.pdf
- Velasco, P. Rodríguez, R., Terrón, M. y García, M. (2012). La coordinación del profesorado universitario: un elemento clave para la evaluación por competencias. *Revista de docencia universitaria*, 10 (3), 265-284.
- Victorino, L. y Medina, G. (S/F). *Educación basada en competencias y el proyecto Tuning en Europa y Latinoamérica*. México. Recuperado el 6 de octubre de 2017 de http://academicos.iems.edu.mx/cired/docs/tg/macroacademiaquimica/Educacion%20basada%20en%20competencias.proyecto%20tuningEuropaLatinoamerica_VictorioMedina.pdf
- Villardón, J. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 57-76.
- Zabalza, M. (2007). El trabajo por competencias en la enseñanza universitaria. Santiago de Compostela, España. Recuperado de internet el 29 de marzo de 2018: https://ddd.uab.cat/pub/jorinndoc/jorinndoc_a2007m9n6.pdf