



**MANUAL DE BUENAS
PRÁCTICAS
DOCENTES
EN PSICOLOGÍA**



ÍNDICE

EXPERIENCIAS DOCENTES UDD

Aplicación de aprendizaje basado en problemas en el curso bases neurológicas del comportamiento

Modelo de aprendizaje profundo en estudiantes de III año de psicología, a través metodologías activo-participativas

El análisis rápido de sucesos como impulsor del aprendizaje y el debate en aula

Plataforma de apoyo e-learning

Video taller: desafío la grupalidad en pandemia intervenciones online para disminuir el impacto de la pandemia en diversos grupos e instituciones

EXPERIENCIAS DOCENTES OTRAS UNIVERSIDADES

Creación de un entorno virtual amigable en la plataforma educandus para facilitar el aprendizaje del módulo de salud ocupacional

Creatividad colectiva y acciones colaborativas para una evaluación final

Relectura cualitativa del sistema de evaluación "calificación basada en la confianza" (CBM) para una propuesta innovadora en formación del profesorado

PAG.

3

4

21

45

59

76

100

101

115

129

EXPERIENCIAS DOCENTES UDD



APLICACIÓN DE APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS EN EL CURSO BASES NEUROLÓGICAS DEL COMPORTAMIENTO

EXPERIENCIA UNIVERSIDAD DEL DESARROLLO

CLAUDIO LAVIN TAPIA



Correo electrónico:

c.lavin@udd.cl

Institución:

Universidad del Desarrollo

Ciclo de la carrera:

Bachillerato

Asignatura:

Bases Neurológicas del Comportamiento

Área a la que pertenece el curso:

Formación Básica

Período académico y duración de la experiencia:

2020 - 2

Área de práctica docente:

- Planificación
- Didáctica
- Evaluación

Temática transversal:

- Innovación metodológica
- Interdisciplina
- Globalización
- Responsabilidad pública

El curso de Bases Neurológicas del Comportamiento es un curso mixto que está orientado a la comprensión del funcionamiento del sistema nervioso, a través de la revisión de fenómenos básicos para llegar a procesos complejos y principios neurobiológicos generales que regulan la experiencia y la conducta humana. Se incluyen tópicos como las células, los procesos de señalización y transmisión de información, la formación de circuitos neurales y su cambio con la experiencia, la anatomía cerebral y sus principios. Una vez establecida esta base conceptual, se abordan ámbitos de especial relevancia para la psicología como la percepción, la atención, el movimiento y la memoria. Se espera alcanzar una perspectiva amplia del rol del cerebro en los procesos psicológicos de manera que las competencias desarrolladas resulten de utilidad conceptual y práctica. Se utilizan metodologías principalmente de clases expositivas, análisis de casos y revisión de material audiovisual.





El curso de Bases Neurológicas es un curso de alta complejidad técnica que supone un desafío a los estudiantes (y por lo tanto a la facultad) en tanto es la primera instancia en la que se enfrentan a este tipo de contenidos en el contexto universitario. En este contexto, y contemplando una necesidad estructural de parte de la facultad, la inclusión de estrategias de aprendizaje que busquen acercar a los estudiantes a contenidos de alta complejidad técnica parece un buena práctica a implementar.



OBJETIVOS Y PARTICIPANTES

Participantes: A través de este proyecto se buscó sistematizar la implementación de actividades prácticas que permitan acercar los contenidos científicos y técnicos asociados al curso de Bases Neurológicas del Comportamiento (BNC). El curso contó con 38 estudiantes de primer año de la Facultad de Psicología sede Santiago.

Se buscó contextualizar los contenidos a través del diseño y desarrollo de problemas (clínicos, investigativos, sociales, por mencionar algunos) para poner en práctica habilidades de creatividad, argumentación y razonamiento en los estudiantes a partir de los contenidos del curso de BNC. Con este trabajo se buscó, además, motivar a los estudiantes al uso de interacción dada por CANVAS.

Objetivo general:

- Posibilitar una adecuada relación teórico-práctica en los estudiantes de una sección del curso Bases Biológicas del Comportamiento de la carrera de psicología, sede Santiago.

Objetivos específicos:

- Desarrollar habilidades de aplicación de conocimientos en biología celular y estructura neuronal en los estudiantes en la resolución de problemáticas psicológicas (p.ej. casos clínicos).
- Desarrollar habilidades de aplicación de conocimientos de neuroanatomía en los estudiantes para la resolución de problemáticas psicológicas (p.ej. casos clínicos).
- Promover en los estudiantes habilidades transversales de razonamiento, argumentación y desarrollo de estrategias de innovación.

- Motivar a los alumnos a participar activamente en el curso a través de la plataforma de CANVAS.
- Posibilitar en los estudiantes la identificación de recursos bibliográficos requeridos para lograr describir el comportamiento humano a partir de sus determinantes biológicos.

ANTECEDENTES CONCEPTUALES Y/O EMPÍRICOS PARA COMPRENDER LA EXPERIENCIA

El proceso de enseñanza aprendizaje de contenidos con alto contenido científico y técnico es un desafío en sí mismo, más aún cuando se produce en el inicio de la formación profesional de los estudiantes (Bueno & Fitzgerald, 2004). En el contexto de la enseñanza de ramos con alto contenido científico en psicología, se ha observado que cuando los estudiantes logran una conjunción de motivación extrínseca media (comparada con alta o baja) además de algún grado de motivación intrínseca, su desempeño mejora significativamente, lo que, a su vez, correlaciona con mayores oportunidades de desarrollo laboral (Lin & McKeachie, 2003). En el contexto de educación a distancia las herramientas de trabajo virtual pueden ser muy beneficiosas cuando hay una planificación y objetivos claros de trabajo (Muilenburg & Berge, 2005; Lyke & Frank, 2012).

En el caso de este proyecto, se procedió con los resguardos éticos estándares para el tratamiento de datos y reporte de resultados. Las actividades realizadas en el proyecto se acoplaron a las actividades académicas usuales y no supusieron una mayor carga de trabajo a los estudiantes. Además, se realizó una introducción al tipo de actividades a desarrollar y se entregaron pautas claras de trabajo. Se aseguró la total confidencialidad en el reporte de resultados (promedios de notas).

El aprendizaje basado en problemas (ABP) fue una propuesta presentada e implementada por la Escuela de Medicina de la Universidad de McMaster (Canadá) durante la década del 70, y desde entonces ha tenido diversas aplicaciones con buenos resultados. Se trata de un proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en los estudiantes y que promueve un aprendizaje significativo, además de permitir el trabajo de habilidades y competencias transversales en los estudiantes. El ABP promueve el trabajo del pensamiento crítico (habilidades de razonamiento y argumentación), el desarrollo de estrategias de innovación y resolución de problemas (Bueno & Fitzgerald, 2004; Lin & McKeachie, 2003), capacidades que son parte del perfil de egreso de los egresados de Psicología UDD.

En términos prácticos, el proceso del ABP se desarrolla en grupos pequeños de trabajo, donde los estudiantes en conjunto buscan resolver un problema inicial complejo que signifique un desafío para ellos, desencadenando un aprendizaje auto-dirigido y horizontal, donde el rol del docente se convierte en el de un facilitador del aprendizaje. Es importante mencionar que este tipo de trabajo es un complemento a la exposición de contenidos teóricos, los que son necesarios para que los estudiantes tengan las herramientas adecuadas para solucionar el problema presentado.



El proyecto contó con 3 etapas: diseño de los ABP, implementación en actividades evaluativas y evaluación. La etapa de diseño y evaluación estuvo a cargo del docente responsable y la implementación del docente y la ayudante del curso. Participaron todos los alumnos de la sección de BNC (n=38 alumnos).

La primera etapa implicó el diseño de un conjunto de dos problemas/desafíos asociados a cada tema principal del curso (8 problemas en total): (1) evolución y desarrollo del sistema nervioso; (2) células y sinapsis, (3) anatomía del sistema nervioso, (4) bases biológicas de procesos cognitivos (percepción, atención, movimiento y control, memoria). Es decir, 4 instancias de ABP de abordaje a lo largo del semestre. El diseño de los problemas implicó la contextualización del problema, una pregunta central, pautas para el abordaje de los problemas, pautas para guiar discusiones grupales, literatura de consulta (además de los contenidos de clases) y pautas de evaluación (ver anexo con ejemplo de actividad). Actualmente el proyecto está en fase de evaluación terminando con la evaluación general de promedios.

LOGROS ALCANZADOS

A través del proyecto se logró observar un trabajo de relación teórico-práctico por parte de los estudiantes, además de una mejora en los indicadores de evaluaciones. Este resultado, sin embargo, debe analizarse considerando que esta comparación refiere a semestres anteriores implementados en modalidad presencial.

A partir de la experiencia, los/las estudiantes mejoraron las notas del primer certamen (las del segundo están aún por ser analizadas). También mejoraron en el promedio de evaluaciones de trabajos de análisis y resolución de problemas (ver anexo 1 con gráficos comparativos).

Cualitativamente se pudo ver igualmente una capacidad de análisis, reflexión y discusión por parte de los/las estudiantes, en temas con alto contenido técnico como tratamientos innovadores de enfermedades cerebrales a partir del análisis de un documental (ver anexo 2).



ACCIONES Y PROCESOS QUE FUERON RELEVANTES PARA EL DESARROLLO EXITOSO DE LA EXPERIENCIA

Dentro de los aspectos que facilitaron el desarrollo del proyecto fueron las facilidades de contacto y comunicación que ofrece la plataforma LMS CANVAS, las cuales no siempre son utilizadas en toda su potencialidad si no hay un marco de planificación establecido. Otro aspecto relevante fue la disposición de los/las estudiantes a realizar actividades con metodologías distintas y contextualización de conocimientos a partir de materiales multimediales como películas, documentales y analizar contingencia con una clara dirección de fuentes bibliográficas y de los aspectos a analizar. En este sentido, la planificación de las actividades parece vital para direccionar y posicionar a los estudiantes en una mirada profesional de su entorno circundante.

DIFICULTADES ENFRENTADAS

Dentro de las dificultades se puede mencionar lo complejo de utilizar la metodología de ABP desde el comienzo mismo del curso, con los contenidos asociados a teoría celular y funcionamiento metabólico de las neuronas. De esta forma el primer ABP tuvo un formato relativamente similar a los trabajos de investigación realizados los años anteriores, pudiendo desarrollarse las actividades en el formato planteado solo a partir del segundo trabajo. Esto, dado el tipo de contenidos técnicos, la dificultad de los estudiantes de recurrir a artículos técnicos, y la poca disponibilidad de este tipo de material en idioma español. Esta dificultad se abordó adaptando el tipo de trabajo, además de recurrir a materiales alternativos como videos con subtítulos. Durante la implementación, hubo que dedicar más tiempo del planificado en trabajar y discutir aspectos relativos a la diferenciación de fuentes científicas respecto de otro tipo de fuentes, estas discusiones provocaron que, a momentos, nos alejáramos de los contenidos del curso para abordar problemas epistemológicos y metodológicos.

Considerando el objetivo general del proyecto de: "Posibilitar una adecuada relación teórico-práctica en los estudiantes de una sección del curso Bases Biológicas del Comportamiento de la carrera de psicología", sede Santiago, es posible indicar que este objetivo ha sido logrado parcialmente, ya que lo relativo a la relación teórico-práctica de los conocimientos más básicos del curso (biología celular y neurona) esto no fue totalmente logrado y hubo que adaptar el trabajo a algo más centrado en contenidos y en el acercamiento de estos a los/las estudiantes. Quizá falló, en este punto, la elaboración de problemas que pudieran ser abordados de forma más sencilla y faltó un mayor trabajo de acercamiento de los temas hacia los/las estudiantes más reticentes con los enfoques biológicos. Sin embargo, superada esa primera barrera inicial del curso, se logró un trabajo adecuado de aplicación de conocimientos neuroanatómicos y del ejercicio práctico de pensar problemas clínicos con una perspectiva científica, además de un empoderamiento que posibilitó en los/las estudiantes el sentirse profesionales en formación. El uso de recursos audiovisuales como películas, documentales y revisión de casos fue esencial en la etapa de elaboración de los problemas, para acercar temas complejos a los estudiantes y que ellos pudieran concebirlos desde una perspectiva profesional, desde la cual



podieron notar su propio progreso durante el semestre, lo que funcionó como un aliciente para ellos mismos. El uso de CANVAS fue central en el proceso de discusión y de compartir conocimientos de forma horizontal, al mismo tiempo que motivó en algunos/as la búsqueda exhaustiva de información y para elaborar opiniones con base científica.

Aún no termina el semestre y faltan algunos datos por recoger, pero al menos viendo el desempeño de la primera prueba, analizando el compromiso de los/las estudiantes con las actividades y la calidad de sus reflexiones, se puede afirmar que, al menos en parte, se logró acercarlos a una perspectiva de la psicología que era vista como demasiado técnica y cuya utilidad no terminaba de quedarles del todo claro.

Un aspecto central de toda metodología es tener una línea base clara para realizar análisis comparativos. Quizá un aspecto central para futuras implementaciones sea el realizar una prueba o evaluación diagnóstica con los/las estudiantes, tanto de sus habilidades técnicas como de sus expectativas a lo largo del semestre y del trabajo a realizar en el curso.

El curso de Neurociencias, que es el que continua con la línea comenzada en BNC y que los/las alumnos/as cursan en el primer semestre de segundo año, puede ser un contexto ideal para continuar en la senda comenzada en BNC para aplicar, en niveles de complejidad mayor, y quizá relacionado más directamente al quehacer clínico de la carrera, contenidos técnico-científicos relevantes y no siempre considerados como parte central de la formación de un/a psicólogo/a.



BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA

Bernard, R. M., Abrami, P. C., Lou, Y., Borokhovski, E., Wade, A., Wozney, L., ... & Huang, B. (2004). How does distance education compare with classroom instruction? A meta-analysis of the empirical literature. *Review of educational research*, 74(3), 379-439.

Bueno, P. M., & Fitzgerald, V. L. (2004). Aprendizaje basado en problemas problem--based learning. *Theoría: Ciencia, Arte y Humanidades*, 13

Lin, Y. G., McKeachie, W. J., & Kim, Y. C. (2003). College student intrinsic and/or extrinsic motivation and learning. *Learning and individual differences*, 13(3), 251-258

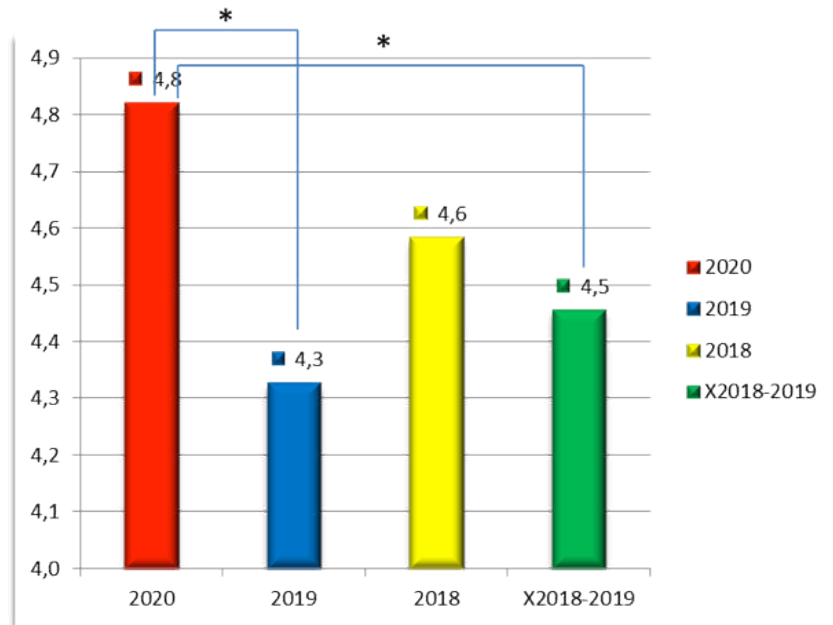
Lyke, J., & Frank, M. (2012). Comparison of student learning outcomes in online and traditional classroom environments in a psychology course. *Journal of Instructional Psychology*, 39(3/4), 245.

Muilenburg, L. Y., & Berge, Z. L. (2005). Student barriers to online learning: A factor analytic study. *Distance education*, 26(1), 29-48

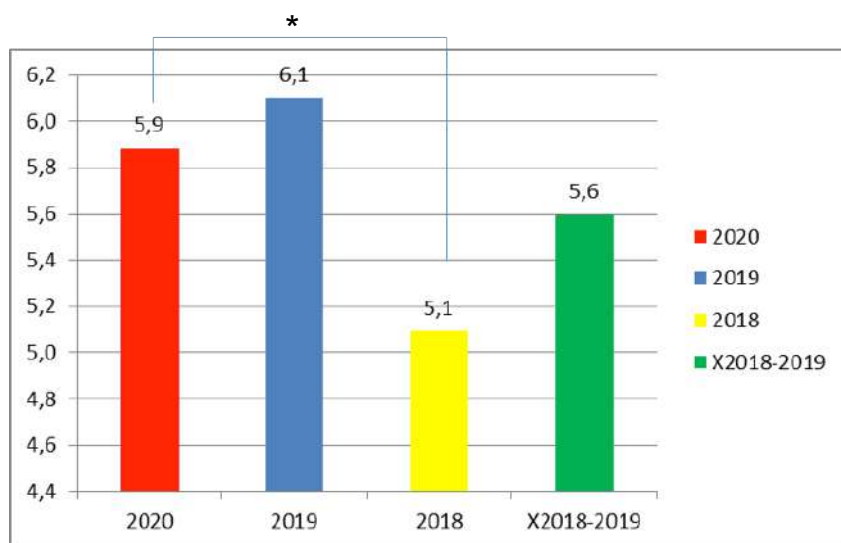
Anexo 1

Gráficos de resultados comparativos certamen 1 y promedio de actividades.

Promedio de notas certamen 1 BNC por año

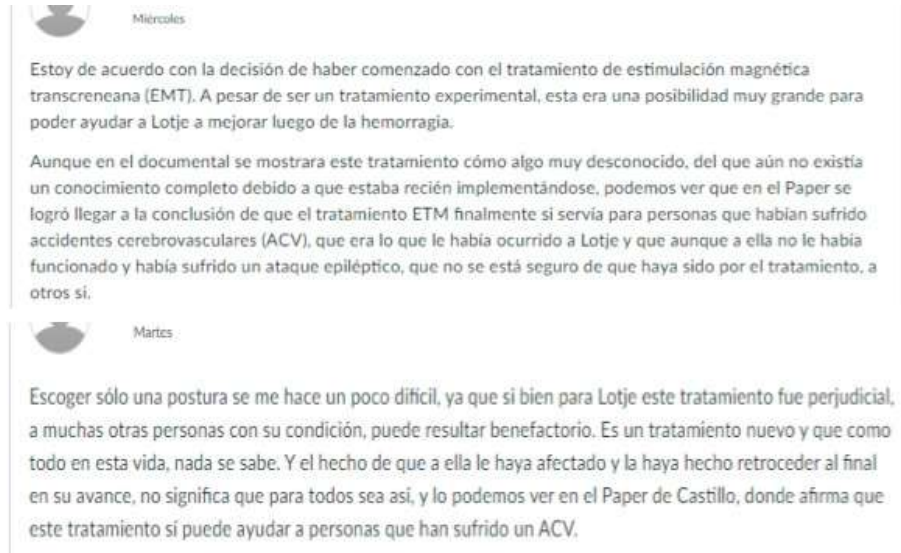


Promedio de notas trabajos ABP BC por año



Anexo 2

Pantallazos foros de discusión análisis de tratamiento hemorragia cerebral



Anexo 3

Ejemplo pauta actividad pauta de actividad ABP3 basada en el documental "My Beautiful Broken Brain"

Actividad Aprendizaje Basado en Problemas nº3

En grupos de 4 o 5 personas deben realizar esta actividad basada en el documental "My Beautiful Broken Brain" (Lotje Sodderland, Sophie Robinson, 2014). Lean atentamente la pauta para la elaboración de las respuestas que darán lugar al desarrollo del informe y la participación en el foro de discusión de CANVAS.

INFORME ESCRITO:

1. Una vez que hayan visto y analizado el documental; realizar un resumen breve (300 palabras máximo) indicando el mensaje principal del mismo y explicando la relevancia de este para el curso de Bases Neurológicas del Comportamiento utilizando argumentos teóricos que justifiquen la explicación (3 puntos).
2. Describir la principal problemática que se plantea en el documental referida a la relación entre el cerebro, la construcción de la realidad

percibida y el comportamiento humano. El problema debe ser expuesto en un párrafo que termine en una pregunta (máximo 500 palabras) (10 puntos). A modo de guía, considerar que Lotje utiliza una metáfora cinematográfica para intentar expresar el problema tratado en el documental referido a las secuelas de su condición. A través del punto 5 pueden ayudarse entre ustedes (ver más abajo “PARTICIPACIÓN EN FOROS DE CANVAS”).

3. Describir la respuesta o solución al problema presentado y descrito en el punto 3 basándose en los contenidos revisados en las clases de percepción y/o atención además de al menos 1 referencia a algún texto o material científico revisado (10 puntos).
4. Indicar qué aspecto(s) de la experiencia sensorial (estímulo, sensación, codificación, percepción) se ve(n) afectado(s) en el caso de Lotje, qué área cerebral es la que se ve principalmente afectada (región del cerebro y hemisferio cerebral) y de qué manera esto se manifiesta en su sintomatología (10 puntos).

PARTICIPACIÓN EN FOROS DE CANVAS:

5. Utilizar el foro de discusión de CANVAS llamado “Problema principal del documental My Beautiful Broken Brain” para compartir preguntas, interpretaciones, ideas o planteamientos relativos a determinar el problema principal tratado en el documental relativo a la relación entre el cerebro, la construcción de la realidad percibida y el comportamiento humano. Cada uno de los integrantes de cada grupo debe compartir al menos una pregunta/idea/comentario en el foro (6 puntos).
6. Debatir en el foro de discusión llamado “tratamiento Lotje” cuál es su opinión respecto al tratamiento al cual fue sometida Lotje (tratamiento de TMS) considerando los riesgos y el efecto del tratamiento en su progreso. La discusión debe partir con un “de acuerdo” o “desacuerdo” respecto al tratamiento realizado, y debe presentarse un argumento basado en contenidos del curso y/o revisión de literatura científica pertinente . Cada uno de los integrantes de todos los grupos deben compartir al menos una idea/comentario en el foro (6 puntos).

La entrega del informe escrito deberá contener los puntos 1, 2, 3 y 4.

Los puntos 5 y 6 NO deben incluirse en el informe escrito, sino que deben desarrollarse en los foros habilitados en CANVAS para este propósito. (Me parece adecuado que detalles todas las indicaciones, es necesario porque siempre hay estudiantes que lo necesitan)

La fecha de entrega del trabajo escrito y la fecha tope de la participación en los foros será el día martes 10/11 a las 17hrs vía correo electrónico (c.lavin@udd.cl) indicando en el asunto del correo en nombre de cada integrante del equipo.

Formato: letra arial 11, interlineado 1,5.

**MODELO DE APRENDIZAJE
PROFUNDO EN ESTUDIANTES
DE III AÑO DE PSICOLOGÍA,
A TRAVÉS METODOLOGÍAS
ACTIVO-PARTICIPATIVAS**

EXPERIENCIA UNIVERSIDAD DEL DESARROLLO

JOSÉ ANTONIO LE FORT SAEZ



Correo electrónico:

j.lefort@udd.cl

Institución:

Universidad del Desarrollo

Ciclo de la carrera:

Licenciatura

Asignatura:

Procesos de Aprendizaje

Área a la que pertenece el curso:

Educacional

Período académico y duración de la experiencia:

2020 - 1

Área de práctica docente:

- Planificación
- Didáctica
- Evaluación

Temática transversal:

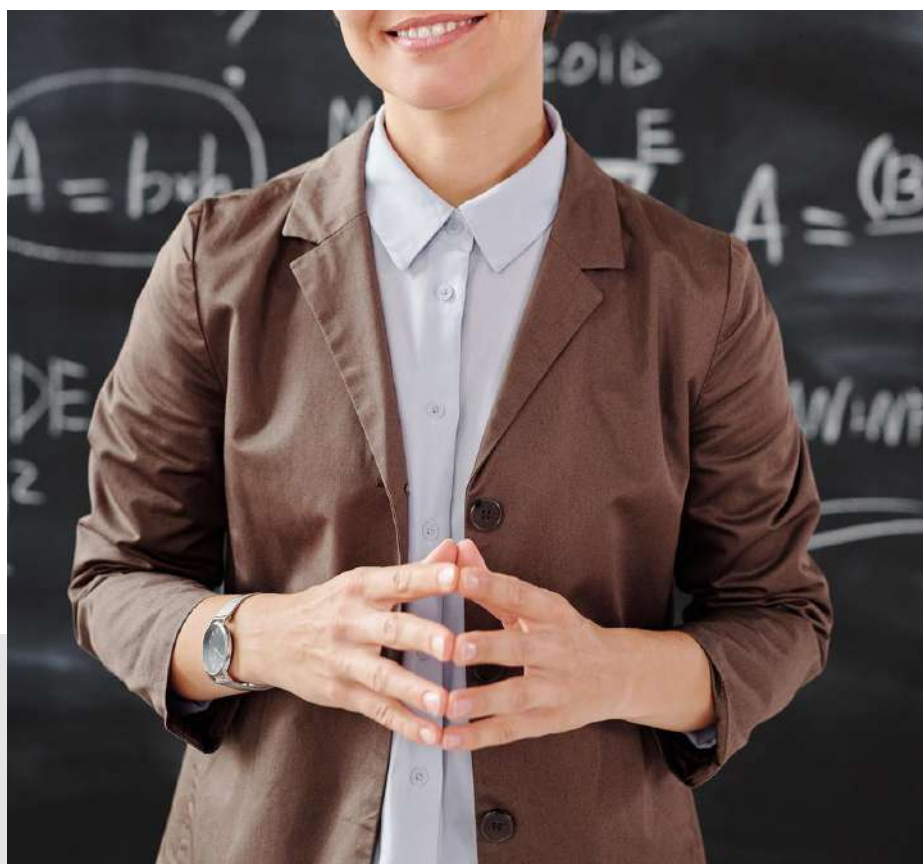
- Innovación metodológica
- Interdisciplina
- Globalización
- Responsabilidad pública

Este curso busca que los y las estudiantes comprendan los antecedentes históricos sobre el estudio del proceso de aprendizaje y el desarrollo de la cognición, profundizando en las principales teorías que los han abordado, distinguiendo conceptos y mecanismos principales. A su vez, se espera que los y las estudiantes puedan reflexionar acerca de ventajas y limitaciones de dichos antecedentes históricos y teóricos, en relación con sus aportes a distintos contextos y modelos educativos.

Los y las estudiantes dispondrán de información teórica y empírica que les permita comprender el desarrollo de las teorías del aprendizaje para aplicarlas al análisis de contextos reales.

Las competencias desarrolladas en este curso son requisito para el curso Diagnóstico y Diseño de Intervención en procesos de Enseñanza-Aprendizaje, que se dicta el séptimo semestre.





El desafío o problema que se busca resolver fue lograr aprendizaje profundo en las/los estudiantes. Para tal situación se aplicó un modelo de creación propia, que el autor viene implementando desde hace más de 7 años en su práctica docente y en su trabajo con instituciones educativas. Este modelo busca fortalecer el aprendizaje profundo, que es concebido como el fortalecimiento de habilidades como creatividad, pensamiento crítico, colaboración, comunicación, ciudadanía y autonomía (Matsushita, K. 2018; Fullan, M. 2018;2020).



OBJETIVOS Y PARTICIPANTES

Participantes:

Objetivo general:

Fortalecer el aprendizaje profundo en estudiantes

Objetivos específicos:

- Fortalecer Visión analítica
- Fortalecer autonomía
- Fortalecer emprendimiento
- Fortalecer comunicación
- Fortalecer dominio teórico
- Fortalecer integración sistémica
- Fortalecer capacidades de diagnóstico e intervención

ANTECEDENTES CONCEPTUALES Y/O EMPÍRICOS PARA COMPRENDER LA EXPERIENCIA

El modelo conceptual de trabajo es el siguiente:

MODELO DE TRANSFORMACIÓN PARA EL APRENDIZAJE PROFUNDO



Fuente: Elaboración propia (2020)

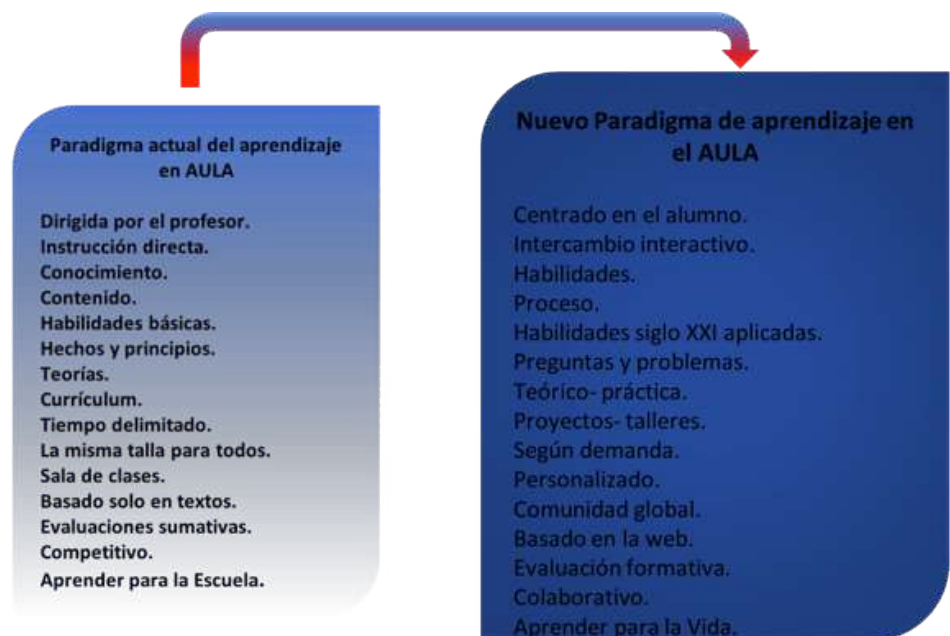
En este modelo el centro del trabajo en un proceso formativo es fortalecer el aprendizaje profundo, entendido como fomentar en los estudiantes habilidades como la creatividad, pensamiento crítico, colaboración, comunicación, ciudadanía y autonomía, etc. (Matsushita, K. 2018; Fullan, M. 2018;2020).

Para lograr tal objetivo, se necesita que el docente asuma un rol de facilitador (Fadel, C., Trilling, B. 2009). También se deben trabajar desde la perspectiva del aprendizaje activo, a través de metodologías activo participativas (Misseyanni,A., Lytras,M., Papadopoulou,P.,Marouli,C. 2018). Un elemento central del modelo es entender la evaluación como el principal articulador del aprendizaje, desde esta perspectiva "La evaluación para el aprendizaje es cualquier evaluación en la cual, la primera prioridad en su diseño y puesta en práctica tiene como objetivo promover el aprendizaje de los estudiantes" (Black et al., 2004,p. 10 en Carless, D., M. Bridges, S., Ka Yuk Chan,C. Glofcheski,R. 2019). Finalmente, las tecnologías son concebidas como aceleradores del aprendizaje (Fullan, M.,Quinn, J. (2016).

Se entiende el aprendizaje como un proceso de construcción individual y colaborativa. Por tanto, desde esta perspectiva, los certámenes de carácter individual (construcción de productos individuales) se podían compartir con compañeros de equipo con el fin de colaborar con buenas ideas, retroalimentarse mutuamente y aprender entre pares.

La estrategia buscar generar el protagonismo de los/las estudiantes en su aprendizaje profundo. Para esto se utilizan en diferentes momentos del semestre, metodologías de aprendizaje activo, como aula invertida (capsulas de videos y clases taller), aprendizaje basado en proyectos (APP) y pensamiento de diseño.

El rol del docente y de el/la ayudante cambian radicalmente, como lo muestra el siguiente esquema visual:



Fadel, C., Trilling, B. (2009). 21st century skills. Learning for life in our times. San Francisco, CA: Jossey- Bass

En coherencia con lo anterior, el rol del estudiante pasa de un rol pasivo, a un rol eminentemente activo.



El curso desde el modelo planteado fue invertido curricularmente como lo grafica el siguiente esquema visual:

EL CURRÍCULUM INVERTIDO



Figura 4: Voltear el currículum (el plan de estudios) para tener en cuenta la ocupación de la búsqueda y la I.A.
Fuente: CCR. Centro de Rediseño del Currículum

Invertir el currículum, significa básicamente dedicar la mayor parte de las sesiones lectivas al proceso de entendimiento, conocimiento y por sobre todo despliegue de habilidades y transferencia de aprendizajes por parte de los estudiantes, por sobre la transmisión unilateral del docente de información y datos.

Desde esta perspectiva se realizaron los siguientes pasos:

Fase planificación y diseño del curso:

1. Análisis del programa desde una perspectiva interdisciplinar
2. Análisis del programa para complementar contenidos (Posibilidad de incorporar contenidos)
3. Análisis del programa para complementar objetivos competenciales en coherencia con modelo UDD interdisciplinar
4. Análisis del programa desde la perspectiva de evaluación para el aprendizaje
5. Elaboración de cronograma clase a clase con la siguiente lógica semestral:
 - a. Primer bloque de clases: Sesión lectiva sincrónica interactiva
 - b. Segundo bloque de clases: Sesión sincrónica o asincrónica lectiva (experiencias de aprendizaje en plataformas tecnológicas) o bien trabajo autónomo individual o grupal con relación a certámenes
 - c. Tercer bloque de clases: Trabajo individual o grupal autónomo offline.
6. Elaboración de los materiales y clases
7. Reunión con Ayudante del curso
8. Coordinación con docentes de las otras secciones del curso, a fin de coordinar la mayor coherencia en la metodología implementada y propuesta para el curso (esto se logro con los docentes de Santiago en 2020).

Fase implementación del curso:

1. Clase 1

- a. Mail de bienvenida previo al inicio de clases con consigna motivadora y con solicitud de conformación de equipos de todo el semestre
- b. Motivación, explicación y desafíos hacia cada estudiante
- c. Explicación de la metodología del curso
- d. Explicación del proceso constante y continuo de evaluación formativa para el aprendizaje durante todo el semestre.
- e. Explicación del cronograma y programa.
- f. Explicación del rol del docente, ayudantes y estudiantes.

2. Clases 2 a la 9

- a. Aproximación paulatina a la colaboración para el aprendizaje, a través de la elaboración de certámenes individuales (productos a construir) con posibilidad de pedir ayuda a compañeros de equipo o Inter equipos.

3. Clases 10 a 18

- a. Trabajo en equipo para elaboración de certamen grupal, en que se ponen en práctica todos los procesos de transferencias y habilidades, para la construcción de un producto real.
- b. Elaboración de examen grupal, con segunda parte de producto real desarrollado en la fase regular del curso.
- c. Autoevaluación formativa y sumativa para fortalecer metacognición

Fase Evaluación para el Aprendizaje

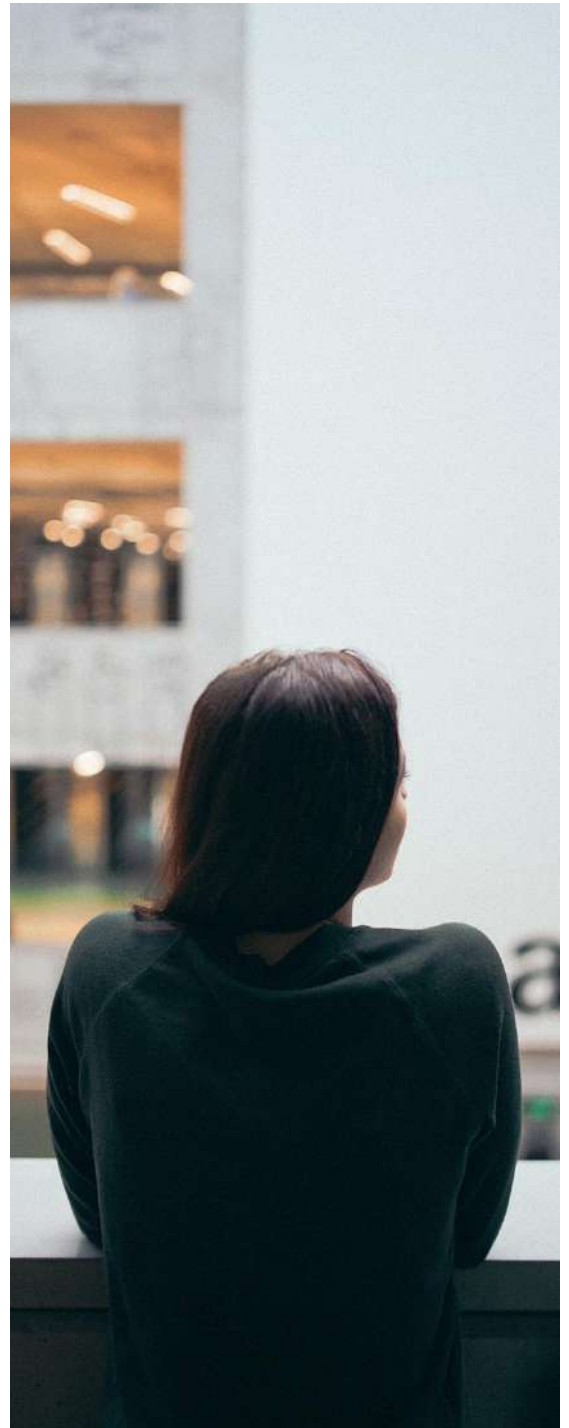
A continuación se pueden ver los certámenes creados por los estudiantes el segundo semestre de 2020:

Certamen 1 Individual	Creación de un capítulo de libro sobre el aprendizaje, basado en los autores revisados en el curso.	Esto deberá ejecutarse a través de una modalidad de capítulo y puede ser presentado mediante infografía, comic, Storyboard, díptico, etc. Se pueden utilizar entre otras las siguientes plataformas web: www.canva.com ; https://www.easel.ly/ https://www.genial.ly/en https://www.storyboardthat.com/ https://www.pimpampum.net/es/project/bubblr/ https://storybird.com/signin Su evaluación será a través de una rúbrica	35%
Certamen 2 Individual	Creación de un Video con un análisis integrativo sobre aprendizaje, enseñanza y el vínculo de las teorías revisadas con el rol del docente y estudiante en el proceso de enseñanza/aprendizaje	El video debe seguir las pautas de duración y dimensiones del modelo de Aula invertida Este video podría ser creado a través del celular (y editado) o plataformas como www.powtoon.com www.animoto.com Su evaluación será a través de una rúbrica	35%
Trabajo Grupal 1	Diagnóstico a partir de un caso entregado por el equipo docente	Utilización de videos y plataformas digitales para el levantamiento de información y cruce de la misma. Su evaluación será a través de una rúbrica	20%
Autoevaluación Formativa	A lo largo del semestre cada estudiante debe construir un portafolio de reflexión de aprendizajes con relación a 5 preguntas base	Debe ser presentado en formato de infografía, comic, video, Storyboard	10%

LOGROS ALCANZADOS

Los principales logros tienen que ver con los productos construidos por los y las estudiantes:

- Libros sobre teorías del aprendizaje creado y construido por estudiantes (libro de casi 300 páginas)
- 35 videos tipo aula invertida con síntesis y aportes de distintos teóricos del aprendizaje
- Diagnóstico de una clase observada a docente real: Se aplicaron e integraron todas las teorías que solicitaba el programa a un caso real
- Plan de mejora para docente observado (examen): Se propone plan de mejora individual para el docente observado.



ACCIONES Y PROCESOS QUE FUERON RELEVANTES PARA EL DESARROLLO EXITOSO DE LA EXPERIENCIA

Las acciones y procesos más relevantes para el logro del trabajo fueron:

1. Estudiantes como protagonistas del aprendizaje
2. Evaluación formativa para el aprendizaje continúa durante todo el semestre
3. Evaluación sumativa para el aprendizaje coherente: Certámenes y exámenes buscan que el estudiante genere productos creativos, a partir de lo aprendido
4. Cátedra clase a clase que buscaba fortalecer aprendizaje profundo
5. Ayudantía con foco en la evaluación formativa y acompañamiento emocional de los estudiantes
6. Uso de tecnologías como acelerador del aprendizaje: Nearpod, mentimeter, canva, padlet, storyboardthat, etc
7. Uso de metodologías de aprendizaje activo como ABP, aula invertida, etc.

DIFICULTADES ENFRENTADAS

La mayor dificultad estriba en que los/las estudiantes han sido formados previamente en un sistema escolar y universitario, en el que el protagonista es el docente. Fullan, M., Quinn, J. (2016) sostienen que la escuela tradicional es cada vez más aburrida para los/las estudiantes y para los/las docentes. Sin embargo, la solución no es la compra de tecnología, ya que se ha verificado que esta por sí misma no ha logrado tener un impacto significativo. Es el desarrollo de nuevas pedagogías y acciones de aprendizaje en el contexto del siglo XXI, como, por ejemplo, en donde dos o más estudiantes o dos o más docentes o familias trabajan juntos en torno al aprendizaje profundo, las que son centrales.

Por tanto, el principal obstáculo fue el miedo inicial por parte de los y las estudiantes a trabajar de manera autónoma, colaborativa, creativa, etc. Miedo que fue superado a medida que se les entregaba confianza, ayuda y se les planteaba altas expectativas en su desempeño.

Hubo un caso particular en que una estudiante le costó mucho un certamen y se activaron todas las ayudas previstas en la planificación de la cátedra, como por ejemplo (bolsa de días extras para concluir certámenes) y también se conectó con las ayudas oficiales de la Facultad de Psicología.

La principal conclusión es que con este método o modelo pedagógico se pasa del paradigma de la enseñanza (centrada en el docente), al paradigma del aprendizaje (centrado en el estudiante). Se transforma la evaluación como el principal medio de aprendizaje, y se usan las tecnologías y metodologías activas como aceleradores del aprendizaje profundo.

Actualmente se me ha pedido desde el proyecto E-Teach de la Facultad de Psicología UDD que trabaje con relación a este modelo con un grupo de docentes de los distintos niveles de la Facultad (pregrado, magister, doctorado, etc). El modelo tiene la cualidad de poder ser implementado en modalidades online, híbridas o presenciales.



Cabe señalar que este modelo es consecuencia del resultado de más de 10 años de trabajo como docente, aprendiendo y experimentando en los establecimientos escolares en los que me he desempeñado o bien asesorado. El modelo presentado tiene como fundamento empírico (entre otras) las siguientes fuentes mostradas en el esquema visual:

Contexto actual en educación en el siglo XXI					
Instituciones internacionales	Personajes Empresas	Expertos en Educación	Países	Instituciones educativas	Teóricos del Aprendizaje
TheGedi.org	Elon Musk	Peter Senge	Singapur 2011	Centro Para el rediseño del curriculum	Peter Jarvis
Informe McKinsey: Future that works: Automation, employment, and productivity. (2017)	Reed Hastings	Michael Fullan	Finlandia 2016 "phenomenon learning"	Nuevas Pedagogía para el aprendizaje Profundo	Knud Illeris
BID: Aprender mejor. (2017)	Steve Jobs	Ken Robinson	China 2014	Asociación para el aprendizaje en el siglo XXI	Kayo Matsushita
Citigroup: The Future Is Not What It Used to Be. (2016)	Bill Gates	Charles Fadel	EEUU Massachusetts (2008)	PBL Works	Carol Dweck
OCDE (informes Skills Outlook)	Richard Branson	Sugata Mitra	Chile 2020	Game For Change	Howard Gardner
OCDE (2018) How to Build a 21st-Century School System.		Fernando Reimers	India 2005		Yrjo Engestrom
OCDE (2019) Fomentar la creatividad y Pensamiento Critico en los estudiantes Lo que significa en la escuela.		James Pellegrino/Hilton, M	Canada Ontario (2016)		Barbara Rogoff

Fuente: Elaboración propia. (2020)

A partir de la articulación y coherencia de esta experiencia con el proyecto E-Teach de nuestra Facultad y con el modelo interdisciplinar de nuestra universidad, es posible avanzar a transformar la experiencia curricular y de aprendizaje de los estudiantes, en una que permita que sean sujetos activos de procesos de innovación, emprendimiento y aprendizaje profundo desde el inicio de su formación disciplinar.

BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA

Carless, D., M. Bridges, S., Ka Yuk Chan, C. Glofcheski, R. (2019) "Scaling up Assessment for Fadel, Ch., Trilling, B (2009) 21st Century Skills: Learning for Life in Our Times. Jossey-Bass

Fadel, Ch., Trilling, B., Bialik, M. (2016). Educación en cuatro dimensiones: Las competencias que los estudiantes necesitan para su realización. CCR-Centro de innovación Fundación Chile

Fullan, M., Quinn, J., Mceachen, J., Gardner, M., Drummy, M (2020). "Dive into deep learning. Tools for engagement". Corwin. Sage. USA.

Fullan, M., Quinn, J., Mceachen, J. (2018). "Deep Learning engage the world change the world". Ontario Principal Council- Corwin. Sage. USA.

Fullan, M., Quinn, J. (2016). "Coherence. The Right drivers in action for schools, districts, and systems". Ontario Principal Council- Corwin. Sage. USA.

Matsushita, K. (ed.) (2018). Deep active learning. Singapur: Springer.

Misseyani, A., Lytras, M., Papadopoulou, P., Marouli, C (ed). (2018). "Active learning strategies in higher education. Teaching for leadership, innovation and creativity" Emerald Publishing Limited

Referencias Complementarias

Chu, S. K. W., Reynolds, R., Tavares, N., Notari, M., Wing Yi Lee, C. (2017). 21st Century Skills Development Through Inquiry-Based Learning. Singapur: Springer.

Sharrat, L., Fullan, M. (2015). Poniendo Rostro a los datos. Lo que hacen los grandes líderes. Edición Conjunta Corwin-SAGE-Fundación Arauco.

OECD (2015). Skills Outlook Youth, Skills and Employability. OECD

Global Entrepreneurship Index (2015). <https://thegedi.org/>

Robinson, K., Arounica, L (2015). "Escuelas Creativas, la revolución que está transformando la educación". Argentina. Grijalbo.

- Robinson, K. (2009).** "El elemento: Descubrir tu pasión lo cambia todo". Argentina. Grijalbo
- Gerver, R. (2010).** "Creating tomorrow's schools today_ education our children their futures". Continuum International Publishing Group
- Gerver, R. (2013).** El cambio, aprende a quererlo, aprende a liderarlo. Conecta
- Reimers, F., Chung, C. (2016).** Teaching and Learning For the Twenty-First Century: Educational Goals, Policies, and Curricula from Six Nations. Harvard Education Press
- Reimers, F., Chung, C. (2016).** Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI, metas, políticas educativas y currículo en seis países. Fondo de cultura económica
- Fadel, Ch., Trilling, B (2009).** 21st Century Skills: Learning for Life in Our Times. Jossey-Bass
- Piirto, J (2011).** Creativity for 21st Century Skills .How to Embed Creativity into the Curriculum. Sense Publishers
- Darling-Hammond,L. (2014).** Next Generation Assessment Moving Beyond the Bubble Test to Support 21st Century Learning. Jossey-Bass
- Gruenert, S.Whitaker, T. (2015).** "School Culture Rewired. How to Define, Assess, and Transform It". Virginia: ASCD.
- Bergmann, J., Sams, A.(2015).** Dale la vuelta a tu clase. Ediciones SM. España
- Carbaugh, E., Doubet, K (2016).** The differentiated flipped classroom, a practical guide to digital learning. Corwin-SAGE
- Plunkett, K (2014).** The Flipped classroom a teachers complete guide, theory, implementation, and advice
- SEP (2015).** el enfoque formativo en Evaluación. Mexico. Tomos I al V
- Hattie, J. (2008).** Visible Learning_ A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Routledge

Hattie, J. (2011). Visible Learning_ for teachers. Routledge

Heritage, M (2010). Formative Assesment, Making it happen in the classroom. Corwin

Brookhart, S. (2013). How to Create and Use Rubrics for Formative Assessment and Grading-Association for Supervision & Curriculum Development. ASCD.Alexandria.

Leimanis- Wyatt, M.(2010). Classroom DIY A Practical Step-by-Step Guide to Setting up a Creative Learning Environment. David Fulton Books

Moss, C. Brookhart, S (2009).Advancing Formative Assessment in Every Classroom A Guide for Instructional Leaders. Association for Supervision & Curriculum Development

Greenstein, L. (2010). What Teachers Really Need to Know About Formative Assessment. Association for Supervision & Curriculum Development

Gordon, E.W., Rajagopalan,K. (2016). The Testing and Learning Revolution. The Future of Assessment in Education. Palgrave Macmillan

Shavinina.L.V., (2013). The Routledge International Handbook of Innovation Education. Routledge

Robinson, K. (2011). "Out of Our Minds Learning to be Creative". UK. Capstone

I. PAUTA CERTAMEN 1. CAPITULO DE LIBRO

1. Propósito

El certamen 1 tiene como propósito que los estudiantes analicen y sintetizen los aportes y limitaciones de los distintos enfoques teóricos con relación a los procesos vinculados con el aprendizaje y la enseñanza, considerándolos como una herramienta para la educación de calidad.

Cuando finalicemos la actividad, todos/as los/as estudiantes contarán con un documento/libro que reunirá los capítulos elaborados por quienes forman parte del curso.

2. Metodología

El certamen 1 se desarrollará a través de la construcción de un capítulo de un libro sobre las teorías del aprendizaje, el cual deberá estar basado en los autores revisados durante el desarrollo del curso.

El capítulo podrá ser presentado mediante infografía, comic, storyboard, díptico, etc.

Se espera que los estudiantes utilicen las siguientes plataformas web:

www.canva.com

<https://www.easel.ly/>

<https://www.genial.ly/en>

<https://www.storyboardthat.com/>

<https://www.pimpumpum.net/es/project/bubblr/>

<https://storybird.com/signin>

Si bien la entrega del certamen 1 es de carácter individual, se sugiere que la elaboración del capítulo considere el trabajo colaborativo entre los estudiantes, a través del desarrollo de tutorías grupales, con el docente y ayudante, que acompañarán el proceso de elaboración.

3. Porcentaje y fecha de entrega

El certamen 1 corresponde a un 35% de la nota final del curso, y su fecha de entrega será el día (utilizar fecha de cada sección), a través de (indicar canal por el cual deberá ser enviado).

4. Principales aspectos para considerar en la elaboración del capítulo

Es importante que, para la construcción del capítulo, tengas muy presente la rúbrica que te entregaremos. En ella se detallan los aspectos centrales que se esperan desarrolles en el capítulo, para que des cuenta de tus aprendizajes.

4.1. Calidad de la imagen

El capítulo deberá contener imágenes nítidas, claras y que se asocien a ideas relevantes para el contenido tratado. Es importante evitar la saturación visual y distractores, de tal manera de resguardar que la imagen sea armónica y equilibrada.

4.2. Uso de las imágenes

Las imágenes que se utilicen en el diseño del capítulo deben estar vinculadas al tema tratado. Es importante utilizar colores que faciliten esta vinculación, así como también permitan poner énfasis en las ideas expresadas.

4.3. Diseño y creatividad

Se espera que el capítulo del libro tenga un diseño claro, cuyas imágenes, esquemas, cuadros narrativos, fotografías, etc apoyen el contenido y faciliten la comprensión de este como un todo coherente.

4.4. Formato

El capítulo del libro deberá ser elaborado utilizando las plataformas mencionadas en el punto 2 de esta pauta, u otra similar. Es importante que pueda ser llevado a pdf para su entrega.

4.5. Biografía del autor

Se espera que el capítulo del libro desarrolle los elementos propios de la biografía del autor(a) (detallados en la rúbrica de evaluación), incorporando además una síntesis con los principales aportes al campo del aprendizaje y el modelo teórico al que pertenece.

4.6. Modelo teórico

El capítulo del libro deberá contener una descripción analítica, sintética y profunda del modelo teórico desarrollado por el autor, incorporando en detalle el aporte de dicho modelo teórico al quehacer educativo en sus distintos contextos.

4.7. Representación visual del modelo

Es importante que el capítulo incluya una representación visual completa del modelo de aprendizaje propuesto por el autor. Se debe resguardar que el esquema y el texto estén armónicamente desarrollados, considerando para esto un buen diseño y calidad en las imágenes.

4.8. Aspectos formales

Se espera que el desarrollo del capítulo considere el uso de las normas ortográficas, resguarde la coherencia interna del relato (ideas claras y coherentes), y utilice referencias bibliográficas, utilizando formato APA.

II. PAUTA PARA LA ELABORACIÓN DEL EXAMEN FINAL CURSO PROCESOS DEL APRENDIZAJE

1. Propósito

El examen tiene como propósito que los estudiantes demuestren los conocimientos y habilidades esperadas para el curso Procesos del Aprendizaje, a través de un informe que contenga el diseño de estrategias para asegurar un adecuado proceso de enseñanza y aprendizaje de todos los estudiantes, generar un ambiente de colaboración, convivencia e inclusión para el aprendizaje, así como también, para promover aprendizajes para toda la vida.

Cuando finalicemos la actividad, todos/as los/as estudiantes contarán con un documento/libro que reunirá los capítulos elaborados por quienes forman para del curso.

2. Metodología

El examen se desarrollará en base al informe desarrollado en el trabajo grupal, específicamente en lo que refiere al diagnóstico realizado a partir de la revisión de la entrevista y clase grabada de un docente. El grupo será el mismo que realizó el trabajo grupal.

3. Porcentaje y fecha de entrega

El examen tiene un valor del 30% de la nota final. Su fecha de entrega será el día XX.

Es importante que, para la realización del examen, tengan muy presente la rúbrica que se entregará. En ella se detallan los aspectos centrales que se esperan desarrollen, para que den cuenta de sus aprendizajes.

4. Principales Apartados Del Informe

Para el desarrollo de los apartados, referentes al desarrollo de acciones de mejoramiento, es importante que consideren aquellas recomendaciones propuestas en el trabajo grupal. Estas son un buen punto de partida para lo que se pide a continuación.

1. Portada

Debe incluir:

- Título.
- Identificación institucional.
- Integrantes del grupo.
- Nombre del curso, docente, ayudante.
- Fecha.

2. Diagnóstico Previo

En este apartado se espera que los estudiantes describan completamente el diagnóstico realizado en el trabajo grupal del semestre, desarrollando una síntesis del análisis, respecto de la entrevista, clase observada y coherencia, y haciendo referencia a distintos autores y teorías revisadas en el curso. Además, incorporan un esquema visual que permite comprender el diagnóstico.

3. Proceso de enseñanza y aprendizaje para todos los estudiantes

3.1. Recomendaciones para mejorar las estrategias de enseñanza y aprendizaje

En este apartado se espera que los estudiantes desarrollen acciones de mejoramiento que sean pertinentes al diagnóstico, para que el docente mejore sus estrategias de enseñanza y aprendizaje. Estas deberán ser variadas, coherentes y tendrán como principio orientador la inclusión educativa y la diversidad de aprendizajes.

Para esto se espera que desarrollen una estrategia o acción de mejoramiento por cada modelo teórico, pudiendo tomar como base a más de un autor por modelo para proponer una acción concreta. Además, incorporan un esquema visual que permite comprender las estrategias propuestas.

3.2. Recomendaciones para mejorar las estrategias de evaluación de los aprendizajes

En este apartado se espera que los estudiantes desarrollen acciones de mejoramiento pertinentes, destinadas a que el docente observado mejore sus estrategias de evaluación durante el desarrollo de la clase. Estas acciones deben ser variadas y coherentes para el aprendizaje de todos/as sus estudiantes. Además, tendrán como principio orientador la inclusión educativa y la diversidad de aprendizajes. Para lograr lo anterior, se debe construir una acción de mejoramiento por cada modelo teórico revisado durante el semestre, pudiendo tomarse como base a más de un autor por modelo para proponer una acción concreta de mejoramiento. Además, incorporan un esquema visual que permite comprender las estrategias propuestas.

4. Creación de un ambiente para el aprendizaje

En este apartado se espera que los estudiantes desarrollen acciones de mejoramiento pertinentes, destinadas a que el docente observado mejore sus estrategias de formación y convivencia en el aula, haciéndolas variadas y coherentes para el aprendizaje de todos/as sus estudiantes. Además, tendrán como principio orientador la inclusión educativa y la diversidad de aprendizajes. Para lograr lo anterior, se deben construir 3 propuestas de acciones para mejorar la formación y convivencia, en que se utilicen al menos 3 autores de las Teorías del ámbito socio-emocional. Además, incorporan un esquema visual que permite comprender las estrategias propuestas.

5. Aprendizajes para toda la vida

En este apartado los estudiantes desarrollan acciones de mejoramiento pertinentes, destinadas al desarrollo de estrategias que propicien el aprendizaje continuo del docente a lo largo de la vida. Para lograr lo anterior, se deben construir 3 propuestas de acciones que tomen como referencias a autores que plantean el aprendizaje continuo a lo largo de la vida. Además, incorporan un esquema visual que permite comprender las estrategias propuestas.

EN ANÁLISIS RÁPIDO DE SUCESOS COMO IMPULSOR DEL APRENDIZAJE Y EL DEBATE EN AULA

EXPERIENCIA UNIVERSIDAD DEL DESARROLLO



DANIEL ALBERTO SOTO TORRES

**Correo electrónico:**

dsoto@udd.cl

Institución:

Universidad del Desarrollo

Ciclo de la carrera:

Licenciatura

Asignatura:

La organización y sus procesos

Área a la que pertenece el curso:

Organizacional

Período académico y duración de la experiencia:

2020 - 2 4 meses

Área de práctica docente:

- Planificación
- Didáctica
- Evaluación

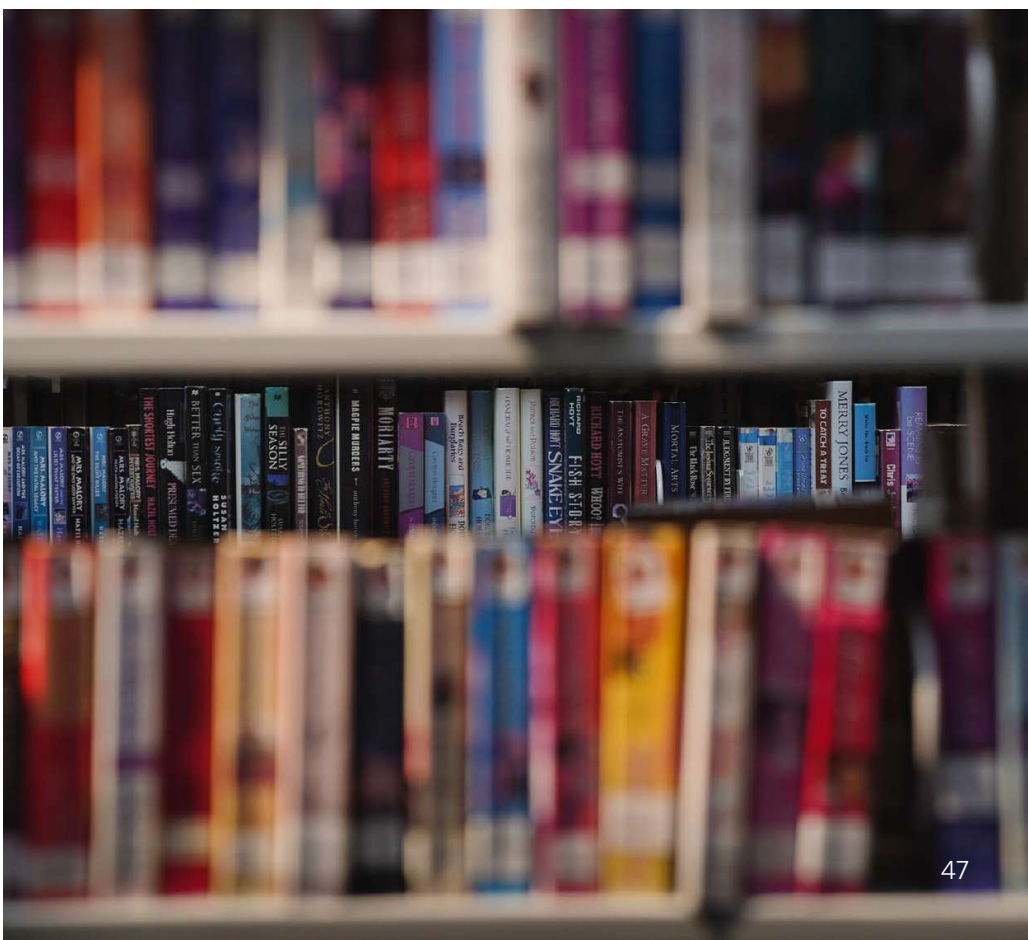
Temática transversal:

- Innovación metodológica
- Interdisciplina
- Globalización
- Responsabilidad pública

Este es un curso disciplinar a nivel de Licenciatura, que se dicta el sexto semestre de la carrera de Psicología.

Su objetivo es que los y las estudiantes comprendan la naturaleza y funcionamiento de las organizaciones en tanto sistemas sociales y técnicos, así como los procesos psicosociales que en ellas ocurren y que afectan tanto a las organizaciones como a sus integrantes. Para el logro de lo anterior, en este curso se abordan los elementos constituyentes de las organizaciones y su funcionamiento, articulándose las principales explicaciones y controversias existentes al respecto.

El curso se orienta al desarrollo de la competencia genérica (Licenciatura): Eficiencia, y a la competencia específica del perfil en el ciclo de Licenciatura Integración Sistémica.





En la dictación de sus asignaturas, el docente ha desarrollado por años un enfoque que prioriza el abordaje de sucesos reales polémicos, dramáticos y complejos desde el punto de vista psicosocial mediante los conceptos enseñados en esta asignatura. El objetivo se ha mantenido en el tiempo: dinamizar las sesiones, captar interés y sobre todo mejorar aprendizajes.

Esta aproximación ha sido apoyada por la Facultad, la que ha fomentado en todos sus profesores un método activo participativo de enseñanza - aprendizaje que da protagonismo y autonomía a los alumnos, y apunta al desarrollo de sus competencias.

En 2017, el docente se capacitó en Flipped Learning (FL) con el Centro de Desarrollo de la Docencia UDD. (actual Centro de Innovación Docente - CID), para luego aplicar el segundo semestre de ese año ese conocimiento a la asignatura indicada. Su experiencia previa usando esta metodología se integró al concepto más amplio de FL.



OBJETIVOS Y PARTICIPANTES

Participantes: Todos los estudiantes de cada promoción de la asignatura La Organización y sus Procesos, lo que totaliza una cantidad entre 32 y 35 alumnos y alumnas.

Objetivo general

- Desarrollar en los alumnos y alumnas las capacidades de análisis y de debate aplicadas en cada sesión de clases a sucesos de interés de las ciencias sociales, específicamente de la Psicología, en una modalidad de abreviada de análisis de caso.

Objetivos específicos

- Presentar por parte del docente sucesos de atractivo analítico, caracterizados por su condición polémica y compleja.
- Solicitar a los alumnos y alumnas responder individual o grupalmente una o más preguntas respecto de los sucesos elegidos.
- Guiar una conversación con los alumnos y alumnas en las que se recogen, sintetizan y contrastan sus puntos de vista sobre el suceso analizado.
- Extraer conclusiones y aprendizajes en conversación con los alumnos y alumnas.
- Calificar, en caso de ser un ejercicio evaluado, las respuestas de los alumnos.
- Entregar feedback escrito cuando se trata de un ejercicio evaluado.

ANTECEDENTES CONCEPTUALES Y/O EMPÍRICOS PARA COMPRENDER LA EXPERIENCIA

Mantener atención e interés de los alumnos en las interacciones con sus profesores en aula se ha transformado en un desafío complejo en las últimas dos décadas. La existencia de nuevas maneras de producir y consumir contenidos en Internet, así como en las llamadas redes sociales y en las industrias de la entretención, ha desincentivado en los estudiantes de pregrado la motivación por clases en modalidad lectiva en las que el profesor dicta una cátedra como rol central en la sala. Las más importantes manifestaciones de esta situación son la distracción de los alumnos a la clase, una menor participación en ella, un aprendizaje que no alcanza en nivel deseado y la disminución de asistencia (Vélez & Miranda, 2016).

La observación del comportamiento de alumnos muestra que son especialmente sensibles al debate de asuntos polémicos y a la solución de problemas que les parecen atractivos porque han estado, están o pueden estar vinculado a su experiencia personal y en las conversaciones cotidianas en las que participan (Bergmann & Sams, 2012).

El quid del asunto parece ser la manera de incorporar esas experiencias en la pedagogía, sin deteriorar la calidad del aprendizaje de los conceptos y relaciones teóricas que se espera de los alumnos y que son propios del ámbito disciplinar (Mc Lean, Attardi, Faden & Godszmidt, 2016).

El análisis y debate de sucesos de relevancia social se inscribe en la línea de las metodologías participativas. Se conoce las ventajas de éstas en el desarrollo de competencias, así como en la generación de ambientes colectivos de interés y cooperación para el aprendizaje (De la Fe, C., Vidaurreta, I., Gómez, A. & Corrales, J.C. 2015).

Específicamente, la utilización de hechos sociales es útil en metodologías como el Aprendizaje Basado en Problemas y el Aprendizaje Basado en Proyectos. También en la metodología de debate y de seminario (Guisasola, J; Garmendia, M. 2014).

La variante presentada en esta experiencia es de corta duración lo que la hace factible de implementar en cada sesión, e incluso en dos ocasiones en algunas sesiones. Así, el profesor debe planificar entre quince y veinte sucesos a ser elegidos, editados y presentados a los y las alumnas durante el semestre.

Se trata de actividades de extensión de una hora a hora y media. En el caso de certamen y examen, la actividad puede ser más extensa debido a que las preguntas de tales evaluaciones aluden a uno o más sucesos presentados en su inicio.

El método pretende que los alumnos mantengan atención e interés en la asignatura, así como un uso constante de su capacidad de análisis y de debate. La experiencia del docente ha mostrado que los alumnos y alumnas son sensibles a eventos sociales (algunos de público conocimiento) que impactan sus convicciones e ideas, así como nociones usuales del sentido común. También sucesos que representan complejos desafíos éticos. Ese interés de los jóvenes se fundamenta, en parte, en la curiosidad humana ante los hechos que desafían explicaciones comunes y el interés de resolver esos dilemas (Mauffette-Leenders, L., J.A. Erkskine y M. R. Leenders, 2005).

En el caso de esta asignatura el profesor cumplió el rol de selección y edición del material presentado, y luego el de presentador del mismo en su rol docente. Los alumnos y alumnas ejecutaron el rol de “consultores/as” que debían pronunciarse “profesionalmente” sobre el o los sucesos expuestos, en actividades con o sin evaluación formativa/sumativa.



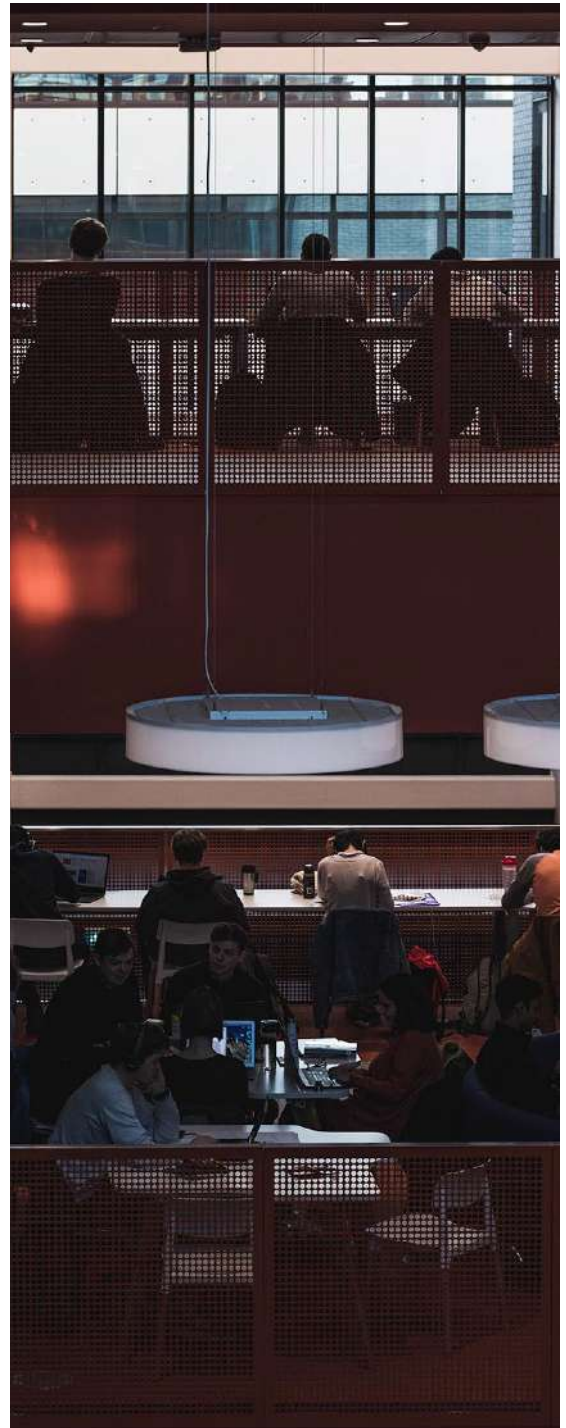
La metodología de uso abreviado de sucesos reales en la generación de análisis y debate contempla los siguientes pasos:

1. El profesor selecciona los sucesos utilizando fuentes abiertas de internet, preferentemente registros periodísticos disponibles en sitios oficiales de periódicos y canales de televisión, así como en la plataforma Youtube.
Los sucesos deben cumplir con ciertas características en fondo y forma:
 - a) Ser de ocurrencia relativamente reciente para usar formatos y lenguaje más cercano a los estudiantes.
 - b) Poseer una carga dramática, polémica, ética, excepcional o poco usual, y constituir un desafío interpretativo abierto.
 - c) Estar en un registro que tenga una extensión razonable para una actividad en sala (lectura o visualización no superior a los 30 min.).
 - d) Referir a temas que, considerando la experiencia vital de los alumnos, sean de mayor pertinencia.
2. El profesor edita el material, buscando reducir su extensión y/o agregando como parte de la información de contexto a los alumnos, elementos ausentes de las notas periodísticas y materiales de libre acceso.
3. El profesor elabora preguntas sobre los sucesos elegidos.
4. El profesor presenta los sucesos a los alumnos y alumnas en formato escrito (textos de prensa) y/o audiovisual (noticias y reportajes) durante la sesión.
5. El profesor formula preguntas de desarrollo a los y las estudiantes, pidiéndoles que las contesten en forma individual o grupal, de manera oral y/o escrita.
6. Los alumnos y alumnas, desde una posición de consultores y consultoras, contestan las preguntas de manera oral o escrita.
7. Se comparten respuestas y aprendizajes en forma colectiva con la guía del profesor.

LOGROS ALCANZADOS

Para esta actividad en particular no existe indicador adicional a la evaluación de los alumnos mediante la Evaluación Docente. En este instrumento el docente usualmente logra altos puntajes, así como comentarios mayoritariamente positivos que apuntan a clases las que:

- a) Que se habla de casos atractivos.
- b) Que se aplica el conocimiento.
- c) Que se observa dedicación del profesor a preparar esos casos.
- d) Que se observa compromiso del profesor al presentarlos y pedir a los alumnos que se motiven a analizarlos.



ACCIONES Y PROCESOS QUE FUERON RELEVANTES PARA EL DESARROLLO EXITOSO DE LA EXPERIENCIA

El éxito de la metodología descrita depende de los siguientes factores, no todos presentes en forma permanente:

1. Tiempo del profesor para búsquedas de material. Una búsqueda y edición de un suceso, junto a la formulación de preguntas, puede sumar entre dos y hasta cuatro horas de trabajo del profesor por cada uno de los eventos de uso semanal.
2. Disponibilidad de sucesos en fuentes abiertas con las específicas características requeridas.
3. Nivel de energía e interés de los alumnos y alumnas al momento de la sesión. En momentos de stress, conflicto o alta demanda de trabajos y evaluaciones los y las estudiantes decaen en su participación.
4. Las características de los sucesos presentados: polémicos, dramáticos, inverosímiles, de urgencia en la vida social.
5. Calidad de la edición de los sucesos elegidos por parte del docente, factor adicional y diferente de las características de los mismos.
6. Capacidad y práctica de trabajo colectivo en los y las estudiantes.
7. Rol de liderazgo cumplido por las y los estudiantes que cuentan con ascendencia natural sobre sus compañeros. Estos líderes internos al grupo usualmente tienen también un buen nivel de desempeño en estas actividades y en la asignatura en general.
8. La conexión de la actividad con algún tipo de evaluación. Cuando esta condición no se cumple puede ocurrir menor involucramiento de los y las estudiantes, especialmente en momentos como los indicados en el punto 3.

DIFICULTADES ENFRENTADAS

Algunas de las dificultades observadas fueron:

1. Falta de tiempo y energía del profesor para el proceso de búsqueda y edición de sucesos en circunstancias de alta carga laboral del docente, considerando que esta metodología consiste en apoyar cada sesión en este tipo de material.
2. Errores del profesor en la selección o edición de un suceso, verificables al momento de exponerlo a los y las estudiantes.
3. En sesiones en formato remoto, la dificultad del docente de recibir feedback por el no uso de cámaras por parte de los alumnos y las alumnas.
4. En momentos de tensión o sobrecarga académica en los y las estudiantes, se debilitó su involucramiento en las actividades.
5. En momentos complejos para los y las estudiantes, como el indicado en el punto previo, se observó una baja en la realización de lectura previa a la sesión, lo que afectó el desarrollo de la actividad en ella.

Estas dificultades afectaron específicas sesiones en las que no se logró (o al menos plenamente) el objetivo de aplicar conocimientos al análisis y debate de los sucesos.

Una solución que puede aplicarse a algunas de las dificultades señaladas es que, los alumnos y alumnas elaboren en dupla un portafolio de eventos de esta naturaleza de manera de lograr un doble objetivo: satisfacer sus intereses de conocimiento respecto de hechos que les interesen y liberar al profesor del rol de editor, en un contexto en que no cuenta con apoyo de ayudante. En este escenario, los y las estudiantes seleccionarían y presentarían los sucesos a analizar utilizando para ello una guía del profesor.

La experiencia de este docente en el uso de sucesos para análisis rápido de casos ha mostrado principalmente ventajas y beneficios. Esta experiencia se origina previamente a la capacitación del docente por el CID y data de, al menos, veinte años de docencia en la Facultad. En este sentido, no es una experiencia novedosa para el docente aunque en sus versiones últimas se ha sistematizado. También ha sido sustentada en práctica e investigación en las últimas tres décadas (De la Fe, C., Vidaurreta, I., Gómez, A. & Corrales, J.C.,2015).

Al tratarse de un uso limitado de la modalidad de análisis (estudio) de casos, el análisis rápido de sucesos dinamiza la experiencia de la clase y sustenta evaluaciones individuales y grupales.

La experiencia del docente muestra también que esta metodología permite interacciones más rápidas, aunque éstas se vuelven muy dependientes del interés de los alumnos en participar. Al respecto, el docente ha observado que la participación de los alumnos en las sesiones de clases no es mayoritaria y alcanza usualmente una cifra entre 20 % y 30 % de los y las asistentes. Esta circunstancia incentiva a evaluar la



participación obligatoria o evaluada de los/las alumnos/as en las sesiones, estrategia poco utilizada por este docente pero posible de aumentar en frecuencia.

La reflexión final es que los estudiantes de Psicología no sólo deben mantener un contacto frecuente con los hechos de la realidad, sino que tienen el derecho a esperar que en su formación universitaria les sean expuestos (y ellos expongan) sucesos desafiantes que requieren de la ciencia social. Es una manera de prepararlos para un rol real en su futuro laboral (Rosker, Eduardo J., 2006).

Las siguientes recomendaciones se presentan para el uso mejorado de esta metodología:

- a) Delegar parcial o totalmente en los alumnos y alumnas la responsabilidad de elegir y editar sucesos reales para ser usados en esta metodología. A tal efecto se debe entregar una pauta de selección y edición de los mismos.
- b) Complementar esta modalidad abreviada de análisis de caso con versiones más extensas que puedan ser desarrolladas a lo largo de dos o más semanas, lo que reduce la carga laboral del docente y mejora la profundidad del análisis.
- c) Complejizar algunas de las aplicaciones de este modelo para incorporar requerimientos de metodología de investigación apropiadas al nivel formativo de licenciatura.
- d) Utilizar plataformas de creación visual para presentar los sucesos a los alumnos (actualmente Canva, Storyboardthat, Genially, a modo de ejemplo), o bien pedirles que las usen si ellos realizan la edición de estos.
- e) Incorporar con frecuencia evaluaciones formativas que incentiven a los alumnos a participar en la sesión de clases.
- f) Incorporar aplicaciones que permiten crear infografías y videos para que los alumnos expresen sus puntos de vista respecto de los sucesos presentados.



BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA

Bergmann, J., y Sams, A. (2012). Flip Your Classroom. International Society for Technology in Education.

De la Fe, C., Vidaurreta, I., Gómez, A. & Corrales, J.C. (2015). El método de estudio de casos: Una herramienta docente válida para la adquisición de competencias. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18 (3), 127-136.

Guisasola, J; Garmendia, M. (2014). Aprendizaje basado en problemas, proyectos y casos: diseño e implementación de experiencias en la universidad. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

Mauffette-Leenders, L., J.A. Erkskine y M. R. Leenders (2005). Aprende con casos, Ontario, Richard Ivey School of Business/The University of Western Ontario.

Mc Lean S, Attardi S, Faden L, Godszmidt M. (2016). Flipped Learnings and student learning: not just surface gains. Advances in Physiology Education Published, 40 [1]: 47-55.

Rosker, Eduardo J. (2006). El método de casos como herramienta transformadora de la sociedad, en Universidad & Empresa, vol. 5, núm. 11, Universidad del Rosario Bogota, Colombia.

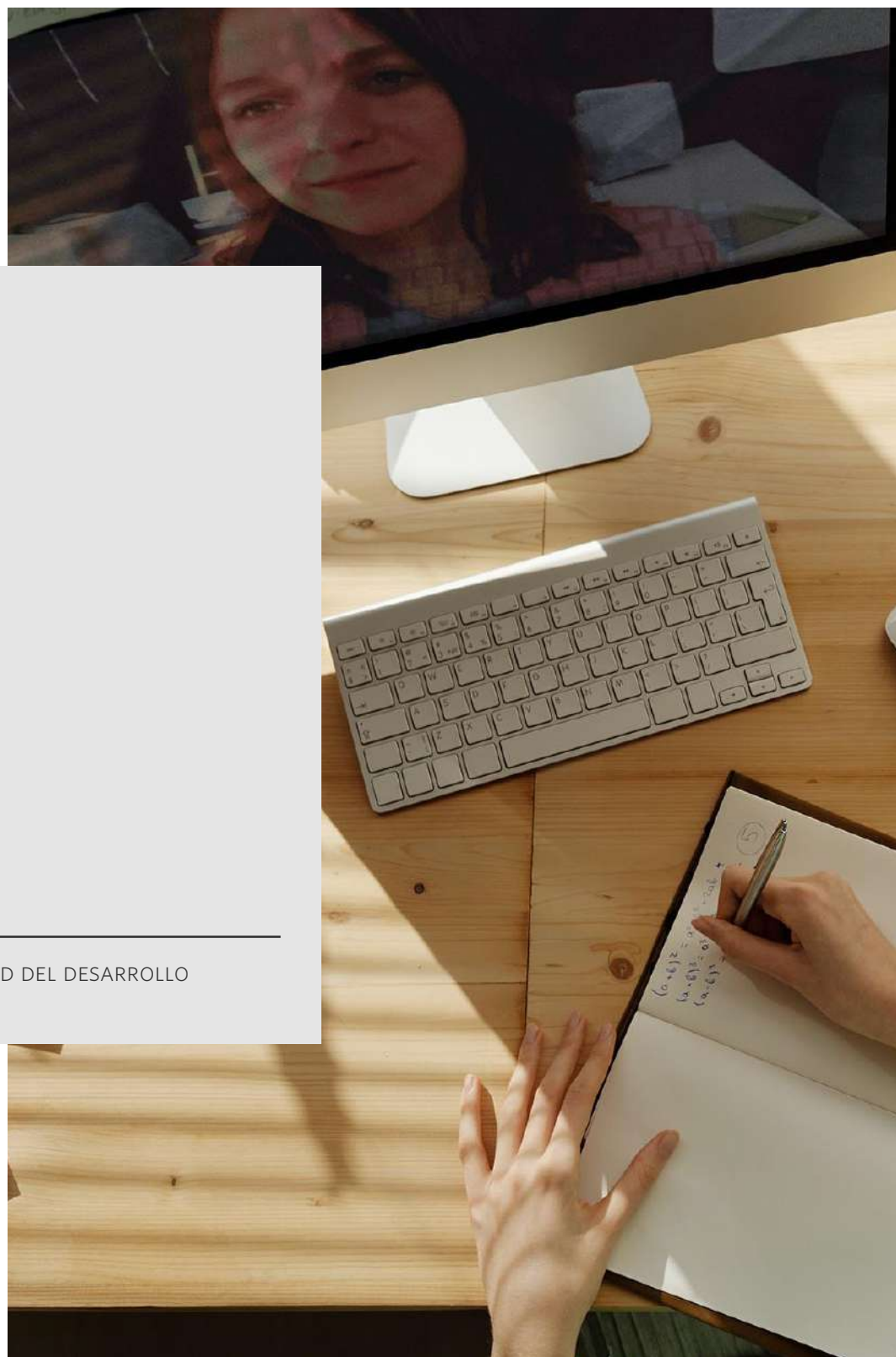
Vélez, R., & Miranda, R. (2016). Innovación metodológica Flipped Learning en cursos de pregrado. Revista Educación Andrés Bello, N°4, pp.3-28. Recuperado de <http://revistaeducacion.unab.cl/innovacion-metodologica-flipped-learning-en-cursos-de-pregrado/>

Lectura recomendada

Brown, Becki A., "Understanding the Flipped Classroom: Types, Uses and Reactions to a Modern and Evolving Pedagogy" (2016). Culminating Projects in Teacher Development. 12. Recuperado de http://repository.stcloudstate.edu/ed_etds/12

PLATAFORMA
DE APOYO
E-LEARNING

EXPERIENCIA UNIVERSIDAD DEL DESARROLLO



FERNANDO CONTRERAS HERNÁNDEZ



Correo electrónico:

fernandocontreras@udd.cl

Institución:

Universidad del Desarrollo

Ciclo de la carrera:

Licenciatura

Asignatura:

Diagnóstico y Diseño de Intervención
en contextos escolares

Área a la que pertenece el curso:

Educacional

Período académico y duración de la experiencia:

2020 - 2

Área de práctica docente:

- Planificación
- Didáctica
- Evaluación

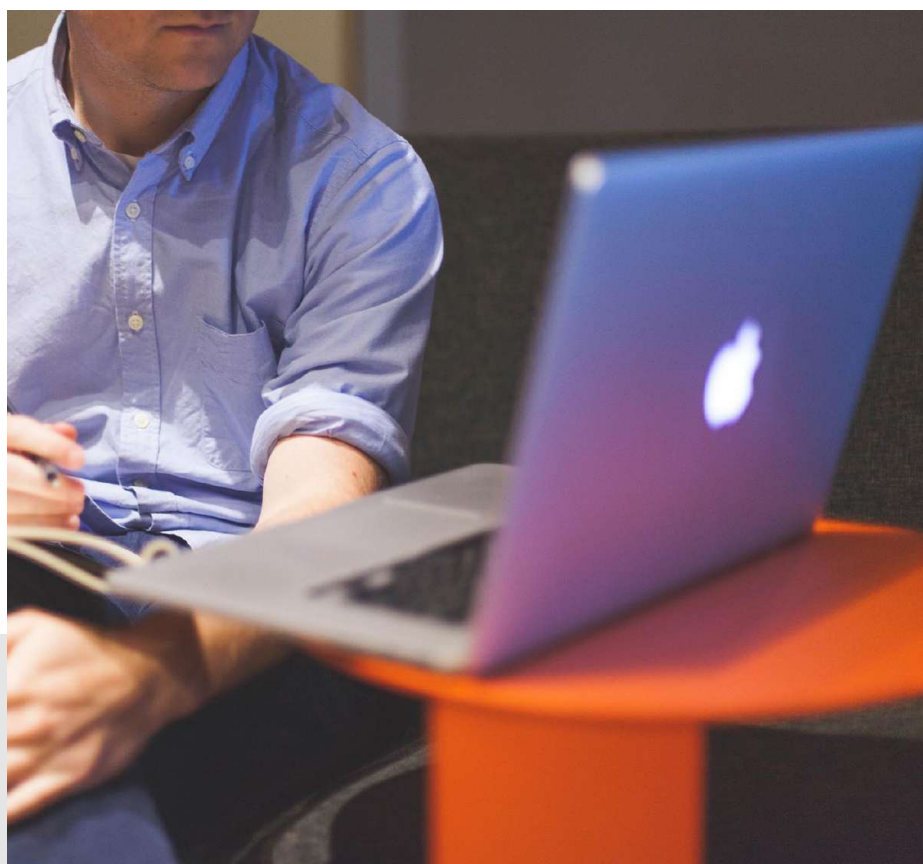
Temática transversal:

- Innovación metodológica
- Interdisciplina
- Globalización
- Responsabilidad pública

Este es un curso disciplinar a nivel de Licenciatura que se dicta el octavo semestre de la carrera de Psicología y forma parte del Área de la Psicología Educacional. Curso teórico práctico en el que se espera que el/la estudiante conozcan y comprendan la trayectoria de la educación en Chile, las políticas educativas vigentes, así como la estructura y funcionamiento del sistema educacional. Además, este curso brinda teoría y herramientas para el diagnóstico y diseño de intervenciones desde el rol del psicólogo(a) educacional.

La asignatura incorpora como competencia genérica la Responsabilidad Pública y como competencias específicas la Rigurosidad científica, Diagnóstico e Intervención. Los resultados de aprendizaje asociados están focalizados en comprender, evaluar y diseñar intervenciones socialmente relevantes en contextos escolares y ajustadas a la actual normativa educacional. Este curso integra experiencias de aprendizaje teóricas y prácticas, pertinentes a las competencias del curso y sus resultados de aprendizaje, utilizando como estrategias el análisis de casos y el diseño de proyectos en base a casos simulados, el espacio de ayudantía para la realización de tutorías y seguimiento del trabajo de los y las estudiantes.





La asignatura tiene una parte práctica que requiere ser promovida con mayor fuerza, entregando a los y las estudiantes oportunidades de aprendizaje que favorecen el desarrollo de competencias transversales en el uso de tecnología, las cuales se han ido incorporando como herramientas en la formación en educación superior y que son coherentes con el actual modelo educativo de la Universidad y las políticas de la Facultad de Psicología. A su vez, el contexto nacional de emergencia sanitaria se tradujo en la implementación de los cursos en modalidad online durante el periodo 2020. Así, la utilización del entorno virtual persigue el aprendizaje sin que se produzca una coincidencia ni en el espacio ni en el tiempo entre estudiante y profesor/a, y asumen las funciones de apoyo dentro del contexto de aprendizaje. Esto es de gran utilidad para realizar consultas, trabajos e implementar mecanismos que permitan al estudiante contar con otras instancias de aprendizaje donde puedan profundizar los contenidos trabajados en clases. De esta forma, las actividades presenciales se pueden reorientar principalmente a modelo de taller, donde los contenidos trabajados en un entorno virtual pueden ser aplicados en actividades presenciales con la guía del docente.



OBJETIVOS Y PARTICIPANTES

Participantes: 31 estudiantes de octavo semestre

Objetivo General

- Implementar recursos de apoyo y seguimiento del aprendizaje de los y las estudiantes en plataforma Canvas en el curso de Diagnóstico y diseño de intervención en contextos escolares.

Objetivos Específicos

- Diseñar recursos de apoyo en plataforma asociados a los resultados de aprendizaje del curso.
- Implementar un diseño modular para el curso en canvas que favorezca la experiencia de aprendizaje en un entorno virtual de clases.
- Integrar el uso de recursos tecnológicos y herramientas digitales en el proceso de aprendizaje de los y las estudiantes.

ANTECEDENTES CONCEPTUALES Y/O EMPÍRICOS PARA COMPRENDER LA EXPERIENCIA

El aprendizaje en entornos virtuales u online requiere de lineamientos claros para los y las estudiantes, de forma de poder crear un entorno de cooperación significativo por medio de una adecuada interacción docente-estudiante. Esto se puede lograr con el desarrollo de un entorno virtual que entregue estructura y accesibilidad, estando provisto por un adecuado sistema de comunicación y apoyo que favorezca un aprendizaje significativo y motivación y compromiso de parte de los/las estudiantes (Jordan & Duckett, 2018). En este contexto, se deben aprovechar las ventajas de las nuevas formas de aprendizaje, por lo que es necesario tener a la vista las competencias relacionadas con el acceso a la información y uso de recursos tecnológicos que permitan el desarrollo de pensamiento crítico para que los/las estudiantes den significado a la información (Rodríguez et al., 2017). De esta forma, el diseño de recursos tecnológicos o digitales se encuentra al servicio del aprendizaje, de forma que su elección y utilización responda a los objetivos o aprendizajes que define una unidad temática o curso.

La elección de los recursos a utilizar se presenta en un entorno que sea de fácil acceso para los y las estudiantes, de forma que les permita no solo acceder a la información, sino que debe ser suficientemente flexible para que el/la estudiante regule el tiempo dedicado a las actividades de aprendizaje en ausencia de la guía presencial del docente (Cerdeira, 2002). En este sentido, la educación virtual utiliza Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) y modelos de gestión educativa que tengan como centro el aprendizaje. Esto implica fomentar el aprendizaje autónomo y la colaboración;

tanto entre profesor-estudiante como entre los/las estudiantes y los contenidos, requiriendo para esta tarea el diseño estrategias y recursos que fomenten el análisis crítico y la reflexión. Para esto se requiere de la selección de materiales y actividades que favorezcan el aprendizaje colaborativo mediante la asignación de tareas, entrega de recursos de apoyo y sistemas de tutorías flexibles y que se ajusten a las necesidades de los estudiantes (Garduño, 2005).

De esta forma, aparecen como relevantes el proceso de planificación y diseño previo de un curso, en el cual se realiza un proceso exhaustivo de toma de decisiones respecto de los recursos a utilizar, las actividades a desarrollar por parte de los estudiantes y su seguimiento en un entorno virtual de clases. Además, se debe considerar el diseño de la Interfaz o expresión visual y formal del curso en plataforma. Las características visuales y de navegación son relevantes para el desarrollo de un curso y el logro de los aprendizajes de parte de los/las estudiantes. Es así como tiene un rol importante la asesoría de un diseñador en la creación de los ambientes virtuales a partir de las características y planificación inicial del docente, de forma de garantizar que la expresión visual y formal del curso en plataforma sea coherente con la planificación didáctica (Amaro de Chacín, 2011).

El proceso de diseño y validación de recursos se realizó en base a la planificación del curso y teniendo como foco los resultados de aprendizaje y competencias definidas en el programa de asignatura. De esta forma, inicialmente se realizó una revisión y análisis del programa y planificación con el objeto de seleccionar recursos de apoyo a utilizar en plataforma y que permitan a los y las estudiantes profundizar y desarrollar actividades de forma asincrónica y en coherencia con las actividades sincrónicas.

Este proceso tuvo a la base un modelo colaborativo de diseño que incluye al docente del curso y una diseñadora curricular del CID. Ello permitió ir tomando decisiones conjuntas respecto de la pertinencia de los recursos de apoyo en plataforma e ir definiendo la estructura que debería tener el curso. En este sentido, la interface en Canvas corresponde a la planificación de la asignatura, definiendo una estructura que estimula al estudiante a regular su propio aprendizaje y favorece el aprendizaje autónomo (Amaro de Chacín, 2011).

De esta forma, las fases de diseño y validación de los recursos de apoyo a utilizar fueron claves para el desarrollo del curso, los cuales se evaluaron en función del resultado de aprendizaje y el contexto de clase virtual. De esta forma, se planificó siguiendo la secuencia resultado de aprendizaje-procedimiento de evaluación-metodología y recursos de apoyo. Este modelo permite que las actividades y recursos utilizados sean coherentes con los aprendizajes que deben alcanzar los estudiantes y por tanto constituyen un medio o herramienta para el aprendizaje (Silva y Maturana, 2017).

En este contexto, el diseño del curso en plataforma, así como los recursos utilizados, son relevantes en tanto entregan una estructura y guía para el aprendizaje de los estudiantes. Estos pueden ir desarrollando las distintas actividades con independencia de la guía constante del docente. El seguimiento y monitoreo de los progresos se ven reflejados en la actividad y participación de los y las estudiantes en plataforma, permitiendo de esta forma identificar dificultades en grupos o en un estudiante en particular, entregando los apoyos adicionales que se requieran (Parra, 2014).



El proyecto se implementó en 4 fases, las tres primeras durante los meses de marzo a julio de 2020 y la 4ª entre agosto y diciembre de 2020 (anexo 11). A continuación, se describe cada fase del proyecto:

- 1.- Diseño: En esta fase se realizó la revisión y análisis del programa de asignatura y una primera aproximación al cronograma de calendarización de la asignatura. El foco de esta fase fue la toma de decisiones respecto de los recursos requeridos para el logro de los resultados de aprendizaje definidos en el programa para cada unidad temática. Una vez definido los recursos se elaboraron los guiones y/o documentos de trabajo a implementar en plataforma como apoyo para el curso. Se definieron el uso de infografías dinámicas, video conceptos y animaciones.
- 2.- Elaboración de Recursos: En esta fase, a partir de los guiones desarrollados y con el apoyo de un diseñador, se elaboraron todos los recursos definidos en la fase de diseño. Esta fase estuvo compuesta por 3 procesos, grabación-diseño de recursos; revisión y validación final por parte del docente y de la diseñadora instruccional del CID (ejemplos recursos anexo 6).
- 3.- Carga Material en Plataforma Canvas: Para este proceso, se utilizó una página demo que permitió estructurar la planificación de curso en módulos y cargar los recursos diseñados y validados de la etapa 2 (anexos 1 y 2).
- 4.- Implementación: Fase de ejecución del curso en modalidad online durante el segundo semestre de 2020. En esta fase, se presentó la configuración del curso en Canvas a los/las estudiantes y semana a semana se realizaron revisiones de los recursos en plataforma, así como también de las distintas tareas a desarrollar, tanto formativas como sumativas, a desarrollar. En esta fase se realizó una encuesta a los y las estudiantes al final del primer mes de clases y al finalizar el curso con el objeto de conocer su percepción respecto del proceso.

LOGROS ALCANZADOS

El proceso de diseño de recursos y su implementación en plataforma canvas se ajustó a la planificación del proyecto. De esta forma, al inicio del semestre, el curso y los recursos asociados estaban disponibles para los y las estudiantes. Para evaluar la experiencia, tal como se ha señalado, se realizó una encuesta a los/las estudiantes al finalizar el primer mes de clases, los resultados indican que tanto la estructura, recursos y actividades diseñadas fueron valoradas positivamente por los estudiantes (ejemplos actividades anexos 3, 4 y 5) los que manifestaron, en un 100% estar de acuerdo o muy de acuerdo en que los recursos y actividades están ordenados en plataforma y que las actividades les permiten profundizar en los contenidos del curso y que el tiempo medio semanal de estudio es de 5 a 6 horas (anexo 8). Estos resultados son coherentes con la encuesta de finalización de curso (anexo 9) en la que los/las estudiantes coinciden en que las actividades asincrónicas eran coherentes con la clase, permitiendo profundizar contenidos y destacando el proceso de retroalimentación el cual es considerado como claro y oportuno, además de valorar la pronta respuesta vía plataforma de consultas y comentarios. A nivel de desempeño académico, el curso alcanza una media de 5.7 como calificación final y una media de 872 visitas a plataforma correspondiente a una media de 54 visitas semanales y 12 participaciones en actividades del curso por estudiante (Anexo 10).



ACCIONES Y PROCESOS QUE FUERON RELEVANTES PARA EL DESARROLLO EXITOSO DE LA EXPERIENCIA

Para el desarrollo del proyecto, la estructuración del trabajo de diseño y planificación con dedicación semanal de 1 hora, con apoyo del CID, permitió elaborar los recursos y diseñar el curso en plataforma previo al inicio del semestre. A su vez, se mantuvieron reuniones de coordinación durante el mes de agosto con el objeto de ir evaluando la puesta en marcha del curso y abrir la opción de realizar ajustes en caso de ser necesario.

Un elemento relevante para el desarrollo de la propuesta fue dado por el contexto de clases online, lo cual estimuló el mayor uso de la plataforma y de los recursos del curso. Esto hace más relevante la estructura modular definida para el curso y la decisión de ir permitiendo a los/las estudiantes avanzar en los módulos semana a semana, de forma que ellos avanzan en las lecturas y actividades ajustados a la planificación, la cual estaba reflejada en el diseño del curso en Canvas.

DIFICULTADES ENFRENTADAS

Durante la fase de diseño de recursos y planificación se presentaron dificultades operativas asociadas a la coordinación, principalmente referidas a la recarga en la agenda que no permitió el desarrollo de todas las reuniones de trabajo programadas. Lo que implicó el realizar dos reuniones semanales hacia el último mes de las fases 2 y 3. En cuanto a la fase de implementación se presentaron modificaciones en la planificación asociadas a elementos contextuales, específicamente en cambios en las fechas de evaluaciones. Durante el desarrollo del curso se observó una menor participación en las actividades sincrónicas, si bien el % de asistencia se mantuvo por sobre el 90%, solo el 20% de los estudiantes participaba activamente de las clases. En este sentido, para futuras implementaciones se requiere incorporar recursos para las actividades sincrónicas que motive la mayor participación de los y las estudiantes como el uso de nerdpod, mentimeter u otro recurso equivalente.

El trabajo realizado con apoyo del CID potenció la implementación del curso en plataforma Canvas, permitiendo a los y las estudiantes tener una experiencia positiva en el uso de estos recursos. A su vez, favoreció el seguimiento de las actividades académicas en ausencia de actividades presenciales, articulando las actividades sincrónicas de cátedra, ayudantía con las actividades asincrónicas, tanto las de carácter formativo como sumativo. La estructura modular y los recursos de apoyo fueron valorados positivamente por los estudiantes, lo cual no solo tiene un impacto positivo en la asistencia a clases y en el rendimiento, sino que también respecto de la valoración que hacen del Área Educacional de la Facultad. De esta forma, la experiencia positiva en plataforma permite a los/las estudiantes dar sentido a las actividades y contenidos a partir de los resultados de aprendizaje.



Una adecuada estructura y planificación les permite a los y las estudiantes situarse en el curso con independencia de la guía del docente, tener claridad respecto de las actividades a realizar y los criterios para su desarrollo, favoreciendo de esta forma la autonomía. También permite que planifiquen su carga de trabajo, lo que se visualiza en la calidad de los productos desarrollados en el curso y en la entrega oportuna tanto de tareas formativas como sumativas.

Para fortalecer la experiencia se recomienda el uso de estrategias y recursos que favorezcan la mayor participación de los y las estudiantes en las actividades sincrónicas, así como también la incorporación del portafolio como método de seguimiento y autoevaluación. A su vez, respecto del uso de plataforma, la estructura modular del curso permite que el estudiante visualice en todo momento la planificación del curso, exista un adecuado balance de carga de trabajo indirecto, permitiendo una experiencia positiva de parte del estudiante. A su vez, nos permite ir enlazando y articulando las distintas actividades, tanto sincrónicas como asincrónicas, en función de los resultados de aprendizaje y competencias que define el programa de asignatura.



BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA

Amaro de Chacín, R. (2011). La planificación didáctica y el diseño instruccional en ambientes virtuales. *Investigación y Postgrado*, 26(2),129-160.

<https://www.redalyc.org/pdf/658/65830335002.pdf>

Cerda, C. (2002). Elementos a considerar para integrar las tecnologías del aprendizaje de manera eficiente en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (28), 179-191.

https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052002000100011

Garduño, R. (2006). Objetos de aprendizaje en la educación virtual: una aproximación en bibliotecología. *Investigación bibliotecológica*, 20(41), 161-194.

<http://www.scielo.org.mx/pdf/ib/v20n41/v20n41a8.pdf>

Jordan, M. M., & Duckett, N. D. (2018). Universities Confront 'Tech Disruption': Perceptions of Student Engagement Online Using Two Learning Management Systems. *The Journal of Public and Professional Sociology*, 10(1).

<https://digitalcommons.kennesaw.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1135&context=jpps>

Parra, K. (2014). El docente y el uso de la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Revista de Investigación*, 38(83),155-180.

<https://www.redalyc.org/pdf/3761/376140398009.pdf>

Rodríguez-de-Dios, I., Van Oosten, J., & Igartua, J. (2018). A study of the relationship between parental mediation and adolescents' digital skills, online risks and online opportunities. *Computers in Human Behavior*, 82. p. 186-198.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0747563218300189>

Silva, J. & Maturana, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación educativa (México, DF)*, 17(73), 117-131.

<http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v17n73/1665-2673-ie-17-73-00117.pdf>

I. TAREA: REALIZA UNA INFOGRAFÍA

A partir del documento :OREAL C/UNESCO (2015). Situación educativa de américa latina y el caribe: Hacia una educación de calidad para todos al 2015 (pág. 99 a 126)

Enlace:

(<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SITIED-espanol.pdf>)

En parejas o grupos de tres estudiantes, diseñar una infografía que sintetice los principales conceptos asociados a los desafíos de la educación actual.

Puntos: 12

Presentando: Una grabación de multimedia o una carga de archivo

Fecha de entrega	Para	Disponible desde	Hasta
31 de ago de 2020	Todos	18 de ago de 2020 en 0:00	31 de ago de 2020 en 23:59

Una rúbrica

Ya ha clasificado estudiantes con esta rúbrica. Cambios mayores podrían afectar sus resultados de evaluaciones.

Criterios	Calificaciones			Pts
<p>Uso del espacio Organización del espacio, adecuación de objetos y/o ilustraciones respecto del texto.</p>	<p>3.0 pts Muy Bueno Uso apropiado del espacio en un todo coherente. Los objetos y/o ilustraciones están organizados y favorecen la lectura y comprensión de la información.</p>	<p>2.0 pts Bueno Uso del espacio y organización de los objetos y textos presenta algunos componentes que sobrecargan la infografía y dificultan centran la atención en la información relevante.</p>	<p>1.0 pts Regular Infografía con uso excesivo de objetos o de información o subutilización del espacio.</p>	<p>3.0 pts</p>
<p>Coherencia Relación lógica entre los componentes de la infografía, Los objetos; ilustraciones y textos están relacionados entre sí, favoreciendo su comprensión.</p>	<p>3.0 pts Muy Bueno Objetos y/o ilustraciones están relacionadas con la temática y son coherentes con la información, es de fácil lectura y permite la comprensión del tema central.</p>	<p>2.0 pts Bueno La mayoría de los objetos y/o ilustraciones están en relación con el texto y temática central. Se presentan algunas relaciones incorrectas.</p>	<p>1.0 pts Regular Se observan varias relaciones incorrectas y/o objetos o ilustraciones no son coherentes entre sí.</p>	<p>3.0 pts</p>
<p>Organización de la información Organización y estructura lógica de la información en función de un eje o idea central.</p>	<p>3.0 pts Muy Bueno Se destaca idea y conceptos principales y es respaldada con información detallada. Se observa una estructura deductiva o inductiva definida y clara.</p>	<p>2.0 pts Bueno Se observa idea central con información asociada que favorece su comprensión. Hay una estructura lógica deductiva o inductiva incipiente.</p>	<p>1.0 pts Regular No se observa una idea central definida, estructura lógica poco clara y/o información asociada excesiva o que no favorece su comprensión.</p>	<p>3.0 pts</p>
<p>Contenido Pertinencia y precisión de la Información.</p>	<p>3.0 pts Muy Bueno Toda la información presentada fue clara, precisa y minuciosa. Se presentan los elementos esenciales para la comprensión.</p>	<p>2.0 pts Bueno La mayor parte de la información presentada es clara y precisa, se presentan algunos errores conceptuales o de interpretación de la información.</p>	<p>1.0 pts Regular La mayor parte de la información presentada es clara, pero falta precisión en el uso de conceptos o hay ausencia de conceptos relevantes.</p>	<p>3.0 pts</p>
Puntos totales:				12.0

II. ENLACES EJEMPLOS MATERIAL DE APOYO

- 1.- Infografía Panorama General del Curso: [Enlace](#)
- 2.- Infografía Elementos de Diagnóstico: [Enlace](#)
- 3.- Infografía Metodologías de Enseñanza: [Enlace](#)
- 4.- Video Concepto Efectividad: [Enlace](#)
- 5.- Video Concepto Diagnóstico Psicoeducativo: [Enlace](#)

**VIDEO TALLER:
DESAFÍO LA GRUPALIDAD
EN PANDEMIA**

INTERVENCIONES ONLINE
PARA DISMINUIR EL IMPACTO
DE LA PANDEMIA EN DIVERSOS
GRUPOS E INSTITUCIONES

EXPERIENCIA UNIVERSIDAD DEL DESARROLLO

ALEJANDRA ELVIRA VILLARROEL GUTIERREZ
VIVIANA ALEJANDRA GARCÍA JOFRÉ

**Correo electrónico:**

a.villarroel@udd.cl

viviana.garcia@udd.cl

Institución:

Universidad del Desarrollo

Ciclo de la carrera:

Licenciatura

Asignatura:

Taller de competencias profesionales IV

Área a la que pertenece el curso:

Formación Integral

Período académico y duración de la experiencia:

2020 - 2

Área de práctica docente:

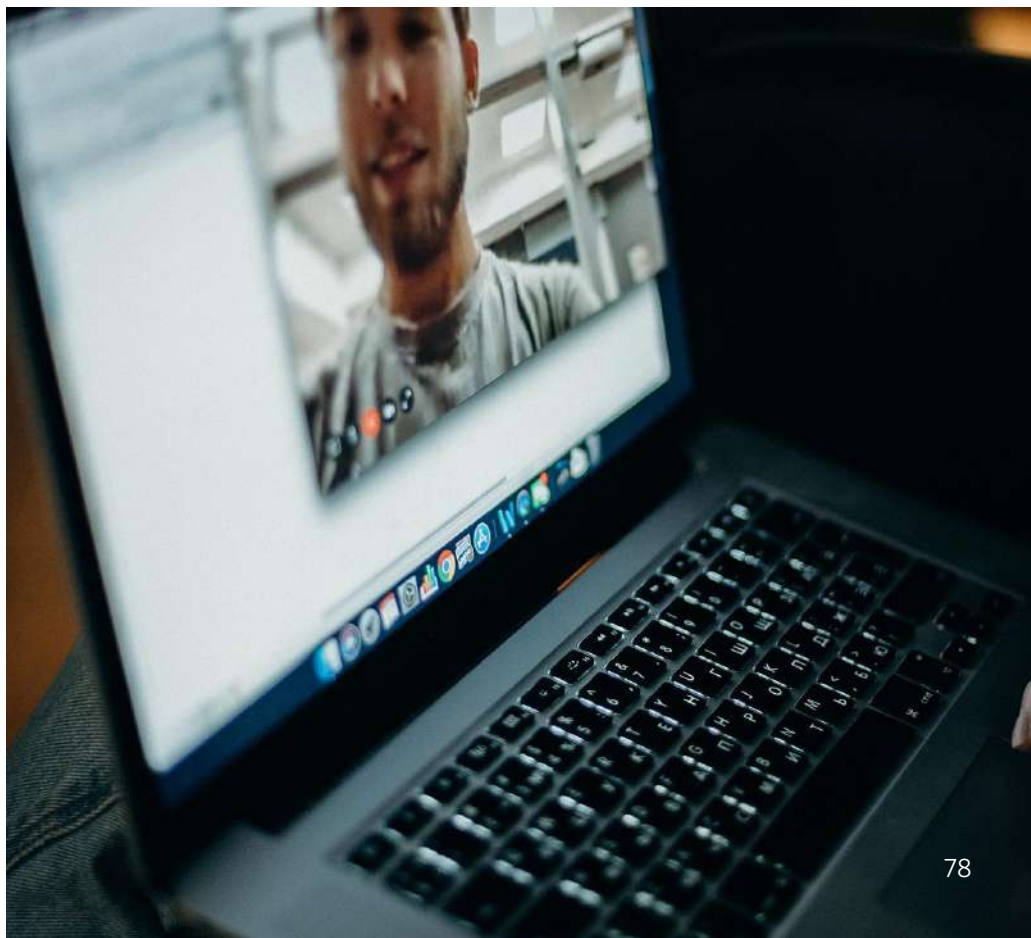
- Planificación
- Didáctica
- Evaluación

Temática transversal:

- Innovación metodológica
- Interdisciplina
- Globalización
- Responsabilidad pública

Este es un curso disciplinar a nivel de licenciatura, que se dicta en el sexto semestre de la carrera de Psicología. El Taller de competencias profesionales IV, es un curso práctico que busca dar continuidad a un proceso de cambio a partir del cual el y la estudiante contará con mayores herramientas para insertarse de manera más efectiva en un mundo competitivo y exigente. A partir de ejercicios vivenciales, él y la estudiante podrá coordinar acciones con otros, diseñar estratégicamente su identidad, establecer redes e intervenir en dinámicas para generar aprendizaje permanente y aprovechamiento de las oportunidades que observa.

El presente curso se orienta al desarrollo de la competencia genérica Emprendimiento y Liderazgo que implica planificar, colaborativamente, una intervención innovadora, fundamentada en el conocimiento disciplinar y acorde a las necesidades del contexto y resolver los problemas derivados de una tarea académica, mostrando perseverancia y tolerancia a frustración, al buscar distintas alternativas de solución. Considera la competencia específica del perfil en el ciclo de Licenciatura:



Intervención que considera diseñar planes de intervención, individuales y grupales, que promuevan el bienestar de las personas y respondan a un proceso diagnóstico anterior.

Finalmente se plantea la sub-competencia central del curso que integra ambas competencias: Diseñar estrategias de intervención grupales, creativas e innovadoras, orientadas al cambio y la solución de problemas, que estén basadas en el conocimiento disciplinar, el diagnóstico personal y contextual, para superar debilidades y potenciar fortalezas personales y colectivas.

Como resultados de aprendizaje este taller contiene:

1. C.G. Diseñar programas y sesiones innovadoras de trabajo con grupos, considerando su naturaleza y los objetivos que se persiguen

- Evaluar la coherencia interna presente en los programas diseñados, a nivel de: objetivos, contenidos, dinámicas o ejercicios para el logro de objetivos, estrategias de evaluación y tiempos asignados.

2. C.G. Crear, colaborativamente, técnicas de intervención grupal, de acuerdo a los objetivos planteados y las características de los usuarios.

- Ensayar distintas técnicas y dinámicas grupales, incorporando, progresivamente, mejoras según la retroalimentación y las sugerencias del profesor respecto al desempeño en cada una de ellas.
- Retroalimentar a los pares respecto a la pertinencia del uso de ciertas técnicas y dinámicas de intervención grupal, considerando la edad de los miembros del grupo, tamaño, naturaleza del grupo, los recursos físicos y materiales.

3. C.G. Dirigir, eficazmente, a un grupo utilizando estrategias



comunicativas verbales y no verbales pertinentes.

- Guiar, asertivamente, los momentos de inicio, desarrollo y cierre de una sesión de trabajo grupal.
- Distinguir las rutinas defensivas del callar, con el fin de intervenir en una situación real y generar un círculo virtuoso de aprendizaje.
- Conducir crisis emocionales y aplicar pertinentemente la contención emocional.
- Reflexionar sobre las propias fortalezas y debilidades en la conducción de grupos.

Este curso, al ser práctico, integra experiencias que privilegian el aprendizaje cooperativo y por descubrimiento, a partir de situaciones que estimulan desempeños pertinentes al desarrollo de las competencias del curso y sus resultados de aprendizaje a nivel específico y genérico. En el espacio de cátedra, la o el docente asumirá un rol mediador a partir de la presentación de situaciones desafiantes que involucren activamente a las y los estudiantes en la búsqueda de soluciones pertinentes, creativas y fundamentadas desde la disciplina.

A su vez, el o la docente entrega herramientas para la búsqueda de soluciones y retroalimenta a las y los estudiantes de manera oportuna, pudiendo realizar tutorías en pequeños grupos, entrevistas individuales, feedback colectivos, instancias de co y autoevaluación, entre otras estrategias que permitan la construcción de conocimiento y el desarrollo de habilidades. En esta asignatura, se implementará una actividad experiencial, es decir, una actividad aplicada que implique el análisis de un fenómeno bio-psico-social (conceptual y epistemológico) que tenga como producto la elaboración de un programa de trabajo que incorpore diagnóstico, diseño y desarrollo de actividad interventiva para abordar el fenómeno seleccionado en diversos contextos disciplinares de la psicología. La y el estudiante en su tiempo autónomo, realizará el conjunto de acciones que le permitirán responder a los desafíos propuestos el docente, entre ellos; organizar el trabajo en equipo, buscar información, hacer visitas a terreno, elaborar reportes, reflexionar acerca de su desempeño, desafíos personales, y trabajos de aplicación, entre otros. Este trabajo es fundamental para el desarrollo de procesos reflexivos y de una actitud activa respecto del aprendizaje.



En una asignatura-taller, su objetivo es entrenar habilidades y competencias para el trabajo con grupos, en una interacción directa con las y los estudiantes. La asignatura permite ir generando un espacio de constante retroalimentación, y a la vez, las y los estudiantes interactúan con diversos grupos.

Todos estos propósitos se vieron desafiados ante el escenario de pandemia, observamos la necesidad de crear un espacio virtual que pudiese proporcionar experiencias cercanas entre las docentes y estudiantes, así como entre estudiantes y grupos de la comunidad.

La principal dificultad emergió con la imposibilidad de conocer qué estaba sucediendo al interior de los grupos, instituciones u organizaciones de la comunidad, y cómo estaban enfrentando la pandemia. Nos preocupaba, especialmente, aquellas instituciones que trabajan con personas y las problemáticas de salud mental que pudiesen surgir a partir del estrés de la pandemia.

Frente a ello las docentes a cargo en conjunto con el coordinador curricular de la facultad de psicología sede concepción, buscamos alternativas que permitieran el desarrollo de competencias, asumiendo el contexto de pandemia.

Nos planteamos las siguientes preguntas:

1. ¿Se puede utilizar el aprendizaje en línea en este taller?
2. ¿Qué aspectos del taller se pueden realizar con el contexto de aislamiento generado por el lockdown (cuarentena)?
3. ¿Qué es factible de realizar?

Las respuestas nos condujeron a emprender la conexión con diferentes instituciones y también incentivamos a los y las estudiantes a buscar con quiénes trabajar.

1. Si, hay aspectos teóricos que pueden ser revisados a través de metodologías expositivas y otras participativas a través de las cuales se puede analizar el material
2. Si, se puede generar instancias de conexión con su entorno, especialmente con aquellas instituciones u organizaciones que mantienen su funcionamiento en cuarentena.
3. Es factible elaborar material audiovisual con las y los estudiantes y a través de estas herramientas generar un aporte a los grupos de las instituciones contactadas.

OBJETIVOS Y PARTICIPANTES

Participantes: Las y los beneficiarios directos se situaron en dos grupos, el primero de éstos, el curso de Taller de Competencias Profesionales IV, que contó con la participación de 180 estudiantes aproximadamente, sumando los dos semestres. El segundo grupo de beneficiarios lo constituían las organizaciones, instituciones y grupos de voluntariado con quienes los y las estudiantes trabajaron.

Se espera que los estudiantes se apropien de las habilidades que desarrollaron y emprendan nuevos desafíos en el trabajo con grupos a través de las plataformas online.

En nuestra opinión, el mayor logro esperado se sitúa en los grupos con quienes trabajamos:

- Equipos de cuidadoras de Centros del Adulto Mayor RAPA NUI
- Jardín Infantil La Cañada- Chillán
- Jardín Infantil VTF Balmaceda Saavedra- Chiguayante
- Estudiantes de Cuarto medio de Colegio Trebulco
- Bencinera SHELL, sucursal Coronel
- Bomberos de guardia de la Séptima Compañía de Concepción
- Grupo de Cuarto Medio de Colegio Einstein Concepción
- Grupo de Voluntarios WENUY- Concepción
- Periodistas de la Municipalidad de Los Ángeles
- Locatarios de Galería Comercial en Lebu
- Grupo de Runners de Concepción
- Estudiantes y voluntarios de Preuniversitario Aliados
- Bencinera Copec Chillán



- Programa de Mujeres Jefas de Hogar - Futaleufú
- Empresas familiares
- Personal Residencia de protección REM-PER Ciudad del Niño-Hualpen.
- Cuidadoras de adultos mayores del ELEAM de Hualpen.
- Cuidadores del hogar de menores "Las Gaviotas". Coronel
- Enfermeros y enfermeras de centro de salud privada en Concepción
- Funcionarios de la salud del CESFAM Tucapel, Concepción
- Docentes liceo rural Claudio Flores Soto, Los Álamos. Provincia de Arauco
- Grupo Danza de Adultos Mayores, Talcahuano
- Educadoras de párvulo del colegio Saint John's, Concepción.
- Profesores de enseñanza media, pertenecientes al Colegio el Arrayán
- Auxiliares de servicio (aseo) CESFAM de Talcahuano
- Personal de Salud Hospital Hanga Roa. RAPA NUI
- Docentes de escuela rural en Tumbes. Talcahuano.
- Profesores de básica del Colegio Concepción. Chillán.
- La fundación ciudad del niño. Chillán.

Objetivo General:

Desarrollar una estrategia de trabajo grupal para quienes cumplen roles de cuidadores de grupos de riesgo en situación de pandemia a través de un Video-Taller.

Objetivos Específicos (vinculados a los objetivos de aprendizaje de la asignatura)

- Diseñar programas y sesiones innovadoras de trabajo con grupos, considerando su naturaleza y los objetivos que se persiguen
- Crear, colaborativamente, técnicas de intervención grupal, de acuerdo a los objetivos planteados y las características de los usuarios.
- Dirigir, eficazmente, a un grupo utilizando estrategias comunicativas verbales y no verbales pertinentes.

ANTECEDENTES CONCEPTUALES Y/O EMPÍRICOS PARA COMPRENDER LA EXPERIENCIA

El 11 de marzo de 2020 el director de la organización mundial de la salud declaraba que la COVID-19 puede considerarse una pandemia (WHO, 2020), ante lo cual la Universidad decide no realizar clases presenciales por un periodo indefinido. Luego de esta noticia emerge la necesidad de adaptar la metodología de aprendizaje basada en proyectos desde una modalidad presencial a una modalidad online.

Dirigimos todo el trabajo de intervención grupal a las consecuencias e impacto psicológico de la cuarentena, la literatura nos mostraba que este impacto sería masivo y podría durar mucho tiempo. A raíz de esta preocupación se sabe que el estrés de la cuarentena y el aislamiento social tienen efectos psicológicos negativos, incluido un mayor estrés y ansiedad (Brooks et al., 2020) en las diferentes comunidades.

El cambio de metodología nos facilitaría generar un aprendizaje basado en proyectos, en el cual se crea un contexto donde las y los estudiantes desarrollan una participación activa en proyectos del mundo real, con problemas reales asociados a la pandemia, además de favorecer aprendizajes personalmente significativos. Además, la realización de trabajos grupales online proporciona un espacio de aprendizaje social. Tal como se observa en el estudio de Cotán y colaboradores (2020) las y los estudiantes pueden establecer y generar redes, colaborar, intercambiar y compartir ideas y experiencias para realizar la actividad online. La aplicación del aprendizaje basado en proyectos permite a las y los estudiantes el desarrollo de competencias ligados a los objetivos de este curso, demostrando que se logra alcanzar la adquisición de habilidades, destrezas e integrar conocimientos teóricos y prácticos relacionados con la utilización de las TIC como medio para el desarrollo de un proyecto (Ausín, Abella, Delgado, Hortigüela, 2016).



Tanto en la experiencia pedagógica como clínica del equipo docente se observan logros importantes en el contexto online, algunas experiencias de programas psicoeducativos online pueden ser muy positivos, desde resultados inespecíficos y generales (como felicidad o satisfacción), hasta sensación de apoyo y facilidad de acceso a un servicio del que antes carecían (Soto & Franco, 2014).

La pandemia plantea una responsabilidad adicional desde el punto de vista ético, puesto que el proceso de aprendizaje se desarrollaría en un contexto de pandemia, totalmente desconocido y en medio de la incertidumbre de lo que sucedería.

El trabajo se realizó asegurando que los grupos fuesen próximos en su relación con las y los estudiantes, se facilitó que trabajasen con entidades como organizaciones o empresas contactadas por las docentes, empresas de sus propias familias, organizaciones que desempeñan su trabajo en el entorno universitario y otros espacios cercanos con quienes fuera más fluida la comunicación.

Se contó con consentimientos informados que favorecieron una participación voluntaria de las instituciones u organizaciones.

Así como el derecho a dejar de participar si así lo estimaban.

Se realizaron actividades de cuidado para las y los estudiantes, dinámicas grupales para estimular su participación.

El desafío que se nos presentó en ambos semestres se relacionaba fundamentalmente con trasladar el contexto de aprendizaje desde un taller totalmente presencial hacia la modalidad online, empleando el uso de las plataformas disponibles para los y las estudiantes.

Buscamos promover y desarrollar competencias para la intervención grupal en un curso que aún no había tenido la posibilidad de encontrarse con este tipo de actividad, es decir habían tenido muy pocas oportunidades de interactuar, generar un proyecto de intervención y ejecutarlo con grupos pertenecientes a diversos sectores económicos, sociales y geográficos.

Les propusimos a los/las estudiantes generar proyectos de intervención que trabajaran la grupalidad a través del uso de medios audiovisuales, construyendo contenidos especialmente diseñados para disminuir el impacto de la pandemia en estos grupos. La principal característica es que sus trabajos debían ser autocontenidos para ser trabajados asincrónicamente por los usuarios finales y responder a un levantamiento de necesidades realizado en contacto con los grupos identificados.

El rol de cada docente se orientó principalmente a:

- Guiar y acompañar el proceso de aprendizaje, facilitando el encuentro con los grupos sociales, educativos, informales, de mini empresas.
- Participar de las reuniones de trabajo que organizaban las y los estudiantes con los grupos con quienes trabajarían.
- Aportar elementos teóricos para el diseño y realización de los video talleres.
- Aportar elementos metodológicos para la implementación y ejecución de los talleres.
- Aportar elementos metodológicos para la evaluación del trabajo realizado
- Acompañar el proceso de reflexión-aprendizaje a través de retroalimentación constante de sus proceso, productos, auto y coevaluación.
- Mediar y apoyar el despliegue de habilidades exigidas en el trabajo en equipos, y habilidades de trabajo en condiciones de virtualidad.

El rol de los estudiantes se orientan principalmente a:

- Conformar sus equipos de trabajo
- Contactar a grupo objeto de trabajo
- Identificar una necesidad en contexto de pandemia del grupo contactado.
- Desarrollar estrategia de trabajo de grupalidad y construcción de vídeo-taller.
- Revisión autónoma y autorregulada de material teórico y empírico necesario para el desarrollo de su video-taller.

Algunos de los grupos de estudiantes tuvieron un rol de liderazgo importante, desde la búsqueda y contacto inicial con las organizaciones, hasta la ejecución de talleres sincrónicos online.

Todas estas características son coincidentes con la metodología de aprendizaje experiencial: Aprendizaje por Proyectos, en el cual se incorpora al proceso de Enseñanza - Aprendizaje el proceso de producción de conocimiento activo por parte de los estudiantes a través del desarrollo de proyectos.

Los proyectos son tareas complejas, basadas en preguntas o problemas desafiantes, que involucran a los estudiantes en actividades de diseño, resolución de problemas, toma de decisiones o investigación; dar a los/las estudiantes la oportunidad de trabajar de forma relativamente autónoma durante largos períodos de tiempo; y culminar en presentaciones o productos realistas (Thomas, 2006)

La realización por parte de los alumnos de una actividad de aprendizaje basada en un proyecto colaborativo conlleva algunos requisitos que el docente debe considerar desde el principio: el trabajo tiene que ser real, auténtico, eminentemente práctico, muy vinculado a los objetivos del aprendizaje y central dentro del currículo de los estudios. Es, además, una actividad compleja y de larga duración en la que los/las estudiantes ponen en práctica muchas y variadas competencias y en la que se persigue replicar, en la medida de lo posible, la realidad en la que se desenvolverán en el futuro (Badia & García, 2006)





Nuestro propósito consistía en acercar a las y los estudiantes a un trabajo con contenido significativo.

Se les orientó a la resolución de problemas reales que estuvieran enfrentando las personas de las instituciones y/o grupos contactados por los/las estudiantes.

Se requería colaboración y comunicación.

FASE INICIAL: Planeación y Análisis

1. Clases expositivas acerca de la elaboración de un proyecto de intervención que consistía en el diagnóstico de necesidades, la búsqueda de respuestas teóricas al problema planteado y posteriormente la materialización de estas soluciones a través de medios audiovisuales.
2. Conformación de los equipos de trabajo y Contacto con las instituciones: la comunicación fue una herramienta fundamental en el proceso de aprendizaje
3. La elaboración de estrategias de levantamiento de necesidades adaptadas a los breves tiempos de contacto. Los y las estudiantes debían formular preguntas que les permitieran conocer, con alguna profundidad, los problemas enfrentados por las diferentes comunidades.

FASE DISEÑO: Construcción

1. Generar la búsqueda de soluciones tanto a nivel teórico como práctico.
2. Elaboración de un póster en el que se exprese gráficamente el proyecto, las bases conceptuales, los objetivos y las diferentes estrategias de intervención.

FASE IMPLEMENTACIÓN

1. Diseñar una propuesta de intervención audiovisual coherente con las necesidades y los enfoques teóricos. (Video-Taller)
2. Envío a grupos contactados por los equipos de estudiantes, solicitando retroalimentación del trabajo.

FASE FINAL: Reflexión y Consolidación del Aprendizaje.

1. Construcción de un reporte final que organice la información desde el punto de vista teórico y empírico que describe el proyecto.

Para el desarrollo del trabajo los equipos de estudiantes recibieron esta invitación:

Desafío: Cuidando a los Cuidadores

1. Los equipos de estudiantes identificarán un grupo objetivo de cuidadores (trabajadores de la salud, cuidadores en residencias infantiles, cuidadores en residencia de adultos mayores, las familias de los cuidadores, otros)
2. Los equipos de estudiantes definirán una temática específica a trabajar con el grupo de cuidadores seleccionados. Por ejemplo: autocuidado emocional en pandemia, energía al iniciar el trabajo, cierre del día de trabajo, emociones y familia.
3. Los equipos, crearán su estrategia de trabajo grupal, considerando material para ser trabajado apoyados por tecnologías de manera asincrónica con los grupos, por ello deben participar de la grabación de un vídeo que guíe la actividad. El material debe ser enviado a los grupos quienes, una vez desarrollado, lo evaluarán y retroalimentarán a los equipos.
4. Las actividades deben considerar las etapas de un trabajo grupal y estimar una duración de 20 minutos.

La evaluación a lo largo del proceso de trabajo fue central y consideró:

1. Evaluación del diseño y planificación a través de póster explicativo.
2. Evaluación de la estrategia creada (producto, video con las indicaciones y material).
3. Evaluación del proceso y la retroalimentación recibida desde los grupos que recibieron el material a través de informe final.

El proceso evaluativo consideró evaluaciones formativas y valorativas y se acompañó de rúbricas de evaluación para los productos de cada etapa; rúbricas de autoevaluación y retroalimentaciones formativas permanentes que acompañaron el desarrollo del proceso.

LOGROS ALCANZADOS

Con el trabajo desarrollado fue posible abordar los objetivos de aprendizaje de la asignatura, que habitualmente se abordaba de manera presencial, esto es:

- Diseñar programas y sesiones innovadoras de trabajo con grupos, considerando su naturaleza y los objetivos que se persiguen
- Crear, colaborativamente, técnicas de intervención grupal, de acuerdo a los objetivos planteados y las características de los usuarios.
- Dirigir, eficazmente, a un grupo utilizando estrategias comunicativas verbales y no verbales pertinentes.

Sin embargo, el logro más importante se observó en la contribución al mejoramiento de la salud mental de los diversos grupos de las instituciones y organizaciones, tanto como la positiva respuesta que experimentaron, realmente fue un aporte a la comunidad.

Junto con ello esta metodología:

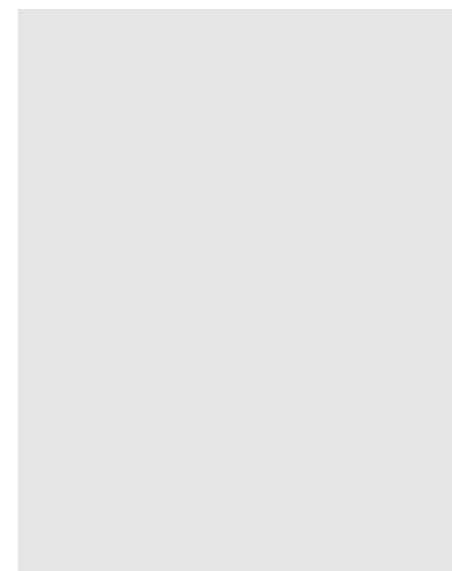
- Permitió que las y los estudiantes pudiesen conectarse directamente con instituciones y generar competencias para establecer una buena comunicación en el contexto de cuarentena y distanciamiento social.
- Facilitó que las y los estudiantes pudiesen tomar decisiones, organizarse como grupo, desarrollar habilidades para realizar un taller y trabajar en equipos.



- Se logra independencia y un alto grado de responsabilidad, la implicación con su proceso de aprendizaje.
- Se logra Reflexión y autoconocimiento, por parte de los estudiantes
- Mejora la percepción de sí mismas, aprendiendo a evaluar y ser evaluados para mejorar su trabajo.
- Incorporan el uso de TICS en sus procesos de aprendizaje y los ponen a servicio de la comunidad.

Los indicadores estuvieron dados por los productos de las acciones emprendidas por los estudiantes:

- Contactaron con organismos e instituciones de diferentes lugares del país, desde Rapa Nui a Futaleufú.
- Realizaron diagnósticos utilizando diversas plataformas, a través de videollamadas, zoom, whatsapp.
- Elaboraron póster resumen del proyecto
- Elaboraron material audiovisual (Video taller)
- Realizaron talleres sincrónicos (En situaciones excepcionales)



ACCIONES Y PROCESOS QUE FUERON RELEVANTES PARA EL DESARROLLO EXITOSO DE LA EXPERIENCIA

El desarrollo de esta experiencia de aprendizaje basada en Aprendizaje por proyecto fue potenciada por la necesidad de hacer frente, de manera creativa y motivadora, a la exigencia de llevar la docencia universitaria hacia respuestas concretas frente a la situación de pandemia que afectó la rutina presencial habitual del proceso de enseñanza aprendizaje. Que produjo rápidamente efectos adversos en los distintos grupos de población, generando por tanto una nueva demanda/ oportunidad de trabajo.

Para abordar esta realidad fue muy relevante contar con elementos que permitieron la comunicación fluida con estudiantes, y grupos de la comunidad destacando:

1. Plataforma online CANVAS: a través de la cual fue posible ir trabajando conjuntamente el desafío con los/las estudiantes.
2. La plataforma Zoom a través de la cual mantuvimos reuniones sincrónicas con nuestros estudiantes, creando los espacios valiosos de retroalimentación.
3. La posibilidad de conectividad a Internet y computador de nuestros estudiantes desde sus casas (en algunos casos apoyados por la misma universidad).
4. Conexión y acceso a equipo, de las docentes desde su casa.

Por otra parte, fue una oportunidad que desde la universidad se entregaran directrices para realizar cambios en aquellas áreas del currículum que fuesen factibles de transferir a la modalidad online, así como posibilidad de contar con apoyos a los y las docentes para realizar estos ajustes.

Finalmente, son las mismas instituciones y/o grupos los que desde sus propias realidades y necesidad de apoyos los que brindan el espacio final de trabajo para nuestros estudiantes, siendo clave aquí la guía y acompañamiento a los/las estudiantes para realizar el vínculo y desarrollar el proceso y en algunos casos excepcionales, apoyar de manera más directa el contacto con las instituciones y grupos.



DIFICULTADES ENFRENTADAS

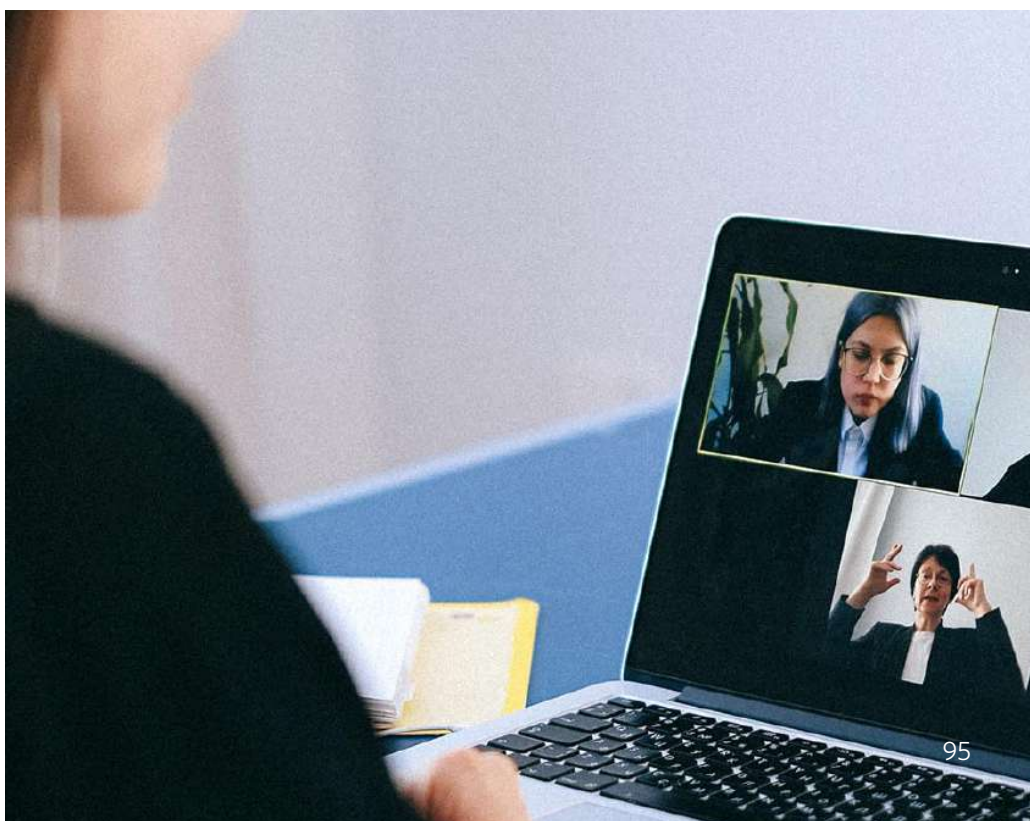
Dentro de las dificultades enfrentadas identificamos:

- Las instituciones tenían grandes necesidades en el área de salud mental, algunas de ellas requerían un gran apoyo, durante el desarrollo del proyecto pudimos observar el deterioro en la salud mental de los diferentes grupos. Fue muy importante aquí apoyar a los equipos de estudiantes para manejar adecuadamente las expectativas de las instituciones y grupos. Esta realidad hizo que los equipos se movilaran y fueron muy responsables con la actividad y por sobre todo con el producto a entregar.
- Las y los estudiantes no organizaron bien sus tiempos y tuvieron dificultades para el trabajo en equipo. este aspecto estuvo presente principalmente en la primera etapa del trabajo, una vez que se contactaron con las organizaciones o grupos y lograban diseñar su estrategia, y con ello se observaron mejoras importantes en su forma de trabajo.

Consideramos que este proyecto fue una gran oportunidad para colaborar con la salud mental de las personas que trabajan, estudian y son voluntarias en las diversas organizaciones, también fue una gran oportunidad de aprendizaje de los/las estudiantes para el trabajo de grupalidad, aprendiendo a diseñar una estrategia de trabajo grupal, habiendo recogido una necesidad desde la realidad.

La realización del taller permitió a las y los estudiantes llegar directamente a la comunidad, a través de un trabajo basado en una alianza positiva con los diversos grupos, además lograron ponerse en contacto con el impacto que ha tenido la pandemia en la salud mental de las personas. Realizaron diagnósticos de las consecuencias de la pandemia y generaron un plan de trabajo ajustado al tiempo y a los recursos con los que contaban.

Este proceso nos mostró como docentes que, si bien en un primer momento los/las estudiantes se sienten inquietos, incómodos e incluso en algunos casos muy resistentes, el proceso de ir trabajando paulatinamente a través de pasos prácticos acotados, de ir ajustándose con sus equipos de trabajo, de ir encontrando espacios para habilidades que son parte de su aprendizajes y experiencias previas, pero que no suelen utilizar para su proceso de aprendizaje (música, narrativa, habilidades tecnológicas, habilidades de comunicación, de animación de grupos, entre otras), de contactarse con la realidad y poder hacer un aporte concreto y recibir retroalimentaciones positivas por ello, el poder equivocarse en el camino y no sentirse castigados por estar aprendiendo, son elementos centrales en un proceso formativo con el que aspira la asignatura de Taller IV que trabaja en esencia la grupalidad.



Para que esta experiencia pudiese desarrollarse, también fue clave el ir trabajando la grupalidad de cada sección, es decir llevar las sesiones sincrónicas con ellos/ellas hacia un espacio de vínculos respetuosos y de colaboración con sus compañeros, dando espacio a no solo recibir retroalimentación de sus docentes, sino que siendo muy relevante para el proceso la retroalimentación entre pares. En este sentido también se fue promoviendo la colaboración entre equipos, apoyándose por ejemplo en el uso de distintas plataformas para el desarrollo de sus trabajos, compartir material teórico y empírico para sustentar sus trabajos, incluso en algunos casos compartiendo vínculos de grupos con los que trabajar.

Por otra parte, las tecnologías estuvieron muy presentes en el desarrollo de esta experiencia de aprendizaje, sin embargo, no es lo central, puesto que incluso sin ser docentes con un alto grado de manejo de plataformas o recursos tecnológicos, el proceso mostró que los mismos estudiantes fueron utilizando lo que conocían o incluso explorando nuevas herramientas para poder resolver el desafío de su proyecto.

Finalmente, fue clave en este proceso, el trabajo colaborativo en el equipo de docentes, siendo muy importante nuestras propias sesiones de retroalimentación para el desarrollo del trabajo, destacando lo complementario de nuestras distintas especialidades y sobre todo el permitirnos en este espacio sostener nuestras propias tensiones producto de la situación de pandemia. Clave en el equipo de trabajo es el rol de nuestras ayudantes, Josefina Chandía y Karen Acosta, quienes son nuestras "co-docentes" en el trabajo de apoyo a los equipos de estudiantes. Ellas aportan cercanía, confianza, visión del proceso formativo a sus compañeros de carrera en formación y a nosotras como docentes.



Recomendaciones:

Emprender un desafío como el que describimos requiere ajustar los tiempos a la realidad de la pandemia, las personas están todo el día en sus casas, con escasa interacción con otros de manera presencial, las y los estudiantes están expuestos a la pantalla alrededor de 50 horas a la semana o más. Se requiere considerar que ellos además han tenido un aumento en sus responsabilidades cotidianas pues las familias están enfrentadas a un mayor estrés.

Se sugiere considerar los tiempos de las instituciones, las cuales también están sometidas a agotadoras jornadas online.

Como equipo docente resolvimos flexibilizar los tiempos, nos enfocamos en reducir la exposición a pantallas. Propusimos realizar intervenciones breves, desde el inicio del proyecto, las y los estudiantes debían diseñar entrevistas breves, reuniones acotadas en el tiempo, cuestionarios con pocas preguntas y, finalmente, la intervención propuesta no debía sobrepasar una cantidad de minutos que pudiese generar un mínimo desgaste en el grupo con el cual trabajaron.

Es importante que las y los docentes tengan contacto con instituciones u organizaciones de la comunidad, de esta forma se facilita el acceso de las y los estudiantes a éstas, además propicia una mayor confianza en la Universidad y su vinculación con el medio.

Las y los estudiantes pueden generar redes, tanto en su espacio familiar como comunitario, de esta forma se les impulsa a conectarse con las realidades y contextos en los que habitan.

BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA

Ausín, V., Abella, V., Delgado, V., & Hortigüela, (2016). Aprendizaje Basado en Proyectos a través de las TIC: Una Experiencia de Innovación Docente desde las Aulas Universitarias. *Formación universitaria*, 9(3), 31-38.

<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000300005>

Badia, A., García, C. (2006). Incorporación de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje basados en la elaboración colaborativa de proyectos. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 3(2), 42-54.

Brooks S. K., Webster R. K., Smith L. E., Woodland L., Wessely S., Greenberg N., et al. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *Lancet* 395 14–20. [https://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8)

Cotán, A., Martínez V., García I., Gil M., Gallardo J. (2020). El trabajo colaborativo online como herramienta didáctica en Espacios de Enseñanza Superior (EEES). Percepciones de los estudiantes de los Grados en Educación Infantil y Primaria. *Revista d'Innovació Docent Universitària*. 12. 82-94 <http://revistes.ub.edu/index.php/RIDU>

Soto, F., Franco, M. (2014). **PsicoED:** Una alternativa online y comunitaria para la psicoeducación en esquizofrenia. *Psicoperspectivas*, 13(3), 118-129.

Thomas, J. W. (2000). A review of research on project-based learning. [Fecha de consulta: 02/01/2021]. <https://www.nido.cl/uploaded/pblresearch2.pdf>

WHO (2020). Alocución de apertura del Director General de la OMS en la rueda de prensa sobre la COVID-19 celebrada el 11 de marzo de 2020. <https://www.who.int/es/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>

Registros audiovisuales

Taller en Jardín Infantil La Cañada Chillán

<https://drive.google.com/drive/folders/1FjIGqrj9qYij-iBgYBkhEKfzbbvZVJeM>

Taller Colegio Trebulco

<https://drive.google.com/file/d/1AdKXYdYRo551hL5Mjrl8mV7vK-cKPKeh/view?usp=sharing>

Taller Preu Aliados

<https://drive.google.com/file/d/1mEpv-fSpDCasx3RSnJJvgdlUwH2tdo-j/view?usp=sharing>

Taller Escuela Rural Tumbes, Talcahuano

https://drive.google.com/file/d/1ouGI_hzKScx64Wx8QA5mXYOL24y6o-sL/view?usp=sharing

Taller Personal de Salud Hospital Hanga Roa. Rapa Nui

<https://drive.google.com/file/d/1xn0o6lzvdXasj3wldMtK8gmSd7-qe3xz/view?usp=sharing>

Taller Profesores de enseñanza media, pertenecientes al Colegio el Arrayán

<https://drive.google.com/file/d/1EpRTVhLYWqg55VNllwE5g2dJuVH3ulGZ/view?usp=sharing>

EXPERIENCIAS DOCENTES OTRAS UNIVERSIDADES



CREACIÓN DE UN ENTORNO
VIRTUAL AMIGABLE EN LA
PLATAFORMA EDUCANDUS
PARA FACILITAR
EL APRENDIZAJE DEL MÓDULO
DE SALUD OCUPACIONAL

EXPERIENCIA OTRA UNIVERSIDAD



HEDY CAROLINA ACOSTA ANTOGNONI
MARÍA DORIS MÉNDEZ CAMPOS

**Correo electrónico:**

hacosta@utalca.cl
dmendez@utalca.cl

Docentes participantes:

María Pilar García Zerené (mgarciaz@utalca.cl)

Institución:

Universidad de Talca

Ciclo de la carrera:

Psicología

Asignatura:

Módulo de Salud Ocupacional

Área a la que pertenece el curso:

Organizacional

Período académico y duración de la experiencia:

2020 - 1

Área de práctica docente:

- Planificación
- Didáctica
- Evaluación

Temática transversal:

- Innovación metodológica
- Interdisciplina
- Globalización
- Responsabilidad pública

El módulo de Salud Ocupacional es un electivo de Formación Profesional que corresponde a un curso de profundización en el ámbito de la Psicología del Trabajo y las Organizaciones. Este módulo es mixto y aporta a la formación de los estudiantes en las competencias de diagnosticar, intervenir y evaluar, desde una perspectiva psicosocial, personas, grupos y organizaciones.

La metodología con la que se desarrolla el módulo incluye diversas estrategias y herramientas de aprendizaje en sala y de trabajo autónomo, tales como: Clases teóricas o cátedra, para compartir conocimientos y activar procesos cognitivos respecto a las bases conceptuales y aplicadas de la salud ocupacional.

Análisis de casos y práctica en aula, para distinguir y aplicar los conocimientos adquiridos. Aprendizaje Basado en Proyectos, donde los estudiantes realizan un proyecto para resolver un problema de salud ocupacional planteado por una organización, que tiene como resultado generar un servicio, crear un producto único, o abordar una tarea mediante la planificación, diseño y realización de una serie de actividades





En el contexto de la pandemia provocada por el COVID 19, surge la necesidad de ajustar la docencia a la modalidad a distancia y buscar maneras de facilitar el uso y navegación de los y las estudiantes en el entorno virtual, potenciando la utilización de la plataforma institucional Learning Management System (LMS Moodle) llamada Educandus.

Como antecedente hay que señalar que esta plataforma era subutilizada por docentes y estudiantes, usándola como simple repositorio de información más que un medio dinámico de comunicación y aprendizaje. Una vez analizada las condiciones de trabajo del primer semestre 2020, el equipo docente del módulo decide realizar cursos institucionales y extra institucionales respecto a enseñanza en entornos virtuales. Para ello aprende funcionalidades de la plataforma institucional con el objetivo de apoyar la formación a distancia, aprovechando algunas características de la configuración y prestaciones tecnológicas de esta plataforma que potencian la accesibilidad a la información del módulo, como también la motivación al aprendizaje por parte de los/as estudiantes. Además, se transforma el trabajo aplicado del módulo a un formato no presencial invitando a centros de salud para quienes se elabora un producto de apoyo digital.



OBJETIVOS Y PARTICIPANTES

Participantes: Estudiantes, equipo docente y representantes de centros de salud invitados al módulo. En cuanto a estos últimos considerando el propósito del módulo, comparten necesidades derivadas de la crisis por Covid-19 y aplican conocimientos de salud ocupacional.

Objetivos Generales:

1. Realizar innovaciones de organización y presentación de la información del módulo en la plataforma Educandus que faciliten el trabajo de los y las estudiantes.
2. Adaptar el trabajo aplicado del módulo a la modalidad virtual en vinculación con centros de salud de la región.

Objetivos específicos, vinculados a resultados esperados:

- Contar con una plataforma donde la información se encuentre organizada de acuerdo con una perspectiva de tiempo.
- Facilitar la búsqueda de información de modo que resulte intuitiva y simple.
- Atraer la atención del estudiante mediante agregación de aspectos visuales que se conecten con las temáticas de clase.
- Provocar una percepción positiva en los y las estudiantes en cuanto a la organización y visualización de la información del módulo.
- Desarrollar un producto de utilidad para apoyar el trabajo de funcionarios de la salud en contexto de pandemia por Covid-19.

ANTECEDENTES CONCEPTUALES Y/O EMPÍRICOS PARA COMPRENDER LA EXPERIENCIA

La actual crisis sanitaria mundial provocada por el COVID 19, ha transformado la forma clásica de educación a una completamente a distancia para todos los niveles educacionales. En este sentido, el cambio fue rápido y los centros educativos tuvieron que adaptarse rápidamente para afrontar los desafíos y brechas que la educación a distancia conlleva (Murillo & Duk, 2020; UNESCO IESQALC, 2020). De hecho, las plataformas virtuales, hasta antes de la crisis, eran subutilizadas, siendo meramente repositorios de información. Con la crisis sanitaria, estas plataformas tomaron protagonismo llevando a toda la comunidad educativa (i.e., profesores/as, estudiantes) a conocerlas en profundidad y realizar innovaciones para cumplir con los objetivos académicos planteados (Mishra, Gupta & Shree, 2020). En este proceso de implementación de los espacios virtuales, un aspecto relevante es la forma en que se organiza y se presenta la información debido a que tiene impacto en los procesos motivacionales (i.e., dedicación con los estudios) y en los resultados académicos (i.e., aprendizaje, desempeño académico, satisfacción con los estudios (Ortega-Maldonado, Llorens, Acosta & Co, 2017).

La institución definió algunas recomendaciones pedagógicas que fueron implementadas para asegurar el bienestar y participación de los estudiantes, que van en la línea de brindar un servicio y trato ético a los estudiantes en este nuevo contexto. Estas consideraciones se refieren a: tiempo de actividades sincrónicas y asincrónicas, implementación de períodos de descanso para facilitar la atención y disminuir el cansancio físico y mental asociado a la limitación de movilidad y exposición prolongada a equipos computacionales, considerar las dificultades de conectividad de los y las estudiantes.

Este proyecto tuvo por objetivo implementar innovaciones en la plataforma Moodle del módulo Salud Ocupacional de la licenciatura de Psicología. Estas innovaciones se centraron en desarrollar un espacio amigable en cuanto a la búsqueda y presentación de la información que permitieran a los y las estudiantes navegar con facilidad en el espacio virtual, junto con ser un espacio motivador visualmente.

Hasta ahora los espacios virtuales Moodle eran utilizados como meros repositorios de información. La actual crisis sanitaria permitió profundizar en sus posibilidades como una herramienta de apoyo al proceso de aprendizaje en este contexto de pandemia. Crear un espacio amigable en cuanto a la búsqueda de información y visualmente motivador, podría apoyar no solo el proceso de enseñanza-aprendizaje sino también disminuir ansiedad de los estudiantes como también potenciar procesos de motivación académica como es el engagement académico (Carmona-Halty, Salanova, Llorens, & Scahufeli, 2020 a y b).

Descripción de los roles de los distintos actores que participaron:

- (1) Docentes: responsables de módulo, diseño y gestión del Moodle, realización de cátedras y prácticas, realización de evaluaciones.
- (2) Estudiantes: participantes del módulo, creación de producto comunicacional.
- (3) Centros de Salud: revisión y evaluación de los productos comunicacionales (i.e., infografías)

La estrategia implementada se fundamenta en la adaptación y uso de funcionalidades que provee la plataforma de aprendizaje LMS (Moodle). Las modificaciones realizadas van en la línea de los que plantean Rodríguez, Pérez y Torres (2018), quienes relevan la importancia de considerar el entorno virtual como herramienta didáctica con el fin de facilitar el proceso enseñanza-aprendizaje, y Herrera-Cubides, Gelvez-García y López-Sarmiento (2019) quienes describen las múltiples acciones de interacción profesor-alumno y la fácil administración como algunas de las características relevantes del LMS.



Planificación. Antes de comenzar el módulo se realizaron: (1) reuniones de coordinación, las cuales tenían como objetivo aunar criterios para realizar las modificaciones en el espacio virtual Moodle; (2) formación, las docentes participaron de formaciones institucionales como extra-institucionales (i.e., beca Santander Mejores Prácticas para la Formación a Distancia, Columbus); (3) reuniones de ejecución, reuniones entre las docentes para preparar el espacio virtual y coordinar la actividad con los centros de salud; (4) creación de canal de youtube para subir a la plataforma moodle las grabaciones de clases, (5) reuniones con los centros de salud, estas reuniones tuvieron por objetivo presentar la actividad y levantar necesidades y coordinar fechas.

Implementación. Iniciado el módulo se realizaron en modalidad virtual: (1) presentación del módulo, en esta sesión se mostró a los y las estudiantes el moodle de la asignatura y se presentó el cronograma de actividades; (2) reunión con los centros: en esta reunión los estudiantes tuvieron la oportunidad de levantar las necesidades de los centros (3) grupos de trabajo, se crearon grupos de 5 estudiantes para realizar las infografías, cada grupo debía llevar a cabo una temática diferente y (4) reuniones de retroalimentación, se realizaron sesiones de revisión de los productos comunicacionales y (5) entrega de las infografías, los y las estudiantes subían al Moodle sus productos comunicacionales.

Evaluación. Durante la asignatura se realizaron diferentes evaluaciones a través del Moodle: (1) dos pruebas de contenido, (2) 2 casos prácticos, (3) actividades de ayudantía, (4) infografías.

En cuanto a las acciones clave se destaca la coordinación, preparación y formación de las docentes para implementar un Moodle amigable. En cuanto a los recursos, el tiempo destinado para preparar de forma adecuada el Moodle amigable.

LOGROS ALCANZADOS

En cuanto al uso de la plataforma Educandus, los/as estudiantes valoraron positivamente la nueva organización del módulo. Esta apreciación cualitativa fue expresada por ellos y ellas en reuniones de escuela, proponiendo el módulo como ejemplo a considerar para adaptar otros módulos de la carrera.

En relación con los resultados de la experiencia aplicada en los Centros de Salud, los/as estudiantes demostraron estar comprometidos con el desarrollo de un trabajo de calidad al entregarlo oportunamente acorde a las condiciones pactadas, a pesar de la emergencia de un período de paro universitario, explicitando que comprendían el aporte para los centros de salud y sus colaboradores/as. Asimismo, los Centros invitados valoraron el trabajo realizado por los/as estudiantes como un gran apoyo informativo en temáticas relevantes en Salud Ocupacional para los funcionarios de la salud.

Otro logro, fue que se invitó al equipo docente a presentar la experiencia en otras instancias de colaboración interuniversitaria como las Jornadas Innovación Docencia Psicología CUECH 2020.



ACCIONES Y PROCESOS QUE FUERON RELEVANTES PARA EL DESARROLLO EXITOSO DE LA EXPERIENCIA

Facilitadores del proceso fueron los diversos recursos de apoyo a la formación en metodologías de enseñanza virtual que brindó la Universidad a las cuales pudieron acceder las docentes, junto con la calidad de las relaciones del equipo docente y la percepción de desafío que significó desarrollar la docencia en contexto COVID 19, motivando a abordar la tarea de modo activo y positivo.

DIFICULTADES ENFRENTADAS

En cuanto a las problemáticas, se puede señalar el breve tiempo para la implementación del Moodle debido a la rapidez con la que se tuvo que tomar decisiones, coordinar e implementar. Las modificaciones se realizaron al detectar alguna dificultad, en coordinación y acuerdo con los estudiantes. No se detectó impacto en el logro de los resultados esperados.

Contar con un espacio amigable resulta de gran apoyo en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Los y las estudiantes valoran el esfuerzo que las y los docentes realizan para hacer del espacio virtual una experiencia que motive el aprendizaje a través de una organización amigable y visualmente atractiva. Lo anterior permite generar disminución de la incertidumbre y la ansiedad de las y los estudiantes en cuanto a la búsqueda de la información de un módulo, lo cual podría fortalecer su capital psicológico positivo (i.e., optimismo, creencias de eficacia, engagement, esperanza), potenciar procesos de motivación de las y los estudiantes con sus estudios, como también podría tener impacto en su desempeño (Carmona Halty y cols, 2019, 2020; Ortega-Maldonado y Salanova, 2018).

Podemos señalar como recomendaciones:

- Utilizar el Moodle no solo como repositorio de información.
- Formarse en las posibilidades que brinda la herramienta.
- Utilizar el formato de pestañas para organizar la temporalidad de la asignatura/módulo.
- Incorporar elementos visuales motivadores.
- Establecer previo al inicio del módulo una metodología de evaluación cualitativa y cuantitativa del impacto del rediseño del módulo en los y las estudiantes.



BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA

Carmona-Halty, M., Schaufeli, W. B., & Salanova, M. (in press). Good Relationships, Good Performance: The Mediating Role of Psychological Capital—A Three Waves Study among Students. *Frontiers in Psychology*, 10. doi: 10.3389/fpsyg.2019.00306

Carmona-Halty, M., Salanova, M., Llorens, S., & Schaufeli, W. B. (in press). Linking Positive Emotions and Academic Performance: The Mediated Role of Academic Psychological Capital and Academic Engagement. *Current Psychology*. doi: 10.1007/s12144-019-00227-8

Herrera-Cubides, J., Gelvez-García, N. y López-Sarmiento, D. (2019). LMS SaaS: Una alternativa para la formación virtual. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*. vol.27 no.1 <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-33052019000100164>

Mishra, L., Gupta, T., & Shree, A. (2020). Online teaching-learning in higher education during lockdown period of COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational research Open*. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100012>

Murillo, F. J. y Duk, C. (2020). El Covid-19 y las brechas educativas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 11-13. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782020000100011>

Ortega-Maldonado, A., & Salanova, M. (2018). Psychological capital and performance among undergraduate students: the role of meaning-focused coping and satisfaction. *Teaching in Higher Education*, 23(3), 390-402. doi: 10.1080/13562517.2017.1391199

Ortega-Maldonado, A., Llorens, S., Acosta, H., & Coó, C. (2017). Face-to-Face vs On-line: An analysis of Profile, Learning, Performance and Satisfaction among Post Graduate Students. *Universal Journal of Educational Research*, 5(10), 1701 - 1706
DOI:10.13189/ujer.2017.051005

Rodríguez, K., Pérez, J. y Torres, G. (2018). Implementación de un entorno virtual como herramienta didáctica para fortalecer el proceso enseñanza aprendizaje EDUMECENTRO vol.10 no.4 Disponible en http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742018000400004%20

UNESCO IESALC (2020). COVID-19 and higher education: Today and tomorrow. Impact analysis, policy responses and recommendations. Retrieved from <http://www.iesalc.unesco.org/en/wp-content/uploads/2020/04/COVID-19-EN-090420-2.pdf>

Espacio virtual Moodle

ANEXOS

EDUCANIDUS Administración Educativa Universidad de Talca - Gestión - Internacional - MO

Área personal / Mis cursos / PSICOLOGÍA / SALUD ORGANIZACIONAL (PSI. Y ORGANIZACIONES) - Sec. / Información General del Módulo

Navegación

- Área personal
- Inicio de sitio
- EDUCANIDUS
- Mis cursos
- Visitadas
- PSICOLOGÍA
 - DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES EN EL AMB.
 - MODULO DE PRACTICA PROFESIONAL PSICOLOGIA DE TR.
 - MODULO DE INTEGRACION DE COMPETENCIAS PSICOLOG.
 - DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES EN EL AMB.
 - DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES EN EL AMB.
 - DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES EN EL AMB.
 - SALUD ORGANIZACIONAL (PSI. Y ORGANIZACIONES) - Sec.
 - Psicología
 - Inicio

Información General del Módulo Evaluaciones y Entregas Ejemplos, Rúbrica y Rúbrica Infografía Ayudantía Documentos, enlaces y recursos de interés Semana 1: Martes 28 de abril Semana 2: Martes 5 de Mayo Semana 3: Martes 12 de mayo Semana 4: Martes 19 de mayo Semana 5: Martes 26 de mayo Semana 6: Martes 2 de junio Semana 7: Martes 9 de junio Semana 8: Martes 16 de junio Semana 9: Martes 23 de junio Semana 10: Martes 30 de junio Semana 11: Martes 7 de julio Semana 12: Martes 14 de julio Semana 13: Martes 21 de julio Semana 14: Martes 28 de julio Semana 15: Martes 4 de agosto Semana 16: Martes 11 de agosto Semana 17: Martes 18 de agosto Semana 18: Martes 25 de agosto

Inicio / Temas organizacionales en el trabajo y su evaluación / Unidad 18. Evaluación de la Política Organizacional / Unidad 19. Intervención y buenas prácticas en salud organizacional / Tema 21

Información General del Módulo Evaluaciones y Entregas Ejemplos, Rúbrica y Rúbrica Infografía Ayudantía Documentos, enlaces y recursos de interés Semana 1: Martes 28 de abril Semana 2: Martes 5 de Mayo Semana 3: Martes 12 de mayo Semana 4: Martes 19 de mayo Semana 5: Martes 26 de mayo Semana 6: Martes 2 de junio Semana 7: Martes 9 de junio Semana 8: Martes 16 de junio Semana 9: Martes 23 de junio Semana 10: Martes 30 de junio Semana 11: Martes 7 de julio Semana 12: Martes 14 de julio Semana 13: Martes 21 de julio Semana 14: Martes 28 de julio Semana 15: Martes 4 de agosto Semana 16: Martes 11 de agosto Semana 17: Martes 18 de agosto Semana 18: Martes 25 de agosto

Inicio / Temas organizacionales en el trabajo y su evaluación / Unidad 18. Evaluación de la Política Organizacional / Unidad 19. Intervención y buenas prácticas en salud organizacional / Tema 21

Temática: Intervenciones Organizacionales Positivas.

Productos entregados a los centros de salud

FACULTAD DE PSICOLOGÍA
UNIVERSIDAD DE TALCA

ESTRATEGIAS PARA MANEJAR EL ESTRÉS

Autocuidado del personal sanitario durante crisis sanitarias

Por Valerona Jerez, Catalina Monardes y Susana Silva, 2020

El estrés se manifiesta de distintas formas

- Cambios en el rendimiento laboral
- Variaciones en el peso corporal
- Aumento de la irritabilidad
- Malestares físicos como dolor de cabeza, estómago y espalda
- Aumento de la ansiedad y nerviosismo
- Aumento de consumo de sustancias (alcohol, medicamentos, drogas)
- Desánimo y desmotivación
- Cambio en la conducta como falta frecuente y aislamiento de quienes trabajan

Estrategias fuera del espacio laboral

- Cuide sus necesidades básicas
- Tome periodos de descanso diarios
- Planifique rutinas fuera del trabajo
- Identifique técnicas que le permitan regular sus emociones
- Limite su exposición a los medios de comunicación
- Manténgase informado a partir de fuentes confiables
- Controla su respiración en situaciones de estrés
- Mantenga contacto con sus seres queridos

Estrategias dentro del espacio laboral

- Comparte sus sentimientos con sus compañeros
- Comparte información constructiva con sus compañeros
- Comunique sus sentimientos de estrés con sus compañeros
- Reconoce la labor de sus colegas
- Respete las diferencias de opinión
- Busque ayuda psicológica si se siente sobrecargado

Para más detalles de estas estrategias escanea este código QR con la cámara de tu celular

ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN PARA UN LIDERAZGO EFECTIVO

TALCA UNIVERSIDAD DE TALCA
Módulo de salud ocupacional, 2020

La comunicación juega un papel esencial para un liderazgo efectivo, puesto que permite promover, reforzar y transmitir información a todos los niveles de la organización, cumpliendo además con una función de retroalimentación.

Además, el comunicador debe mostrar apertura al más probable que se puedan manejar los conflictos de forma proactiva, a través del compromiso y la colaboración.

Por esto es necesario considerar como enfoque nuestras formas de comunicación.

ASPECTOS EN LOS QUE PODEMOS SER ASERTIVOS

- HABILIDADES VERBALES DE FUNDAMENTACIÓN:** Negar y respaldar argumentos, explicar y justificar, pedir feedback, etc.
- HABILIDADES VERBALES EMPÁTICAS:** Persuadir, explicar, apoyar, etc.
- HABILIDADES VERBALES ASERTIVAS DE COMPROMISO:** Opinar en discordancia y concordancia, aceptar o rechazar pedidos, discusiones, pedir ayuda, etc.
- HABILIDADES VERBALES DE ENTRENAMIENTO POSITIVO:** Construir autoconfianza, hacer amigos, motivar, etc.
- HABILIDADES VERBALES DE TRABAJO:** Negar en público, organizar un grupo, tener discusiones o hacer compromisos, etc.
- HABILIDADES VERBALES DE NEGOCIACIÓN:** Argumentar, pedir por favor, etc.
- COMUNICACIÓN NO VERBALES:** Expresión facial, postura corporal, gestos, movimientos de cabeza, etc.

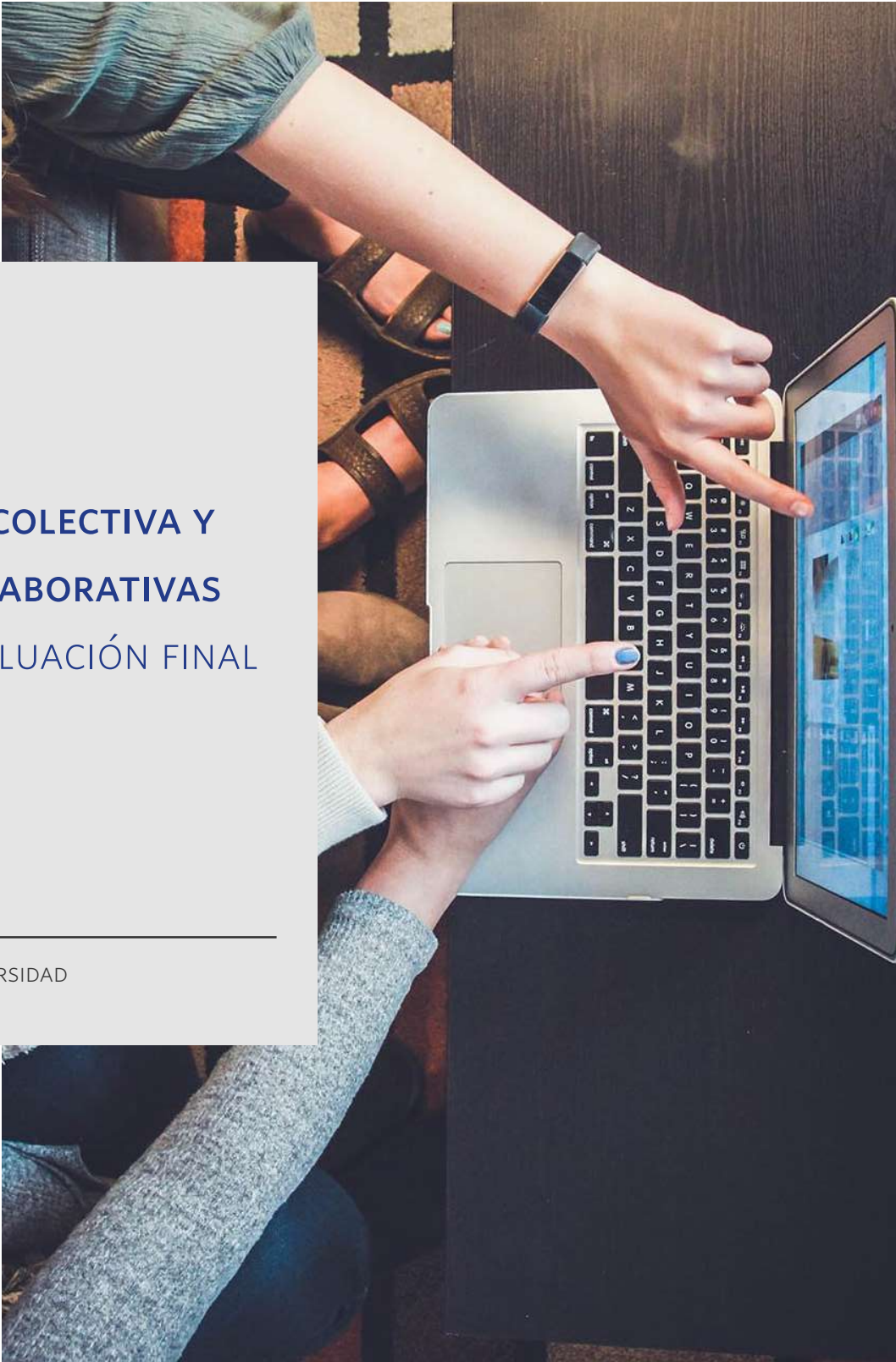
CONSIDERACIONES PARA EL EQUIPO EN CONTEXTO DE PANDEMIA

- Mantener un diálogo abierto con los trabajadores y sindicatos
- Crear una cultura de liderazgo empática basado en la empatía y comprensión
- Reducir la circulación de información errónea
- Esforzarse por contener al personal, controlar y disminuir la ansiedad
- Promover la participación de ellos en la planificación, implementación y supervisión de medidas de protección
- Aprender a reconocer en el equipo señales de angustia o inseguridad y aquellos factores que influyen en su bienestar
- Fomentar conversaciones de apoyo y la empatía

¿CÓMO APORTAR A UNA COORDINACIÓN EFECTIVA?

- De ser posible, la dirección debe estar involucrada en reuniones o más partes que compartan un mismo objetivo.
- Establecer un sistema de comunicación que permita a todos los miembros de la organización que supervisa y controla como un todo que permita dirigir e integrar los distintos procesos.
- Definir el tiempo de manera que estén disponibles los recursos humanos necesarios en los momentos críticos.
- Disponer de espacios de encuentro entre el personal de trabajo y los niveles superiores.

Fuente: Sautel-Bonifacio, Saguro-Cilla y Elizabeth Peña



CREATIVIDAD COLECTIVA Y ACCIONES COLABORATIVAS PARA UNA EVALUACIÓN FINAL

EXPERIENCIA OTRA UNIVERSIDAD

PAMELA VACCARI JIMÉNEZ

**Correo electrónico:**

pamelavaccari@udec.cl

Institución:

Universidad de Concepción

Asignatura:

Rol del psicólogo y ética profesional

Área a la que pertenece el curso:

Formación Integral

Período académico y duración de la experiencia:

2007 - 2

Área de práctica docente:

- Planificación
- Didáctica
- Evaluación

Temática transversal:

- Innovación metodológica
- Interdisciplina
- Globalización
- Responsabilidad pública

Tipo de curso teórico para aproximarse al campo profesional de la psicología y a sus exigencias. En competencias, la asignatura contribuye a: a) Imprimir un sentido ético y de responsabilidad social b) retroalimentar a los/as usuarios/as y/o grupos o comunidades, utilizando un lenguaje apropiado y pertinente al contexto ya sea de manera oral y/o escrita.

Resultados de aprendizaje: Reflexionar y aplicar ejemplos sobre ética y moral en general y en particular para la psicología; Desarrollar una reflexión ética del rol y como agente transformador en la sociedad; Enfrentar la formación profesional de forma activa. Las estrategias metodológicas: Clases dialogadas, Análisis de casos, Lecturas guiadas y aprendizaje basado en problemas.





Surge para cohesionar a las y los estudiantes de primer año e integrar los aprendizajes de la asignatura: el sentido ético y la responsabilidad que influye en toda acción que promueve el bienestar humano. El objetivo fue fomentar acciones con sentido ético hacia sus pares, futuros/as colegas y a personas externas de la carrera. Realizar una actividad grupal buscaba generar: mutua colaboración en la creación, implementación y evaluación para abordar un tema de interés común de la profesión.



OBJETIVOS Y PARTICIPANTES

Participantes:

Estudiantes de primer año de psicología y Organizaciones de personas con diagnóstico psiquiátrico.

General:

Consolidar el sentido ético y la responsabilidad profesional en estudiantes de psicología hacia pares y personas externas a la carrera

Específico:

Desarrollar conocimientos, actitudes y conductas éticas en estudiantes de psicología

ANTECEDENTES CONCEPTUALES Y/O EMPÍRICOS PARA COMPRENDER LA EXPERIENCIA

La necesidad estuvo basada en lo expuesto por Freire (1997) y su pedagogía de la autonomía que advierte que enseñar no es transferir conocimientos sino crear las condiciones para su propia producción; por otra parte, Ausubel (1963) y su aprendizaje significativo donde los conocimientos previos y la intención de aprender son esenciales para producir significados nuevos y también Gracia, Herrero y Musitu (1995) y sus cuatro ejes sobre el apoyo social, indispensables para el bienestar humano. Este marco conceptual argumenta la importancia de una actividad que permitió el apoyo mutuo entre estudiantes, el desarrollo de su creatividad y aplicación de conceptos teóricos.

Como consideración ética se implementó un consentimiento informado con las/os participantes externos donde aceptaron participar voluntariamente: representantes de organizaciones de personas con diagnóstico psiquiátrico. También utilizar una sala con acceso inclusivo y universal. Se cauteló que la sala quedara limpia y ordenada al término de la actividad por respeto al personal auxiliar y administrativo y al curso que ocupaba la sala a continuación.

El proyecto surgió para cohesionar a las y los estudiantes de primer año e integrar aprendizajes de la asignatura. Se solicitó al curso de 70 personas que se organizara en 6 grupos (grupos de 10 y 12 personas) para realizar un conversatorio sobre temas éticos en Psicología. Esta estrategia de aprendizaje se basa en la técnica: “aprendizaje basado en problemas” (Barrows,1996; Morales y Landa, 2004; Gil-Galván, Martín-Espinosa, y Gil-Galván, 2021) donde el/la docente entrega algunas directrices a seguir para resolver la actividad, pero es el grupo de estudiantes quienes deben desarrollar competencias para ponerse de acuerdo, tomar decisiones y solucionar lo que se les requiere.

Promueve el aprendizaje significativo, pensamiento crítico y trabajo en equipo. Se alinea con las propuestas teóricas de Freire (1997) y la importancia del desarrollo de la autonomía para aprender, Ausubel (1963) y la valoración de los conocimientos previos de estudiantes y los beneficios del apoyo social mutuo que plantean Gracia, Herrero y Musitu (1995). Las comisiones propuestas por la profesora fueron: diseño de actividad, preparación y decoración de sala, limpieza de sala, coffe break, registro y difusión de actividad.



Planificación: Profesora entregó matriz al curso en un link de drive, para inscribirse en las comisiones del conversatorio en el plazo de 1 semana. Posterior a ello se cerró el documento drive y se otorgó dos semanas para la planificación del conversatorio y la coordinación entre comisiones, fijando día, hora y lugar donde se realizaría. Las comisiones, cuando lo requirieron, hicieron consultas y solicitudes a profesora: cartas de invitación formales, opinión sobre temáticas y coffe break.

Ejecución: Estudiantes organizados en las comisiones realizaron el conversatorio durante dos horas con agrupaciones de personas con diagnóstico psiquiátrico, decoraron la sala, mantuvieron el orden y la limpieza, ofrecieron coffe break y registraron la actividad. La profesora evaluó con rúbrica el desempeño de cada comisión.

Evaluación: se utilizó rúbrica durante la ejecución del conversatorio y posteriormente hoja de reflexión individual sobre la actividad (entregada 2 días después de la actividad).

LOGROS ALCANZADOS

Planificación

- a) Organización de las comisiones realizadas en el plazo estipulado
- b) Contactos realizados para invitar a ponentes en plazo estipulado y con consentimiento informado

Ejecución

- a) Comisiones trabajaron en la actividad durante dos horas logrando el desarrollo del debate, la decoración y limpieza de sala, el ofrecimiento de coffe break y el registro audiovisual

Evaluación

- a) Entrega de evaluación en el tiempo estipulado mediante rúbrica conocida por todo el curso

Cohesión del curso e integración de aprendizajes de la asignatura logrados y detectados a través de la reflexión individual escrita

Logro no esperado: interés de estudiantes por sumarse a las actividades de los grupos invitados



ACCIONES Y PROCESOS QUE FUERON RELEVANTES PARA EL DESARROLLO EXITOSO DE LA EXPERIENCIA

Oportunidad: la profesora había realizado un curso durante el año 2017 donde aprendió la técnica del aprendizaje basado en problemas. Estos cursos los ofrece la Universidad de Concepción para mejorar las destrezas pedagógicas de docentes universitarios/as

Recursos materiales y humanos: se contó con sala con acceso inclusivo, amplia y equipada, además de dispositivos tecnológicos para colaborar en la preparación del material necesario para el conversatorio. Se contó con el trabajo de profesora y estudiantes.

Acciones: Diseño de la actividad de aprendizaje y fomento de la autogestión en estudiantes por parte de la profesora, desempeño óptimo de estudiantes en todas las comisiones

DIFICULTADES ENFRENTADAS

La organización de la actividad en manos de un curso de 70 personas dificultó la ejecución. Lo positivo es que cada equipo ejerció un rol de regulador social con los miembros de su equipo. Para analizar el problema se solicitó una reflexión de una página por estudiante para que expresara su opinión sobre la actividad realizada. Los participantes se separaron en grupos, permitiendo que cada grupo preparara un conversatorio diferente.

Para estudiantes las implicancias son positivas en cuanto a experimentar que son capaces de hacer por sí mismas/os una actividad que es habitual dentro de las competencias de psicólogos y psicólogas (actividades de psicoeducación en modalidad de charlas y conversatorios para promover la reflexión y el cambio de actitudes y conductas). Desde la organización hasta la ejecución y evaluación, conocen lo que significa implicarse, asumir responsabilidades, tomar decisiones, atender a la ética para trabajar con las personas y sus grupos. La experiencia se alinea con lo que propone el perfil de egreso de la carrera y que están vinculados los principios de la Unesco (Delors, 1996) en cuanto a “aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos/as y el aprender a ser”. Del mismo modo se sustenta en la pedagogía de la autonomía de Freire (1997), aprendizaje significativo de Ausubel (1963) y el apoyo social de Gracia, Herrero y Musitu (1995). Las implicancias para docentes son: poder incluir con fundamentos metodologías de enseñanza aprendizaje más integrales y que fomentan la colaboración entre estudiantes y el aprendizaje significativo, implica cambiar el rol de la docencia hacia una relación más participativa con sus estudiantes.

Para fortalecer la experiencia se sugiere incorporar actividades que permitan la comunicación inclusiva (lenguaje de señas u otros), la incorporación del enfoque de derechos como eje transversal de competencias, trabajar en grupos más reducidos y permitiendo otro tipo de actividades grupales que se asemejen lo más posible a las que desarrollan psicólogas y psicólogos en su profesión.



BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA

Ausubel, D.P. (1963). The psychology of meaningful verbal learning. New York: Grune and Stratton

Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. en J. Delors. La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.

Freire, P. (1997). Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. Madrid: Siglo XXI

Gil-Galván, R.; Martín-Espinosa, I. y Gil-Galván, F.J. (2021). Percepciones de los estudiantes universitarios sobre las competencias adquiridas mediante el aprendizaje basado en problemas. Educación XX1, 24(1), 271-295, <http://doi.org/10.5944/educXX1.2680>

Gracia, E., Herrero, J. & Musitu, G. (1995). El apoyo social. Barcelona: PPU. Lazo, N. P. (2019). El Aprendizaje Basado en Problemas. "Período histórico" para desarrollar habilidades investigativas. Horizonte de la Ciencia, 9(17).





**RELECTURA CUALITATIVA DEL
SISTEMA DE EVALUACIÓN
"CALIFICACIÓN BASADA
EN LA CONFIANZA" (CBM)
PARA UNA PROPUESTA
INNOVADORA EN FORMACIÓN
DEL PROFESORADO**

EXPERIENCIA OTRA UNIVERSIDAD

ANA REMESAL ORTIZ

**Correo electrónico:**

aremesal@ub.edu

Docentes participantes:

Miembros del equipo docente:

Mireia Álvarez Brinquis (alvarez_mireia@ub.edu)

Maria Carbó (mcarbo@ub.edu)

J.Daniel Fierro (daniel.fierro@ub.edu)

Tània Gri (taniagri@ub.edu)

Esther Nadal (esthernadal@ub.edu)

Gemma Pérez Clemente (gemmaperez@ub.edu)

Esther Pérez Sedano (esther.perez@ub.edu)

Claudia Talavera (claudiatalaverareyes@ub.edu)

Fàtima Vega (fatima.vega@ub.edu)

Institución:

Universidad de Barcelona, España

Ciclo de la carrera:

Master de educación

Asignatura:

Adolescencia y desarrollo de la personalidad

Área a la que pertenece el curso:

Educacional

Período académico y duración de la experiencia:

2019 - 2020, primer semestre (septiembre-febrero)

Área de práctica docente:

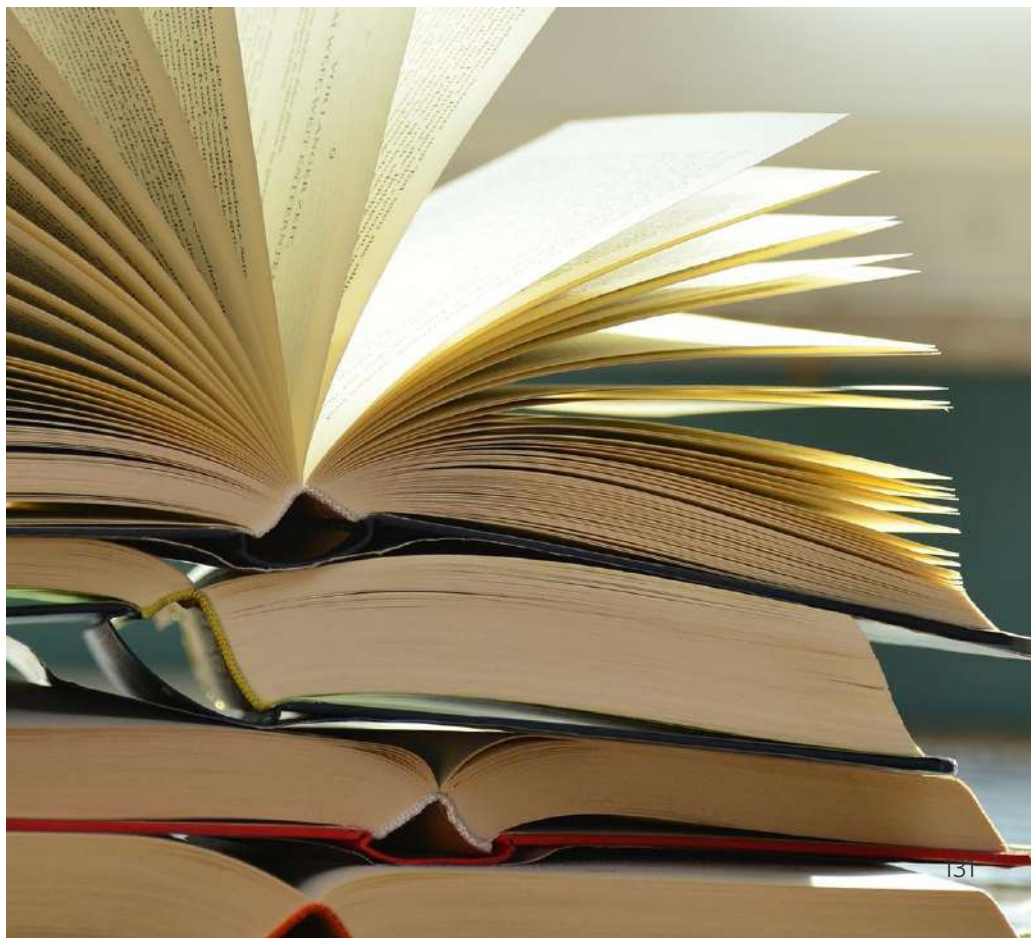
- Planificación
- Didáctica
- Evaluación

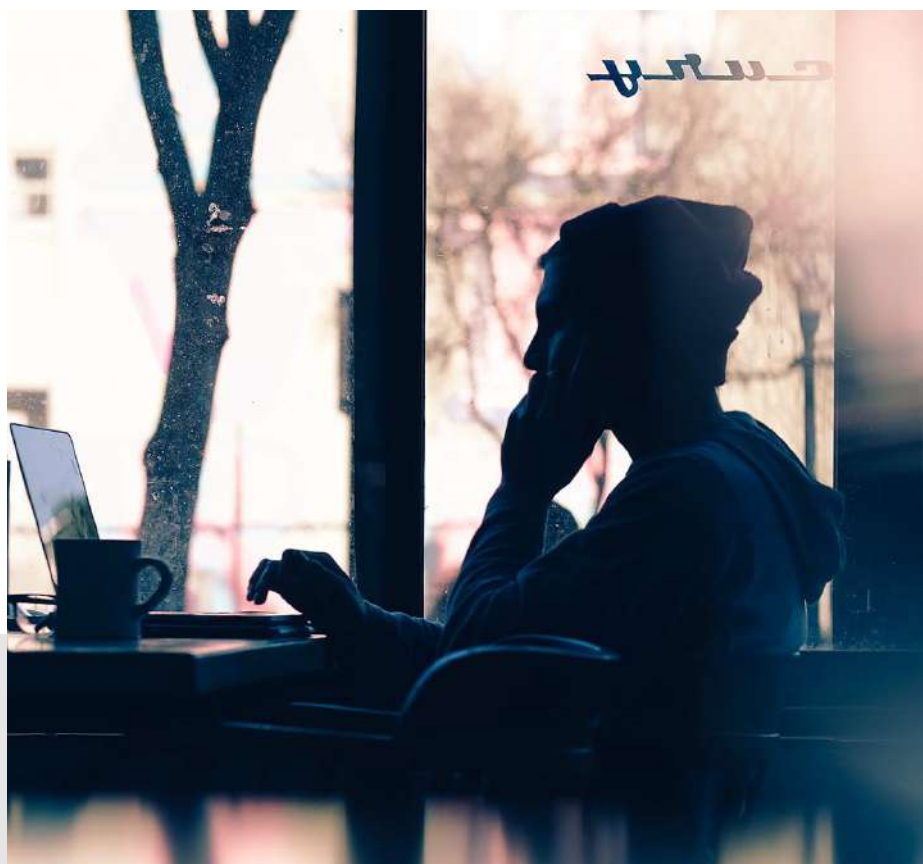
Temática transversal:

- Innovación metodológica
- Interdisciplina
- Globalización
- Responsabilidad pública

La asignatura Adolescencia y Desarrollo de la Personalidad (ADP) se plantea con carácter teórico-práctico, con tres ejes de contenido altamente seleccionados para el desarrollo de competencias docentes de los futuros profesores de nivel secundario obligatorio y post-obligatorio, basadas en conocimiento psicoeducativo: psicología evolutiva de la adolescencia y la adultez, psicología cognitiva (del aprendizaje) y psicología instruccional (de la enseñanza).

El enfoque didáctico, de naturaleza teórico-práctica, se centra en la resolución de problemas y preguntas guía como núcleos motivadores de un aprendizaje activo y constructivo de los candidatos docentes, así como el fomento del aprendizaje colaborativo.





Los estudiantes que acceden a este máster son graduados y licenciados de una amplia variedad de disciplinas particulares; como tales, estos estudiantes tienen mucha experiencia como alumnos, pero poca o casi ninguna en la reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje. En este sentido, el equipo docente de la asignatura se ve en la necesidad de buscar prácticas innovadoras que sustenten esta reflexión y la eleven a un nivel metacognitivo.

OBJETIVOS Y PARTICIPANTES

Participantes: Los estudiantes de la asignatura son doblemente beneficiarios:

A corto plazo, en la medida en que se incrementa su nivel de conciencia sobre su proceso de aprendizaje y sus necesidades de mejora.

A medio plazo, en tanto que son informados de la implementación del proyecto y se comparte con ellos estratégicamente algunos de los resultados, se benefician también de la toma de conciencia del proceso de enseñanza como un proceso reflexivo y en constante innovación, lo cual forma parte del desarrollo de competencias docentes.

Es igualmente beneficiario el equipo docente en tanto que el desarrollo del proyecto innovador generó las oportunidades de intercambio de ideas y reflexión personal y colectiva autocrítica sobre las diversas fases del proyecto.

Objetivo general:

- Favorecer la implicación activa en el propio proceso de aprendizaje.

Objetivos específicos:

- Promover la reflexión metacognitiva sobre el propio proceso de aprendizaje en los futuros docentes de educación secundaria.
- Promover la reflexión sobre la arbitrariedad cultural de los sistemas calificadoros.



ANTECEDENTES CONCEPTUALES Y/O EMPÍRICOS PARA COMPRENDER LA EXPERIENCIA

Como equipo docente de la asignatura, estamos comprometidas con la promoción de un aprendizaje activo por parte de los futuros docentes de educación secundaria, no sólo por el beneficio directo que les aporta a ellos, sino por el compromiso de modelización de los procesos de enseñanza y aprendizaje para la formación de profesionales reflexivos (Anijovich y Mora, 2006). Buscamos la activación del aprendizaje competente, autorregulado (De la Fuente, Pichardo, Justicia, & Berbén, 2008), para lo cual nos vemos en el reto de poner a prueba nuevos instrumentos, porque los ya casi tradicionales (diarios de aprendizaje, cuestionarios de autoevaluación, etc...) chocan con las condiciones de presión temporal en las que se desarrolla el curso. En este sentido, descubrir la calificación basada en la competencia supuso una nueva fuente de inspiración (Barr & Burke, 2013).

Según la calificación basada en la confianza (CBM), aciertos y errores se ponderan de acuerdo con el grado de autocompetencia manifestado por el sujeto. Es decir, el resultado final no responde a la escala sobre base 10, a la cual los alumnos están culturalmente habituados. Como medida preventiva del desconcierto y la ansiedad que esto podía causar, se garantizó a los alumnos el carácter estrictamente formativo, pero no acreditativo de la actividad de aprendizaje. Con ello, se remarca el valor de esta actividad para el fomento de la reflexión autorreguladora.

Mediante el proyecto desarrollado se quiso comprometer a los estudiantes a una lectura activa de los recursos bibliográficos del módulo. Utilizamos para ello unos cuestionarios de auto-verificación de la comprensión lectora, con la novedad de estar basados en el algoritmo del sistema de calificación basado en la confianza (CBM) (Eser, Holbrook & Colbert, 2012; Gardner-Medwin & Gahan, 2003). Este sistema pondera los aciertos y errores en relación con la confianza -o autocompetencia- declarada por el sujeto, de tal manera que premia el acierto, pero también penaliza con más énfasis el error desde una confianza alta.

Este sistema se ha utilizado previamente en el área médica pero nunca hasta ahora en el ámbito de la formación del profesorado (Schoendorfer, & Emmett, 2012). En nuestro caso, no utilizamos estos tests con finalidad acreditativa, sino como herramientas para la reflexión. Al mismo tiempo que sirvieron para los docentes como información para evaluación formativa durante el desarrollo del módulo, al informar progresivamente de la comprensión básica por parte de los alumnos. Es por ello que la relectura cualitativa que hicimos del sistema resulta innovadora.



Primeramente, se elaboraron ítems de múltiple opción para verificación de la comprensión lectora de las ideas nucleares de los 8 textos base del programa de la asignatura. En total, 10 ítems para cada texto.

Dentro del plan docente se informó a los alumnos de que responder a estos ítems a lo largo del curso era un compromiso de participación activa por su parte y requisito para acceso a la evaluación final de la asignatura. No obstante, los resultados concretos de cada alumno en la serie de tests no tenían valor calificadorio para el curso. Los docentes de la materia recordaron este compromiso sistemáticamente a los estudiantes, al iniciar y finalizar cada uno de los tres temas del programa del módulo que se extiende a lo largo del cuatrimestre.

Los alumnos accedían a los tests en tiempo y espacio de elección individual a través de la plataforma virtual de complemento a la asignatura (LMS Moodle).

LOGROS ALCANZADOS

El logro principal del proyecto está en la consecución del compromiso de lectura por una parte mayoritaria de los alumnos. El segundo logro está en comprobar que los resultados de los estudiantes sobre los tests de comprensión lectora fueron mayormente positivos. Finalmente, como tercera evidencia de evaluación de la innovación pedimos a los alumnos la respuesta de un cuestionario final de valoración de la experiencia, donde nos reportaron una aceptación positiva de las medidas tomadas, además de algunas sugerencias de mejora, dirigidas a la aportación de feedback más específico y cualitativo sobre la corrección de sus respuestas, más allá del resultado numérico del algoritmo basado en la confianza, que les resultó complejo de entender, por romper el esquema tradicional de base 10.



ACCIONES Y PROCESOS QUE FUERON RELEVANTES PARA EL DESARROLLO EXITOSO DE LA EXPERIENCIA

Para desarrollo del proyecto fue clave la disponibilidad del algoritmo CBM en la plataforma virtual de la institución. La información que ofrecían los tests durante el desarrollo del curso nos permitió ajustar la propuesta docente a las necesidades detectadas, que se manifestaron distintas en función de la rama disciplinaria de origen de los futuros profesores de educación secundaria, puesto que su propia cultura lectora difiere (por ejemplo, entre la educación física y la filosofía).

DIFICULTADES ENFRENTADAS

Sin duda uno de los mayores retos estuvo en el seguimiento activo de la lectura de los alumnos, al paso del avance en el programa. Si bien una amplia mayoría cumplió con su compromiso de curso, hubo un remanente de procrastinadores que esperaron hasta el último momento para responder a todos los tests en serie, a pocos días del examen final. Obviamente, estos no obtuvieron los beneficios pedagógicos esperados. El uso que hicieron del material diseñado fue de verificación final, no de autorregulación.

Las conclusiones del proyecto son diversas:

- 1) Se hace necesario establecer un sistema más estrecho de seguimiento de las lecturas para marcar el ritmo de trabajo a los estudiantes, que acompañe al avance temático del curso de una manera más concreta. Esto es aún más necesario considerando que en un alto porcentaje son personas trabajadoras y con cargas familiares paralelas al estudio. En este sentido, una mayor guía del estudio se dibuja como una ayuda necesaria más que una imposición.
- 2) La experiencia nos ayudó a detectar diferencias importantes en los estilos de estudio y las dificultades específicas en la comprensión de los conceptos de la psicología evolutiva y educativa que tienen los futuros docentes de educación secundaria en función de su área disciplinaria de procedencia.
- 3) El proyecto supuso una inyección cohesionadora para el equipo docente.
- 4) Sin duda solo fue técnicamente posible por encontrarse el algoritmo CBM disponible en el campus virtual institucional (LMS Moodle), lo cual facilitó su aplicación directa.
- 5) Para futuros años, nos planteamos el uso de este algoritmo en tests de múltiple opción con otras funciones pedagógicas, por ejemplo, la autoevaluación de conocimientos previos, lo cual supondrá una revisión cualitativa más de este instrumento psicométrico.
- 6) Finalmente, las valoraciones de los alumnos y sus sugerencias de incorporación de feedback cualitativo añadido al resultado numérico también suponen nuevas posibles líneas de acción pedagógica.

De cara a un aprovechamiento mayor por parte de los estudiantes, sugerimos, principalmente, el establecimiento de una agenda concreta de compromiso de respuesta acorde con el desarrollo del curso para prevenir la procrastinación. Esto, a su vez, facilitaría un mejor aprovechamiento pedagógico por parte del profesor, haciendo así un uso formativo de la información recabada acerca de las dificultades de comprensión lectora de los alumnos, sobre todo de aquellos provenientes de disciplinas curriculares con poca cultura lectora.

BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA

Anijovich, R., & Mora, S. (2006). El docente reflexivo: Clave para la innovación. Reflexión Académica en Diseño y Comunicación N° VII, 20-22.

Barr, D. A., & Burke, J. R. (2013). Using confidence-based marking in a laboratory setting: A tool for student self-assessment and learning. *Journal of Chiropractic Education*, 27(1), 21-26.

De la Fuente Arias, J., Pichardo, M. C., Justicia, F., & Berbén, A. (2008). Enfoques de aprendizaje, autorregulación y rendimiento en tres universidades europeas. *Psicothema*, 20(4), 705-711.

Eser, Z., Holbrook, M. E., & Colbert, J. (2012). Confidence based marking: Implementation and feedback measures. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 12(1), 27-38.

Gardner-Medwin, A. R., & Gahan, M. (2003). Formative and summative confidence-based assessment.

Remesal, A., Vega, F., Alvarez-Brinquis, M., & Pérez-Clemente, G. (2019). Confidence based marking for SRL in Secondary Teacher Education: students' voice. EARLI 2019. Aachen, Germany, 12th-16th, August, 2019.

Schoendorfer, N., & Emmett, D. (2012). Use of certainty-based marking in a second-year medical student cohort: a pilot study. *Advances in medical education and practice*, 3, 139.

Esquema de calificación basado en la confianza: CBM

Acierto con alta confianza declarada:	+ 3 puntos
Acierto con confianza declarada media:	+ 2 puntos
Acierto con baja confianza declarada:	+ 1 punto

Error con alta confianza declarada:	- 6 puntos
Error con confianza declarada media:	- 2 puntos
Error con baja confianza declarada:	0 puntos

Web para más información sobre este sistema de calificación:

<https://tmedwin.net/cbm/>



Publicaciones
Facultad de Psicología

