



## La Práctica Supervisada Mediada por Tecnología como Escenario para la Enseñanza de Competencias Clínicas

*The Supervised Practice Technology-Mediated as a Scenario for Clinical Skills Training*

De la Rosa-Gómez, Anabel<sup>1</sup>  
González-Pérez, Marco Antonio<sup>2</sup>  
Rueda-Trejo, Jesús Alberto<sup>3</sup> y  
Rivera-Baños, Judith<sup>4</sup>

Facultad de Estudios Superiores Iztacala, SUAyED Psicología.  
Universidad Nacional Autónoma de México

Recibido: 02-04 -2017

Aceptado: 18-06 -2017

### CITA RECOMENDADA

De la Rosa-Gómez, A., González-Pérez, M., Rueda-Trejo, J. y Rivera-Baños, J. (2017). La Práctica Supervisada Mediada por Tecnología como Escenario para la Enseñanza de Competencias Clínicas. *Hamut'ay*, 4 (1), 75-84. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v4i1.1396>

### RESUMEN

Los estudiantes de Psicología a distancia tienen actualmente la necesidad de contar con una formación profesional que les garantice mayor eficiencia y competencia para incidir en la solución de problemas de salud emocional. En ese sentido, el objetivo principal de esta investigación fue conocer la eficacia de un programa de práctica supervisada y mediada por tecnología, para garantizar el desarrollo de competencias clínicas en los estudiantes de psicología a distancia. El programa de formación tuvo una duración de cinco meses y se basó en un modelo de competencias profesionales. Se implementó un estudio piloto con diez estudiantes de los últimos semestres de la licenciatura en Psicología. Los datos obtenidos mediante la administración de la Escala de terapia cognitiva (ETC), de Beck y Young (1980), evidenciaron que los practicantes mejoraron sus habilidades clínicas después de terminar el programa de entrenamiento. Asimismo, los resultados de la prueba estadística no paramétrica rangos de Wilcoxon, se obtuvieron diferencias significativas entre las evaluaciones anterior y posterior al entrenamiento ( $z = 2,20$ ;  $p = ,027$ ). En cuanto a la satisfacción de los participantes con el programa de formación, los estudiantes consideraron que es un escenario de formación innovador para el desarrollo de sus habilidades clínicas. Es así que resulta pertinente proponer una alternativa prometedora ante la carencia de escenarios de práctica profesional y, de ese modo, lograr que los estudiantes se involucren en escenarios reales vinculados a sus intereses o a la propia estructura curricular. En este sentido, nuevas perspectivas de investigación y desarrollo tecnológico se abren para la enseñanza práctica.

**Palabras Clave:** enseñanza virtual, competencias clínicas, consejería a distancia.

1 Coordinadora del Centro de Apoyo Psicológico y Educativo a Distancia (CAPED). UNAM, México. [anabel.delarosa@ired.unam.mx](mailto:anabel.delarosa@ired.unam.mx)

2 Coordinador del Observatorio de Educación a Distancia. UNAM, México. [marco.gonzalez@ired.unam.mx](mailto:marco.gonzalez@ired.unam.mx)

3 Responsable operativo del Centro de Apoyo Psicológico y Educativo a Distancia (CAPED). UNAM, México. [alberto.trejo@ired.unam.mx](mailto:alberto.trejo@ired.unam.mx)

4 Responsable de evaluación del Centro de Apoyo Psicológico y Educativo a Distancia (CAPED). UNAM, México. [judith.rivera@ired.unam.mx](mailto:judith.rivera@ired.unam.mx)

mx



## ABSTRACT

Psychology students enrolled in a distance program, currently need to have a professional training that guarantees them a greater efficiency and competence in order to impact in the solution of emotional health problems. In this sense, the main objective of this research was to know the effectiveness of a supervised and technology-mediated practice program, to guarantee the development of clinical competences in psychology students at a distance learning program. The training program lasted five months and it was based on a model of professional competences. A pilot study was implemented with ten students of the last semesters of the degree program in Psychology. Data obtained through the administration of the Beck and Young's (1980) Cognitive Therapy Scale (CTS) showed that practitioners improved their clinical skills after completing the training program. Likewise, the results of the Wilcoxon nonparametric statistical signed-rank test, showed significant differences between the pre- and post-training evaluations ( $z = 2.20$ ;  $p = .027$ ). Regarding the participants' satisfaction with the training program, the students considered it as an innovative training scenario for the development of their clinical skills. It is therefore pertinent to propose a promising alternative considering the lack of professional practice scenarios. In this way, we can get students involved in real scenarios related to their interests or to the curriculum structure itself. In this sense, new perspectives of research and technological development are opened up for practical teaching.

**Keywords:** Virtual teaching, clinical competences, distance counseling.

## INTRODUCCIÓN

Una de las metas de la educación universitaria es graduar a profesionales que posean conocimientos, habilidades y actitudes adecuadas para contribuir al desarrollo sostenible y el mejoramiento de la sociedad en su conjunto (UNESCO, 2017). En el caso del sector salud, para responder a tales situaciones, se requiere de recursos humanos que cuenten con competencias profesionales para la evaluación e intervención en los servicios psicológicos en los que puedan ensayar y aplicar lo aprendido. Estas capacidades se generan por medio de una formación que incluya el dominio de técnicas y procedimientos de intervención eficaces (Cárdenas, De la Rosa y Jurado, 2012).

Los escenarios de práctica adquieren relevancia en sistemas educativos diseñados para contextos virtuales, debido a que éstos deben estar estructurados de tal manera que respondan a las necesidades formativas de la población estudiantil, para favorecer así en el estudiante la correcta utilización de los recursos disponibles (personales, talentos, habilidades), institucionales (infraestructura, ma-

teriales, entre otros) y curriculares (aprendizajes, métodos, técnicas). De este modo se fomenta la mejora continua de los procesos internos entre todos los miembros de la comunidad, quienes enriquecen su conocimiento y experiencias en el área mediante la interacción continua y conjunta. Es así que los estudiantes se convierten en los beneficiarios primarios de los escenarios de práctica y, a su vez, con su desempeño profesional demostrarán las competencias adquiridas para atender las necesidades de la sociedad, razón por la cual se formaron en dichos escenarios (Araujo, Larreal y Alonso, 2014; Francisco, 2012).

Adicionalmente al proceso de formación de los futuros profesionistas, existen factores individuales que deben ser considerados dentro de ese mismo perfil, como son la carga de trabajo, las demandas académicas, los estresores sociales, los problemas económicos y el ajuste inherente al ambiente universitario, entre otros; y que pudieran tener efectos negativos sobre su salud mental y reflejarse en su desempeño académico (Álvarez y Cáceres, 2010).

En este sentido, con la finalidad de solventar las necesidades detectadas en este ámbito y aprovechando la infraestructura en el acceso a los medios tecnológicos, la Coordinación de Educación a Distancia de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), ha detectado y atendido las necesidades de mayor frecuencia en la población del alumnado del Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED), informó, coincidentemente con la literatura científica, que los estresores de mayor incidencia son causados por problemas emocionales de la vida personal, o bien aquellas derivadas del momento socio-ambiental por el que atraviesa el país, tomándose en cuenta las regiones donde residen, o las generadas por las vicisitudes que presenta el reto de estudiar una carrera a distancia (González, 2014). Dichos estresores de vida aumentan la probabilidad de abandono de estudios o impactan negativamente en el rendimiento académico. Por lo que, evaluar y brindar orientación psico-emocional y educativa se convierte en una necesidad de salud integral para la población estudiantil.

Debido a las condiciones de comunicación asincrónica de los alumnos, el apoyo psicológico y la orientación educativa es brindada a través de aplicativos virtuales que permiten tanto la evaluación, como la consejería en modalidad a distancia, donde son los propios alumnos y futuros profesionales competentes quienes atienden las necesidades de la comunidad estudiantil y desarrollan habilidades propias de su profesión durante el proceso. De esta forma se creó el Centro de Apoyo Psicológico y Educativo a Distancia (CAPED), que permite: (1) un escenario de práctica para el desarrollo de competencias clínicas y psico-educativas en estudiantes de psicología SUAYED en las áreas de profundización de clínica y educativa y (2) brindar apoyo psicológico y orientación educativa a estudiantes en modalidad a distancia. Igualmente, permite dar respuesta al Plan de estudios de la carrera de Psicología a distancia (Silva, 2005), en donde se plantea como imperativo el desarrollo de estancias de práctica en escenarios reales, como eje sustantivo de la formación profesional.

### **Importancia de la inclusión de práctica profesional supervisada en la formación del psicólogo**

Las prácticas curriculares son un aspecto clave de este proceso de formación, pues en ellas se adquiere el conocimiento y aprendizaje del “ethos” profesional en los entornos específicos en que se encuentran los estudiantes; es decir, el sistema de valores, normas y patrones de comportamiento, así como su técnica y las tecnologías que de ella se derivan y que son propios de su profesión, para orientar una práctica ética y profesional en su disciplina (Romero y Yurén, 2007).

Sin embargo, los escenarios de práctica deben considerar lo que Castells (2000) describe como el surgimiento de la “sociedad red”, la trascendencia de la cultura material a una cultura digital, donde la información deja de ser impresa y comienza a difundirse por diversos medios digitales, tomándose en cuenta además los cambios significativos en la estructura de la cultura y la conducta social que esto implica. La construcción de una sociedad sostenida en torno a redes personales y corporativas, operadas por redes digitales coordinadas vía Internet que requieren a su vez de nuevas habilidades y ofrecen nichos que deben ser llenados por los profesionistas. Aterrizando lo anterior en la educación a distancia, se puede decir que estas prácticas requieren de nuevos escenarios de encuentro, que aludan a su vez a nuevas formas de interrelaciones entre profesores y alumnos, aprovechándose el amplio potencial de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), e implican extender la interacción más allá de los límites físicos de las instituciones. En este último punto se puede ver que, por sí misma, la virtualidad ofrece la infraestructura que consigue dicho objetivo, pues reúne a los participantes en el mismo lugar, en medio de la virtualidad, con los mismos objetivos y las mismas metas, pero facilitando la comunicación y el trabajo colaborativo a través de las diversas herramientas y formas de contacto disponibles.

La práctica virtual supera los límites de la presencialidad y ofrece acceso constante a un espacio común, a la información y los materiales educativos, de estudio, de capacitación; encuestas, estadísticas, seguimiento de secuencias de apren-

dizajes, entre otras opciones. Permite además un acceso permanente mediante diversos medios y plataformas tecnológicas que proporcionan servicios web para facilitar el acceso por medio de computadoras, tabletas, smartphones, entre otros dispositivos móviles (Filippi, Pérez y Aguirre, 2011).

En tanto las comunidades de práctica y aprendizaje pueden ser definidas como organizaciones que mantienen una continuidad temporal, donde se comparta una práctica y organización entre sus diferentes miembros. En ella también se comparten experiencias y aprendizajes de forma que la práctica cotidiana y el aprendizaje quedan completamente unidos en su interior. En el caso de las comunidades virtuales, como escenario de práctica mediado por las tecnologías, éstas últimas conllevan un papel primordial que enlazan las actividades de cada miembro mediante servicios de mensajería, redes sociales, aulas virtuales, administradores de archivos, páginas Web, entre otras herramientas y aplicaciones (Wayne, 2012).

Las comunidades de práctica virtual se han convertido en un medio importante para el desarrollo profesional. Además, el impacto de la virtualidad en las diversas esferas sociales da cuenta de un nuevo proceso educativo que rompe con los esquemas preconcebidos y estandarizados de forma mecánica y lineal, donde el estudiante recibe y hace notas de un pizarrón (Castell, 2012). Si bien algunos autores (Rodríguez, 2007; Sangrà, 2001) consideran que la virtualidad conlleva la pérdida de algunos de los componentes interactivos que se consideraban más significativos en las interacciones de una comunidad de práctica presencial, como la contigüidad y temporalidad de las interacciones, el uso de tecnologías y herramientas web gana en versatilidad y el amplio abanico de recursos disponibles. La atemporalidad, la disposición al contacto entre sus miembros, su alcance y las capacidades comunicativas aplicados a la formación práctica han enriquecido las posibilidades de acción, lo que también implica un proyecto común de desarrollo y aprendizaje aplicado en casos y funciones reales que ponen a prueba a los alumnos y su formación personal (Tirado, Marín y Lojo, 2008).

Finalmente, en esta misma línea el informe de la

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, (ANUIES, 2000; en Rodríguez y Leyva, 2007) indica que el promedio nacional de eficiencia terminal en México hacia el año 2000, se ubicaba en el 39% de la población estudiantil universitaria y, para el año 2007, por cada 100 alumnos inscritos, lograron concluir 64 en las escuelas públicas y 71 en las privadas. Si bien en lo que respecta a la eficiencia terminal hay una cierta tendencia a su reducción en las casi dos últimas décadas, la eficiencia terminal comparada al número de estudiantes que ingresan revela que continúan existiendo problemas en la conclusión de los estudios universitarios, provocados sobre todo por las dificultades escolares, así como por las dificultades emocionales y afectivas. Lo anterior deja de manifiesto que, además de la necesidad de desarrollar programas académicos y estímulos que combatan el rezago y abandono escolar, es imprescindible diseñar proyectos de atención a las necesidades clínicas y psicoeducativas de la población estudiantil.

Es así que el presente proyecto pretendió comprobar la eficacia de la estancia de práctica supervisada mediada por tecnología para la adquisición de competencias clínicas en estudiantes de psicología a distancia, con lo cual se espera apoyar y fortalecer la formación práctica de los estudiantes de la licenciatura bajo supervisión de especialistas y, también, permitir que las intervenciones cuenten con bases teóricas y metodológicas que se pretende fomentar en el alumnado y que incida en la calidad de los servicios que ofrezca a la comunidad.

## MATERIALES Y MÉTODOS

### Participantes

La muestra estuvo conformada por diez estudiantes de los últimos semestres de la licenciatura en Psicología (7mo. a 9no.), inscritos al Sistema de Universidad Abierta y a Educación a distancia (SUAYED), 7 mujeres y 3 hombres, de entre 27 y 50 años ( $M=38$ ,  $D.E.=7$ ), que brindaron consejería psicológica a estudiantes de la misma carrera de 1ro a 9no. semestre.

## Instrumento

Se utilizó la Escala de terapia cognitiva-ETC de Beck y Young (1980). Esta mide las competencias clínicas deseables que un terapeuta cognitivo-conductual desplegaría en una sesión de intervención. La ETC cuenta con 12 ítems que se califican con base en un escalamiento tipo Likert de 7 grados (0 = Pobre o ausencia de competencia a 6 = Excelente desempeño o competencia). Los ítems restantes (ítem 13 a 18) tienen como objetivo explorar las condiciones en las que transcurrió la sesión, asignar una calificación general del desempeño del terapeuta evaluado y ofrecer comentarios finales para la mejora de las competencias del psicólogo evaluado. Asimismo, la ETC ha demostrado poseer una muy buena consistencia interna,  $\alpha = ,95$  (Blackburn, James, Milne y Reichelt, 2000). También se reportaron puntuaciones de intercorrelación ítem-total e ítem-ítem, que oscilan de 0,94 a 0,77 y un coeficiente de fiabilidad de 0,60 (Blackburn et al., 2000). La escala fue empleada por psicólogos supervisores de psicoterapia cognitivo-conductual, con el propósito de valorar las competencias clínicas que un psicólogo clínico en formación muestra para ejecutar una sesión psicoterapéutica.

## Material

Se usaron los siguientes materiales:

- *El Manual de entrenamiento para asesores psicológicos a distancia* (De la Rosa, 2016), que fue realizado con el objetivo de brindar la información básica para el entrenamiento del asesor psicológico para dirigir una intervención de consejería emocional a distancia.
- *El Sistema de Evaluación Inteligente e Interfaz para videoconferencia y Chat en plataforma Moodle*, que constituye un escenario virtual de interacción entre usuario-asesor a lo largo del proceso de atención psicológica y orientación educativa. Por sí mismo es un espacio en el que se llevan a cabo los procesos de evaluación e intervención psicológica, pues alberga los recursos y medios disponibles, entre materiales y recursos audiovisuales, formatos de registro y actividades, calendarización de citas,

recursos de apoyo e instrumentos de evaluación, así como alberga el acceso al servicio de chat y videoconferencia, medio esencial para llevar a cabo la sesión en línea.

El entrenamiento se realizó en un aula multimedia equipada con 27 computadoras personales, acceso a Internet, micrófonos, auriculares y cámaras de videoconferencia. Esta sala cuenta con un sistema de monitoreo a través del cual se puede realizar la supervisión en tiempo real.

## Tipo y diseño

La investigación se realizó siguiendo un diseño cuasi-experimental, modelo preprueba-posprueba y un grupo. Se realizaron mediciones repetidas antes y después del entrenamiento y estancia de práctica supervisada (Montero y León, 2007).

## Procedimiento

El programa de prácticas supervisadas contempló que los alumnos realicen una estancia de práctica clínica o educativa de cinco meses. Antes de la estancia de práctica supervisada, el alumno ya contaba con fundamentos y antecedentes de los diferentes procedimientos y técnicas propios de formación académica; también conocía los criterios de prescripción y las actividades terapéuticas relacionadas con los diversos procedimientos de cambio conductual.

Dado que el objetivo de la estancia era lograr que el estudiante lleve a la práctica las diferentes técnicas y procedimientos en ambientes virtuales propios de la modalidad a distancia, los alumnos seleccionados cursaron un entrenamiento intensivo e inducción a la práctica por un total de 25 horas, durante una semana, donde recibió los fundamentos referentes a los antecedentes de las intervenciones psicológicas mediadas por tecnologías y consejería psicológica vía Internet.

Al término de la capacitación, el estudiante fue sometido a una evaluación de competencias clínicas a través de una sesión virtual (a través de videoconferencia) con un usuario simulado. En dicha sesión, un voluntario simuló una problemática estandarizada, que el asesor desconocía y

que debía evaluar para el análisis de caso y aplicar alguna técnica de intervención de corte cognitivo conductual. Todas las sesiones virtuales de evaluación fueron videograbadas y se aleatorizaron para el envío a los supervisores, en su calidad de evaluadores ciegos, quienes calificaron la ejecución del estudiante mediante la Escala de terapia cognitiva (ETC) de Beck y Young (1980).

Durante la estancia de práctica, los estudiantes recibieron supervisión en modalidad individual y grupal por profesores con amplia experiencia en el campo, quienes atendieron sus dudas y les asistieron en la formulación de sus tratamientos e intervenciones mediante: (1) supervisión “in situ”, es decir que los asesores se encontraron acompañados por un supervisor de guardia que les asistió en caso de emergencias, así como les orientó en la intervención de cada uno de sus usuarios, y (2) supervisión plenaria semanal, donde se compartieron aprendizajes y se intercambiaron opiniones sobre casos clínicos. Al finalizar la estancia, se realizó nuevamente la evaluación simulada aplicando el mismo procedimiento descrito anteriormente.

### Consejería a distancia: tratamiento

Se realizó la difusión del servicio en medios de comunicación institucionales, con el objetivo de que éste sea conocido por los usuarios meta y puedan solicitar y recibir atención psicológica y orientación educativa. Los candidatos enviaron una solicitud de servicio vía formulario del sitio web. El coordinador operativo del programa asignó un consejero u orientador a distancia, que desde el centro de apoyo psicológico le brindó la intervención. El terapeuta realizó una primera sesión por videoconferencia para conocer el motivo de consulta del usuario, así como para explicar el servicio y el tipo de intervención. Después de la primera sesión por videoconferencia, el consejero realizó las evaluaciones pertinentes vía Internet y estableció junto con el usuario fecha y horario para realizar las sesiones de consejería u orientación. La intervención podía ir desde una a ocho sesiones, una vez por semana, en modalidad a distancia y dependiendo del tipo de intervención: consejería (2-5 sesiones) y terapia breve (3-8 sesiones), con una duración de 60 minutos, las cua-

les se llevaron a cabo vía Internet empleando una aplicación para videoconferencia o chat desde el sitio web del CAPED ([www.caped.iztacala.unam.mx](http://www.caped.iztacala.unam.mx)), vinculado a la plataforma Moodle. Durante la intervención clínica se utilizaron técnicas cognitivo-conductuales con las cuales los usuarios adquieren las herramientas necesarias para resolver su problemática. Una vez finalizadas las sesiones de tratamiento se programaron las evaluaciones post-tratamiento.



Figura 1. Escenario de práctica supervisada.  
Fuente: <http://caped.iztacala.unam.mx/>

## RESULTADOS

Los resultados iniciales, obtenidos del estudio piloto basado en las evaluaciones de adquisición de competencias clínicas en estudiantes de psicología en modalidad a distancia, señalan que la mayoría de los estudiantes (60%) cubrieron el segundo nivel de competencia (principiante avanzado) al mostrar conocimientos específicos, buen manejo de técnica con algunos problemas al conducir la sesión de intervención. Ningún alumno había tenido contacto con usuarios reales bajo supervisión (ver tabla 1). En la figura 2 se muestran la puntuación y nivel de competencia medido antes y después de la estancia de práctica supervisada.

Tabla 1  
Nivel de competencia evaluado antes y después de la estancia de práctica supervisada

Consejero	Pre-evaluación		Post-evaluación	
	Puntuación	Nivel de competencia	Puntuación	Nivel de competencia
1	17	Novato	21	Novato
2	32	Principiante avanzado	35	Principiante avanzado
3	29	Principiante avanzado	35	Principiante avanzado
4	32	Principiante avanzado	35	Principiante avanzado
5	42	Competente	52	Competente avanzado
6	17	Novato	26	Principiante avanzado
7	13	Novato	35	Principiante avanzado
8	17	Novato	32	Principiante avanzado
9	18	Novato	35	Principiante avanzado
10	16	Novato	33	Principiante avanzado

Nota: Los rangos de competencia son: 0-11 (no competente), 12-23 (novato), 24-35 (principiante avanzado), 36-47 (competente), 48-60 (competente avanzado), 61-72 (experto).

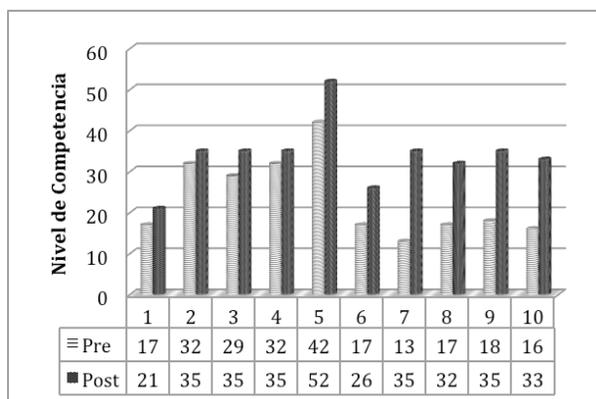


Figura 2. Nivel de competencia obtenida antes y después de la estancia de práctica.

Con la finalidad de determinar las diferencias intra-sujeto se computó la prueba estadística no paramétrica rangos de Wilcoxon para comparar el rango medio obtenido a través de la aplicación de la *Escala de terapia cognitiva* (ETC) antes ( $M = 23,3, D.E = 9,7$ ) y después ( $M = 34, D.E. = 10,6$ )

de la estancia de práctica. Como se observa en la figura 3, se encontraron diferencias significativas entre las medidas para cada ejecución ( $z = 2,20; p = ,027$ ).

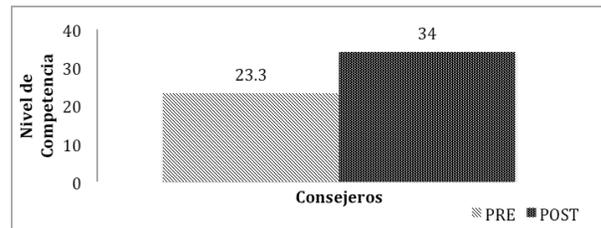


Figura 3. Media del nivel de competencia antes y después de la práctica supervisada.

Al realizar una evaluación cualitativa del desempeño, después del programa de capacitación, los estudiantes indicaron que se sentían más seguros al conducir una intervención psicológica, ya que sabían que podían consultar al supervisor en cualquier momento. El hecho de poder realizar un análisis más profundo de sus sesiones les permitió comprender mejor el fenómeno emocional del consultante y les fue más fácil formular intervenciones bajo un análisis funcional del caso clínico.

Con respecto a la evaluación de la modalidad terapéutica, como escenario de práctica para el desarrollo de las habilidades clínicas, se planteó a los estudiantes la interrogante sobre si las instrucciones y requisitos para el uso de los sistemas, los objetivos y las condiciones de trabajo eran claros. Consideraron que la modalidad de consejería emocional y el tiempo dedicado a la terapia fueron adecuados. Los practicantes consideraron que fue fácil establecer contacto con el usuario y que la modalidad era sencilla de aplicar, generaba interés y favorecía la consejería. En relación con la evaluación del escenario del programa de entrenamiento, los estudiantes consideraron que el uso de tecnologías para proporcionar consejería a través de Internet los motivó y les hizo ganar mayor seguridad para iniciar sus primeras experiencias clínicas. El sistema de evaluación e intervención facilitó la comunicación con los usuarios meta, al promover la colaboración con el usuario y permitirles adaptar el programa de consejería a las necesidades de tiempo y distancia física. También consideraron que los usuarios podían expresar emociones fácilmente.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El propósito del estudio fue conocer la eficacia de un programa de práctica supervisada, mediada por tecnología, para el desarrollo de competencias clínicas en estudiantes de psicología a distancia. Los datos preliminares nos muestran resultados positivos al incorporar nuevas tecnologías a la enseñanza de competencias clínicas en estudiantes universitarios a distancia y proponer una alternativa prometedora ante la carencia de escenarios de práctica profesional para lograr que los estudiantes puedan involucrarse en escenarios reales relacionados con sus intereses o a la propia estructura curricular. En este sentido, nuevas perspectivas de investigación y desarrollo tecnológico se abren para el desarrollo de escenarios virtuales para la enseñanza práctica de la atención en el ámbito de la salud, ya que integra la tecnología educativa con los desarrollos tecnológicos. El propósito es proveer un escenario alternativo a los estudiantes que les permita la flexibilidad para desarrollar las competencias que la situación de aprendizaje demande para la toma de decisiones en el contexto profesional en ambientes virtuales.

Coincidentemente con lo mencionado por Cárdenas (2012) y Tirado (2008), las técnicas de formación y práctica supervisada proporcionan una oportunidad para mejorar el funcionamiento del sistema de formación y son una clave importante para reducir los errores en la asistencia psicológica. La investigación en enseñanza virtual ha mostrado que las mejoras en la formación práctica de los alumnos pueden reducir las tasas de error y mejorar la calidad de la asistencia.

La consejería psicológica en modalidad a distancia, como escenario innovador para la formación de habilidades clínicas para los estudiantes de Psicología, brinda ventajas principalmente al estudiante-terapeuta en esta etapa de formación o actualización profesional. El empleo de aplicaciones de comunicación virtuales sincrónicas y asincrónicas a través de Internet facilita la posibilidad de contar con registros de la comunicación mantenida entre el psicólogo y el paciente que, con previo consentimiento del usuario, pueden ser empleados como material de supervisión clínica, que permite que el terapeuta y supervisor realizar

un análisis más cuidadoso de la conducción del problema o fenómeno psicológico. La finalidad es diseñar un tratamiento más eficaz y llevar a cabo una búsqueda más precisa para evaluar la eficacia del tratamiento. Otra ventaja para los terapeutas es que en cualquier momento el supervisor puede asesorarlo y guiarlo con respecto a las decisiones a tomar en beneficio de los usuarios meta.

La modalidad de consejería emocional a distancia incide en dos vías, como un entorno formativo de habilidades clínicas para el psicólogo. Permite a los terapeutas en el proceso de formación tener un primer contacto con usuarios “reales”, sin representar un evento altamente estresante para ellos; además, representa una buena alternativa para el entrenamiento, al contar con práctica supervisada que permite el desarrollo de habilidades clínicas.

Las extraordinarias posibilidades técnicas de las nuevas tecnologías permiten la evaluación y el tratamiento de un gran número de personas de muchos lugares a través de modalidades de bajo costo.

Los indicadores de cambio permitieron probar la eficacia de la propuesta actual; sin embargo, se continuará en futuros estudios con la medición de los efectos del programa de práctica supervisada para el desarrollo de habilidades clínicas, declaraciones cognitivas, formulaciones de tratamiento, adherencia a protocolos de tratamiento, así como la relación entre el nivel de competencia del terapeuta y la eficacia de tratamientos cognitivo-conductuales. Otra limitación de este estudio piloto es el tamaño de la muestra, que puede no ser suficiente para probar realmente la eficacia de nuestro programa de entrenamiento. Por tanto, es necesario probar la eficacia de este programa de entrenamiento en muestras más grandes y usando diseños de grupo, incluyendo grupos de control y otros grupos de entrenamiento.

Es importante ser cauteloso con respecto a la confidencialidad de los datos cuando se utilizan sistemas virtuales, por lo cual se emplearon contraseñas protegidas y personalizadas. En este sentido, Wilson, Davies y Weatherhead (2016) destacan la necesidad de contar con métodos seguros para proteger la confidencialidad. Por ejemplo, eliminando de las bases de datos la información

biográfica de los participantes. Se actuó bajo protocolos de seguridad adecuados para el resguardo de la información durante el programa de capacitación e intervención; se protegió la confidencialidad de los usuarios; se pidió el consentimiento informado para la participación voluntaria tanto de practicantes como usuarios meta, así como se contó con un servidor institucional exclusivo para el programa de intervención que permitió cifrar y encriptar la información.

Las características que distinguen al programa de formación lo hacen viable para el desarrollo de competencias profesionales en el tratamiento de diversos trastornos psicológicos. Además, es un escenario alternativo para la práctica de habilidades clínicas a través de una modalidad de psicoterapia innovadora que les permite entrenarse. Adicionalmente, la principal ventaja del programa consiste en brindar apoyo emocional a un mayor número de personas, lo que también podría reflejarse en el alcance que los psicólogos puedan tener y coadyuvar a que los estudiantes en modalidad a distancia no abandonen sus estudios por problemas emocionales.

La disponibilidad de programas formativos de servicio que refuercen la formación integral de los estudiantes universitarios, en particular la vinculación entre los conocimientos teóricos y la práctica, representa una gran contribución al campo de la psicología. La capacitación de los estudiantes en esta modalidad innovadora y su incipiente aplicación en México permite al educador dotar al estudiante de conocimientos especializados que fortalecen su nivel de competencia y lo colocan a la vanguardia como profesional en estas especialidades de reciente desarrollo.

#### AGRADECIMIENTO

Al Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza UNAM-DGAPA-PAPIME <<PE300916>> <<Consejería emocional y orientación educativa a distancia: Creación de un escenario de práctica virtual para la enseñanza de competencias clínicas y psico-educativas para estudiantes de Psicología a distancia>>

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adlaf, E., Gliksman, L., Demers, A. & Newton, B. (2001). The prevalence of elevated psychological distress among Canadian undergraduates: Findings from the 1998 Canadian Campus Survey. *Journal of American College Health*, 50, 67-72. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/07448480109596009>
- Al-Qaisy, L. (2011). The relation of depression and anxiety in academic achievement among group of university students. *International Journal of Psychology Counseling*, 3 (5), 96-100.
- Álvarez, L. & Cáceres, L. (2010). Resiliencia, rendimiento académico y variables sociodemográficas en estudiantes universitarios de Bucaramanga. *Psicología Iberoamericana*, 18 (2), 37-46.
- Aragón, L. (2011). Perfil de personalidad de estudiantes universitarios de la carrera de Psicología. El caso de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala. *Perfiles Educativos*, 33 (133), 68-87.
- Araujo, F., Larreal, B. y Alonso, J. (2014). Comunidades de prácticas virtuales para el desarrollo de competencias investigativas. *Opción*, 30 (75), 75-91.
- Beck, A. & Young, J. (1980). *Cognitive Therapy Scale: Rating Manual*. Psychotherapy Research Unit. University of Pennsylvania.
- Blackburn, I., James, D., Milne & Reichelt, F. (2000). *Cognitive therapy scale – revised (CTS-R)*. Newcastle upon Tyne, UK.
- Cárdenas, G., De la Rosa, A. y Jurado, S. (2012). Evaluación de Simuladores Virtuales para la Enseñanza de Habilidades de Entrevista y Diagnóstico con Estudiantes de Psicología Clínica. *Memorias del 1er. Simposio en Psicopedagogía en la Educación a Distancia: Investigación y práctica*. Facultad de Psicología. UNAM.
- Castells, M. (2000). *La sociedad Red*. (Carmen Martínez Gimeno y Jesús Alborés, trad.). Madrid, Editorial Alianza (Obra original publicada en 1997).
- Castells, M. (2012). *El impacto de Internet en la sociedad. Una perspectiva global*. Madrid: Editorial Alianza.
- De la Rosa, A. (2016). *Manual de entrenamiento para asesores psicológicos a distancia*. Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza UNAM-DGAPA- PAPIIME <PE300916>.
- Filippi, J., Pérez, D. y Aguirre, S. (2011). Nuevo escenario educativo. *El aula virtual*. *Multiciencias*, 11, (4), 353-361.
- Francisco, J. (2012). Calidad en entornos virtuales de aprendizaje. *Compendium*, 15 (29), 97-107.
- González, M. (2014). *Propuesta de servicio de apoyo psicológico al SUAyED, Iztacala (SAPS)*. Coordinación de Educación a Distancia. Abril, manuscrito no publicado.
- Haddock, G., Devane, S., Bradshaw, T., McGovern, J., Tarrier, N., Kinderman, P., Baguley, I., Lancashire, S. & Harris, N. (2001). *An investigation into the psychome-*

tric properties of the Cognitive Therapy Scale for Psychosis (CTSPsy). *Behaviour and Cognitive Psychotherapy*, 29, 2, 221-233. Recuperado de: <https://doi.org/10.1017/S1352465801002089>

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación* (5ª Ed.). México: McGraw Hill Educación.

Murdock, J, Williams, A., Becker, K., Bruce, M.A. & Young, S. (2012). *The Journal of Human Resource and Adult Learning*, 8 (1), 105-118.

Montero, I. y León, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7 (3), 847-862.

Osornio, L. y Palomino, L. (2009). Depresión en estudiantes universitarios. *Archivos en Medicina Familiar*, 11 (1), 1-2.

Rodríguez, J. (2007). Comunidades virtuales, práctica y aprendizaje: elemento para una problemática. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8 (3), 6-22.

Rodríguez, J. y Leyva, M. (2007). La deserción escolar universitaria. La experiencia de la UAM. Entre el déficit de la oferta educativa superior y las dificultades de la retención escolar. *El Cotidiano*, 22 (142), 98-111.

Romero, C. y Yurén, M. (2007). Ethos profesional, dispositivo universitario y conformación. *Reencuentro*, México, 49, 22-29.

Rousmaniere, T. & Renfro-Michel, E. (eds). (2016). *Clinical Supervision in an Online Group Format*, in *Using Technology to Enhance Clinical Supervision*, American Counseling Association., Alexandria, USA. Recuperado de: <https://doi.org/10.1002/9781119268499.ch11>

Sangrà, A. (2001). Enseñar y aprender en la virtualidad. *Educar*, 28, 117-131. Recuperado de: <https://doi.org/10.5565/rev/educar.394>

Silva (2005). Plan de estudios de la licenciatura en Psicología para el Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia. Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM.

Tirado, R., Marín, I. y Lojo, B. (2008). Creando comunidades virtuales de aprendizaje en las prácticas curriculares. *Factores para su desarrollo*, 33, 133-153.

Voelker, R. (2003). Mounting student depression taxing campus mental health services. *JAMA*, 289, 2055-2056. Recuperado de: <https://doi.org/10.1001/jama.289.16.2055>

Wayne, C. (2012). Constructing Professional Identity in an Online Graduate Clinical Training Program: Possibilities for Online Supervision. *Journal of Systemic Therapies*, 31 (3), 53-67. Recuperado de: <https://doi.org/10.1521/jsyt.2012.31.3.53>

Wilson, H., Davies, J. & Weatherhead, S. (2016). Trainee Therapists' Experiences of Supervision During Training: A Meta-synthesis. *Clinical Psychology Psychotherapy*, 23, 340-351. Recuperado de: <https://doi.org/10.1002/cpp.1957>