

Educación a Distancia y Competencias Profesionales Psicológicas^{1, 2}


(Distance Education and Professional Psychological Competencies)

Virginia Pacheco Chávez, Jonathan Zavala Peralta y Elisa Cruz González³
Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de
México
(México)


Resumen

El Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia de la UNAM, ha representado una alternativa fundamental para ampliar la cobertura educativa. La licenciatura en psicología en esta modalidad ha incrementado continuamente su matrícula; sin embargo, enfrenta desafíos como los bajos porcentajes de eficiencia terminal y la escasez de datos sobre el desarrollo de competencias profesionales de sus estudiantes y egresados. A fin de contribuir a la generación de evidencia, en esta investigación se evaluaron las competencias del ámbito clínico en 26 estudiantes de octavo semestre, a través del Sistema de Evaluación de Competencias Profesionales Psicológicas (SECOPP). El sistema consta de 27 ejercicios distribuidos en tres competencias (identificación de casos pertinentes, evaluación diagnóstica y planeación de intervención y evaluación) y tres niveles de complejidad. Se encontraron porcentajes promedio de respuestas correctas del 40% en la competencia de identificación de casos, 43% en evaluación diagnóstica y 40% en planeación de intervención. Los participantes tuvieron mejor desempeño en los ejercicios de menor complejidad, particularmente en identificación de casos. Asimismo, las respuestas correctas disminuyeron en función de la complejidad de los ejercicios. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre competencias. Se destaca la viabilidad del SECOPP para identificar en qué medida el comportamiento de los estudiantes cumple los criterios del ámbito clínico, y la pertinencia de evaluar el desempeño en otros ámbitos del ejercicio psicológico. Esta evidencia permitirá contrastar el desempeño con los objetivos curriculares y, eventualmente, orientar las modificaciones pertinentes en las condiciones de enseñanza-aprendizaje.

1 Una versión preliminar de este trabajo fue presentada el 13 de noviembre de 2025 en el *VI Congreso internacional de Mujeres Investigadoras del SNII y de Iberoamérica*, llevado a cabo los días del 13, 14 y 15 de noviembre de 2025, en Tampico, Tamaulipas, México.

2 Virginia Pacheco Chávez  <https://orcid.org/0000-0001-9316-1070>

Jonathan Zavala Peralta  <https://orcid.org/0000-0003-1891-6204>

Elisa Cruz González  <https://orcid.org/0009-0003-2838-670X>

3 Dirección para correspondencia: Elisa Cruz González. Correo electrónico: elisa.cruz.95@gmail.com

Palabras clave: educación a distancia, competencias profesionales, evaluación de competencias, sistema SECOPP

Abstract

The Open University and the Distance Education System of the National Autonomous University of Mexico (UNAM) have been a fundamental alternative for expanding educational access. The undergraduate psychology program in this modality has seen continuous enrollment growth; however, it faces challenges such as low graduation rates and a lack of data on the development of professional competencies among its students and graduates. To contribute to the generation of evidence, this research assessed the clinical competencies of 26 eighth-semester students using the Psychological Professional Competency Assessment System (SECOPP). The system consists of 27 exercises distributed across three competencies (identification of relevant cases, diagnostic assessment, and intervention planning and evaluation) and three levels of complexity. Average correct answer percentages were found to be 40% in case identification, 43% in diagnostic assessment, and 40% in intervention planning. Participants performed better on the less complex exercises, particularly in case identification. Furthermore, the number of correct answers decreased with increasing complexity of the exercises. No statistically significant differences were found between competencies. The feasibility of the SECOPP system for identifying the extent to which student behavior meets clinical criteria is highlighted, as is the relevance of evaluating performance in other areas of psychological practice. This evidence will allow for a comparison of performance with curricular objectives and, potentially, guide necessary modifications to the teaching and learning conditions.

Keywords: distance education, professional competencies, competencies assessment, SECOPP system

Las Instituciones de Educación Superior insertas en el modelo de masificación educativa, desde los años cuarenta han mantenido un incremento anual de su matrícula, siendo este del 4% hacia finales del siglo XX. En la capital mexicana, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) es la institución que ha dado mayor cobertura en licenciatura y posgrado (Bartolucci, 2000; Data México, 2023; Niebla, 1986; UNAM, 2023b). En línea con este modelo, desde la década de los 70's, la UNAM ha abierto campus en varias entidades (denominadas Escuelas y Facultades de Estudios Superiores). Asimismo, a fin de satisfacer la creciente demanda, trascendió las fronteras del sistema escolarizado con la propuesta e implantación del Sistema de Universidad Abierta, caracterizado por flexibilizar los tiempos de asesorías, realización y entrega de tareas, en función de las necesidades de cada estudiante.

Recién iniciado el siglo XXI, la UNAM creó otro sistema alternativo, el cual abría las posibilidades de que más sectores de la población, cuyas condiciones socioeconómicas les impedían incorporarse al sistema escolarizado, pudieran acceder y mantenerse en los estudios universitarios. Así, el sistema de educación a distancia, junto con la universidad abierta constituyeron el SUAyED. Psicología, fue

una de las primeras licenciaturas que se impartió en ambas modalidades (Moreno-Almazán, 2019; Silva, 2013; UNAM, 2023b). Las principales características del innovador sistema son las siguientes:

1. La relación didáctica docente-estudiante es mediada por recursos digitales: sistemas de cómputo, software y plataformas web específicas (Gutiérrez, 2020);
2. Los productos lingüísticos del docente (explicitación de criterios, ejemplificaciones, retroalimentación, evaluación) son grabados y alojados en el software correspondiente, y el estudiante hace contacto (físico y eventualmente funcional) con los mismos en un momento posterior generalmente indeterminado. Algo similar ocurre con los productos lingüísticos del estudiante (tareas realizadas, planteamiento de dudas, etc.);
3. Psicología-SUAYED, específicamente consta de 9 semestres (que pueden cursarse hasta en 18), en los primeros 4 se imparten asignaturas obligatorias organizadas con base en diversas perspectivas psicológicas y áreas profesionales (sus principios teóricos, metodológicos y tecnológicos), varias de esas asignaturas se fundamentan en la psicología conductual, en estas se privilegia el método experimental, el análisis del comportamiento en función de variables ambientales.

En los semestres restantes cada estudiante elige aquella área en la que prefiere “profundizar” sus conocimientos. En el caso particular del Programa de Profundización en Psicología Clínica, la intervención se organiza en torno al diagnóstico, tratamiento y evaluación de resultados, coherentes con los principios de la modificación y la terapia conductual y cognitivo-conductual. El requisito de titulación consiste en que el estudiante cubra el 100% de créditos, además de aprobar un curso de paquetería básica de computación y ser ponente en un evento especializado (Silva, 2013).

En más de dos décadas la carrera de Psicología a distancia ha incrementado su matrícula, de hecho, en la actualidad hay más estudiantes inscritos en este sistema (5,569), que en el escolarizado (2,799) (Facultad de Estudios Superiores Iztacala, 2021). Asimismo, se han identificado deficiencias y enfrentado diversos retos, algunos de ellos son:

1. El programa no dispone de un proyecto educativo acorde a las características de las interacciones didácticas mediadas por sistemas de cómputo, razón por la cual no se optimizan las virtudes de los recursos digitales, en general la plataforma web solo es usada como repositorio de documentos (Díaz, 2022).
2. Prevalcen altos porcentajes de deserción y bajo rendimiento, particularmente durante el primer año de la carrera en el cual 48.7% de los alumnos reprobaban asignaturas, y un porcentaje similar deja el programa (Díaz, 2022). Asimismo, los niveles de rezago han alcanzado cerca del 50% en algunas generaciones. Estas cifras han afectado negativamente

los índices de eficiencia terminal, de hecho, desde que se abrió la carrera y hasta 2021, solo hay 2,128 egresados. (Silva, 2013).

3. Subsanan las deficientes habilidades digitales sigue siendo una asignatura pendiente (Bañuelos, 2023; Cortés, 2021; García-Cortés, 2021). Al respecto, se ha planteado que la modalidad a distancia exige que el alumno domine las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) (Flores, 2024; Miranda et al., 2019; Moreno-Almazán, 2019; Nava, 2015). Sin embargo, autores como Cortés (2021), quien aplicó un instrumento diseñado para evaluar habilidades digitales (TICómetro) a estudiantes de nuevo ingreso de la carrera de Psicología - SUAyED de la UNAM, de las generaciones 2016-2017, han reportado que, si bien la mayoría de los estudiantes disponen de un nivel “bueno” de competencias digitales, el nivel de más del 10% de ellos es “deficiente”.
4. Las características de los estudiantes que ingresan al SUAyED propician que los problemas económicos, familiares, laborales y de salud que les aquejan, limiten notablemente sus posibilidades de cumplir los requisitos de egreso (Dirección General de Planeación UNAM, 2023, 2024; Facultad de Estudios Superiores Iztacala, 2021; Núñez-Hernández & Buele, 2023; Pérez, 2018). Vinculado con lo anterior, Miranda et al. (2019), documentó que la mayoría de los estudiantes a los que preguntó admite que la decisión de cuáles asignaturas elegir se subordina a la percepción que tienen sobre la cantidad de tareas que involucran, de tal modo estas no interfieran con otras de sus actividades primordiales. En el mismo sentido, Sánchez et al. (2019), encontró que la percepción de los estudiantes de SUAyED psicología sobre la dificultad de las asignaturas se correlaciona con las calificaciones obtenidas en ellas.
5. Se carece de mecanismos que permitan identificar si el programa de estudios ha promovido el aprendizaje autorregulado planeado, y si los estudiantes han desarrollado las capacidades pertinentes al ejercicio de las funciones profesionales de evaluación, diagnóstico, intervención, predicción e investigación (Moreno-Almazán, 2019; UNAM, 2023a).

La literatura del área permite observar que en el análisis de las problemáticas mencionadas se han utilizado en general, encuestas como recurso metodológico. Asimismo, que se han estudiado algunos factores relacionados con mejores logros académicos (Parada, 2023; Ramírez, 2023); problemas de los egresados en el mercado laboral (Araujo & López, 2023); la percepción de los estudiantes sobre las habilidades profesionales desarrolladas (Salgado, 2022); las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes (Contreras, 2019). Sin embargo, ha sido poco atendido el estudio de las capacidades desarrolladas por los estudiantes del Psicología SUAyED durante su formación, tomando como base el desempeño desplegado. La relevancia de su análisis radica en que hará posible la identificación de áreas de desempeño deficiente y diseñar estrategias didácticas más precisas y acordes a las necesidades específicas; asimismo, permitirá estimar en qué medida se corresponde el desempeño alcanzado por los estudiantes, con lo planteado en el

plan de estudios, a fin de discutir y hacer los cambios pertinentes para alcanzar los objetivos curriculares.

Evaluación de Competencias Profesionales Psicológicas

El presente trabajo se concentra en analizar el desempeño de estudiantes de psicología SUAyED mediante un Sistema de la Evaluación de Competencias Profesionales Psicológicas (SECOPP) el cual se enmarca en una lógica conceptual que asume que la práctica psicológica misma (científica, tecnológica y docente) puede analizarse como interacciones entre el individuo y su entorno, y entiendo a las competencias conductuales como la disposición de un individuo a ajustar su actividad a criterios, en situaciones variadas, de ámbitos específicos, es decir, a comportarse de manera inteligente (Carpio et al., 1998; Ribes, 1989, 1993). En coincidencia con esta lógica, las competencias profesionales se definen como la capacidad de desempeñarse de manera efectiva y variada ante problemas propios de una disciplina específica (Carpio et al., 2007).

Con base en los planteamientos de Carpio et al. (2007) respecto al aprendizaje de competencias profesionales, y en la revisión de los planes de estudio de las facultades que imparten la carrera de Psicología en la UNAM, se diseñó el SECOPP, cuya estructura se sostiene en tres competencias transversales, en las que confluyen las funciones que desarrollan las y los psicólogos en los ámbitos sociales que demandan sus servicios profesionales, tales competencias son: identificación de casos pertinentes (ICP), evaluación diagnóstica (ED) y, planeación de la intervención y evaluación (PIE).

1. La identificación de casos pertinentes, se refiere a la disposición del individuo a diferenciar si en las quejas o demandas de los usuarios hay elementos que él, como especialista del comportamiento, reconoce como eventos psicológicos. La ICP involucra la actualización de habilidades (es decir, desempeño específico que se ajusta a criterios) como: identificación y uso de herramientas pertinentes para interactuar con el usuario (p.ej. procedimientos de entrevista, observación y segmentación); el uso de categorías psicológicas en la descripción del comportamiento y situaciones reportadas por el usuario (lenguaje técnico).
2. La evaluación diagnóstica, se entiende como la capacidad de formular, a partir del análisis de las demandas de los usuarios, el problema (psicológico) y los factores involucrados en el mismo. En términos de habilidades, en ED pueden incluirse: el uso de herramientas que procuren los datos necesarios para formular el problema de manera coherente con un marco conceptual particular; el uso de procedimientos para definir categorías conductuales, su medición y registro, establecer conjeturas e hipótesis acerca de las relaciones entre el comportamiento de los usuarios y los factores vinculados.
3. La planeación de la intervención y evaluación, se refiere a la disposición a reconocer los factores susceptibles de ser modificados en el problema formulado, a fin de alterar las relaciones entre sus elementos, que

propicien la solución del problema. Asimismo, disposición a elaborar los posibles procedimientos que conduzcan a solucionar, elegir e instrumentar, junto con el usuario, el procedimiento más acorde a las necesidades de este último. Las habilidades en que pueden concretarse la PIE son: plantear objetivos generales y específicos; diseño, organización e instrumentación de tareas, sesiones dirigidas a cumplir los objetivos planteados, de manera congruente con el marco conceptual de referencia, establecer los criterios de éxito de la intervención planeada, identificar los alcances de la intervención (p. ej. diseñar los procedimientos de evaluación y seguimiento), elaborar los procedimientos para que los usuarios puedan llevar a cabo la intervención planeada.

En el sistema de evaluación, las competencias y habilidades delimitadas y validadas se concretaron en subconjuntos de ejercicios-problema diferenciados de los más simples a los más complejos, estos se contextualizan en el análisis de casos específicos de usuarios que demandan servicio psicológico en un ámbito profesional, por ejemplo, en el clínico.

La relevancia del análisis de las competencias en general y de las competencias profesionales en particular, se reconoce desde la década de los 80's en el ámbito educativo (Díaz-Barriga, 2019), sin embargo, el abordaje desde diversas disciplinas, compromisos ontológicos y epistemológicos, ha dificultado una conceptualización consensuada. Al respecto se considera que la lógica conceptual y metodológica aquí adoptada tiene amplias virtudes en el contexto del área:

- a) El carácter relacional del concepto de habilidades y competencias profesionales que se adopta, implica que estas se configuran en la historia individual, a manera de colecciones de interacciones de la persona que se forma en un dominio disciplinar y los eventos propios de la disciplina. En tanto no son propiedades intrínsecas al individuo, tales interacciones pueden ser propiciadas o, por el contrario, inhibidas si se alteran los factores participantes en las mismas.
- b) Acorde a lo anterior, la identificación, evaluación y promoción de competencias profesionales debe basarse en estrategias metodológicas congruentes con el análisis centrado en el desempeño individual que se ajusta a criterios en situaciones disciplinares pertinentes. El SECOPP atiende tal característica de congruencia.
- c) En la delimitación de las habilidades y competencias incluidas, el sistema de evaluación presentado privilegia tanto criterios disciplinarios, como los institucionales, y se considera que deben subordinarse a estos, los criterios del eventual mercado laboral.
- d) En el SECOPP, se incluye el “análisis de casos” como herramienta metodológica, la cual permite diseñar situaciones sucedáneas a las que se enfrentan en la práctica profesional, contextualizar los ejercicios-problema en los casos diseñados, y organizarlos en diferentes niveles de complejidad (Barman, 2005; Chen et al., 2021; Elshama, 2021; Harden, 2016; Harden & Gleeson, 1979; Rushforth, 2007; Zayyan, 2011).

Con el sistema de evaluación de competencias psicológicas (Cruz, 2023; Cruz & Pacheco, 2022; Zavala & Pacheco, 2025), han identificado en qué medida el desempeño de estudiantes de Psicología (Facultad de Estudios Superiores Iztacala y Zaragoza de la UNAM) que cursaron la carrera en el sistema escolarizado, se adecua funcionalmente a los criterios disciplinarios y curriculares, es decir, se ha evaluado si los alumnos han desarrollado las capacidades de resolver problemas pertinentes al ejercicio profesional de la disciplina psicológica en el ámbito clínico. En general, estos autores reportan que el desempeño de los estudiantes participantes es del 60% de ejercicios-problema resueltos correctamente.

Con base en lo anterior, resulta pertinente indagar si los resultados mencionados se extienden al desempeño de los estudiantes de Psicología SUAyED, cuyo plan de estudios y perfiles personales son distintos a los correspondientes del sistema escolarizado. Dado que el SECOPP se caracteriza por estar alojado en una plataforma web y aplicarse en línea, resulta apropiado para la evaluación de esta población estudiantil. Adicionalmente, disponer de datos acerca de los aprendizajes alcanzados por los alumnos, abonará a subsanar algunas de las problemáticas identificadas en este sistema educativo (Díaz, 2022; Moreno-Almazán, 2019).

De ahí que el propósito de la presente investigación fue evaluar el desempeño vinculado con las competencias profesionales del ámbito clínico, de estudiantes de Psicología- SUAyED.

Método

Participantes

De manera voluntaria y con previo consentimiento informado, participaron 26 estudiantes de octavo semestre de la licenciatura en Psicología SUAyED de la FES-I. Once eran hombres y quince mujeres, cuyo rango de edad fue de 23 a 49 años (media de edad de 33 años).

Aparatos

Cada participante empleó un equipo de cómputo con acceso a internet y a la plataforma de comunicación Zoom.

Sistema de Evaluación de Competencias Profesionales Psicológicas

La plataforma digital se estructura con base en el análisis de casos clínicos, cada uno de los cuales incluye 27 ejercicios- problema organizados en las tres competencias transversales (identificación de casos pertinentes, evaluación diagnóstica y planeación de intervención y evaluación) y tres niveles de complejidad (ver anexo 1).

En el diseño del SECOPP inicialmente se definieron habilidades incluidas en cada una de las tres competencias profesionales transversales (ICP, ED y PDI). Posteriormente se elaboraron los casos clínicos y se diseñaron los ejercicios-

problema correspondientes. Acorde a las características de una prueba de desempeño (Castro, 2011), tanto las habilidades como los ejercicios se validaron por el procedimiento de jueces expertos, en términos de su contenido y pertinencia. Los valores de los índices de Osterlind se encontraron entre 0.75 y 1.0, lo que sugiere que son pertinentes para los propósitos para los que fueron diseñados (Osterlind, 1989).

Procedimiento

Se convocó a los estudiantes mediante redes sociales. Cada participante asistió a una sesión que consistió en lo siguiente: 1) el investigador iniciaba una reunión mediada por la aplicación de comunicación Zoom y abría la plataforma web SECOPP; 2) se explicaba que en la plataforma digital se pediría que el estudiante registrara su consentimiento en participar; 3) se activaban las funciones de *compartir pantalla* y *mando a distancia* a fin de ceder el control de la plataforma al participante; 4) la sesión iniciaba con una pantalla en la que se presentaban las siguientes instrucciones:

“Hola, muchas gracias por tu participación. A continuación, te presentaré un caso clínico y una serie de ejercicios que tendrás que resolver con base en la información proporcionada. Puedes volver a leer el caso las veces que lo requieras y contestar según consideres apropiado. Te encontrarás con tres clases de ejercicios: en algunos tendrás que elegir la opción que consideres adecuada; en otros casos, tendrás que escribir lo que se pide, y en otros, además, tendrás que escribir las razones por las cuales consideras que es adecuado lo que respondiste”

Cuando el participante terminaba de resolver los ejercicios-problema el investigador agradecía su participación y concluía la sesión.

Resultados

El desempeño de los participantes se analizó mediante las siguientes categorías: respuestas correctas (RC, equivalentes a 1 punto); respuestas parcialmente correctas (RPC, equivalentes a 0.5 puntos) y respuestas incorrectas (RI, equivalentes a 0 puntos). Las respuestas correctas incluyen todos los elementos teóricos clave y su justificación; las parcialmente correctas incluyen al menos dos elementos o conceptos afines; las incorrectas omiten estos elementos o usan explicaciones ajenas al modelo conductual. Esta rúbrica evalúa si en las respuestas se usa la triple relación de contingencia (antecedentes, respuesta, consecuencias) como marco conceptual, es decir, se valora si se ajustan al enfoque conductual en términos de precisión técnica y coherencia teórica.

En la Figura 1, se muestra el porcentaje acumulado de ejercicios-problema respondidos de manera correcta, parcialmente correcta e incorrecta, por cada participante, en cada competencia. En la gráfica superior, correspondiente a

Identificación de casos pertinentes, puede verse que solo los participantes P7 (78%) y P20 (67%) obtuvieron porcentajes de RC superiores al 60%, el desempeño del resto alcanzó un porcentaje menor (entre 0 y 60%). Seis participantes respondieron más ejercicios de manera incorrecta, que correcta (P2, P4, P5, P6, P14 y P24). Los porcentajes promedio fueron: 40% de RC, 18% de RPC, 42% de RI.

La segunda gráfica, de arriba hacia abajo, corresponde a la competencia *Evaluación diagnóstica*, en esta se puede observar que solo los participantes P3 (55%), P9(55%) y P19(66%) obtuvieron porcentajes mayores al 50% de RC. Por otro lado, el participante P18 obtuvo el 56% de RPC, es decir, respondió más ejercicios de manera parcialmente correcta, que correcta e incorrecta, el resto de los participantes alcanzaron entre 0% y 44%. Respecto a los ejercicios respondidos de manera incorrecta, 12 de los participantes alcanzaron más del 50% en esta categoría. Los porcentajes promedio en esta competencia fueron: 43% de RC, 12% de RPC y 45% de RI.

La gráfica inferior de la misma figura corresponde a los datos de la competencia *Planeación de intervención y evaluación*, en esta puede observarse que solo el participante P1 respondió correctamente el 78% de los ejercicios, P5 el 67%, el resto de los participantes solo alcanzó el 56% o menos. Respecto a la categoría RPC, tres participantes obtuvieron entre el 33% y el 44% (P8, P24 y P25), el resto de los participantes obtuvieron entre el 0% y 22%. En relación con la categoría RI, once de los participantes alcanzaron más del 50%, solo uno obtuvo 12% (P25), y solo el participante P21 obtuvo 0%. Los porcentajes promedio en esta competencia fueron: 40% de RC, 16% de RPC, 45% de RI.

El estadístico no paramétrico de Friedman reveló que no hubo diferencias significativas entre las tres competencias ($\chi^2(2) = 1.35, p = .509$). Adicionalmente, se realizaron pruebas post-hoc de Wilcoxon, aplicando una corrección de Bonferroni que ajustó el nivel de significancia a $p < .017$. No se encontraron diferencias significativas entre pares de competencias (tabla 1).

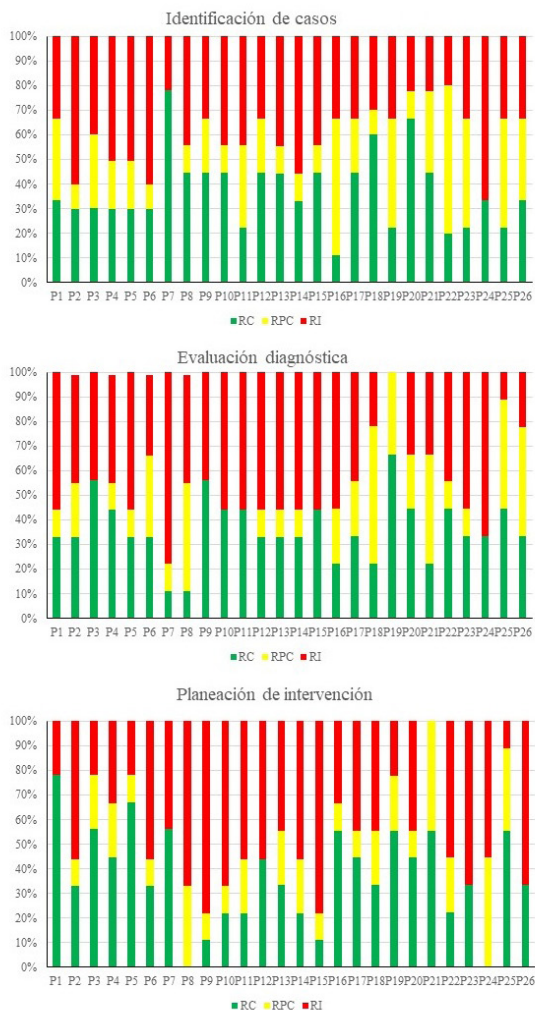
Tabla 1

Comparaciones Post hoc por Pares Entre Competencias (Prueba de Wilcoxon)

Comparación	Valor <i>p</i>	Interpretación
Identificación vs. Evaluación	.792	No significativa
Identificación vs. Planeación	.801	No significativa
Evaluación vs. Planeación	.795	No significativa

Figura 1

Porcentaje Acumulado de Respuestas Correctas, Parcialmente Correctas e Incorrectas Obtenidas por Participante en Cada Competencia



En las figuras 2, 3 y 4 se presentan los porcentajes de ejercicios respondidos de manera correcta (RC), parcialmente correcta (RPC) e incorrecta (RI) por los participantes, de acuerdo con el nivel de complejidad, en cada una de las tres competencias (ICP, ED y PIE).

La Figura 2, corresponde a la competencia *Identificación de casos pertinentes*. En la gráfica superior (nivel de complejidad baja), se observa que cinco de los

veintiséis participantes (P1, P7, P15, P18 y P21) respondieron correctamente el 100% de los ejercicios. Asimismo, que 12 alcanzaron hasta el 67% de RC. En relación con las respuestas incorrectas, nueve participantes registraron más del 60%.

La gráfica que presenta los datos del desempeño en los ejercicios del nivel de complejidad media (segunda gráfica de arriba hacia abajo) permite observar que, solo cuatro de los participantes (P7, P12, P14 y P20) respondieron correctamente más del 67% de los ejercicios, de hecho, los participantes P10 y P18 alcanzaron el 100% de RC. Por otro lado, quince participantes respondieron de manera parcialmente correcta el 70% de los ejercicios. En cuanto a la categoría RI, nueve de los participantes respondieron incorrectamente más del 60% de los ejercicios (P2, P15 y P23 obtuvieron el 100% de respuestas incorrectas).

En la gráfica inferior de esta figura se presentan los datos de los ejercicios ubicados en nivel de complejidad alta, en ella puede verse que cinco participantes (P3, P4 y P5, P7, P25) alcanzaron el 67% de respuestas correctas. Respecto a la categoría RPC, quince participantes obtuvieron entre un 33% y un 67%, y once obtuvieron 0% de respuestas parcialmente correctas. En los ejercicios respondidos incorrectamente los participantes obtuvieron más del 33% de RI, destacan los participantes P9 y P26 quienes obtuvieron 100% de RI.

Figura 2
Porcentaje Acumulado de Respuestas Correctas, Parcialmente Correctas e Incorrectas por Nivel de Complejidad de la Competencia Identificación de Casos



En la Figura 3, se observa el desempeño relacionado a los ejercicios de la competencia de *Evaluación diagnóstica*. Sobre el nivel de complejidad bajo, gráfica superior, 15 participantes obtuvieron el 67% de RC. De forma paralela, 10 participantes mostraron porcentajes de RI iguales o superiores al 60%, dos de ellos con el 100% (P7 y P16); en el extremo opuesto, dos participantes registraron un 0% de RI (P25 y P26).

En el nivel de complejidad medio, cinco estudiantes obtuvieron el 67% de RC. Contrariamente, 13 participantes obtuvieron 67% o más de RI, tres de ellos (P4, P11 y P23) el 100%, mientras que tres participantes tuvieron 0% de RI (P7, P12 y P25).

Por último, en el nivel de complejidad alta, 12 estudiantes superaron el 60% de RC, tres de ellos con un 100% (P19, P20 y P23). En cuanto a las RI, 12 participantes obtuvieron más del 60%, dos (P4 y P11) de ellos, el 100%.

Figura 3
Porcentaje Acumulado de Respuestas por Nivel de Complejidad en lo Relacionado a Evaluación Diagnóstica



Respecto a la competencia de *Planeación de intervención*, en el nivel de complejidad bajo, 15 participantes alcanzaron el 60% o más de RC. De ellos, seis obtuvieron el 100% de RC (P1, P5, P12, P19, P21 y P24). En contraste, 10 individuos presentaron un 60% o más de RI, y cuatro de ellos no lograron ninguna RC (P2, P8, P9 y P10).

En cuanto al nivel de complejidad media, siete participantes obtuvieron más del 60% de RC. En contraste, nueve obtuvieron el 67% de RI. En adición, 2 de ellos obtuvieron el 100% de RI (P9 y P23).

Para finalizar, en el nivel de complejidad alta, 5 de los 26 participantes (P6, P7, P9, P12 y P24) lograron un 67% o más de RC. Mientras que 8 alcanzaron un 67% o más de RI, dos de ellos (P4 y P10), el 100%. Cabe destacar que 9 de los participantes en esta competencia no obtuvieron ninguna RC, sus respuestas fueron RPC y/o RI.

Figura 4

Porcentaje Acumulado de Respuestas por Nivel de Complejidad en lo Relacionado a Planeación de Intervención



En general, los participantes obtuvieron porcentajes más altos de respuestas correctas (RC) en los ejercicios de complejidad baja ($M = 4.55$, $DE = 1.80$). Destaca la competencia *Identificación de casos pertinentes* en la que diecisiete de los veintiséis participantes obtuvieron el 67% de RC. Los porcentajes de RC disminuyeron en el nivel de complejidad media ($M = 3.88$, $DE = 1.65$), y los porcentajes promedio menores se ubicaron en los ejercicios más complejos ($M = 3.11$, $DE = 1.55$), particularmente en la competencia *Planeación de intervención*, en la que solo cinco de veintiséis participantes lograron superar el 60% de RC. Al aplicar la prueba Friedman ($p=.509$) no se encontraron diferencias significativas.

Discusión

El presente trabajo se dirige a indagar en qué medida el comportamiento de estudiantes de Psicología SUAyED Iztacala de la UNAM se adecua funcionalmente a los criterios disciplinarios y curriculares del ámbito clínico, mediante el Sistema de Evaluación de Competencias Profesionales Psicológicas SECOPP, el cual se estructura a partir de tres competencias transversales.

La primera de ellas, Identificación de Casos Pertinentes, se refiere a la capacidad de diferenciar, del conjunto de quejas y demandas del usuario, aquellos elementos que pueden configurar la dimensión psicológica. En esta, los participantes obtuvieron un porcentaje promedio de ejercicios respondidos correctamente del 40%. La segunda competencia, Evaluación Diagnóstica, trata de la capacidad de formular el problema psicológico, a partir de las relaciones que establece el especialista del comportamiento entre los factores involucrados en el caso. En esta, la media de respuestas correctas de los veintiséis participantes fue 43%. Por último, en la competencia Planeación de la Intervención y Evaluación (referida a la disposición a reconocer las relaciones y factores susceptibles de ser modificables, y diseñar las pautas que conduzcan a la solución de este) la media de respuestas correctas fue 40%. Por otro lado, los participantes obtuvieron los mayores porcentajes de respuestas correctas en los ejercicios del nivel de complejidad baja, en promedio 56.6%, 30.6% en complejidad media, y en los ejercicios de complejidad alta 31.6%.

En general, los datos coinciden con evaluaciones similares realizadas a estudiantes de quinto, séptimo y octavo semestres de Psicología inscritos en el sistema escolarizado, en la FES Iztacala y la FES Zaragoza de la UNAM (Cruz, 2023; Cruz & Pacheco, 2022; Zavala & Pacheco, 2025), excepto que, salvo en tres casos, los participantes de la presente investigación obtuvieron porcentajes aún más bajos de ejercicios realizados correctamente (en promedio 40%), que los reportados en los trabajos citados (en promedio 60%).

Los datos revelan que los estudiantes participantes en esta investigación han desarrollado limitadas competencias y habilidades críticas en el ejercicio profesional del ámbito clínico de la Psicología, a saber: 1) configurar un caso a partir de las demandas del usuario (ICP); 2) formular el comportamiento y situaciones problemáticas, y delimitar los factores involucrados que los propician y mantienen (ED); 3) diseñar y evaluar las estrategias pertinentes que auspicien cambios en las relaciones funcionales problemáticas (PIE). Consustancial a lo anterior, los datos implican que los participantes, al analizar situaciones sucedáneas a las que enfrentarán en la práctica profesional no son capaces de transformar los eventos que el usuario describe en términos del lenguaje ordinario (queja, demanda), en categorías y hechos psicológicos, es decir que ellos no hacen uso pertinente del lenguaje técnico como herramienta analítica.

Los factores que pueden dar cuenta de los datos del presente trabajo son diversos (económicos, sociológicos, entre otros), aquí se consideran dos de la mayor relevancia: las características de los estudiantes, y las correspondientes al programa de estudios (incluidos aquí los docentes).

En relación con la población estudiantil de la carrera de psicología a distancia, esta se conforma de personas que se plantean como objetivo *de satisfacción personal* (no necesariamente de ejercicio profesional) culminar una carrera universitaria. Asimismo, son personas que desempeñan actividades laborales de tiempo completo, tienen obligaciones familiares que les demandan atención en horarios extendidos, padecen problemas serios de salud, disponen de escasos recursos económicos, y se han distanciado de las actividades académicas por varios años. Condiciones que les impiden asistir cotidianamente a un recinto escolar, ni dedicarse a los estudios universitarios como actividad principal (Flores, 2024).

En lo relativo al perfil académico, autores como Moreno-Almazán (2019) han destacado que un alto porcentaje de los estudiantes carecen de las habilidades necesarias para explotar los recursos tecnológicos de la plataforma de SUAyED. Adicionalmente, trabajos dedicados a evaluar el desempeño de los y las alumnas que ingresan a una licenciatura en general, y a Psicología en particular, en áreas como lectura, escritura, matemáticas (entre otras áreas), han encontrado que estos disponen de habilidades lingüísticas complejas limitadas (Carpio & Pacheco, 2023; Carpio & Irigoyen, 2005; Castañeda, 2006; Castañeda et al., 2012). Al respecto Garrido (2014), destaca que gran parte de las personas que ingresan a las instituciones de educación superior son alfabetos, cuyo nivel de lectura y escritura es *utilitaria*, es decir que se reduce al uso práctico en situaciones inmediatas, concretas.

Por otro lado, en relación con el programa de estudios, como ya se mencionó, se caracteriza por establecer interacciones didácticas denominadas asincrónicas, en el sentido que docente y estudiante generalmente no comparten el tiempo ni espacio físicos, y que son mediadas por recursos digitales (sistemas de cómputo, software y plataformas web) (Gutiérrez, 2020; UNAM, 2023a). Tal característica implica que el estudiante deba conseguir hacer contacto funcional con los referentes disciplinares (hechos, teorías, métodos, problemas, etc.), prescindiendo de explicaciones, ejemplificaciones y retroalimentación inmediata por parte del docente, es decir implica que el comportamiento de los estudiantes se ajuste a demandas conductuales complejas, pues involucran que regule, sancione y corrija su propio comportamiento con base en criterios disciplinares y curriculares. Adicionalmente, el plan de estudios contempla desarrolle habilidades teórico-metodológicas propias de varios paradigmas psicológicos. Sin embargo, Psicología SUAyED carece de mecanismos explícitos efectivos que permitan identificar y fomentar que los estudiantes autorregulen su comportamiento; tampoco se cuenta con las estrategias de capacitación dirigidas a promover que los docentes atiendan y ajusten su práctica de enseñanza a las peculiares características del programa (Moreno-Almazán, 2019; Silva, 2013).

Se considera que las características descritas se conjugan y dificultan que los estudiantes hagan contacto funcional con los referentes disciplinarios y didácticos, de ello dan muestra los datos obtenidos en la presente investigación. Con base en estos, puede decirse que, si pretende coadyuvar a que los estudiantes desarrollen competencias profesionales psicológicas, es indispensable que en el programa de Psicología a distancia se diseñen e implementen actividades didácticas de apoyo dirigidas explícitamente a promover comportamiento autorregulado, a fin de ser

congruentes con los objetivos curriculares (Moreno-Almazán, 2019). Sin embargo, si se pretende dar prioridad al incremento de la matrícula y a la satisfacción personal de los estudiantes, dejando en segundo término los criterios académicos a satisfacer y el desempeño logrado como resultado de la formación, entonces es necesario replantear explícitamente los objetivos del programa.

Por otro lado, en relación con el sistema de evaluación de competencias profesionales psicológicas (SECOPP) puede sostenerse que su uso resulta viable y congruente con los planteamientos conceptuales que le dan sustento (Ribes, 1989, 1993; Carpio et al., 2007), ya que los ejercicios- problema que incluye permiten obtener evidencia del desempeño individual que se ajusta a criterios disciplinares. El contenido del sistema se basa en la configuración de situaciones sucedáneas a las que se enfrentan en la práctica profesional, cuando un usuario específico solicita servicios psicológicos; tales situaciones constan de la presentación de casos, a partir de los cual se diseñan y contextualizan ejercicios- problema organizados en distintos niveles de complejidad. El análisis de casos como herramienta metodológica ha demostrado ser eficaz durante la evaluación y promoción de competencias del área médica, odontológica, y recientemente de psicología (Contreras, 2019; Salgado, 2022).

Se reconoce que el SECOPP se encuentra en un proceso continuo de consolidación. En congruencia con el marco interconductual que lo sustenta, se considera necesario ampliar progresivamente la variedad de casos de análisis y el número de ejercicios-problema, con el fin de diversificar las situaciones ante las cuales se examina el desempeño estudiantil y fortalecer la consistencia de la evaluación. La incorporación de una mayor heterogeneidad de demandas permitirá explorar distintos niveles de complejidad y tipos de desempeño profesional. Actualmente, se proyecta que el uso de sistemas de inteligencia artificial puede ser de apoyo en el diseño y presentación de casos en distintas modalidades (por ejemplo, variaciones contextuales, formatos narrativos alternativos o escenarios simulados), lo cual contribuirá a enriquecer las condiciones de evaluación y a avanzar en la construcción y refinamiento sistemático del SECOPP.

Las tres competencias transversales que dan estructura al SECOPP concentran las funciones del psicólogo, en el presente trabajo el análisis se enfocó al ámbito clínico. Sin embargo, se considera que la identificación de casos pertinentes, la evaluación diagnóstica y la planeación de intervención y evaluación son competencias que atraviesan la práctica en otros ámbitos profesionales, como el educativo, el de la salud, de la producción y consumo (Carpio, et al., 2007; Zavala & Pacheco, 2025). Es necesario hacer los ajustes pertinentes para avanzar en el análisis en otros ámbitos profesionales, en otras palabras, crear situaciones problema pertinentes que permitan identificar el desempeño de los estudiantes en diversos ámbitos.

Una limitación de este trabajo exploratorio es el reducido número de participantes voluntarios. Institucionalizar la aplicación del SECOPP como parte de los procesos de evaluación del propio programa de la carrera de Psicología, permitiría reunir datos a mayor escala y sustentar decisiones curriculares con mayor solidez.

Generar evidencias de las competencias profesionales desarrolladas por los estudiantes de psicología SUAyED y de la viabilidad y pertinencia del SECOPP

es de suyo relevante. Adicionalmente, los resultados confirman el tipo de desafío que enfrenta la educación superior pública al expandir su cobertura: la tensión permanente entre el acceso masivo sin detrimento de la calidad formativa. El propósito más amplio de esta línea de investigación es convertir la evidencia en base para rediseñar las condiciones de enseñanza, priorizar el aprendizaje sobre el volumen de la matrícula y, en última instancia, fortalecer el compromiso social de la universidad pública: formar no solo más psicólogos, sino psicólogos mejor capacitados para responder a las complejas demandas de la sociedad mexicana.

Referencias

- Araujo, M. C. & López, S. P. (2023). Egreso e inserción al mundo del trabajo en psicología clínica: El caso de SUAyED Psicología. [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio DGBSDI. <https://ru.dgb.unam.mx/items/b5ef65c5-d9e0-4262-9ad5-ec4c7d9a9971>
- Bañuelos A. M. (2023). Cursos en línea: Desarrollo de contenido propio o uso de terceros. *Revista Eduweb*, 17(1), 27–33. <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2023.17.01.3>
- Barman, A. (2005). Critiques on the objective structured clinical examination. *Annals of the Academy of Medicine Singapore*, 34(8), 478–482. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16205824/>
- Bartolucci, J. (2000). Masificación educativa, ampliación de oportunidades y régimen escolar en la UNAM. En D. Cazés Menache, E. Ibarra Colado & L. Porter Galatar (Coords.), *Encuentro de especialistas en educación superior. Reconociendo a la universidad, sus transformaciones y su porvenir. Tomo III: Los actores de la universidad: ¿unidad en la diversidad?* (pp. 127–142). UNAM-CEIICH.
- Carpio, C., & Irigoyen, J. (2005). *Psicología y educación: Aportes desde la teoría de la conducta*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Carpio, C., & Pacheco, V. (2023). Formación de psicólogos en tiempos de la COVID-19. En V. Pacheco, Cruz, E., & Carpio, C. (Coords), *Docencia e Investigación durante la pandemia por COVID-19* (pp. 3-23). Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- Carpio, C., Díaz, L., Ibáñez, C., & Obregón, F.J. (2007). Aprendizaje de competencias profesionales en psicología: un modelo para la planeación curricular en la educación superior. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 12, 27-34.
- Carpio, C., Pacheco, V., Canales, C., & Flores, C. (1998). Comportamiento inteligente y juegos de lenguaje en la enseñanza de la psicología. *Acta Comportamental*, 6(1), 47-60. <https://doi.org/10.32870/ac.v6i1.18244>
- Castañeda, S. (2006). Evaluación del aprendizaje en educación superior. En S., Castañeda (Ed.) *Evaluación del aprendizaje en el nivel universitario. Elaboración de exámenes y reactivos objetivos* (pp. 3-27). UNAM-CONACyT.
- Castañeda, S., Peñalosa, E., & Austria, F. (2012). El aprendizaje complejo. Desafío a la educación superior. *Revista de investigación en Educación Médica*, 1(3), 140-145.
- Castro, M. (2011). ¿Qué sabemos de la medida de las competencias? Características y problemas psicométricos en la evaluación de competencias. *Bordón*, 63(1), 109-123.

- Chen, S., H., Chen, S., C., Lai, Y., P., Chang, Y., L., & Yeh, K., Y. (2021). The objective structured clinical examination as an assessment strategy for clinical competence in novice nursing practitioners in Taiwan. *BMC Nursing*, 20, 91. <https://doi.org/10.1186/s12912-021-00608-0>
- Contreras, P. (2019). Uso de las estrategias de aprendizaje por alumnos del SUAyED FES Iztacala [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México]. <https://hdl.handle.net/20.500.14330/TES01000826180>
- Cortés, A. (2021). *La Educación a Distancia y las dificultades que presentan los estudiantes de primer ingreso del SUAYED Psicología con el uso y manejo de las TICs* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio DGBSDI. <https://hdl.handle.net/20.500.14330/TES01000826189>
- Cruz, E., & Pacheco, V. (2022). Categorización de interacciones durante la formación de psicólogos del ámbito clínico y de investigación. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 25(2), 607-627.
- Cruz, E. (2023). *Evaluación de competencias profesionales del psicólogo: una propuesta interconductual aplicada en la FES Iztacala* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Data México. (2023). *Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) - Perfil institucional. Secretaría de Economía, Gobierno de México*. <https://www.economia.gob.mx/datamexico/es/profile/institution/universidad-nacional-autonoma-de-mexico>
- Díaz Barriga, F. (2019). Evaluación de competencias en educación superior: experiencias en el contexto mexicano. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 12(2), 49-66. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.2.003>
- Díaz, A. (2022). *El docente de la licenciatura en Ciencias de la Comunicación del SUAyED de la UNAM ante una perspectiva didáctica de las TIC* [tesis de doctorado no publicada]. Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Dirección General de Planeación, UNAM. (2023). *Memoria 2022. Facultad de Estudios Superiores Iztacala*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Dirección General de Planeación, UNAM. (2024). *Memoria 2023. Facultad de Estudios Superiores Iztacala*. Universidad Nacional Autónoma de México
- Elshama, S. S. (2021). How to design and apply an Objective Structured Clinical Examination (OSCE) in medical education? *Iberoamerican Journal of Medicine*, 3(1), 51–55. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4247763>
- Facultad de Estudios Superiores Iztacala. (2021). *Antecedentes: Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED) Psicología FES Iztacala*. <https://suayed.iztacala.unam.mx/antecedentes>
- Flores, I. (2024, 24 de junio). *El perfil del alumnado de la Licenciatura en Psicología del SUAYEDUNAM: ¿Quiénes y para qué optan por esta modalidad?* [Ponencia presentada en el Seminario Permanente del GIAFC]. FES Iztacala, UNAM.
- García Cortés, J. M., Rojas Ramírez, A. T., Contreras Ramírez, E. A., Mercado Ruíz, A. A., & Contreras Ramírez, M. del S. (2021). Evaluación de competencias y actitudes vinculadas al proceso de titulación en estudiantes de Licenciatura. *Know & Share Psychology*, 2(2), 7–26. <https://doi.org/10.25115/kasp.v2i2.4707>

- Garrido, F. (2014). Leer y escribir para ingresar a la Educación Superior. *Revista de la Educación Superior*, 43(172), 145-150.
- Gutiérrez, L. V. (2020). La educación en línea en el Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED): expansión, cobertura y calidad [tesis de maestría, Universidad Autónoma Metropolitana]. Repositorio Institucional Zaloamati. <https://zaloamati.azc.uam.mx/server/api/core/bitstreams/8b8d644b-4f3d-4ed9-9f86-410c4df4e1b2/content>
- Harden, R. M. (2016). Revisiting 'Assessment of clinical competence using an objective structured clinical examination (OSCE)'. *Medical Education*, 50(4), 376-379. <https://doi.org/10.1111/medu.12801>
- Harden, R. M., & Gleeson, F. A. (1979). Assessment of clinical competence using an objective structured clinical examination (OSCE). *Medical Education*, 13(1), 41-54. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.1979.tb00918.x>
- Miranda Díaz, G. A., Delgado Celis, Z. Y., & González Amador, Á. de J. (2019). Toma de decisiones en las trayectorias escolares del SUAYED Psicología. En Z. Y. Delgado Celis et al. (Eds.), *Licenciatura en Psicología SUAYED: perspectivas y retos para su consolidación en el marco de su XV aniversario* (pp. 47-59). FES Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México. <https://ru.iztacala.unam.mx/items/show/992>
- Moreno-Almazán, O. (2019). Entre saltos y caídas análisis de los primeros diez años de enseñanza de la psicología a distancia en México. *Revista Digital Internacional De Psicología y Ciencia Social*, 5(2), 260-279.
- Nava, R. (2015). ¿Son distintas las oportunidades laborales de los egresados de diferentes modalidades educativas?: Un estudio de caso sobre egresados de Psicología de la UNAM (FES Iztacala y Facultad de Psicología CU)? [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco.
- Niebla, G. B. G. (1986). Masificación y profesión académica en la Universidad Nacional Autónoma de México. *Revista de la Educación Superior*, 15(2), 31-44. <https://hdl.handle.net/20.500.14330/CLA01000122679>
- Núñez-Hernández, C., & Buele, J. (2023). Factors influencing university dropout in distance learning: A case study. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 23(14). <https://doi.org/10.33423/jhetp.v23i14.6379>
- Parada, I. (2023). *Bienestar psicológico y su relación con estresores académicos y procrastinación en estudiantes del SUAYED* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio DGBSDI. <https://hdl.handle.net/20.500.14330/TES01000841573>
- Osterlind, J. S. (1989). *Constructing test items*. Kluwer American Publishers.
- Pérez, C. A. C. (2018). Educación virtual un nuevo desafío. *Retos*, 6(1), 11-19.
- Ramírez, K. Y. (2023). *Estrés académico en estudiantes con situación de rezago educativo de la carrera de psicología del SUAYED* [Tesis de licenciatura no publicada]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ribes, E. (1989). La psicología: Algunas reflexiones sobre su qué, su por qué, su cómo y su para qué. En J. Urbina (Ed.), *El psicólogo* (pp. 847-860). Universidad Nacional Autónoma de México.

- Ribes, E. (1993). La práctica de la investigación científica y la noción de juego de lenguaje. *Acta Comportamental*, 1(1), 63-82. <https://doi.org/10.32870/ac.v1i1.18207>
- Rushforth, H. E. (2007). Objective structured clinical examination (OSCE): Review of literature and implications for nursing education. *Nurse Education Today*, 27(5), 481–490. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2006.08.009>
- Salgado, S. (2022). *Percepción del perfil de egreso y habilidades blandas de egresados de SUAyED psicología para la inserción laboral* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio DGBSDI. <https://hdl.handle.net/20.500.14330/TES01000834043>
- Sánchez, R., Rosales, C. R., & Muñoz, S. I. (2019). Toma de decisiones en las trayectorias escolares del SUAyED Psicología. En Z. Y. Delgado Celis et al. (Eds.), *Licenciatura en Psicología SUAyED: perspectivas y retos para su consolidación en el marco de su XV aniversario* (pp. 47–59). FES Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México. <https://ru.iztacala.unam.mx/items/show/992>
- Silva, A. (2013). La investigación en el SUAyED Psicología en La educación a distancia en la UNAM. En A. Silva, *Una semblanza desde el SUAyED Psicología* (pp. 328-337). FES Iztacala, UNAM.
- Universidad Nacional Autónoma de México. (2023a). *Perfil de alumnos egresados de nivel licenciatura 2022–2023. Coordinación de Planeación, Evaluación y Simplificación de la Gestión Institucional*. https://web.planeacion.unam.mx/ee/Publicaciones/pdf/perfiles/egresados/p_eg2023-2024.pdf
- Universidad Nacional Autónoma de México. (2023b). *Modelo Educativo del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia de la Universidad Nacional Autónoma de México. Coordinación de universidad abierta, innovación educativa y educación a distancia*. https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2026_030.html
- Zavala, J. y Pacheco, V. (2025). *Exploratory analysis of psychological competencies in the clinical domain of university students from an interbehavioral perspective*. *Interacciones*, 11, e446. <https://doi.org/10.24016/2025.v11.446>
- Zayyan, M. (2011). Objective structured clinical examination: the assessment of choice. *Oman Medical Journal*, 26(4), 219–222. <https://doi.org/10.5001/omj.2011.55>

(Received: November 17, 2025; Accepted: May 04, 2026)

Anexo 1

Caso clínico: Laura

Es una mujer de 32 años que busca ayuda profesional para tratar ciertos problemas que la aquejan desde que era joven. Laura ha experimentado dificultades para relacionarse con los demás desde su adolescencia, y su malestar ha ido en aumento en los últimos años. Laura proviene de una familia amorosa y estable. No obstante, desde su infancia, ha sido una niña introvertida y tímida. Durante la escuela primaria, mostró dificultades para hacer amigos y participar activamente en el aula. Aunque siempre obtuvo buenos resultados académicos, su situación comenzó a manifestarse claramente durante la adolescencia. Laura describe los siguientes síntomas: se siente extremadamente incómoda en situaciones sociales, como fiestas, reuniones o incluso en pequeños grupos de personas. Describe, tensión en el cuerpo, especialmente en el rostro, palpitaciones y sudoración de manos. Experimenta un temor intenso a ser juzgada o humillada, lo que la lleva a evitar encuentros sociales siempre que puede. Si está en la situación, pone pretextos para retirarse lo más pronto como le es posible, lo que en sus palabras “la calma”.

Tabla 1

Ejemplos de Ejercicios

Competencia	Habilidad	Ejercicios
Identificación de casos pertinentes	Identificar los procedimientos para la detección de problemas y las situaciones pertinentes en que pueden aplicarse	<p>Cuál de los siguientes procedimientos sería apropiado para obtener más información que permita determinar la problemática de la usuaria.</p> <p>A. Solicitar a la usuaria que describa una situación que considere especialmente ilustrativa de su problema. B. Pedir a Laura que explique qué pasaría si su situación persistiera en diferentes dimensiones de su vida. C. Requerir a la usuaria que detalle las maneras en las que ha intentado solucionar su problema. D. Aplicar la escala de ansiedad social de <u>Kantor</u> y Smith para población mexicana.</p> <p>Escribe qué aspectos consideras importantes para delimitar la problemática psicológica de Laura.</p> <p>Justifica teóricamente tus respuestas anteriores.</p>

