



Revista Electrónica de Psicología Iztacala



Universidad Nacional Autónoma de México

Vol. 21 No. 1

Marzo de 2018

EL ENTRENAMIENTO ONLINE DE HABILIDADES INTERPERSONALES: COMPARACIÓN DE DOS GRUPOS DE ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA CLÍNICA

Ángel Francisco García Pacheco¹, Patricia Landa Durán² y Karina Serrano Alvarado³

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza
Facultad de Estudios Superiores Iztacala
Universidad Nacional Autónoma de México

RESUMEN

El objetivo fue comparar el efecto de un curso en línea para mejorar las habilidades interpersonales en dos grupos de estudiantes de psicólogos clínicos y de la salud en dos facultades de la misma universidad. La muestra fue de dos grupos naturales con total de 36 estudiantes del 7º. Semestre. El diseño fue B-A para ambos grupos. La variable independiente fue diseñada de acuerdo a las dimensiones teóricas de Caballo (2007), el diseño instruccional de Merrill (2011) y fue adaptada en una plataforma moodle. Los estudiantes se expusieron al entrenamiento previo al inicio de la práctica supervisada. **Resultados.** El promedio de calificaciones de los 36 participantes en los diez módulos del curso fue de 81.66 y a pesar de que un grupo tuvo calificaciones mayores no fueron significativas ($p=0.511$). **Conclusiones.** Ambos grupos tuvieron un nivel aceptable de habilidades sociales lo que corrobora que la enseñanza en línea y los recursos multimedia son útiles en la enseñanza de habilidades interpersonales para terapeutas. Otra ventaja es la utilidad para capacitar a personas de diferentes

¹ Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. México. Correo Electrónico: angel496@hotmail.com

² Facultad de Estudios Superiores Iztacala. México. Correo Electrónico: Patricia.landa@gmail.com

³ Facultad de Estudios Superiores Iztacala. México. Correo Electrónico: Karina_230282@hotmail.com

Con apoyo del programa PAPIIME 301415

facultades sin tener que desplazarse, ahorra tiempo, espacios físicos y distancias. Finalmente, las relaciones interpersonales de los psicólogos son importantes en su desarrollo profesional.

Palabras clave: habilidades sociales, estudiantes, psicología clínica, internet

THE ONLINE TRAINING OF INTERPERSONAL SKILLS: COMPARISON OF TWO GROUPS OF CLINICAL PSYCHOLOGY STUDENTS

ABSTRACT

The objective was to compare the effect of an online course to improve interpersonal skills in two groups of clinical and health psychology students in two faculties of the same university. The sample consisted of two natural groups with a total of 36 students from the 7th grade. The design was B-A for both groups. The independent variable was designed according to the theoretical dimensions of Caballo (2007), the instructional design of Merrill (2011) and was adapted in a moodle platform. The students were exposed to the training prior to the beginning of supervised practice. The average description of the 36 participants in the ten modules of the course were 81.66 and although one group had higher description were not significant ($p = 0.511$). Both groups had an acceptable level of social skills which corroborates that online teaching and multimedia resources are useful in teaching interpersonal skills to therapists. Another advantage is the utility to train people of different faculties without having to move, saves time, physical spaces and distances. Finally, the interpersonal relationships of psychologists are important in their professional development.

Keywords: Social skills, students, clinical psychology, internet.

La enseñanza de la psicología clínica se encarga de que los estudiantes desarrollen competencias teóricas, metodológicas y prácticas que serán útiles en su vida laboral; en la misma trayectoria de formación académica coexisten otro tipo de competencias denominadas transversales, por ejemplo, las habilidades interpersonales que no se aprendieron necesariamente en la escuela sino en otros ambientes como la casa o los niveles escolares anteriores.

Se asume que el psicólogo debe tener habilidades interpersonales al elegir la carrera y no se programan en los planes de estudio, solo se describen en los perfiles de ingreso o egreso de la carrera y por lo tanto no se dedican suficientes recursos académicos y curriculares para su formación y adaptación profesional.

En Sánchez, López y Fernández (2010), describieron que en menos del 40% de las escuelas de educación superior y específicamente la carrera de psicología se incorporan las habilidades interpersonales y sostienen la importancia de integrarlas a los planes de estudio.

En un afán por demostrar que este tipo de competencias son importantes para los psicólogos en formación, se realizó un entrenamiento en habilidades sociales para terapeutas que entrenara competencias interpersonales en el contexto de la terapia psicológica con resultados cuantitativos aceptables para los estudiantes, Vargas, Ibáñez y Landa (2011). Posteriormente, se replicó una evaluación en habilidades sociales con población de estudiantes de psicología y se encontró que tuvieron un nivel de habilidades sociales intermedio o aceptable, pero en el análisis cualitativo de los datos, se detectó que no tenían claro en qué momento emitir dichas habilidades asertivas (Landa y García, 2014; Landa, García y Serrano, 2015). Por lo tanto, Con evidencia de que el entrenamiento funcionaba con estudiantes de psicología, el reto era trasladar una intervención que cubriera los huecos del entrenamiento anterior y ampliar su alcance ahora a dos poblaciones de estudiantes en distinta facultad pero de la misma universidad para observar si pasaba lo mismo. Una solución eficiente sería través de la educación a distancia y con el uso de plataformas de aprendizaje, aulas virtuales y las herramientas multimedia.

Es casi una costumbre el uso de herramientas tecnológicas que apoyen de manera no presencial la enseñanza de la psicología. Ahí la importancia, desde hace algunos años, del apoyo de las TIC's en el proceso de enseñanza aprendizaje. La psicología clínica no es la excepción y en general en la red podemos encontrar diversos recursos que apoyan la enseñanza de los estudiantes como el caso de h@bitat puma o inclusive existe ya la licenciatura en psicología en el sistema abierto y a distancia.

Habilidades interpersonales.

El tema de las habilidades sociales tiene actualmente un cuerpo de conocimientos amplios, en la literatura encontramos términos como: habilidad, asertividad, competencia, habilidad social, habilidad interpersonal y competencia social; inevitablemente se encontrarán similitudes y diferencias que en general apuntan a explicar cómo una persona es capaz de interactuar apropiadamente en un contexto social, pero para efectos del presente se utilizarán indistintamente.

Una de las definiciones más utilizadas es la de Caballo (2007, 2011) quien sostiene que “la conducta socialmente habilidosa es ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas” (p.6).

En un contexto profesional, Ibáñez, Vargas, Landa y Olvera, (2011) explican que las habilidades interpersonales son valoradas en cualquier área de conocimiento por exigencia del propio mercado de trabajo en términos de requisitos profesionales. En el caso particular de la psicología, las dificultades interpersonales y las dificultades relativas a la competencia social son más críticas aún, dado el carácter interpersonal de la actuación y del objeto de la intervención psicológica, asociado, en general, a problemas de naturaleza relacional o que afectan a las relaciones sociales.

Las habilidades de interacción son básicas en la formación profesional del psicólogo (Vargas, Ibáñez, y Landa, 2011) y lo deseable es que sean socialmente adecuadas y asertivas en todo el sentido de la palabra. El uso apropiado del tono de voz, miradas, retroalimentación, gestos y algunos componentes verbales y no verbales, además de cómo el terapeuta decodifica e interpreta los comportamientos del paciente hace que las posibilidades de ayudar mejoren considerablemente; no disponer de estos repertorios junto al reto que implica ayudar a que el usuario solucione su motivo de consulta coloca en desventaja a un terapeuta novato y hace más probable que una terapia no tenga resultados

esperados. Las habilidades interpersonales de un psicólogo clínico son indispensables para que lleve a cabo un trabajo exitoso y no se encuentran como muchos teóricos de la formación en psicoterapia asumen, ligadas al marco teórico que aquél prefiera (Robles, Sánchez y González, 2013).

Las habilidades sociales involucran comportamiento verbal y no verbal, cognitivo-afectivo, que participa en la interpretación de las demandas de la situación interpersonal, la auto-evaluación del comportamiento requerido en esa situación y el auto monitoreo del desempeño. En este sentido, Cormier y Cormier, (2006), proponen distintos niveles de competencia social y de habilidades interpersonales como las habilidades básicas de comunicación verbal y no verbal, y las habilidades de conversación, las cuales, de acuerdo a Vargas, Ibáñez y Landa (2011), se pueden programar para ser expresadas frente a las situaciones problemáticas específicas identificadas como las de mayor frecuencia de presentación en las sesiones terapéuticas con los usuarios.

La programación o entrenamiento de este tipo de habilidades en población universitaria se planea desde hace tiempo con cursos presenciales y con resultados favorables para los estudiantes (Mannix y cols. 2006; Bueno, Durán y Garrido, 2012; Del Prette y del Prette, 1999; Hidalgo y Abarca 1990; Landa y García, 2014; Morrison y Bellack, 1981; Vargas, Ibañez y Landa, 2011; Villa, 2009; Dimeff y cols. ,2009). Las evidencias de los estudios anteriores demuestran y sugieren varias cosas: a) que la forma de evaluar las habilidades sociales es con tareas de ejecución y no únicamente con medidas indirectas, b) que se deben adaptar los entrenamientos a las características de la población, c) se deben generalizar los logros a otros contextos y d) que los estudiantes tengan acceso a este tipo de entrenamientos mediante la incorporación a los planes de estudio o alguna otra estrategia como la educación a distancia o mediante el uso de tecnologías que son ahora un medio de enseñanza-aprendizaje eficiente.

En términos teóricos, los cursos propuestos en las investigaciones citadas son congruentes con el modelo cognitivo conductual ya que comparten tres sistemas de respuesta en sus entrenamientos: a) componentes motores o conductuales, b)

componentes cognitivos y c) componentes fisiológicos, con sus respectivas actividades y formas de evaluación del aprendizaje.

En el presente trabajo, se incluyen estos tres sistemas de respuesta ajustados a la población de estudio y se agrega una categoría de información, programando cada sesión en un escenario de terapia psicológica.

Enseñanza mediada por computadora

La presente investigación está basada en el uso de plataformas virtuales que se definen como espacios de aprendizaje que integran herramientas y recursos necesarios para gestionar los programas de formación a través de internet (Pons, Bravo y Ramírez, 2011). Dichos recursos son de naturaleza multimedial y la interacción con las plataformas requieren un modelo de enseñanza denominado e-learning (Baer, 1999) a la vez fundamentado en las teorías contemporáneas del diseño instruccional (Merrill y Jones, 1990, 2002) ya que reportan su uso como el fundamento pedagógico que soporta la enseñanza en línea (Landa y Peñaloza, 2009).

La comunicación mediada por computadora permite establecer un vínculo entre profesores y estudiantes, ya no solo de manera unidireccional, sino construyendo un ambiente de colaboración, también debería ofrecer un diseño instruccional congruente y el apoyo de materiales que apoyen el aprendizaje (Landa y Peñaloza, 2009).

El uso de las nuevas tecnologías podría resultar en una estrategia de bajo costo/alto beneficio, utilizada por comunidades de estudiantes, de manera tal que permitiera, por una lado, elevar la calidad del servicio docente, elevar la calidad del servicio psicológico prestado, vincular la docencia con el servicio y la investigación y contar con indicadores precisos para la evaluación de sus posibles impactos, por el otro (Remache, Puente y Moreno 2017).

En general, es ya casi una tradición el apoyo de las tecnologías para la enseñanza en los estudios de pregrado, desde medir la actitud que existe hacia este tipo de herramientas por parte de los estudiantes (Pérez y Saker, 2013).

En ese sentido, son dos objetivos principales del presente son, a) es utilizar un curso en línea que permita mejorar las habilidades interpersonales en un grupo de estudiantes de la carrera de psicología de dos facultades de la misma universidad y b) comparar la ejecución entre los estudiantes que inician su práctica supervisada de dos facultades de estudios profesionales: la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza y la Facultad de Estudios Superiores Iztacala.

MÉTODO

Participantes. 36 estudiantes de la carrera de psicología, 22 de una facultad al oriente de la ciudad (FES Zaragoza) y otro de 14 de una facultad a poniente de la ciudad (FES Iztacala), ambas de la misma Universidad Nacional Autónoma de México. Se incluyeron a los estudiantes inscritos en el 7º semestre que cursaran su práctica supervisada que tiene como objetivo atender personas de la comunidad con supervisión de un profesor. El curso comenzó para ambos grupos al inicio del semestre justo antes de que recibieran clases teóricas y antes de recibir usuarios en la consulta externa. No se excluyeron a ningún participante por contar con alguna característica específica.

Muestra

Se utilizó un método de muestreo por conveniencia ya que se utilizaron a los grupos naturales de los profesores titulares de dichos módulos, dichos grupos no estaban equilibrados en cantidad. Cabe mencionar que Se explicó el estudio a los estudiantes y todos estuvieron de acuerdo en participar.

Mediciones

Se realizaron mediciones a lo largo del curso (Gaudencio, 2016). En general se midió información teórica y procedimental. Cada módulo tenía una actividad que de alguna manera mostraba si la información era completa, al final había una calificación para 9 temas, una por módulo.

También hubo una evaluación final que constó de plantear 14 supuestas situaciones en la terapia donde el participante tenía que responder de forma asertiva según aprendió en el curso. Por ejemplo:

“Pregunta 1. Frente a la desconfianza de su paciente, un terapeuta dedicó una buena parte de la sesión explicándole la experiencia que tenía en la solución de casos similares, los estudios que había realizado y las opiniones que tenían de él otros pacientes con los que había trabajado”

Este terapeuta se comportó:

Seleccione una:

- a. agresivamente
- b. pasivamente
- c. asertivamente

Las calificaciones y retroalimentación de los ejercicios en cada módulo y de la evaluación final se llevó a cabo por una profesora con más de 30 años de experiencia en el área de psicología clínica.

Diseño. Se utilizó un diseño B-A para ambos grupos. Los grupos eran naturales y los dos pasaron por las mismas condiciones de intervención y la comparación fue entre ellos.

Intervención. El contenido del curso consistió de los siguientes módulos:

I. Qué es la asertividad, II. Cómo reconocer el comportamiento agresivo, asertivo y pasivo, III. Cómo cambiar nuestro comportamiento inasertivo, IV. Técnicas para mejorar la asertividad, V. Cómo reducir la tensión, En situaciones específicas, módulo VI. Cómo decir No, VII. Hacer y recibir críticas, VIII. Enfrentar la decepción y IX. Dar y recibir cumplidos. Aunque no había fechas exactas para terminar el curso, la duración máxima fue de tres semanas, algunos terminaban antes y otros después.

La modalidad del curso fue en línea completamente y se montó en una plataforma moodle versión 13 que era administrada por uno de los participantes del proyecto.

El diseño pedagógico de las sesiones se estructuró de acuerdo a la propuesta instruccional de Merrill (2011): Problematización, activación del conocimiento previo, demostración, aplicación e integración.

Procedimiento.

I. Al inicio del curso se presentó el objetivo del curso y su relación de las habilidades sociales con la relación terapéutica.

II. Se les compartió la dirección de la página web y la plataforma del curso, así como las características generales del uso durante las lecciones.

III. El curso en línea para ambas facultades comenzó al inicio del semestre, previo a recibir usuarios de la comunidad en sus respectivas clínicas.

IV. El contenido del curso y su estructura se detalla en la siguiente tabla, cada tipo de conocimiento como concepto o procedimiento tuvo contexto en el uso de las habilidades sociales durante la consulta psicológica.

Tabla 1. Contenido de las sesiones en el curso virtual

Lección	Dinámica	Evidencias
Sé asertivo	Se explicó el concepto de asertividad y cómo se relaciona con la terapia psicológica	Cuestionario de opción múltiple.
¿Cómo reconocer la conducta asertiva?	Se distinguieron las características de la conducta pasiva, agresiva y asertiva.	Cuestionario de opción múltiple.
Pensar asertivamente	Se describieron el tipo de creencias o interpretaciones que hace una persona inasertiva durante la consulta psicológica	Diario de pensamiento y se presentaron estrategias para aprender a cuestionar el sistema de creencias, incluyendo experimentos conductuales.
¿Cómo comportarse asertivamente?	Aserción básica empática, por discrepancia y negativa,	Registro para usar las técnicas asertivas durante la consulta psicológica.
Reducir la tensión	Se describió cómo controlar la	Ejercicios de relajación muscular y de

	tensión física mediante la Relajación Progresiva Muscular (adopción de Jacobson) y visualización.	imaginería.
Decir que no	Se identifica la importancia de decir no durante la terapia psicológica.	Registro de una respuesta abierta.
Enfrentar asertivamente la crítica	Se analizaron los tipos de crítica (constructiva y destructiva); cómo afrontarla y cómo hacerla durante la consulta.	Registro y estrategias para responder asertivamente a la crítica.
Enfrentar asertivamente la decepción	Se contrastaron las formas de enfrentar la decepción asertiva y no asertivamente.	Registro de situaciones que hacen más probable una decepción.
Dar y recibir cumplidos	Se trataron los pasos para dar y recibir cumplidos en la relación entre el terapeuta y el paciente.	Registro de situaciones sociales donde se recibió un cumplido para trasladarlo al escenario de la terapia.
Integrar (integración)	En este módulo se pusieron a prueba todas las habilidades asertivas entrenadas en los módulos anteriores en el escenario de la consulta psicológica.	Se utilizó una jerarquía de asertividad de 28 situaciones que suceden durante la terapia, por ejemplo: "Mostrar empatía cuando el usuario llora" o "Aceptar su posible deseo de abandonar la terapia", los participantes calificaron su asertividad identificaron creencias disfuncionales, y tuvieron que generar nuevas posibilidades de comportamiento asertivo.
Evaluación final	Constó de 14 situaciones donde los participantes tuvieron que responder de manera asertiva.	Cuestionario de opción múltiple.

RESULTADOS

Los objetivos fueron dos: probar una intervención online y comparar a dos grupos de estudiantes de diferente facultad en el nivel superior. Previo a las comparaciones y análisis específicos se realizaron pruebas de normalidad y se verificó que la distribución de las poblaciones eran no normales y se decidió usar estadísticos no paramétricos.

Tabla 2. Características de los participantes del curso en plataforma.

		Frecuencia	%
sexo	Hombre	10	27.8
	Mujer	26	72.2
Facultad	Zaragoza	22	61.1
	Iztacala	14	38.9

Tabla 3.

		Promedio* de calificaciones en todos los participantes	
		Promedio	DE
Lecciones	Se asertivo	80.22	12.14
	reconocer CA	80.36	11.524
	Pensar asertivamente	81.69	11.54
	Comportarse asertivamente	80.27	11.55
	Reducir la tensión	82.13	12.26
	Cómo decir NO	81.11	11.34
	Enfrentar critica	81.52	10.36
	Enfrentar decepción	80.72	10.60
	Cumplidos	81.19	11.50
	Integrar	83.13	10.26
Evaluación		83.05	12.27
Promedio final		81.66	10.82

* La escala de calificación fue de 0 a 100

En la tabla 3 se presentan los promedios de calificaciones de los 36 participantes, en general se notan calificaciones aceptables y un nivel aceptable de ejecución en las tareas asignadas; también destaca la variabilidad de los datos por los tamaños en las desviaciones estándar, representadas en la diversidad de calificaciones de los participantes en las distintas lecciones.

Posteriormente se comparó a los grupos con una prueba de rangos medios, como se muestra en la tabla 4. Para efectos descriptivos se muestran los promedios para cada facultad, destacando que el grupo de la Iztacala tiene promedios ligeramente más altos que la facultad de Zaragoza, pero la variabilidad en las calificaciones son ligeramente mayores en Iztacala, en términos estrictos estas pequeñas son solo tendencias porque estadísticamente no son significativas.

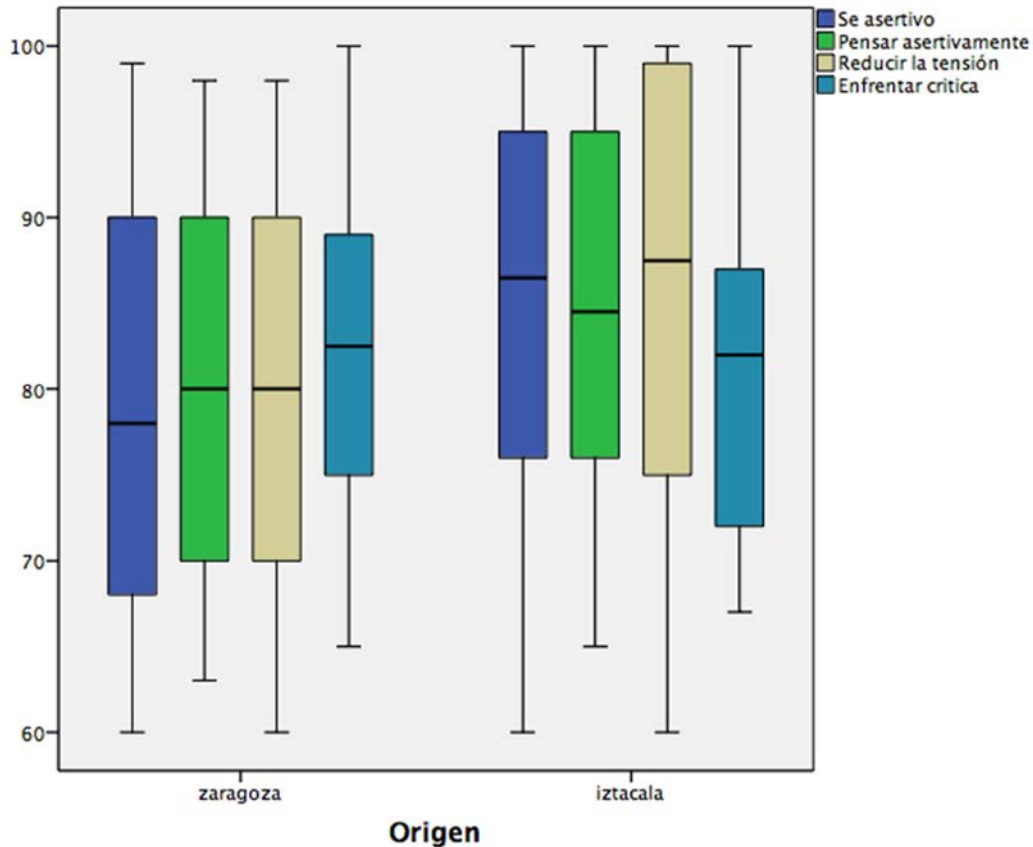
Tabla 4. Comparación de medias entre las dos poblaciones que se entrenaron en habilidades sociales

		Zaragoza		Iztacala		P*
		Promedio	DE	Promedio	DE	
Lecciones teóricas	Se asertivo	77.90	11.90	83.85	12.03	0.18
	reconocer CA	79.22	12.32	82.14	10.33	0.532
	Pensar asertivamente	80.13	11.74	84.14	11.20	0.296
	Comportarse asertivamente	79.59	11.32	81.35	12.25	0.689
	Reducir la tensión	80.5	11.17	84.714	13.84	0.281
	Cómo decir NO	80.54	10.28	82	13.21	0.713
	Enfrentar crítica	81.63	10.11	81.35	11.12	0.81
	Enfrentar decepción	80.36	10.43	81.28	11.24	0.761
	Cumplidos	81	10.09	81.5	13.83	0.81
Ejercicio de Integración		82.13	9.99	84.71	10.85	0.532
Evaluación final		83.72	11.88	82	13.26	0.665
Promedio general del curso		80.68	10.26	83.21	11.87	0.511

* Estimación de la prueba de U de Mann Whitney para grupos independientes.

Se destacan tres de las lecciones para Iztacala: ser asertivo (tener información sobre asertividad), pensar asertivamente (valoraciones cognitivas durante el ejercicio de la asertividad) y reducir la tensión (estrategias para controlar la ansiedad). Y la de afrontar la crítica (identificar la crítica constructiva y destructiva) para Zaragoza.

En las siguientes gráficas se retoman algunas que podrían ser tendencias de comportamiento entre los grupos.

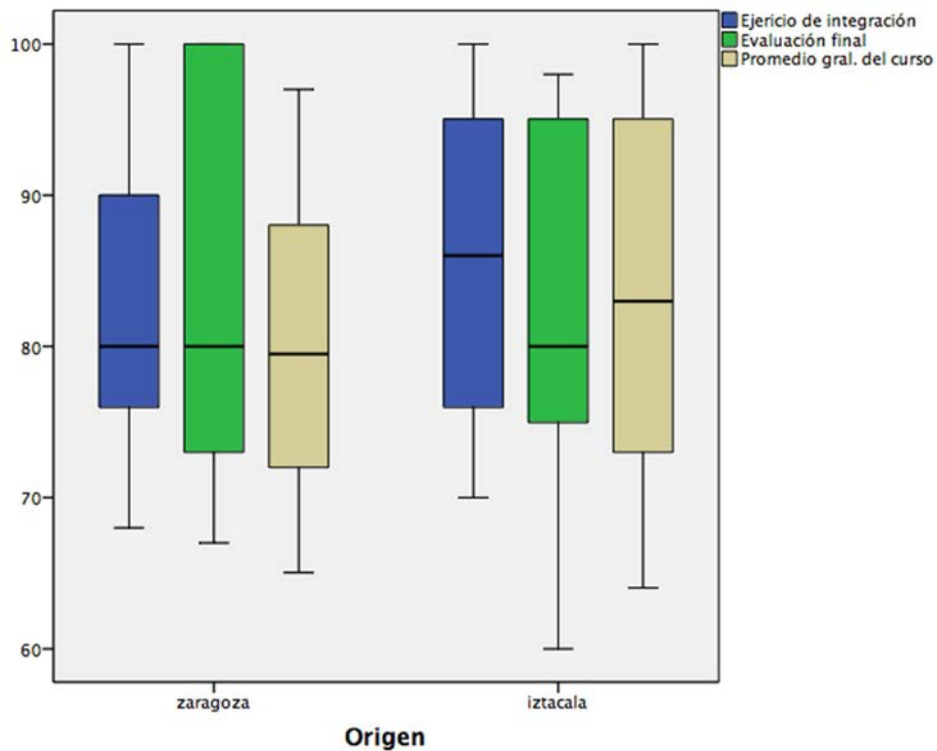


Gráfica 1. Comparación de cuatro lecciones que destacan entre las dos poblaciones.

Aunque ya se mencionó que los dos grupos ejecutaron aceptablemente y que por eso no hay diferencia estadística, se expone en la gráfica 1 una posible tendencia en la ejecución de los participantes en las cuatro lecciones y generar hipótesis al respecto; por ejemplo en las lecciones de “reducir la tensión”, “Ser asertivo” y “pensar asertivamente”, los estudiantes de Iztacala tienen ligeramente un mejor promedio que los alumnos de Zaragoza, pero no hay diferencia en la variabilidad en sus respuestas, esta variabilidad indica que en ambos grupos hubo participantes que tuvieron ejecución alta, de calificaciones de 100 y también de ejecuciones bajas, de calificación de 60, lo que indicaría características similares entre ambos grupos de estudiantes.

Lo mismo pasa con la lección de “manejo de la crítica”, los alumnos de Zaragoza tuvieron un promedio ligeramente mayor pero la variabilidad es muy parecida. que los alumnos de Iztacala.

Finalmente, la gráfica 2 recupera solo datos de la lección de integración (el uso de la información en un ejercicio de práctica), evaluación Final (el uso de las habilidades sociales en situaciones de consulta psicológica) y el promedio general del curso.



Gráfica 2. Comparación de medianas entre los dos grupos para distintas formas de ejecución.

Se identifica una posible tendencia a calificar más alto en el ejercicio de integración y el promedio general para Iztacala, de igual forma con la misma variabilidad en las respuestas que Zaragoza. En la evaluación final, los estudiantes de Zaragoza e Iztacala tuvieron casi el mismo promedio de calificación, pero las respuestas de los estudiantes de Zaragoza se agruparon en valores mayores, a diferencia de Iztacala que mantuvo la misma variabilidad en

sus respuestas que en las demás lecciones.

CONCLUSIONES

La enseñanza en línea y el uso de recursos multimedia, resultó ser útil en la enseñanza de las habilidades sociales en los estudiantes de psicología clínica y de la salud que inician su práctica supervisada en ambos grupos de estudiantes.

El uso de las plataformas y el aprendizaje en línea demuestran como en otros estudios (Landa y Peñaloza, 2009) ser útiles como herramienta en la enseñanza de la psicología y en la psicología clínica aún con similitudes y diferencias. Las similitudes es que las clínicas donde se atiende son iguales y tienen el mismo modelo de servicio, docencia e investigación; y las diferencias es que los estudiantes están expuestos a diferentes planes de estudio, distintas horas dedicadas a la práctica supervisada y su ubicación geográfica, una esta inserta en un corredor industrial y la otra en una zona marginada de la ciudad.

El uso de la plataforma moddle facilitó el contacto de los participantes a un nivel intragrupo, queda pendiente en otra investigación, usar alguna herramienta como los foros para el contacto y retroalimentación inter grupo y probar la eficacia del trabajo colaborativo.

El uso de las plataformas virtuales ayudó en la trasmisión de información conceptual y procedimental en un formato distinto de la enseñanza presencial así como el tipo de retroalimentación del psicólogo experto que tiene el mismo papel de un profesor presencial pero con diferentes roles y actividades.

También, el uso de los materiales, el uso de los recursos multimedia, facilitan el acceso a la información (Pons, Bravo y Ramírez, 2011) y sirve para acercarse al contenido de las lecciones y en conjunto con el uso del diseño instruccional (Merrill y Jones, 1990) es vital para programar las tareas y organizar la información.

Adicionalmente, algo de suma importancia es el carácter reusable que adquieren los sitios web y los cursos en línea, en algunos casos solo se tendrán que actualizar las fechas programadas y en otros casos podrá ser un aula autogestiva en el contenido, aunque el papel del experto siempre tendría que vigilar y retroalimentar a sus participantes.

Los resultados de la investigación son favorables en ambos grupos pero dejan hipótesis por probar, por ejemplo, evaluar si los estudiantes del curso “online” transfieren lo que aprendieron mientras atienden a sus usuarios en un escenario real y si son asertivos cuando los usuarios ponen a prueba sus habilidades sociales, por ejemplo cuando el usuario no haga tarea o falta sin previo o brinde información contradictoria o inconsistente.

Finalmente, los modelos de evaluación tradicional son una limitante para el uso de las plataformas, debido a que se deberían utilizar formas de evaluación de la misma categoría del contenido que se enseña, de tal forma que si se trata de datos históricos, una de las formas más pertinentes son los exámenes, pero si enseñas una habilidad, es necesario evaluar la competencia en la ejecución, evaluar “haciendo” y en la presente aula virtual se aproximó a poder evaluarlo pero es claro que tiene que detallarse.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Baer, W. (1999) *E-Learning: a catalyst for competition in higher education*. IMP Magazine
- Bueno, M., Durán, M. y Garrido, M. (2013) Entrenamiento en habilidades sociales en estudiantes universitarios de magisterio de la especialidad de educación primaria: un estudio preliminar. *Apuntes de psicología*, 31(1). 85-91.
- Caballo, V. (2007) *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. España: Siglo XXI, capítulos 2 y 3.
- Caballo, V., Gil, F., Rubio, I y María, J. (2011) *Habilidades sociales: teoría, investigación e intervención*. Madrid.
- Cormier, W. H. y Cormier, L. S. (2006) *Estrategias de entrevistas para terapeutas*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer
- Del Prette, A. y Del Prette, Z. (1999) Habilidades en la formación profesional del psicólogo: análisis de un programa de intervención. *Psicología conductual*, 7(1), 27-47
- Dimeff, L., Koerner, K., Woodcock, E., Beadnell, B., Brown, M., Skutch, J., Paves, A., Bazinet, A., Harned, M. (2009) Which training method works best? A randomized controlled trial comparing three methods of training clinicians in dialectical behavior therapy skills. *Behaviour Research and Therapy*. 47, 921–930.
- Gaudencio, A. (2016) La evaluación de los aprendizajes en la educación en línea. *Revista Digital Universitaria*, 17(12), 2-9.
- Hidalgo, G. y Abarca, N. (1990) Desarrollo de habilidades sociales en estudiantes universitarios. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 22(2), 265-282
- Ibáñez, J., Vargas, J., Landa, P. y Olvera, J. (2011). Evaluación de un manual de entrenamiento en habilidades interpersonales para terapeutas. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. 14, (4); 384-406
- Landa, P. y García, A. (2014) *Habilidades sociales en estudiantes universitarios de cara al inicio de su ejercicio profesional*. Ponencia al XXII Congreso Mexicano de Psicología, Boca del Río, Veracruz
- Landa, P. García, A. y Serrano (2015) *Construcción y análisis de una escala de habilidades asertivas para terapeutas cognitivo conductuales*. Ponencia en el 1er. Congreso Internacional de Psicología de la FES Zaragoza, CDMX.

- Landa, P. y Peñaloza, E. (2009) Enseñanza de la psicología clínica conductual, presencial vs en línea: La importancia del diseño instruccional, *Acta Colombiana de Psicología*, 12(1), 109-123.
- Mannix, K., Blackburn, I., Garland, A., Gracie, J., Moorey., Reid, B., Standard, S. y Scott, J. (2006) Effectiveness of brief training cognitive behaviour therapy techniques for palliative care practitioners. *Palliat Med*, 20(6), 579-584.
- Merrill, D., y Jones, M.K. (1990) Second Generation Instructional Design. *Educational Technology*, 2, 7-15
- Merrill, D. (2002) First principles of instruction. *ETR yD*, 50(3), 43-59. Recuperado de <http://mdavidmerrill.com/Papers/firstprinciplesbymerrill.pdf>
- Morrison, R. y Bellack, A. (1981) The role of social perception in social skills. *Behavior Therapy*, 12, 69-79
- Pérez, M. y Saker, A. (2013) Importancia del uso de las plataformas virtuales en la formación superior para favorecer el cambio de actitud hacia las TIC's. Estudio de caso: Universidad de Magdalena, Colombia. *Revista Iberoamericana de evaluación educativa*, 6(1), 153-166.
- Pons, J., Bravo, Ma.P. y Ramírez, T. (2011) La enseñanza universitaria apoyada en plataformas virtuales. Cambios en las prácticas docentes: el caso de la Universidad de Sevilla. *Estudios sobre educación*, 20, 23-48.
- Remache, A., Puente, E. y Moreno, G. (2017) Uso de las tecnologías en la educación superior. *INNOVA Research Journal*, 2(1), 99-112.
- Robles, M.A., Sánchez, D. y González. M. (2013). Estudio piloto sobre habilidades de comunicación y Counseling en estudiantes universitarios. *Boletín de Psicología*, 107, 7-19.
- Sánchez, A., López, M. A., Fernández, V. (2010) Análisis de las competencias genéricas en los nuevos títulos de grado del EEES en las Universidades Españolas. *Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 35-73.
- Vargas, J., Ibáñez, J., y Landa, P. (2011). Estudio comparativo de entrenamiento en habilidades interpersonales para terapeutas. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. 14, (3); 117-128
- Villa, O. (2009) Diseño y pilotaje de un programa de entrenamiento en habilidades sociales para estudiantes de psicología de una universidad privada de Bogotá. *Psychologia, Avances de la disciplina*, 3(2), 55-80