



## CIENCIAS SOCIALES Y HUMANÍSTICAS

Artículo original de investigación

### Evaluación de la formación por competencias en la asignatura Psicología Laboral en las Organizaciones

Arienne Medina Macías <sup>1\*</sup> <https://orcid.org/0000-0002-6473-1190>

Marta Martínez Rodríguez <sup>1</sup> <https://orcid.org/0000-0001-5819-5515>

<sup>1</sup> Facultad de Psicología, Universidad de La Habana. La Habana, Cuba

\* Autor para la correspondencia: [ariannemedinamacias@gmail.com](mailto:ariannemedinamacias@gmail.com)

#### RESUMEN

**Introducción:** El currículo actual de la carrera de psicología está diseñado por competencias. El reto mayor es la evaluación de la calidad de dicha formación, con el propósito final de diseñar estrategias para su perfeccionamiento. Las condiciones de educación a distancia impuestas por la pandemia sumaron nuevos desafíos. **Objetivo:** Evaluar la calidad de la formación por competencias desde el nivel de reacción (estudiantes) y de aprendizaje (profesores) en la asignatura Psicología Laboral en las Organizaciones impartida en modalidad a distancia. **Métodos:** la metodología mixta combinó encuestas, entrevistas y análisis documental. Las muestras fueron 58 estudiantes de tercer año y 4 profesoras de la asignatura. **Resultados:** La influencia de la asignatura en el desarrollo de las competencias profesionales es percibida por los estudiantes y profesores como medianamente favorable. Según ambos grupos la competencia profesional que más se desarrolló fue la prevención-promoción del bienestar y la orientación y asesoría (según los profesores). La competencia profesional que menos se desarrolló según la percepción de los estudiantes fue diagnóstico-evaluación de fenómenos sociopsicológicos y según los criterios de los profesores la intervención y la formación y entrenamiento de otros. El análisis general de las diferencias entre estudiantes y profesores muestra una mejor percepción de estos últimos. **Conclusiones:** Se concluye que el diseño curricular de la asignatura forma competencias profesionales, a pesar de la ausencia de prácticas laborales. Se valora la importancia de estas para la formación de competencias.

**Palabras clave:** formación por competencias; evaluación por competencias; psicología laboral en las organizaciones

### Evaluation of competency based training in the course Occupational Psychology in Organizations

#### ABSTRACT

**Introduction:** The current psychology degree curriculum is designed by competencies. The greatest challenge is the evaluation of the quality of said training, with the final purpose of

designing strategies for its improvement. The distance education conditions imposed by the pandemic added new challenges. **Objective:** To evaluate the quality of training by competencies from the level of reaction (students) and learning (teachers) in the course Work Psychology in Organizations taught in distance mode. **Methods:** The mixed methodology combined surveys, interviews and documentary analysis. The samples were 58 students of 3rd year and four teachers of the subject. **Results:** The influence of the course in the development of professional competencies is perceived by students and teachers as moderately favorable. According to both groups, the professional competence that was most developed was Prevention-Promotion of well-being and guidance and counseling (according to the teachers). The professional competence that was least developed according to the students' perception was Diagnosis-Evaluation of socio-psychological phenomena and according to the teachers' criteria, Intervention and the training and coaching of others. The general analysis of the differences between students and teachers shows a better perception of the latter. **Conclusions:** It is concluded that the curricular design of the subject forms professional competencies, despite the absence of work practices. The importance of these for the formation of skills is valued.

**Keywords:** competency-based training; competency-based assessment; occupational psychology in organizations

---

## INTRODUCCIÓN

La asignatura Psicología Laboral en las Organizaciones (PLO) integra el sistema de contenidos de formación básica de los estudiantes de la carrera de Psicología. Se ha impartido por cuarta vez en el actual Plan de estudios E, el cual tiene un diseño curricular por competencias, lo que hace muy necesaria su evaluación desde diferentes perspectivas (estudiantes, profesores, metodólogos, empleadores). La opinión de los estudiantes es muy relevante, al ser los aprendices en formación y la de los profesores complementa esta visión, al ser quienes conducen la formación. En esta edición que se evalúa, la asignatura se impartió de forma virtual (a distancia) debido a la pandemia de la COVID-19. Esta modalidad resultó completamente novedosa y obligó a utilizar las plataformas virtuales y rediseñar la asignatura para facilitar una mayor autonomía del estudiante en el aprendizaje.

La calidad de la formación se refiere a las características del proceso y los resultados de la formación del ser humano, condicionados histórica y socialmente, la cual toma una expresión concreta a partir del fin y los objetivos de la formación que se plantea alcanzar una sociedad determinada y se mide por la distancia existente entre dichos objetivos y los resultados verdaderamente alcanzados. <sup>(1)</sup> Para esto se tienen en cuenta los aspectos internos y externos del proceso docente educativo, considerando la evaluación del trabajo pedagógico y del aprendizaje del estudiante. La evaluación del impacto permite constatar las competencias del egresado en la dis-

ciplina, sobre la base de la medición del aprendizaje del estudiante, la aplicación de los conocimientos que esta le aporta en la práctica profesional o en el cumplimiento del servicio social, es decir permite valorar si el estudiante ha desarrollado competencias que la disciplina contribuye a formar en él, para su desempeño como profesional. <sup>(1)</sup>

La formación por competencias ofrece desafíos de carácter metodológico, especialmente por el carácter polisémico y complejo del término y por carecer de una teoría unificada que lo sustente. <sup>(2)</sup> La carrera de Psicología es una de las pioneras en la implementación de un plan de estudios con un diseño curricular por competencias. Son 6 las competencias fundamentales que se desarrollan: prevención-promoción; diagnóstico-evaluación; orientación-asesoría; intervención; investigación y formación-docencia-entrenamiento. <sup>(4)</sup> Las competencias se conciben de forma holística e integral. Se generan a partir de la sinergia entre conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, motivaciones y valores que se contextualizan en la solución de un problema profesional. <sup>(3)</sup>

A diferencia de la educación tradicional, en formación por competencias la evaluación no es el final del ciclo, sino su punto de partida, sobre el cual se estructura lo que el estudiante debe saber hacer y saber ser como expresión de esas competencias, para luego establecer cómo formarlas (didáctica). Sin dudas, el énfasis está en el aprendizaje/autoaprendizaje del estudiante y no en la enseñanza. <sup>(3)</sup>

---

<sup>a</sup> Comisión Nacional de Carrera Psicología. Plan de estudios E, 2017.

Este tipo de formación persigue disminuir la brecha que se genera entre las exigencias profesionales propias del ámbito laboral y la formación universitaria. Esto es novedoso para el país y requiere de metodologías que permitan retroalimentar a los colectivos metodológicos que monitorean la implementación del plan de estudios sobre el impacto que tiene este tipo de formación. <sup>(4)</sup> La valoración crítica de los estudiantes y profesores es muy relevante, al ser los aprendices y los formadores, aunque también se reconocen otras figuras importantes como los empleadores, para evaluar la formación.

La pandemia de la COVID-19 impuso un incremento muy notable en el uso de las tecnologías en todos los niveles del sistema educativo. En el ámbito universitario se evidenció la necesidad y la capacidad de trasladar rápidamente la actividad docente a formatos o modelos de educación a distancia o virtuales, imponiendo nuevos retos a la formación. <sup>(4)</sup>

A partir de la necesidad de retroalimentación sobre la calidad de la formación en la modalidad virtual, este trabajo se propone evaluar la formación por competencias en la asignatura PLO de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana durante el curso 2021, impartida en modalidad virtual. Su importancia radica en la posibilidad de perfeccionar la formación en esta asignatura, contribuyendo al perfeccionamiento de la preparación de los estudiantes en un área del ejercicio profesional en creciente demanda, para una exitosa inserción futura al mundo laboral.

## MÉTODOS

Se utiliza una metodología mixta, con un diseño de triangulación concurrente (DITRIAC). Se combinaron técnicas cuantitativas y cualitativas. El cuestionario de evaluación de reacción de la asignatura PLO desarrollado por la Doctora en Ciencias Psicológicas Arianne Medina Macías en el año 2021, para evaluar la asignatura PLO, a partir de indicadores generales y de la formación de competencias profesionales, en los estudiantes de la Facultad de Psicología se aplica a la muestra de estudiantes y profesores. Se alcanzó un valor de alfa de Cronbach de 0,896; lo que muestra la fiabilidad que posee el instrumento. Para su interpretación el cuestionario es analizado a partir de una escala de calificación de tipo Likert de 5 anclajes, donde 1 es la respuesta más desfavorable y 5 la más favorable. <sup>(5)</sup>

La entrevista fue diseñada para explorar los criterios del claustro en cuanto al diseño de la asignatura para la formación de competencias profesionales. Tiene en cuenta aspectos didácticos del diseño de la asignatura (objetivos, métodos, evaluaciones sistemáticas, supervisiones,

etc), así como las competencias profesionales que forma el curso y sus formas de evaluación.

El análisis documental se utilizó para constatar los resultados de los estudiantes en el curso que se evalúa. Fueron consultados el acta de evaluación final, el informe docente de la asignatura, el registro de notas, el programa analítico y el sistema de indicadores de competencias de la asignatura.

Muestra: se utilizaron 2 muestras (estudiantes y profesores de la asignatura).

- Muestra de estudiantes (tipo de muestreo de conveniencia por accesibilidad). Participaron 58 estudiantes de tercer año de la carrera en el curso diurno 2021, el cual culminó con una matrícula de 101 (57 % de la matrícula final). Se aplicaron las técnicas a todos los estudiantes que estuvieron disponibles en el momento elegido (criterio de conveniencia).
- Población de profesores (intencional): Se utilizó el claustro completo, compuesto por las 4 profesoras de la asignatura. Todas con más de 2 años de experiencia docente en la misma.

En el procesamiento de datos cuantitativos se utilizó para el análisis el paquete estadístico SPSS v. 22, con los estadígrafos frecuencia absoluta y relativa, media, desviación típica, U de Mann-Whitney rango promedio y suma de rangos.

## RESULTADOS

### Estrategia para la evaluación de competencias en el curso 2021

La estrategia para evaluar las competencias que se forman en la asignatura se canaliza a través del sistema de evaluación de la asignatura, que consta de clases prácticas, una prueba parcial y un trabajo extraclase que permite la aplicación de los contenidos teóricos de la asignatura en cada temática y que integra la teoría y la práctica en una organización real. En el curso 2021 el trabajo consistió en la evaluación de las condiciones laborales, resultados del trabajo y las competencias de trabajadores y directivos en modalidades de trabajo a distancia y teletrabajo de diversos organismos del país, a través de una base de datos ofrecida por el claustro de la asignatura.

Debido al carácter virtual impuesto por la pandemia de la COVID-19, la asignatura por primera vez en su decursar tuvo que prescindir de las prácticas laborales presenciales en una organización laboral. Sin embargo, esto contribuyó a la ampliación masiva del trabajo a distancia y teletrabajo, condiciones que aprovechó el claustro de la asignatura para realizar una investigación a escala nacional de dichas modalidades de trabajo, involucrando a los estudiantes en el análisis de toda la información disponible. Con el objetivo de orientar a los estudiantes se elaboraron 2 manuales, uno general para el

trabajo extraclase y otro para el análisis de los resultados, tanto desde el punto de vista del paquete estadístico SPSS como del análisis de contenido de las preguntas abiertas. Esto se complementó con consultas sistemáticas en función de las dudas de los estudiantes.

### Calidad de las evaluaciones finales

La calidad de las evaluaciones recibidas al cierre de la asignatura fue, en su mayoría, muy favorable. Entre notas de 4 (39) y 5 (53) se concentró el 87 % de los estudiantes; solo 8 estudiantes cierran con 3 puntos (7 %). Vale destacar que los estudiantes realizaron una práctica a través de bases de datos obtenidas de un proyecto de investigación en curso sobre la evaluación del trabajo a distancia y el teletrabajo que permitió que realizaran análisis e informes de organismos e instituciones reales que aplicaron dichas modalidades durante la pandemia, aun cuando no fue posible visitarlas de forma presencial.

También se realizaron clases prácticas de forma grupal por EVEA que posibilitaron aplicar los contenidos de la asignatura y evaluar las competencias que se propuso formar. Tanto las clases prácticas como los exámenes escritos se elaboraron sobre la base de recrear situaciones profesionales típicas del perfil de la psicología laboral que permitieran la expresión de las competencias profesionales previstas en la formación. De los estudiantes suspensos (4), no presentaron el trabajo extraclase 2 como evaluación final de la asignatura. Esto ilustra la dificultad que supone para la educación a distancia mantener la motivación para el estudio y la responsabilidad del estudiantado frente a las exigencias académicas.<sup>(4,6)</sup> A otros 2 estudiantes se les postpuso su evaluación final por presentar serios problemas de salud.

### Evaluación general de la asignatura

La evaluación general de la asignatura recogió una variedad de indicadores que contribuyen a la calidad de la formación y que se tienen en cuenta en los procesos de acreditación de las carreras. Se registró la opinión de estudiantes y profesores acerca de estos elementos de interés para la calidad de la formación. En la tabla 1 a continuación se presentan los ítems y las respuestas diferenciadas por ambos grupos (estudiantes y claustro).

Los valores de la media oscilan entre 3,36 y 5, indicando que todos los elementos evaluados obtuvieron opiniones favorables en ambos grupos (estudiantes y claustro). Las desviaciones típicas, mayoritariamente, se encuentran por debajo de 1, lo que muestra la homogeneidad en las respuestas. De los ítems evaluados 9 alcanzan un valor por encima de 4, indicando una percepción muy favorable de los estudiantes. Entre estos destacan la preparación del claustro, el carácter

orientador de los recursos didácticos, el sistema de evaluación sistemático, su actualidad al tratar problemas profesionales y la contribución de la asignatura a su formación.

El criterio más desfavorable ofrecido por los estudiantes se relaciona con la posibilidad de combinar de forma efectiva la teoría y la práctica; el cual, si bien no califica como negativo, es el elemento que mayor margen de mejora ofrece. Esto muestra la importancia de mantener en la asignatura el componente práctico, al permitir la aplicación inmediata de lo aprendido en el curso y el impacto desfavorable que tuvo para la formación de los estudiantes el periodo de la pandemia.

### Evaluación de las competencias y sus indicadores

De manera general la influencia de la asignatura en el desarrollo de las competencias profesionales es percibida por los estudiantes como medianamente favorable, con una puntuación media general de 3,58 según los estudiantes y de 3,73 según los profesores. En la figura 1 se muestran los resultados para cada competencia en ambos grupos. Según la percepción de estudiantes y profesores los niveles globales de desarrollo de las 6 competencias oscilan entre 3,3 y 4,00; lo cual está por encima del valor medio 3.

Como se muestra en la figura 1, la competencia profesional que más se desarrolló a partir de la influencia de la asignatura en el curso 2021 fue la prevención-promoción del bienestar y la orientación y asesoría (según los profesores). Se considera que el análisis de una organización real que implementó el trabajo a distancia y sus variables asociadas permitió a los estudiantes comprender la actuación de factores psicosociales de riesgo y protectores. A su vez, a partir del análisis de este escenario, orientar y asesorar a trabajadores y directivos en buenas prácticas de gestión para mejorar el desempeño y la salud laboral.

La competencia profesional que menos se desarrolló según la percepción de los estudiantes fue diagnóstico-evaluación de fenómenos sociopsicológicos. Antes se comentaban las circunstancias que influyeron en esta competencia, a pesar de que se considera que el diseño curricular contribuye a la formación de esta competencia. Por parte de los profesores se percibe que las competencias menos desarrolladas son la intervención y la formación y entrenamiento de otros. Se considera que son competencias muy complejas a desarrollar durante el pregrado por la limitada capacidad de influencia y acceso a recursos por los estudiantes en ejercicio de su práctica laboral.

Toda labor de intervención o formación y entrenamiento requiere de recursos materiales, financieros, humanos, tiempo. Es la organización laboral quien tiene en su poder los recursos necesarios para aplicar de forma efectiva una

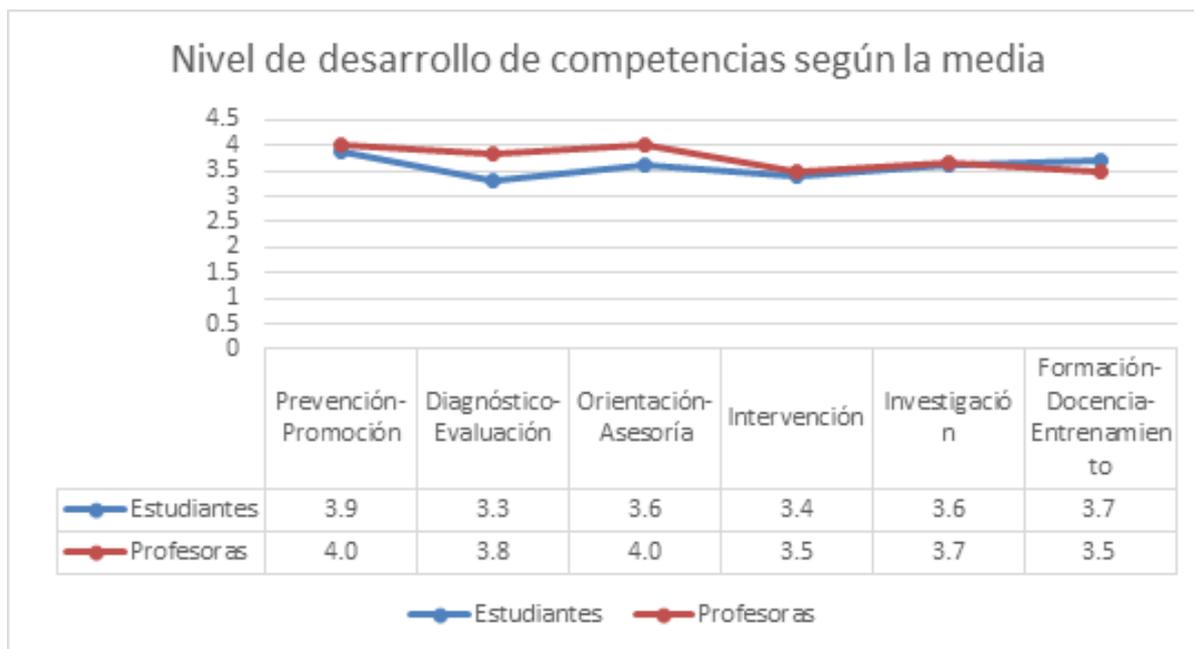
**Tabla 1.** Estadígrafos descriptivos de la evaluación general de la asignatura

| Item  | Estudiantes |                   | Profesores |                   |
|---|-------------|-------------------|------------|-------------------|
|   | Media       | Desviación típica | Media      | Desviación típica |
| 1. Las profesoras están preparadas para la docencia   | 4,31        | 0,902             | 5,00       | 0,00              |
| 2. Los recursos didácticos (manuales, guías, conferencias, clases prácticas, etc.) son orientadores         | 4,26        | 0,89              | 5,00       | 0,00              |
| 3. La asignatura cuenta con un sistema de evaluaciones sistemático  | 4,26        | 0,909             | 5,00       | 0,00              |
| 4. La asignatura contribuye a mi formación profesional  | 4,26        | 0,89              | 5,00       | 0,000             |
| 5. Los objetivos de la asignatura están claramente definidos  | 4,16        | 0,875             | 5,00       | 0,000             |
| 6. La asignatura forma competencias profesionales necesarias para mi futuro desempeño laboral               | 4,07        | 0,896             | 5,00       | 0,000             |
| 7. La asignatura contribuye a responder a problemáticas actuales de la psicología                           | 4,05        | 0,963             | 4,75       | 0,500             |
| 8. La retroalimentación recibida sobre las evaluaciones es útil para el aprendizaje                         | 4,03        | 0,898             | 5,00       | 0,000             |
| 9. Las aclaraciones de dudas son sistemáticas y útiles para el aprendizaje                                  | 4,02        | 0,964             | 4,50       | 0,577             |
| 10. Mi evaluación integral sobre la asignatura es favorable   | 3,98        | 0,888             | 4,50       | 0,577             |
| 11. La asignatura posibilita comprender el funcionamiento de una organización laboral                       | 3,93        | 0,876             | 4,25       | 0,500             |
| 12. El trabajo extraclase permite aplicar los contenidos aprendidos en la asignatura                        | 3,93        | 1,006             | 4,75       | 0,500             |
| 13. La asignatura cuenta con bibliografía suficiente para el estudio  | 3,86        | 1,05              | 4,75       | 0,500             |
| 14. Mi desempeño en la asignatura es satisfactorio  | 3,79        | 0,932             | 4,25       | 0,500             |
| 15. Las orientaciones teórico-metodológicas recibidas son sistemáticas y útiles para el estudio a distancia | 3,76        | 0,997             | 4,75       | 0,500             |
| 16. La asignatura combina la teoría y la práctica de forma efectiva   | 3,36        | 0,931             | 4,75       | 0,500             |

estrategia de transformación institucional. Con frecuencia estas acciones de cambio requieren de más tiempo que el que permanecen los estudiantes de práctica en la empresa (4 meses) y no siempre reciben por parte de la misma la atención y compromiso que se requiere. Por ello, el claustro considera que esta competencia se limita más a la posibilidad de diseñar acciones que se basen en el diagnóstico científico y que deben ser comprendidas e incorporadas por la entidad interesada en su programa de desarrollo or-

ganizacional. En la tabla 2 se ilustran los indicadores comportamentales asociados a cada competencia, según la valoración de ambos grupos.

Como se evidencia en la tabla 2 los indicadores competenciales no muestran un comportamiento similar dentro del mismo indicador, en especial en el caso de diagnóstico/evaluación, investigación e intervención. En la competencia diagnóstico/evaluación los estudiantes y profesores perciben mayor desarrollo de la capacidad de realizar análisis sisté-



**Fig. 1.** Nivel de desarrollo de las competencias según estudiantes y profesores. Fuente: Elaboración propia

micos y críticos de variables subjetivas, sociopsicológicas y contextuales para sustentar decisiones de cambio en la organización, así como el diagnóstico o evaluación a diferentes niveles de procesos y fenómenos sociopsicológicos. Sin embargo, les resulta más difícil la selección y aplicación de técnicas idóneas para el diagnóstico.

Esta última exige un dominio del espectro de metodologías accesibles para explorar un objeto de estudio o el diseño de las técnicas a la medida, aspecto más difícil de conseguir en el pregrado, si bien se percibe en un nivel promedio. Un comportamiento similar se observa en la competencia investigación, en la cual se percibe como la competencia menos desarrollada el diseño e implementación de una investigación, aspecto que es más propio de los ejercicios de culminación de estudios de la carrera. En estos los estudiantes disponen de mayor cantidad de tiempo para la elaboración del marco teórico metodológico del estudio a realizar. Se sienten más capaces de elaborar y presentar reportes de investigación en formato oral y escrito de forma clara y coherente para diversos públicos y de manejar las TIC y los *softwares* estadísticos aplicados a las ciencias sociales.

### Diferencias entre criterios de estudiantes y profesores

El análisis general de las diferencias entre estudiantes y profesores muestra una mejor percepción de estos últimos. O sea, los profesores consideran que los estudiantes son más competentes que lo que ellos mismos recono-

cen. Teniendo en cuenta la disparidad en el tamaño de las muestras se asume el resultado como una tendencia. La diferencia entre ambos grupos resulta significativa según la prueba U de Mann Whitney para 2 muestras independientes,  $U = 46, p = 0,045$ . Hay una tendencia a valorar mejor los indicadores competenciales por el grupo de profesores con respecto a los estudiantes.

Al asumir la dirección de las diferencias (+,-) entre las medias de cada indicador como una variable y aplicar una prueba binomial para variable nominal en el caso de una muestra, se aprecia una proporción significativamente diferente en la categoría a favor de los profesores (0,85),  $p = 0,022$  (tabla 3). En 11 indicadores los profesores valoran mejor y en 2 los estudiantes valoran mejor sus competencias.

Si bien todos los indicadores competenciales tienen promedios por encima de 3, los estudiantes tienen el mínimo menor ( $M = 3,10$ ) y el máximo menor ( $M = 3,98$ ), con rango mayor (0,88). Los profesores, por el contrario, tienen el mínimo mayor ( $M = 3,25$ ) y el máximo mayor ( $M = 4,00$ ), con rango menor (0,75).

Con respecto a la valoración de los 13 indicadores competenciales, las diferencias mayores están a favor de los profesores. El 85 % es evaluado más positivamente por los profesores, aunque la discrepancia en 5 de ellos es ligera o casi nula. Son indicadores de investigación 2 de ellos y 2 son de intervención y 1 de prevención/promoción. De los 13, solo 2 son mejor evaluados por los estudiantes; esto contribuye a la formación y cultura general de colaboradores (formación/

**Tabla 2.** Estadígrafos descriptivos de los indicadores competenciales

| Competencias/indicadores   | Estudiantes |                   | Profesores |                   |
|--|-------------|-------------------|------------|-------------------|
|  | Media       | Desviación Típica | Media      | Desviación Típica |
| <b>Prevención-promoción (PP)</b>   |             |                   |            |                   |
| 1. Soy capaz de proponer acciones para prevenir o disminuir los efectos disfuncionales asociados al trabajo (estrés, fatiga, agotamiento emocional, acoso, incidentes, accidentes laborales, violencia, adicción al trabajo, insatisfacción y desmotivación laboral, etc.) | 3,98        | 0,635             | 4,00       | 0,000             |
| 2. Puedo proponer acciones para el incremento de la efectividad organizacional, la satisfacción y motivación laboral, el desarrollo de la personalidad de los trabajadores y el bienestar en el trabajo  | 3,79        | 0,585             | 4,00       | 0,000             |
| <b>Formación-docencia-entrenamiento (FDE)</b>  |             |                   |            |                   |
| 3. Puedo identificar necesidades de aprendizaje en sujetos pertenecientes a organizaciones laborales   | 3,78        | 0,956             | 3,50       | 0,577             |
| 4. Contribuyo a la formación y cultura general de sujetos en las organizaciones laborales  | 3,62        | 0,914             | 3,50       | 0,577             |
| <b>Orientación-asesoría (OA)</b>   |             |                   |            |                   |
| 5. Puedo recomendar acciones o estrategias para el perfeccionamiento de procesos y variables subjetivas y objetivas que influyen en el bienestar humano y la efectividad organizacional  | 3,62        | 0,697             | 4,00       | 0,816             |
| <b>Intervención (I)</b>  |             |                   |            |                   |
| 6. Puedo diseñar acciones o estrategias que favorecen la salud física, psicológica o social y el bienestar humano en la organización   | 3,62        | 0,768             | 3,75       | 0,957             |
| 7. Puedo diseñar programas para el mejoramiento del bienestar humano y la efectividad organizacional, basados en resultados científicos  | 3,22        | 0,75              | 3,25       | 0,500             |
| <b>Investigación (Inv)</b>   |             |                   |            |                   |
| 8. Puedo elaborar y presentar reportes de investigación en formato oral o escrito de forma clara y coherente para diversos públicos (profesores, trabajadores, directivos)   | 3,95        | 0,782             | 4,00       | 0,816             |
| 9. Sé utilizar las tecnologías de la información y las comunicaciones y software estadístico (SPSS, STATS, Atlas. Ti u otros) aplicados a las ciencias sociales  | 3,64        | 1,087             | 3,50       | 1,291             |
| 10. Soy capaz de diseñar e implementar, desde una concepción teórico-metodológica científica, una investigación dirigida al estudio de fenómenos y variables subjetivas y sociopsicológicas que se expresan en una organización laboral                                    | 3,31        | 0,902             | 3,50       | 0,577             |
| <b>Diagnóstico-evaluación (DE)</b>   |             |                   |            |                   |
| 11. Soy capaz de realizar análisis sistémicos y críticos de variables subjetivas, sociopsicológicas y contextuales para sustentar decisiones de cambio y transformación en la organización   | 3,45        | 0,68              | 4,00       | 0,000             |
| 12. Puedo diagnosticar o evaluar a nivel individual, grupal u organizacional procesos y fenómenos sociopsicológicos que atraviesan los diferentes subsistemas de la organización laboral   | 3,36        | 0,718             | 4,00       | 0,816             |
| 13. Sé identificar y aplicar técnicas diagnósticas idóneas para la evaluación de fenómenos subjetivos y sociopsicológicos en su contexto   | 3,1         | 0,765             | 3,50       | 0,577             |

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 3.** Prueba binomial entre estudiantes y profesores

| Prueba binomial                            | Grupo | Categoría                             | N  | Proporción observada | Proporción de prueba | Significación exacta (bilateral) |
|--|-------|---------------------------------------|----|----------------------|----------------------|----------------------------------|
| Diferencias entre profesores y estudiantes | 1     | Diferencia a favor de los profesores  | 11 | 0,85                 | 0,50                 | 0,022                            |
|  | 2     | Diferencia a favor de los estudiantes | 2  | 0,15                 |                      |                                  |
|  | Total |                                       | 13 | 1,00                 |                      |                                  |

Fuente: elaboración propia

entrenamiento) y utiliza las TIC y los *softwares* estadísticos (investigación), aunque la diferencia es ligera.

Resulta interesante que las mayores diferencias están en los 3 indicadores correspondientes a la competencia diagnóstico evaluación. Los estudiantes se sienten inseguros al diagnosticar o evaluar a diferentes niveles procesos y fenómenos sociopsicológicos e identificar y aplicar técnicas diagnósticas idóneas para la evaluación. Esto es lógico, ya que en el plan de estudios los temas relativos a técnicas diagnósticas específicas son insuficientemente tratados. Si unimos esto a la posición que ocupan los 2 indicadores relativos a la intervención (rangos 4 y 6 de 13) se hace evidente que sienten que no tienen buena base para proponer medidas interventivas como diseñar acciones o estrategias que favorecen la salud y el bienestar humano y diseñar programas para mejorar el bienestar humano y la efectividad organizacional.

## DISCUSIÓN

La situación epidemiológica que atravesó el país afectó la dinámica de las clases en las escuelas, asumiendo el desarrollo de las mismas mediante la virtualidad. En el caso de la Facultad de Psicología las clases y el intercambio del material docente tuvieron lugar a través del entorno virtual de enseñanza aprendizaje (EVEA) y WhatsApp, lo que supuso un cambio en la estructura y organización inicial del programa. Como consecuencia, las prácticas preprofesionales asociadas fueron temporalmente eliminadas, impidiendo el contacto directo con las organizaciones laborales.

En el nuevo escenario virtual la estrategia de evaluación de la asignatura PLO se ajustó, utilizando clases prácticas, exámenes y prácticas que recrearan organizaciones laborales reales. Esto permitió la evaluación de competencias, con las limitaciones propias de la imposibilidad de acceder a las organizaciones estudiadas. La evaluación general de la asignatura muestra resultados favorables. Coinciden con otros estudios con diseños metodológicos similares realizados en la propia Facultad

de Psicología respecto a las prácticas preprofesionales, en los cuales fueron muy favorables las opiniones de los estudiantes en cuanto al aporte de las prácticas a su formación profesional, su pertinencia, el respaldo teórico-metodológico y la sistematización de actividades y supervisiones. <sup>(7,8)</sup>

Para la evaluación de las competencias se identificaron indicadores que ilustran lo que el estudiante debe saber ser y hacer desde la concepción holística del concepto de competencias. Sin embargo, no todas las competencias tienen el mismo nivel de complejidad y, por ende, la misma cantidad de indicadores competenciales. El nivel de complejidad de la competencia determina la cantidad de indicadores comportamentales asociados. De ahí la importancia de establecer niveles de desarrollo aspirados en el alcance de la formación de las competencias para la formación de pregrado y postgrado, establecidos por la disciplina Psicología Laboral y de las Organizaciones y la alineación entre niveles a partir de las competencias identificadas. <sup>(3)</sup>

En cuanto a la evaluación de la calidad de la formación por competencias se evidencia una tendencia favorable y mucha similitud en las valoraciones de estudiantes y profesores. Es la competencia diagnóstico/evaluación, la que oscila en un rango mayor (3,3 estudiantes y 3,8 profesores), se considera que puede estar explicado por el hecho de que los estudiantes no tuvieron la posibilidad de aplicar de forma presencial las técnicas empíricas, debido a las limitaciones de acceso a las organizaciones durante la pandemia. En cursos presenciales tienen la posibilidad de aplicar la metodología propuesta por el claustro en función del objetivo a investigar, el cual es elegido por la organización objeto de estudio. Por tanto, es una intención desde el diseño de la asignatura desarrollar en los estudiantes competencias para el diagnóstico y la evaluación de fenómenos psicosociales, pero se vio limitada por las condiciones de virtualidad.

El análisis general de las diferencias entre ambos grupos respecto a los indicadores comportamentales de las competencias muestra una mejor percepción de los profesores.

Estos consideran que los estudiantes son más competentes que lo que ellos mismos reconocen. Sin dudas, el diseño del curso, las evaluaciones y las claves de calificación contribuyen a tener más claridad en las competencias profesionales involucradas para su solución. Por ello, se debe declarar a los estudiantes de forma explícita en cada clase y evaluación cuáles son las competencias profesionales involucradas desde el diseño curricular, algo que puede contribuir al autoaprendizaje de los estudiantes. También se pueden utilizar recursos de autoevaluación y coevaluación como las rúbricas.

En correspondencia con la percepción general los estudiantes realizaron recomendaciones que aportan ideas para mejorar la asignatura. En particular destacaron la importancia de realizar las prácticas preprofesionales presenciales para visualizar el funcionamiento de una organización concreta y poder aplicar las competencias profesionales *in situ*. Tanto los estudiantes como los docentes reconocen la relevancia del componente práctico para lograr un mayor impacto en la formación profesional y las competencias. Otras investigaciones dan cuenta de estos efectos en la educación superior.<sup>(9,10,11)</sup>

Todo este análisis evidencia la necesidad de triangular la perspectiva de los estudiantes y del claustro para evaluar el impacto que tiene la formación por competencias. A su vez, se demuestra cómo las circunstancias de cada curso académico tienen un efecto en la formación y, en el caso de la virtualidad impuesta por la pandemia, son visibles en este estudio. En la práctica el plan de estudios E nunca se ha implementado tal como fue concebido, debido a diferentes circunstancias del entorno como: crisis energéticas reiteradas, pandemia de COVID-19 y eventos climatológicos. Sin dudas, la educación híbrida es un modelo que se ha impuesto después de la experiencia de educar en pandemia. De acuerdo con Viña (2023) este modelo unifica lo mejor de la formación online con lo más valioso de la presencial, siendo el formato más adecuado para educar en la era digital.<sup>(12)</sup> Sin embargo, supone retos de carácter objetivo y subjetivo que se deben superar.<sup>(13)</sup>

Debido a esto se sugiere mantener un observatorio del impacto de la formación por competencias, no solo en una asignatura, sino también en otros procesos formativos clave como el ejercicio de culminación de estudios. También se considera como un periodo muy sensible para la evaluación de las competencias el adiestramiento laboral, en el cual el egresado se enfrenta con las exigencias laborales de su cargo, ante las cuales debe activar y desplegar las competencias profesionales formadas durante la carrera.

## Conclusiones

La evaluación general que los estudiantes realizan de la asignatura es medianamente favorable, con marcada ten-

dencia a lo favorable. Destacan como indicadores más favorables la preparación del claustro, los recursos didácticos, la sistematicidad del sistema de evaluaciones y la contribución de la asignatura a la formación profesional. Como aspecto menos favorable se señala la combinación efectiva entre la teoría y la práctica, lo cual estuvo marcada por la ausencia de prácticas profesionales.

La influencia de la asignatura en el desarrollo de las competencias profesionales es percibida por los estudiantes y profesores como medianamente favorable. Según ambos grupos la competencia profesional que más se desarrolló a partir de la influencia de la asignatura fue la prevención-promoción del bienestar y la orientación y asesoría (según los profesores). La competencia profesional que menos se desarrolló según la percepción de los estudiantes fue diagnóstico-evaluación de fenómenos sociopsicológicos y según los criterios de los profesores la intervención y la formación y entrenamiento de otros. El análisis general de las diferencias entre estudiantes y profesores muestra una mejor percepción de estos últimos. O sea, los profesores consideran que los estudiantes son más competentes que lo que ellos mismos reconocen. Se hace evidente la necesidad de garantizar las prácticas en organizaciones reales, considerando su impacto en la formación de competencias profesionales, así como sistematizar las prácticas de evaluación de las competencias profesionales en diferentes momentos del currículo y durante el adiestramiento laboral.

## Limitaciones del estudio y líneas futuras

La exploración de la valoración de los estudiantes sobre la formación de la asignatura se realizó a través de la plataforma EVEA, debido a las restricciones impuestas por la pandemia de la COVID-19. La exploración de sus criterios a través de entrevista grupal presencial podría enriquecer los resultados. La incorporación de una muestra de profesionales de las organizaciones laborales donde se realicen las prácticas preprofesionales sería muy pertinente y útil para lograr una retroalimentación desde la perspectiva de la puesta en práctica de las competencias profesionales *in situ*. Se pretende mantener investigaciones de evaluación de la calidad de la formación en diferentes niveles de la carrera, con mayor énfasis en las prácticas preprofesionales y los ejercicios de culminación de estudio, debido a su carácter integral.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Artola ML, Tarifa L, Finale L. Planes de estudio E en la Educación Superior cubana: una mirada desde la educación continua. *Universidad y Sociedad*. 2019;11(2):310-364.
2. Del Valle R. Formación por competencias: certezas, resultados y desafíos. La experiencia de la Universidad Católica de Temuco

- [Internet]. 2010 [citado feb 2023]. Disponible en: <https://3w.uct.cl/archivos/evaluacion-formacion-competencias-uct.pdf>
3. Medina A, Avila A. El perfil profesional del psicólogo laboral/organizacional en Cuba. Retos a la formación. Revista Cubana de Psicología, [Internet]. 2021[citado nov 2024];3(4) (Número especial):146-62. Disponible en: <http://www.psicocuba.uh.cu/index.php/PsicoCuba/article/view/72/pdf>
  4. Medina A, de Armas L, Dusú RM. Experiencias, retos y buenas prácticas de la educación a distancia en Psicología. Revista cubana de Educación Superior [Internet]. 2022 [citado feb 2023];41(Número Especial 2):231-48. Disponible en: <https://revistas.uh.cu/rces/article/view/181/143>
  5. Medina A, Martínez M, Hernández M. Evaluación de la formación por competencias en la asignatura Psicología Laboral en las Organizaciones. En Memorias de la IV Convención Científica Internacional UCLV 2023 Universidad Central Marta Abreu de Las Villas. VIII Simposio Internacional Psicología y Desarrollo Humano. ISBN 978-959-312-570-3
  6. Fundación Carolina. La educación superior en Iberoamérica en tiempos de pandemia. Impactos y respuestas docentes [Internet]. Fundacioncarolina.es. 2021 [citado 14 jun 2024]. Disponible en: <https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2021/06/LibroLaeducacionSuperiorEnIberoamerica.pdf>
  7. Medina A, Aldana K. Evaluación de las prácticas preprofesionales de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana. Universidad y Sociedad. 2023;15(4):540-51.
  8. Medina A, Avila A, Valdés A. La ciencia psicológica al servicio de la sociedad: influencia del pensamiento martiano en las prácticas preprofesionales de Psicología de la Universidad de La Habana. Universidad de La Habana [Internet]. septiembre de 2019 [citado jun 2022];(288):147-58. Disponible en: <http://scielo.sld.cu/pdf/uh/n288/0253-9276-uh-288-147.pdf>
  9. Ramírez J, Lemos IM, Moncayo JA, Martínez S. Pandemia, salud mental y desempeño académico de los y las estudiantes de la Unicamacho en 2020. Sapientía [Internet]. 2021 [citado jun 2024];13(25). Disponible en: <https://revistas.uniajce.edu.co/index.php/sapientia/article/view/89>
  10. Miguel JA. La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos [Internet].2020;50 (ESPECIAL):13-40. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.48102/rlee.2020.50.especial.95>
  11. Ordorika I. Pandemia y educación superior. Revista de la Educación Superior [Internet]. 2020;49:1-8. Disponible en: <https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v49n194/0185-2760-resu-49-194-1.pdf>
  12. Viñas M. La educación híbrida y sus herramientas. Blog AMIDI. [Internet]. 2023. Disponible en: [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.16389/pr.16389.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.16389/pr.16389.pdf)
  13. Ríos Y. La enseñanza post pandemia: retos y tendencias de la educación híbrida Plus (+) Economía [Internet]. 2021;9(2)Jul a Dic:107-12. Disponible en: <https://revistas.unachi.ac.pa/index.php/pluseconomia/article/view/504/436>

---

Recibido: 6/11/2024

Aprobado: 3/06/2025

---

#### Conflictos de intereses

Los autores declaran que no existen conflictos de intereses entre ellos, ni con la investigación presentada.

#### Contribuciones de los autores

- Conceptualización: Arianne Medina Macías
- Curación de datos: Arianne Medina Macías, Marta Martínez Rodríguez
- Análisis formal: Arianne Medina Macías, Marta Martínez Rodríguez
- Investigación: Arianne Medina Macías, Marta Martínez Rodríguez
- Metodología: Arianne Medina Macías
- Administración del proyecto: Arianne Medina Macías
- Validación: Arianne Medina Macías
- Supervisión: Arianne Medina Macías, Marta Martínez Rodríguez
- Visualización: Arianne Medina Macías, Marta Martínez Rodríguez
- Redacción: Arianne Medina Macías, Marta Martínez Rodríguez

#### Financiamientos

La investigación fue financiada con recursos propios de la entidad ejecutora principal, la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana.

#### Cómo citar este artículo

Medina Macías A, Martínez Rodríguez M. Evaluación de la formación por competencias en la asignatura Psicología Laboral en las Organizaciones. An Acad Cienc Cuba [Internet] 2025 [citado en día, mes y año];15(2):e2796. Disponible en: <http://www.revistaccuba.cu/index.php/revacc/article/view/2795>

El artículo se difunde en acceso abierto según los términos de una licencia Creative Commons de Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0), que le atribuye la libertad de copiar, compartir, distribuir, exhibir o implementar sin permiso, salvo con las siguientes condiciones: reconocer a sus autores (atribución), indicar los cambios que haya realizado y no usar el material con fines comerciales (no comercial). © Los autores, 2025.







