UFLO UNIVERSIDAD

FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES

El Aprendizaje Basado en Problemas, la Gamificación y la Inteligencia Artificial generativa como estrategias didácticas innovadoras en la enseñanza de la Evaluación Psicológica en estudiantes universitarios

Estudiante: Psic. Lazzeri, Mariano.

Legajo: 36322.

Director/es: Dra. Losada, Analía.

Co-director/es:

Trabajo Final de Integración para acceder al título de Especialista en Docencia Universitaria.

2025

FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DE OBRAS EN EL REPOSITORIO DIGITAL INSTITUCIONAL DE LA UFLO UNIVERSIDAD

RIUFLO - *Repositorio Institucional de la Universidad de Flores* - fue creado para gestionar y mantener una plataforma digital de acceso libre y abierto para la difusión de la creación intelectual de la Universidad de Flores.

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del **RIUFLO.** Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial 4-0 internacional que siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de Licencia.

Autorizo la publicación de la obra en el RIUFLO (seleccionar una opción):

A partir del día de la fecha de aprobación del TFI [X]

A partir de otra fecha, especificar: … / … / …

Lugar y fecha: Cipolletti, Río Negro, 21/07/2025

Firma y aclaración del autor: Psic. Lazzeri, Mariano

A mi mamá, por todo

A Gabi, por todos estos años de amistad y de aprendizaje

A mis estudiantes, porque es con ellos que la docencia tiene sentido

RESUMEN

La presente investigación se propone describir la práctica de enseñanza de la Evaluación Psicológica mediante la implementación de estrategias didácticas elaboradas desde el Aprendizaje Basado en Problemas, la Gamificación, y la Inteligencia Artificial generativa, en estudiantes de la Licenciatura en Psicología de una universidad de enseñanza privada. A tal efecto, se elaboró un diseño no experimental, de alcance descriptivo, y de corte transversal. Se implementaron cuatro actividades basadas en las metodologías y la IA mencionadas anteriormente en el dictado de la asignatura Psicodiagnóstico Aplicado dentro de una universidad de enseñanza privada. Participaron de esta investigación los estudiantes de la asignatura distribuidos en tres comisiones con diferentes modalidades de cursado. Luego de realizar cada actividad los estudiantes completaron un formulario diseñado *ad-hoc* con preguntas cerradas y abiertas. Se buscó caracterizar los contenidos de la asignatura abordados, los intereses, los niveles de satisfacción, las creencias sobre la utilidad y beneficios, y los procesos de razonamiento, de los estudiantes al realizar las actividades propuestas. Para el análisis de datos se realizó el cálculo de distribución de frecuencias apoyado en el análisis de contenido. Los resultados demuestran que la implementación del Aprendizaje Basado en Problemas, la Gamificación y la Inteligencia Artificial generativa, son recursos potentes para la enseñanza de la Evaluación Psicológica en el nivel superior al permitir la construcción de sus contenidos principales, a la vez de ser considerados por los estudiantes como útiles, entretenidos y motivantes para su proceso de aprendizaje. Se discute la relevancia de llevar a cabo prácticas docentes basadas en la evidencia empírica y mediante metodologías que propicien un aprendizaje activo.

Palabras clave: evaluación psicológica, metodologías activas, aprendizaje basado en problemas, gamificación, inteligencia artificial generativa

Índice de contenido

INTRODUCCIÓN 1

Delimitación del objetivo de estudio 1

Planteo del problema y justificación 1

Pregunta de investigación 5

Objetivos 5

General 5

Específicos 5

ESTADO DEL ARTE 6

Enseñanza y conocimientos de la Evaluación Psicológica en Argentina y Latinoamérica 6

Actitudes hacia la investigación científica y la estadística 11

Las metodologías activas y su empleo en el proceso de enseñanza y aprendizaje 16

El uso de las tecnologías y de la Inteligencia Artificial generativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje 23

MARCO TEÓRICO 30

Evaluación Psicológica, su enseñanza y competencias asociadas 30

Las metodologías activas como estrategias de enseñanza en la educación superior 36

El Aprendizaje Basado en Problemas 39

La Gamificación 44

La Inteligencia Artificial y su imbricación con la enseñanza superior 47

MÉTODO 54

Diseño 54

Participantes 54

Convocatoria y aspectos éticos 55

Caracterización de la asignatura Psicodiagnóstico Aplicado 56

Descripción y fundamentación del Cuaderno de Trabajos Prácticos 58

Diseño de instrumentos y recolección de datos 63

Procedimiento de análisis de datos....65
RESULTADOS....65
DISCUSIÓN....79
CONCLUSIONES....92
Aportes y contribuciones de la investigación....92
Limitaciones de la investigación....93
Líneas de investigación futuras....94
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN....96
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS....102
ANEXO....114

Índice de Tablas y Figuras

Tabla 1....55
Tabla 2....65
Figura 1....67
Figura 2....68
Figura 3....70
Figura 4....71
Figura 5....73
Figura 6....74
Figura 7....75
Figura 8....76
Figura 9....78
Figura 10....79

INTRODUCCIÓN

Delimitación del objetivo de estudio

El presente Trabajo Final Integrador (TFI) se propone abordar la enseñanza de la Evaluación Psicológica mediante la utilización de estrategias didácticas innovadoras en estudiantes de la carrera de la Licenciatura en Psicología en una universidad de enseñanza privada. Estas estrategias fueron diseñadas en base al Aprendizaje Basado en Problemas y la Gamificación. Las mismas son reconocidas como tipos de metodologías activas. Estas se caracterizan por colocar en el centro del proceso de enseñanza y de aprendizaje al estudiante a través del empleo de actividades que le permitan interactuar de forma activa y crítica con el conocimiento, destacando su utilidad como herramienta para analizar y resolver problemas de la práctica profesional real, propiciando así un aprendizaje activo y significativo, a la vez de motivante y entretenido. Asimismo, parte de las estrategias de enseñanza analizadas para este TFI incluye el empleo de la Inteligencia Artificial generativa, aquella que elabora contenidos en diferentes formatos, como texto, imagen y audio, mediante la interacción con el usuario. El propósito es el de describir si el empleo de estas metodologías y recursos son favorables para la enseñanza de la Evaluación Psicológica en el nivel superior de grado y cuáles son las opiniones de los estudiantes acerca de su utilidad para el aprendizaje de dichos contenidos.

Planteo del problema y justificación

El campo de la Evaluación Psicológica (EP) presenta un escaso desarrollo en Argentina. Hasta el año 2025 no existen en la Argentina experiencias docentes sistematizadas que hayan buscado transmitir los contenidos de la EP desde las metodologías activas, como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), la Gamificación, ni tampoco valiéndose del uso de la Inteligencia

Artificial generativa (IA gen). Aún más, pese a que, en el contexto internacional, hay experiencias pedagógicas mediadas por la IA en la carrera de psicología (Diaz Barriga Arceo *et al*. 2021; Richmond y Nicholls, 2025), en nuestro contexto representa un área de vacancia. Algunos de los motivos de esta realidad podrían ser la dificultad para enseñar dichos contenidos debido a sus características inherentes, ya que consiste en la aplicación del método científico hipotético deductivo en situaciones reales, también podría producirse por la demanda de competencias que pudieran exigir estas metodologías para los docentes, también por los aspectos éticos implicados, y por los recursos que demanda su implementación.

En tanto actividad profesional de la psicología, la EP se caracteriza por emplear el método científico hipotético deductivo para resolver un problema originado por una demanda externa. La EP se encuentra dentro de las incumbencias del título de licenciado y psicólogo expresadas en la ley nacional N° 23.277, como también por la resolución 343/09 y su modificatoria 1254/18. Se caracteriza por ser multimétodo, en tanto se conjugan diferentes instrumentos y métodos, y multimodelo, ya que se realiza desde los diferentes modelos teóricos en psicología (Fernández Ballesteros, 2013; Alonso Tapia, 2011).

Debido a sus características y, según las incumbencias, es posible afirmar que cualquier práctica profesional en psicología exige de la realización de un proceso de EP o, por lo menos de la puesta en juego de algunas de sus competencias, como, la administración, puntuación e interpretación de test y la realización de entrevistas. Es por lo tanto que, si el objetivo es formular un diagnóstico, brindar asesoramiento, orientación o selección de personas o, si el objetivo es diseñar, administrar, y luego evaluar la efectividad de una intervención, el psicólogo necesitará de los conocimientos, y deberá implementar las competencias de la EP.

Por lo anterior, se desprende que la preocupación por implementar estrategias de enseñanza que permitan un aprendizaje significativo de la EP y, habiliten al desarrollo de sus competencias, es un interés legítimo y necesario para los docentes de la carrera de psicología. Sobre todo, si se considera que el profesional de la psicología interviene sobre seres humanos, y se aboca al análisis y tratamiento de la salud mental de la población en general. Aún más, si se toma en cuenta que de los procesos de EP llevados a cabo por el profesional, instituciones y personas toman decisiones que impactan en la vida de otros seres humanos. Son ejemplos que ilustran esta afirmación los procesos de contratación o promoción de empleados, la elección de una carrera vocacional, el dictado de sentencias judiciales, y el diagnóstico y tratamiento de enfermedades mentales.

Ahora bien, el escaso desarrollo teórico de la EP en nuestro país, también confluye con una escasa producción de test de evaluación. En cuanto al empleo de instrumentos y test, Argentina se caracteriza más por la adopción de instrumentos provenientes de otros países, principalmente de España, que por el desarrollo de instrumentos propios. Sin embargo, no puede dejar de mencionarse los trabajos de adaptación de instrumentos, o la confección de normas de interpretación locales para los mismos, pueden citarse como ejemplos, el trabajo de Brenlla y Taborda (2020) en la adaptación del Test WISC IV, el de Casullo y Taborda (1999) sobre el MMPI II, la creación de baremos para el test LSB-50 por de la Iglesia *et al.,* (2015), la creación de baremos argentinos sobre el test persona con arma (Siriani, 2024), y el trabajo de Lunazzi *et al* (2019), respecto a la elaboración de normas de interpretación formales del Test de Rorschach.

Sin embargo, no pueden dejarse de nombrar algunos de los últimos instrumentos surgidos en nuestro país, como el Inventario de los Cinco Continuos de Personalidad (de la Iglesia *et al*.,

2021), la Escala de Metas de Vida para adolescentes (Cattaneo y Schmidt, 2014), y la prueba gráfica Escena de la Persona Bajo el Sol (Gallo, 2025).

En cuanto a la integración de la IA con las prácticas de enseñanza, aún no se reportan en nuestro país experiencias que se hayan interpelado acerca de cómo y qué características tendría la enseñanza de los contenidos de la EP en la formación superior mediante el empleo de la IA generativa. Esta situación representa un área de vacancia en nuestro contexto, ya que investigaciones previas reportan que los estudiantes ya están utilizando la IA dentro de su propio aprendizaje (Díaz - Cuevas y Rodríguez - Herrera, 2023). La IA generativa permite, por sus características, crear entornos de aprendizaje, como de simulación, que habilitarían al desarrollo de competencias específicas de la EP, como la capacidad de conducir una entrevista. En este sentido, resulta lícito avanzar acerca de la investigación sobre las características, posibilidades, ventajas y desafíos de la enseñanza de la EP mediante la IA generativa, junto con las implicaciones éticas asociadas.

Asimismo, la utilización de las metodologías activas, centradas en el estudiante, y no sobre el docente, y de las que se cuenta con evidencia empírica acerca de que aumentan la motivación y la implicación del estudiante sobre su propio aprendizaje, favorecen la autonomía y el sentido de agencialidad, el pensamiento lógico y crítico, y la metacognición, serían estrategias de enseñanza adecuadas para los contenidos de la EP. (López Altamirano *et al.,* 2022; Bernal González y Martín Dueñas, 2009). Esto es así ya que el aprendizaje de estos contenidos y el desarrollo de sus competencias exige la utilización del método científico hipotético deductivo aplicado a la resolución de problemas, lo cual requiere del aprendizaje de un proceso estructurado de fases y tareas, pero que debe ser lo suficientemente flexible para adaptarse según la demanda recibida.

Pregunta de investigación

¿Qué características adoptará la enseñanza de la Evaluación Psicológica en el nivel superior a través de la implementación de estrategias de enseñanza elaboradas desde el Aprendizaje Basado en Problemas, la Gamificación, y la Inteligencia Artificial generativa, y cuáles serán las opiniones, intereses y satisfacción de los estudiantes al realizarlas?

Objetivos

General

Describir la práctica de enseñanza de la Evaluación Psicológica mediante la implementación de estrategias didácticas elaboradas desde el Aprendizaje Basado en Problemas, la Gamificación, y la Inteligencia Artificial generativa, en estudiantes de psicología de una universidad de gestión privada.

Específicos

OE 1 Caracterizar la adquisición de los contenidos principales de la Evaluación Psicológica a través de la implementación de estrategias didácticas que utilizan el ABP, la Gamificación y la IA generativa.

OE 2 Identificar la disposición e interés de los estudiantes acerca de la implementación de estrategias de enseñanza de ABP, gamificación e IA generativa, y las opiniones sobre su utilidad y beneficios, en su proceso de aprendizaje de la Evaluación Psicológica.

OE 3 Identificar los procesos de razonamiento que los estudiantes utilizan al realizar actividades de ABP, gamificación e IA generativa al aprender los contenidos principales de la Evaluación Psicológica.

ESTADO DEL ARTE

En este apartado se reseñan aquellas investigaciones que se vinculan con el problema de la presente investigación. La búsqueda se realizó en diferentes bases de datos, principalmente a través de Google Académico, y se empleó la herramienta online de IA *Research Rabbit*, para realizar una búsqueda más precisa y exhaustiva. Asimismo, se utilizó la plataforma Zotero para organizar los artículos encontrados. Si bien de forma inicial se utilizaron términos en idioma español, a través del proceso de búsqueda, se adoptaron términos en idioma inglés y portugués ya que se halló que en español son escasas las investigaciones referidas al problema de investigación del presente TFI, encontrándose la mayoría de éstas en países de los otros idiomas mencionados.

Los principales términos utilizados para la búsqueda fueron los siguientes, “evaluación psicológica”, “argentina”, “latinoamérica”, “psicodiagnóstico”, “inteligencia artificial o IA”, “inteligencia artificial generativa”, “metodologías activas”, “aprendizaje basado en problemas o ABP”, “gamificación”, “razonamiento clínico”, “competencias profesionales”, “avaliação psicológica”, “assessment psychological”, "active learning methodologies" o "active teaching methods", “gamification”.

A continuación, se presentan las investigaciones halladas según subapartados temáticos.

Enseñanza y conocimientos de la Evaluación Psicológica en Argentina y Latinoamérica

En principio, no se hallaron investigaciones referidas a la enseñanza de la Evaluación Psicológica en Argentina. Aún más, la literatura sobre estos temas se halla especializada en el proceso Psicodiagnóstico, pero en tanto actividad profesional del psicólogo, siendo muy escasa la referencia al proceso de Evaluación Psicológica y su didáctica. De esta manera, se hará referencia a investigaciones llevadas a cabo en latinoamérica, específicamente, en Brasil, ya que se encontró

que en dicho país existe una línea de investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la EP y el desarrollo de sus competencias en los estudiantes.

En el año 2004 Porto Noronha y Alchieri iniciaron una tradición de investigación en el Brasil vinculada a la Evaluación Psicológica. Particularmente en esta investigación analizaron los conocimientos que estudiantes de la carrera de psicología poseen acerca de la Evaluación Psicológica. Para ello, elaboraron un cuestionario de 45 ítems, de estilo dicotómico verdadero o falso, para evaluar los conocimientos acerca de los conceptos principales de la EP, y sobre los usos y aprendizaje de los test. De este estudio, participaron 322 estudiantes, pertenecientes a un curso en San Pablo, y a otro en Río Grande, de este total, aproximadamente el 60% aún no habían cursado la asignatura de Evaluación Psicológica. Los resultados fueron impactantes, en principio, porque los estudiantes que aún no habían cursado la asignatura obtuvieron mejores resultados en comparación con los otros. Sobre todo, porque los autores evidenciaron que existe una confusión entre la EP y el uso de test o testing, reduciendo así la complejidad de la disciplina de la EP al empleo de test. Lo cual lleva a replantear el propio proceso de enseñanza de la EP ya que, para estos estudiantes, se vincula exclusivamente al uso de test, subordinando la relevancia de la adquisición de los contenidos de EP, por sobre el aprendizaje de test. Estos resultados expresan una percepción distorsionada sobre los orígenes de la EP como práctica profesional, y sobre las incumbencias y líneas de actuación posibles dentro de ella. Esta situación revela una coyuntura problemática de trasfondo, caracterizada por la poca inserción de la EP como contenido disciplinar a enseñar en los planes de estudio, el uso de materiales didácticos desactualizados y poco motivantes, por ejemplo, se priorizan los recursos tradicionales, y por la escasa producción académica sobre la EP, dando como resultado que los conocimientos sobre la EP sea patrimonio exclusivo de algunos pocos.

Ya en el año 2007, Porto Noronha *et al.*, analizaron la importancia dada y la percepción de dominio de estudiantes de todos los años de la carrera de psicología en relación a las competencias de la Evaluación Psicológica. Los 112 participantes respondieron un cuestionario de 20 ítems diseñado *ad-hoc* para este estudio basado en el listado de competencias que la American Psychological Association (APA) delimitó para la EP. Dentro de los temas principales del mismo se encuentran el conocimiento sobre diferentes constructos psicológicos y sobre los usos e interpretaciones de los test. El cuestionario está diseñado para que los estudiantes indiquen por un lado su conocimiento sobre lo expresado por el ítem y, por el otro, su nivel de dominio o competencia sobre el mismo. Algunos de los temas evaluados fueron los principios éticos, psicometría, psicopatología, administración e interpretación de test, selección de test., etc. En los resultados se evidencia que los conocimientos considerados como menos importantes refieren a la estadística y hacia la gama de test disponibles para realizar las evaluaciones. En contraposición, la ética, la comunicación de resultados, la psicopatología y el uso e interpretación de test, fueron valorados como más importantes. En cuanto al dominio, los estudiantes presentaron promedios más altos en principios éticos, lectura completa de manuales, condiciones adecuadas de evaluación y uso de baremos en los manuales. En cuanto a los aspectos con menor dominio, destacaron el conocimiento de una amplia gama de test, la psicopatología, la elaboración de inferencias, las nociones sobre la construcción de test y el conocimiento de constructos psicológicos. Los autores discuten sobre las actitudes negativas de los estudiantes hacia la estadística y el impacto que posee en la formación de competencias para la realización de procesos de evaluación. Así como también que, pese a que los principios éticos fueron puntuados como muy importantes y con mayor dominio, algunos temas, como conocer una gama amplia de

test, no son reconocidos dentro del mismo. Esto conduce a reflexionar sobre la formación de los estudiantes.

En una investigación similar, Porto Noronha *et al.* (2009), analizaron la importancia y el dominio que los estudiantes de primero a quinto año de la carrera de psicología poseen sobre la Evaluación Psicológica. En esta oportunidad participaron 257 estudiantes, y se realizó una mejora del cuestionario empleado en 2007 de evaluación de competencias de la EP, duplicando la cantidad de ítems. En relación a la importancia de los contenidos de EP, fue menor en los estudiantes de primer año y, en torno al dominio, los estudiantes de quinto año, expresaron mayor seguridad. No obstante, resultó llamativo que en todos los ítems, las puntuaciones sobre el dominio o competencia fueron menores respecto de la importancia. Según los autores, esto indica que los estudiantes se sienten poco seguros respecto de los temas y contenidos principales de la EP. Asimismo, contenidos como teoría de la medición y la psicometría, la evaluación de la inteligencia y la personalidad, y la práctica de la planificación, ejecución y redacción de resultados, fueron reconocidos como los más difíciles por parte de los estudiantes y, en este mismo sentido, como en los que menor competencia poseen. De esta manera, la práctica docente debería llevar a cabo estrategias de enseñanza que permitan mejorar la construcción de los mismos.

Dentro de la enseñanza de la EP, Porto Noronha *et al.* (2013 y 2014) llevaron a cabo dos investigaciones con docentes de la asignatura en la carrera de psicología. En el primer estudio (2013), analizaron los contenidos impartidos y la metodología de enseñanza de 22 docentes, de este total, aproximadamente el 77% era docente de EP, mientras que el porcentaje restante, enseñaba asignaturas vinculadas a la EP. Los datos fueron recolectados a través de un cuestionario diseñado *ad-hoc*. Los resultados indicaron que, en cuanto al contenido impartido, el

uso de los test, junto con sus fundamentos teóricos, fueron los más enseñados. En cambio, la historia de la EP, la ética, y los principios de la elaboración de documentos psicológicos, junto con la psicometría, fueron los menos enseñados. Sobre la metodología de enseñanza, se halló que la más empleada es la clase expositiva, en detrimento de la elaboración de informes, las actividades en grupo, las actividades prácticas, y la aplicación práctica o simulada del conocimiento.

En sintonía, en el segundo estudio (2014), los autores administraron el Cuestionario de Competencias de Evaluación Psicológica (QCAP), a 98 profesores de la carrera de psicología, con la finalidad de evaluar la importancia dada y la competencia acerca de habilidades esenciales de EP. Dentro de los resultados obtenidos, la ética, la comunicación de la información, y el conocimiento sobre las condiciones de administración de los test, fueron considerados como los más importantes, mientras que los conocimientos básicos sobre estadística y sobre psicometría, y sobre la gama de test disponibles, fueron los menos puntuados. Es llamativo que los docentes de EP dieron menor importancia a estos últimos contenidos, en comparación con los docentes de otras asignaturas. Los resultados sobre la percepción del dominio fueron en la misma dirección, hallando mayor seguridad en los temas identificados como más importantes, y una disminución de la misma en los temas identificados como menos importantes. En otros temas, como la redacción de informes psicológicos, el conocimiento sobre constructos, y la ética, el porcentaje de dominio fue menor que sobre el de importancia. Esto indica que los docentes se sienten menos seguros en dichos temas, pese a reconocer su gran importancia.

Estas investigaciones han sido pioneras en la investigación sobre la enseñanza de la Evaluación Psicológica, tanto con estudiantes, como con docentes, y es por este motivo que se las incorpora al presente TFI, pese a la antigüedad de su realización. Las conclusiones a las que han

arribado manifiestan la enorme relevancia de indagar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la EP, ya que permite no solo identificar actitudes, creencias y motivaciones sobre sus contenidos, sino que, sobre todo, habilita al diseño de prácticas pedagógicas fundadas en la evidencia empírica y motivadas según las demandas reales de los estudiantes. Debido a que en Argentina no existe una tradición de investigación similar, lo ya descrito es una invitación a su realización. En este sentido, investigar el estado del arte en la enseñanza de la EP, el nivel de competencia de los profesionales y la relación entre la práctica, la producción científica y la demanda social es esencial para instituir esta área de la psicología en Argentina.

Actitudes hacia la investigación científica y la estadística

La EP y la metodología de la investigación poseen relaciones inseparables, debido a que la EP se vale del método científico hipotético deductivo para llevarse a cabo, lo que, dicho de otra manera, para diseñar y llevar a cabo un proceso de EP, cualquiera sea, es necesario comprender, razonar, y actuar acorde al método científico. Por lo mismo, tanto la enseñanza, como el aprendizaje de los contenidos de EP exigen referirse a contenidos intrínsecos de metodología, tales como, la identificación de variables, la formulación de hipótesis, la aplicación de instrumentos de recolección de datos, el análisis de información, etc. Asimismo, conocimientos específicos, como de estadística, son imprescindibles para ejecutar un adecuado proceso de evaluación. Por este motivo, conocer las actitudes de los estudiantes, y de los docentes, acerca de la metodología, la investigación y la estadística, otorga herramientas para concebir la elaboración de estrategias de enseñanza de la EP.

En la investigación de Loayza - Rivas (2021) se analizó la relación entre las actitudes hacia la investigación científica y la estadística en estudiantes de psicología de una universidad

privada de Lima Metropolitana. A través de un diseño no experimental y de alcance correlacional, participaron 100 estudiantes de la carrera de psicología pertenecientes a un curso introductorio de estadística, quienes respondieron la Escala de actitudes hacia la investigación científica de Portocarrero y De la Cruz (2006) y la Escala de actitudes hacia la estadística de Estrada (2002). Mediante la realización de análisis estadísticos descriptivos y de prueba de hipótesis, el autor halló una asociación entre las variables actitudes hacia la investigación científica y la estadística en estudiantes de psicología. De manera que, a una mayor actitud hacia la investigación científica, mayor será la actitud hacia la estadística, sucediendo lo mismo en sentido inverso. Por otro lado, los estudiantes de psicología de esta investigación poseen actitudes favorables hacia la investigación científica y la estadística, aunque se encontraron diferencias según su experiencia previa en cursos de estos contenidos. Las actitudes más favorables hacia la investigación se centran en su relevancia para generar conocimientos nuevos, y las menos favorables se relacionan con un sentimiento de baja autoeficacia para la conducción de trabajos de investigación científica propios. Por su parte, las actitudes más favorables hacia la estadística responden a su importancia, utilidad, gusto y competencia, en cambio, las actitudes más desfavorables se relacionan con la dificultad para su aprendizaje.

En otra investigación similar, Arredondo *et al.* (2020), se propusieron analizar las actitudes hacia la estadística de estudiantes universitarios de la carrera de Psicología de México. Su estudio, de alcance exploratorio, contó con la participación de 237 estudiantes de dos programas universitarios de Psicología, en uno de ellos se imparte un curso obligatorio de estadística, y en el otro uno optativo. Todos completaron la Escala de actitudes para la estadística de Auzmendi (1992). A través de la realización de pruebas paramétricas, los autores hallaron que los estudiantes valoran de forma relativamente baja a la disciplina, pero al mismo tiempo que su

actitud aumenta cuando se destaca su utilidad para la práctica profesional. Asimismo, hallaron que quienes cursaron estadística de forma obligatoria manifestaron una mejor actitud hacia ella. Este hallazgo es compatible con Loayza - Rivas (2021), quien detectó que la experiencia previa en formación estadística, modula la actitud hacia la misma, tendiendo a mejorarla.

En el caso de Argentina, se destaca la investigación realizada por Bologna y Vaiman (2013) ya que es pionera en analizar la relación entre las actitudes hacia la estadística, la exposición previa a contenidos estadísticos y los resultados en la asignatura, de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba. La hipótesis que guió a esta investigación fue que la exposición a contenidos de estadística incide sobre la representación que los alumnos tienen de la materia y sobre las habilidades requeridas para enfrentarla exitosamente. Es así que participaron 721 estudiantes de primer año de la carrera de psicología de la UNC que cursaban la asignatura psicoestadística. Durante las primeras dos semanas de clases los estudiantes completaron la Escala de actitud hacia la estadística de Auzmendi (1992). A través del análisis de datos, se halló que los estudiantes que habían tenido alguna experiencia con el aprendizaje de estos contenidos de manera previa manifestaron una actitud más favorable que quienes no tuvieron dicha experiencia. A su vez, hallaron que la afinidad de los estudiantes hacia la disciplina incidía en su desempeño en el examen de la asignatura. Por lo tanto, se concluye que una aproximación gradual hacia los contenidos de estadística lograría un aumento de la confianza y la seguridad en los estudiantes, lo que impactaría en su rendimiento ante los exámenes.

De estas tres investigaciones reseñadas, se comprende que la actitud hacia la estadística en estudiantes de psicología se encuentra modulada por la experiencia previa con dichos contenidos. Asimismo, que una actitud favorable y positiva mejora el rendimiento académico. Dado que las actitudes hacia la estadística se relacionan con las actitudes hacia la investigación

científica, entender con mayor profundidad éstas últimas, permitirá realizar inferencias más complejas acerca de estos temas.

En su investigación con estudiantes de la carrera de Psicología y de Ciencias de la Educación, Copto-Ramírez (2023) se propuso analizar las actitudes de aquellos hacia la formación en investigación. Para ello, llevó a cabo un estudio de tipo no experimental y correlacional, y aplicó la adaptación de la escala de medición de actitudes hacia la investigación de Rojas Solís *et al.* (2021). Los resultados expresaron que las estudiantes de ambas carreras poseen en promedio una actitud favorable hacia la investigación y que las dimensiones prestigio social, esfuerzo orientado, y habilidades de la investigación, obtuvieron los puntajes más bajos. Adicionalmente, el autor halló que quienes tuvieron un aprendizaje previo de contenidos metodológicos, manifestaron una mejor actitud hacia la investigación, que quienes no contaban con esa característica. Otro hallazgo relevante de este estudio está delimitado por el saber de que la actitud hacia la investigación, no se relacionaría tanto con la forma en que se enseña, sino más bien por las características sociales de la época que privilegian lo inmediato y lo efímero por sobre el desarrollo de conocimientos fundados en un método.

De manera similar al estudio de Loayza-Rivas (2021), Tobar Viera *et al*. (2024), abordaron las actitudes hacia la investigación y el uso del software de análisis de datos cuantitativo, Jamovi, en 120 estudiantes de psicología clínica de una universidad de Ecuador, quienes completaron la versión revisada de la Escala de Actitudes hacia la Investigación (EACIN - R) y un cuestionario sobre el uso de Jamovi (2020). A partir de los resultados, afirman que los estudiantes de psicología clínica poseen una actitud elevada hacia la investigación, hallando además correlación positiva entre la misma y la actitud hacia el uso del software Jamovi. Esto se debería a que los estudiantes aprenden durante su trayectoria académica el uso del mencionado

software, lo cual les permite desarrollar competencias intrínsecas a la investigación científica. Así, al poder realizar actividades de investigación específicas, su actitud hacia la misma se ve incrementada de forma favorable.

En Argentina solo se halló una investigación que analizó las actitudes de los estudiantes de la carrera de psicología hacia la investigación. Esta misma, pionera en el problema, pertenece a González *et al.* (1999), y se llevó a cabo con estudiantes de primero, tercero, y quinto año de la carrera en la Universidad Nacional de Córdoba. El total de participantes fue de 274. Durante el desarrollo de esta investigación los autores elaboraron una escala de actitudes hacia la investigación la cual fue el instrumento empleado para la recolección de datos. En los resultados, hallaron que en el primer año de la carrera los estudiantes de psicología tienen una actitud favorable hacia la investigación, pero que hacia el tercer año, disminuye, para luego aumentar en el último año del cursado de la carrera. Según los autores, esto podría deberse al estudio de los contenidos metodológicos de acuerdo a la etapa de la trayectoria académica en la que se encuentre el estudiante, ya que en primer año los contenidos del curso de ingreso incluyen metodología, mientras que en tercer año las asignaturas se ocupan de otros contenidos específicos, siendo que en el último año requieren de la metodología de la investigación debido a la necesidad de realizar la tesis.

Otras investigaciones argentinas que analizaron actitudes hacia la investigación en estudiantes, se encuentran en otras disciplinas de las ciencias de salud, como la enfermería. Al respecto, el estudio de Canova Barrios *et al.* (2025), y el de Garay Pardo (2024), han indagado sobre estas actitudes en estudiantes de la carrera de enfermería, tanto de grado, como de posgrado, respectivamente. Ambas han encontrado actitudes favorables hacia la investigación, pero subrayan en la necesidad de incorporar mayores actividades vinculadas a la investigación

durante el desarrollo de la carrera. Así como también, que los estudiantes manifiestan tener poca autoconfianza respecto a los conocimientos y habilidades necesarios para conducir un estudio empírico bajo el método científico.

A través de esta revisión, se halló que el análisis de las actitudes hacia la investigación científica en general, y hacia la estadística, dentro de lo particular, es un área de vacancia en la producción científica argentina y, aún más, dentro de la carrera de psicología. Si bien los estudios reseñados hallaron actitudes mayoritariamente favorables hacia la investigación científica y la estadística, reportan que la transmisión y la adquisición de estos contenidos es una tarea dificultosa debido a la naturaleza intrínseca de sus contenidos y por las actitudes de los estudiantes hacia los mismos.

Las metodologías activas y su empleo en el proceso de enseñanza y aprendizaje

En este subapartado se incluirán experiencias didácticas que se hayan valido del empleo de metodologías activas, puntualmente, el ABP y la Gamificación para la enseñanza en carreras universitarias. Se buscará hallar investigaciones realizadas en la enseñanza de la psicología y, más específicamente, de la Evaluación Psicológica.

En la investigación de Napoli *et al*. (2023), se desarrolla una experiencia didáctica mediada por la metodología activa de Aprendizaje Basado en Proyectos y con foco en la Investigación – Acción, en la cátedra de Psicología aplicada a las Organizaciones perteneciente a la carrera de psicología, de la Universidad de Buenos Aires. A través de un estudio cualitativo basado en el estudio de casos, los autores buscaron describir cómo se desarrollan las competencias educativas genéricas e investigativas por medio de las metodologías ya comentadas, en estudiantes del ciclo de orientación profesional de psicología. Durante el

transcurso del dictado de la asignatura, los estudiantes de forma grupal adquirieron el rol de una consultora, desde la cual ejecutaron un proceso de diagnóstico organizacional, seguido de una propuesta de intervención. Este trabajo, requería de la recolección de datos empíricos en organizaciones reales, motivo por el cual realizaron una serie de tres entrevistas a empleados de distintos puestos jerárquicos. A lo largo del proceso, fueron elaborando el diagnóstico organizacional a partir de la articulación entre el material empírico recabado, y los conceptos teóricos trabajados. Finalmente, presentaron una propuesta de intervención con base en una de las estrategias ofrecidas por la asignatura dentro de su recurso de caja de herramientas. Si bien no se describe cómo se recolectaron y analizaron los datos para esta investigación, los autores comentan que la actividad promovió el desarrollo de competencias educativas genéricas, tales como, la toma de decisiones, el pensamiento crítico, responsabilidad personal, organización y planificación del tiempo, comunicación oral y escrita y trabajo en equipo. A su vez, habilitó al desarrollo de competencias de investigación, como la búsqueda de información y la escritura académica. Asimismo, dio lugar a la generación de procesos reflexivos, activos y flexibles, tanto en los estudiantes, respecto a su propio proceso de aprendizaje, como en los docentes, sobre su propia práctica de enseñanza.

En otra investigación llevada a cabo en Quito, Díaz *et al.* (2019), analizaron el impacto del Aprendizaje Basado en Problemas en el proceso de aprendizaje de 76 estudiantes de la carrera de psicología, cursantes de la asignatura trastornos de la personalidad, y del sexto nivel de la carrera. Para ello, administraron una encuesta online *ad-hoc* basada en 13 ítems, en los que se indagaron aspectos como, los conocimientos previos sobre esta metodología, la motivación para realizar experiencias similares a futuro, las creencias sobre la calidad de los conocimientos adquiridos, y sobre su adquisición, el rol docente, y las dificultades halladas, entre otros. Dentro

de los principales resultados, los autores obtuvieron que la gran mayoría de estudiantes, esto es, el 89,5%, afirmaron que esta experiencia los ayudó a desarrollar interés sobre la asignatura, como también, a vincular sus contenidos con la futura práctica profesional. Se destaca que, a lo largo de esta metodología, los estudiantes desarrollaron habilidades de trabajo en equipo, de relaciones interpersonales, como también, de capacidad de resolución de problemas, y reflexionaron sobre la relevancia de cumplir con los roles y funciones que se asignan dentro de un trabajo en grupo. Sin embargo, dentro de las dificultades halladas, la mayoría señaló al trabajo en equipo como el principal obstáculo en el desarrollo de la actividad, seguido por confusión en las tareas, haber tenido poco tiempo para realizar las actividades, y haber recibido instrucciones deficientes por parte del docente. Como conclusión, el ABP favorece el establecimiento de objetivos, el desarrollo de autonomía y sentido de responsabilidad sobre el aprendizaje, como también, favorece al incremento de la motivación y permite la articulación no sólo entre la teoría y la práctica, sino que también, con la realidad.

En España, Guitart (2009), analizó la satisfacción de un grupo de 67 estudiantes de la carrera de psicología luego de realizar una clase de Aprendizaje Basado en Problemas en la asignatura de ética profesional. Además, identificó aspectos positivos y negativos de esta metodología, según la perspectiva de los propios estudiantes. Para ello, administró un cuestionario diseñado *ad-hoc* de dos partes, la primera recogía datos sociodemográficos, mientras que la segunda, constaba con una escala Likert de valoración de la metodología de ABP, y dos preguntas abiertas, una centrada en aspectos positivos, y la otra, en los aspectos negativos del ABP. En cuanto a la metodología, en grupos, los estudiantes recibían un caso breve vinculado a un dilema ético, del cual debían responder una serie de interrogantes, la primera, si el caso en sí representaba un dilema ético. Los resultados demuestran que la actividad de ABP fue valorada

mayoritariamente de forma positiva. En cuanto a los aspectos positivos del ABP, los estudiantes destacaron que permite trabajar de forma cooperativa, a su vez, que habilita al trabajo con casos prácticos reales, y que permite llegar a una síntesis y puesta en común. Por el contrario, los aspectos negativos más resaltados fueron que requiere más tiempo, que los grupos son demasiado grandes, y que exige de más conocimientos previos. Asimismo, hallaron que los estudiantes encuentran más aspectos positivos, que negativos, respecto del ABP.

La última investigación seleccionada sobre Aprendizaje Basado en Problemas está conducida por Palta Valladares *et al.* (2018), y tuvo por objetivo analizar el nivel de conocimientos que poseen 32 docentes de la carrera de psicología y 94 estudiantes, sobre el ABP, y cómo es llevado a cabo en las prácticas docentes. A través de la implementación de un cuestionario diseñado ad-hoc, los autores hallaron que el conocimiento que poseen los docentes sobre la metodología del ABP es escaso o nulo, ya que hallaron conocimientos erróneos sobre las características y finalidad de dicha metodología. Dentro de estos errores, encontraron que la mayoría cree que el ABP es útil para resolver problemas, como también, que la forma de evaluación es la heteroevaluación. Asimismo, detectaron que, pese a que algunos docentes manifestaron estar implementando el ABP, el análisis crítico sobre la planificación didáctica, en realidad revela que se trata más bien de actividades constructivistas, y no fundadas en la metodología de ABP. Estos resultados permiten reflexionar sobre la relevancia de una adecuada capacitación docente en pos de la mejora del proceso de enseñanza en la carrera de psicología.

A continuación, se presentará un conjunto de investigaciones sobre la otra metodología activa de la presente investigación, la Gamificación.

El estudio de Aibar – Almazán *et al*. (2024), analiza los efectos del uso del juego Kahoot!, en la enseñanza de un curso de fisioterapia compuesto por 73 estudiantes, sobre la atención, la concentración, la creatividad y las competencias genéricas. Mediante un diseño experimental puro, los estudiantes fueron asignados a tres grupos, todos con tiempo de exposición al juego Kahoot! diferente, desde 0, hasta 30 y 60 minutos por semana, durante un total de cuatro meses. La atención selectiva y concentración fueron evaluadas con el Test de Atención d2, la inteligencia creativa usando el creative intelligence test (CREA), y las competencias usando el capabilities subscale of the Student Engagement Questionnaire (SEQ). A excepción del grupo control, los otros dos grupos realizaron un cuestionario mediante Kahoot! de 15 preguntas, con tres opciones de respuesta, luego de finalizar cada clase teórica. Cada estudiante ingresaba al cuestionario utilizando un pin, y luego del diseño de un avatar y la elección de un nick, procedía a su resolución. El juego y las respuestas en tiempo real fueron proyectados dentro del aula. De forma seguida a dar la respuesta, los estudiantes recibían una retroalimentación inmediata por parte del docente. Los autores consideran que, en este contexto lúdico, desestructurado, y competitivo amigablemente, la participación de los estudiantes durante la clase aumentó considerablemente en comparación con el formato tradicional de clases. Del lado del docente, la posibilidad de brindar retroalimentación inmediata a las respuestas de los estudiantes, como también, observar las dudas y dificultades frecuentes, le permite diseñar con mejor precisión sus estrategias de enseñanza. Debido a la utilización de estadística inferencial, los autores llegaron a los resultados. Los resultados demostraron que una exposición de por lo menos 60 minutos por día a la realización de actividades didácticas mediante Kahoot!, puede alentar al desarrollo de habilidades como, atención, creatividad, pensamiento crítico, aprendizaje autónomo, adaptabilidad, resolución de problemas, y alfabetización digital. De esta manera, el uso del juego dentro del

proceso de aprendizaje, estimula varias funciones cognitivas, como la atención, y habilita al desarrollo de habilidades complejas, como el pensamiento crítico.

En la investigación comandada por Wang *et al.* (2024), se analizan los elementos que docentes con al menos 3 años usando la gamificación, de carreras de salud, como medicina, nutrición, farmacia, enfermería y fisiología, creen son relevantes para la Gamificación en contexto de aprendizaje. El estudio se realizó en dos etapas, en la primera, un total de 20 docentes realizó el método Delphi, del cual se identificaron 35 elementos relevantes para la gamificación. Luego, con apoyo en la revisión de estudios previos, los autores diseñaron un cuestionario *ad-hoc* para la evaluación tipo Likert de aquellos 35 elementos identificados previamente. Posteriormente, el cuestionario fue administrado dos veces y se obtuvo el consenso sobre su estructura final. Finalmente, 10 de los docentes originales realizaron una entrevista cualitativa con la que se buscó obtener una explicación detallada y profunda sobre aquellos elementos identificados en el cuestionario. Los resultados evidenciaron que 13 elementos de gamificación fueron puntuados como los más relevantes, de los cuales 10 fueron agrupados en la categoría de principios de diseño de la gamificación, y los restantes dentro de la categoría mecanismos del juego. Dentro de la primera categoría, el elemento identificado como el más relevante fue la integración del juego con los objetivos de aprendizaje, seguido por dar una retroalimentación inmediata, y luego por la generación de un contexto de enseñanza gamificado, que incluye la conformación de equipos, el establecimiento de reglas claras y de objetivos desafiantes. En cuanto a la categoría de mecanismos del juego, los puntos y las tablas de puntuación, destacaron como las más importantes. Estos últimos se consideraron como aumentadores de la motivación, pero dependiendo del uso que se le atribuya. Además, según la perspectiva de los participantes, el establecimiento de reglas claras, de los criterios para el trabajo en equipo y sobre cómo funciona

el sistema de puntuación, son las bases para llevar adelante un clima de trabajo adecuado, motivante, y competitivo en su medida justa. La gamificación les permitiría a los estudiantes aprender del error, a mejorar habilidades como las sociales, y a perder el miedo al fracaso. Dentro de los aspectos a considerar, se encuentra el cuidado sobre la no dependencia absoluta del juego, lo cual hace perder los objetivos de aprendizaje, y mantener en un balance adecuado la motivación intrínseca y extrínseca. También, se advierte sobre el cuidado de usar recompensas que puedan provocar conflictos de intereses. En síntesis, los factores esenciales para el éxito en la gamificación son, i) alinearse con los objetivos educativos, ii) integrar la gamificación como contenido a enseñar en la formación docente y, iii) dar igual importancia a los elementos del juego, como a sus mecanismos. Esta investigación aporta información valiosa sobre el diseño de la Gamificación en contextos de aprendizaje y sobre los recaudos y aspectos éticos a considerar.

En otra área del conocimiento en la que se cuenta con evidencia acerca del uso de la gamificación es la enseñanza del idioma inglés, Kovalenko y Skvortsova (2022), analizaron la implementación de la Gamificación para la enseñanza del inglés por parte de 48 docentes de dedicación *full-time* y que enseñan tanto en formato presencial como a distancia. Las autoras elaboraron un cuestionario con 10 preguntas de combinación cerrada, semi cerrada y abierta, con el cual poder clasificar los tipos de juegos empleados por los participantes, como también, conocer la evaluación subjetiva de cada docente sobre su propia práctica, como cuál es el impacto que creen que tiene su metodología de enseñanza gamificada sobre sus estudiantes, y qué habilidades han tenido que desarrollar para llevarla a cabo. Los resultados revelan que todos los participantes emplean la Gamificación, y que el uso de la misma no se vincula con la formación pedagógica o la experiencia laboral, pero los docentes que manifiestan haber elaborado un método de enseñanza propio, evidencian emplear mayor variedad de juegos. Respecto a los

beneficios que la Gamificación produce, señalaron en primer lugar que incrementa la motivación para aprender, luego que favorece la autoorganización e incrementa el vocabulario, seguido porque permite trascender la barrera del lenguaje e impacta positivamente en la socialización del grupo de estudiantes. Además, algunos participantes indicaron que dentro de las dificultades puede hallarse que afecta las relaciones entre compañeros, ya que los estudiantes con menor éxito en los juegos, podrían sentir envidia de los más exitosos y, por otro lado, que puede distraer al estudiante del objetivo de aprendizaje, si se privilegia el efecto competitivo del juego.

Hasta aquí las investigaciones que han relevado experiencias didácticas en el nivel superior mediadas por el uso de metodología activas, como el aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en problemas y la Gamificación, confluyen en sus resultados acerca de que la implementación de las mismas tiene una influencia positiva en la motivación, la autonomía, y el desarrollo de habilidades como el pensamiento crítico, el trabajo en equipo, entre otras. Sin embargo, son muy escasas las investigaciones en psicología sobre el uso de estas metodologías y su impacto en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, es válido preguntarse acerca de qué efectos tendrá el uso de estas metodologías en la enseñanza de la Evaluación Psicológica en Argentina.

El uso de las tecnologías y de la Inteligencia Artificial generativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje

En el contexto internacional, latinoamericano, en España y en Australia, por mencionar los principales, se han desarrollado experiencias de aprendizaje mediadas por el uso de la IA. Asimismo, hay algunos estudios que han abordado específicamente el asunto de los usos éticos de esta herramienta, las consecuencias sobre su uso, así como sobre las representaciones de docentes y estudiantes sobre ella.

En la época actual en donde la tecnología es parte imprescindible de nuestra vida, el diseño de estrategias de enseñanza que se valgan del empleo de las nuevas tecnologías es ya parte de las competencias que el docente debe desarrollar, en este sentido, Diaz Barriga Arceo *et al*. (2021), presentan los resultados de una experiencia didáctica llevada a cabo en el marco del dictado de la asignatura Teoría Computacional de la Mente, perteneciente al primer semestre de la carrera de psicología en una universidad española. A través de la metodología de casos y, puntualmente, del e-caso, los autores presentaron a los estudiantes dos actividades didácticas de análisis de casos, elaboradas mediante la página Genial.ly. Los objetivos pedagógicos fueron que los estudiantes pudieran problematizar e identificar los supuestos teóricos, históricos y científicos acerca de la metáfora mente-ordenador, y también acerca de la figura científica de Alan Turing. Los participantes fueron 52 estudiantes, quienes utilizando la plataforma ZOOM, Kahoot!, Google Drive y Whatsapp, resolvieron la actividad. Los resultados de la experiencia didáctica fueron ampliamente satisfactorios, ya que los estudiantes no solo lograron apropiarse de los contenidos de aprendizaje, sino que también, se fomentó el trabajo en equipo, el pensamiento crítico, y se concluye afirmando que la metodología utilizada sirvió para contextualizar la época de producción científica de los conceptos, y propiciar disonancia cognitiva.

En Australia, Richmond y Nicholls (2025), le pidieron a un curso de 363 estudiantes cursantes de la asignatura psicología social y del desarrollo de la carrera de psicología, que utilizaran el Chat de Inteligencia Artificial GPT para que realizaran una publicación de prensa sobre un artículo científico, y luego elaboren una evaluación crítica sobre un artículo científico generado por el Chat GPT, posteriormente, analizaron si esta actividad había generado cambios en el rendimiento académico de los estudiantes. Los estudiantes calificaron el artículo de Chat GPT en base a seis criterios, los cuales fueron estilo, objetivos, método y resultados, entre otros,

y sus calificaciones fueron codificadas desde altamente satisfactoria, hasta desaprobado. En los resultados, se aprecia que la mayoría de los participantes valoró como más positivo al estilo del escrito, y en menor medida a los demás criterios, como los objetivos. Dentro del estilo, valoraron que era claro y conciso y que estaba libre del lenguaje del sentido común. Asimismo, respecto del rendimiento académico, los estudiantes que realizaron la actividad con Chat GPT, obtuvieron mejores calificaciones que los estudiantes de cohortes anteriores que no realizaron dicha actividad. Las autoras consideran que esta actividad les permitió a los estudiantes realizar una evaluación equitativa sobre una producción académica, sin temor a manifestar la devolución, y pudiendo identificar aspectos fuertes, como débiles, de una investigación científica en psicología. El estudio manifiesta que el uso de herramientas de IA gen, como el Chat GPT, debe ser andamiado por docentes universitarios, ya que así los estudiantes pueden enfocar su trabajo hacia los objetivos de aprendizaje y, en esta misma línea, que asumir que los estudiantes poseen las competencias digitales necesarias para hacer usos más elaborados y éticos del Chat de IA, puede conducir a malas prácticas didácticas.

En Colombia, Díaz - Cuevas y Rodríguez - Herrera (2023), analizaron las percepciones de estudiantes del ciclo de nivelación de lectoescritura de la Universidad Nacional de Colombia respecto del uso de la IA gen en la escritura académica. El diseño fue de tipo cualitativo y fenomenológico. Mientras que la muestra estuvo conformada por 94 estudiantes, quienes completaron un cuestionario autoadministrado, de los cuales 10 realizaron luego una entrevista semiestructurada. La información recolectada se apoyó en torno a los siguientes ejes, i) reconocimiento de la herramienta; ii) cómo fue el primer acercamiento al uso de IA en la academia; iii) usos frecuentes de la IA en la escritura académica y iv) razones de abstención. Los resultados evidenciaron que la herramienta de IA más utilizada es el Chat GPT, y que el primer

acercamiento hacia la misma fue a través de redes sociales, como TikTok, y en menor medida por los docentes del curso de nivelación. En cuanto a los usos, la categoría que emergió con mayor frecuencia fue la de búsqueda de información, tanto de textos, como sobre cómo realizar procedimientos, por ejemplo, cómo hacer un mapa conceptual. Sobre el uso específico en la escritura académica, el uso más frecuente es para generar u obtener ideas nuevas, seguido por la organización de la información, y luego para la redacción, en aspectos estilísticos y ortográficos. También, se reportaron otros usos para sintetizar información, o resumir bibliografía, inclusive el texto final. Dentro de las razones para abstenerse del uso de la IA en la escritura académica, la gran mayoría hizo alusión a aspectos éticos, como que la producción sería obra del Chat, y no del estudiante, otros argumentos fueron sobre la noción de no aprendizaje al utilizar la IA, y la creencia de que el aprendizaje es de menor calidad. Asimismo, algunos estudiantes hicieron referencia a que la IA reemplazaría la toma de decisiones por parte del estudiante. Este estudio permite conocer que los estudiantes utilizan la IA y, más específicamente, el Chat GPT, en su proceso de aprendizaje y elaboración de la escritura académica. Por lo cual, resta interrogarse acerca de si la tarea docente debe incorporar la enseñanza de usos adecuados y éticos sobre esta herramienta.

Un estudio innovador llevado a cabo con la utilización de dispositivos neurológicos de avanzada, puso a prueba la hipótesis acerca de si durante la escritura de un ensayo académico, el empleo de diversas herramientas de apoyo, como Google y Chat GPT, generarían una actividad cerebral diferente a que si dicho ensayo se escribiera únicamente con las propias capacidades cognitivas, sin utilizar otro recurso tecnológico o de IA gen. Para llevar a cabo dicha investigación Kosmyna *et al.,* (2025) diseñaron un estudio experimental puro en el que participaron 54 estudiantes universitarios, quienes fueron distribuidos en tres grupos. La tarea

consistía en que debían redactar un ensayo en un total de cuatro sesiones con una duración de 20 minutos cada una. El grupo control, utilizó sus propios conocimientos para realizar la tarea, sin apoyo alguno de otra herramienta. Mientras que los otros dos grupos tenían que usar Google o el Chat GPT. Durante la realización del ensayo, cada estudiante era monitoreado a través de la técnica de electroencefalograma. Dicha técnica registra la actividad cerebral. Los resultados fueron totalmente sorprendentes hallando diferencias significativas tanto en la actividad cerebral, el recuerdo sobre el ensayo producido, la calidad final del escrito, y el sentimiento de autoría sobre la producción. Los estudiantes del grupo control, exhibieron la mayor actividad cerebral, en términos de redes neuronales y áreas de la corteza encefálica en funcionamiento. En contraste, el grupo que utilizó Google exhibió un término medio, mientras que los peores resultados se hallaron en quienes utilizaron Chat GPT. En una cuarta y última sesión, el grupo control y el que utilizó el chat de IA intercambiaron sus funciones. Aquellos que resolvieron la actividad de forma autónoma y con independencia del chat GPT tuvieron una buena actividad cerebral, y utilizaron el chat de forma complementaria, para el empleo de tareas mecánicas. En cambio, quienes tuvieron que redactar el ensayo de forma autónoma por primera vez, exhibieron una mala actividad cerebral. Estos resultados demuestran que a largo plazo, el cerebro presenta menor actividad funcional, si antes se empleó algún recurso que suplantara su funcionamiento. El impacto de estas conclusiones es abrumador y genera muchos interrogantes sobre los usos de la IA generativa en tareas de elaboración propia que requieren de pensamiento crítico y creatividad.

En nuestro contexto, un grupo de investigadores de la Universidad de Flores Becerra *et al.,* (2023), identificaron las preocupaciones y expectativas de docentes universitarios sobre la utilización de la IA en la formación superior. El estudio se llevó a cabo en el marco del Primer Congreso Internacional en Inteligencia Artificial y Educación organizado por la Universidad de

Flores. Los participantes fueron 60 docentes, de los cuales el 50% pertenecía a la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales. Como instrumento de recolección de datos emplearon un cuestionario autoadministrado con preguntas de respuestas estructuradas para identificar el grado de acuerdo sobre afirmaciones referidas a la IA. Los resultados revelaron que los docentes poseen un 85% de acuerdo en que la IA refuerza las desigualdades sociales y en que ofrece respuestas sesgadas, que pueden ser verosímiles, pero no son verdaderas. Además, un 74% está de acuerdo en que el plagio es un problema frecuente en la utilización de la IA, y el 56% considera que su uso actúa en desmedro de la creatividad y el pensamiento crítico, ya que ofrece respuestas y soluciones predeterminadas. En cuanto a las expectativas, los análisis expresan una perspectiva alentadora sobre el uso de la IA en la educación universitaria, ya que la totalidad de los participantes considera que optimiza tiempos y recursos y el 95% afirma que es útil tanto para estudiantes, como para docentes, destacando otro aspecto positivo como que promueve la accesibilidad y la inclusión, por último el 90% cree que fomenta ideas novedosas. Estos resultados demuestran que los docentes consideran que la IA en educación superior tiene aspectos positivos, pero al mismo tiempo, las preocupaciones manifiestan que es necesario trabajar para que los estudiantes realicen un uso agentivo de esta herramienta. En este sentido, innovación y desafío fueron los dos términos más frecuentes con que asociaron la IA.

Uno de los aspectos que no se puede descuidar en la implementación de la IA en las estrategias de enseñanza, es la ética. De hecho, podría afirmarse que los usos éticos que llevan a cabo los estudiantes en su experimentación con la IA, es la principal preocupación que poseen los docentes, no solo por su impacto en la acreditación de la asignatura, sino también, por la futura práctica profesional de los graduados. En este sentido, Díaz Arce (2023), realizó una investigación de tipo no experimental y de alcance exploratorio descriptivo, para explorar la

frecuencia y las percepciones de 83 estudiantes de bachillerato acerca del uso del Chat de IA. Como instrumentos de recolección de datos, el autor elaboró *ad-hoc* una encuesta y un cuestionario sobre los usos, frecuencia y percepciones del uso de la IA en los estudiantes. Algunas de las preguntas se orientaron acerca de qué usos le dan a la IA, la frecuencia con que la utilizan para realizar paráfrasis y ensayos, si fueron descubiertos por sus docentes en caso de plagio, y cuál es el nivel de utilidad que le otorgan a la herramienta, entre otras. Los resultados demostraron que aproximadamente dos de cada tres estudiantes de la muestra, utilizan la IA para parafrasear información extraída de internet y, en menor medida, para crear contenidos, como trabajos de ensayo. De este total, al menos el 40% manifiesta utilizar a menudo la IA para la paráfrasis. Resulta llamativo que aproximadamente el 90% dice nunca haber sido detectado por sus docentes acerca de este uso de la IA. En relación a las actitudes, casi el 50% se manifestó a favor del uso de la IA para la paráfrasis, en cambio, cerca del 70% se manifestó en contra acerca de su uso en trabajos académicos de producción propia, como el ensayo. El aspecto que asombra de estos resultados es que los estudiantes no reconocen como plagio o, al menos, como un uso no ético, la paráfrasis de información extraída de internet. Quienes se oponen al uso de la IA argumentan principalmente que se trata de deshonestidad académica, mientras quienes se manifiestan a favor, lo hacen desde la perspectiva de que es una herramienta utilizada ampliamente en la vida cotidiana, por lo que la educación superior no puede prohibirla. Este estudio es significativo ya que revela los usos, percepciones y actitudes de estudiantes acerca de la IA, y su concepción ética sobre los mismos. De esta manera, invita a realizar investigaciones en nuestro contexto, y más en concreto en estudiantes universitarios de psicología, acerca de qué usos realizan estos de la IA, que actitudes tienen hacia la misma, y que consideraciones éticas poseen acerca de lo mismo.

Las investigaciones reseñadas revelan que existen experiencias pedagógicas en el nivel superior que integran a la Inteligencia Artificial en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. En concreto, en la carrera de psicología, se hallaron dos investigaciones que relatan experiencias didácticas mediante la utilización del análisis de e-casos, y del Chat GPT. Estas, permiten reflexionar sobre la necesidad de andamiar el uso de las herramientas de IA en estudiantes universitarios en pos de habilitar a un uso ético y responsable, en vez de asumir que son nativos digitales, y poseen *per se* las competencias digitales necesarias para su uso. Debido al carácter innovador de esta temática, las investigaciones son escasas, por lo que será necesario enriquecerse con investigaciones nuevas, que puedan manifestar resultados a largo plazo, y abordar más el asunto de los desafíos y recursos necesarios para una correcta implementación de esta herramienta en la educación superior.

MARCO TEÓRICO

El presente TFI problematiza acerca de la enseñanza de la Evaluación Psicológica en el nivel superior a través de estrategias didácticas elaboradas desde las metodologías activas, en concreto, el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), la Gamificación, y a través del uso de la Inteligencia Artificial generativa (IA gen). Por este motivo, se definirán y caracterizarán las variables objeto de estudio.

Evaluación Psicológica, su enseñanza y competencias asociadas

La Evaluación Psicológica surge durante la década de 1940, en concreto, durante la época de la Segunda Guerra Mundial, con la finalidad de llevar a cabo un proceso que actualmente se conoce como selección de personal, pero que en sus inicios tenía por objetivo clasificar a los hombres para colocarlos en los puestos del ejército más adecuados (Contini, 2018). De manera

que el surgimiento de esta práctica es gracias al contexto de la guerra, situación que de acuerdo con Rose (2004) es representativa de la psicología.

En el caso de Argentina, en contraste con otros países como Estados Unidos, España, y Brasil, la constitución del campo de la Evaluación Psicológica está en vías de consolidación (Contini, 2018 y 2001). La principal causa de esta situación es la fuerte instalación del Psicodiagnóstico que predomina en los programas de formación de la carrera de psicología y dentro de la práctica profesional. Esta realidad sería producto de la presencia de la teoría psicoanalítica ya que es desde la misma que se desarrollaron los primeros programas de las carreras de psicología en el país (Klappenbach, 2015).

En relación al Psicodiagnóstico, los autores referentes en nuestro contexto, clásicamente lo caracterizan como una práctica bipersonal, en donde alguien le pide ayuda a otro (profesional de la psicología), de duración limitada y con roles fijos y determinados, que tiene por objetivo una comprensión profunda de la personalidad del sujeto, llegando a un diagnóstico (Siquier de Ocampo *et al*., 1987). Pese a que en su origen el psicodiagnóstico responde al ámbito clínico y, que sus fundamentos epistemológicos y teóricos, lo inscriben dentro del mismo, es común que en Argentina se haga referencia a esta práctica en cualquier ámbito de trabajo profesional de la psicología, la gran mayoría de veces sin hacer una distinción entre sus fundamentos y objetivos, con los del ámbito en el que se recibe la demanda de trabajo, por ejemplo, el laboral y organizacional o el forense (Contini, 2001, Celener 2006). Como resultado, se obtiene el desarrollo de una práctica profesional que no puede responder adecuadamente a la demanda recibida y, por lo mismo, no brindaría la información adecuada para la toma de buenas decisiones por parte del cliente.

De manera específica, se entiende por Evaluación Psicológica (EP) a una práctica profesional que tiene por objetivo la evaluación del comportamiento de un sujeto o grupo de sujetos con la finalidad de resolver un problema originado por una demanda externa (Fernández Ballesteros, 2013). Se encuentra que Alonso Tapia (2011) acuerda con la definición antes dada ya que caracteriza a la EP como una actividad de resolución de problemas, debido a que todo proceso evaluativo se inicia por una demanda formulada por un cliente que requiere de una respuesta, siendo dicha respuesta, el propósito final y el principal de esta práctica. En tanto actividad científica y profesional, requiere de "recoger, valorar e integrar la información sobre un sujeto utilizando, en la medida de lo posible, diferentes fuentes de información y de acuerdo con un plan previamente establecido, con el objetivo de responder a las demandas de un cliente" (Fernández Ballesteros, 2003, p.1).

La EP encuentra su fundamento en el método científico hipotético deductivo, ya que es este quien le permite realizar todas las operaciones básicas y aplicadas que requiere para su correcto desarrollo. La EP consiste en la formulación de hipótesis y su contrastación a través de métodos y técnicas para así arribar a conclusiones fundadas en la evidencia empírica (Bornstein, 2016). Se desprende así, que para poder llevar a cabo procesos de evaluación adecuados científicamente el profesional debe adquirir competencias estrechamente relacionadas con la metodología de la investigación, tanto en la formulación de hipótesis y su contrastación, como también, en la formulación de objetivos, en la integración de la información, la generación de inferencias y la elaboración de conclusiones.

A propósito de las competencias, Valera (2004) las define como "categorías didácticas, que posibilitan concebir el proceso formativo con determinadas cualidades para formar en sujetos" (p. 40). Mientras que Alles (2009) las caracteriza como "características individuales de

personalidad, que se manifiestan en comportamientos y que conducen a un desempeño exitoso en un puesto de trabajo" (p.18). Por su parte, Levy Leboyer (1997) las concibe como resultado de la experiencia y representan saberes articulados que un sujeto pone en práctica al resolver una actividad determinada. En este sentido, Castro Solano (2004) las sitúa dentro de la amalgama entre aptitudes, experiencias, y pericia que se expresan de forma concreta en la resolución de un problema específico. Además de estos componentes, Alles (ídem), considera que las competencias articulan conocimientos y habilidades y, para Roe (2003), también involucran actitudes. De esta manera, una competencia representa un saber hacer, necesario para llevar a cabo una actividad o trabajo determinado y, en tanto conocimiento aplicado, requiere de su puesta en práctica para que se desarrolle adecuadamente.

Ahora bien, existe consenso acerca de las principales competencias requeridas para realizar un proceso de EP, siendo estas: i) conocer los diferentes modelos teóricos en psicología y sus variables, ii) conocer temas de psicometría, por ejemplo, confiabilidad y validez de los test, iii) conocer los aspectos éticos y deontológicos de la EP, iv) administrar, puntuar e interpretar los resultados de los instrumentos y test de evaluación, v) formular hipótesis contrastables empíricamente, vi) integrar información de distinto tipo, vii) formular inferencias en base a la información obtenida, vii) redactar informes psicológicos (Krishnamurthy *et al.*, 2004; Schulmeyer, 2016; Pérez Aguero, 2019; Nunes Farias Oliveira *et al.*, 2012). Como podrá observarse, la mayoría de las mismas son transversales a la ciencia psicológica, y todas son necesarias para la realización de un proceso de EP en cualquier ámbito de ejercicio profesional.

Considerando estas competencias, puede comprenderse las características y también los desafíos que posee la enseñanza de la EP en el nivel superior de grado. La característica principal, es que implica la construcción de un saber aplicado, que por lo mismo, no se limita a

conocimientos teóricos, sino que incluye un saber hacer, que se pone en práctica en un campo de trabajo determinado. Debido a que consiste en la aplicación del método científico hipotético deductivo de acuerdo a objetivos reales, exige aprender los pasos de un proceso estructurado, sus fases y tareas, pero también, operar de manera crítica con dicho conocimiento en tanto cada proceso de evaluación se diseña según la demanda recibida.

En relación a los contenidos mínimos que concretamente se incluyen en la enseñanza de la EP, si bien pueden variar según el plan de estudios, en general abarcan: i) la conceptualización de la EP y el Psicodiagnóstico como actividad profesional en los diferentes ámbitos de ejercicio (clínico, laboral, forense, educacional); ii) bases epistemológicas y metodológicas; iii) conocimiento, administración e interpretación de instrumentos de evaluación (psicométricos y proyectivos); iv) evaluación de variables específicas como inteligencia, personalidad y cognitivas; v) integración y comunicación de los resultados del proceso de evaluación y, finalmente, vi) aspectos éticos de la práctica de la evaluación. Sin embargo, su aprendizaje requiere de conocimientos previos, tales como, metodología de la investigación, de modelos teóricos en psicología, de psicometría y psicopatología, dentro de los principales.

Según lo anterior, los desafíos propios en torno a la enseñanza de la EP, estarían dados por: i) requerir un enfoque científico y basado en evidencia, ii) implicar una actividad práctica e instrumental (saber hacer), iii) formar profesionales autónomos, que tomen decisiones informadas de manera crítica, contextualizada y con perspectiva ética.

Por estos motivos, Fernández Ballesteros (2011), cree que el proceso de evaluación considerado globalmente es uno de los aspectos más complejos de aprender y en el que los profesores tienen más dificultades para crear las situaciones de aprendizaje pertinentes con una

supervisión adecuada. También, Nunes *et al.* (2012) plantean que la enseñanza de la EP "debe proporcionar al estudiante experiencias teórico-prácticas que redunden en el desarrollo de habilidades para la actuación autónoma y responsable" (p.329). Dichas experiencias deberían realizarse en relación con la práctica real de la psicología y con una reflexión permanente sobre los aspectos éticos implicados. Asimismo, otros autores consideran que las competencias de la EP deben desarrollarse con una complejidad creciente (Krishnamurthy *et al.*, 2004).

Aquellos contenidos considerados como los más relevantes y, a la par, como los más problemáticos para su construcción están representados por, i) la conceptualización de este proceso como procedimiento científico que se lleva a cabo a lo largo de fases determinadas, ii) la identificación de variables, iii) la formulación de hipótesis, iv) conocimientos sobre psicometría, iv) el razonamiento clínico, v) la presencia de sesgos, y la integración y comunicación de resultados. De esto, se desprende la necesidad de considerar en la formación no sólo conocimientos teóricos, sino criterios y habilidades técnicas articuladas con el desarrollo del pensamiento crítico de los futuros profesionales, incluyendo la reflexión sobre la propia práctica, que, a su vez, requiere el empleo de habilidades metacognitivas (Ibañez Aguirre, 2013, Leibovich de Duarte, 2000).

Los resultados de un proceso de EP condicionan la toma de decisiones del solicitante del mismo, por lo que sus conclusiones inciden en las condiciones de existencia prácticas y reales de otros sujetos. En este sentido, la preocupación por su enseñanza, debe articularse con una perspectiva ética, y en reflexión sobre la presencia de sesgos y los procesos de razonamiento implicados en el desarrollo de un proceso de EP (Fernández Ballesteros, 2003, Lunazzi, 2018 y 1992).

De lo anterior, se desprende que el formato tradicional de enseñanza, es decir, la clase expositiva, resultaría insuficiente y poco apropiado para el desarrollo de competencias. Siguiendo a Anijovich y Mora (2010), en esta modalidad el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje está ocupado por el docente, y el estudiante queda relegado al rol de oyente. Por tal motivo, con la finalidad de lograr un aprendizaje significativo se requiere de estrategias de enseñanza que coloquen al estudiante en un rol activo y le permitan desafiarse a sí mismo en el desarrollo de competencias y en la articulación de los conocimientos de la EP con la práctica profesional.

Las metodologías activas como estrategias de enseñanza en la educación superior

Antes de comenzar a describir las características de las metodologías activas, es conveniente definir qué son las estrategias de enseñanza. Al respecto, Anijovich y Mora (2010), dicen que son "el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos" (p.23). En este sentido, representan orientaciones didácticas generales acerca de qué es lo que se pretende que el estudiante comprenda, por qué y para qué respecto de un contenido disciplinar específico.

Las metodologías activas engloban a un conjunto de prácticas pedagógicas que tienen por característica principal colocar al estudiante en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, otorgándole un rol activo dentro del mismo, lo cual supone que reflexionen críticamente sobre el conocimiento construido, sobre su propio razonamiento e implicación dentro de dicho proceso. Estas metodologías requieren que el estudiante autoevalue su propia comprensión en la construcción de nuevos conocimientos, como también, en sus habilidades para implementarlos en el análisis y resolución de problemas dentro de una disciplina específica. Por lo tanto, se considera que mediante estas prácticas, los estudiantes se mantienen activos durante todo su

proceso de aprendizaje, llevando a cabo procesos de razonamiento cognitivo y metacognitivo, desde los cuales juzgan la información recibida, evalúan su propio desempeño, y utilizan los conocimientos como medios para analizar o resolver problemas. Característicamente, las metodologías activas proponen actividades que fomentan la búsqueda de información, los procesos de razonamiento, y la resolución de problemas (Michael, 2006).

Los orígenes de estas metodologías no son recientes, ya que se sitúan en el siglo XIX, aunque con el tiempo se han desarrollado otras prácticas que se incorporaron a este cuerpo de metodologías, como la Gamificación. Su origen ocurre de la mano del movimiento Escuela Nueva que tuvo por propósito generar transformaciones en el campo educativo a través de la formación de estudiantes proactivos, autónomos, creativos y críticos. Posteriormente adoptó el nombre de Escuela Activa, y precisamente su denominación se realiza en oposición al modelo educativo tradicional, donde el estudiante oficiaba un rol pasivo, de oyente y receptor de información, sin posibilidades de trabajar críticamente con el conocimiento. Las primeras experiencias de este tipo se llevaron a cabo en Francia, Alemania y Estados Unidos (Pinenla Palaguaray *et al.*, 2024).

Según Pinenla Palaguaray *et al.*, 2024, las características principales de las metodologías activas son: i) promover la comunicación asertiva y efectiva que provea de canales abiertos de comunicación para que todos estén en plena libertad de intercambiar opiniones y puntos de vista en un marco de respeto y aceptación, ii) implementar actividades de aprendizaje altamente significativas para que impacten en las motivaciones de los estudiantes, iii) fomentar el desarrollo de habilidades autorreguladoras del aprendizaje y comportamiento como planificación, autocontrol y autoevaluación, iv) abordar situaciones de actualidad y de trascendencia para

generar expectativas y soluciones prácticas y, v) se centra en la experiencia concreta para facilitar la comprensión, la representación mental y su aplicación en otras circunstancias y contextos.

Además de provocar una transformación en el rol del estudiante, las metodologías activas también generan cambios en el rol y la función docente. Si bien tradicionalmente el docente ha sido caracterizado como el poseedor de saber, y ocupó el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, dentro de estas metodologías su función se reconfigura a la de mediador entre el conocimiento y el aprendizaje de los estudiantes, siendo su tarea principal fomentar la participación activa de todos los estudiantes y orientarlos en la realización del trabajo de acuerdo a los objetivos de aprendizaje. Asimismo, monitorea el progreso de los estudiantes, propone y diseña las actividades, y dirige la conducción de las actividades. Tal transformación está en sintonía con lo que Pozo (2016) denomina nueva sociedad de la información, como forma de caracterizar la época actual en donde las instituciones educativas no son ya la única fuente de información, debido a que este lugar es compartido con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y, más recientemente, con la inteligencia artificial (IA). Según el autor, esta realidad obliga a las instituciones y, en específico, a sus agentes, como los docentes, a ser mediadores entre el acceso a la información y los estudiantes, y fundamentalmente, entre aquellos y los usos que se pueden realizar con los conocimientos.

De acuerdo con Pozo (2016, 2020), las instituciones educativas deberían centrarse más en el “para qué” del conocimiento, y no tanto en el “qué” del mismo. En otras palabras, para lograr aprendizajes significativos, hay que propiciar actividades de articulación entre el conocimiento y los problemas y prácticas de la vida cotidiana. De esta manera, los estudiantes pueden desarrollar competencias que les permitan aplicar activamente lo aprendido, además de que les otorga herramientas para desempeñarse en su espacio de inserción social y laboral. Así, se trabajaría

pedagógicamente en contra del conocimiento inerte, es decir, a las dificultades que poseen los estudiantes para aplicar los conocimientos a situaciones sociales, por fuera del ámbito educativo y, también a las dificultades que experimentan para relacionar un conjunto de saberes, con otros relacionados (Peñalosa Castro y Castañeda Figuerias, 2008).

En base a todo lo desarrollado, se considera que las metodologías activas promueven un aprendizaje significativo, al habilitar al desarrollo de autonomía, sentido de agencialidad, el trabajo en equipo y cooperativo, habilidades y procesos de razonamiento cognitivo y metacognitivo y el pensamiento crítico. Sobre todo, genera motivación e interés hacia el proceso de aprendizaje, conectándolo con situaciones cotidianas, y provocando implicación entre los estudiantes (López Altamirano *et al*. 2022; Bernal González y Martín Dueñas, 2009).

Seguidamente se analizará el Aprendizaje Basado en Problemas y la Gamificación, como tipos de metodologías activas.

El Aprendizaje Basado en Problemas

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) surge en la década de los años 70 en Canadá dentro de la enseñanza de la medicina y posteriormente se fue adoptando para otras disciplinas. Se caracteriza por colocar al estudiante en el núcleo del proceso de aprendizaje y lo enfrenta a un problema hipotético, pero anclado en la realidad, que debe buscar resolver de manera conjunta, esto es, con sus pares (Araújo y Sastre, 2008). Además de la característica recién nombrada, se encuentra que fomenta el trabajo en equipo y colaborativo, permite una comprensión integrada de los conocimientos, y vincula al aprendizaje con la realidad. En esta metodología los problemas son el eje de la enseñanza y el docente opera como facilitador y organizador de la actividad y del trabajo de los estudiantes (Escribano Gonzalez y Valle Lopez, 2008).

Dentro del ABP, si bien el problema es el centro de su organización, no es el propósito su resolución, sino que más bien el foco está colocado en el proceso de búsqueda de soluciones y análisis del problema, ya que esto demanda un trabajo activo y agentivo por parte de los estudiantes. El aspecto más fuerte de esta metodología es que permite desarrollar competencias, esto es, un saber hacer aplicado a una situación semejante a la realidad. El supuesto de base es que al buscar soluciones para resolver el problema, se ponen en juego habilidades de búsqueda, análisis y síntesis de la información, y aquellas que son propias del método científico, tales como, la formulación de hipótesis, la generación de inferencias, y la reflexión sobre la propia práctica. De esta manera, los estudiantes se involucran en una demanda similar a la del trabajo profesional y, desde este lugar, tienen la posibilidad de llevar adelante actividades y tareas que realizarían en su futuro desempeño profesional. Por este motivo, autores como Araujo y Sastre (2008) ponderan que un aspecto crucial para el adecuado desarrollo de esta metodología dentro del aula es que el problema propuesto esté vinculado con la realidad y el contexto cotidiano del estudiante y, a su vez, que sea entretenido y lo suficientemente desafiante para así generar motivación en su abordaje. Se considera que los problemas referentes a la práctica profesional son los ideales para esta metodología debido a que vinculan la práctica, la investigación y la enseñanza.

Así como se presenta, el ABP habilita al desarrollo de autonomía y sentido de responsabilidad ya que son los estudiantes quienes llevan a cabo el proceso de formulación de interrogantes y búsquedas de soluciones al problema planteado. En este sentido, actúa en pos del desarrollo de la autorregulación del propio aprendizaje, ya que dota de la posibilidad de ejercer relativo control sobre los aspectos principales del mismo. Dicha autonomía será necesaria cuando luego deban enfrentar las demandas y situaciones reales de la práctica profesional cotidiana. Por lo tanto, la literatura existente sitúa a la autonomía personal como una competencia

imprescindible dentro del contexto de aprendizaje formal y, sobre todo, dentro de la formación superior o universitaria (Araujo y Sastre, 2008). La posibilidad de desarrollar la autonomía no es inherente al proceso de aprender, sino que debe ser garantizada a través de la realización de estrategias de enseñanza y de prácticas pedagógicas.

En cuanto a su implementación didáctica, Escribano Gonzalez y Valle Lopez (2008) postulan las siguientes etapas del ABP. En principio, la presentación del problema, este debe referirse a situaciones del mundo real y estar profundamente conectado con las competencias que se desean los estudiantes desarrollen. Las autoras reconocen además de las competencias vinculadas al saber hacer, otras vinculadas al saber, al saber estar y al saber ser o, dicho de otras palabras, aspectos metodológicos, teóricos, participativos y personales, respectivamente. El trabajo con problemas del mundo real no solo permite implicarse en el contexto profesional, sino que también, permite construir y apropiarse de contenidos y relacionarlos entre sí. La formulación del problema debe tomar el interés real y genuino de los estudiantes y ser innovador y entretenido bajo los fines de que genere implicación. Según Duch, 1999, (citado por Escribano Gonzalez y Valle Lopez, 2008), el problema presentado debe cumplir con las siguientes características: i) debe llevar a los estudiantes a tomar decisiones y formular juicios basados en hechos, información lógica y fundamentada, ii) es necesario que todos los integrantes del grupo participen activamente en todas las decisiones del problema y que no haya una división del trabajo, iii) las preguntas deben ser abiertas y vincularse con conocimientos previos, iv) el contenido del programa del curso debe ser incorporado al problema. Otras características importantes son que el problema debe ser poco estructurado, complejo y fomentar el pensamiento flexible. Al respecto, debe admitir múltiples respuestas, y no conducir hacia una solución unívoca. Todo sin olvidar que debe ser realista y afín a la experiencia del estudiante.

Una vez presentado el problema se procede con la siguiente etapa, que se denomina identificación de las necesidades. Durante la misma, el grupo de estudiantes comienza a analizar de forma crítica el problema presentado y a identificar qué conocimientos necesita para responder al mismo. Posteriormente, se procede a la tercera etapa, la cual es la búsqueda de la información necesaria, es decir, aquella identificada en la etapa anterior. Finalmente, en la última etapa, se realiza una vuelta al problema, con la finalidad de proponer alternativas de solución al mismo. En todo el proceso, el docente actúa como tutor, cuya finalidad es supervisar, organizar y alentar a la realización de la actividad. Debe procurar que los estudiantes no se desvíen de los objetivos de la actividad, y fomentar la generación de interrogantes, sin brindar sus respuestas. En suma, su función es la de ser un facilitador en la resolución del problema, potenciando el desarrollo de habilidades de análisis y síntesis de la información. El docente tiene que motivar al estudiante a que se adentre en profundidad en el problema, y desde allí, formule interrogantes fundados en la ciencia y en sus conocimientos previos. Asimismo, tiene que ayudarlo a que identifique los vacíos de conocimientos existentes, y a que integre los nuevos conocimientos construidos durante la actividad dotándolos de sentido.

La forma de evaluación en el ABP difiere de las formas tradicionales, caracterizadas por el uso de múltiples opciones o respuestas a desarrollar, y se centra en la utilización de rúbricas, informes, exámenes prácticos, etc., con los que el estudiante pueda representarse a sí mismo la comprensión sobre los contenidos trabajados y las habilidades y conocimientos desplegados durante el proceso de aprendizaje. Otra innovación, es que esta instancia supone una autoevaluación, así como una evaluación a pares y al docente. Dentro de los contenidos y aspectos a evaluar, se incluyen la preparación de la instancia de trabajo, los aportes realizados al

trabajo en grupo, las habilidades interpersonales, la integración de la información, la presentación del tema, entre las principales.

Según los fundamentos anteriores, la enseñanza de la Evaluación Psicológica se vería potenciada mediante la implementación del ABP debido a que por las características de sus contenidos, que demandan aprender un saber hacer, esta metodología permitiría a los estudiantes a desarrollar competencias que son necesarias para el diseño de un proceso evaluativo dentro del campo profesional. Dentro de estas competencias, pueden mencionarse como las principales, i) el análisis de la demanda del cliente identificando los aspectos éticos implicados y la competencia personal existente para responder a la misma, ii) la búsqueda de información de acuerdo al objetivo del proceso, ya sea tanto en las variables a evaluar, como en los instrumentos de evaluación disponibles en nuestro contexto y, iii) el análisis de la viabilidad y los recursos disponibles para enfrentar la demanda del cliente.

A pesar de las enormes ventajas del ABP para el proceso de enseñanza y aprendizaje, Escribano Gonzalez y Valle Lopez (2008), identifican una serie de dificultades y aspectos a considerar en su implementación. En relación al estudiante, esta metodología es generadora de ansiedad, sobre todo para aquellos estudiantes que esperan recibir por parte del docente todas las respuestas y la información necesaria. Al respecto, se comprende que no todo estudiante desea ser autónomo ni desarrollar un pensamiento crítico. Por otro lado, puede ser desmotivante para los estudiantes dotados con altas capacidades. También, pueden desarrollarse conflictos en torno al trabajo en grupo, por ejemplo, que alguno de sus integrantes no se implique activamente o no asuma las responsabilidades del equipo. Desde la perspectiva del docente, una de las principales dificultades radica en el cambio de función que supone esta metodología, es decir, el pasaje de experto a facilitador. Al no ser ya el centro del proceso de enseñanza y no brindar todas las

respuestas, algunos docentes pueden sentirse desmoralizados. A su vez, la formación docente tradicional no completa la formación en competencias de facilitador o de manejo de dinámica de grupos, las cuales son imprescindibles para esta metodología. Por lo mismo, se aconseja que quien desee implementar el ABP, se forme en las mismas. Sobre las dificultades que afectan tanto al docente como el estudiante se hace referencia al tiempo. En concreto, la metodología de ABP es costosa en cuanto a la alta cantidad de tiempo que demanda. Por último, existen aspectos institucionales a considerar, como la disponibilidad de recursos materiales y tecnológicos adecuados y la calidad de la conexión a internet.

La Gamificación

El uso del juego con propósitos pedagógicos se denomina Gamificación. Esta metodología activa es muy reciente, ya que se origina en el siglo XXI, época en la que ocurre una expansión rotunda respecto de los juegos de consola y los videojuegos. La Gamificación consiste en la utilización de las dinámicas, recursos y mecanismos de los juegos, sean estos tradicionales o mediados por tecnologías, para potenciar el proceso de enseñanza y el de aprendizaje (Pinenla Palaguaray, *et al.*, 2024).

En líneas generales, durante la gamificación se crea un espacio o narrativa de aprendizaje (Odetti, 2018) mediante la cual los estudiantes asumen roles y cumplen tareas, siguiendo un conjunto de reglas determinadas. Dentro de los recursos de los juegos más empleados se encuentran, las insignias, medallas o *badgets*, las tablas de posición y las recompensas. Mientras que referido a los tipos de juegos empleados, estos van desde los tradicionales juegos de mesa, hasta aquellos realizados con las tecnologías, que incluyen tanto formatos clásicos, pero hechos mediante computadora, por ejemplo, juegos de tableros, hasta los juegos realizados mediante

páginas web lúdicas o aplicaciones específicas, por ejemplo, Kahoot!, y también a los juegos hechos con realidad aumentada.

Debido a que la Gamificación es un fenómeno muy reciente la evidencia científica existente encuentra tanto aspectos positivos, como negativos, de su utilización. Tal es así que Prieto - Andreu *et al.*, (2021), en un trabajo de revisión sistemática, dan cuenta de investigaciones que presentan conclusiones en la dirección de los dos aspectos antes mencionados. En principio, los autores identificaron dos tendencias en los usos de la gamificación, el primero radica en que su uso se orienta como forma de motivar al estudiante dentro del proceso de enseñanza, el cual sería además el principal aspecto positivo de la metodología, y el segundo, que su uso aumenta el rendimiento académico.

La Gamificación al valerse de un recurso altamente atractivo, interesante y cotidiano como el juego, fomenta la motivación y el compromiso con la tarea, ya que crea un contexto de aprendizaje relajado, aparentemente poco estructurado, que estimula a los estudiantes a participar y desarrollar el juego propuesto. Por este motivo, la principal recomendación para el empleo de esta metodología es que el diseño del juego siempre esté vinculado con objetivos de aprendizaje bien especificados, para así evitar que el sentido y propósito de la actividad no se desvíe hacia otros no relacionados (Pinenla Palaguaray *et al.*, 2024, Wang *et al.*, 2024, Murillo Zorano *et al.*, 2021).

En el estudio de Prieto - Andreu *et al.*, (2021), se encuentra que las principales disciplinas en lengua española que han producido evidencia empírica sobre los usos y consecuencias de la Gamificación son las ciencias sociales, seguido por las ciencias exactas, las ciencias de salud, las humanidades y, en menor medida las ciencias naturales. La literatura relevada indica que el

efecto de esta metodología es la generación de disfrute, motivación y compromiso con la actividad, ya que evoca emociones positivas y crea un ambiente relajado. Asimismo, tiene efectos positivos en las relaciones interpersonales del curso de estudiantes. También actúa en favor de ciertos procesos cognitivos, como la atención y concentración durante el espacio de clases. Además, se han reportado casos en que la gamificación genera mejoras en el rendimiento académico de los estudiantes (Murillo Zorano *et al.*, 2021, Aibar – Almazán *et al*., 2024).

Debido al carácter reciente de este fenómeno aún no hay evidencia contundente y rotunda para afirmar que aspectos, características y modalidades son los mejores para llevar a cabo buenas prácticas pedagógicas con la gamificación. Sin embargo, existe cierto consenso en que, además de vincular el juego con objetivos de aprendizaje, se debe tener especial cuidado en no crear un ambiente competitivo de forma negativa, como tampoco, de que el producto final, esto es, el juego, impacte o genere interés por características ajenas a los propósitos de aprendizaje, por ejemplo, podría suceder que el objetivo se tergiversara hacia la culminación del juego por sí mismo, y/o como forma de destacar o competir en desmedro de otro compañero. Asimismo, se debe cuidar la utilización de recompensas para que no provoquen conflictos de intereses (Kovalenko y Skvortsova, 2022)

En cuanto al diseño de estrategias de enseñanza gamificadas, según Montes, 2018, (citada por Pinenla Palaguaray *et al.*, 2024), se requiere de los siguientes elementos: i) una definición clara de objetivos que deben ser estipulados antes de seleccionar las actividades gamificadas a desarrollarse, ii) una ambientación de la actividad, de tal manera que simule un entorno de juegos y capte la atención de los estudiantes, iii) debe proponer un reto específico, que permita alcanzar los objetivos de aprendizaje, iv) establecer normas y reglas explícitas de participación de manera clara y precisa, v) permitir que cada estudiante cree su avatar, ya que motiva la participación,

fortalece su aceptación, seguridad y confianza en sí mismo, vi) crear un sistema de recompensas que sea motivante para vencer retos (insignias, trofeos, puntos, niveles, rankings) y, vii) establecer niveles de dificultad adecuados y progresivos porque si la dificultad es muy baja, disminuyen las expectativas, pero si fuese muy compleja provoca desmotivación.

Pese a que la Gamificación es reciente, la evidencia que existe hasta el momento habilita considerar que su utilización tendría efectos positivos en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, sin dejar de considerar las recomendaciones pertinentes. Son más los aspectos positivos sobre sus usos, que los negativos, por lo tanto, resta abordar qué características tomaría la enseñanza de la Evaluación Psicológica mediante estrategias de enseñanza gamificadas. En principio, es válido hipotetizar que provocaría motivación e implicación o compromiso con la actividad. Este dato no es menor si se tiene en cuenta que el aprendizaje de la EP requiere de la construcción de conocimientos básicos y aplicados de la mano de la metodología de la investigación, área del conocimiento en donde las actitudes de los estudiantes suelen ser negativas. Por lo tanto, el empleo de recursos gamificados sería favorable para generar implicación con el aprendizaje de los contenidos de EP.

La Inteligencia Artificial y su imbricación con la enseñanza superior

El surgimiento de la Inteligencia Artificial (IA) no es nuevo, ya que en rigor, puede ubicarse su constitución desde los años 40-50 a través de los primeros desarrollos de la cibernética, entre los que se encuentran autores como Allan Turing. En este momento, el propósito era generar dispositivos, como las computadoras, que tuvieran comportamientos inteligentes, mediante la emulación y replicación de procesos y capacidades cognitivas humanas. Posteriormente, el desarrollo de la IA se orientó hacia el desarrollo de capacidades como el

reconocimiento de imágenes a partir de patrones, procesamiento de lenguaje natural, construcción de modelos estadísticos y predictivos, procesamiento de grandes cantidades de datos, entre otras (Becerra y Lopez Alurralde, 2021).

En la actualidad, lo que se denomina IA no representa un campo homogéneo, ya que dentro del mismo se encuentran diferentes desarrollos y tipos de modelos y dispositivos. En este TFI se hará mención únicamente a la IA denominada generativa. La IA generativa utiliza un modelo de aprendizaje automático para aprender patrones y relaciones de datos generados y cargados por seres humanos. De acuerdo con Becerra y Magnani (2024), este tipo de IA no se limita a organizar y procesar datos, sino también genera información mediante el uso de modelos estadísticos avanzados que pueden realizar tareas como mapear el lenguaje a través de textos e identificar y generar imágenes por intermedio de patrones. Precisamente, la denominación de generativa, alude a la capacidad de esta IA para producir información mediante la interacción con personas humanas, yendo desde conversaciones de texto, hasta imágenes, videos, o sonidos. Esta capacidad de producción de nueva información es la que la convierte en atractiva para toda la población.

El auge de la IA en general, y de la IA generativa, en específico, constituye un fenómeno completamente vigente, y puede caracterizarse como la adopción de esta tecnología para el desarrollo de tareas cotidianas, en distintos ámbitos o según diferentes demandas sociales. Su utilización masiva, lleva a formular interrogantes y preocupaciones vinculados a los usos concretos que se realiza con ella, como también, a las consecuencias y efectos que devienen de los mismos. Dichos objetivos son tomados por la ciencia, campo en el que se está desarrollando un área específica para su investigación.

La masiva incorporación de la IA generativa por parte de la sociedad ha conducido a algunos autores a caracterizar este fenómeno como disruptivo ya que su utilización afecta de manera significativa la vida cotidiana a como era antes de su aparición, como ocurre en el campo de la educación (Becerra y Magnani, 2024 y Grinsztajn, 2024). En la educación, principalmente en el nivel superior, se aprecia un uso masivo de la IA generativa, para la realización de tareas cotidianas y/o rutinarias, como también, en aquellas tareas que demanden elaboración personal. Si bien estos usos se asocian únicamente en los estudiantes, también los docentes emplean la IA generativa, por ejemplo, en la elaboración de instancias evaluativas, en las correcciones de dichas evaluaciones, para el armado de presentaciones o en la elaboración de esquemas o mapas conceptuales, sólo por citar algunos. Aunque aún no hay evidencia rotunda acerca de cuáles son los efectos y consecuencias a largo plazo del empleo de la IA generativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sí es claro que deben llevarse a cabo análisis sobre las implicaciones éticas, sociales y humanas de su utilización en el aprendizaje de contenidos y en la acreditación de asignaturas por parte de los futuros profesionales.

En investigaciones previas, como en la de Becerra y Lopez Alurralde (2021), se considera que las representaciones sociales que poseen los sujetos respecto de la IA y los sentidos que asocian a la misma, condicionan los usos que realizan los sujetos con ella. Estos autores hallaron que graduados y estudiantes universitarios argentinos de distintas disciplinas representan a la IA con términos como, robot, tecnología, futuro, computadora, ciencia, control, máquina, automatización, robótico, algoritmo, innovación, progreso y robótica. Dentro de los sentidos atribuidos a la IA encontraron los términos avance, desempleo y programación. Asimismo, en otra investigación (Becerra y Magnani, 2024) afirman que la investigación sobre actitudes hacia

la IA debe analizar de forma independiente tanto las actitudes favorables como las desfavorables, ya que las mismas no siempre confluyen y varían de acuerdo a contextos y demandas concretas.

Las preocupaciones docentes respecto de la relación entre estudiantes e IA se centran sobre los usos que realizan aquellos con la misma. En efecto, la IA generativa emula capacidades cognitivas típicamente humanas, como la reflexión profunda, la generación de contenido original, el análisis complejo de datos y la resolución creativa de problemas (Figueroa, 2025). De esta manera, un uso indiscriminado y anti ético dejaría la responsabilidad de la toma de decisiones a la IA generativa, perjudicando la implicación, autonomía y sentido de agencialidad del estudiante, quien delega la resolución de una tarea en la IA. Esta situación es grave en al menos tres sentidos, en primer lugar, porque constituye un accionar que es deshonesto intelectualmente, luego porque el uso no ético de la IA para aprobar exámenes parciales y/o finales no solo vulnera el objetivo de la evaluación, sino que atenta contra el sentido de acreditación de una asignatura para la obtención final de la titulación y, por último lugar, por la responsabilidad inherente al futuro graduado, ya que serían estudiantes que habrían acreditado asignaturas sin construir sus conocimientos, los mismos que serán luego demandados en el trabajo profesional.

La advertencia sobre estas situaciones adquiere relevancia ya que al mismo tiempo que se observa una incorporación masiva de la IA en el proceso de aprendizaje, también se están produciendo prácticas pedagógicas, esto es, el diseño por parte de docentes de clases, materiales didácticos y experiencias de aula, mediadas por o realizadas directamente con IA. Al respecto, resulta ilustrativa la afirmación de Grinsztajn (2024) quien dice que “las tecnologías emergentes como la IA no necesariamente implican pedagogías emergentes” (p.74). En otras palabras, que son el para qué y el cómo los docentes deciden emplear la IA en sus estrategias de enseñanza lo que transformará o no la enseñanza. Esta idea es solidaria con Coll (2007) quien hace

aproximadamente 20 años y, a propósito del desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), argumentaba que son los usos que realizan los docentes sobre estas tecnologías los que determinan o no si se constituirán un aprendizaje significativo. De esta manera, se debe realizar una reflexión crítica y permanente sobre la involucración de la IA en las prácticas pedagógicas, en pos de generar buenas prácticas.

La creación de estrategias de enseñanza con IA debe atender no sólo a aspectos inherentes de la enseñanza, sino también, aspectos propios de la IA. En este sentido, Figueroa (2025) señala dentro de los principales riesgos éticos asociados a la IA, i) la presencia de sesgos algorítmicos, los cuales hacen que las respuestas que brinda la IA no sean neutras ni estén exentas de errores, ii) la reproducción acrítica de contenidos y, iii) la dependencia tecnológica, que de ser absoluta provocaría que el sujeto delegue la toma de decisiones a la IA, en vez de realizarlas por sí mismo. Otros riesgos asociados se vinculan con la falta de competencias necesarias para la correcta utilización de la IA, y falta de conocimientos sobre los limitaciones y características, por ejemplo, la presencia de sesgos en sus respuestas. Además, de la falta de acceso y la brecha desigual que existe entre los usuarios. Así como también, que su empleo en tareas cotidianas culmine en una automatización acrítica de las mismas.

La formación de futuros profesionales implica formar pensadores críticos y, la digitalización de la universidad debe ser solidaria del compromiso ético y político respecto de la futura inserción social de los graduados (Dellepiane, 2025). Bajo esta lógica, la incorporación de la IA en las estrategias de enseñanza no puede realizarse en el vacío, sino que debe, en principio, tomar conocimiento de todas las características y limitaciones ya mencionadas y, luego, imbricarse con objetivos pedagógicos, esto es, qué queremos que aprendan los estudiantes y para qué. La literatura existente propone que son los usos que realizan los usuarios con la IA los que

determinan buenas o malas, éticas o antiéticas, prácticas. Por sí sola, la IA solo existe como una herramienta que está al alcance para participar en la realización de tareas, siendo las actitudes y los usos de sus usuarios los que determinan su finalidad. En este sentido, Figueroa (2025), concibe que dependiendo de estos usos la IA será un aliado, un reemplazo o una amenaza para los sujetos. En tanto aliado, permite amplificar nuestras capacidades cognitivas, como la formulación de preguntas, el análisis de la información y el desarrollo de teorías. Mientras que se convertirá en un reemplazo si delegamos en ella la toma de decisiones y la implementamos de forma acrítica. Por último, su transformación como amenaza va de la mano de la creencia de que la IA podrá llegar a sustituir por completo nuestro trabajo, al llegar a emular todas nuestras capacidades y procesos cognitivos.

En el campo de la Evaluación Psicológica (EP) se registran usos de la IA tanto para el diseño, como para otros momentos de un proceso evaluativo, tales como el análisis de resultados de los test. En este sentido, Krieger *et al.*, (2024) advierte sobre las implicancias éticas respecto de un uso no consciente y acrítico de la IA para la resolución de un proceso de EP. Los autores, comentan en principio la presencia de sesgos de la IA y cómo estos tienen altas probabilidades de conducir hacia interpretaciones erróneas de la información y, por consiguiente, hacia malas conclusiones. Dentro de estos sesgos se encuentran, el sesgo algorítmico, de entrenamiento y el cultural. El primero hace referencia a los sesgos inherentes a los códigos con que fueron programados los modelos de IA generativa, lo que los hace altamente probables a cometer errores en la interpretación de la información, por este motivo, no es adecuado delegar la formulación de conclusiones del proceso de evaluación a la IA porque, además, no es capaz de interpretar la profundidad, ni toda la complejidad de la comunicación humana. El sesgo de entrenamiento también se vincula con la programación de la IA, muchas veces estos algoritmos no son

representativos de la población destinataria o no son válidos ni confiables. Por último, las herramientas de IA pueden estar cargadas con prejuicios sociales y culturales de quienes las crearon, por lo que no considerar esta característica conducirá a interpretaciones erróneas de la información.

El desarrollo de la IA se realiza a un ritmo tan acelerado que requiere de estar permanentemente actualizado y desarrollar las competencias necesarias para llevar a cabo un uso adecuado de estas herramientas. En lo que respecta específicamente a la práctica de la Evaluación Psicológica, existen experiencias en otras partes del mundo que utilizan a la IA tanto para la evaluación, como para la intervención en procesos evaluativos. En concreto, Seivane y Brenlla (2022), han relevado que en países anglosajones, se está utilizando la realidad virtual, principalmente en el campo de la psicología y neuropsicología clínica. Asimismo, también hay innovaciones sobre los instrumentos y test de evaluación, como la adaptación de algunos de ellos para ser administrados bajo realidad virtual, principalmente del tipo neuropsicológicos, como también, la creación de programas y softwares para administrar instrumentos clásicos como el Test de Rorschach (Ales *et al.*, 2022).

Así, se desprende que la innovación en tareas cotidianas de la profesión, no puede realizarse sin mejoras en la competencia profesional. Aquella que el código de ética de la Federación de Psicólogos de la República Argentina (FEPRA) sitúa como una obligación del profesional psicólogo. Asimismo, otros principios éticos como la confidencialidad de la información y el desarrollo de prácticas no discriminatorias con los clientes son imprescindibles en los usos con IA. En esta línea, puede reflexionarse acerca de que si las herramientas de IA poseen sesgos, la interpretación de la información, por ejemplo, de los resultados de un test, está sujeta a dichos errores. También, con los sesgos culturales presentes y que le otorgan significado

a la información que le suministra, la cual estará cargada de prejuicios sociales. Por este motivo, si bien la IA es un aliado en nuestra práctica profesional, de ninguna manera se puede delegar la responsabilidad en la toma de decisiones, ni mucho menos, tomar de forma acrítica las respuestas que brinda. Por estos motivos, Krieger *et al.*, (2024) argumentan que los psicólogos "deben comprender las consecuencias de automatizar sus servicios" (p.8), toda vez que la innovación debe ir de la mano de usos responsables.

En función de lo anterior se concluye que es responsabilidad de los docentes formar las competencias y los conocimientos necesarios para aplicar la IA en sus estrategias de enseñanza. Aún más, son quienes deben andamiar sus usos con los estudiantes, fomentando el compromiso ético, el pensamiento crítico, y visibilizando las potencialidades, pero también limitaciones, de la IA. Al respecto, Adauto García *et al.*, (2007) llegaron a la conclusión de que la formación de grado incide en la representación de los aspectos éticos de las prácticas de la Evaluación Psicológica en los estudiantes. Por lo mismo, la formación en EP mediante la IA tiene que problematizar sobre sus usos.

MÉTODO

Diseño

Desde la lógica cuantitativa se elaboró una investigación de tipo no experimental, de alcance descriptivo, y corte transversal (Losada *et al.* 2022).

Participantes

Participaron de esta investigación los estudiantes de la asignatura Psicodiagnóstico Aplicado de la carrera de Licenciatura en Psicología de una universidad de gestión privada durante el año 2024 (ver tabla 1). Los mismos se encontraban distribuidos en tres comisiones,

una en el turno mañana en la sede de la localidad de Cipolletti, otra en el turno noche en la sede de la localidad de Neuquén, y la última, llamada “anexo”, se compuso por estudiantes de la ciudad de San Martín de los Andes, Cutral Có y Plaza Huincul. Las dos primeras comisiones tenían clases bajo la modalidad presencial, con la particularidad de que los estudiantes de Neuquén alternaban cada una clase con el formato virtual sincrónico, siendo entonces su modalidad de cursado, multimodal. La comisión de los anexos tenía clases bajo la modalidad virtual sincrónica. El total de participantes fue de 110, siendo 50 de la comisión de Cipolletti, 37 de la comisión de Neuquén, y 23 de la comisión del anexo.

Tabla 1

Cantidad de participantes y su distribución en comisiones

Comisión	Cantidad de estudiantes
Cipolletti	50
Neuquén	37
Anexo (San Martín de los Andes, Cutral Co y Plaza Huincul)	23
Total	110

Nota. Todos los estudiantes brindaron el Consentimiento Informado con la información detallada sobre las características, condiciones de participación, alcances y objetivos de esta investigación.

Convocatoria y aspectos éticos

En sintonía con Losada (2014), en la primera clase de inicio del dictado de la asignatura se convocó a los estudiantes a participar del desarrollo de diferentes actividades didácticas cuyo fin era recolectar información para llevar a cabo actividades de investigación. Se les explicó que las mismas iban a llevarse a cabo durante todo el dictado de la asignatura. Así como también, que su participación era totalmente voluntaria y que no tendría influencias en su acreditación. Seguidamente se hizo la lectura del Consentimiento Informado y su posterior entrega para que puedan leerlo detenidamente y expresar dudas (disponible en anexo). Las comisiones con clases presenciales recibieron el consentimiento en formato papel, mientras que la comisión del anexo, a

través de un formulario Google. Todos los estudiantes presentes en la clase brindaron su consentimiento. En las clases posteriores se les explicó la misma información y se hizo entrega del mismo documento a los estudiantes que no estuvieron presentes en la clase inicial de la asignatura. Asimismo, al realizar cada actividad se recordó su información y se indicó que quienes desearan retirarlo podían hacerlo.

Además, en la primera clase, se presentó el Cuaderno de Trabajos Prácticos, como material didáctico elaborado por el equipo docente responsable del dictado de la asignatura. Se explicó que su objetivo era el de servir como instrumento de articulación teórico práctico de todos los contenidos que se abordarían durante la asignatura. Asimismo, se anticipó que sus actividades se valdrían del uso de metodologías de enseñanza como el análisis de casos, la resolución de problemas, y la Gamificación. Se hizo mención que durante todo el dictado de la asignatura se trabajaría con este material didáctico y que las actividades se cargarían en el aula virtual de la materia a su debido tiempo. Además, que la realización de las actividades sería obligatoria, contando algunas con la posibilidad de ser resueltas por fuera del espacio de clase, y otras durante la misma. La precisión de la modalidad de cada actividad, como su disponibilidad en el aula virtual, se comentaría con la suficiente antelación a su requerimiento.

Caracterización de la asignatura Psicodiagnóstico Aplicado

La asignatura Psicodiagnóstico Aplicado pertenece al Ciclo de Formación Profesional y se ubica dentro del cuarto año del plan de estudios de la Licenciatura en Psicología, su dictado se realiza durante el segundo cuatrimestre del calendario académico. Para su cursado, los estudiantes deben haber aprobado las asignaturas “Psicopatología II" y “Técnicas de exploración

y diagnóstico II". De acuerdo al Plan de Estudios de la Licenciatura en Psicología 2322/17 sus contenidos mínimos son:

Los diversos ámbitos de aplicación del psicodiagnóstico (educativo, clínico, organizacional, laboral y jurídico) Sus principales recursos psicométricos y proyectivos. Las pruebas neuropsicológicas. Descripción y medición de variables (personalidad, inteligencia y otras aptitudes, actitudes) y procesos cognitivos, emocionales, psicobiológicos y conductuales. Selección, administración e interpretación de los instrumentos de evaluación según demandas y necesidades específicas. Elaboración de informes orales y escritos. Marcos legales y principios éticos del psicodiagnóstico.

Cabe destacar que además de estos contenidos, en el dictado de la asignatura también se aborda la conceptualización de la EP y el psicodiagnóstico como práctica profesional, lo cual incluye sus objetivos, alcances, limitaciones y diferencias, la integración y comunicación de los resultados del proceso de evaluación y, los aspectos éticos de la práctica de la evaluación. A su vez, en la asignatura se apunta a que los estudiantes construyan criterios para el diseño de un proceso de evaluación psicológica, lo que implica no solo articular los conocimientos teóricos con la práctica, sino también, la puesta en juego o en práctica de los mismos.

La construcción de estos contenidos supone desafíos para los docentes en cuanto a su enseñanza, como para los estudiantes, para su aprendizaje. En cuanto a la enseñanza, la EP representa la transmisión de un proceso regido por el método científico hipotético deductivo, lo cual implica un saber práctico e instrumental, es decir, un saber-hacer, bajo una perspectiva científica y basada en la evidencia empírica. Aún más, el diseño de un proceso de evaluación implica formar profesionales autónomos, que tomen decisiones informadas de manera crítica,

contextualizada y con perspectiva ética. Todo lo cual exige el diseño de estrategias de enseñanza que permitan poner en juego o en acción los conocimientos teóricos en articulación con la teoría. Desde el lado del aprendizaje, se requieren de conocimientos previos, dentro de los principales, se encuentran, de metodología de la investigación, de los modelos teóricos en psicología, de psicometría y psicopatología principalmente.

Descripción y fundamentación del Cuaderno de Trabajos Prácticos

El Cuaderno de Trabajos Prácticos se elaboró de manera colaborativa por el equipo de cátedra de la asignatura Psicodiagnóstico Aplicado. Este equipo se desempeña de forma continua desde el año 2022 en el dictado de la asignatura. Su creación emergió del interés por favorecer la construcción de los contenidos de la asignatura, a través del privilegio de actividades prácticas que de manera paulatina evoquen el sentido de agencialidad y el desarrollo de procesos metacognitivos como la planificación, el monitoreo y la autoevaluación para que, a través de la construcción de criterios técnicos y éticos para el diseño de procesos de evaluación, permitieran poner en práctica los saberes construidos.

En principio se utilizó un documento de texto compartido mediante Google Drive en el que se plasmó el diseño de cada actividad en formato borrador. Una vez que el equipo de cátedra estuvo conforme con el borrador de la actividad, esta se pasó a la página de diseño web Canva en su versión gratuita, mediante la cual se le dio el diseño final. El estilo de diseño fue el mismo para todo el cuaderno para así darle un sentido de coherencia y continuidad. Se aplicó el criterio de accesibilidad de los materiales didácticos, el cual expresa la necesidad de emplear un diseño que sea visualmente accesible para todos los sujetos (Mejía Hinojosa y Vásquez Guevara, 2022). Por este motivo se privilegió el uso del fondo blanco y letras negras, y una tipografía adecuada en

tamaño y estilo. Se empleó el uso del color buscando tonos complementarios según la paleta cromática. Asimismo, los títulos y subtítulos se destacaron con diferentes tamaños. Además, para los encabezados se emplearon detalles de color. Otro recurso utilizado fueron los iconos como acompañamiento a la información presentada.

El Cuaderno de Trabajos Prácticos consta de 9 actividades, todas distribuidas a lo largo de las 4 unidades que componen al programa de la asignatura. En su estructura general, cada actividad se compone de los siguientes apartados: objetivos, recursos (discriminando entre bibliográficos, digitales, motivacionales), un código de acceso a un álbum de la aplicación de música Spotify o enlace de YouTube para acompañar la resolución de la actividad (Llanga Vargas e Insuasti Cárdenas, 2019), consignas, una sección de autoevaluación mediante tres personajes "flork" y un enlace a un cuestionario menti para evaluar el total de la actividad, por último, una pregunta sobre los contenidos que se consideran deben seguir siendo trabajados.

Para la presente investigación se analizarán cuatro actividades del total informado. La selección responde a que son aquellas en las que se aplicaron la metodología del ABP, la Gamificación y el uso de la IA generativa para su diseño. A continuación, se brinda una explicación general de cada una de las actividades.

La primera actividad se tituló de "inicio" ya que se empleó durante la primera clase de la asignatura y su objetivo general fue el de realizar de forma cualitativa una evaluación diagnóstica acerca de los conocimientos previos de los estudiantes vinculados a los contenidos de la asignatura (Ravella, 2006). Su diseño se realizó desde la gamificación y se utilizó la página Genial.ly para su confección y resolución. El juego elegido tuvo la temática de la película "Jumanji". De realización grupal, se formaron cuatro grupos representados por un animal (un

cocodrilo, un rinoceronte, un elefante y un mono), quienes se turnaban para responder preguntas sobre: metodología de la investigación, psicopatología, psicodiagnóstico, ética, modelos teóricos en psicología, instrumentos de evaluación. A lo largo del tablero se presentaron multas y beneficios para el avance en el juego. El juego se resolvió a través de su proyección mediante cañón en el aula, los grupos se conformaron según las filas en que estaban sentados los estudiantes, y los docentes activaban el dado para saber cuántas celdas debía moverse su personaje.

La siguiente actividad utilizada para esta investigación se llama “misiones” y se diseñó con la finalidad de desarrollar competencias para la ejecución de un proceso de EP en todas sus fases originado por una demanda real, siendo estas, i) la conducción de una entrevista de recolección de información, ii) la selección de variables, iii) la formulación de hipótesis, iv) la selección de instrumentos de evaluación, v) la interpretación de resultados y, vi) la elaboración de conclusiones. El nombre de la actividad proviene de su estructura basada en una nave espacial, en donde el desafío era lograr que el personaje principal, un astronauta, llegara hasta la última base espacial, para hacerlo, debía atravesar una serie de cuatro misiones, siendo que cada una representaba las etapas del proceso de EP.

La realización fue grupal y se dejó que los estudiantes conformaran sus grupos de acuerdo a criterios personales. El tamaño de los grupos osciló entre tres y seis integrantes. La actividad se realizó en dos encuentros, en el primero se realizaron las primeras dos misiones, y en el segundo las últimas dos, pero llevando a cabo en el momento inicial un repaso de las primeras misiones realizadas. Su realización ocurrió luego de haber desarrollado la teoría de las etapas, fases y tareas del proceso de EP. Se decidió de esta manera porque se consideró que, por la complejidad del contenido, las percepciones de dificultad de los estudiantes hacia el mismo, y el carácter

innovador tanto para ellos, como para los docentes, ésta sería una forma apropiada de realizar la actividad.

El desarrollo íntegro de la actividad se realizó a través del Chat de IA Gemini al que se le asignó la función de simulador de un proceso de EP. A través de los *prompts* que fueron ideados por el equipo de cátedra y proporcionados a los estudiantes, la IA simulaba ser una persona "real" que acudía a un psicólogo clínico con un motivo de consulta bien especificado y, a través de su interacción, los estudiantes practicaron una entrevista de recolección de información, propia de la primera etapa del proceso de EP. En la entrevista debieron recolectar toda la información sobre las variables que Fernández Ballesteros (2013) indica. Seguidamente, los estudiantes formularon hipótesis posibles y enunciados verificables (fase dos del proceso de EP), buscaron y seleccionaron instrumentos de evaluación (fase tres del proceso de EP), y mediante el pedido de que el chat simulara los resultados de los instrumentos, elaboraron inferencias y conclusiones (última fase del proceso de EP). Al finalizar cada etapa se le proporcionaba un *prompt* al chat para que realizara una retroalimentación sobre la interacción y las decisiones tomadas, por ejemplo, en la entrevista se le pidió que detectara si hubiese sido necesario que se recolectara más información y de qué tipo.

Al emplear de esta manera el Chat de IA se realizaron reflexiones sobre las implicaciones éticas de estos usos, y sobre los alcances y consecuencias que tiene este empleo para un proceso de EP. Estas reflexiones se realizaron en voz alta con todos los estudiantes a través de preguntas abiertas buscando identificar las representaciones de los estudiantes sobre el tema y construir sentidos y significados en conjunto sobre el uso ético y responsable de la IA generativa.

La próxima actividad del Cuaderno de Trabajos Prácticos se titula “GH” debido a que se utilizó el recurso del *reality show* de “Gran Hermano”, para que los estudiantes se situaran como psicólogos dentro de un proceso de selección de personal y así diseñaran su propio proceso de EP. Se eligió este problema por la gran popularidad y atractivo que produce este programa de televisión en los jóvenes. De esta manera, se quiso cumplir con la directriz de que el problema sea llamativo y motivante para los estudiantes, pero, al mismo tiempo, se conecte con la práctica profesional.

El día anterior a la clase en que se desarrollaría la actividad, se le envió a cada estudiante una invitación a su Gmail institucional, anticipando el contenido de la actividad en conjunto a un enlace a un video vinculado al tema con la información mínima y necesaria para la misma. Mediante esta estrategia se buscó generar expectativas en los estudiantes.

La actividad consiste en tener que diseñar un proceso de evaluación psicológica de acuerdo a una demanda formulada por un cliente. Su realización se llevó a cabo en una de las últimas clases de la asignatura. La elección de este momento responde a que se consideró que para entonces los estudiantes ya contaban con todo el cuerpo de conocimientos base necesario para enfrentar la resolución de la actividad de forma autónoma. De esta manera, los estudiantes, en grupos conformados por ellos mismos, debieron tomar todas las decisiones que conlleva un proceso de EP para el desarrollo de esta actividad. Dentro de estas decisiones se encuentran, i) el análisis de la demanda, ii) el establecimiento de objetivos, iii) la selección de las variables, iv) la elección de los instrumentos de evaluación, v) la decisión sobre los aspectos técnicos y operativos necesarios para la realización del proceso, como el tiempo, la modalidad de evaluación (individual o grupal), los recursos materiales y humanos a emplear, y vi) la adecuación del formato (presencial y virtual).

En esta actividad, los docentes oficiaron como organizadores, gestionando su realización, pero sin brindar las respuestas, sino más bien, alentando a su ejecución empleando todo lo aprendido en el cursado de la asignatura. Se atendió a las dudas formuladas por los grupos brindándoles orientaciones sobre motores de búsqueda, filtros y palabras clave que pudieran utilizar, y se realizó una puesta en común de todo el diseño analizando en conjunto las decisiones tomadas y problematizando sobre su viabilidad, cientificidad y aspectos éticos.

La última actividad analizada para este TFI lleva por nombre “calabozos y dragones” porque empleando ese clásico juego se diseñó a través de Genial.ly una versión propia para que los estudiantes desafíen sus propios conocimientos y revisen su proceso de estudio antes de rendir el examen final de la asignatura. El juego se realiza por completo en la página Genial.ly y su historia consiste en que el protagonista recibe el pedido de un docente para que derrote al dragón que impide que los estudiantes aprueben sus exámenes finales. A través de la realización de cuatro misiones, y cumpliendo una serie de desafíos, el protagonista va recolectando todas las gemas que necesita su espada para enfrentar al dragón en el desafío final. En estas misiones, se trabajan los contenidos principales de la asignatura, tales como, i) los supuestos epistemológicos, teóricos y técnicos de la EP, ii) la identificación de los tipos de hipótesis, iii) las diferentes variables y su pertenencia a los modelos teóricos en psicología, y iv) los niveles de inferencia.

Diseño de instrumentos y recolección de datos

La recolección de datos se realizó mediante autoinformes del tipo cuestionario con preguntas cerradas y abiertas diseñados *ad hoc* en Google Forms por el equipo de cátedra de Psicodiagnóstico Aplicado. El diseño de los instrumentos se basó en las teorías sobre las variables objeto de estudio con las que fue posible identificar, cuáles eran pertinentes y

necesarias, sus definiciones conceptuales, dimensiones, y componentes. Se procedió de esta manera ya que no se hallaron instrumentos estandarizados que permitieran evaluar las variables según los objetivos de la investigación.

A excepción de la actividad de inicio, cada una de las actividades mencionadas contó con su propio formulario cuyo propósito fue el de recabar información sobre los objetivos de la investigación. Estos formularios se presentaron aparte del momento de autoevaluación de cada actividad, se completaron en las clases, y se detalló que su objetivo era el de recabar información para ser analizada bajo fines de investigación. Su realización era, por tanto, voluntaria, pero se alentó a cada estudiante a responderlo, y a hacerlo procurando concentrarse lo máximo posible y prestando atención a lo requerido por cada ítem. Asimismo, se explicó que todas las respuestas eran anónimas. Además, quien desease retirar su consentimiento podía hacerlo.

Adicionalmente a la información recolectada sobre las cuatro actividades antes mencionadas, se utilizaron algunas respuestas del formulario de inicio del dictado de la asignatura, el cual se elaboró con la finalidad de conocer las experiencias y conocimientos previos de los estudiantes, y el formulario de evaluación del dictado de la asignatura, el cual se compartió en la última clase del cuatrimestre con la finalidad de que los estudiantes realizaran un análisis de la experiencia del cursado.

De forma particular, también se emplearán las devoluciones hechas oralmente por algunos estudiantes que, si bien no fueron dadas en los formularios, las expresaron en charlas con el equipo de cátedra de manera privada. Estos comentarios no están contabilizados dentro de las respuestas a los formularios.

Se obtuvo un total de 274 respuestas, las cuales representan los datos de esta investigación.

Tabla 2

Distribución de las respuestas por formularios

Actividad	Cantidad de respuestas en el formulario
Misiones	64
GH	49
Calabozos y dragones	13
Evaluación del dictado de la asignatura	59
Inicio de la asignatura	89
Total	274

Procedimiento de análisis de datos

Para el análisis de datos se utilizó el análisis de contenido para identificar los temas y contenidos presentes en las respuestas y luego se realizó el cálculo de la distribución de frecuencias.

El procesamiento de los datos se realizó en tres etapas. En la primera etapa, se exportaron todas las respuestas de cada formulario a un documento tipo hoja de cálculo y/o Excel, de las mismas se hizo una selección de aquellas que permitieran responder a los objetivos de la presente investigación. En la segunda etapa, para las preguntas abiertas se realizó un análisis de contenido, se procedió a la codificación de cada respuesta y se atribuyó el valor presencia/ausencia, mientras que para las preguntas cerradas se utilizó la media aritmética calculada por Google Forms. Finalmente, se realizó la distribución de frecuencias de las categorías generadas y se expresó la frecuencia relativa en porcentajes.

RESULTADOS

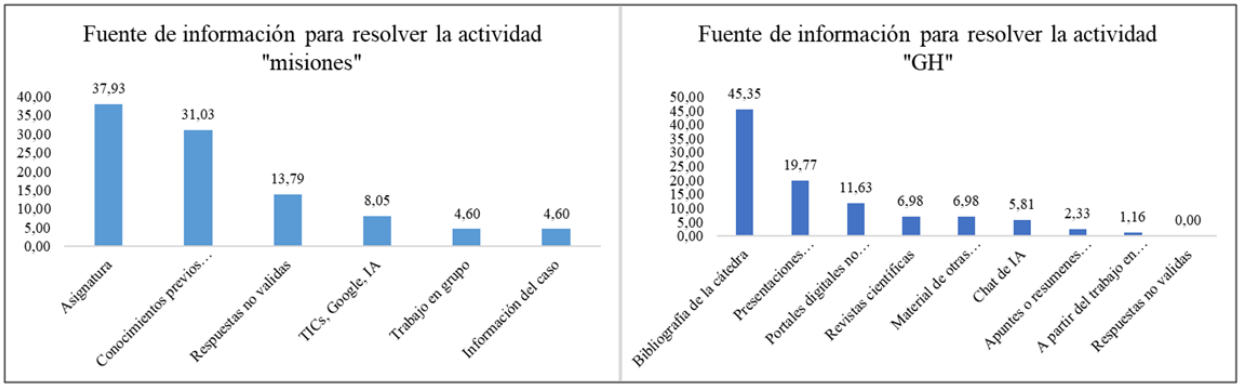
En este apartado se presentarán los resultados obtenidos de acuerdo a los objetivos planteados para el presente TFI.

Para responder al OE 1 se analizó, i) la fuente de información utilizada por los estudiantes para desarrollar las actividades del Cuaderno de Trabajos Prácticos, ii) las dificultades experimentadas en la realización de las actividades, iii) los contenidos de la asignatura que creen han sido elaborados en la actividad y, iv) los contenidos que creen deben continuar aprendiendo.

En relación al punto (i), ver figura 1, se halló que en la actividad "misiones", el 37,93% indicó que se valió del empleo de materiales de la asignatura, como las presentaciones de las clases elaboradas por el equipo docente, resúmenes personales y la bibliografía del programa de la asignatura, luego el 31,03% manifestó que utilizó sus conocimientos previos en otras asignaturas, el 8,5% dijo haber empleado herramientas tipo TICs, Google e IA, mientras que el 4,60% expresó haberse valido del trabajo en grupo y de la información del caso, un 13,79% fueron consideradas como respuestas no válidas ya que no respondían a lo solicitado por el ítem. En la actividad "GH", se halló que el 67,45% de respuestas hizo referencia al empleo de materiales de la asignatura, de este total, un 45,35% refiere a la bibliografía de la asignatura, mientras que un 19,77% a las presentaciones de las clases elaboradas por el equipo docente, y el 2,33% a resúmenes personales. Por otro lado, un 11,63% dijo haber recurrido a portales digitales no científicos, en cambio, un 6,98% utilizó revistas científicas como motor de búsqueda. Otras fuentes utilizadas fueron, el material de asignaturas previas en un 6,98%, el chat de IA generativa, en un 5,81% y, minoritariamente, el 1,16% dijo haberse valido de la información construida mediante el trabajo en grupo.

Figura 1

Fuente de información utilizada para resolver la actividad "misiones" y "GH"

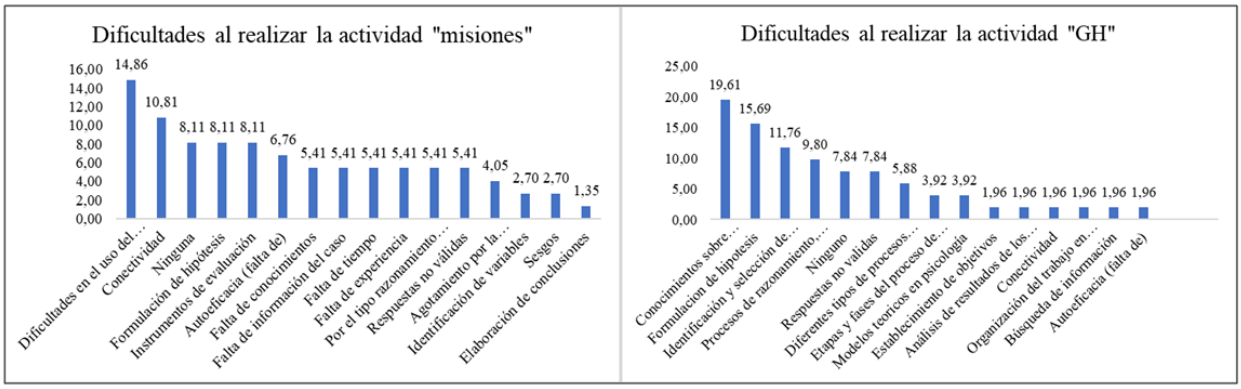


En cuanto al punto (ii), ver figura 2, las principales dificultades experimentadas al realizar la actividad "misiones" no refieren a los conocimientos de los estudiantes, sino que más bien, se relaciona con los usos del Chat de IA generativa en un 14,86%, seguido por problemas de conectividad con el 10,81%. En un 8,11% se encontró que no hubo percepción de dificultades. Por el contrario, las dificultades vinculadas a los conocimientos fueron, en mayor medida, 8,11%, la formulación de hipótesis y los instrumentos de evaluación disponibles, así como sus usos e interpretaciones. Por otro lado, el 6,76% expresó haber experimentado muchas dudas y haber sufrido de un sentimiento de inseguridad y de falta de confianza para realizar la actividad, por lo que se consideró a estas respuestas como falta de autoeficacia. Seguidamente, el 5,41% de las respuestas evidencia, falta de conocimientos, de información del caso, de tiempo, y de experiencia, como también, por el tipo de razonamiento requerido. En este mismo valor se encuentra el porcentaje de respuestas consideradas como no válidas ya que no respondieron a lo solicitado por el ítem. Dentro de los porcentajes menores se halla el agotamiento por la extensión de la actividad, con el 4,05%, la identificación de variables y la presencia de sesgos con un 2,70% cada una y, finalmente, la elaboración de conclusiones, con el 1,35%.

Los resultados en la actividad “GH” expresan que las primeras tres dificultades percibidas responden directamente a conocimientos de EP, como los vinculados a la disponibilidad de instrumentos, sus características de administración y variables que evalúan (19,61%), la formulación de hipótesis (15,69%), y la identificación y selección de variables (11,76%). El 9,80% hizo alusión a los procesos de razonamiento requeridos, vinculados al análisis de la información, a cómo organizarla y a su proceso de búsqueda. En un porcentaje igual del 7,84% se encuentra que no hubo percepción de dificultades, y la presencia de respuestas no válidas ya que no respondían a lo solicitado por el ítem. Luego, el 5,88% expresó tener dificultades por los diferentes tipos de procesos de evaluación, como el apto y el psicotécnico. Mientras que el 3,92% dijo las etapas y fases del proceso de EP y las variables de los diferentes modelos teóricos en psicología. Finalmente, en un 1,96% se encuentra, el establecimiento de objetivos, el análisis de los resultados de los instrumentos de evaluación, la conectividad, la organización del trabajo en grupo, la búsqueda de información y la falta de autoeficacia.

Figura 2

Dificultades al realizar la actividad “misiones” y “GH”



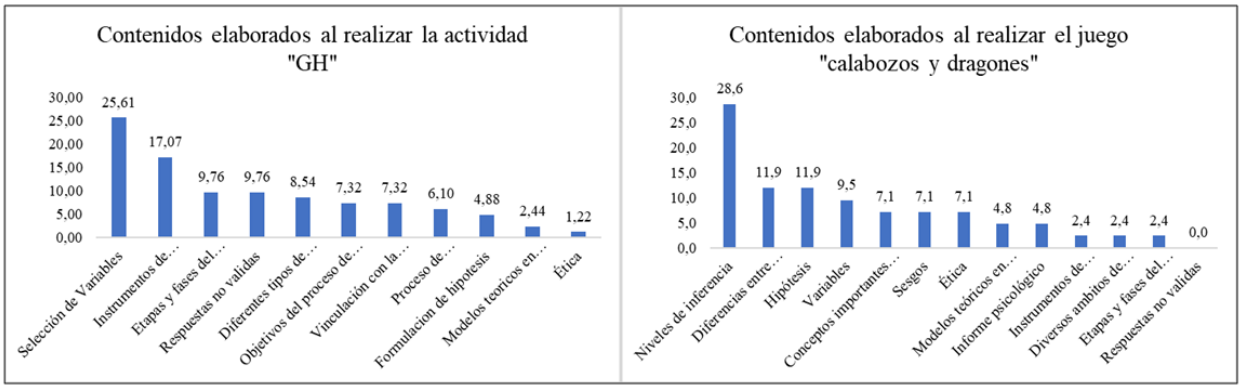
En cuanto al punto (iii), ver figura 3, en la actividad “GH”, el principal contenido de la asignatura que se considera permitió trabajar la actividad es la selección de variables (25,61%),

seguido por los instrumentos de evaluación, esto es, a tomar conocimiento de la variedad disponible en nuestro contexto, como también, a las condiciones de administración y su vinculación con modelos teóricos en psicología (17,7%). Luego se encuentra que el 9,76% hizo referencia a las etapas y fases del proceso de EP, y en este mismo porcentaje se hallan las respuestas no válidas por no responder a lo solicitado por el ítem. En cambio, el 8,54% dijo haber elaborado las diferencias entre distintos procesos de EP, siendo estos el apto y el psicotécnico. Mientras que el 7,32% aludió a los objetivos de un proceso de EP y a la vinculación de la teoría con la práctica profesional. En menor medida, se halló el ejercicio sobre procesos de razonamiento, como la toma de decisiones (6,10%), la formulación de hipótesis (4,88%), los modelos teóricos en psicología (2,44%), y la ética (1,22%).

Por su parte, en la actividad “calabozos y dragones”, el principal contenido elaborado fue los niveles de inferencia (28,6%), luego las diferencias entre evaluación, psicodiagnóstico y testing y las hipótesis, ambas con el 11,9%, seguido se encuentran las variables (9,50%). El 7,10% manifestó que pudo elaborar algunos conceptos importantes de la EP y de la asignatura, como el examen del estado mental, luego los sesgos y la ética. En cambio, el 4,80% hizo referencia a los modelos teóricos en psicología y al informe psicológico. Mientras que los instrumentos de evaluación, los diversos ámbitos de aplicación de la EP y las etapas y fases del proceso de EP se hallan al final con un 2,40%.

Figura 3

Contenidos de la asignatura elaborados al realizar la actividad "GH" y "calabozos y dragones"



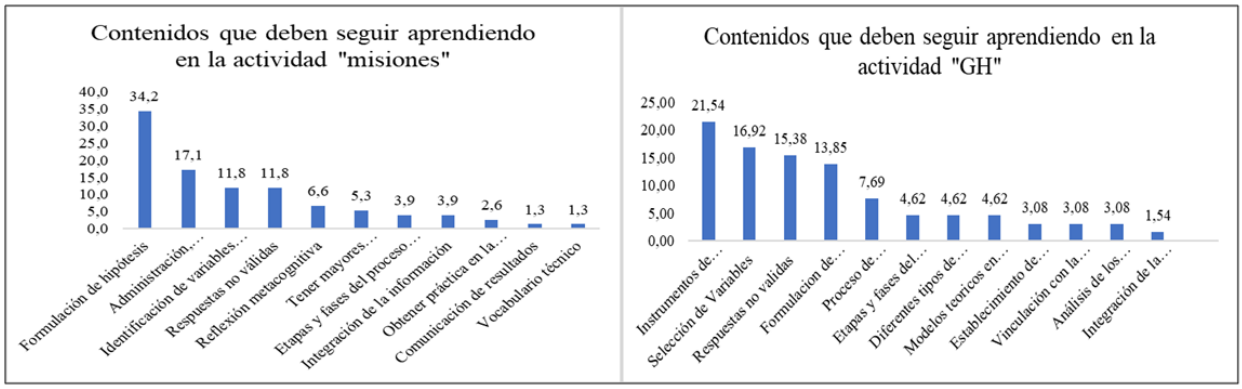
Por último, sobre el punto (iv), ver figura 4, la actividad "misiones", revela que la formulación de hipótesis (34,20%), la administración, puntuación e interpretación de los instrumentos de evaluación (17,10%), y la identificación de variables (11,80%) son los principales contenidos que los estudiantes creen deben seguir aprendiendo. Un porcentaje de 11,80% se consideraron como respuestas no válidas debido a que no respondían a lo solicitado por el ítem. Seguidamente, el 6,60% refirió deber mejorar en la reflexión metacognitiva, es decir, en desplegar mayores procesos de ese tipo para el control de sesgos y la obtención de mejores resultados. Mientras que el 5,30% dijo que debe tener mayores conocimientos sobre trastornos psicológicos y los instrumentos de evaluación disponibles en nuestro contexto. Luego, el 3,90% manifestó tener que continuar afianzando las etapas y fases del proceso de EP y la integración de la información. Por otro lado, un 2,60% considera que debe tener más práctica en este tipo de actividades. Finalmente, el 1,30% considera a la comunicación de la información y el vocabulario técnico como contenidos a continuar aprendiendo.

En la actividad "GH" los principales contenidos que los estudiantes consideran deben seguir aprendiendo son, la disponibilidad, condiciones de administración e interpretación de los instrumentos de evaluación (21,54%), la selección de variables (16,92%) y la formulación de

hipótesis (13,85%). De este total, un 15,38% representa a las respuestas consideradas como no válidas ya que no respondían a lo solicitado por el ítem. El 7,69% dijo que debe mejorar los procesos de razonamiento implicados en una actividad de este tipo, como la toma de decisiones durante el diseño de un proceso de EP y el análisis de la demanda del cliente. Mientras que el 4,62% considera que son las etapas y fases del proceso de EP, los diferentes tipos de procesos de EP, y los modelos teóricos en psicología, los contenidos a seguir aprendiendo. En menor medida, el 3,08% expresa el establecimiento de objetivos, la vinculación de la teoría con la práctica profesional y el análisis de los resultados de los instrumentos de evaluación. Por último, un 1,54% considera la integración de la información.

Figura 4

Contenidos de la asignatura que los estudiantes creen deben continuar aprendiendo



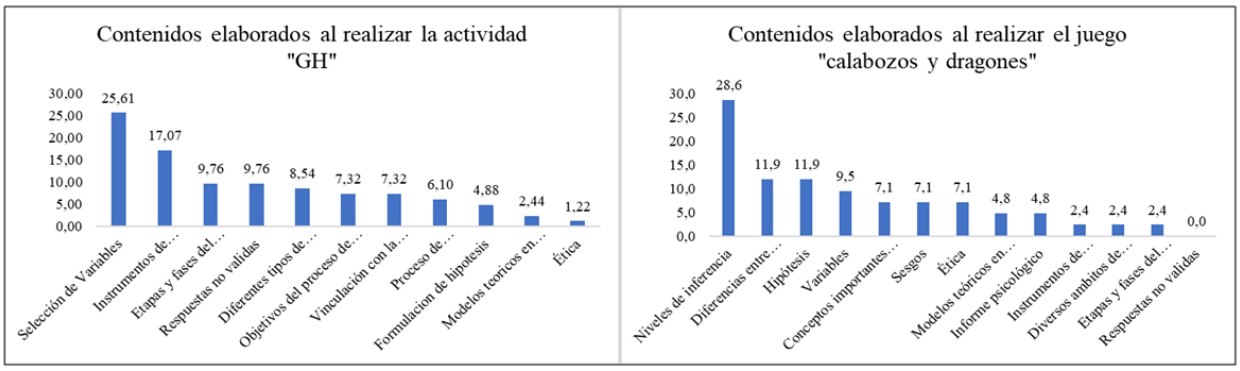
En relación al OE 2, se tomaron ítems de los formularios de recolección de datos que indagaban acerca de las opiniones respecto a la utilidad de la actividad para aprender los contenidos de la asignatura, su nivel de satisfacción en su realización, y si permitieron vincular los contenidos teóricos con la práctica profesional. Asimismo, se consideran las respuestas a algunos ítems del formulario de inicio de la asignatura y del formulario de devolución de su dictado.

En la actividad llamada “GH”, ver figura 5, se observa que el total de la muestra considera que le permitió utilizar de forma aplicada los conocimientos trabajados durante el dictado de la asignatura. De manera más específica, el 98% cree que la demanda que se utilizó como el problema a resolver en esta actividad de ABP, permitió la vinculación de los conocimientos abordados en la asignatura con la práctica profesional. Aún más, el 98% expresó que la demanda utilizada generó interés en la realización de la actividad y la calificaron como llamativa y atractiva. Al indagar sobre la creencia de autoeficacia, el 96% afirmó contar con los conocimientos previos mínimos necesarios para llevar a cabo la actividad, a diferencia del 4% que dijo no sentirse preparado para su realización. Por último, en cuanto a la satisfacción, el 63,27% manifestó estar muy satisfecho con la actividad, el 24,49% bastante satisfecho, y el 12,24% muy poco, nadie expresó estar nada o muy poco satisfecho con la actividad.

En la actividad llamada “misiones”, ver figura 5, el 96,88% considera que la actividad permitió comprender las etapas y fases del proceso de Evaluación Psicológica, en contraste con el 3,13% que considera que no fue de utilidad para el aprendizaje de este contenido. A su vez, el 84,38% manifestó interés en realizar por iniciativa propia una actividad similar a ésta para aprender otros contenidos de la asignatura, a diferencia del 15,63% que expresó no tener dicho interés. Sobre la utilidad de la IA generativa, el 94,81% considera que su implementación es útil para el aprendizaje de los contenidos de la asignatura, mientras que el 3,90% no está de acuerdo con esta afirmación. En cuanto a la satisfacción de la actividad, se halló que el 43,75% dijo estar muy satisfecho, el 31,25% bastante satisfecho, el 18,75% poco, el 4,69% muy poco, y el 1,56% expresó estar nada satisfecho.

Figura 5

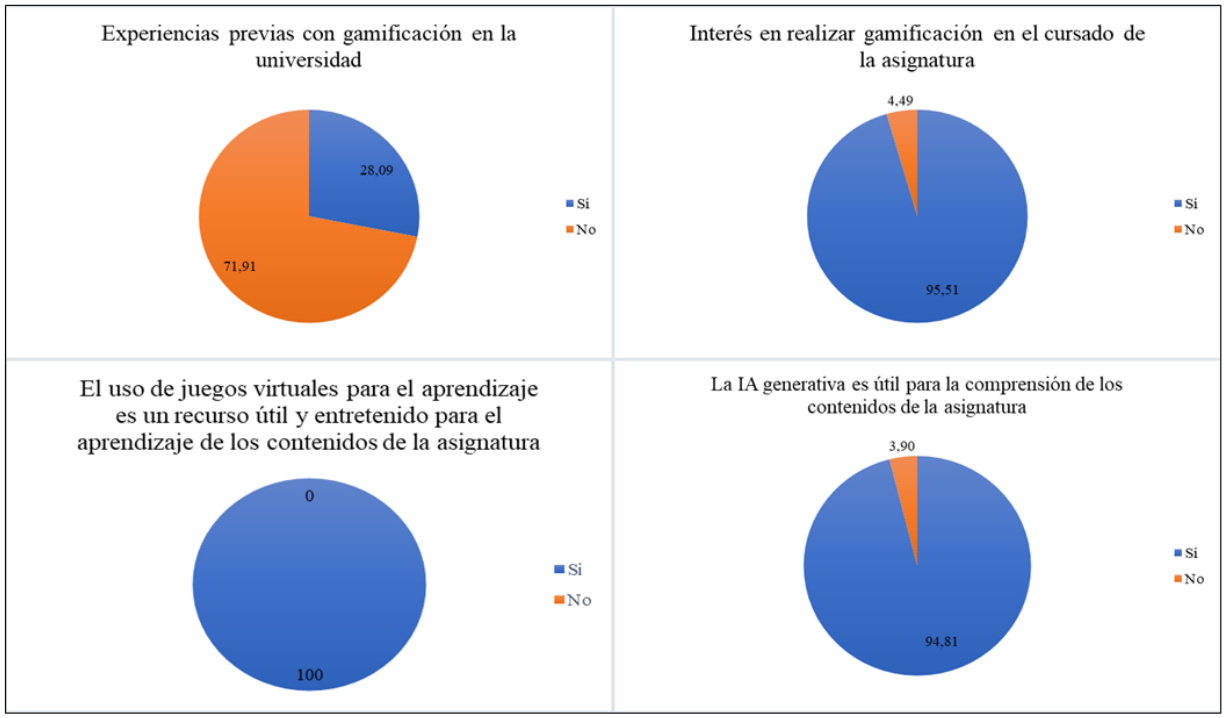
Contenidos elaborados al realizar la actividad "GH" y "calabozos y dragones"



En la primera clase del dictado de la asignatura se les consultó a los estudiantes sobre sus experiencias previas e interés en la gamificación, ver figura 6. Al respecto, el 71,91% expresó no haber tenido experiencias previas de gamificación en el cursado de la carrera, mientras que el 28,09% indicó lo contrario. En cuanto al interés, el 95,51% afirmó tener interés en realizar actividades de gamificación en el cursado de la asignatura, en cambio, el 4,49% manifestó lo opuesto. En el formulario del juego "calabozos y dragones" el cual se realizó ya finalizado el dictado de la asignatura, se indagó acerca de las creencias respecto de que el uso de la gamificación era útil y entretenido para el aprendizaje de la asignatura, se obtuvo que el total de las respuestas fueron afirmativas. También, en el formulario de inicio se consultó sobre si la IA generativa es útil para la comprensión de los contenidos de la asignatura, el 94,81% afirmó que sí.

Figura 6

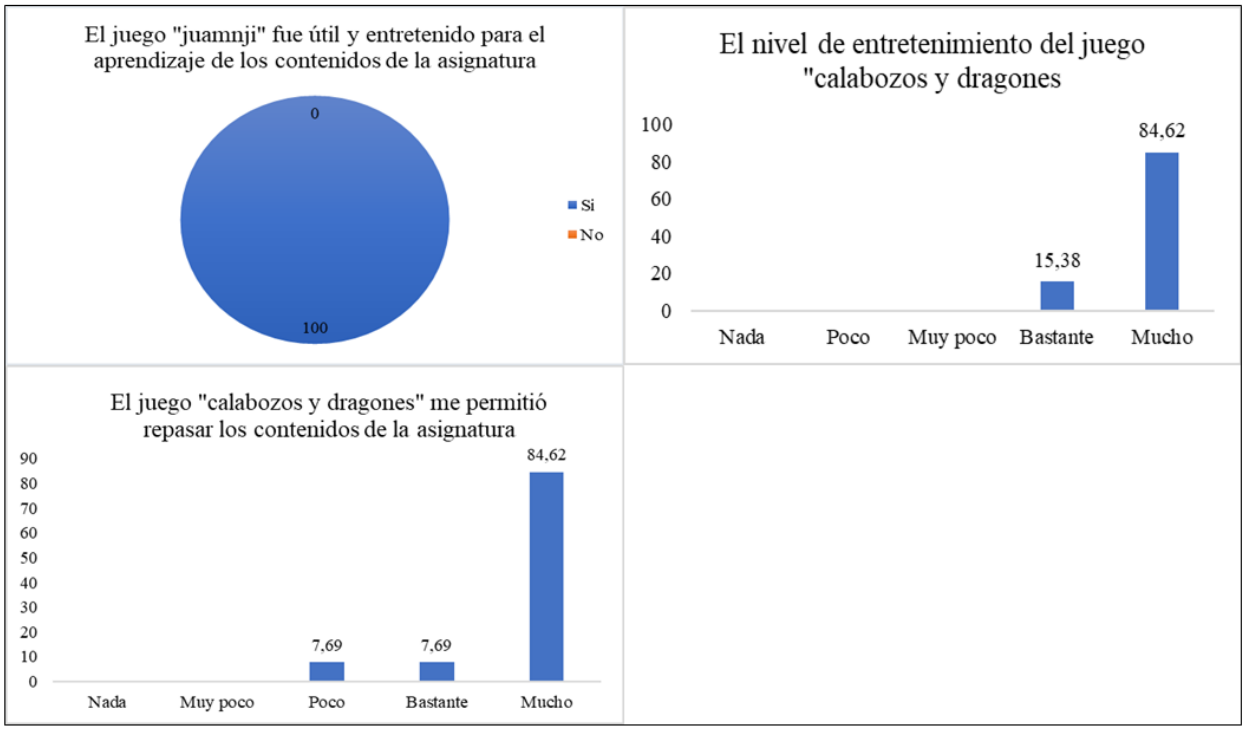
Experiencias previas, interés, y creencias sobre la utilidad de la gamificación y la IA generativa para el aprendizaje de los contenidos de la asignatura



De manera específica, ver figura 7, el total de la muestra considera que la utilización del juego llamado “Jumanji” fue útil y entretenido para el aprendizaje de la asignatura. Respecto al juego “calabozos y dragones”, el 84,62% lo juzga como muy entretenido, mientras que el 15,38% como “bastante”. En relación a su utilidad para repasar los contenidos abordados en la asignatura, el 84,62% cree que fue muy útil, mientras que el 7,69% expresó “poco” y “bastante”.

Figura 7

Nivel de entretenimiento del juego "jumanji" y "calabozos y dragones" y opiniones sobre su utilidad para el aprendizaje de los contenidos de la asignatura

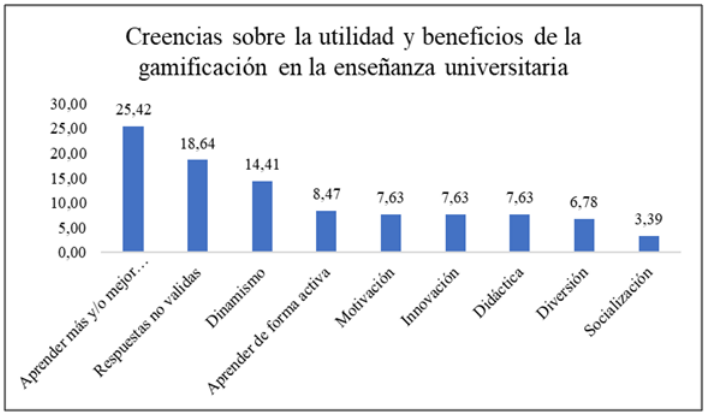


Al indagar acerca de cuáles consideran que es la utilidad y los beneficios que tiene la gamificación para el aprendizaje en la universidad, ver figura 8, se encuentra que el 25,42% cree que permite aprender más y/o mejor, es decir, que permite una elaboración personal mucho más profunda de los contenidos académicos, lo cual también se refleja en un almacenamiento y recuerdo más accesible, y que otorga experiencia para futura la práctica profesional. Mientras que el 14,41% expresa que le otorga mucho más dinamismo al espacio de clases, lo cual se relaciona con que el 8,47% afirma que permite llevar a cabo un aprendizaje activo, en donde el rol de estudiante no se limita al de oyente, sino que puede trabajar de manera activa con el conocimiento. Luego, se encuentra que el 7,63% considera que la gamificación genera motivación con el aprendizaje, que es innovadora, y más didáctica que las metodologías clásicas

de enseñanza, como la clase expositiva o magistral. El 6,78% manifiesta que provoca diversión, y el 3,39% que actúa a favor de la socialización en el proceso de aprendizaje. De este total de respuestas, un 18,64% representa a las respuestas no válidas debido a que no respondían a lo solicitado por el ítem.

Figura 8

Creencias sobre la utilidad y beneficios de la gamificación en la enseñanza universitaria



Como forma de obtener una devolución global del Cuaderno de Trabajos Prácticos elaborado para el dictado de la asignatura, ver figura 9, se le consultó a los estudiantes si consideran que este material didáctico fue útil para el aprendizaje de los contenidos, se obtuvo un 89,71% de respuestas favorables, en contraposición a un 9,09% de respuestas contrarias.

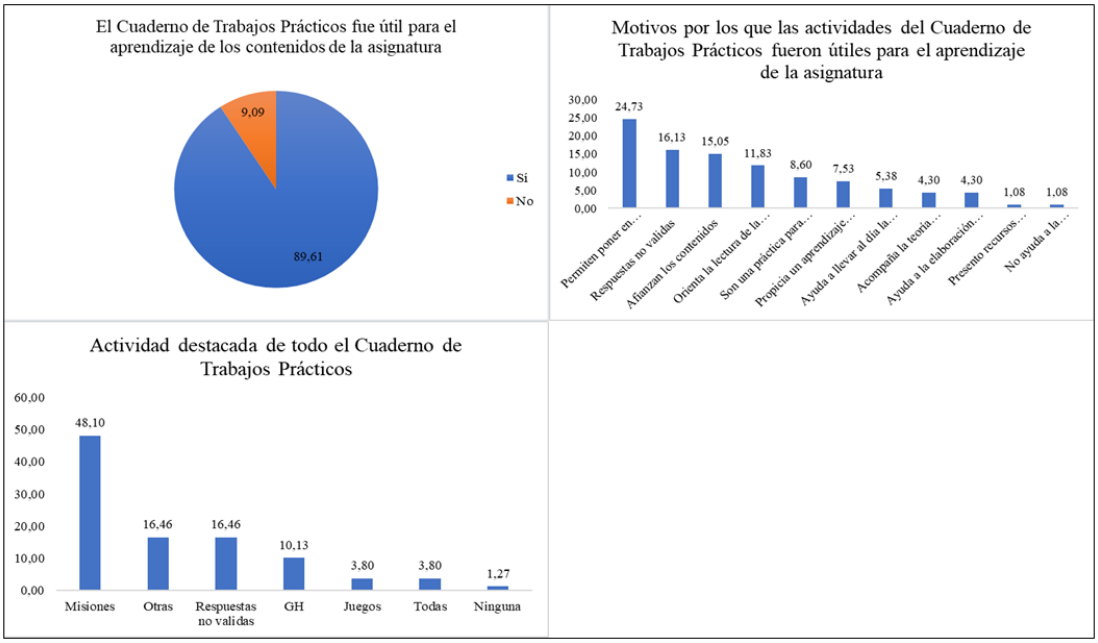
Dentro de los motivos por los cuales consideran que este material didáctico fue útil para el aprendizaje de la asignatura, ver figura 9, se encuentra, en primer lugar que el 24,73% afirma que permitió poner en práctica la teoría desarrollada en el cursado, el 15,05% dijo que permitió afianzar los contenidos, y el 11,83% que dio orientaciones para la lectura de la bibliografía, permitiéndoles detectar en qué aspectos enfocarse. Seguidamente, el 8,60% manifestó que permitió practicar para las instancias evaluativas, luego el 7,53% dijo que propició un aprendizaje

activo, y el 5,38% que los ayudó a llevar la preparación y el estudio de la asignatura “al día”. El 4,30% consideró que sirvió tanto para acompañar el desarrollo de teoría en cada clase, y para la elaboración de resúmenes personales propios. Por último, el 1,08% destacó el carácter innovador de los recursos utilizados para las actividades, y en el mismo porcentaje, se indicó que no ayudó a la comprensión de los contenidos de la asignatura. De este total de respuestas, un 16,13% representa a las respuestas no válidas debido a que no respondían a lo solicitado por el ítem.

Además, se indagó acerca de cuáles actividades del total del Cuaderno de Trabajos Prácticos se destacaría, ya sea por preferencia personal, por el recurso utilizado, por el tipo de actividad o su diseño, etc., ver figura 9. Así, se encuentra que el 48,10% destaca la actividad llamada “misiones”, mientras que el 16,46% indica otras actividades a las analizadas en este TFI, y un mismo porcentaje se hallan respuestas no válidas ya que no respondieron a lo solicitado por el ítem luego, el 10,13% destaca la actividad llamada “GH”, el 3,80% los juegos y todas y, finalmente, el 1,27% expresó no destacar ninguna actividad.

Figura 9

Creencias y motivos sobre la utilidad del Cuaderno de Trabajos Prácticos

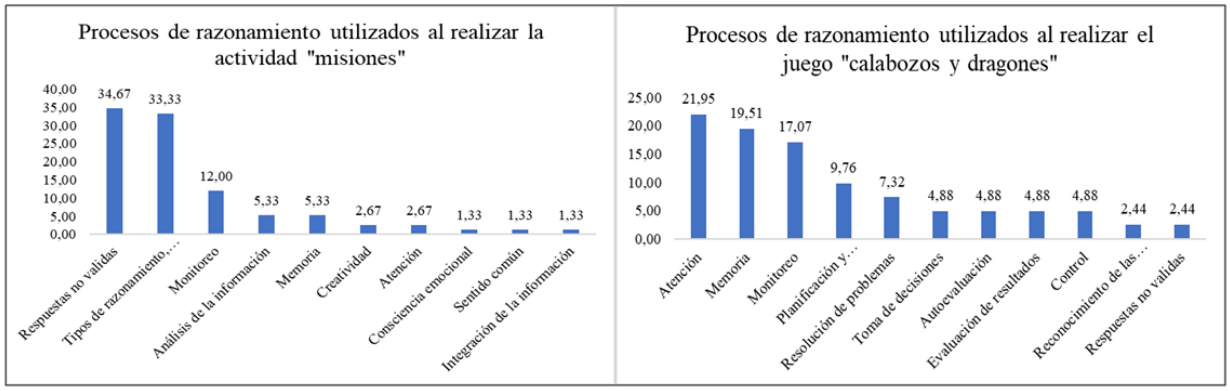


En cuanto al OE 3, ver figura 10, en la actividad llamada “misiones”, la gran mayoría de respuestas refieren a tipos de razonamiento, como crítico, clínico, lógico e hipotético deductivo (33,33%). El mayor valor (34,67%) está representado por respuestas consideradas no válidas debido a que no respondieron lo solicitado por el ítem. Asimismo, se obtuvieron tanto procesos cognitivos, como memoria (5,33%), análisis de la información (5,33%) e integración de la información (1,33%) y atención (2,67%), como metacognitivos, monitoreo (12%) y consciencia emocional (1,33%). Por último, el 2,67% se refiere a la creatividad y el 1,33% al sentido común. Mientras que en el juego llamado “calabozos y dragones” se encuentran tanto procesos cognitivos, como atención (21,95%), memoria (19,51%), resolución de problemas (7,32%), y toma de decisiones (4,88%), así como metacognitivos, monitoreo (17,07%), planificación y organización (9,76%), autoevaluación (4,88%), evaluación de resultados (4,88%), control

(4,88%), y el reconocimiento de las propias limitaciones (2,44%), del total, un 2,44% se consideran como respuestas no válidas ya que no respondieron lo solicitado por el ítem.

Figura 10

Procesos de razonamiento utilizados para resolver la actividad "misiones" y el juego "calabozos y dragones"



DISCUSIÓN

El objetivo general del presente TFI es describir la práctica de enseñanza de la Evaluación Psicológica (EP) mediante la implementación de estrategias didácticas elaboradas desde el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), la Gamificación, y la Inteligencia Artificial generativa (IA gen), en estudiantes de psicología de una universidad de gestión privada. Los resultados descritos revelan que el uso de estas metodologías y de la IA generativa, son recursos potentes para la enseñanza de la EP.

En principio, las estrategias de enseñanza diseñadas e implementadas en el dictado de la asignatura y que fueron objeto de análisis para este TFI, han permitido a los estudiantes apropiarse del proceso de EP de forma global, esto es, adquiriendo el conocimiento de su estructura, que está sistematizada a través de una serie de etapas, fases y tareas, las cuales se utilizan de manera aplicada para la resolución de una demanda o problema formulado por un

cliente. Según Fernández Ballesteros (2011) este es el contenido más difícil y el que más problemas conlleva a los docentes para su transmisión. De esta manera, los resultados evidencian que el empleo del ABP, la gamificación y la IA generativa actúan a favor del aprendizaje de este contenido.

Asimismo, la planificación didáctica llevada a cabo, mediante la cual cada actividad se introdujo de forma paulatina, según una lógica de complejidad creciente, ha sido reconocida como positiva para la resolución de las actividades. Así, un estudiante comentó que "la secuenciación considero que permitió una introducción progresiva a los contenidos, teniendo en cuenta la cantidad alta, muy alta de material, fue muy útil esta propuesta". Este es un aspecto importante a destacar, ya que la literatura disponible señala que cuando la demanda o problema de la actividad es considerado por los estudiantes como muy complejo, o si consideran que no tienen los conocimientos ni la preparación suficiente para resolverlo, el interés y la motivación se reduce, en vez de incrementarse (Araujo y Sastre, 2008). También, se relaciona con la sugerencia de Krishnamurthy *et al.*, (2004) acerca de que los contenidos de EP deben transmitirse con una complejidad creciente. Los resultados encontrados sustentan este análisis debido a que en las actividades "misiones" y "GH" la creencia de baja autoeficacia fue señalada como una dificultad presente durante su resolución. Sin embargo, su baja presencia, acompaña lo expresado en términos de que la gran mayoría de los estudiantes se sintieron preparados para su realización.

En cuanto al ABP, los resultados en la actividad "GH" expresan que la demanda utilizada como problema a resolver en la actividad, fue vista como entretenida y llamativa, siendo este un aspecto crucial a tener en cuenta en el diseño del ABP. Según la teoría, los problemas cuando no son lo suficientemente entretenidos para los estudiantes, no provocan motivación y reducen la implicación con la actividad (Araujo y Sastre, 2008; Escribano Gonzalez y Valle López, 2008).

Asimismo, aportan evidencia a favor de que los problemas referidos al ámbito de ejercicio profesional son los más adecuados en términos de interés y aprendizaje para utilizar en esta metodología.

Se considera que estas actividades les han dado la oportunidad a los estudiantes de comenzar a desarrollar competencias específicas de EP. A tal efecto, se recuerda que según (Krishnamurthy *et al*., 2004; Schulmeyer, 2016; Pérez Aguero, 2019; Nunes Farias Oliveira *et al.,* 2012), estas competencias son: i) conocer los diferentes modelos teóricos en psicología y sus variables, ii) conocer temas de psicometría, por ejemplo, confiabilidad y validez de los test, iii) conocer los aspectos éticos y deontológicos de la EP, iv) administrar, puntuar e interpretar los resultados de los instrumentos y test de evaluación, v) formular hipótesis contrastables empíricamente, vi) integrar información de distinto tipo, vii) formular inferencias en base a la información obtenida, vii) redactar informes psicológicos.

Esto es así porque las actividades los obligaron a llevar a cabo un aprendizaje activo, en el cual debieron trabajar críticamente con los conocimientos, utilizándolos como herramientas para la resolución de problemas o el análisis de situaciones. De esta manera, su apropiación, se realizó bajo el contexto de destacar el "para qué", que según Pozo (2016) debe ser el propósito de la educación, es decir, que los docentes deben no sólo enseñar teóricamente un contenido, sino también, ofrecerles a sus estudiantes experiencias que le permitan construir relaciones con la realidad, destacando su utilidad práctica.

En la enseñanza de la EP, es necesario que los estudiantes comprendan la relevancia de actuar acorde al método científico hipotético deductivo y según la estructura del proceso, pero también, deben tener oportunidades de llevar a cabo competencias que le serán imprescindibles

para su futuro trabajo profesional. En la actividad de ABP llamada “GH”, los estudiantes tuvieron que llevar a cabo acciones de una manera similar a cómo deberán hacerlo cuando se insertan laboralmente como psicólogos. Dentro de estas acciones se encuentran, i) el análisis científico y ético de la demanda recibida por el cliente, quien es el solicitante del proceso de evaluación, ii) el establecimiento de los objetivos del proceso de evaluación de acuerdo al ámbito y la demanda; iii) la selección de variables relevantes, iv) la búsqueda de los instrumentos de evaluación disponibles en nuestro contexto, sus condiciones de administración y formas de interpretación, v) la viabilidad del proceso y su adecuación según se desarrolle de forma presencial u online. Estas tareas, que han sido ensayadas dentro de un contexto de aprendizaje, serán las que en el futuro deban realizar siendo ya graduados.

Además de las competencias antes nombradas, se considera que a través la actividad “misiones”, que tiene principios del ABP, y se realizó mediante la IA generativa, los estudiantes han podido ampliar sus conocimientos no solo sobre los usos posibles de este tipo de IA en la práctica profesional y para el aprendizaje, sino que también, que, a través de la simulación de un proceso de EP, pudieron seguir su estructura y ensayar las tareas a realizar durante el mismo. Esta actividad fue la que la gran mayoría destacó dentro del total del Cuaderno de Trabajos Prácticos. Se infiere que una posible explicación sea debido a su carácter altamente innovador, el cual causó mucha sorpresa en los estudiantes. De manera cualitativa, durante la realización de esta actividad en el espacio de clase, se observó que la gran mayoría de los estudiantes desconocían por completo los usos de la IA generativa empleados durante la actividad. Se recuerda que estos usos consistían en la utilización de un chat de IA para simular un proceso de EP. A través de su interacción, los estudiantes tomaron decisiones como, formular hipótesis, seleccionar instrumentos de evaluación, y practicar una entrevista de recolección inicial de información.

El haber realizado estas actividades les permitió a los estudiantes vincular la teoría de la EP con la práctica profesional, pero, sobre todo, al habilitar un espacio de toma de decisiones y reflexión crítica constante, pudieron tomar consciencia de cuáles son los contenidos que mayores dificultades le presentan y, en este sentido, que deben seguir aprendiendo. Según los resultados, estos contenidos refieren principalmente a: i) la formulación de hipótesis, ii) la identificación y selección de variables y, iii) la disponibilidad, administración, interpretación y condiciones de administración de los instrumentos de evaluación. Estos resultados son consistentes con la literatura disponible (Gómez Zeliz, 2024; Marcano de Blanco, 2023) que afirma que la enseñanza del método científico hipotético deductivo y el pensamiento crítico, resulta compleja para los docentes, como para los estudiantes, en su aprendizaje. No obstante, el que hayan podido trabajar activamente en los mismos es un paso a favor en su construcción.

Ahora bien, los resultados acerca de las opiniones y creencias sobre la utilidad del empleo de las actividades, los intereses y los niveles de satisfacción con las mismas, permite comprender que este tipo de metodologías y recursos, son vistos como favorables y entretenidos por los estudiantes. No solo porque favorece la articulación entre la teoría y la práctica de la EP, sino también porque habilita a la construcción de los contenidos desde un lugar activo, permitiendo su aplicación para la resolución de problemas típicos de la práctica profesional del psicólogo. A su vez, los estudiantes señalaron que las actividades sirven como un recurso para el estudio de la asignatura, al darles un marco de referencia sobre en qué contenidos y temas centrarse en la lectura de la bibliografía y, por lo mismo, para la elaboración de resúmenes. Además, se encuentra que son valoradas como una forma de prepararse y de practicar para las instancias evaluativas de la asignatura. Estas conclusiones son relevantes porque resaltan la importancia de diseñar una planificación didáctica en donde todas las instancias que se llevan a cabo en el

dictado de una asignatura sean coherentes entre sí, como las actividades de cursado, y las evaluaciones, tanto parciales como finales.

Las valoraciones de que las actividades han sido útiles para la comprensión de los contenidos de la asignatura, a la vez de entretenidas y dinámicas, aportan evidencia a favor del empleo del ABP, la gamificación y la IA generativa en el diseño de las estrategias de enseñanza. Al respecto, un estudiante dijo “Las actividades del cuadernillo fueron útiles para lograr comprender por medio de cosas más prácticas los conceptos que íbamos trabajando, además que se vuelve un poco más cercano a lo que podemos hacer y clarifica que lo teórico no está tan lejos de la práctica”. Otro estudiante expresó lo siguiente: “La atención, la memoria, decisiones, mi razonamiento y los aspectos resolutivos. En cuanto a la metacognición, el monitoreo, la planificación de qué respuesta selecciono y mi propia autoevaluación. ¡Gracias por esto! ¡Muy divertido e ingenioso!”. En otras palabras, el carácter innovador y lúdico de las actividades no se convirtió en un obstáculo para el aprendizaje de los contenidos seleccionados, sino que ambos aspectos han sido reconocidos por los estudiantes. Al mismo tiempo, expresa que mediante su resolución han trabajado activamente en el alcance de los objetivos propuestos en cada una de ellas.

En cuanto a la motivación y el interés, la evidencia empírica hallada se alinea con lo postulado por otros autores respecto a que las metodologías activas son propiciadoras de motivación e implicación en el aprendizaje, como también, generadoras de sentido de autonomía y responsabilidad. (López Altamirano *et al.* 2022; Bernal González y Martín Dueñas, 2009; Pinenla Palaguaray *et al.*, 2024). En el caso específico de la Gamificación, los estudiantes juzgan que es una metodología que, además de lo recientemente dicho, transforma la dinámica del dictado de la asignatura, ya que le otorga un dinamismo mucho mayor que el modelo de clase

expositiva. El presentar actividades como las descritas es lo recomendable en el proceso de enseñanza ya que habilitan al despliegue de procesos cognitivos como atención y concentración, mejoran los procesos de memoria y provocan emociones agradables en el proceso de aprender (Pozo, 2016).

El día del examen final, todos los estudiantes que realizaron el juego "calabozos y dragones" comentaron la sensación de impacto y de sorpresa durante su realización, y destacaron el ingenio y la creatividad puesta por su realización. Algunos estudiantes consultaron acerca de cómo había sido realizado, como también, de qué fuente se tomó la idea para su diseño. Mientras que otros, hicieron pequeñas devoluciones orales sobre el juego. Así, un estudiante comentó que lo "hizo feliz" realizar el juego, y otra, que le proporcionó una sensación de disfrute y relajación dentro del contexto estresante que es la preparación de un examen final. Asimismo, otros estudiantes comentaron que el resolver favorablemente los desafíos y *quizzes* del juego, sin cometer errores, les dio una sensación de autoeficacia y seguridad, ya que les permitió tomar consciencia de que estaban estudiando de forma adecuada los contenidos de la asignatura. En el mismo sentido, cuando cometía algún error pudo percatarse de forma inmediata del mismo, y así revisar el aprendizaje de ese contenido.

Esas devoluciones orales condicen con las tendencias de los formularios, en donde se destaca la utilidad de la Gamificación como herramienta que genera motivación, entretenimiento, fomenta el aprendizaje activo, provoca un mejor almacenamiento y recuerdo de la información, y es considerada como "más didáctica". Estos resultados se alinean con Pinenla Palaguaray *et al.*, (2024), Wang *et al.*, (2024), Murillo Zorano *et al.*, (2021), quienes sostienen que la gamificación es útil cuando se vincula estrechamente con los objetivos de aprendizaje y que se debe cuidar el no provocar que el juego en sí mismo sature los propósitos de aprendizaje.

En relación al razonamiento utilizado en el desempeño de estas actividades se encuentra que los estudiantes han desplegado no sólo procesos cognitivos, entre ellos, atención, memoria, toma de decisiones y resolución de problemas, sino también, metacognitivos. La literatura científica actualizada (Panadero *et al.,* 2017, Panadero y Alonso Tapia, 2014) enfatiza en que la enseñanza debe ofrecer experiencias que desafíen al estudiante y le permitan ejecutar procesos metacognitivos. El despliegue de estos procesos es altamente significativo en el aprendizaje debido a que permite la autorregulación del comportamiento. Dentro de los procesos metacognitivos identificados por los estudiantes se encuentra, planificación y organización, monitoreo, control, consciencia emocional y evaluación de resultados. Según el modelo de autorregulación de Whitebread *et al.*, (2009), habría por lo menos un proceso de cada una de las áreas del modelo del autor. Así, la planificación y organización corresponden al área de conocimiento metacognitivo. Mientras que procesos como el monitoreo, el control y la evaluación de resultados, se ubican dentro del área regulación cognitiva. Por último, la conciencia emocional se ubica dentro del área de regulación emocional.

El análisis cualitativo de las respuestas brindadas ilustra el nivel de detalle y la calidad de la reflexión a la que han llegado algunos estudiantes. Así, en la actividad “misiones” este estudiante dijo:

Primero me calmé, porque me genera nervios participar en materias que considero complejas. Luego releí las definiciones de los conceptos, releí el caso y fui subrayando en mi mente las partes importantes/variables que reconocía. Después pensé en diagnósticos del DSM V (y lo fui a revisar), en lo aprendido en psicoterapia I. Después intenté hacer una hipótesis de cada uno de los tipos que hay. En la búsqueda de herramientas solo consideré si quería obtener información cuanti o cuali, y una herramienta que ayude, pero no las busqué.

Mientras que este otro comentó:

Pensar sobre las preguntas en la entrevista y si son pertinentes o no, pensar de dónde provienen las hipótesis formuladas; cuáles son los datos recabados, si son fiables y confiables, esto pasado también por reconocer sesgos o interpretaciones personales, intentando abordar con objetividad también; pensar acerca de los pasos ejecutados, si los mismos fueron realizados correctamente y si hay algo que corregir en ellos.

Mientras que en el juego "calabozos y dragones" un estudiante dijo:

Relacione conceptos con otros, sobre todo en las preguntas referidas a las inferencias, teniendo en cuenta que las estudie de tal forma que quedan vinculados a los distintos modelos (por ejemplo, la inferencia de nivel III la relaciono con el modelo del atributo y cognitivo). Por ahí le erré a la pregunta de la gema de fuego que habla de la integración de la información, si esta era propia de niveles de inferencias altos (y respondí que no, le erre), pero antes de responder dude mucho y supe que se refería a la integración, pero no me fíe de mí misma.

Otro comentario fue: "En dos ocasiones me sesgué, en vez de seguir buscando en la prueba del agua. Eso me dio pie a revisar detalladamente todo el mapa, exploración y no quedarme con lo que podía ver o marcar".

Estas respuestas demuestran la relevancia de implementar actividades que habiliten al despliegue de procesos metacognitivos como los ya nombrados anteriormente. En el caso específico de la EP es de crucial importancia reflexionar sobre el razonamiento que el mismo evaluador realiza al diseñar, administrar y concluir un proceso de EP. Esto es así ya que se ha comprobado que el razonamiento está afectado por sesgos cognitivos, estos son distorsiones en la interpretación de la información de carácter automático y no consciente. Un razonamiento

sesgado conduce a la comisión de errores en un proceso de evaluación. De esta manera, los autores referentes en este tema (Ibañez Aguirre y Maganto Mateo, 2009; Rodríguez Arias, 1998; Sotelo *et al.*, 2012), señalan la relevancia de controlar el razonamiento bajo los fines de brindar adecuadas garantías al proceso de EP. Es un ejemplo de esta recomendación la Hoja de Autovaloración del Proceso de Evaluación (HAPE) sistematizada por Fernández Ballesteros (2013), la cual funciona como un *checklist* para que el evaluador se asegure de cumplir con todas las tareas y principios guía técnicos y éticos del proceso de EP. Los resultados hallados señalan que estas actividades favorecen la reflexión metacognitiva lo cual es propicio según el análisis brindado.

La implicancia ética de los usos de las actividades propuestas, sobre todo, de la IA generativa, merece reflexiones propias. Si bien es una realidad que la IA en general, y la generativa en particular, son ya parte de la vida cotidiana, su inserción dentro de las prácticas de enseñanza y aprendizaje debe ser andamiada por los docentes. Esto es así por la responsabilidad que conlleva la utilización de estas herramientas y porque pareciera que los estudiantes realizan usos sencillos, sin explotar todas las potencialidades que poseen. Por lo tanto, no se puede asumir que son nativos digitales, dicha asunción conlleva a no explicar ni acompañar la utilización de la IA, lo cual los deja expuestos hacia usos pocos adecuados o anti éticos. Autores como Kosmyna *et al.,* (2025), Díaz Arce (2023), Figueroa (2025) y Krieger *et al.*, (2024), sostienen que no es la IA *per se* la que conlleva a problemas éticos, sino que son las prácticas y los usos que realizan los usuarios con ellas los que pueden provocar tales situaciones. En este sentido, se requiere de una reflexión constante, profunda y crítica sobre los usos que puede realizarse como estudiante, pero también, como futuro profesional que realizará EP, de acuerdo a las implicancias éticas de las prácticas con IA. Esta dimensión de análisis debe ser incorporada por los docentes en la

realización de estrategias de enseñanza que utilicen IA debido a que la formación ética es una responsabilidad del docente, y también es una competencia específica de EP. Al respecto, el estudiante tiene que comprender cuáles son los alcances y las consecuencias del empleo de IA en su proceso de aprendizaje y, en el caso de la EP, en la responsabilidad que asume por llevar adelante el proceso de evaluación que se le solicita.

La evidencia empírica recolectada demuestra que los estudiantes tienen un gran interés en el uso de la IA generativa, a la vez de que la consideran entretenida y útil. Aún más, una gran mayoría manifiesta seguir utilizando este tipo de IA. Por lo tanto, se trata de reflexionar acerca del impacto que posee tomar decisiones con ayuda de esta herramienta. En este sentido, se acuerda con Figueroa (2025) quien argumenta que la IA puede ser un aliado en nuestro trabajo, pero solo dependiendo del uso que se le otorgue. Entonces, la IA generativa nunca debe suplantar la responsabilidad inherente a la toma de decisiones. En el caso específico de la EP, el primer principio general de la HAPE estipula que "el evaluador ha asumido la responsabilidad por el proceso de evaluación" (Fernández Ballesteros, 2013, p.146). Dicha responsabilidad recae íntegramente sobre el profesional, por lo tanto, deberá hacer un uso responsable, ético y autónomo de la IA generativa, en caso de decidir incorporarla a su trabajo.

Todo lo anterior conlleva a concluir en que el diseño de estrategias de enseñanza que se valgan de la IA generativa tiene que cuidar detalladamente la reflexión ética, anticipando las posibles consecuencias de sus usos, y velando por la transmisión de esta herramienta bajo un sentido de responsabilidad. En el caso puntual de la actividad "misiones", luego de cada "misión" se introdujo una pregunta de reflexión ética, o se conversó oralmente con los estudiantes, sobre las implicaciones y consecuencias de usar la IA generativa según el modo propuesto por la actividad.

Por último, un aspecto importante a considerar son las condiciones institucionales necesarias para llevar adelante actividades como las aquí analizadas, ya que la disponibilidad de los recursos, puede ser tanto un facilitador como un obstáculo para su correcta realización. En este sentido, se requiere de al menos una conexión estable a internet, lo suficientemente adecuada para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes en el aula. Los problemas de conectividad no solo dificultan la realización de la actividad, sino que son reconocidos por los estudiantes como una dificultad y obstáculo, tal como han expresado en los resultados. Por otro lado, es necesario considerar la proporción de la cantidad de estudiantes y de docentes, en la administración de metodologías como el ABP. En cursos muy numerosos, un solo docente tendrá muchas dificultades para realizar solo todas las tareas del ABP, que implican la conducción de la misma, la supervisión de todos los grupos de trabajo, etc. En este TFI la posibilidad de haber sido dos los docentes responsables de la administración de la actividad, favoreció su conducción, aunque, aun así, se tornó por momentos difícil satisfacer la demanda de todos los grupos de estudiantes.

En síntesis, la evidencia empírica analizada bajo la luz de las teorías expuestas, permite inferir que la utilización del ABP, la gamificación y la IA generativa para el diseño de estrategias de enseñanza de Evaluación Psicológica, son recursos útiles, a la vez de que son valorados como entretenidos, didácticos, dinámicos y motivantes por los estudiantes. Si se considera que dentro de la principal utilidad para el aprendizaje de contenidos de EP los estudiantes indican que permiten vincular la teoría con la práctica, entonces puede sustentarse que dichas metodologías y recursos permitirían el desarrollo de competencias de EP. Las competencias refieren a un saber-hacer, que se pone en juego al aplicar los conocimientos y habilidades para la toma de decisiones en una situación práctica concreta.

Al referirse las actividades a demandas de evaluación similares a las que los estudiantes se encontrarán cuando ya sean profesionales, puede decirse que se han preparado para afrontar el desafío de diseñar un proceso de evaluación, por lo menos en cuanto a la toma de las decisiones principales, como el establecimiento de objetivos, la selección de los instrumentos de evaluación, la consideración de la viabilidad y la ética. Asimismo, la posibilidad de practicar una entrevista de recolección de información, que se lleva a cabo en la primera etapa del proceso de EP, con su respectiva reflexión ética, fue valorada muy positivamente. Estas actividades han permitido poner en práctica acciones que de lo contrario es muy poco probable que se puedan realizar en un contexto de aprendizaje, en donde los estudiantes no pueden conducir procesos de evaluación por la responsabilidad profesional que conlleva y que solo está reservado para graduados. Así, pudieron adquirir noción de la complejidad y la responsabilidad que exige realizar un proceso de EP, desde un ambiente cuidado por sus docentes. A su vez, el practicar estas tareas de EP, como la conducción de una entrevista, quizás pueda favorecer a que se sientan seguros al momento en que tengan que realizar por primera vez el trabajo de EP ya sin la supervisión o guía de un tercero.

Las actividades y recursos han permitido a los estudiantes llevar a cabo un aprendizaje activo, esto es, aquel en el que se reflexiona críticamente sobre el conocimiento y se lo concibe como un medio para un fin. Por lo tanto, el empleo de una metodología como el ABP que, por su propia definición, implica la búsqueda de soluciones a un problema (Araujo y Sastre, 2008), es favorable para el aprendizaje de la EP la cual, en sí misma, es caracterizada como una actividad de resolución de problemas (Alonso Tapia, 2011).

Por último, es conveniente señalar que los resultados arribados en este TFI ilustran la relevancia de considerar a la docencia universitaria como una práctica basada en la evidencia empírica, ya que permite diseñar estrategias de enseñanza adecuadas a las necesidades y

demandas de los estudiantes, y bajo una perspectiva científica, ética y cuidada. En este sentido, la enseñanza no debiera realizarse según el sentido común o basarse en experiencias previas, sino más bien desde un compromiso político, pedagógico, ético y científico, teniendo en consideración que se está formando a los futuros profesionales del país. En este proceso los docentes deben contar con el apoyo institucional necesario para llevar a cabo buenas prácticas pedagógicas.

CONCLUSIONES

Aportes y contribuciones de la investigación

Las conclusiones del presente TFI demuestran que la implementación del Aprendizaje Basado en Problemas, la Gamificación y la IA generativa, son metodologías y recursos valiosos para la enseñanza de la Evaluación Psicológica en el nivel superior. Al mismo tiempo, sugieren que deben considerarse las competencias personales, los alcances y limitaciones de cada una de estas metodologías y recursos, así como también, aspectos institucionales, para su implementación efectiva.

A su vez, sugieren que pueden desarrollarse experiencias completas de Aprendizaje Basado en Problemas para la enseñanza de la EP. En este TFI, se realizaron dos actividades bajo dicha metodología, pero los resultados encontrados, sugieren que es una posibilidad realizar la enseñanza de la Evaluación Psicológica por completo desde esta metodología. En este sentido, se requiere de contar con formación específica en ABP ya que, las experiencias llevadas a cabo, subrayan la importancia de contar con competencias específicas, como conducir el trabajo en grupos y organizar y llevar a cabo esta modalidad de enseñanza. A la vez de considerar recursos como el tiempo y la cantidad de estudiantes para una implementación efectiva de esta metodología.

Este TFI aporta evidencia empírica sobre la relevancia de llevar a cabo prácticas docentes basadas en la evidencia empírica y de acuerdo al método científico. En este sentido, se problematiza en que enseñar no es una operación que deba realizarse desde el sentido común o en base a la experiencia previa, sino que, por el contrario, debe sustentarse en métodos y procedimientos sistemáticos y estructurados.

A través de la implementación de estrategias de enseñanza basadas en metodologías y recursos escasamente abordados en nuestro contexto y, en base a un diseño científico, se pudo ofrecer a los estudiantes de la asignatura Psicodiagnóstico Aplicado actividades pedagógicas ecológicas, ancladas al contexto y desafiantes, con las que pudieron vincular los contenidos de la asignatura con la práctica profesional, desarrollar competencias de EP y desplegar procesos cognitivos y metacognitivos. Todo ello bajo un contexto dinámico y con presencia de recursos motivantes y lúdicos. Se alienta a la elaboración de más estrategias de enseñanza bajo estas u otras metodologías similares para la enseñanza de la Evaluación Psicológica en la universidad.

Limitaciones de la investigación

Algunas de las limitaciones se encuentran en los instrumentos de recolección de datos, ya que fueron elaborados por el investigador en base a teorías científicas y aportes de otros autores, pero sin ser sometidos al debido proceso de construcción psicométrico y lingüístico. Esta cualidad podría explicar la cantidad de respuestas consideradas como no válidas dentro de cada formulario. Esta característica es más significativa al evaluar variables como el razonamiento.

En relación a los instrumentos de recolección de datos, otro aspecto a considerar es el empleo de autoinformes, los cuales poseen como una de sus limitaciones principales la distorsión de la información. Al ser instrumentos en donde es el propio sujeto quien brinda la información,

ésta puede estar distorsionada, ya sea de forma consciente o inconsciente, por fenómenos como la deseabilidad social. En tal caso, podría ser que algunas de las respuestas en ítems como la satisfacción con la actividad y, la evaluación del docente, pudieran estar afectadas por este fenómeno, pese a que las respuestas son anónimas.

Además, se encuentra que hay una falta de triangulación de información debido a que al emplear únicamente autoinformes del tipo cuestionario, no fue posible profundizar en respuestas que fueron llamativas por la calidad de la reflexión presentada, las cuales podrían haber sido abordadas con entrevistas.

En cuanto a los resultados, no se realizó un procedimiento de acuerdo interjueces para la codificación de la información, lo que podría aumentar la presencia de sesgos y errores en la elaboración de los resultados. Esta situación debe considerarse sobre todo al haber codificado muchas respuestas abiertas.

Líneas de investigación futuras

Es necesario desarrollar instrumentos de recolección de datos, como autoinformes del tipo cuestionario, o entrevistas semi estructuradas, con una adecuada construcción y estructura psicométrica, cumpliendo con las propiedades de confiabilidad y validez, para la evaluación de las variables consideradas en la realización de este TFI. Contar con instrumentos adecuados es imprescindible para asegurar la calidad de las conclusiones formuladas. Dichos instrumentos podrían estar dirigidos a la evaluación de: i) procesos de razonamiento cognitivo y metacognitivo, ii) actitudes y percepciones hacia las metodologías activas, el Aprendizaje Basado en Problemas, y la Gamificación, iii) usos y percepciones sobre los efectos de la IA generativa en el aprendizaje de la Evaluación Psicológica.

El análisis de los resultados manifestó la relevancia de realizar entrevistas con las que sea posible profundizar en la información suministrada por los estudiantes, ya que algunas respuestas, por la calidad de las reflexiones dadas, dieron a entender la pertinencia de abordar las variables de este TFI mediante instrumentos que permitan un intercambio y retroalimentación entre el investigador y los estudiantes. Este tipo de información no sólo complementará los datos, sino que enriquecería el proceso de análisis de datos y, en ese sentido, las inferencias formuladas con sus respectivas conclusiones.

Las próximas investigaciones deben ser de alcance correlacional y de diseño experimental, para así poner a prueba hipótesis de relación y de causalidad entre las variables abordadas en este TFI. De esta manera, podría analizarse si el aprendizaje de la EP mediante estrategias como el ABP, la gamificación y el uso de la IA generativa, tienen efectos en el rendimiento académico, sobre la ansiedad al estudiar y rendir, y en la autoeficacia de los estudiantes. Asimismo, otra línea de investigación es el razonamiento y el juicio clínico, para analizar los procesos cognitivos y metacognitivos que llevan a cabo los estudiantes al realizar acciones complejas, como la formulación de hipótesis, la elaboración de inferencias y de conclusiones, también, para identificar las dificultades al realizar tales acciones, y así diseñar adecuadas estrategias de enseñanza.

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Taller

Introducción al Aprendizaje Basado en Problemas para el diseño de estrategias de enseñanza en la carrera de Licenciatura en Psicología

Fundamentación

El Aprendizaje Basado en Problemas es una metodología de enseñanza que favorece la construcción de sentido de autonomía y responsabilidad en el aprendizaje y habilita al despliegue de procesos cognitivos, como la atención y concentración, y metacognitivos, como el monitoreo, los cuales son necesarios para llevar adelante un aprendizaje activo y significativo. Sin embargo, pese a que la evidencia empírica fundamenta sus beneficios para el aprendizaje de contenidos disciplinares específicos en la universidad, su utilización en el diseño de estrategias de enseñanza no es tan frecuente. Al mismo tiempo, demanda competencias específicas por parte del docente, y requiere de la presencia de determinados recursos para una implementación adecuada. Por estos motivos, en el presente taller se abordarán las características esenciales del Aprendizaje Basado en Problemas, su metodología y condiciones necesarias para su implementación.

Objetivos

General

Problematizar la utilización del Aprendizaje Basado en Problemas para el diseño de estrategias de enseñanza en la carrera de Licenciatura en Psicología destacando sus beneficios para el aprendizaje de los contenidos de la disciplina, las competencias docentes, y las condiciones y recursos necesarios para su implementación efectiva.

Específicos

- Identificar los conocimientos y experiencias previas de los docentes de la carrera de Licenciatura en Psicología sobre el Aprendizaje Basado en Problemas.
- Analizar la estructura metodológica del Aprendizaje Basado en Problemas y las condiciones y recursos que requiere para su implementación efectiva.
- Diseñar una estrategia de enseñanza bajo la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas tomando en cuenta sus características principales.

Destinatarios

Docentes de la carrera de Licenciatura en Psicología de una universidad de enseñanza privada.

Modalidad

Presencial.

Duración

Un encuentro de 2 horas reloj.

Recursos:

Tecnológicos: conexión estable de internet.

Materiales: computadora notebook, smartphone, cañón proyector.

Convocatoria

Se solicitará autorización a la dirección de la carrera de Licenciatura en Psicología para llevar adelante el presente taller en las instalaciones físicas de la Universidad. Asimismo, se

buscará que la difusión se realice a través de los medios oficiales de la Universidad. Por lo tanto, se elaborará un *flyer* de difusión con acceso a un código QR y/o enlace al formulario de inscripción. Adicionalmente, se consultará con las autoridades sobre la pertinencia de emitir certificados de participación a los asistentes.

Actividades e implementación

Presentación

Duración: 10 minutos

Previo al inicio, se solicitará que en el aula donde se lleve a cabo el taller los bancos y/o sillas se encuentren organizados de manera circular, esto es, en ronda, para así propiciar un espacio de construcción de conocimientos. Se pretende que los asistentes puedan confrontar activamente sus conocimientos sobre el tema del taller y que su participación no se reduzca al rol de oyente.

De manera oral se realiza la presentación del responsable del dictado del taller, seguidamente, con el apoyo de la presentación de una diapositiva, se presentan los objetivos del encuentro. Posteriormente, se solicitará a cada asistente que de forma oral se presente, comentando su nombre y asignatura que enseña dentro de la carrera de Licenciatura en Psicología.

Primer momento

Duración: 30 minutos

Se utilizará el juego denominado “Mitos sobre el ABP” de elaboración propia a través de la página Genial.ly. El mismo pretende abordar los conocimientos que tienen los docentes sobre

el ABP, en cuanto a sus características, propósitos, metodología, la función docente, y la evaluación. A través de la presentación de un mito, cada asistente responderá si considera que el mismo es “falso” o “verdadero”. El acceso al juego será mediante un código QR que se proyectará en una pantalla. De esta manera, si bien la realización del juego será entre todos los participantes, cada uno responderá de manera individual. Una vez que todos hayan respondido al mito, el responsable del taller comentará la respuesta correcta y dará una explicación de la misma, así como también, por qué la respuesta incorrecta no es la adecuada. Más que una explicación teórica, este momento busca contrastar los conocimientos previos respecto del ABP y construir nuevos significados en conjunto sobre el mismo.

Segundo momento

Duración: 30 minutos

A través de una presentación de diapositivas se abordarán la estructura metodológica, las condiciones y recursos, y las competencias docentes, que se necesitan para la implementación del Aprendizaje Basado en Problemas. Se ilustrará la teoría con una experiencia didáctica de ABP dentro de la carrera de Licenciatura en Psicología. Se prevé utilizar la actividad llamada “GH” analizada en el TFI. Se incluirán preguntas de reflexión acerca de la utilidad y beneficios del TFI, como también, los aspectos a considerar y que deben ser cuidadosamente abordados en su implementación.

Tercer momento

Duración: 40 minutos

Los participantes se organizarán en grupos de tres integrantes. El criterio de conformación de los grupos quedará a libre elección de ellos. Se les compartirá el código QR y/o enlace a una hoja con el esquema esencial de una planificación docente de ABP. Esta misma oficiará de guía escrita y es un complemento al andamiaje del responsable del dictado del taller. Además, es una herramienta que queda disponible para su utilización por fuera de este espacio. De esta manera, se les propone a los participantes que elaboren un diseño inicial y sencillo, esto es, tomando los aspectos principales del ABP, para una clase hipotética. En el caso de los participantes que dicten distintas asignaturas, se les propondrá que elijan un tema que sea transversal a todos. Deberán escribir el diseño en base a la hoja compartida. Se acompañará a cada grupo durante el diseño de su clase. En este momento el tiempo se utilizará de la siguiente manera: 25 minutos destinados para el diseño, y 15 minutos para un intercambio oral sobre los principales puntos de la planificación.

Cierre

Duración: 10 minutos

En este momento se llevará a cabo la evaluación del taller. Para lo mismo, se compartirá un código QR y/o enlace a una nube de palabras dentro de la página mentimeter. Cada participante deberá brindar entre una y tres palabras que expresen su experiencia en la participación del taller, ya sea sobre lo que creen han podido aprender, profundizar o problematizar, la utilidad percibida del encuentro, y lo que cada participante considere y quiera expresar. La nube de palabras conformada se presentará en la pantalla.

Valoración

Al finalizar el cuatrimestre se contactará vía correo electrónico a los participantes con la finalidad de conocer si en el dictado de su asignatura incluyeron estrategias de enseñanza de Aprendizaje Basado en Problemas. Se compartirá el enlace a un formulario Google en el que se buscará conocer sobre sus experiencias con el ABP, indagando los motivos por los que no han implementado esta metodología o, en los que casos en que sí lo hayan realizado, qué dificultades, desafíos y beneficios encontraron. El propósito es brindar acompañamiento a los docentes y diseñar nuevos encuentros en base a la información empírica recolectada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adauto Garcia, Jr., Bighetti, C.A., Andrade de Freitas, F., Cicera Oswaldo, Y., y Porto Noronha, A.P. (2007). Avaliação psicológica e ética: um estudo com universitários. *Univ. Ci. Saúde, Brasília*, 5, (½), 61-74. https://doi.org/10.5102/ucs.v5i1.267

Aibar-Almazán A., Castellote-Caballero Y., Carcelén-Fraile MdC., Rivas-Campo Y., y González-Martín, A.M. (2024) Gamification in the classroom: Kahoot! As a tool for university teaching innovation. *Front. Psychol*. 15:1370084, 1-8. doi: 10.3389/fpsyg.2024.1370084

Araujo, U, y Sastre, G (Coords). (2008). *El aprendizaje basado en problemas: Una nueva perspectiva de enseñanza en la universidad*. gedisa.

Arredondo, E., Ramírez-Cruz, J., García-García, J., López-Mojica, J. Actitudes hacia la estadística de psicólogos en formación en México. *Contextos de Educación* 29 (20), 47-57.

Ales, F., Meyer, G.J., Mihura, J.L., Loia, A.C., Pasqualini, S., Zennaro, A., y Giromini, L. (2022). Can the Rorschach be Administered Remotely? A Review of Options and a Pilot Study Using a Newly Developed R-PAS App. *Psychol Inj Law,* 16, (1), 1-17. doi: 10.1007/s12207-022-09447-z.

Alonso Tapia, J, (2011). *Evaluación Psicológica: Coordenadas, contextos, procesos y garantías*. UA Ediciones.

Anijovich, R., y Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula* (Eds.). Aique.

Becerra, G., y Magnani, E. (2024). La inteligencia artificial como tecnología disruptiva y sus sentidos sociales. *El Faro. Revista de Docencia Universitaria*, 1, (1), 44-59.

Becerra, G., Grinszjtain, F., Gómez Zeliz, J., y Estayno, M. (2023). Intersección entre la inteligencia artificial, la educación universitaria y la formación docente. 1er Congreso Internacional en Inteligencia Artificial y Educación (CIIAE) Educar en la era de la inteligencia artificial generativa. UFLO.

Becerra, G., y Lopez Alurralde, J.P. (2021). Representaciones sociales del big data y la inteligencia artificial. Una exploración estructural. *Revista Cultura y Representaciones Sociales*, 16, (31), 89-115.

Bernal González, M.C., y Martínez Dueñas, M.I. (2009). Metodologías activas para la enseñanza y el aprendizaje. *Revista Panamericana de Pedagogía,* (14), 101-109

Bologna, E.L., y Vaiman, M. (2013). Actitudes, experiencia previa y nivel de logro en Estadística en la carrera de Psicología. En J. M. Contreras, G. R. Cañadas, M. M. Gea y P. Arteaga (Eds.), Actas de las Jornadas Virtuales en Didáctica de la Estadística, Probabilidad y Combinatoria, 91-103. Granada, Departamento de Didáctica de la Matemática de la Universidad de Granada.

Bornstein, R.F. (2016). Evidence-Based Psychological Assessment. *JOURNAL OF PERSONALITY ASSESSMENT*, 16, (16), https://doi.org/10.1080/00223891.2016.1236343

Brenlla, M.E y Taborda, A. (2020). *Guía para una interpretación integral del WISC -IV*, (2da Ed.). Paidos.

Canova - Barrios, C., Casimiro, L.G., Trejo, S.E., Manzur, K., Nores, R.I., Rios, N., Millan, M.P., Santa Cruz, N.S., Mendez, P., Nievas. M.S., Mercado, S., Mangano, M.A., Camio, A., y Ortigoza, A. (2025). Actitudes, percepciones y conocimientos sobre la investigación en estudiantes de enfermería en Argentina. *Horizonte de Enfermería*, 36, (1), 188-205.

Casullo. M.M.; Fernández Liporace, M.; Ferrante. V., y Prado, A. (1999). Aplicaciones del MMPI 2 en los ámbitos clínico, forense y laboral, (2da Ed.). Paidos.

Cattaneo,M.E., y Schmidt, V. (2014). *Escala de Metas de Vida para Adolescentes.* Paidos.

Castro Solano, A. (2004). Las competencias profesionales del psicólogo y las necesidades de perfiles profesionales en los diferentes ámbitos laborales. *Interdisciplinaria*, 21, (2), 117-152.

Celener, G. (2006). *Técnicas Proyectivas. Actualización e interpretación en los ámbitos clínico, laboral y forense.* Tomo I y II. Lugar Editorial.

Coll, C., Onrubia, J. y Mauri, T. (2007). Tecnología y prácticas pedagógicas: las TIC como instrumentos de mediación de la actividad conjunta de profesores y estudiantes. *Anuario de Psicología,* 38, (3), 377-400

Contini, N.E. (2018). Evaluación y diagnóstico psicológico: Controversias teóricas, metodológicas y diversidad cultural. En Maristany, C. Bregman, y. A. Pérez (Eds.). Enciclopedia Argentina de Salud Mental. Disponible en http://enciclopediasaludmental.org.ar/mobile/trabajo.php?idt=20&idtt=55.

Contini, N. (2001). La Evaluación Psicológica y el Psicodiagnóstico en Argentina: Perspectivas en la formación académica y en el ejercicio profesional. UNT.

Copto-Ramírez, M. (2023). Actitudes hacia la formación para la investigación en estudiantes universitarios de psicología y educación de la Universidad La Salle México. *Memorias del concurso Lasallista de Investigación, Desarrollo e innovación*. 10, (2), 76-80.

Díaz, A., Lárraga, P., Miño, B., y Robayo, J. (2019). Aprendizaje Basado en Problemas: una herramienta académica de autoaprendizaje en los estudiantes de sexto nivel de la carrera de psicología que cursan la materia de trastornos de personalidad. *PUCE*, 109, 125-144.

Díaz Arce, D. (2023). Plagio a la Inteligencia Artificial en estudiantes de bachillerato: un problema real. *Revista Innova Educación*, 5, (2), 108-116.

Díaz Barriga Arceo, F., Morales Bautista, M.E., y López Banda, E.A. (2021). Diseño tecnopedagógico de casos de enseñanza en formato electrónico sobre la metáfora mente-ordenador para estudiantes universitarios de psicología. En J. Bárcenas Lopez y E. Ruiz - Velazco Sanchez (Coords.). *Innovación Digital Educativa* (1er ed.), 336 - 347. Sociedad Mexicana de Computación en la Educación, A.C.

Díaz Cuevas, A.P., y Rodríguez Herrera, J.D. (2023). Usos de la Inteligencia Artificial en la escritura académica:experiencias de estudiantes universitarios en 2023. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 21, (42), 25-44.

de la Iglesia, G., y Castro Solano, A. (2021). *Evaluación de rasgos positivos y patológicos de la personalidad.* Paidos

de la Iglesia, G., Stover, J.B., Castro Solano, A., y Fernández Liporace, M. (2015). Validez de constructo del LSB-50 en Adultos argentinos: validación cruzada e invarianza factorial. *Acción Psicológica,* 12(2), 43-58. https://dx.doi.org/10.5944/ap.12.2.15327.

Dellepieane, P. (2025). Del aula al algoritmo: cómo la transformación digital está reconfigurando la educación universitaria. *El Faro. Revista de Docencia Universitaria*, 2, (2), 85-100.

Escribano Gonzalez., A., y Valle Lopez., A. (2008). *El aprendizaje basado en problemas [ABP]: una propuesta metodológica en educación superior.* Narcea.

FEPRA (2013) Código de Ética. Disponible en https://fepra.org.ar/fepra/

Fernández - Ballesteros, R. (2013). *Evaluación Psicológica: Conceptos, métodos y estudios de caso*, (2da Ed.). Pirámide.

Fernández Ballesteros, R., Oliva Márquez, M., Vizcarro Guarch, C., & Zamarrón, M. D. (2011). *Buenas prácticas y competencias en evaluación psicológica el Sistema Interactivo Multimedia de Aprendizaje del Proceso de Evaluación* (SIMAPE). Pirámide.

Fernández Ballesteros, R., De Bruyn, E. J., Godoy, A., Hornke, L. F., Ter Laak, J., Vizcarro, C., ... & Zaccagnini, J. L. (2003). Guías para el proceso de evaluación (GAP): Una propuesta a discusión. *Papeles del Psicólogo*, 23(84), 58-70. https://www.redalyc.org/pdf/778/77808407.pdf

Figueroa, P. (2025). Inteligencia artificial en la investigación académica y científica: ¿reemplazo, alianza o amenaza?. *El Faro. Revista de Docencia Universitaria*, 2, (2), 59-73.

Gallo, C.A. (2025). *Escena de la Persona Bajo el Sol*. contexto.

Garay Pardo, R.A., Canova-Barrios, C.J. (2024). Motivaciones y actitudes hacia la investigación en enfermeros de posgrado de una universidad Argentina. *Rev. chil. enferm.* https://doi.org/10.5354/2452-5839.2024.75932

Gómez Zeliz, J. (Comp.). (2024). *Metodología de la investigación: el desafío de su enseñanza.* UFLO Universidad.

González, C., Tornimbeni, S., y Barreto, M. (1999). Concepciones acerca de la investigación que tienen los estudiantes de psicología y su autopercepción como futuros investigadores. Trabajo presentado en Congreso Interamericano de Psicología, Caracas, Venezuela.

Guitart, M.E. (2009). Un estudio empírico sobre las ventajas e inconvenientes del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en grupos numerosos. *APRENDER*, 7, (12), 131-145.

Grinsztajn, F. (2024). Un ensayo sobre inteligencia artificial en la universidad: tres ideas para pensar y pensarnos como docentes. *El Faro. Revista de Docencia Universitaria*, 1, (1), 72-90.

Ibañez Aguirre (2013) La elaboración de interpretaciones en evaluación clínica. *Summa Psicológica UST*, 10, (1), 131-142. https://doi.org/10.18774/448x.2013.10.43

Ibañez Aguirre, C., y Maganto Mateo, C. (2009). El proceso de evaluación clínica: cogniciones del evaluador. *Summa Psicológica UST,* 6, (1), 81-99.

Klappenbach, H. (2015). La formación universitaria en psicología en Argentina: perspectivas actuales y desafíos a la luz de la historia. *Universitas Psychologica*, 14(3), 937-960. http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-3.fupa

Kosmina, N., Hauptmann, E., Tong Yuan, Y., Situ, J., Liao, X-H., Beresnitzky, A.V., Braunstein, I., y Maes, P. (2025). Your Brain on ChatGPT: Accumulation of Cognitive Debt when Using an AI Assistant for Essay Writing Task. *Preprint at arXiv*, https://doi.org/10.48550/arXiv.2506.08872

Kovalenko I.V., y Skvortsova T.P. (2022). Game Technologies and Gamification Techniques in Teaching English: An Analysis of Pedagogical Experience. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 19, (2), 382-392.

Krieger, V., Magallón-Neri, E. y Amador-Campos, J. A. (2024). Ética e Inteligencia Artificial en Evaluación Psicológica. [Documento docente]. Facultad de Psicología, Universidad de Barcelona.

Krishnamurthy, R., VandeCreek, L., Kaslow, N. J., Tazeau, Y. N., Miville, M. L., Kerns, R., Stegman, R., Suzuki, L., & Benton, S. A. (2004). Achieving competency in psychological assessment: Directions for education and training. *Journal of Clinical Psychology*, 60(7), 725-739. https://doi.org/10.1002/jclp.20010

Leibovich de Duarte, A. (2000). Más allá de la información dada: Cómo construimos nuestras hipótesis clínicas. *Revista de la sociedad Argentina de psicoanálisis*, 97-114.

Levy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias*. Ediciones Gestión 2000.

Loayza-Rivas, J. (2021). Actitudes hacia la investigación científica y estadística en estudiantes de Psicología. *ACADEMO (Asunción)*, 8, (2), 165-177. https://doi.org/10.30545/academo.2021.jul-dic.6

López Altamirano, D.A., Ojeda Sánchez, E. P., Paredes Mariotto, M.J., Barroso Barrera, M.G., López Altamirano, D.A., Tunja Castro, D.T., Sánchez Aguaguiña, Gómez Morales, M.L. (2022). Metodologías activas de enseñanza: Una mirada futurista al desarrollo pedagógico docente. *Polo del conocimiento*, 7, (67), 1419 - 1430.

Losada, A. (2014). Uso en Investigación y Psicoterapia del Consentimiento Informado. En Kerman, B y Ceberio, M. (Comps.). *En busca de las ciencias de la mente. Investigación en psicología sistémica, cognitiva, y neurocientífica*, 159-167. Ediciones Universidad de Flores.

Losada, A. V., Zambrano Villalba, C. y Marmo, J. (2022). Clasificación de métodos de investigación en psicología. *Psicología UNEMI*, 6(11), 13-31. https://doi.org/10.29076/issn.2602-8379vol6iss11.2022pp13-31p

Lunazzi, H.A., Forli. M., y Elías, D. (2019). *Tablas argentinas de Calidad Formal (FQ) en 1179 no pacientes.* Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Psicología.

Lunazzi, H.A. (2017). *Relectura del Psicodiagnóstico* (1era, ed.). Lugar Editorial.

Lunazzi, H.A. (1992). *Lectura del Psicodiagnóstico* (1era, ed.). editorial de belgrano.

Llanga Vargas, E.F., e Insuasti Cárdenas, J.P. (2019). La influencia de la música en el aprendizaje. *Revista Atlante*.

Marcano de Blanco, E. (2023). Enseñanza de la metodología de la investigación en la educación universitaria. *Revista Social Fronteriza*, 3(5), 270–292. https://doi.org/10.59814/resofro.2023.3(5)270-292

Mejía Hinojosa, C. H., & Vásquez Guevara, M. (2022). Análisis de la accesibilidad de los recursos educativos digitales: Una revisión sistemática. *Revista Científica Kosmos*, 1, (1), 27–38. https://doi.org/10.62943/rck.v1n1.2022.37

Michael, J. (2006). Where's the evidence that active learning works?. *Adv Physiol Educ*, 30, 159–167, doi:10.1152/advan.00053.2006.

Murillo Zamorano, L.R., López Sanchez, J.A., Godoy Caballero, A.L., y Bueno Muñoz, C. (2021). Gamification and active learning in higher education: is it possible to match digital society, academia and students' interests?. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18, (15), https://doi.org/10.1186/s41239-021-00249-y

Napoli, M.L., Deppen, R.A., Silva, P., Caceres, V.E., Agasi, A., y Cruz, S.L. (2023). El aprendizaje basado en proyectos: una metodología de investigación-acción para la enseñanza de la psicología aplicada a las organizaciones. XV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXX Jornadas de Investigación. XIX Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. V Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional V Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Nunes Farias Oliveira, M., Muniz, M., Reppold Tozzi, C., Faiad, C., Bueno Haas, J.M., y Porto Noronha, A.P. (2012). Diretrizes para o ensino de avaliação psicológica. *Avaliação Psicológica*, 11(2), 309-316.

Odetti, V. (2018). *Narrativas transmedia.* El abrojo.

Palta Valladares, N.I., Sigüenza Orellana, J.P., y Guevara Toledo, C.W. (2018). Aprendizaje Basado en Problemas en la carrera de psicología clínica. *Revista Electrónica de Psicología Iztcala*, 21, (4), 1411-1433.

Panadero, E., Jonsson, A., Botella, J. (2017). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational Research Review*, 22, 74-98, https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.08.004

Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Modelo de Zimmerman sobre estrategias de aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30(2), 450–462. https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221

Pinenla-Palaguaray, J. C., Saransig-Ramos, G. N., Allauca-Tinajero, D. V., Vega-Cárdenas, M. E. y Lanchimba-Pineida, F. A. (2024). Aula invertida, aprendizaje basado en problemas y

gamificación, como metodologías activas en aulas diversas. *Revista Científica Retos de la Ciencia,* 1, (4), https://doi.org/10.53877/rc.8.19e.202409.6

Pérez Aguero,, M. C. (2019). *Competencias profesionales y buenas prácticas en la evaluación psicológica infantil.* Repositorio de Innovación Educativa.

Peñalosa Castro, E., y Castañeda Figueiras, S. (2008). Generación de conocimiento en la educación en línea. Un modelo para el fomento de aprendizaje activo y autorregulado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13, (36), 249-281.

Porto Noronha, A.P., Varandas Camargo de Barros, M., Oliveira, Nunes, M.F., y Angeli dos Santo, A.A. (2014). Avaliação psicológica: importância e domínio de atividades segundo docentes. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 14, (2), 524-538.

Porto Noronha, A.P., Ribeiro de Castro, N., Ottati, F., Varandas Camargo de Barros, M., y Rodrigues Santana, P. (2013). Conteúdos e Metodologias de Ensino de Avaliação Psicológica: um Estudo com Professores. *Paidéia*, 23, (54), 129-139. doi: http://dx.doi.org/10.1590/1982-43272354201315

Porto Noronha, A.P., Marín Rueda, F.J., Varandas Camargo de Barros, M., y Raad, A.J. (2009). Estudo transversal com estudantes de psicologia sobre conceitos de avaliação psicológica. *Psicol. Argum., Curitiba*, 27, (56), 77-86.

Porto Noronha, A.P., Oliveira, Nunes, M.F., Matteo Ambien, R.A. (2007). Importância e domínios de avaliação psicológica: um estudo com alunos de Psicologia. Paidéia (Ribeirão Preto) 17 (37), 231-244. https://doi.org/10.1590/S0103-863X2007000200007

Porto Noronha, A.P., y Alchieri, J.C. (2004). Conhecimento em avaliação psicológica. *Rev. Estudos de Psicologia*, *PUC-Campinas*, 21, (1), 43-52.

Pozo, J.I. (2020). *La educación está desnuda.* sm.

Pozo, J.I. (2016). *Aprender en tiempos revueltos.* Alianza.

Prieto - Andreu, J.M., Gómez Escalonija - Torrijos, J.D., y Said - Hung, E. (2021). Gamificación, motivación y rendimiento en educación: Una revisión sistemática. *Revista Electrónica Educare*, 26, (1), http://doi.org/10.15359/ree.26-1.14

Ravella, P. (2006). Para comprender las evaluaciones didácticas: Fichas didácticas. PREAL.

Richmond, J.L., y Nicholls, K. (2025). Using Generative AI to Promote Psychological, Feedback, and Artificial Intelligence Literacies in Undergraduate Psychology. *Teaching of Psychology*, 52, (3), 291-297.

Rodríguez Arias, E. (1998). Juicios e inferencias clínicas. *Boletín Dominicano de Medicina Conductual.,* 2, 135- 143.

Roe, R.A. (2003). ¿Qué hace competente a un psicólogo?. *Papeles del psicólogo*, 24, (86), 1-12.

Rose, N. (2004). *El gobierno del alma*. Disponible en www.elseminario.com.ar

Schulmeyer, M. K. (2016). La Formación En Evaluación Psicológica En Carreras De Psicología De Bolivia. *Interamerican Journal of Psychology*, 50(2), 288-300.

Seivane, M.S y Brenlla, M.E. (2022). Aplicaciones de la realidad virtual al campo de la evaluación psicológica: una revisión sistemática. Aloma, 40 (2), 21-31, 10.51698/aloma.2022.40.2.21-31

Siquier de Ocampo, M.L., García Arzeno, M.E., y Grassano, E. (1987). *Las técnicas proyectivas y el proceso psicodiagnóstico*. Nueva Visión.

Siriani, I. (2024). *Test de Persona con Arma: Tomo 1.* Autores de Argentina.

Sotelo, J., Arnao,M., Belaus, A., Franzán, M.E., Guñazú, M., Narambuena, L., Ocampo Vega, V., y Wilberger, A. (2012). Patrones no formales y constricciones heurísticas en la aplicación de teorías psicológicas para la elaboración de juicios clínicos. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 1, (1), 394-406. UNC.

Tobar-Viera, A., Núñez-Núñez, M., Mejía-Rubio, A. R., & Eugenio-Zumbana, L.(2024). Actitudes hacia la investigación y uso de Jamovi en estudiantes de Psicología Clínica. *ACADEMO (Asunción)*, 11, (3), 287-295.https://doi.org/10.30545/academo.2024.set-dic.8

Valera, S, R (2004). La Formación del profesional en la educación superior: de la noción de la calificación a la de competencias. *Revista Institucional Tiempos Nuevos*, 9, 38-44.

Wang, Y-F., Hsu, Y-F., Fang, K.T., y Kuo, L-T. (2024). Gamification in medical education: identifying and prioritizing key elements through Delphi method. *MEDICAL EDUCATION ONLINE*. 29, 2302231, 1-13. doi.org/10.1080/10872981.2024.2302231

Whitebread, D., Coltman, P., Pino Pasternak, D., Sangster, C., Grau, V., Bingham, S., Almeqdad, Q., y Demetriou, D. (2009). The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children. Metacognition and Learning, 4, 63–85. https://doi.org/10.1007/s11409-008-9033-1

ANEXO

Consentimiento para investigación

Desde la cátedra de “Psicodiagnóstico Aplicado” asumimos el compromiso de que la enseñanza universitaria debe acompañarse de propuestas de investigación y/o de extensión, con las cuales realizar aportes a la comunidad científica y social, a la vez de permitir mejorar las prácticas pedagógicas. Por este motivo, durante el cursado de la asignatura estaremos realizando diferentes actividades que nos permitan problematizar sobre la enseñanza de la Evaluación Psicológica y el Psicodiagnóstico, como también, del empleo de la gamificación y la resolución de casos como herramientas didácticas y pedagógicas. Dichas actividades conllevan la recolección de datos que nos permitirán llevar adelante nuestros objetivos. Te pedimos tu autorización para utilizar los datos que provengan de tu participación en las actividades durante el cursado para elaborar trabajos de investigación y presentaciones en jornadas académicas (simposios, jornadas, congresos, encuentros de investigación, etc.). Los datos recogidos serán tratados de manera anónima y confidencial, resguardando la identidad de los participantes. En caso que no desearas participar, esto de ningún modo afecta las condiciones de cursado y aprobación de la asignatura.

¡Muchas gracias!

Autorizo a la cátedra de “Psicodiagnóstico Aplicado” a usar los datos recogidos de las actividades que realice como estudiante durante el cursado de la asignatura para trabajos de investigación y presentaciones en jornadas académicas

Firma

Aclaración

DNI

Lugar y Fecha