

# MANUAL DE BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES EN PSICOLOGÍA

## VOLUMEN 3



# ÍNDICE

1. DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES EN EL ÁREA DE LA PSICOLOGÍA ORGANIZACIONAL A TRAVÉS DE UN PROYECTO DE VINCULACIÓN CON EL MEDIO EN LA CIUDAD DE CHILLÁN PAG. 3
2. EL INTERÉS DE APRENDER BASADO EN LA REALIDAD:  
EL USO DE CASOS CONTROVERSIALES EN MODALIDAD FLIPPED LEARNING PAG. 25
3. ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA LA INVESTIGACIÓN EN ADMINISTRACIÓN PÚBLICA:  
ADAPTACIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL AULA PAG. 38
4. EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS DE ALUMNOS EN PRÁCTICA PROFESIONAL CLÍNICA EN EL SERVICIO DE PSICOLOGÍA INTEGRAL (SPI) DE LA UDD SEDE CONCEPCIÓN MEDIANTE ESTRATEGIAS BASADAS EN EL APRENDIZAJE EXPERIENCIAL PAG. 54
5. EVALUACIÓN PROSPECTIVA DEL APRENDIZAJE EN LA ASIGNATURA ELECTIVA ROL DEL PSICÓLOGO EN EL SISTEMA ESCOLAR, ABORDAJE PREVENTIVO DESDE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS PAG. 79
6. IMPLEMENTACIÓN DE UN MODELO DE TRABAJO INTERDISCIPLINARIO EN EL PROGRAMA DE REHABILITACIÓN CARDIACA DEL HOSPITAL PADRE HURTADO PAG. 96
7. REFLEXIÓN. DE LA NOCIÓN DE PSICÓLOGO EN FORMACIÓN A LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA PAG. 117
8. REFLEXIÓN. LA BUROCRATIZACIÓN Y EL COSTO DE LA EXCELENCIA EN LA ESTRATEGIA EVALUATIVA EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA. UNA MIRADA CRÍTICA PARA LA DESESCOLARIZACIÓN DEL VÍNCULO DOCENTE-ESTUDIANTE PAG. 127
9. REFLEXIÓN. LOS DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN B-LEARNING EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE Y EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PAG. 135
10. UNA EXPERIENCIA FORMATIVA DE DISEÑO PEDAGÓGICO DIDÁCTICO A TRAVÉS DE TIC'S PARA EL EMPODERAMIENTO EN LA ENTREVISTA CLÍNICA Y PSICOPATOLÓGICA EN LA ASIGNATURA DE PSICOPATOLOGÍA I Y II PAG. 144
11. USO DE LA ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS PARA LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS DEL PSICÓLOGO EDUCACIONAL PAG. 163

DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES  
EN EL ÁREA DE LA PSICOLOGÍA ORGANIZACIONAL  
**A TRAVÉS DE UN PROYECTO DE VINCULACIÓN  
CON EL MEDIO EN LA CIUDAD DE CHILLÁN**

VIOLETH MARGARETT VÁSQUEZ FONSECA

TIPO DE COLABORACIÓN:  
EXPERIENCIA OTRA UNIVERSIDAD

# Índice

	Descripción de la asignatura	Pag. 6
	Problema, inquietud o necesidad de mejora	Pag. 7
	Objetivos y participantes	Pag. 8
	Antecedentes conceptuales y/o empíricos para comprender la experiencia	Pag. 9
	Descripción de la práctica	Pag. 10
	Procedimientos y acciones realizadas	Pag. 11
	Logros alcanzados	Pag. 12
	Acciones y procesos que fueron relevantes para el desarrollo exitoso de la experiencia	Pag. 13
	Dificultades encontradas	Pag. 14
	Conclusiones, desafíos y recomendaciones	Pag. 15
	Bibliografía utilizada	Pag. 16
	Anexos	Pag. 17

**Correo electrónico:**

violethvasquez@unach.cl

**Docentes participantes:**

Violeth Margaret Vásquez Fonseca - Psicóloga

**Institución:**

Universidad Adventista de Chile

**Ciclo de la carrera:**

Pregrado - 6to semestre

**Asignatura:**

Psicología laboral organizacional II - curso obligatorio

**Área a la que pertenece el curso:**

Organizacional

**Período académico y duración de la experiencia:**

2017 y 2018, 4 meses en cada año lectivo

## Temática transversal

---



Planificación



Didáctica



Evaluación

## Área de práctica docente

---



Innovación metodológica



Interdisciplina



Globalización



Responsabilidad pública



## DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA



Es una asignatura de carácter teórico-práctico orientada a desarrollar las competencias de evaluación, diagnóstico e intervención inicial. Los resultados de aprendizaje esperados son: 1) Comprender los procesos organizacionales y las variables que influyen en el desempeño laboral, 2) Conocer los diferentes métodos y técnicas de evaluación en psicología laboral, 3) Aplicar instrumentos de evaluación pertinentes, 4) Realizar análisis cualitativos y cuantitativos y 5) Elaborar informes que propongan mejoras en procesos que involucren capital humano.

El modelo educativo contempla competencias genéricas y sello que esperan que el/la estudiante sea capaz de organizar la información de forma adecuada, trabajar en equipo de forma eficiente y tener altos estándares éticos y valóricos con la información obtenida.

Las estrategias metodológicas utilizadas en la asignatura fueron clases expositivas, análisis de casos, ejercicios de planificación estratégica, ejercicios de análisis cualitativo y cuantitativo de la información, role playing de técnicas cualitativas y trabajo con organizaciones reales de la ciudad de Chillán.



## PROBLEMA, INQUIETUD O NECESIDAD DE MEJORA

La experiencia docente implementada surge de las directrices de la carrera de Psicología de la Universidad Adventista de Chile, quienes han realizado un análisis exhaustivo de las competencias profesionales que desea desarrollar en el currículum académico, desde una mirada 360° que integra la visión de docentes, egresados, empleadores y estudiantes. Además, nuestra Institución incentiva la implementación de proyectos de vinculación con el medio asociadas a las asignaturas, con el fin de integrar la academia con la sociedad.

Junto con esto, diversas instituciones colaboradoras han manifestado la necesidad de contar con ayuda en procesos que involucran al capital humano, para lograr mejores desempeños individuales y colectivos. Es así, que los proyectos se tornan bidireccionales en tanto la comunidad externa y académica se benefician mutuamente, pues un lado los estudiantes desarrollan sus competencias profesionales y las organizaciones externas obtienen un trabajo de apoyo y desarrollo del capital humano.

Puntualmente, en el proyecto desarrollado en la asignatura de psicología laboral y organizacional II, muchas de las organizaciones externas que fueron parte de esta actividad realizaron las gestiones con la dirección de carrera para contar con nuestra colaboración. En otros casos, los estudiantes de 3° año autogestionaron la búsqueda de organizaciones interesadas en ser evaluadas y participar de esta iniciativa.



**ADEMÁS, NUESTRA INSTITUCIÓN INCENTIVA LA IMPLEMENTACIÓN DE PROYECTOS DE VINCULACIÓN CON EL MEDIO ASOCIADAS A LAS ASIGNATURAS, CON EL FIN DE INTEGRAR LA ACADEMIA CON LA SOCIEDAD.**





# OBJETIVOS Y PARTICIPANTES

## **PARTICIPANTES:**

Esta experiencia considera como beneficiarios directos a estudiantes de la asignatura, organizaciones participantes, académicos y la carrera en general. Se espera que los estudiantes, académicos y carrera desarrollen líneas de trabajo e investigaciones que permitan el desarrollo de la comunidad y de la academia.

Por su parte, se espera que a partir de los planes de mejora sugeridos las organizaciones fomenten y desarrollen sistemas de trabajo más saludables. El año 2019 se espera evaluar el impacto de las acciones implementadas desde las sugerencias ofrecidas del trabajo realizado el año anterior.

## **OBJETIVO GENERAL:**

Realizar un diagnóstico desde estrategias cualitativas y/o cuantitativas y un plan de mejora en la organización asignada, que contribuya a su desarrollo.

## **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Comprender las diferentes estrategias de evaluación y diagnóstico cualitativo y cuantitativo en el ámbito laboral-organizacional.
- Comprender, elaborar y socializar planes de mejora desde los resultados de la evaluación y diagnóstico.



**...SE ESPERA QUE A PARTIR DE LOS PLANES DE MEJORA SUGERIDOS LAS ORGANIZACIONES FOMENTEN Y DESARROLLEN SISTEMAS DE TRABAJO MÁS SALUDABLES.**





## ANTECEDENTES CONCEPTUALES Y/O EMPÍRICOS PARA COMPRENDER LA EXPERIENCIA



UNA VEZ QUE LAS  
POLÍTICAS EXISTEN SE  
DEBEN DISEÑAR  
INTERVENCIONES  
REALISTAS Y  
ATINGENTES, PARA  
LUEGO PROBAR LA  
EFECTIVIDAD DE LOS  
PROCESOS EJECUTADOS  
EN LA ORGANIZACIÓN  
MEDIANTE ESTUDIOS  
CUANTITATIVOS



La salud en el trabajo es uno de los bienes más preciados de personas, comunidades y países. Un ambiente de trabajo saludable es esencial, no sólo para lograr la salud de los trabajadores, sino también para hacer un aporte positivo a la productividad, la motivación laboral, el espíritu de trabajo, la satisfacción en el trabajo y la calidad de vida. Los beneficios igualmente se extienden al cliente, pues un colaborador/a que se encuentra satisfecho y comprometido con su trabajo y con la institución que representa, brindará un servicio de mayor calidad (Hernández, 2015; Robbins & Judge, 2013).

Sin embargo, pese a los beneficios comprobados que tiene un lugar de trabajo saludable, las prácticas positivas que contribuyen a generar ambientes saludables no son una realidad para gran parte de la fuerza de trabajo (Hernández, 2015). En este contexto surge el concepto de Organización Saludable y Resiliente o HERO (Healthy & Resilient Organization) desarrollado por Salanova, Lorens y Martínez (2016). Este hace referencia a organizaciones que se preocupan de contar con acciones sistemáticas, planificadas y proactivas que permitan fomentar la salud organizacional. Los autores mencionan que las intervenciones para el desarrollo de organizaciones saludables parten de la generación de políticas que garanticen acciones positivas estables y perdurables, en las que puedan participar los colaboradores en la construcción de estrategias y mecanismos facilitadores de salud laboral. Una vez que las políticas existen se deben diseñar intervenciones realistas y atingentes, para luego probar la efectividad de los procesos ejecutados en la organización mediante estudios cuantitativos (Salanova, Llorens y Martínez, 2016).

Esta nueva mirada a las organizaciones es innovadora y desafiante, y debe ser integrada no solo en las gestiones internas de las empresas y/u organizaciones con o sin fines de lucro, sino también en la docencia de pregrado y postgrado.



## DESCRIPCIÓN DE LA PRÁCTICA

Una vez que las administraciones de las organizaciones se mostraron interesadas en la mejora de ciertos procesos internos relacionados con el capital humano, resultó indispensable integrar estrategias participativas considerando a los colaboradores como fuentes primarias de información en la entrega de sugerencias y propuestas de posibles mejoras a implementar. Esto parte de la premisa de que cuando se integre a la mayoría de las personas en la toma de decisiones, el compromiso, la comunicación, el clima y el desempeño laboral mejoran considerablemente, y esto permite que las organizaciones se vean altamente beneficiadas (García Solarte & Duque Ceballos, 2012; Great Place to Work, 2014; Robbins y Judge, 2013).



**LOS/AS ESTUDIANTES TUVIERON UN ROL MUY IMPORTANTE EN EL PROCESO SIENDO QUIENES ANALIZARON, DESGLOSARON Y ARTICULARON LAS PROPUESTAS PARTICIPATIVAS.**



El proyecto desarrollado por nuestra Institución es de gran importancia, porque permite responder a una necesidad sentida de las instituciones externas, integrando las voces de los colaboradores y socializando los resultados obtenidos con cada una de las organizaciones participantes.

Los/as estudiantes tuvieron un rol muy importante en el proceso siendo quienes analizaron, desglosaron y articularon las propuestas participativas. Esto con el fin de socializar las posibles estrategias de mejora con las administraciones de las diversas instituciones beneficiadas con el proyecto.

Por su parte, el rol del docente en este tipo de actividades se centra en la gestión, supervisión y acompañamiento del desarrollo de las competencias profesionales.



# PROCEDIMIENTOS Y ACCIONES REALIZADAS

El proyecto se organizó en las siguientes fases:

1.

## CAPACITACIÓN TEÓRICA PRÁCTICA:

los estudiantes recibieron capacitación en diversos temas y técnicas, incluyendo: a) sistemas de recogida de datos cualitativos (entrevistas y focus group) y cuantitativos; b) análisis de datos cualitativos y cuantitativos; c) modelos teóricos de las organizaciones saludables y principales estrategias para el desarrollo organizacional a nivel micro y macro; d) estrategias de comunicación y negociación, y e) planificación estratégica como estrategia interventiva.

2.

## ACERCAMIENTO A LAS ORGANIZACIONES:

esta fase fue sumamente importante pues permitió detectar las necesidades de las organizaciones participantes. En esta fase los/as estudiantes negocian las temáticas a trabajar y las estrategias de recogida de datos y socialización de estos.

3.

## DESARROLLO DE ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN Y DIAGNÓSTICO:

en esta fase los/a estudiantes realizaron focus group, entrevistas y/o aplicación de instrumentos de evaluación de clima organizacional, satisfacción laboral, engagement, burnout, entre otros.

4.

## ANÁLISIS DE DATOS Y ELABORACIÓN DE UN PLAN DE MEJORA:

para el análisis de datos cualitativos los/as estudiantes realizaron codificación abierta y axial. En el caso de los datos cuantitativos se realizó análisis en software SPSS. Estos análisis tuvieron como fin orientar los planes de mejora de manera que respondan a los resultados obtenidos.

5.

## SOCIALIZACIÓN DE LOS RESULTADOS:

los/as estudiantes socializaron los resultados y planes de mejora con las organizaciones beneficiarias.

Existen algunas acciones claves en todo proyecto de vinculación con el medio como lo son la capacitación y evaluación en modalidad talleres de cada una de las competencias que se quieren desarrollar en los/as estudiantes. La sistematización de las actividades es otra acción clave para realizar un seguimiento en el tiempo que permita la evaluación del impacto de los planes propuestos a cada organización beneficiaria.

Es importante considerar que el proyecto fue desarrollado en un semestre académico, por lo que los materiales y recursos humanos necesarios se planificaron en función de la cantidad de estudiantes presentes en la asignatura. Las horas de clases fueron utilizadas para dar cobertura a todas las fases propuestas, y se estipularon horas para atender las dudas e inquietudes de los/as estudiantes al presentar el informe final.



## LOGROS ALCANZADOS

Todos los objetivos y fases propuestas fueron logradas en los plazos establecidos. Para alcanzar el objetivo general, los/as estudiantes evaluaron y realizaron análisis de los resultados obtenidos con el fin de proponer acciones y estrategias de mejora. Estos análisis fueron realizados a través del uso de software en el caso de los aspectos cuantitativos y codificaciones abiertas y axiales en el caso del análisis de entrevistas.

Con respecto a los objetivos específicos, los/as estudiantes lograron comprender que los procesos en el ámbito de la psicología laboral dependen de una evaluación y diagnóstico ético y funcional, el cual debe ser socializado junto a las propuestas de resolución de las dimensiones más críticas. Esto se logró a través de capacitaciones teórico-prácticas de la asignatura.

Para medir el impacto del proyecto en función de los objetivos específicos planteados, se utilizaron instrumentos escritos modalidad pre y post test que indican el nivel de conocimiento y dominio técnico adquirido en el proceso. Junto con esto, se utilizó un informe escrito que contenía una rúbrica de evaluación que evalúa la pertinencia y la atingencia de la evaluación, diagnóstico y plan de mejora realizado.



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

El apoyo económico y administrativo para cada fase del proyecto resulta ser una acción relevante para el desarrollo exitoso de esta actividad. Por una parte, las políticas de la Universidad que han permitido el concurso docente de actividades de vinculación con el medio que integran la cobertura de los insumos necesarios para la ejecución correcta del proyecto.

Por otra parte, la carrera permite que las cargas académicas se flexibilicen con el fin de dar cobertura al desarrollo de las competencias declaradas que deben tener los/as estudiantes de nuestra casa de estudios.

Junto con lo anterior, las organizaciones beneficiarias tuvieron un rol fundamental para la formación de las competencias profesionales de los/as estudiantes, porque permitieron dar espacios para entrevistas, focus group y tiempos para responder encuestas sobre temáticas atinentes a cada organización y socialización de los informes finales.



**... LA CARRERA PERMITE QUE LAS CARGAS ACADÉMICAS SE FLEXIBILICEN CON EL FIN DE DAR COBERTURA AL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS DECLARADAS QUE DEBEN TENER LOS/AS ESTUDIANTES DE NUESTRA CASA DE ESTUDIOS.**





## DIFICULTADES ENCONTRADAS

Una de las dificultades encontradas en el proceso se vincula con la rapidez que se requiere en la integración de los conocimientos por parte de todos los/as estudiantes. Para abordar esto se realizaron talleres recuperativos para nivelar a quienes carecían de los aspectos básicos necesarios para desarrollar el proyecto en terreno.

Otra dificultad fue la falta de sincronía entre los tiempos académicos versus los tiempos de las organizaciones debido a la dinámica de los procesos de cada una de ellas. Para ello se flexibilizó la entrega del informe final, el cual fue aplazado una semana con el fin de cumplir las fechas de cierre de semestre y la socialización de los informes con los beneficiarios.



... SE FLEXIBILIZÓ LA ENTREGA DEL INFORME FINAL, EL CUAL FUE APLAZADO UNA SEMANA





## CONCLUSIONES, DESAFÍOS Y RECOMENDACIONES



Del Pozo (2013) menciona que el desarrollo de competencias profesionales debe relacionarse con situaciones reales de trabajo que permitan un aprendizaje significativo. Apoyando esta perspectiva otros autores mencionan que el aprendizaje se vuelve más efectivo al tener la referencia profesional, al estar ligado o vinculado a la resolución de dificultades o problemas reales combinando procesos formativos externos e internos (Grossmana, Hammerness & McDonald, 2009). Todo esto implica planteamientos metodológicos y organizativos abiertos, múltiples, variados y flexibles (Biggs, 2010; Coll, Mauri, y Rochera, 2012; Domingo y Gómez, 2014).

Es por ello por lo que el objetivo de las universidades debe ser acercar las asignaturas a las experiencias profesionales de cada disciplina. Considerando esto, el presente proyecto permitió que los/as estudiantes de psicología puedan desarrollar competencias de diagnóstico que deriven en una propuesta de mejora para diferentes organizaciones en la ciudad de Chillán. A nivel docente, el proyecto permite desarrollar líneas de trabajo colaborativo con la comunidad y líneas de investigación que pueden ser publicadas y socializadas en congresos y jornadas científicas.

Algunas recomendaciones para fortalecer la experiencia docente se vinculan con fortalecer algunos elementos de la práctica docente. Entre ellos se sugiere capacitar a los/as docentes en procesos de evaluación de competencias profesionales, con el fin de asegurar el cumplimiento y desarrollo de estas. Asimismo, es necesario integrar en el currículum modalidades de enseñanza y evaluación para estudiantes que tienen capacidades diferentes, como problemas visuales y/o auditivos.

Junto con lo anterior, se recomienda contar con un staff de ayudantes de cursos avanzados que apoyen el aprendizaje de las habilidades profesionales, es especial de los/as estudiantes con dificultades de aprendizaje.



## BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA

**Biggs, J. (2010).** Calidad del aprendizaje universitario. (4 ed.). Madrid: Narcea Del Pozo, J. A. (2013). Competencias profesionales. Herramientas de evaluación: el portafolios, la rúbrica y las pruebas situacionales. Madrid: Narcea

**García Solarte, M. y J. Duque (2012).** Gestión humana y responsabilidad social empresarial. Bogotá: Universidad Libre de Colombia.  
Great Place to Work (2014). El modelo de Great Place to Work. Obtenido de: <http://www.greatplacetowork.com.pe/nuestro-enfoque/ique-es-un-excelente-lugar-de-trabajo>

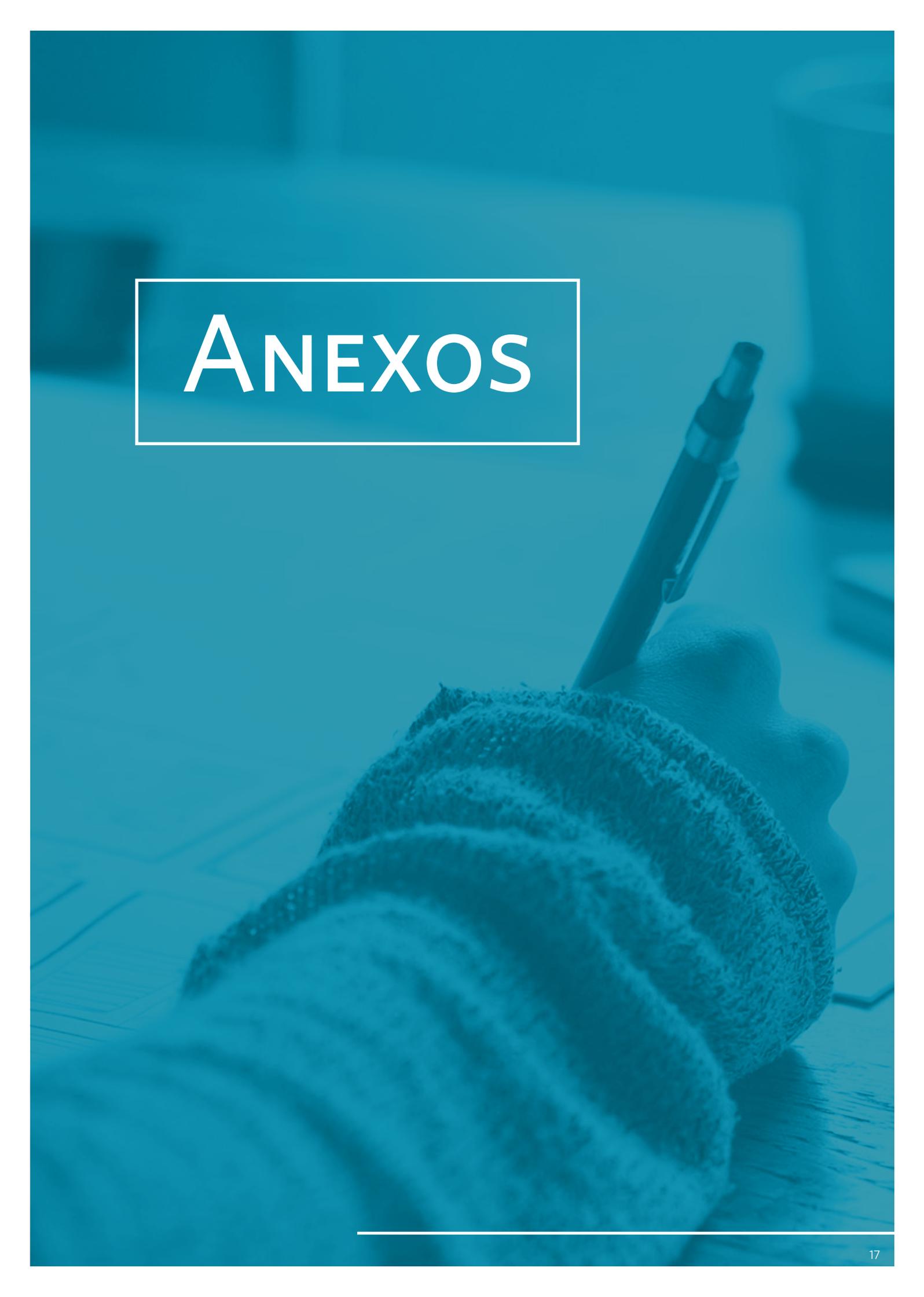
**Grossmana, P.; Hammerness, K. & McDonald, M. (2009).** Redefining teaching re-imagining teacher education. Teachers and Teaching: theory and practice, 15(2), 273-289. DOI:10.1080/13540600902875340

**Hernández, R. (2015).** Self-care and health promotion in the workplace. Revista Salud Bosque 5(2), 79-88.

**Robbins, S. y Judge, T. (2013).** Comportamiento organizacional. México: Pearson

**Salanova, M., Llorens, S. y Martínez, I. (2016).** Aportaciones desde la psicología organizacional positiva para desarrollar organizaciones saludables y resilientes. Papeles del psicólogo 37(3) 177-184

# ANEXOS

The image shows a person's hand holding a pen, writing on a document. The entire scene is overlaid with a semi-transparent blue filter. A white rectangular box is positioned in the upper left quadrant, containing the word 'ANEXOS' in a bold, white, sans-serif font. The background is slightly blurred, focusing attention on the writing action and the text box.



# ANEXO 1: PAUTA TRABAJO

## PSICOLOGÍA LABORAL ORGANIZACIONAL II INSTRUCCIONES DE TRABAJO PRÁCTICO DE VINCULACIÓN CON EL MEDIO

### Objetivo:

Realizar un diagnóstico y plan de mejora en la organización asignada, desde estrategias cualitativas y/o cuantitativas, que contribuya al desarrollo organizacional

### Actividades:

1. Contactar a la organización asignada.
2. Realizar un encuentro donde se socialicen los procesos anteriores y buscar estrategias de mejoras en los aspectos más débiles, en entrevistas y focus group.
3. Proponer un plan de mejora
4. Entregar un informe final a la organización.

Todas las actividades extra bienvenidas. Sin embargo, necesito que primero lo analicemos para luego ejecutarlo.

### Pauta de evaluación del trabajo:

	SI (10 puntos)	NO (0 puntos)
Evidencia de contacto con organización. Pueden ser fotos, firmas y timbres de un documento		
Discurso de las entrevistas y focus group analizados cualitativamente (codificación abierta y axial)		
Plan de mejora atingente		
Evidencia de socialización del informe final		

A2

## ANEXO 2: REGISTROS FOTOGRÁFICOS TRABAJO CON LAS ORGANIZACIONES



Fotografía 1: Evaluación y diagnóstico empresa de gestión de propiedades.



Fotografía 2: Evaluación y diagnóstico de clima laboral en un colegio subvencionado

A3

## ANEXO 3: NOTA DE DIFUSIÓN DEL PROYECTO EN MEDIOS DE COMUNICACIÓN DE LA REGIÓN

PUBLIRREPORTAJE **RUBLE**



Vinculación con el Medio UnACh

### Organizaciones saludables para el trabajo satisfactorio

Universidad Adventista de Chile - Fundo La Mariposa Km 12 - Chillán - Chile ☎ 5621 2033702 🌐 vinculanonach.cl

La mayoría de nuestras horas semanales son dedicadas al trabajo y esperamos con ansias el fin de semana para descansar, para estar con nuestras familias y amigos o salir de la ciudad para despejarnos y renovar nuestras energías. Desde allí, pareciera ser que no disfrutamos tanto nuestro mundo laboral. Y al mirar las estadísticas del país esta idea es confirmada, porque nos encontramos con indicadores de las licencias médicas por salud mental que aumentan anualmente, alcanzando el mayor número de tramitaciones del total de licencias médicas, según los estudios de la unidad de estudios y estadísticas superintendencia de seguridad social en el año 2016.



## ANEXO 4: EJEMPLO INFORME FINAL SOCIALIZADO CON LA ORGANIZACIÓN



LOS AUTORES  
MENCIONAN QUE LAS  
INTERVENCIONES PARA  
EL DESARROLLO DE  
ORGANIZACIONES  
SALUDABLES PARTEN  
DE LA GENERACIÓN DE  
POLÍTICAS QUE  
GARANTICEN ACCIONES  
POSITIVAS ESTABLES Y  
PERDURABLES



### I.

#### **Extracto marco conceptual:**

#### **Importancia de las organizaciones saludables**

Las organizaciones son dinámicas, presentan conflictos y cambios que van modificando y transformando tanto a la organización como a sus colaboradores. Tuckman (1977), planteó el modelo de las 5 etapas del desarrollo que un grupo atraviesa antes de unirse y empezar a operar de manera eficiente. La primera de ellas es la etapa de formación, donde hay alto nivel de incertidumbre sobre el propósito, la estructura y liderazgo del grupo. Continuando con la etapa de tormenta, la cual como su nombre refiere se presentan conflictos internos y de adaptación al liderazgo. Como tercera etapa, normativización, se sugiere en esta la presencia de relaciones cercanas y una mejor cohesión, mayor identidad y estructura. La etapa del desempeño está caracterizada por una alta funcionalidad y aceptabilidad estructural, los integrantes se conocen y buscan entenderse para solucionar sus conflictos. La última etapa es suspensión, sin embargo, como Santa Isabel mantiene un grupo de colaboradores de forma permanente, se considera como última etapa la de desempeño.

Un factor importante a la hora de determinar el tipo de relaciones que los colaboradores pueden formar apunta hacia las diferencias a nivel de personalidad. La teoría del ajuste entre el individuo y el puesto de trabajo propuesta por John Holland (1985), identifica 6 tipos de personalidad que moldean el ajuste entre la personalidad y el ambiente ocupacional, así como también las relaciones que establecen según sus características internas.

## II.

### Síntesis análisis de los resultados

A continuación, se presentan los análisis de los discursos obtenidos en las visitas realizadas a la organización.

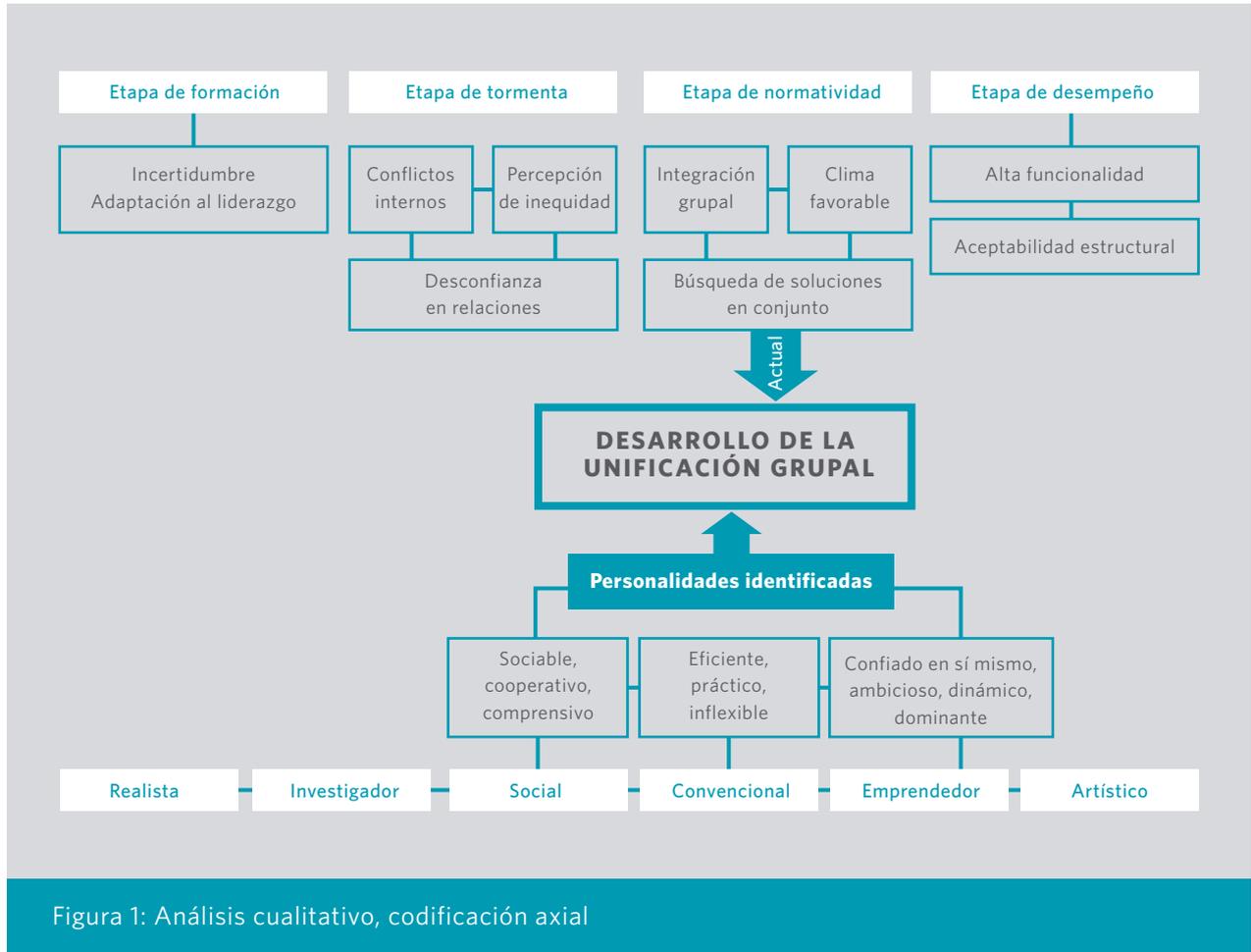


Figura 1: Análisis cualitativo, codificación axial

Según la codificación realizada, actualmente la organización se encuentra en la etapa de normatividad propuesta por Tuckman lo cual nos indicaría que la realidad de la organización es percibida por sus colaboradores en mejoría respecto al clima laboral, presentando una mirada resolutiva frente a los conflictos que se presentan. Sin embargo, es importante considerar el desafío de sistematizar la etapa de desempeño, por lo cual se hace necesario continuar generando estrategias para una mayor aceptación de la estructura organización y el mantenimiento de un clima positivo. Por otra parte, se identifican tres tipos de personalidad dentro de la organización, social, convencional y emprendedor. Esto confirma la diversidad que existe entre los colaboradores, lo cual enriquece a la organización, de ser así se hace necesario considerar este aspecto al momento de implementar nuevas estrategias.

### III.

#### Plan de mejora

A continuación, se presenta una sugerencia de plan de mejora que incluye objetivos y acciones en función de los aspectos conversados, solicitados y obtenidos a partir del análisis. Recordando nuevamente que el fin de esta propuesta es potenciar el bienestar organizacional y el capital humano.

OBJETIVOS	ACCIONES
Construir un equipo facilitador de un proceso de autogestión del cambio.	<ul style="list-style-type: none"><li>· Identificar a los trabajadores comprometidos con el cambio de funcionamiento de la empresa respecto al modelo de Trabajadores Integrales. (focus group).</li><li>· Formar una comisión de nombramiento que busque empoderar a un líder de cada departamento, comprometido con el nuevo modelo.</li></ul>
Incrementar el grado de aceptación de los trabajadores hacia las nuevas estrategias de trabajo, permitiendo una adaptación ante los cambios requeridos por la organización.	<ul style="list-style-type: none"><li>· Organizar mediante un equipo de trabajo, las planificaciones anuales con las nuevas estrategias propuestas por la organización, para que sean socializadas a tiempo, en relación a los nuevos roles que el colaborador deberá desempeñar para clarificar y disminuir la ansiedad</li><li>· Generar un espacio de socialización de las nuevas estrategias de trabajo.</li><li>· Mostrar posibles consecuencias futuras si es que se continúa utilizando el antiguo sistema.</li><li>· Presentar fortalezas del nuevo sistema de trabajo que se busca implementar mediante videos, documentos, reuniones.</li><li>· Se sugiere presentar un sistema de recompensa que contrarreste los costos percibidos por los trabajadores.</li><li>· Sistematizar los nuevos procesos que se han implementado, midiendo su propio progreso gradual, a través de encuestas focus groups, otros. Para luego presentar los beneficios obtenidos por el cambio a los colaboradores.</li></ul>

OBJETIVOS	ACCIONES
<p>Mejorar el flujo de comunicación ascendente y descendente entre los colaboradores y administrativos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Coordinar instancias de relacionamiento entre pares colaboradores y administrativos (tardes recreativas, camaradería, desayunos informales, etc.)</li> <li>· Establecer medios de comunicación fijos como buzones de reclamos y sugerencias, concursos, encuestas, cuestionarios.</li> <li>· Disponer de dos visitas trimestrales del gerente, en las cuales se mezcle con sus colaboradores, comparta su realidad laboral y genere instancias de escucha activa frente a las sugerencias de los colaboradores</li> <li>· Establecer un sistema de parejas conformadas por un colaborador más reciente y por un miembro con más antigüedad, para que los más nuevos puedan recurrir en caso de que se presente alguna dificultad.</li> <li>· Otorgar capacitaciones a los supervisores (o cargos de liderazgo), enfocando su trabajo a una labor facilitadora más que de jefe, entregando estrategias para desarrollar grupos.</li> <li>· Establecer una nueva función dentro de los colaboradores, donde miembros más jóvenes de la compañía previamente designados, cada dos meses den asesoría y retroalimentación a la alta dirección, para así también acotar la brecha transgeneracional.</li> </ul>
<p>Otorgar oportunidades para que los colaboradores sean partícipes de sus propias mejoras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Generar espacios anuales o semestrales para que los colaboradores presenten proyectos propios que potencien el clima positivo, Se sugiere implementarlo en modalidad de concurso, otorgando los recursos necesarios para su implementación y considerar una recompensa al mejor proyecto.</li> <li>· Buscar las habilidades más desarrolladas de cada trabajador, mediante encuestas, entrevistas personales y a partir de ellas ofrecer un ambiente que les permita estimularlas.</li> </ul> <p>(Si la mayoría de los colaboradores tiene dotes de música realizar una actividad en torno a este aspecto)</p>
<p>Potenciar el sentido de equidad y participación de los colaboradores en la organización.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Crear espacios en los que los trabajadores puedan expresar sus apreciaciones respecto a diversas temáticas. (Reuniones tipo foro en que participen los trabajadores con mejor desempeño en el mes).</li> <li>· Realizar actividades en que se considere tanto a los trabajadores de la semana como a los del fin de semana. (Actividades recreativas, almuerzos). *Incluso una reunión realizada un fin de semana ayudaría posiblemente a sentirse incluidos a quienes solo trabajan esos días.</li> </ul>

EL INTERÉS DE APRENDER BASADO EN LA REALIDAD:  
**EL USO DE CASOS CONTROVERSIALES  
EN MODALIDAD FLIPPED LEARNING**

DANIEL ALBERTO SOTO TORRES

TIPO DE COLABORACIÓN:  
EXPERIENCIA UDD

# ÍNDICE



DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA

Pag. 28



PROBLEMA, INQUIETUD O NECESIDAD DE MEJORA

Pag. 29



OBJETIVOS Y PARTICIPANTES

Pag. 30



ANTECEDENTES CONCEPTUALES Y/O EMPÍRICOS PARA COMPRENDER LA EXPERIENCIA

Pag. 30



DESCRIPCIÓN DE LA PRÁCTICA

Pag. 31



PROCEDIMIENTOS Y ACCIONES REALIZADAS

Pag. 32



LOGROS ALCANZADOS

Pag. 33



CONCLUSIONES, DESAFÍOS Y RECOMENDACIONES

Pag. 35



BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA

Pag. 37

**Correo electrónico:**  
dsoto udd.cl

**Docentes participantes:**  
Daniel Alberto Soto Torres - Sociólogo

**Institución:**  
Universidad del Desarrollo

**Ciclo de la carrera:**  
Pregrado

**Asignatura:**  
La Organización y sus procesos

**Área a la que pertenece el curso:**  
Organizacional

**Período académico y duración de la experiencia:**  
Segundo semestre tercer año

## Temática transversal



Planificación



Didáctica



Evaluación

## Área de práctica docente



Innovación  
metodológica



Interdisciplina



Globalización



Responsabilidad  
pública



## DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA



El principal objetivo de aprendizaje de la asignatura es que los/as 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.

Este objetivo es un importante desafío considerando que los alumnos no manifiestan en esa etapa de la carrera una inclinación mayoritaria al área psicología laboral, y esta asignatura es la primera de esa línea en su currículo, por lo que no tienen experiencia de trabajo formal en organizaciones.



## PROBLEMA, INQUIETUD O NECESIDAD DE MEJORA

Durante los años 2014 a 2016 observé la dificultad de mantener interés de los/as estudiantes de la asignatura La Organización y sus Procesos del área Psicología Organizacional. A pesar de que los buenos resultados de aprendizaje obtenidos por los/as estudiantes y del uso intuitivo de técnicas propias de Flipped Learning, sentí que existía un espacio de mejora.

Específicamente percibía un bajo desarrollo de las competencias genéricas de eficiencia y autonomía. Los/as estudiantes no se autoevaluaban ni co-evaluaban, ni tampoco existía el tiempo para retroalimentarlos respecto de su aprendizaje. Algunos estudiantes presentaban ausentismo a clases y una actitud pasiva respecto del aprendizaje. Todos estos “síntomas” se mencionan en la literatura como indicación de necesidad de reenfoque la práctica enseñanza – aprendizaje (Touron, Santiago & Diez, 2014).



**LOS/AS ESTUDIANTES  
NO SE AUTOEVALUABAN  
NI CO-EVALUABAN, NI  
TAMPOCO EXISTÍA EL TIEMPO  
PARA RETROALIMENTARLOS  
RESPECTO DE SU APRENDIZAJE**





# OBJETIVOS Y PARTICIPANTES

## **PARTICIPANTES:**

Los beneficiarios directos de la práctica pedagógica son los/as estudiantes de la asignatura La organización y sus procesos.

## **OBJETIVO GENERAL:**

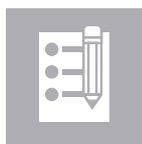
Lograr aprendizajes considerados significativos por los estudiantes y docentes respecto de las temáticas de liderazgo y gestión de equipos en organizaciones, mediante el involucramiento activo de los/as estudiantes en el análisis y resolución de situaciones representativas de la realidad laboral



# ANTECEDENTES CONCEPTUALES Y/O EMPÍRICOS PARA COMPRENDER LA EXPERIENCIA

Mantener atención e interés de los/as estudiantes en las interacciones con sus docentes 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/a docente dicta una cátedra con un rol central en el aula. Las manifestaciones más importantes de esta situación son la distracción de los/as estudiantes 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 y Sams, 2012). El aspecto central 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 y Godszmidt, 2016).



## DESCRIPCIÓN DE LA PRÁCTICA

El Centro de Desarrollo de la Docencia de la Universidad del Desarrollo y su área de Formación Pedagógica, capacita a docentes en diferentes metodologías activas. En este contexto, desde el año 2017 he trabajado en la aplicación de metodología Flipped Learning (FL) en la asignatura La Organización y sus Procesos, específicamente en el uso en aula de análisis de casos, debate y aprendizaje tipo seminario.

Mi estrategia docente, en base a mi experiencia y a la capacitación formal en FL, implica presentar a los alumnos problemas y casos controversiales de carácter histórico y actual en los que existe una incógnita y/o desafío debido a paradojas o evidencias controversiales de un fenómeno social. Siguiendo la lógica del FL, la lectura bibliográfica se asigna como actividad fuera de las sesiones de clase, así como la elaboración de síntesis de conceptos presentados en esos textos (TEC de Monterrey, 2014).



“

MI ESTRATEGIA DOCENTE...  
IMPLICA PRESENTAR A LOS  
ALUMNOS PROBLEMAS Y  
CASOS CONTROVERSIALES  
DE CARÁCTER HISTÓRICO  
Y ACTUAL

”



# PROCEDIMIENTOS Y ACCIONES REALIZADAS

El punto de partida de la iniciativa fue la selección de temáticas y casos reales que cumplieran la característica señaladas: reales, polémicas e intelectualmente desafiantes.

Una vez identificados los casos, se siguieron los siguientes tres pasos, en base al método FL (Vélez & Miranda, 2016):

1.

## ELABORAR

de recursos atractivos para que los/as estudiantes trabajen en aula, específicamente mediante role playing, análisis de casos, debate, aprendizaje entre pares sobre la base de papers y uso de ediciones de videos o películas.

2.

## IMPLEMENTAR

de las estrategias mencionadas en el aula para generar análisis, discusión, argumentación y diálogo sobre los desafíos actuales de las organizaciones y el mundo del trabajo.

3.

## DEFINIR

material de lectura relevante y sólido en términos conceptuales, y asignar su lectura como parte del trabajo del/la estudiante fuera de sala y previo a cada sesión.



# LOGROS ALCANZADOS

Los siguientes fueron logros que se alinean con la evidencia internacional de aplicación de FL (Hamdan, McKnight, McKnight & Arfstrom, 2013).

## 1.

### **Percepción por parte de los/as estudiantes de aumento de exigencia en esta asignatura.**

Según encuesta docente recibida realizada por universidad a los/as estudiantes de esta asignatura, el docente obtuvo una evaluación docente de 96 puntos sobre 100 en este ítem, aumentando la percepción de exigencia respecto a medición del año previo.

## 2.

**Aumento en el nivel de aprendizaje de contenidos de la asignatura.** La siguiente tabla compara las calificaciones promedio obtenidas por los alumnos en una comparación de 2017 con las de 2016 (mismo profesor, secciones equivalentes en número, mismo contenido temático).

Año	Trabajos aplicados	Certámenes	Examen	Promedio final
2017	6.0	5.7	5.6	5.8
2016	5.7	4.8	4.8	5.1



**AUMENTO EN EL NIVEL DE APRENDIZAJE DE CONTENIDOS DE LA ASIGNATURA.**



### 3.

**Análisis, discusión y argumentación por parte de los/as estudiantes sobre las organizaciones y el mundo del trabajo, particularmente en los tópicos de liderazgo y funcionamiento de equipos.** Se evidencia una disminución del tiempo destinado a exposición de contenidos y un aumento del tiempo utilizado en resolución de actividades mediante técnicas de Flipped Learning.



... MÁS DEL 80 %  
DE LOS ALUMNOS  
DE ESTA ASIGNATURA  
CONSIDERÓ QUE LA  
METODOLOGÍA FLIPPED  
LEARNING APORTÓ  
A SU APRENDIZAJE.



### 4.

**Valoración por parte de los/as estudiantes y el docente del uso de estrategias metodológicas innovadoras para el aprendizaje.** Los resultados de encuesta del Centro de Innovación Docente indican que más del 80 % de los alumnos de esta asignatura consideró que la metodología Flipped Learning aportó a su aprendizaje. Asimismo, en el ítem Metodología de la Encuesta Docente, aplicada por la Facultad de Psicología en este curso, se obtuvo el puntaje más alto de todas las variables medidas (97 puntos sobre 100).



## CONCLUSIONES, DESAFÍOS Y RECOMENDACIONES

A continuación, comparto algunos aprendizajes y resultados logrados en este proyecto que sustentan mi convicción de la utilidad de este método.

El uso de FL tiene importantes implicancias tanto para el aprendizaje, como la motivación hacia éste por parte de los/as estudiantes. Por una parte, permite alcanzar una mayor profundidad y conexión de los marcos y conceptos de la disciplina, en comparación a formato de lectura o expositivo. Por otra parte, tanto estudiantes como docentes mejoran su interacción y su motivación con el uso de FL.

Para alcanzar lo anterior es clave asignar formalmente tiempo e indicadores de desempeño en las planificaciones de los/as docentes involucrados en proyectos de FL para evitar el retorno a métodos menos demandantes en tiempo. Además, se debe procurar extender los métodos FL a la totalidad de las sesiones de clase. La experiencia en este caso sugiere que una vez que los/as estudiantes han conocido métodos FL se vuelve complejo usar métodos tradicionales de enseñanza - aprendizaje.



“

**MI ESTRATEGIA DOCENTE...  
IMPLICA PRESENTAR A LOS  
ALUMNOS PROBLEMAS Y  
CASOS CONTROVERSIALES  
DE CARÁCTER HISTÓRICO  
Y ACTUAL**

”

## Algunas recomendaciones para considerar en la implementación de esta iniciativa:

**A**

**Mantener en las sesiones que se trabaje con FL algunos elementos de enseñanza “tradicionales” de para generar mayor confianza en los/as estudiantes más habituados a esa forma de trabajo.**

Aunque minoritaria, algunos estudiantes indican críticamente que la metodología FL les pareció muy orientada al trabajo del estudiante en desmedro de la participación del docente. Esta evidencia parece indicar que el FL se vuelve complejo de sostener para algunos estudiantes. En consideración a esto, se sugiere integrar a las clases elementos de enseñanza tradicional, además de apoyar a los/as estudiantes que no aprenden fácilmente por sí solos.

**B**

**Es clave poner a disposición de los/as estudiantes una síntesis escrita de puntos clave de cada sesión.**

La experiencia FL puede ser generadora de ansiedad e impaciencia en algunos/as estudiantes. Una síntesis de puntos enviada luego de cada clase puede reducir esa percepción de “falta de contenido” que registrar y estudiar.

**C**

**Se deben simplificar las rúbricas de actividades FL.**

Se debe evitar el uso de rúbricas extensas no se adaptan bien a la velocidad de la interacción en debates y seminarios. Se recomienda utilizar rúbricas con menos indicadores, o bien escalas de valoración, con el fin de mantener el ritmo y atención de los/as estudiantes, privilegiando transiciones rápidas entre ellos cuando están exponiendo o comentando algo.

**D**

**La lectura, gráficas u otros materiales de lectura autónoma fuera de las sesiones de clase deben ser directamente aplicables a las actividades en sala.**

No hacerlo deteriora la comprensión de los conceptos fuera de clase, así como impacta negativamente la dinámica de la misma clase, pues los/as estudiantes buscarán por parte del docente una síntesis de materiales teóricos (usualmente entregada por el/la docente en modo expositivo).

**E**

**La metodología FL sólo puede aplicarse, en mi opinión, cuando el plan de estudio de la asignatura tiene coherencia y solidez académica.**

En caso contrario, el FL podría ser un método que debilite el aprendizaje disciplinar, y podría ser asociado por los alumnos a “actividades entretenidas” o “participativas”. El fundamento académico debe preceder a cualquier modalidad de enseñanza - aprendizaje tipo FL.



# BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA

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

**Flipped Learning Network (FLN) (2014, marzo 12).** Definition of Flipped Learning. Recuperado de: <http://flippedlearning.org/domain/46>

**Hamdan, N., McKnight, P., McKnight K. y Arfstrom, K. M. (2013).** A Review of Flipped Learning. Flipped Learning Network. Recuperado de: [http://www.flippedlearning.org/cms/lib07/VA01923112/Centricity/Domain/41/LitReview\\_FlippedLearning.pdf](http://www.flippedlearning.org/cms/lib07/VA01923112/Centricity/Domain/41/LitReview_FlippedLearning.pdf)

**King, A. (1993).** From sage on the stage to guide on the side. College Teaching, 41(1), 30-35. Retrieved from: <http://www.jstor.org/stable/27558571>

**Marqués, P.** Qué hay detrás de la clase al revés (Flipped Learning). Actas de las XXII Jornadas sobre la Enseñanza Universitaria de la Informática JENUI, 2016, pp. 77-84.2016.

**Martín D., Sáenz M., Santiago R. & Chocarro E. (2016).** Diseño de un instrumento para evaluación diagnóstica de la competencia digital docente: formación Flipped Classroom. Didáctica, Innovación y Multimedia (DIM), N°33, 15002E

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

**Pearson Partners on Flipped Learning. (7 de Agosto, 2013).** Electronic Education Report. Vol. 20 Issue 14. P. 5. Biblioteca digital ITESM: EBSCO Business Source Premier.

**TEC de Monterrey. (2014).** Aprendizaje invertido. Reporte Edu Trends. Recuperado de: <https://goo.gl/kn13e7>

**Touron, J., Santiago, R., Diez, A. (2014).** The Flipped Classroom: Cómo convertir la escuela en un espacio de aprendizaje. Grupo Océano. Digital Text.

**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/>

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA LA INVESTIGACIÓN  
EN ADMINISTRACIÓN PÚBLICA:  
**ADAPTACIÓN A LA DIVERSIDAD  
EN EL AULA**

PABLO ANDRÉS SEGOVIA LAGOS

TIPO DE COLABORACIÓN:  
EXPERIENCIA OTRA UNIVERSIDAD

# ÍNDICE

	DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA	PAG. 41
	PROBLEMA, INQUIETUD O NECESIDAD DE MEJORA	PAG. 42
	OBJETIVOS Y PARTICIPANTES	PAG. 43
	ANTECEDENTES CONCEPTUALES Y/O EMPÍRICOS PARA COMPRENDER LA EXPERIENCIA	PAG. 44
	DESCRIPCIÓN DE LA PRÁCTICA	PAG. 45
	PROCEDIMIENTOS Y ACCIONES REALIZADAS	PAG. 46
	LOGROS ALCANZADOS	PAG. 47
	ACCIONES Y PROCESOS QUE FUERON RELEVANTES PARA EL DESARROLLO EXITOSO DE LA EXPERIENCIA	PAG. 48
	DIFICULTADES ENCONTRADAS	PAG. 48
	CONCLUSIONES, DESAFÍOS Y RECOMENDACIONES	PAG. 49
	BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA	PAG. 50
	ANEXOS	PAG. 51

**Correo electrónico:**

pablo.segovia@umayor.cl

**Docentes participantes:**

Pablo Andrés Segovia Lagos - Psicólogo

**Institución:**

Universidad Autónoma

**Ciclo de la carrera:**

Pregrado

**Asignatura:**

Metodología de investigación

**Período académico y duración de la experiencia:**

Segundo semestre estudiantes de primer año

## Temática transversal

---



Planificación



Didáctica



Evaluación

## Área de práctica docente

---



Innovación metodológica



Interdisciplina



Globalización



Responsabilidad pública



# DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA



Metodología de investigación es una asignatura teórica cuyos resultados de aprendizaje son:

1. Emitir juicios sobre un proceso investigativo, relacionando conceptos fundamentales.
2. Conceptualizar ideas, preguntas, objetivos y tipos de investigación.
3. Esbozar diseño de investigación, demostrando análisis crítico sobre técnicas y metodologías.

La estrategia pedagógica contempla metodologías activo - participativas como los son el aprendizaje colaborativo, el método expositivo y uso de casos.

Se espera aportar al desarrollo de las siguientes competencias:

- Competencias Profesionales
  - Utiliza elementos teóricos y metodológicos de la investigación científica en el diseño de propuestas de investigación social.
- Competencias Genéricas
  - Pensamiento Crítico: Toma decisiones profesionales, a partir de un análisis crítico.



## PROBLEMA, INQUIETUD O NECESIDAD DE MEJORA

La iniciativa surge a petición de la Facultad a propósito del perfil de ingreso de estudiantes de primer año de la carrera de Administración Pública. Específicamente, se realizó una evaluación diagnóstica al ingreso de los estudiantes, aplicando un instrumento de evaluación cognoscente y motivacional/actitudinal. En la evaluación motivacional, se consideran variables actitudinales, orientación vocacional y expectativas. Por su parte, la evaluación cognoscente considera 1) habilidades cognoscentes verbales (capacidad de describir, comparar, clasificar, definir y discriminar postura argumentativa), 2) habilidades operacionales (capacidad organizacional, lógica y orientación espacial) y 3) habilidad de retroalimentación (habilidad de atención, autoevaluación y autovaloración).

A partir de esta evaluación se identifican algunas dificultades cognoscitivas y motivacionales que podrían ser una barrera para el logro de resultados de aprendizajes. Considerando lo anterior, la iniciativa implementada releva el impacto que esta estrategia pedagógica tiene sobre la nivelación de los dominios del pensamiento humano propuestos por la Taxonomía de Marzano, fundamentales en la consecución de objetivos educativos.



**... SE DEFINIÓ AVANZAR  
DESDE UN ENFOQUE  
MULTIDISCIPLINARIO HACIA  
UNO INTERDISCIPLINARIO**





# OBJETIVOS Y PARTICIPANTES

## **PARTICIPANTES:**

Los beneficiarios directos de la práctica pedagógica fueron los/as estudiantes de la Sección 3 de la asignatura Metodologías de Investigación conformada por 44 estudiantes del primer año de carrera.

Respecto del logro esperado de la práctica pedagógica se indica que, por un lado, se espera la nivelación de aquellos estudiantes con dificultades asociadas a procesos cognoscitivos esperados para cursar la asignatura (reflejado en el diagnóstico perfil de ingreso). Por otro lado, se espera potenciar, a través de estrategias pedagógicas, a aquellos/as estudiantes en que se observó un potencial de desarrollo (reflejado en el mismo diagnóstico perfil de ingreso).

## **OBJETIVO GENERAL:**

Diseñar estrategias pedagógicas en aula ajustadas al perfil de estudiantes que conforman la sección de la asignatura Metodologías de Investigación.

## **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Establecer un diagnóstico de perfil de ingreso de estudiantes que conforman la sección de la asignatura Metodologías de Investigación.
- Ajustar estrategias pedagógicas para el logro de resultados de aprendizaje, en base a configuración de habilidades cognoscitivas (Taxonomía de Marzano).
- Implementar estrategias pedagógicas, atendiendo a la diversidad en el aula y orientada al logro de resultados de aprendizaje.



SE ESPERA POTENCIAR, A TRAVÉS DE ESTRATEGIAS  
PEDAGÓGICAS, A AQUELLOS/AS ESTUDIANTES EN  
QUE SE OBSERVÓ UN POTENCIAL DE DESARROLLO





## ANTECEDENTES CONCEPTUALES Y/O EMPÍRICOS PARA COMPRENDER LA EXPERIENCIA

Adoptar un paradigma formativo que promueva prácticas no homogeneizadas considera reconocer la diversidad de las comunidades universitarias considerando diversas variables, entre ellas los estilos de aprendizaje, hábitos de estudio, diferencias en el perfil de ingreso y los estilos pedagógicos contextualizados (Ríos, 2012).

En este contexto es necesario que la práctica pedagógica enfatice el logro de aprendizajes de la diversidad de estudiantes para el cumplimiento de las exigencias del perfil de egreso. Para ello, se torna fundamental visualizar herramientas y recursos institucionales para ponderar una postura formativa que contribuya a las asignaturas y a su desarrollo (Mora, 2018).

La fase diagnóstica permite una visión ampliada sobre las características de los y las estudiantes, en función de la cual es posible identificar, diseñar e implementar prácticas pedagógicas situadas y diversas. Un diagnóstico adecuado permite visualizar la gestión del conocimiento, identificar componentes de actividad enseñanza-aprendizaje, analizar nudos críticos y la adecuación de estrategias pedagógicas orientadas al logro efectivo de resultados de aprendizaje y al desarrollo de niveles complejos de pensamiento humano propuestos en la taxonomía de Marzano (Mora, 2018). Esta taxonomía propone el desarrollo de distintos niveles cognoscitivos que contribuyen al logro de competencias y a la consecución de perfil de egreso de un estudiante necesario para su titulación exitosa. Así mismo, la taxonomía de Marzano está orientada al aprendizaje que se manifiesta en la oportunidad de cambio en lo que la persona está haciendo o conociendo, lo que en definitiva se traduce en una modificación de esquemas cognitivos.

Dicho esto, el establecer estrategias pedagógicas atendiendo a un diagnóstico previo, permite evitar prácticas desarticuladas y homogeneizadas (Gibbons, 1998), así como la saturación y la anulación (Cullen, Tuñon, Franci-Alvarez, Alterman, Britos y Vilosio, 2012). La desarticulación opera cuando no se tiene información, por parte de los docentes, de los conocimientos previos en etapas anteriores. Esto genera una disonancia en la enseñanza que se caracteriza por la desmotivación de los/as estudiantes y que lo aprendido no encuentre aplicabilidad en nuevos contextos formativos.



## DESCRIPCIÓN DE LA PRÁCTICA

A partir del diagnóstico de perfil de ingreso se realizó un ajuste a la planificación, a través de estrategias pedagógicas a implementar en el aula que fuesen observables, medibles y cuantificables. Esto es fundamental en tanto dichas prácticas pedagógicas inciden directamente en los procesos evaluativos contemplados en la asignatura.

Las estrategias pedagógicas seleccionadas fueron debates, exposiciones orales y lectura guiada, las cuales se orientan a fortalecer las habilidades cognoscitivas identificadas en el diagnóstico, además de ser factibles de implementar en una sección con gran tamaño de estudiantes (44 estudiantes). Cada actividad se acompañó de un indicador de proceso que permitiese validar la práctica y su contribución a la adquisición de conocimientos y al logro de resultados de aprendizaje.



El ajuste de la planificación se orientó al logro de resultados de aprendizaje, pero atendiendo a que la enseñanza y el aprendizaje son procesos interrelacionados dialécticamente y, por tanto, es materia del docente aplicar una metodología paralela a las clases expositivas, enfatizando los contenidos y necesidades de cada grupo con el propósito de despertar el interés y la motivación de los y las estudiantes (García, Aguilera, Pérez y Muñoz, 2011). Estas últimas metodologías fueron actividades de trabajo grupal.

Lo relevante de esta iniciativa es que se realizó un ajuste de las estrategias pedagógicas atendiendo a la diversidad en el aula, en términos de estilos de aprendizaje, hábitos de estudio, y características socio-culturales entre otras (Airasian, 2002), lo cual es relevante de analizar para evidenciar de qué manera las estrategias pedagógicas contribuyen al logro de resultados de aprendizaje de todos y todas los/las estudiantes, atendiendo a las particularidades individuales (Camacho, Sotelo y Zarazúa, 2007).



# PROCEDIMIENTOS Y ACCIONES REALIZADAS

Las acciones implicadas en la práctica pedagógica fueron las siguientes:

1.

## PLANIFICACIÓN REGULAR

de la asignatura realizada en coordinación con los docentes de cada sección del curso de Metodología de Investigación.

2.

## DEFINICIÓN DEL DIAGNÓSTICO INICIAL

(perfil de ingreso), utilizando la base de datos de la universidad (CIDEU), la que incluye datos relacionados con la evaluación en área cognoscente y actitudinal, además de información académica (PSU y NEM).

3.

## DEFINICIÓN DE LA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA

en base a la evaluación cognoscente verbal (habilidad de describir, definir, clasificar, comparar), considerando que estas habilidades tienen directa relación con las habilidades esperadas en todas las asignaturas de primer nivel. Lo anterior, permite prever las dificultades que pudiesen afectar el logro de resultados de aprendizaje, y establecer estrategias para nivelar a los/as alumnos/as y potenciar aquellos que están por sobre la media.

4.

## DISEÑO DE ACTIVIDADES GRUPALES

vinculadas con los contenidos de la asignatura, con el fin de esbozar un diseño de investigación prestando atención a las diferentes fases de esta. Cada actividad tenía asignados descriptores de logro que se vinculan directamente con las habilidades cognoscentes evaluadas en el perfil de ingreso.

5.

## MONITOREO DE ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS

realizado por cada actividad, además de un análisis comparativo entre la evaluación diagnóstica y la evaluación de proceso. Esto permitió el ajuste de las estrategias en función de los logros que se iban alcanzando.

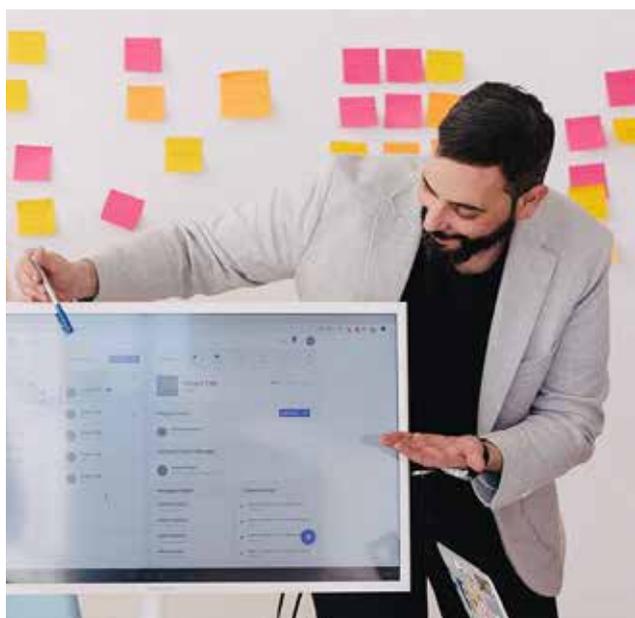
En cuanto a los recursos utilizados en esta iniciativa de carácter semestral, se deben considerar las horas indirectas de docencia para la preparación de las clases, con un promedio semanal de 2 horas.



## LOGROS ALCANZADOS

Es posible identificar logros alcanzados que estaban inicialmente previsto y uno emergente, descritos a continuación:

- Construcción de un diagnóstico del perfil de ingreso de estudiantes de primer año de carrera, identificando variables cognoscentes y actitudinales.
- Adaptación de estrategias pedagógicas situadas y contextualizadas a la diversidad del aula.
- Implementación de las estrategias pedagógicas durante todo el semestre.
- Un logro no previsto se vincula con el balance de la carga de trabajo de los estudiantes, en tanto todas las actividades fueron actividades a ser implementadas en el aula, por lo que no se produjo sobrecarga de trabajo para los/as estudiantes. Esto es relevante por dos aspectos, el primero por el uso eficiente de las horas de docencia directa, así como por el acompañamiento docente en aula. Por otro lado, es relevante porque las horas de trabajo autónoma de los/as estudiantes fueron orientadas a la lectura de bibliografía contemplada en la asignatura.



...LAS HORAS DE TRABAJO  
AUTÓNOMA DE LOS/AS ESTUDIANTES  
FUERON ORIENTADAS A LA LECTURA  
DE BIBLIOGRAFÍA CONTEMPLADA  
EN LA ASIGNATURA.





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

En cuanto a aquellos elementos que propiciaron un adecuado desarrollo de la iniciativa destacan:

- Diagnóstico: contar con una base de datos transversal a todos los/as estudiantes de nuevo ingreso permiten tener un perfil de ingreso en términos de variables cognoscitivas y actitudinales.
- Apoyo del equipo de gestión académica que facilitó los recursos (base de datos) para implementar esta estrategia pedagógica.
- Uso de recursos existentes, es decir, esta iniciativa no requirió de recursos extras para su implementación.



## DIFICULTADES ENCONTRADAS

El tamaño de la sección conformada por 44 estudiantes fue una dificultad, dado que se complejiza la personalización de las estrategias pedagógicas. Frente a ello se opta por prácticas en el aula enmarcadas en trabajos de carácter grupal para poder dar abasto a la totalidad de los estudiantes.





## CONCLUSIONES, DESAFÍOS Y RECOMENDACIONES

A partir de la sistematización de la práctica pedagógica se pone de manifiesto la importancia de implementar estrategias en el aula bajo el paradigma de la diversidad en términos de estilos de aprendizaje, niveles cognoscentes de inicio en la carrera, hábitos de aprendizaje, número de estudiantes que conforman la sección, entre otras variables. Esto es fundamental para identificar tanto aquellos elementos cognoscitivos y actitudinales que resultan importantes de nivelar, como aquellos que están por sobre la media del curso y deben ser potenciados. De esta manera, se prescinde de estrategias homogeneizadas y desarticuladas.

En cuanto a la articulación, es fundamental que la planificación de la asignatura sea pertinente a las características de los/as estudiantes. Bajo este escenario el diagnóstico permite situar las estrategias en función de las necesidades de reforzamiento de tal manera que se promueva de manera efectiva la consecución de los resultados de aprendizaje.

Esta iniciativa promueve, en el campo de la educación superior, un cambio paradigmático a la hora de hacer docencia universitaria, atendiendo a las particularidades individuales (individualización, a las diferencias de la enseñanza y a los potenciales de desarrollo).

Para fortalecer esta iniciativa se sugiere que la conformación de integrantes por sección no supere los 25 estudiantes, con el propósito de orientar la intervención a lógicas personalizadas y que atiendan a la diversidad en el aula.

Se sugiere además que la estrategia pedagógica sea transversal a todas las secciones de la asignatura, con el fin de sistematizar la experiencia, establecer parámetros comparativos entre secciones, fortalecer el trabajo colaborativo y la institucionalización de las estrategias pedagógicas que atiendan la diversidad de procesos formativos dentro del aula.

Por último, se sugiere que la estrategia pedagógica se evalué de manera formal considerando la planificación y el monitoreo del proceso de implementación.



# BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA

**Airasian, P. (2002).** La evaluación en el salón de clases. Biblioteca para la Actualización del Maestro. México, D. F.: Mc Graw-Hill Interamericana Editores.

**Camacho, J., Sotelo, J. y Zarazúa, M. (2007).** Estándares técnicos para asegurar la calidad en los levantamientos de datos. Cuaderno No. 24. Colección Cuadernos de Investigación. Distrito Federal, México: INEE

**Cullen C., Tuñón I., Franci-Alvarez M., Alterman, Britos H. y Vilosio A. (2012).** Nudos críticos y desafíos en educación. Construyendo una agenda ciudadana. Córdoba: Red Ciudadana Nuestra Córdoba.

**García A., Aguilera M., Pérez M.G. y Muñoz G. (2011).** Evaluación de los aprendizajes en el aula. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

**Gibbons, M. (1998).** Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI. París: Unesco.

**Mora, M. (2018).** Transformar la formación: las voces del profesorado. Perfiles educativos, 40(159), 218-222. Recuperado en 05 de noviembre de 2018, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982018000100218&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000100218&lng=es&tlng=es)

**Ríos, T. (2012).** Influencia de la autonomía del aprendizaje en la calidad de la formación profesional en la ¿unmsm? Gestión en el Tercer Milenio, 15(29), 89 - 93. Recuperado de <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/administrativas/article/view/8901/7730>

# ANEXOS



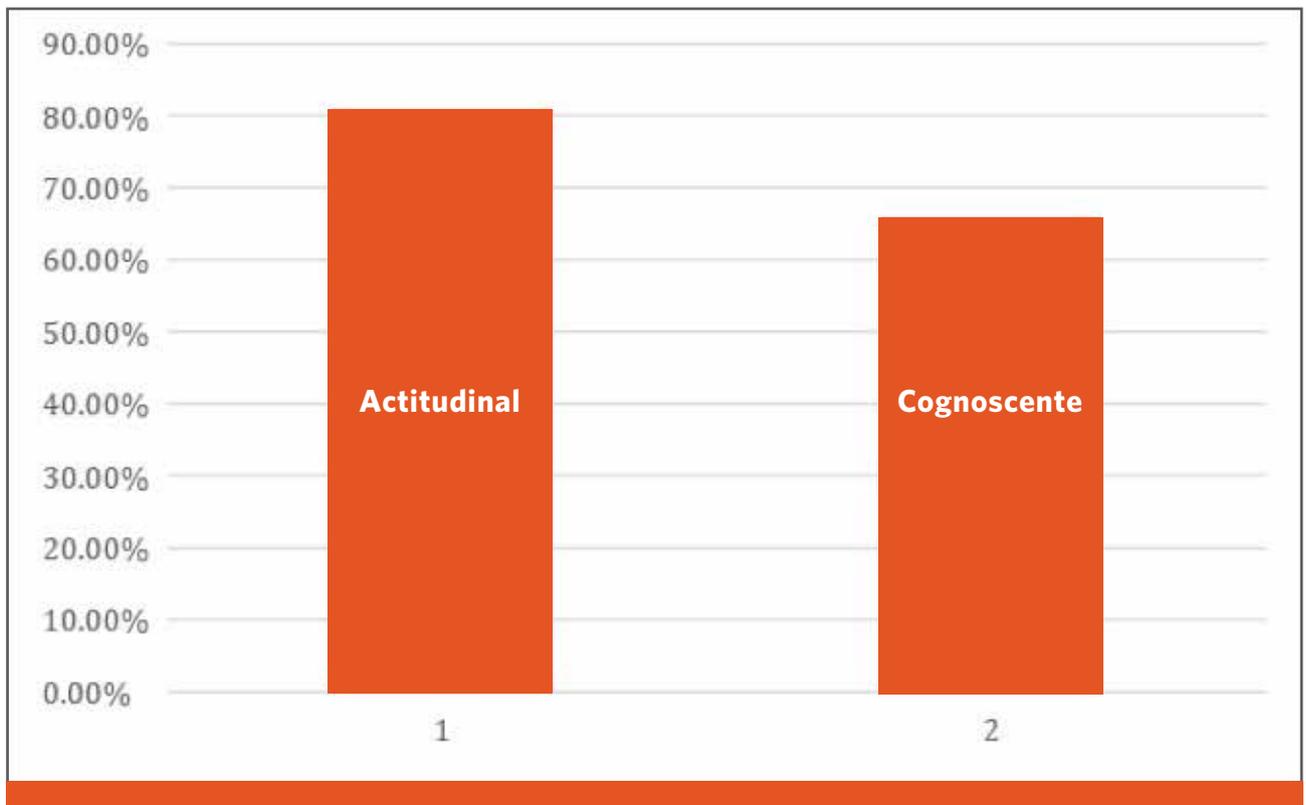
A1

## ANEXO 1: BASE DE DATOS CIDEU PARA LA ELABORACIÓN DEL DIAGNÓSTICO PERFIL DE INGRESO

The screenshot displays the CIDEU database interface. At the top, a light blue header contains the text 'PRONOS CONOCER PARA INCLUIR LA DIVERSIDAD DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS' and the Universidad Autónoma de Chile logo. A date stamp indicates 'viernes, 30 de noviembre de 2016, 12:25:05'. On the left, there is a Flash Player warning: 'Haz clic para habilitar Adobe Flash Player'. The main content area features a large image of a man in a suit painting red checkmarks on a path of puzzle pieces, with the text 'Desarrollar, incluir' at the bottom. To the right, a sidebar contains a 'CIDEU' section with an 'Acceso al Sistema' form (including fields for 'RUT:' and 'Clave:') and a 'Vinculos de Interés' link.



## ANEXO 2: GRÁFICO RESULTADOS VARIABLES COGNOSCENTE VERBAL Y ACTITUDINAL



EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS DE ALUMNOS EN PRÁCTICA PROFESIONAL CLÍNICA  
EN EL SERVICIO DE PSICOLOGÍA INTEGRAL (SPI) DE LA UDD SEDE CONCEPCIÓN

## MEDIANTE ESTRATEGIAS BASADAS EN EL APRENDIZAJE EXPERIENCIAL

CAROLINA ADRIANA FASCE VILLASEÑOR  
SUPERVISORA CLÍNICA DEL SPI SEDE CONCEPCIÓN

TIPO DE COLABORACIÓN:  
EXPERIENCIA UDD

# ÍNDICE

	DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA	PAG. 57
	PROBLEMA, INQUIETUD O NECESIDAD DE MEJORA	PAG. 58
	OBJETIVOS Y PARTICIPANTES	PAG. 59
	ANTECEDENTES CONCEPTUALES Y/O EMPÍRICOS PARA COMPRENDER LA EXPERIENCIA	PAG. 60
	DESCRIPCIÓN DE LA PRÁCTICA	PAG. 61
	PROCEDIMIENTOS Y ACCIONES REALIZADAS	PAG. 62
	LOGROS ALCANZADOS	PAG. 64
	ACCIONES Y PROCESOS QUE FUERON RELEVANTES PARA EL DESARROLLO EXITOSO DE LA EXPERIENCIA	PAG. 64
	DIFICULTADES ENCONTRADAS	PAG. 65
	CONCLUSIONES, DESAFÍOS Y RECOMENDACIONES	PAG. 66
	BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA	PAG. 67
	ANEXOS	PAG. 68

**Correo electrónico:**

cfasce@udd.cl

**Docentes participantes:**

Carolina Fasce, Pablo Vergara, Claudia Contreras  
y Jeanette Cannobio - Psicólogos

**Institución:**

Universidad del Desarrollo

**Ciclo de la carrera:**

Pregrado - ciclo titulación

**Asignatura:**

Práctica profesional en el área psicología clínica

**Área a la que pertenece el curso:**

Clínica

**Período académico y duración de la experiencia:**

Segundo semestre 2017- Agosto a Diciembre

## Temática transversal

Planificación

Didáctica

Evaluación

## Área de práctica docente

Innovación  
metodológica

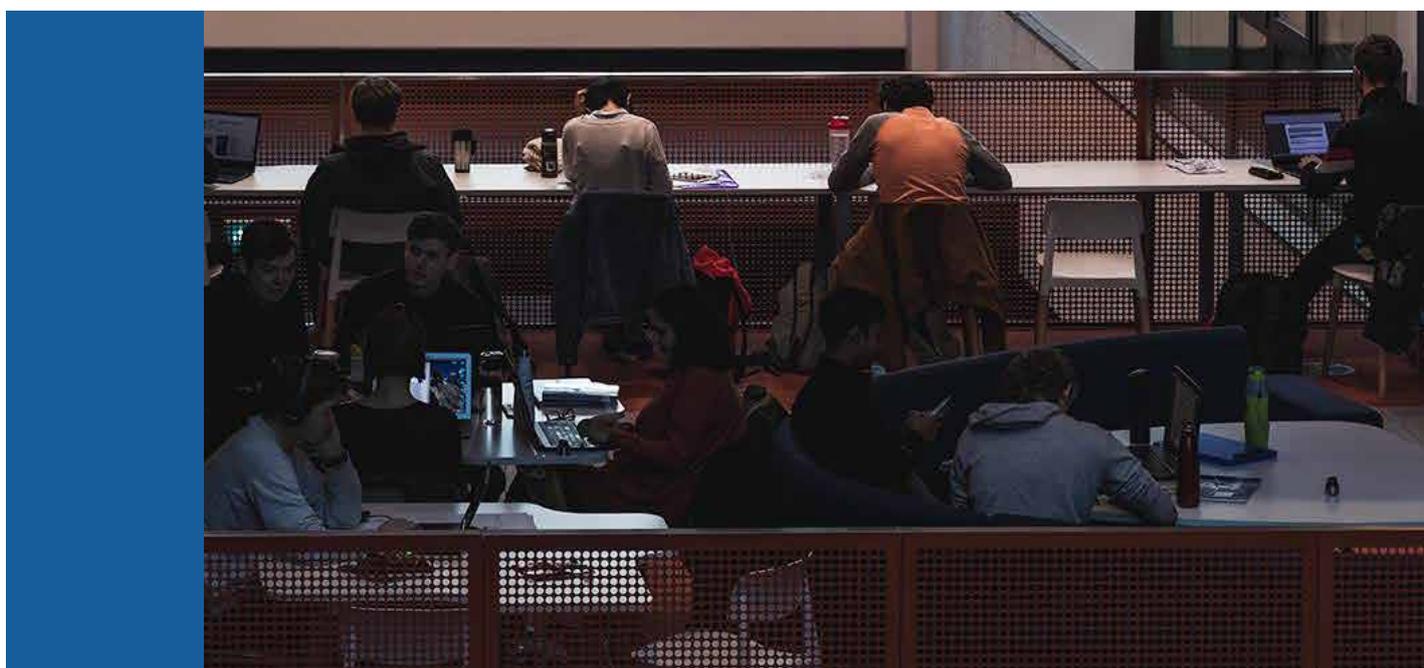
Interdisciplina

Globalización

Responsabilidad  
pública



## DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA



La práctica profesional en el área clínica es un curso de tipo mixto, que incluye actividades teóricas y prácticas, de 720 horas. En este período realizan procesos diagnósticos y psicoterapéuticos a usuarios derivados desde las instituciones con los cuales existen convenios, así como también por demanda espontánea.

Dentro de las actividades que los/as estudiantes realizan durante su práctica profesional se encuentra la participación en las Unidades clínicas, supervisiones clínicas directas e indirectas, supervisiones con psiquiatra infanto-juvenil y adulto, y la presentación de casos clínicos en los denominados Coloquios clínicos.



## PROBLEMA, INQUIETUD O NECESIDAD DE MEJORA

Para la carrera de Psicología de la Universidad del Desarrollo ha sido una preocupación constante el monitorear el desempeño de sus estudiantes. A partir de lo anterior, y de acuerdo también a la necesidad detectada por la Dirección del Servicio de Psicología Integral (SPI) de la Facultad de Psicología de la UDD, sede Concepción, respecto a analizar el desempeño de los/as alumnos en práctica profesional, el equipo clínico decidió implementar estrategias de evaluación de competencias en el período de práctica profesional en el área clínica, considerando dos momentos distintos: al ingreso de la práctica profesional y al final de ésta.

Considerando lo anterior, se crearon instancias para evaluar el avance de las competencias declaradas en el perfil de egreso. La información recolectada pretende conocer las fortalezas y debilidades de las competencias desarrolladas en años anteriores en cada estudiante en particular. La finalidad de este proceso se relaciona con facilitar experiencias de aprendizaje experiencial que permitan entregar retroalimentación por parte de los supervisores clínicos a los/as estudiantes sobre su desempeño en las distintas competencias. Así entonces, cada estudiante puede comprender las fortalezas con respecto a sus competencias profesionales, así como también reconocer las que necesitan fortalecerse.



**... CADA ESTUDIANTE PUEDE  
COMPRENDER LAS  
FORTALEZAS CON RESPECTO  
A SUS COMPETENCIAS  
PROFESIONALES**





# OBJETIVOS Y PARTICIPANTES

## **PARTICIPANTES:**

Los beneficiarios directos de esta experiencia son todos los/as estudiantes que cursan su práctica profesional en el área clínica (adultos e infanto-juveniles). En el período académico del segundo semestre del 2017, participaron 9 alumnos en total.

Se espera que las diferentes instancias de evaluación que se realizan al inicio y al término de su práctica profesional puedan entregarles experiencias formativas basadas en la retroalimentación de su desempeño, con el fin de favorecer un desarrollo profesional integral.

## **OBJETIVO GENERAL:**

Caracterizar el desarrollo de las competencias del perfil de egreso del área de habilitación profesional, mediante estrategias de evaluación basadas en el aprendizaje experiencial, de estudiantes en práctica profesional clínica del SPI.

## **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Identificar las habilidades clínicas de los/as estudiantes asociadas a las competencias genéricas y específicas del perfil de egreso del ciclo de Habilitación Profesional al inicio del período de práctica profesional clínica.
- Identificar las habilidades clínicas de los/as estudiantes asociadas a las competencias genéricas y específicas del perfil de egreso del ciclo de Habilitación Profesional al finalizar el período de práctica profesional clínica.



**ÉL/LA DOCENTE QUE  
LLEVA A CABO LA  
INNOVACIÓN ES  
CONSIDERADO UN  
BENEFICIARIO INDIRECTO**





## ANTECEDENTES CONCEPTUALES Y/O EMPÍRICOS PARA COMPRENDER LA EXPERIENCIA

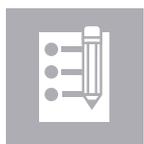


El Modelo Educativo de la carrera de Psicología de la Universidad del Desarrollo define un perfil de egreso de los/as estudiantes que destaca competencias específicas y genéricas particulares para cada ciclo formativo, siendo importantes en la presente experiencia las vinculadas al ciclo de Habilitación Profesional. En el caso de las competencias específicas del perfil de egreso, estas se organizan en cinco dominios: dominio teórico, integración sistémica, rigurosidad científica, diagnóstico e intervención.

Además, se espera que los estudiantes desarrollen ocho competencias genéricas: visión global, visión analítica, eficiencia, autonomía, ética, emprendimiento y Liderazgo, responsabilidad pública y comunicación. A partir de este perfil de egreso, es necesario conocer cómo el/la estudiante que cursa su práctica profesional clínica ha ido incorporando aprendizajes que permitan conocer el desarrollo de dichas competencias en esta etapa final de su formación profesional. Es decir, resulta relevante conocer qué aprendizajes han logrado y cuáles necesita desarrollar aún, en base a las competencias antes descritas.

En el contexto anterior, resulta relevante el enfoque de aprendizaje experiencial, que es definido por Kolb (1984) como el proceso a través del cual el conocimiento es creado por medio de experiencias que sean entendibles y transformadoras. Este enfoque permite examinar y fortalecer las áreas del trabajo, la educación y el desarrollo personal (Kolb, 2014). Kuh (2008) señala que las prácticas vinculadas al aprendizaje experiencial poseen un alto impacto en la educación de los/as estudiantes. Investigaciones señalan que los/as estudiantes que realizan prácticas basadas en el aprendizaje experiencial mejoran sus habilidades de razonamiento (Coker, 2010) y tienen una mejor comprensión de cómo aplicar la teoría a la práctica (Eyler, 2009).

A partir de lo anterior, en esta iniciativa se diseñaron estrategias de evaluación basadas en los postulados antes mencionados, las cuales contribuyen a cada una de las competencias genéricas y específicas del perfil de egreso del Modelo Educativo de la Carrera de Psicología de la Universidad del Desarrollo.



## DESCRIPCIÓN DE LA PRÁCTICA

Se definieron diferentes instancias de evaluación para comprender el nivel de logro de las competencias antes descritas, en las cuales el supervisor clínico tuviese un rol activo. De acuerdo a Fasce e Ibáñez (2013), en la enseñanza basada en el Constructivismo, el/la docente posee un rol de mediador y facilitador, y propicia el uso de distintas metodologías en la evaluación. Siguiendo los postulados de Kolb (2014), el rol del docente universitario en el marco del aprendizaje experiencial se sitúa desde una posición donde desea debatir y colaborar en el desarrollo de nuevas ideas con su alumno. Por lo mismo, en la experiencia descrita en este documento, el rol de los supervisores clínicos es activo y se basa en crear espacios de co-construcción de habilidades e ideas, otorgando una retroalimentación acabada de cada competencia.

En el aprendizaje experiencial se entrega retroalimentación a quien aprende. También este aprendizaje facilita que los/as estudiantes muestren sus propias ideas sobre las temáticas de estudio para ser integradas con creencias nuevas. Se incita a que los/as estudiantes resuelvan conflictos y se permite el debate entre personas con el fin de crear nuevos conocimientos (Kolb, 1984). Dichas premisas fundan las bases de las estrategias de evaluación diseñadas en esta experiencia.

Finalmente, y de acuerdo a Nicol y Macfarlane-Dick (2006), se espera que, en la educación superior, la evaluación de carácter formativa y la retroalimentación sean utilizadas como medios para facilitar que los estudiantes sean aprendices autorregulados, entregándoles oportunidades de aprendizaje en las que existan prácticas vinculadas a una adecuada retroalimentación. Dentro de estas se encuentran facilitar que los/as estudiantes comprendan que es un buen desempeño en sus actividades, promover el desarrollo de la reflexión en los/as estudiantes, entregar información de alta calidad sobre sus aprendizajes a través del diálogo entre ambos actores y favorecer pensamientos que motiven positivamente a los/as estudiantes



**SE INCITA A QUE LOS/AS ESTUDIANTES RESUELVAN  
CONFLICTOS Y SE PERMITE EL DEBATE ENTRE  
PERSONAS CON EL FIN DE CREAR NUEVOS  
CONOCIMIENTOS (KOLB, 1984).**





# PROCEDIMIENTOS Y ACCIONES REALIZADAS

Durante el primer mes de ingreso de los/as estudiantes en práctica profesional en el área clínica, se les invita a participar de cuatro instancias de evaluación:

1.

## LA REALIZACIÓN

de una primera entrevista en sala de espejo unidireccional

2.

## EL DESARROLLO

de un caso clínico escrito breve

3.

## UNA PRESENTACIÓN

de un tema clínico en la Unidad Clínica que participa el/la estudiante

4.

## UNA PRESENTACIÓN

de un caso clínico en el Coloquio Clínico

Antes de iniciar las evaluaciones, se les explica que las actividades apoyarán el proceso de retroalimentación de su desempeño en distintas áreas de la formación clínica. Luego, en el último mes de la práctica profesional, se repiten las mismas cuatro instancias de evaluación, con el fin de evaluar su desempeño a lo largo del tiempo.

Respecto al procedimiento de aplicación en la primera entrevista en espejo, los/as estudiantes tienen 30 minutos para entrevistar a una paciente, quien es una actriz que simula ser un usuario. Dos supervisores

clínicos se encuentran al otro lado del espejo, evaluando las competencias asociadas a la realización de esta primera entrevista mediante una pauta de evaluación confeccionada específicamente para esta instancia, contando además con una rúbrica para su posterior evaluación. Una vez finalizada la entrevista, se le solicita a la actriz expresar su opinión respecto al desempeño del/la estudiante y, junto a la evaluación de los supervisores clínicos, inmediatamente se realiza una retroalimentación al alumno de todas las áreas que mide la evaluación, indicando fortalezas y debilidades detectadas.

Respecto al caso clínico que se les solicita desarrollar, éste corresponde a un escrito que presenta el caso de una persona en 15 líneas máximas de extensión. A partir de este, los/as estudiantes deben contestar preguntas vinculadas al diagnóstico, hipótesis de la situación del paciente, reconocimiento de factores protectores y de riesgo, elaboración de objetivos y técnicas de intervención, evaluación del pronóstico del paciente y determinar si es necesaria la derivación a otro especialista. Posterior a la aplicación del caso, un supervisor clínico evalúa de acuerdo a una pauta y su correspondiente rúbrica, y entrega la retroalimentación luego de esta corrección. El supervisor explica al estudiante sus fortalezas y debilidades en la resolución del caso y se genera un espacio para responder dudas.

La presentación que se solicita en la Unidad Clínica (adulto, infantil o de familia) corresponde a un tema de salud mental que sea interesante para este espacio, en la cual el/la estudiante debe conceptualizar la temática, analizarla de acuerdo a autores, describir publicaciones científicas vinculadas al tema y finalizar con una conclusión propia respecto a lo estudiado. La duración de la presentación es de 40 minutos. Los profesionales de la Unidad evalúan el desempeño del/la estudiante de acuerdo a una pauta y su rúbrica correspondiente, en la cual se consideran los elementos antes descritos, así como también aspectos verbales, no verbales y de la presentación misma. Una vez que se tiene la evaluación de todos los profesionales, se le entrega un reporte verbal del desempeño al estudiante.

Por último, la presentación de casos clínicos en los Coloquios Clínicos se realiza al inicio y al término del período de práctica profesional. El/la estudiante expone un caso que necesita ser supervisado, y realiza dicha acción frente a supervisores clínicos de distintos enfoques de psicoterapia y a sus compañeros de práctica profesional. El/la estudiante debe realizar un análisis profundo de los antecedentes del caso, el proceso de evaluación psicológica, la identificación de factores protectores y de riesgo, el diagnóstico clínico, la planificación completa de la intervención y finalizar con preguntas de supervisión. Posteriormente, todos los asistentes al Coloquio pueden expresar sus opiniones y ayudar al estudiante presentador en responder a sus preguntas. Los supervisores completan una pauta de evaluación y se le envía la retroalimentación al estudiante sobre su desempeño en todas las áreas antes expuestas, así como también respecto a su lenguaje verbal, no verbal y presentación.



## LOGROS ALCANZADOS

Respecto a los logros alcanzados, es necesario destacar que se observó un mayor desarrollo en las competencias específicas de integración sistémica, diagnóstico e intervención, mientras que, en las competencias genéricas, hubo un mayor desarrollo en visión analítica, eficiencia, autonomía y comunicación.

Los indicadores utilizados para evaluar el logro de esta experiencia se basan en las notas de los/as estudiantes y en el análisis cualitativo del desempeño realizado por los supervisores clínicos durante el proceso de práctica profesional.



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

Como acciones relevantes para que se desarrollara esta experiencia de forma exitosa, se encuentran la planificación y ejecución rigurosa del procedimiento, así como también la excelente disposición de los supervisores clínicos para colaborar con el desarrollo profesional de los/as estudiantes, lo cual implicó comprender la necesidad de utilizar distintas estrategias de evaluación basadas en el aprendizaje experiencial, destinando tiempo para poder realizar retroalimentaciones y observaciones a los/as estudiantes.

Por otra parte, el contar con la estructura de una sala de espejo unidireccional fue fundamental en el caso de la evaluación de la primera entrevista.

Dentro de los esfuerzos realizados como equipo clínico, se encuentra la realización de pautas estructuradas para cada instancia de evaluación, las cuales fueron analizadas y discutidas en profundidad, estando en revisión constante para lograr un mayor impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestros alumnos.



## DIFICULTADES ENCONTRADAS

Si bien, la construcción de las pautas y rúbricas de evaluación implicó un esfuerzo significativo en cuanto a tiempo para su elaboración, así como de discusión con los supervisores clínicos que participaron de esta experiencia, no se hubo dificultades en el transcurso del proceso ya que se contó con una planificación y ejecución rigurosa.



“

**NO SE HUBO DIFICULTADES EN EL TRANSCURSO DEL PROCESO YA QUE SE CONTÓ CON UNA PLANIFICACIÓN Y EJECUCIÓN RIGUROSA.**

”



## CONCLUSIONES, DESAFÍOS Y RECOMENDACIONES

Los/as estudiantes pudieron comprender sus áreas de fortalezas asociadas a la labor clínica y se les retroalimentó con respecto a sus áreas deficitarias desde una actitud colaborativa, en la cual se acompañó el proceso individual de enseñanza-aprendizaje de cada estudiante. No sólo el supervisor tuvo un rol activo en este proceso, sino que cada estudiante, a partir de las retroalimentaciones realizadas, necesitó de esfuerzo, compromiso y perseverancia para realizar modificaciones en sus áreas más deficitarias. En este sentido, esta experiencia apoya lo señalado por Nicol y Macfarlane-Dick (2006) respecto a la necesidad de realizar un proceso de retroalimentación que contribuya al desarrollo de estudiantes que sean capaces de regular sus motivaciones, pensamientos y conductas durante el proceso de aprender, mediante prácticas del docente que guíen y estimulen su quehacer.

Una vez finalizado el período de práctica profesional, los/as estudiantes expresaron verbalmente que su participación en estas estrategias de evaluación tuvo un impacto positivo en su proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual apoya lo descrito por Kuh (2008). Siguiendo los postulados de Fasce e Ibañez (2013), el desempeño clínico corresponde a lo que efectivamente hace un estudiante en la práctica clínica real. Justamente, esta experiencia se centró en conocer y evaluar tanto los conocimientos y las habilidades interpersonales y clínicas que poseen los/as estudiantes a partir de experiencias concretas ligadas a los postulados de Kolb (1984) en su teoría del Aprendizaje Experiencial. Es interesante la idea de focalizar nuestra labor docente en profundizar en el aprendizaje del estudiante visto como un proceso reflexivo constante, centrado en habilidades clínicas, teóricas y conductas ligadas al profesionalismo.

Como recomendación se considera el motivar a los/as estudiantes a participar de este tipo de evaluaciones, ya que inicialmente pueden generar ansiedad en ellos. El mostrarles las premisas del aprendizaje experiencial y los beneficios que ellos pueden obtener para su ejercicio clínico colabora en que comprendan esta experiencia como provechosa, enfatizando el rol colaborador del docente y la creación de espacios de co-construcción de conocimientos y habilidades.





## BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA

**Coker, P. (2010).** Effects of an experiential learning program on the clinical reasoning and critical thinking skills of occupational therapy students. *Journal of Allied Health*, 39(4), 280-286.

**Eyler, J. (2009).** The power of experiential education. *Liberal Education*, 95(4), 24.

**Fasce, E. & Ibañez, P. (2013).** *Fundamentos y práctica de la educación médica*. Concepción, Chile: Editorial Universidad de Concepción.

**Kolb, D. (1984).** *Experiential Learning*, Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall.

**Kolb, D. (2014).** *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT press.

**Kuh, G. (2008).** *High educational impact practices: What they are, who has access to them and why they matter?* Washington, DC: AAC&U.

**Nicol, D.J. & Macfarlane-Dick, D. (2006).** Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31 (2), 199-218.



# ANEXOS



# ANEXO 1: HOJA DE CORRECCIÓN PRIMERA ENTREVISTA EN ESPEJO

Nombre del alumno: \_\_\_\_\_ Evaluador: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

Puntaje máximo: 91 puntos.

Puntaje obtenido: \_\_\_\_\_

Nota: \_\_\_\_\_

## 1. Expresión Verbal y No Verbal durante la entrevista

Criterio	Insuficiente (1)	Satisfactorio (2)	Muy bueno (3)
1. Tono de Voz			
2. Velocidad de Voz			
3. Contacto Ocular			
4. Gestos con las manos			
5. Lenguaje claro y comprensible			
6. Uso de preguntas abiertas y cerradas			
7. Asertividad en las preguntas realizadas			
8. Escucha activa			
9. Postura corporal			
10. Tranquilidad			
11. Respeta silencios			
12. Asentir con la cabeza			

Puntaje obtenido en Expresión Verbal y No Verbal durante la entrevista: \_\_\_\_/36

Insuficiente Puntaje igual o inferior a 26	Suficiente 28-27 puntos	Buena 29-30 puntos	Muy bueno 31-33 puntos	Excelente 34-36 puntos

## 2. Evaluación respecto a los contenidos y las dimensiones a examinar en una primera entrevista

Criterio	Insuficiente (1)	Satisfactorio (2)	Muy bueno (3)
1. Presentación del alumno(a)			
2. Definición del motivo de consulta			
3. Trabajo con la emocionalidad			
4. Examinación de áreas de vida			
5. Definición de las expectativas del tratamiento			
6. Recapitulación			
7. Cierre de la entrevista			
8. Despedida			
9. Tiempo total de la entrevista			

Puntaje obtenido en contenidos y dimensiones a examinar en una primera entrevista: \_\_\_\_/27

Insuficiente Puntaje igual o inferior a 19	Suficiente 20-21 puntos	Bueno 22-23 puntos	Muy bueno 24-25 puntos	Excelente 26-27 puntos

## 3. Evaluación de la dirección y coherencia en la conducción de la entrevista

Criterio	Insuficiente (1)	Satisfactorio (2)	Muy bueno (3)
1. Dirección de la entrevista			
2. Coherencia de la entrevista			

Puntaje obtenido en contenidos y dimensiones a examinar en una primera entrevista: \_\_\_\_/27

Insuficiente Puntaje igual o inferior a 8	Suficiente 9 puntos	Bueno 10 puntos	Muy bueno 11 puntos	Excelente 12 puntos

#### 4. Evaluación de las conductas del alumno ligadas al profesionalismo

Conductas ligadas al Profesionalismo	SI (1)	NO (0)
1. El alumno se presenta al inicio de la sesión		
2. El alumno logra mantener límites claros con el consultante		
3. El alumno se sienta a una distancia adecuada respecto al consultante		
4. El alumno se viste acorde a la situación de entrevista		
5. El alumno pregunta al final de la entrevista si el consultante tiene alguna duda		
6. El alumno trata de Ud. al consultante		
7. El alumno es amable en el trato con el consultante		
8. El alumno ha explicado lo que significa la confidencialidad		

\*Los puntajes en estos ítems se multiplican por 2.

Puntaje obtenido en evaluación de las conductas del alumno ligadas al profesionalismo: \_\_\_\_/16

Insuficiente Puntaje igual o inferior a 11	Suficiente 12 puntos	Bueno 13 puntos	Muy bueno 14 puntos	Excelente 15-16 puntos

#### 5. Análisis global de la primera entrevista en espejo

Puntaje obtenido en todas las dimensiones anteriores: \_\_\_\_/91

Insuficiente Puntaje igual o inferior a 66	Suficiente 67-72 puntos	Bueno 73-78 puntos	Muy bueno 79-84 puntos	Excelente 85-91 puntos

NOTA FINAL DEL ALUMNO: \_\_\_\_\_

**A continuación, escriba la información entregada por la actriz o el actor sobre el desempeño del alumno(a)**

**A continuación, escriba sus propias impresiones sobre el desempeño del alumno(a)**



## ANEXO 2: HOJA DE CORRECCIÓN CASO CLÍNICO ESCRITO

Nombre del alumno: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Evaluador: : \_\_\_\_\_

Puntaje máximo: 24 puntos Puntaje obtenido: \_\_\_\_\_ Nota: \_\_\_\_\_

### 1. Expresión Verbal y No Verbal durante la entrevista

criterio	Insuficiente (1)	Satisfactorio (2)	Muy bueno (3)
1. Diagnóstico multiaxial de acuerdo al DSM-5 o CIE-10			
2. Diagnósticos diferenciales			
3. Hipótesis			
4. Factores protectores y de riesgo			
5. Objetivos terapéuticos			
6. Técnicas de intervención			
7. Pronóstico			
8. Derivación a otro profesional			

Suma total de puntos: \_\_\_\_\_

Indique con una X el rango en que se encuentra el desempeño del alumno de acuerdo a su puntaje total.

Insuficiente Puntaje igual o inferior a 14	Suficiente 15-17 puntos	Bueno 18-21 puntos	Muy bueno 22-24 puntos

### Comentarios



# ANEXO 3: HOJA DE CORRECCIÓN PRESENTACIÓN DEL ALUMNO EN LA UNIDAD

Nombre del alumno: \_\_\_\_\_ Evaluador: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

Puntaje máximo: 39 puntos.

Puntaje alumno: \_\_\_\_\_

Nota: \_\_\_\_\_

## 1. Contenidos de la exposición del tema de salud mental

Criterio	Insuficiente (1)	Satisfactorio (2)	Muy bueno (3)
Conceptualización de la temática o problemática en salud mental			
Desarrollo y análisis de la temática o problemática			
Descripción de papers			
Conclusiones			

Puntaje obtenido en Contenidos de la exposición del tema de salud mental: \_\_\_\_/12

Insuficiente Puntaje igual o inferior 8	Suficiente 9 puntos	Bueno 10 puntos	Muy bueno 11 puntos	Excelente 12 puntos

## 2. Evaluación de aspectos comunicacionales verbales y no verbales durante la exposición

Criterio	Insuficiente (1)	Satisfactorio (2)	Muy bueno (3)
Expresión verbal			
Vocabulario			
Comunicación no verbal			
Juicios de valor o prejuicios			

Puntaje obtenido en aspectos comunicacionales verbales y no verbales durante la exposición: \_\_\_\_/12

Insuficiente Puntaje igual o inferior 8	Suficiente 9 puntos	Buena 10 puntos	Muy bueno 11 puntos	Excelente 12 puntos

## 3. Aspectos formales de la presentación

Criterio	Insuficiente (1)	Satisfactorio (2)	Muy bueno (3)
Preparación de la exposición			
Uso de las TIC			
Tiempo de presentación			
Dominio del tema			
Espacio de discusión			

Puntaje obtenido en Aspectos formales de la presentación \_\_\_\_/15

Insuficiente Puntaje igual o inferior 10	Suficiente 11 puntos	Buena 12 puntos	Muy bueno 13 puntos	Excelente 14-15 puntos

#### 4. Análisis global de la presentación del alumno en práctica en la Unidad

Puntaje obtenido en todas las dimensiones anteriores: \_\_\_\_/39

<b>Insuficiente</b> Puntaje igual o inferior 28	<b>Suficiente</b> 29-30 puntos	<b>Bueno</b> 31-33 puntos	<b>Muy bueno</b> 34-36 puntos	<b>Excelente</b> 37-39 puntos

NOTA FINAL DEL ALUMNO: \_\_\_\_\_

#### Comentarios



## ANEXO 4: EVALUACIÓN COLOQUIO CLÍNICO

Nombre del alumno: \_\_\_\_\_ Evaluador: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

Puntaje máximo: 81 puntos.

Puntaje obtenido: \_\_\_\_\_

Nota: \_\_\_\_\_

### I. Aspectos del contenido de la presentación

\*No todos los ítems tienen la misma ponderación en esta sección

Dimensión a evaluar (en caso de que corresponda)	Insuficiente (0 punto)	Suficiente (1 punto)	Bueno (2 puntos)	Muy bueno (3 puntos)	Puntaje obtenido
1. Motivo(s) de consulta Ponderación: x1					
2. Expectativas sobre el tratamiento Ponderación: x1					
3. Antecedentes del caso Ponderación: x2					
4. Ciclo vital individual y familiar Ponderación: x2					
5. Factores protectores y de riesgo Ponderación: x1					
6. Psicodiagnóstico o Evaluación psicológica Ponderación: x3					
7. Hipótesis psicológica Ponderación: x2					
8. Relación consultante-terapeuta. Ponderación: x1					
9. Objetivos terapéuticos Ponderación: x2					
10. Intervenciones Ponderación: x2					
11. Motivo de supervisión Ponderación: x1					

**PUNTAJE FINAL:** \_\_\_\_\_

## II. Aspectos formales y comunicacionales del coloquio

\*No todos los ítems tienen la misma ponderación en esta sección

Dimensión a evaluar	Insuficiente (0 punto)	Suficiente (1 punto)	Bueno (2 puntos)	Muy bueno (3 puntos)	Puntaje obtenido
1. Estructura de la presentación					
2. Lenguaje técnico					
3. Oraciones claras					
4. Control de la ansiedad					
5. Capacidad de autocrítica					
6. Exposición de la dificultad en el caso					
7. Tiempo de exposición					
8. Presentación (power point)					
9. Contacto ocular					

**PUNTAJE FINAL:** \_\_\_\_\_

## III. Análisis global del coloquio

Puntaje obtenido en todas las dimensiones anteriores: \_\_\_\_/81

Rango de logro: Marque con una X en el casillero que corresponda, de acuerdo al puntaje del alumno(a)

Insuficiente Puntaje igual o inferior 58	Suficiente 59-64 puntos	Bueno 65-69 puntos	Muy bueno 70-75 puntos	Excelente 76-81 puntos

## Comentarios finales

--

EVALUACIÓN PROSPECTIVA DEL APRENDIZAJE EN LA ASIGNATURA  
ELECTIVA ROL DEL PSICÓLOGO EN EL SISTEMA ESCOLAR,  
**ABORDAJE PREVENTIVO  
DESDE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS**

CARLOS JAVIER OSSA CORNEJO

TIPO DE COLABORACIÓN:  
EXPERIENCIA UDD

# ÍNDICE

	DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA	PAG. 82
	PROBLEMA, INQUIETUD O NECESIDAD DE MEJORA	PAG. 83
	OBJETIVOS Y PARTICIPANTES	PAG. 84
	ANTECEDENTES CONCEPTUALES Y/O EMPÍRICOS PARA COMPRENDER LA EXPERIENCIA	PAG. 85
	DESCRIPCIÓN DE LA PRÁCTICA	PAG. 85
	PROCEDIMIENTOS Y ACCIONES REALIZADAS	PAG. 86
	LOGROS ALCANZADOS	PAG. 87
	ACCIONES Y PROCESOS QUE FUERON RELEVANTES PARA EL DESARROLLO EXITOSO DE LA EXPERIENCIA	PAG. 88
	DIFICULTADES ENCONTRADAS	PAG. 88
	CONCLUSIONES, DESAFÍOS Y RECOMENDACIONES	PAG. 89
	BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA	PAG. 90
	ANEXOS	PAG. 91

**Correo electrónico:**

carlosossa@udd.cl

**Docentes participantes:**

Daniel Alberto Soto Torres - Sociólogo

**Institución:**

Universidad del Desarrollo

**Ciclo de la carrera:**

Pregrado

**Asignatura:**

Electivo I Rol del psicólogo en el sistema escolar, abordaje preventivo desde las políticas públicas - Concepción

**Área a la que pertenece el curso:**

Educacional

**Período académico y duración de la experiencia:**

Primer semestre estudiantes de tercer año

## Temática transversal

Planificación

Didáctica

Evaluación

## Área de práctica docente

Innovación metodológica

Interdisciplina

Globalización

Responsabilidad pública



## DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA



El electivo Rol del psicólogo en el sistema escolar, abordaje preventivo desde las políticas públicas, es una asignatura teórica-práctica que tiene por objetivo analizar las principales problemáticas que aborda la disciplina en el contexto nacional actual, incorporando una forma transversal de definir dichas problemáticas e identificando el rol del psicólogo/a frente a estas. La asignatura pone énfasis en la exploración de cómo la psicología aporta a la comprensión y abordaje de temáticas de alto impacto social, analizando las variables individuales, grupales y sociales en sus dimensiones biológicas, psicológicas y socioculturales, en el Chile de hoy.

La competencia que se trabaja es el análisis y debate respecto a la contribución de la Psicología, y de otras disciplinas, en el abordaje de problemáticas psicosociales prioritarias para la agenda nacional. Los resultados de aprendizaje son debatir en torno a políticas educativas y de calidad de vida, y analizar el efecto de las políticas públicas en educación y su relación con la psicología educativa.

La metodología utilizada en la asignatura se centra en análisis de temas, elaboración de preguntas e hipótesis, debates, y desarrollo de propuestas.



## PROBLEMA, INQUIETUD O NECESIDAD DE MEJORA

La problemática abordada responde a la necesidad observada en clases, de generar una disposición más activa de parte de los/as estudiantes hacia el aprendizaje, específicamente en relación con el proceso de evaluación.

Habitualmente los procesos de evaluación se consideran como instancias de memorización de contenidos instruidos anteriormente, y orientados a precisar información determinada por el/la docente o el programa. Sin embargo, el aprendizaje puede lograrse mediante el desarrollo de procesos cognitivos y motivacionales complejos, sin remitir exclusivamente a un contenido específico, sino que potenciando la reflexión y la creatividad.



**EL APRENDIZAJE PUEDE  
LOGRARSE MEDIANTE EL  
DESARROLLO DE PROCESOS  
COGNITIVOS Y MOTIVACIONALES  
COMPLEJOS, SIN REMITIR  
EXCLUSIVAMENTE A UN  
CONTENIDO ESPECÍFICO**





# OBJETIVOS Y PARTICIPANTES

## **PARTICIPANTES:**

Los usuarios y beneficiarios directos fueron 13 estudiantes del Electivo I, Rol del psicólogo en el sistema escolar, abordaje preventivo desde las políticas públicas, que corresponde a correspondiente al quinto semestre de la carrera.

Con la innovación aplicada se espera que los/s estudiantes generen una disposición activa sobre el aprendizaje, indagando y profundizando temáticas relativas a los temas trabajados en clases. Del mismo modo, se espera un mayor desarrollo de habilidades de análisis y reflexión, así como una disposición diferente al considerar la evaluación, como un espacio prospectivo, dinámico y mediado de aprendizaje.

## **OBJETIVO GENERAL:**

- Aplicar una estrategia de evaluación prospectiva para fortalecer habilidades de aprendizaje potencial.

## **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Diseñar una actividad de evaluación prospectiva para evaluar habilidades de aprendizaje potencial de los/as estudiantes
- Fortalecer la capacidad de autoanálisis sobre el nivel de aprendizaje logrado
- Promover disposiciones motivacionales para el aprendizaje y niveles de conocimiento a partir de la reflexión y la indagación colaborativa
- Analizar los resultados de la aplicación de la estrategia en la promoción de aprendizajes de la asignatura



CON LA INNOVACIÓN APLICADA SE ESPERA QUE  
LOS/S ESTUDIANTES GENEREN UNA DISPOSICIÓN  
ACTIVA SOBRE EL APRENDIZAJE





## ANTECEDENTES CONCEPTUALES Y/O EMPÍRICOS PARA COMPRENDER LA EXPERIENCIA

El aprendizaje, desde la mirada constructivista, plantea la necesidad de lograr un desarrollo activo y dinámico de los conocimientos y habilidades con apoyo de mediadores (Malbrán y Villar, 2002), de manera que se pueda alcanzar el conocimiento potencial. Este desarrollo potencial del aprendizaje es un proceso interactivo, significativo y mediado (Piracés, 2017). Por tanto, la evaluación de ese aprendizaje debe centrarse en los desafíos y necesidades futuras y no en conocimientos pasados.

Los estudios prospectivos sirven para esta tarea, ya que permiten determinar aspectos de desarrollo en el mediano y largo plazo, que posibilita el logro de una meta futura deseable, tendencial y factible (Galarza y Almuñías, 2013). De este modo, una evaluación prospectiva del aprendizaje es el complemento pertinente para desarrollar una evaluación del potencial de aprendizaje en la formación de la persona.



## DESCRIPCIÓN DE LA PRÁCTICA

La experiencia consistió en el diseño y aplicación de una situación de evaluación prospectiva sobre el rol y las funciones del psicólogo educacional. Con esta experiencia se buscó generar una disposición diferente frente al aprendizaje y a la evaluación, al dotarla de características de dinamismo y colaboración. Con ello, se espera que los/as estudiantes tengan una actitud más activa hacia el aprendizaje, profundizando temas abordados en la evaluación, pero desde su propia perspectiva.

Se plantea una evaluación resignificada en base a motivaciones propias y elaboradas desde el/la mismo/a estudiante para mejorar la significación (Santos, 2003), así como una concepción de la evaluación prospectiva y constructiva (García y Rojas, 2003). Del mismo modo, se utilizó el aprendizaje colaborativo y las rúbricas como medios de aprendizaje y evaluación, con implicación personal y colectiva (Rodríguez, Gil y Torres, 2014). Así, el rol del docente fue plantear el nivel inicial de conocimientos, realizar retroalimentación prospectiva del aprendizaje a lograr, y evaluar los logros finales del proceso. El/la estudiante en forma individual y colaborativa, promovía indagación de los temas a aprender, profundizaba los contenidos y reflexionaba sus aprendizajes en base a la retroalimentación.



# PROCEDIMIENTOS Y ACCIONES REALIZADAS

La experiencia de innovación contempló las siguientes etapas:

1.

## PLANIFICACIÓN:

En esta etapa se elaboró el diseño de la experiencia considerando el periodo del segundo certamen. Este diseño contó con el apoyo de la coordinación académica de la Facultad de Psicología (Victoria Parra).

2.

## DISEÑO DE INSTRUMENTO Y RÚBRICAS DE CALIFICACIÓN:

En esta etapa se adaptó el certamen a aplicar y se generó la rúbrica considerando indicadores cualitativos y cuantitativos.

3.

## APLICACIÓN: SE DEFINIERON TRES MOMENTOS DE APLICACIÓN.

- **Evaluación de la línea base de conocimientos:** en esta primera etapa se aplicó un certamen escrito individual respecto a los temas de funciones y rol del psicólogo educacional, evaluando lo que los/as estudiantes sabían.
- **Evaluación y retroalimentación:** luego los dos docentes evaluaron el nivel base de cada estudiante, con una rúbrica para la evaluación y la retroalimentación. La retroalimentación fue realizada por ambos docentes en forma individual en clases, la semana posterior al certamen. Se dio tiempo para que los/as estudiantes conversaran entre sí para analizar su evaluación y retroalimentación. Además, se les dio una semana más para la preparación final del certamen en base a la retroalimentación y la indagación personal y colectiva.
- **Evaluación final:** para la elaboración de la evaluación final los/as estudiantes tuvieron conocimiento de la rúbrica de evaluación antes de entregar el certamen. Una vez recibidos los certámenes, los docentes los evaluaron utilizando la rúbrica descrita, con la cual posteriormente se entregó retroalimentación conjunta a los/as estudiantes sobre sus resultados finales.

En cuanto a los recursos utilizados en esta iniciativa de carácter semestral, se deben considerar las horas indirectas de docencia para la preparación de las clases, con un promedio semanal de 2 horas.



## LOGROS ALCANZADOS

El mayor logro fue la valoración por parte de los/as estudiantes de la instancia de evaluación como un proceso diferente, orientado al desarrollo de procesos de análisis y reflexión del propio aprendizaje. A través de la implementación de la rúbrica y el proceso completo de evaluación diseñado, fue posible generar un espacio formativo para el desarrollo de estas habilidades, ya que los/as estudiantes evidenciaron darse cuenta del ámbito o la habilidad que no habían desarrollado de la forma esperada. El empleo de la rúbrica se considera clave en el desarrollo de esta estrategia de prospectiva y el desarrollo de habilidades analíticas y reflexivas.

Junto a lo anterior, y como un logro complementario, fue el desarrollo de un trabajo colaborativo entre docentes frente a una evaluación escrita.



**A TRAVÉS DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA RÚBRICA  
Y EL PROCESO COMPLETO DE EVALUACIÓN DISEÑADO,  
FUE POSIBLE GENERAR UN ESPACIO FORMATIVO PARA  
EL DESARROLLO DE ESTAS HABILIDADES**





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

Una de las acciones relevantes para la experiencia fue el proceso de retroalimentación colaborativa de los docentes a los/as estudiantes con respecto a la evaluación inicial, ya que esto permitió una adecuada preparación final del certamen.

Otro elemento relevante fue el diseño de la rúbrica de evaluación que permitió contar una base común de análisis de los resultados de aprendizaje de los/as estudiantes.

Finalmente se debe considerar como aspecto que facilitó la propuesta de innovación, el número de estudiantes (13), que permite contar con tiempos y disposición adecuados para la retroalimentación y orientaciones mediadas.



## DIFICULTADES ENCONTRADAS

Una de las principales dificultades presentadas fue la forma con la cual la mayoría de los/as estudiantes enfrenta el formato de certamen escrito, centrándose mayormente en la exposición de contenidos y no en el análisis y reflexión de estos.

Por otra parte, la iniciativa requiere del trabajo autónomo por parte de los/as estudiantes lo cual fue una dificultad. Esto se debe a que los/as estudiantes se mostraban inseguros de ampliar o profundizar más en los temas por temor a alejarse del contenido del certamen, lo que dificulta el contar con miradas propias de los/as estudiantes con respecto a las temáticas trabajadas, o con contenido innovador.



## CONCLUSIONES, DESAFÍOS Y RECOMENDACIONES

Según el constructivismo, la educación debe permitir el desarrollo de habilidades cognitivas superiores, pero muchas veces, la evaluación se centra más en el contenido que en la promoción de habilidades (Santos, 2003). La evaluación prospectiva propuesta en esta iniciativa busca un vínculo entre contenidos y habilidades para generar aprendizajes innovadores y significativos, contando con el apoyo del docente como mediador del proceso (Piracés, 2017). Además, es una opción interesante para potenciar procesos colaborativos, tanto entre los/as estudiantes, en la fase de la preparación de sus certámenes, como entre docentes, en la preparación y evaluación conjunta de los aprendizajes. La posibilidad de considerar la evaluación como una acción prospectiva es una innovación que permitiría potenciar el desarrollo teórico en los/as estudiantes, y al mismo tiempo, fomentar procesos metacognitivos y de autorregulación de su aprendizaje.

Un desafío que enfrenta este tipo de experiencia es el trabajo paralelo con respecto a la flexibilidad cognitiva de los/as estudiantes y a su capacidad de proyectar temas en el área de estudio, de manera que se logre trascender el contenido para privilegiar el desarrollo cognitivo profundo.



**UN DESAFÍO QUE ENFRENTA ESTE TIPO DE EXPERIENCIA ES EL TRABAJO PARALELO CON RESPECTO A LA FLEXIBILIDAD COGNITIVA DE LOS/AS ESTUDIANTES**





# BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA

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

**Galarza, J. & Almuiñas, J. (2013).** La prospectiva: una herramienta para la evaluación de la calidad de los procesos universitarios. Revista Congreso Universidad, 2 (3), 1-12

**García, M. & Rojas, N. (2003).** Concepciones epistemológicas y enfoques educativos subyacentes en las opiniones de un grupo de docentes de la UPEL acerca de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Investigación y Postgrado, 18(1), 11-21

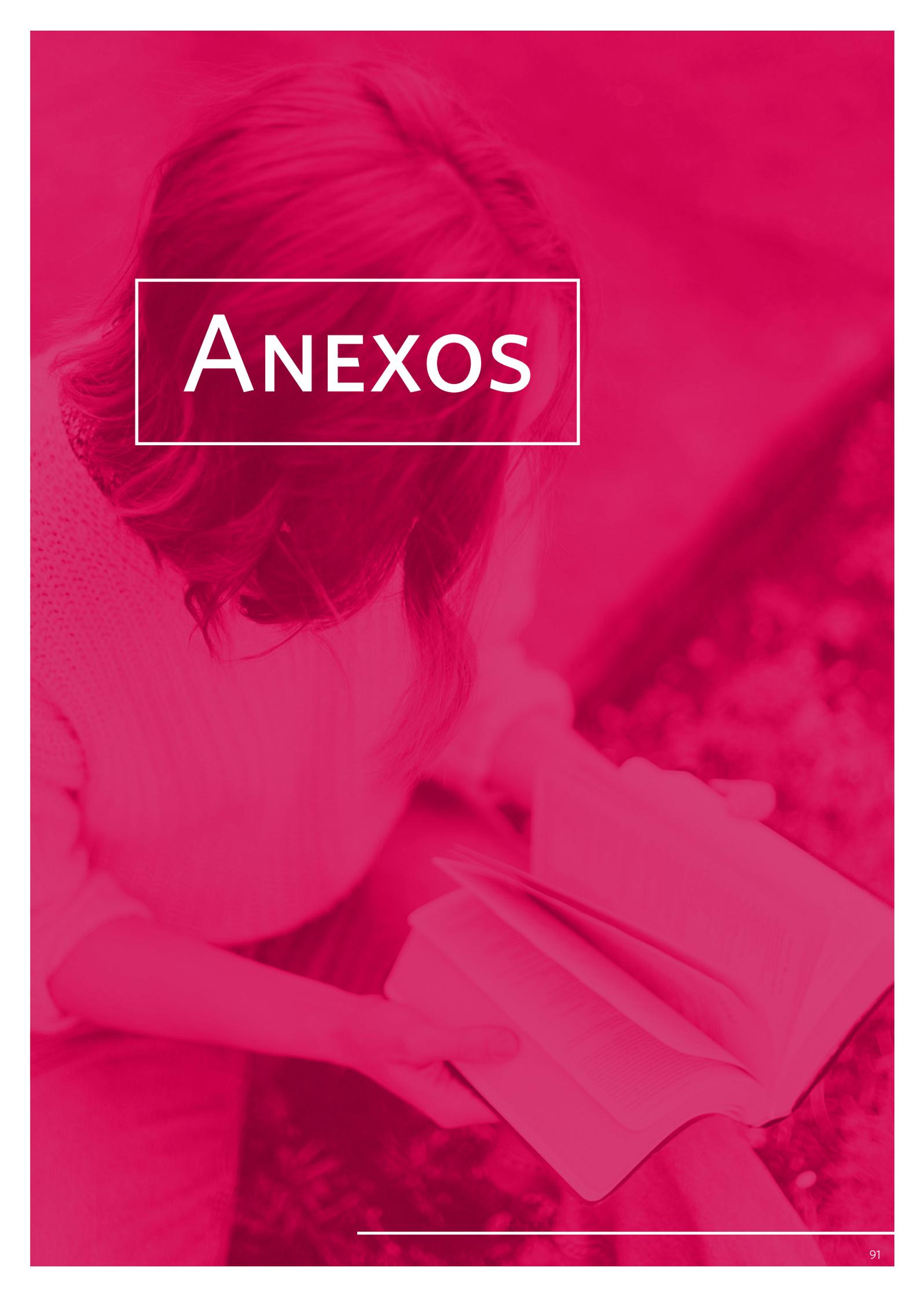
**Malbrán, M. & Villar, C. (2002).** La evaluación del potencial de aprendizaje: un procedimiento. Orientación y Sociedad - 2001/2002, 3, 1-14

**Piracés, E. (2017).** L.P.A.D: Evaluación dinámica del potencial de aprendizaje. Publicaciones Didácticas, 84, 26-28.

En: <http://publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/articulo/084005>

**Rodríguez, J., Gil, J., & Torres, J. (2014).** La evaluación orientada al aprendizaje: aplicaciones en la práctica. En VI Congreso Iberoamericano de Pedagogía (pp. 1-19).

**Santos, M. (2003).** Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje. Madrid, España: Narcea Eds.

A woman with long, wavy hair is shown from a high-angle perspective, looking down at an open book she is holding. The entire image is overlaid with a semi-transparent red filter. A white rectangular box is centered in the upper half of the image, containing the word "ANEXOS" in a bold, white, sans-serif font.

# ANEXOS



# ANEXO 1: RÚBRICA DE EVALUACIÓN ESTRATEGIA DE EVALUACIÓN PROSPECTIVA

Nombre estudiante: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Puntaje ideal: \_\_\_\_\_ Puntaje real: \_\_\_\_\_ Nota: \_\_\_\_\_

## Criterios de evaluación

### 1.- Capacidad de comprensión de la tarea.

Comprende las preguntas y su finalidad

### 2.- Capacidad de análisis profundo.

Desarrolla un manejo de ideas argumentado y evidenciable

### 3.- Pertinencia de la información.

Relaciona adecuadamente las respuestas con los textos o fuentes consultadas.

### 4.- Reflexión del proceso de aprendizaje.

Establece un discurso reflexivo acerca de la tarea y del mejoramiento de sus respuestas.

### 5.- Magnitud del cambio cuantitativo.

Nivel de mejoría en la cantidad de respuestas correctas, en comparación con la primera evaluación.

### 6.- Magnitud del cambio cualitativo.

Nivel de mejoría en la profundidad y manejo de ideas en respuestas correctas, en comparación con la primera evaluación.

## Evaluación

Lea cada criterio y los respectivos niveles e identifique el nivel que mejor refleje la respuesta. Marque con una X sobre la casilla seleccionada.

<b>Criterios</b>	<b>Inexistente (0p.)</b>	<b>Muy bajo (1 p)</b>	<b>Bajo (2 p.)</b>	<b>Mediano (3 p.)</b>	<b>Alto (4 p.)</b>	<b>Muy alto (5 p)</b>	<b>Superior (6 p)</b>
Capacidad de comprensión de la tarea	No responde correctamente a ninguna de las preguntas	Responde correctamente solo a una pregunta	Responde correctamente a dos preguntas	Responde correctamente a tres preguntas	Responde correctamente a cuatro o cinco preguntas	Responde correctamente a todas las preguntas, logrando competencias superiores en 1 o 2 preguntas	Responde correctamente a todas las preguntas, logrando competencia superior en tres o más preguntas
Capacidad de análisis profundo	Hay solo análisis descriptivo en todas las ideas	Hay análisis descriptivo en la mayoría de las ideas, hay una que logra comprensión	Hay análisis descriptivo en la mayoría de las ideas, hay dos que logran comprensión	Hay análisis descriptivo en la mitad de las ideas, la otra mitad logra comprensión	Hay análisis comprensivo en cuatro de las seis preguntas.	Hay análisis comprensivo en todas las preguntas, además hay análisis relacional en algunas preguntas	Hay análisis comprensivo y relacional en todas las preguntas
Pertinencia de la información	La respuesta no se ajusta al contenido referido en ninguna pregunta	La respuesta se ajusta al contenido consultado solo en una pregunta	La respuesta se ajusta al contenido consultado en dos preguntas	La respuesta se ajusta al contenido consultado en tres preguntas	La respuesta se ajusta al contenido consultado en cuatro preguntas	La respuesta se ajusta al contenido consultado en todas las preguntas	La respuesta se ajusta al contenido consultado en todas las preguntas, y plantea otra información anexa pertinente

## Certamen global

<b>Crterios</b>	<b>Inexistente (0p.)</b>	<b>Bajo (2 p.)</b>	<b>Alto (4 p.)</b>	<b>Superior (6 p)</b>
Reflexión del proceso de aprendizaje	No hay reflexión de aprendizaje	Hay escasa reflexión de aprendizaje	Hay mediana reflexión de aprendizaje	Hay alta reflexión de aprendizaje
Magnitud del cambio cuantitativo	No existe mejoramiento en respuestas	Hay mejoramiento en hasta 50% de respuestas	Hay mejoramiento entre 50 y 75% de respuestas	Hay mejoramiento en 100% de respuestas
Magnitud del cambio cualitativo	No existe mejoramiento en respuestas	Hay mejoramiento solo en pertinencia	Hay mejoramiento en pertinencia y comprensión	Hay mejoramiento en reflexión y transferencia

**Puntaje total:** \_\_\_\_\_

A2

## ANEXO 2: FOTOGRAFÍAS DE TRABAJO EN AULA



## IMPLEMENTACIÓN DE UN MODELO DE TRABAJO INTERDISCIPLINARIO EN EL PROGRAMA DE REHABILITACIÓN CARDIACA DEL HOSPITAL PADRE HURTADO

LAB DE REHABILITACIÓN CARDIACA - CARRERAS DE PSICOLOGÍA,  
KINESIOLOGÍA, NUTRICIÓN Y ENFERMERÍA

TIPO DE COLABORACIÓN:  
EXPERIENCIAUDD

# ÍNDICE

	DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA	PAG. 99
	PROBLEMA, INQUIETUD O NECESIDAD DE MEJORA	PAG. 100
	OBJETIVOS Y PARTICIPANTES	PAG. 101
	ANTECEDENTES CONCEPTUALES Y/O EMPÍRICOS PARA COMPRENDER LA EXPERIENCIA	PAG. 102
	DESCRIPCIÓN DE LA PRÁCTICA	PAG. 103
	PROCEDIMIENTOS Y ACCIONES REALIZADAS	PAG. 105
	LOGROS ALCANZADOS	PAG. 106
	ACCIONES Y PROCESOS QUE FUERON RELEVANTES PARA EL DESARROLLO EXITOSO DE LA EXPERIENCIA	PAG. 107
	DIFICULTADES ENCONTRADAS	PAG. 107
	CONCLUSIONES, DESAFÍOS Y RECOMENDACIONES	PAG. 108
	BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA	PAG. 109
	ANEXOS	PAG. 110

**Docentes participantes:**

Marcela Aravena (maravena@udd.cl)  
Mario Appelius (mappelius@udd.cl)  
Catalina Rosales (crosalesd@udd.cl)  
Catalina Cuello (c.cuello@udd.cl)  
Álvaro Maureira (amaureira@udd.cl)  
Valentina Favia (vfabiav@udd.cl)  
Raúl Ahumada (rahumada@udd.cl)  
Daniela Henríquez (dhenriquezf@udd.cl)  
Daniela Núñez (dnunez@udd.cl)  
María Ignacia Feuereisen (ignaciaf@udd.cl)

**Institución:**

Universidad del Desarrollo

**Ciclo de la carrera:**

Pregrado

**Asignatura:**

Este curso corresponde a la Práctica Profesional de la carrera de Psicología y los Internados de Habilitación Profesional de las carreras de Kinesiología, Nutrición y Enfermería

**Período académico y duración de la experiencia:**

Segundo semestre 2018 - Agosto a Diciembre

## Temática transversal



Planificación



Didáctica



Evaluación

## Área de práctica docente



Innovación metodológica



Interdisciplina



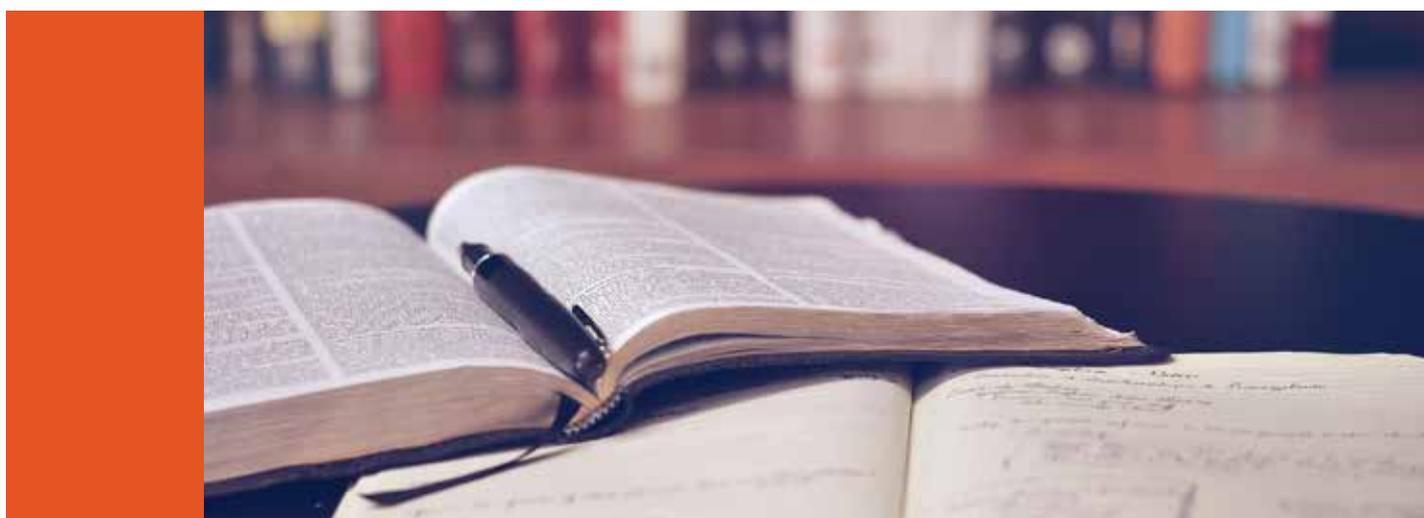
Globalización



Responsabilidad pública



## DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA



El Lab de Rehabilitación Cardíaca del Hospital Padre Hurtado es un programa de formación de estudiantes del ciclo de habilitación profesional de las carreras de Psicología, Kinesiología, Nutrición y Enfermería. Este programa se implementó el segundo semestre 2018, dentro de los internados de las carreras de la salud y la práctica profesional de psicología.

Los/as estudiantes trabajaron en equipo para diseñar e implementar estrategias de intervención, favoreciendo la recuperación y disminuyendo el riesgo de recaídas de personas con problemáticas cardiovasculares. Lo anterior implicó comprender, desde las distintas disciplinas, las características del problema y crear estrategias innovadoras y efectivas para contribuir a su bienestar.

La estrategia didáctica consistió en crear experiencias prácticas que permitieron a los/as estudiantes abordar las problemáticas mediante el trabajo en equipo interdisciplinario, diseñar estrategias de intervención conjunta, atender a personas del programa, realizar visitas domiciliarias y talleres educativos.

Las competencias genéricas que trabajaron los estudiantes fueron comunicación, emprendimiento y liderazgo, visión analítica y eficiencia. Las competencias específicas de la Carrera de Psicología fueron dominio teórico, integración sistémica, diagnóstico e intervención. En cuanto a las competencias específicas trabajadas por las estudiantes de las carreras de la salud se consideraron clínico asistencial, gestión, educación y promoción de la salud.



## PROBLEMA, INQUIETUD O NECESIDAD DE MEJORA

Durante el año 2017 se detecta la necesidad de crear espacios de trabajo formales entre profesionales y estudiantes para poder definir estrategias de atención integrales y compartir los avances que cada paciente tenía asociados a las intervenciones realizadas por cada disciplina.

A partir de ello, se definió avanzar desde un enfoque multidisciplinario hacia uno interdisciplinario, que fuese más eficiente en la atención clínica brindada a los pacientes y que, al mismo tiempo, favoreciera un aprendizaje más profundo en estudiantes al integrar la perspectiva biopsicosocial.



... SE DEFINIÓ AVANZAR  
DESDE UN ENFOQUE  
MULTIDISCIPLINARIO HACIA  
UNO INTERDISCIPLINARIO





# OBJETIVOS Y PARTICIPANTES

## **PARTICIPANTES:**

La iniciativa realizada tiene varios beneficiarios directos como se detalla a continuación:

- Las personas con problemática cardiovascular, quienes recibieron una atención desde una perspectiva integral biopsicosocial.
- Los/as estudiantes internos y practicantes, quienes aumentaron su conocimiento y capacidad de considerar variables extradisciplinares a la hora de abordar un caso, facilitando así la comprensión del fenómeno y el establecer de un lenguaje en común con otros profesionales.
- Los profesionales que trabajaron en la iniciativa, ya que se complejiza su modelo de intervención integrando a su quehacer espacios formales de trabajo interdisciplinario.
- Los cuidadores de personas atendidas en el programa, quienes fueron capacitados respecto a los factores de riesgo y protectores en problemáticas cardiovasculares.

## **OBJETIVO GENERAL:**

Implementar un diagnóstico y proceso de intervención interdisciplinario breve, para un abordaje terapéutico de personas con problemas cardiovasculares desde enfoques teóricos acordes a la problemática y contexto de la persona, cumpliendo con los tiempos asignados, las normativas éticas del Hospital Padre Hurtado y de las disciplinas involucradas.

## **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Comprender las variables biopsicosociales relacionadas con la problemática cardiovascular y las distinciones de cada disciplina en particular.
- Realizar un proceso de diagnóstico de una persona con un problema de salud cardiovascular y diseñar una propuesta de intervención integrando las hipótesis diagnósticas y el modelo de intervención.
- Realizar una intervención breve, integrando las definiciones que el equipo interdisciplinario establezca en función de las características específicas de cada persona y su ambiente cercano.
- Demostrar un comportamiento ético en el ejercicio profesional, integrando la ley de derechos del paciente, los principios éticos de cada disciplina y la rigurosidad en el método de trabajo, respetando y valorando a la persona como sujeto principal del proceso terapéutico.
- Trabajar en equipo de forma eficiente y colaborativa haciendo uso de habilidades de comunicación y emprendimiento y liderazgo.
- Resolver problemas en el contexto de un equipo interdisciplinario considerando la fijeza funcional, el pensamiento creativo y la innovación que le permitan elaborar un informe escrito de caso.



## ANTECEDENTES CONCEPTUALES Y/O EMPÍRICOS PARA COMPRENDER LA EXPERIENCIA

El trabajo interdisciplinario proviene de una necesidad fundada no sólo en lo observado en la práctica clínica, sino que responde a la madurez del desarrollo científico alcanzado en la actualidad y que entiende que los problemas complejos no deben abordarse desde una visión disciplinar (Ortiz, 2012). Específicamente, la integración disciplinar colabora en la formación de profesionales universales, capacitados para afrontar las constantes transformaciones de las competencias y conocimientos (Posada, 2004). Lo anterior ha sido recogido en el proyecto Educativo UDD Futuro, promoviendo la interdisciplina como un lineamiento institucional fundamental.

La interdisciplinariedad es un nivel más avanzado de integración que la multidisciplina, puesto que la colaboración entre disciplinas se da en un marco de interacciones con intercambios recíprocos, resultando en un enriquecimiento mutuo. Esto conlleva la transformación de las metodologías de investigación, de enseñanza e incluso, de los conceptos que se trabajan (Piaget, 1979 citado en Posada, 2004). Esto, según Torres (1996), implica el desarrollo de marcos conceptuales más generales, modificando las disciplinas relacionadas y pasando a depender unas de otras.

El trabajo interdisciplinario se hace cada vez más necesario en el área de la salud debido a la complejidad de las enfermedades crónicas y factores de riesgo. En Chile, la primera causa de muerte son las problemáticas del sistema circulatorio y, en específico, los infartos al miocardio (INE, 2015). En este marco, mejorar este programa permitió abordar esta enfermedad contando con un mayor nivel de integración y, por tanto, beneficiar a personas con este problema y a los/as estudiantes en formación.



**EL TRABAJO  
INTERDISCIPLINARIO SE  
HACE CADA VEZ MÁS  
NECESARIO EN EL ÁREA  
DE LA SALUD DEBIDO A  
LA COMPLEJIDAD DE  
LAS ENFERMEDADES  
CRÓNICAS Y FACTORES  
DE RIESGO.**





## DESCRIPCIÓN DE LA PRÁCTICA

La experiencia implementada integra tres aspectos: la comprensión y aplicación del modelo interdisciplinario UDD Futuro a la formación de estudiantes, la adecuación del programa de internos de carreras de la salud y practicantes de Psicología, y la incorporación de espacios formales de trabajo y evaluación del equipo interdisciplinario.

El foco de trabajo se centró en transformar el enfoque de atención multidisciplinaria al interdisciplinario, entendiendo éste como la efectiva interacción entre dos o más disciplinas (UDD, 2018).



EL FOCO DE TRABAJO SE CENTRÓ EN TRANSFORMAR EL ENFOQUE DE ATENCIÓN MULTIDISCIPLINARIA AL INTERDISCIPLINARIO, ENTENDIENDO ÉSTE COMO LA EFECTIVA INTERACCIÓN ENTRE DOS O MÁS DISCIPLINAS



LOS PRINCIPIOS DE ESTE MODELO SON TRES:

- (1) **Formación disciplinar sólida previa.** El óptimo desarrollo de las competencias disciplinarias previas permite que los estudiantes apliquen lo aprendido en diferentes contextos.
- (2) **Aprendizaje basado en desafíos.** Debe basarse en la resolución de desafíos complejos para aplicar los contenidos aprendidos a diferentes contextos y crear nuevo aprendizaje.
- (3) **Intencionalidad de la interdisciplina.** Debe existir una intención para planificar y organizar las clases de forma que se favorezca la interacción entre las diversas disciplinas y se haga efectivo el intercambio de conocimiento.

Los momentos de abordaje interdisciplinario se definen en tres interacciones, (1) activación de competencias disciplinarias previas, (2) momentos de discusión interdisciplinaria y (3) momentos de colaboración interdisciplinaria (op.cit).

Para implementar esta experiencia se constituyó un equipo de diseño y planificación conformado por docentes representantes de cada disciplina y un equipo de ejecución conformado por tutores de terreno de cada disciplina. Junto con esto, la subdirección de interdisciplina Icubo UDD acompañó todo el proceso con el fin de asegurar la adecuada aplicación del modelo interdisciplinario UDD.

El Lab interdisciplinario consideró espacios de capacitación en problemáticas cardiovascular desde las cuatro disciplinas involucradas, para orientar y facilitar la comprensión, abordaje y análisis de cada caso clínico. Junto con esto, los/as estudiantes fueron inducidos en la normativa legal vigente respecto a la Ley de Deberes y Derechos de los pacientes (Superintendencia de Salud, s. f) y consideraciones éticas de cada disciplina. Asimismo, los estudiantes contaron con la supervisión de un tutor en terreno, quien veló por el cumplimiento de las consideraciones éticas y la toma de decisiones responsable en el cuidado de las personas atendidas. Por su parte, el equipo de docentes fue asesorado por profesionales de Icubo para reforzar el trabajo de equipo interdisciplinario.



**EL LAB INTERDISCIPLINARIO CONSIDERÓ ESPACIOS DE CAPACITACIÓN EN PROBLEMÁTICAS CARDIOVASCULAR DESDE LAS CUATRO DISCIPLINAS INVOLUCRADAS, PARA ORIENTAR Y FACILITAR LA COMPRENSIÓN, ABORDAJE Y ANÁLISIS DE CADA CASO CLÍNICO.**





# PROCEDIMIENTOS Y ACCIONES REALIZADAS

La iniciativa contempló las siguientes etapas:

## DISEÑO

Se llevaron a cabo seis reuniones de trabajo con una duración aproximada de 15 horas totales para realizar el diseño del programa y calendarización. En estas reuniones participaron los coordinadores académicos o de internado de las 4 carreras presentando sus programas de asignatura e identificando los puntos de convergencia para diseñar el programa del Lab. Se tomaron en consideración las semanas de duración de cada uno, las competencias genéricas y específicas a las cuales contribuir, los recursos disponibles en el gimnasio de Rehabilitación Cardiovascular y el tiempo de capacitación inicial para llevar a cabo el programa.

En estas reuniones también se organizaron los roles al interior del equipo, definiendo responsables para el diseño e implementación de las estrategias definidas.

## IMPLEMENTACIÓN

En este Lab se incorporaron espacios formales de trabajo y de evaluación del equipo interdisciplinario, incluyendo:

**A. Capacitación:** en una primera parte, los docentes capacitaron a los/as estudiantes de las cuatro carreras para que tuviesen una aproximación general a los conceptos básicos de cada disciplina. Las capacitaciones se realizaron una vez a la semana, con una duración de dos horas. En una segunda parte, los/as estudiantes debieron presentar un caso de aplicación práctica desde su propia disciplina a partir de los conceptos revisados en las capacitaciones.

**B. Reuniones interdisciplinarias:** Estas reuniones tuvieron el objetivo de analizar las necesidades y avances de las personas atendidas, generando un lenguaje interdisciplinario. Se realizaron una vez a la semana con una duración de dos horas. En dichas reuniones, los/as estudiantes presentaron casos a partir de una pauta construida por el equipo de profesionales de las cuatro disciplinas. Para los estudiantes, esto implicó el desafío de dialogar con las distintas áreas a fin de evaluar a los consultantes de forma integral. Los tutores (de al menos dos disciplinas) supervisaron el trabajo favoreciendo la toma responsable de decisiones respecto de las intervenciones realizadas.

**C. Visitas domiciliarias interdisciplinarias:** Los/as estudiantes y tutores realizaron el seguimiento de un caso complejo en terreno a fin de abordarlo y aportar en la comprensión e intervención desde las cuatro disciplinas.

**D. Talleres interdisciplinarios para pacientes y cuidadores:** Este espacio tuvo por objetivo la educación de pacientes y sus familiares a través de la entrega de información clave en un lenguaje claro y no técnico para facilitar su adecuada comprensión de la problemática cardíaca y otros factores asociados. Esto fue realizado por las cuatro disciplinas, en forma de relatorías y pasos prácticos, dependiendo de la temática abordada. La duración de los talleres educativos fue de una hora y media cada dos semanas aproximadamente.



## LOGROS ALCANZADOS

Se logró el objetivo general de implementar un diagnóstico y proceso de intervención interdisciplinario breve desde enfoques teóricos acordes a la problemática y contexto de la persona, cumpliendo con los tiempos asignados, las normativas éticas del Hospital Padre Hurtado y de las disciplinas involucradas, todo en contexto del trabajo en equipo.

Los logros del proyecto se evaluaron de dos formas, por un lado, mediante reuniones periódicas entre los tutores y docentes a cargo del programa y, por otro, a través de la aplicación de un formulario breve de 7 preguntas a los/as estudiantes y tutores del programa.

Las capacitaciones y reuniones fueron claves en el logro de los objetivos. Las capacitaciones permitieron a los estudiantes conocer conceptos básicos y comprender el lenguaje de otras disciplinas, aspectos esenciales del abordaje en conjunto. Por su parte, las reuniones interdisciplinarias permitieron ampliar la mirada y comprensión de los consultantes y las diversas temáticas asociadas a éstos, brindando la oportunidad de discutir desde las distintas disciplinas acerca de los casos, confrontando y dialogando perspectivas, además de mejorar la atención y dar la posibilidad de generar una instancia de aprendizaje tanto para estudiantes como tutores.

Los espacios que fueron integrados en el programa permitieron mejorar la intervención con las personas con problemática cardiovascular porque los/as estudiantes aprendieron a mejorar la comunicación entre profesionales y entregar conocimientos relevantes de otras disciplinas, permitiendo ampliar la mirada a la hora de considerar diagnósticos y diseñar intervenciones





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

La flexibilidad mostrada por los profesionales de distintas disciplinas durante el proceso de diseño e implementación del programa fue uno de los aspectos claves que permitieron el desarrollo exitoso de éste. Gracias a esto, se pudieron generar propuestas, modificaciones y acciones nutridas desde la mirada de cada disciplina, aportando al desarrollo del producto final.

Asimismo, fue importante contar con un espacio físico adecuado sala para reuniones, capacitaciones y talleres durante el semestre, lo que aportó a la implementación exitosa del programa.



## DIFICULTADES ENCONTRADAS

Al ser un programa piloto, se realizaron ajustes a lo planificado durante la implementación, lo que en ocasiones generó incertidumbre en los estudiantes. Por ejemplo, se optó por eliminar una exigencia de un producto entregable al programa que era adicional al informe de caso.

Por parte de los tutores, emergió el desafío de cuidar que el abordaje de los casos revisados por los estudiantes fuera realizado desde una perspectiva que contribuyera al bienestar de los pacientes, procurando ser autónomos y cumpliendo con los principios de no maleficencia y de justicia durante este proceso. Esto implicó desarrollar la autonomía de los/as estudiantes en la resolución de los problemas, situado en un escenario con pocos referentes teóricos a los cuales recurrir y con experiencia limitada, pues los tutores se formaron en un modelo disciplinar tradicional.

Otra dificultad fue la comunicación entre las diversas carreras en cuanto a la toma decisiones, ya que, si bien los tutores contaron con espacios físicos y de tiempo en común, estas instancias se utilizaron principalmente para el trabajo con los alumnos, relegando la planificación a espacios más reducidos o de comunicación virtual, en donde la comunicación no siempre fue fluida.



## CONCLUSIONES, DESAFÍOS Y RECOMENDACIONES



La implementación del Lab de Rehabilitación Cardíaca involucra una apertura hacia la colaboración y entendimiento entre distintas disciplinas que no existía antes, hecho que lo convierte en una iniciativa exitosa. Este espacio ha contribuido en que el equipo de profesionales se conozca y, desde allí, pueda realizar un mejor trabajo gracias a la confianza y compromiso que esta instancia genera. Esto tiene efectos positivos en los/as estudiantes que cursan su proceso de aprendizaje, ya que el trabajo interdisciplinario, como menciona Ortiz (2012), responde a la necesidad de abordar problemáticas complejas desde miradas múltiples y no únicas. Lo anterior colabora en la formación de profesionales que brindarán una atención e intervención a las personas con problemáticas cardíacas desde una mirada más amplia, reduciendo los sesgos y aumentando la efectividad.

Por otro lado, la organización y coordinación entre las cuatro disciplinas planteó el desafío de hacer coincidir tiempos y articular acciones que permitieran velar por el cumplimiento y correcto funcionamiento del Lab. Estas acciones se fueron revisando durante el proceso, motivadas por diferentes integrantes del equipo. Si bien lo anterior es una señal de colaboración y compromiso, aparece la interrogante de si fuese o no mejor el que existiera un articulador general encargado de centralizar estos esfuerzos para organizar de manera más eficiente al equipo, además de mejorar y facilitar la comunicación entre sus miembros.

Un desafío es mejorar el uso del tiempo en las capacitaciones, ya que algunas duraron menos de lo estipulado. Además, es posible incorporar más temáticas de interés desde las distintas disciplinas para el manejo de este problema.

En el caso de las reuniones interdisciplinarias, se recomienda definir un formato para realizar seguimiento de los casos e incentivar la participación de todos los/as estudiantes durante las presentaciones de caso. Asimismo, es relevante revisar la duración de las reuniones, pues sólo permitió la revisión de dos casos por sesión, siendo menor el impacto hacia los consultantes.



# BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA

**Instituto Nacional de Estadísticas, Servicio de registro Civil e identificación y Ministerio de salud Chile (2015).**

Anuario de estadísticas vitales de Chile. Recuperado el 20 de noviembre, 2018, de <https://ine.cl/docs/default-source/publicaciones/2017/anuario-de-estadisticas-vitales-2015.pdf?sfvrsn=14>.

**Ortiz, E. (2012).** La interdisciplinariedad en las investigaciones educativas. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 3(1), 1-12.

**Posada Álvarez, R. (2004).** Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. *Revista Iberoamericana De Educación*, 35(1), 1-33. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2870>

**Superintendencia de Salud (s. f).** Ley de derechos y deberes. Recuperado de <http://www.supersalud.gob.cl/consultas/667/w3-propertyvalue-4185.html>

**Torres, J. (1996).** Globalización e Interdisciplinariedad: El curriculum integrado. Madrid, España: Morata.

**Universidad del Desarrollo (2018).** Modelo interdisciplinario



# ANEXOS



# ANEXO 1: INFORMATIVO REUNIONES INTERDISCIPLINARIAS PARA ALUMNOS

## **Objetivo:**

Abordar a los pacientes del programa de rehabilitación cardíaca del Hospital Padre Hurtado desde una mirada interdisciplinaria que promueva la consideración de puntos de vista integrativos a la hora de intervenir, diseñar un plan de trabajo y/o comprenderlos.

Profesionales que participan en las reuniones:

- Enfermera
- Kinesiólogo
- Nutricionista
- Psicólogo

## **Metodología:**

Se realizarán reuniones semanales en donde se presentarán casos clínicos correspondientes a pacientes del programa. La presentación de estos últimos estará siempre a cargo de algún interno previa indicación por parte del equipo de profesionales en la reunión anterior.

El número de casos a presentar será siempre dos y los internos irán rotando, es decir, no podrán presentar durante dos sesiones seguidas.

A pesar de lo anterior, los internos tienen la posibilidad de realizar preguntas puntuales a los profesionales de otras disciplinas en caso de requerir. Si alguna de estas interrogantes requiriera de mayor tiempo del que se dispone para ser respondida durante la reunión, el equipo de profesionales propondrá otra instancia para resolverla, siempre dentro de las posibilidades y criterio de estos últimos.

Los internos deberán presentar los casos clínicos ateniéndose a la “Pauta de Presentación de casos clínicos para reuniones Interdisciplinarias”, documento que se les dará a conocer en la inducción y al que tendrán acceso de manera digital.

Se espera proactividad por parte de los internos, esto es, realizar el ejercicio de considerar a sus pacientes de forma integral, considerando los posibles aportes de las otras disciplinas para su caso.

## **Otros aspectos de interés:**

Horario: jueves de 11.30 a 13.00 hrs.

Sala: 6 (segundo piso, Módulo III).



## ANEXO 2: PAUTA DE COTEJO REUNIÓN INTERDISCIPLINARIA

Nombre del estudiante: \_\_\_\_\_

Nombre Evaluador: \_\_\_\_\_

Criterios a evaluar	Sí	No	PTJ.	Observaciones
<b>Identificación del paciente: (4pts)</b> <ul style="list-style-type: none"><li>· Iniciales</li><li>· Sexo</li><li>· Edad</li><li>· Ocupación</li></ul>				
<b>Anamnesis:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>· Antecedentes Mórbidos</li><li>· Antecedentes Quirúrgicas</li><li>· Hábitos (OH, TBQ, Act. Física, Alimentación [Frutas/Verduras. Agua, Sal, Azúcar]).</li><li>· Factores Protectores</li><li>· Factores de riesgo</li></ul>				
<b>Genograma:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>· Título, quien lo realiza, fecha y datos entregados por</li><li>· Identifica caso índice</li><li>· Hombres izquierda y mujeres a la derecha</li><li>· Hijos se descuelgan correctamente de la línea de vínculo</li><li>· Líneas de vínculo correspondientes</li><li>· Los hijos están distribuidos de mayor a menor de izquierda a derecha del lector</li><li>· Identifica quiénes viven en el hogar</li></ul>				

<b>Criterios a evaluar</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>PTJ.</b>	<b>Observaciones</b>
<b>Evaluación del paciente según disciplina</b>				
<b>Diagnóstico del paciente según disciplina</b>				
<b>Objetivos de intervención por disciplina:</b> · Enfermería · Nutrición · Kinesiología · Psicología				
<b>Plan de tratamiento según disciplina</b>				
<b>Pronóstico del paciente según disciplina</b>				
<b>Dificultades referidas por paciente y observada por Alumno (al menos 2).</b>				
<b>Entrega caso clínico de forma escrita</b>				

**Evaluación Global:** (25%) (7pts. máx.)

---



---



---



## ANEXO 3: EVALUACIÓN ESPACIO INTERDISCIPLINARIO

**Por favor, responde a estas preguntas respecto del espacio de "Capacitaciones Interdisciplinarias" (jueves 9.00 a 11.00 hrs.) y "Reuniones Interdisciplinarias" (11.30 a 13.00 hrs.)**

**1.** Dirección de correo electrónico \*

**2.** Marca según corresponda

Marca solo un óvalo.

Interno/Practicante Profesional/Tutor

**3.** Nombra las ventajas y aportes entregados por el Espacio Interdisciplinario.

**4.** Nombra las desventajas y complicaciones del trabajo desde el Espacio Interdisciplinario.

**5.** ¿Qué aspectos podrían modificarse para mejorar el Espacio Interdisciplinario?

**6.** ¿Qué temas te parecería interesante que se abordaran en los espacios de Capacitación Interdisciplinaria?

**7.** ¿Con qué nota calificas el espacio de "Capacitaciones Interdisciplinarias"?

Marca solo un óvalo.

1                      2                      3                      4                      5                      6                      7

**8.** ¿Con qué nota calificas el espacio de "Reuniones Interdisciplinarias"?

Marca solo un óvalo.

1                      2                      3                      4                      5                      6                      7

A4

## ANEXO 4: FOTOGRAFÍAS ESPACIO INTERDISCIPLINARIO





# DE LA NOCIÓN DE PSICÓLOGO EN FORMACIÓN A LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

HÉCTOR CAVIERES HIGUERA

TIPO DE COLABORACIÓN:  
REFLEXIÓN

# ÍNDICE



REFLEXIÓN

Pag. 120



BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA

Pag. 126

**Correo electrónico:**  
hcavieres@udd.cl

**Institución:**  
Universidad del Desarrollo

**Ciclo de la carrera:**  
Pregrado

**Asignaturas:**  
Psicología social y Psicología social de los grupos



## REFLEXIÓN



Me han invitado a generar una reflexión respecto de mis prácticas como docente, ello surge en el marco de asignaturas, en general, bien evaluadas. Es por cierto difícil abordar la tarea, básicamente por dos cosas, primero porque implica dejar de lado el pudor propio de hablar de “uno mismo”, desde la “buena evaluación”; y segundo, relacionado con esto último, porque implica pensar, sistematizar, reconocer lo que “funciona”, lo bueno, lo que resulta, en una disciplina o incluso en un desarrollo profesional mayormente centrado en lo que falta, en lo que no funciona, cuestiones siempre más fáciles de pesquisar y argumentar.

Buscando algunas claves sobre las que articular este texto, y acorde a las asignaturas que realizo en el área de psicología social, los resultados de mi curso no pueden estar explicados desde lo individual, es decir, la buena evaluación no se explica sólo desde el mérito propio, un eventual carisma o la habilidad de hacer “buenas clases”. Lo que creo que logra los buenos resultados es el establecimiento de un tipo de relación con los estudiantes.

He aquí un primer punto tal vez no tan obvio, al revisar mis evaluaciones éstas no se sustentan en ser reconocido por ser particularmente “simpático” o “cercano” a los estudiantes, por lo que presumo que en términos globales las razones de la buena evaluación del curso pasan más bien por los procesos de aprendizaje que se han logrado instalar en las cátedras. Si voy al dato objetivo de las evaluaciones y resumo la percepción de los/as estudiantes sobre el curso podría decirse que desde los estudiantes: “el curso es difícil, el profe sabe y considero que aprendí”.

“

... LAS RAZONES DE LA BUENA EVALUACIÓN DEL CURSO PASAN MÁS BIEN POR LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE QUE SE HAN LOGRADO INSTALAR EN LAS CÁTEDRAS

”



Cualquier docente que lea esto estará de acuerdo con que de la frase anterior dos elementos son indicadores importantes: la percepción de que el profesor sabe de lo que habla, y la autopercepción de aprendizaje; tal vez la duda estaría en que podría ser cuestionable que la dificultad por sí misma sea un indicador de calidad, o de resultados. Yo también lo cuestionaría, pero en este caso creo que un buen curso de psicología social debe ser percibido como difícil, no artificialmente, no a propósito, pero si a partir del hecho que los contenidos son nuevos y de tareas nada fáciles y livianas que son propias del curso como el cuestionamiento de uno mismo como sujeto relacional, de los grupos de los que uno viene, de los referentes culturales, y del sistema en el que vivimos.

A partir de la solicitud de este texto y de tratar de rescatar “prácticas” me doy cuenta de que en cuanto a prácticas no tengo mucho que recomendar, o no me siento capacitado para ello. Lo que creo puedo compartir en este espacio son más bien ciertas lógicas, parafraseando a Ortega y Gasset (2006), ciertas creencias desde las que se está situado y que permiten comprender las acciones, los movimientos que en tanto docente se realizan. Me permito entonces compartir cuatro creencias:

- **El estudiante es un profesional en formación:** Esta frase no es sólo un cliché para los procesos de acreditación, a partir de esta creencia, se puede y se deben tener las más altas expectativas sobre el/la estudiante, su rendimiento y sus capacidades.

En el área de la psicología educacional hay evidencia de sobra en el rol de las expectativas de los profesores sobre de los/as estudiantes y cómo ello influye en el rendimiento académico (Murillo, 2015). Para mí esto es central, por ejemplo, la alta expectativa me hace tratar de transmitirles no sólo los contenidos sino dar un énfasis a cómo el programa del curso fue pensado, algo así como el sentido del programa (que muchas veces se esconde al momento de traspasarlo al papel en las redacciones propias de los modelos por competencias). En mi curso les transmito como el curso avanza de cuestiones más individuales a colectivas, o como los conceptos se muestran, se entienden y ordenan desde lo intragrupal, pasando por lo inter hasta lo societal, hablo incluso de epistemología para graficar distintas concepciones de realidad.

Creo que no siempre hacemos esto los profesores, a veces entramos en los contenidos directamente pero no mostramos y mostrar cómo estos fueron pensados, como están hilados unos con otros, a veces no logramos transmitir que el curso es un todo y es más que la suma de sus clases, no proponemos el curso como un “tránsito”, un viaje. La idea de viaje además permite ordenar los hitos, los lugares centrales por donde hay que pasar, permitiendo al estudiante reconocer lo importante de los cursos, ello permite incluso, a mi parecer, ordenar acciones concretas como por ejemplo los énfasis evaluativos o los tiempos de dedicación a una u otra temática.



**EN MÍ CURSO LES TRANSMITO COMO EL CURSO  
AVANZA DE CUESTIONES MÁS INDIVIDUALES A  
COLECTIVAS**



“

ESTOS JÓVENES SE MUEVEN EN LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN, DE LA INMEDIATEZ, SON SUJETOS QUE EN LOS PRIMEROS AÑOS ESTÁN ANSIOSOS Y ÁVIDOS DE SABER DE “PSICOLOGÍA” LA QUE POR CIERTO ES CLÍNICA

”

▪ **El estudiante viene de una realidad más bien homogénea:**

lo anterior implica un desafío al docente de conocer a su público; y cuando hablo de conocer al público no me refiero solo a hacernos cargo de la eventual parte “real” que hay en el estereotipo del estudiante UDD. En un país como el nuestro, con los niveles de segmentación social, donde sea que se haga clases se tendrá, en general un estudiantado homogéneo, ya sea en nivel socioeconómico, en tendencia política o capital cultural (o ausencia de él), y que además ha tenido muy pocas oportunidades para cuestionar dicha homogeneidad.

Esto hace que una pedagogía particular o un ejemplo que sirve en la Universidad de Chile no necesariamente se adecue en la Universidad del Desarrollo o en la Universidad Silva Henríquez. Estos jóvenes se mueven en la sociedad de la información, de la inmediatez, son sujetos que en los primeros años están ansiosos y ávidos de saber de “psicología” la que por cierto es clínica, quieren saber de sueños y tipos de personalidad, no necesariamente de psicología social.

Son estudiantes que, a partir de mi experiencia, empiezan recién ahora, en la universidad, a hacer quiebre cultural con sus padres y familias, a ver el mundo por sí mismos sin el andamiaje de sus grupos de referencia. En este sentido, somos los docentes de primeros años de la universidad, y los de último año en los colegios, los que abrimos temas de reflexión sobre, por ejemplo, cuestionamientos al lugar social propio o al de otros. En este contexto es importantísimo el respeto, en psicología el primer objeto de estudio es uno mismo, cuando hablamos de conceptos estamos aplicándolos inevitablemente en nosotros, por ello la cátedra no es un espacio para el proselitismo o la ideologización, para la imposición de un modelo único comprensivo. En mi caso más que algún estudiante piense como yo me alegra mucho que haya estudiantes que logren entender la idea de que hay más de una forma de abordar la realidad, ello te iguala con el otro y te obliga a un respeto básico para el surgimiento de interrelaciones sociales éticas.

▪ **Lo formal como piso mínimo:** puede parecer obvio, pero una vez más no lo es, de hecho, a veces los profesores nos esforzamos en cumplir el estereotipo del profesor distraído, ese genio loco que preocupado de lo importante “se le va” lo concreto, lo mundano, como traer las pruebas cuando correspondía. Es muy poco beneficiosa esa imagen pues llega incluso a exagerarse, cuando el académico connotado “tiene gente que le hace la pega fome” para que él pueda pensar, como si el cumplimiento de disposiciones formales se contraponen a la posibilidad de pensamiento, cuestión por cierto muy poco real pues son muy, muy pocos los que pueden subsistir sólo de su talento sin esfuerzo y método de por medio.

A mi parecer, cumplir con lo estipulado es un piso mínimo para el establecimiento de una buena relación, ir a clases, estar a la hora, hacer la clase que corresponde según el programa, hacer las evaluaciones y entregar los resultados de las mismas en los plazos convenidos es una cuestión central para instalar el respeto mutuo, no sólo porque no podemos exigir algo que no hacemos sino porque así cumplimos con lo que planificamos en nuestros programas y nos permite cerrar los cursos y no dejarlos inconclusos, y nos da además una base para instalar una exigencia alta.

▪ **Ir en la clase, más allá de la clase** me refiero a, por ejemplo, mirar el curso en la malla, ¿qué antecedentes tiene?, ¿cómo eso se parece y diferencia a lo de este curso? ¿Qué están pasando en paralelo?, ¿qué viene después?, y si alejamos más el zoom veremos la carrera completa y entonces nos podemos preguntar ¿qué busca la psicología, para que estudiamos esto?, y si seguimos ampliando la mirada veremos la carrera en la Universidad, en el contexto social y entonces es pertinente cuestionarnos ¿cuál será nuestro aporte al país, lo que vemos en clase nos permitirá explicar algo de lo que ocurre a nuestro alrededor? ¿cómo podemos mejorar nuestra sociedad?



“

... SI ALEJAMOS MÁS EL ZOOM  
VEREMOS LA CARRERA COMPLETA Y  
ENTONCES NOS PODEMOS PREGUNTAR  
¿QUÉ BUSCA LA PSICOLOGÍA, PARA  
QUE ESTUDIAMOS ESTO?

”

Pueden parecer en primera instancia más bien cuestionamientos o preguntas filosóficas o muy rebuscadas, y por cierto tal vez haya alguna asignatura que se preste más para estas reflexiones, pero estoy convencido que no es monopolio de “los ramos sociales” preguntarse por el rol del área en el contexto social, esto es válido por cierto para la psicología educacional, la clínica o lo organizacional. Pensar estos cruces, estas opciones, estos problemas, le da al estudiante una dimensión distinta no sólo de su futuro trabajo concreto sino de los alcances sociales del mismo y creo eso lo empodera, lo entusiasma, lo desafía.

Para sustentar este último punto y terminar esta reflexión escrita me permito compartir una muy breve historia que alguna vez escuche pero que sería incapaz de referenciar.

Tres personas estaban picando piedra en una construcción, al ser consultado el primero de ellos, el que estaba más cerca de la entrada, respecto de ¿qué está haciendo? señala que “pico piedra”, que lo hace para poder tener dinero para llegar a fin de mes, pica piedra porque necesita dinero y picar piedra le permite obtener algo de dinero.

El segundo, ante la misma consulta señala, “estoy haciendo un muro” relata que es albañil, que ser albañil es una tradición familiar y está haciendo lo que su familia, su padre le enseñó como un “oficio”.

Al ser consultado el tercero responde de manera muy convencida: “yo estoy haciendo la casa de Dios”.

Da lo mismo si último hubiera dicho, una escuela un hospital o una casa, lo interesante de la historia es que en rigor todos hacen lo mismo, pero ciertamente la significación del último es mayor. Mi punto es que con 56 o 57 programas de psicología en Chile, hay que tratar de que nuestros estudiantes no piquen piedra, no solo “reparen gente”, apliquen test o mejoren la productividad de alguno que otro grupo porque alguien lo pidió. Hay que motivarlos a que visualicen como su praxis es capaz o no de aportar a una sociedad más justa, digamos en lenguaje disciplinar, a un mayor bienestar psicosocial, ello estoy convencido producirá una motivación distinta, más profunda y comprometida.



**HAY QUE MOTIVARLOS -A NUESTROS ESTUDIANTES- A QUE VISUALICEN COMO SU PRAXIS ES CAPAZ O NO DE APORTAR A UNA SOCIEDAD MÁS JUSTA, DIGAMOS EN LENGUAJE DISCIPLINAR, A UN MAYOR BIENESTAR PSICOSOCIAL**





## BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA

**Murillo, F. J., & Krichesky, G. J. (2015).** Mejora de la Escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 13(1), 69-102.

**Ortega y Gasset, J. (2006).** Obras completas. Madrid: Taurus.

Complementaria:

**Carrillo, M., Padilla, J., Rosero, T., & Villagómez, M. S. (2009).** La motivación y el aprendizaje. Alteridad, 4(1), 20-33.

**Francés, M. Á. (2005).** Socialización, educación y reproducción cultural: Bordieu y Bernstein. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 19(1), 159-174.

**Fumero, A., & Espiritusanto, Ó. (2012).** Jóvenes e infotecnologías: entre nativ@ y digitales. Instituto de la Juventud.

**PNUD (2018).** Desigualdad regional en Chile. Ingresos, salud y educación en perspectiva territorial. Santiago de Chile, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo

LA BUROCRATIZACIÓN Y EL COSTO DE LA EXCELENCIA  
EN LA ESTRATEGIA EVALUATIVA EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA.

## UNA MIRADA CRÍTICA PARA LA DEESCOLARIZACIÓN DEL VÍNCULO DOCENTE-ESTUDIANTE

JUAN MARCELO BALBOA GALLARDO - PSICÓLOGO

TIPO DE COLABORACIÓN:  
REFLEXIÓN

# ÍNDICE



REFLEXIÓN

Pag. 130



BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA

Pag. 134



**Publicaciones**  
Facultad de Psicología

**Correo electrónico:**

j.balboa@udd.cl

**Institución:**

Universidad del Desarrollo

**Ciclo de la carrera:**

Pregrado

**Asignatura:**

Bienestar psicosocial y calidad de vida laboral: políticas, tendencias y aportes desde la psicología del trabajo y las organizaciones.



# REFLEXIÓN



La experiencia docente en distintas universidades nacionales, a nivel de pre y postgrado, impulsa a problematizar algunos aspectos relacionados con las estrategias de formación y evaluación académicas, las cuales tienen efecto en la relación de los/as estudiantes con su proyecto formativo, con su objeto de estudio (la Psicología como disciplina), en la relación con el vínculo docente-estudiante, y la relación del docente con su tarea institucional.

Actualmente, en la estrategia de evaluación, parece predominar un “paradigma neo-managerial de excelencia” (de Gaulejac y Guerrero, 2017), lo que da lugar, en algunos casos, al desarrollo de prácticas docentes que pareciera van en desmedro de la formación académica y profesional en sus dimensiones pragmáticas, epistemológicas, teóricas e incluso éticas. Los/as estudiantes comprenden, a poco andar de su formación, la preponderancia de sus calificaciones, en la medida que estas determinan sus posibilidades futuras de optar, por ejemplo, a los “mejores profesores”, los “mejores horarios”, incluso en posibilidades al momento de optar por prácticas, profesionales, o en cuanto a la continuidad de su formación. Esto determina que un grupo importante de estudiantes esté focalizado casi exclusivamente en el número de créditos, de la calificación cuantitativa que “le pone el profesor”, al punto que afecta sus relaciones académicas con sus pares y con sus profesores, incluso con su “tarea primaria”, es decir su formación integral como profesional (Kaës, 2012). Esto lleva a desarrollar, en ocasiones, una serie de subterfugios y trampas para alcanzar mejores calificaciones, apegándose a las pautas y rúbricas de manera burocrática, para asegurarse, por esta vía, de alcanzar la más alta calificación, atentando contra procesos reflexivos y estrategias de aprendizaje que se basen en la cooperación y el diálogo (Guerrero, 2017; Dejourn, 2013). La ansiedad por el fracaso o por el error lleva a algunos estudiantes a desarrollar una posición persecutoria e individualista, siempre listos a responsabilizar a las rúbricas o al/la docente de su resultado.

“

**LA ANSIEDAD POR EL FRACASO  
O POR EL ERROR LLEVA A  
ALGUNOS ESTUDIANTES A  
DESARROLLAR UNA POSICIÓN  
PERSECUTORIA E  
INDIVIDUALISTA**

”



Lo anterior determina la aparición de un fenómeno denominado “cinismo institucional” (véase la idea de cinismo desarrollado por C. Dejours, 2012), el cual se manifiesta en un “como si” del “estar en sala” donde importa “quedar presente”, evitar cuestionarse frente a las preguntas propuestas en clases, circunscribiendo su participación exclusivamente a toda conducta que implique una calificación cuantitativa (“vamos a hablar por la pura buena onda, profe”, comentario hecho por estudiante frente al plenario post debate crítico). Este modo de vincularse con la tarea académica no está exenta de sufrimiento para los/as estudiantes. El grupo de estudiantes manifiesta su malestar frente al “presentismo” en la universidad, a veces obligados a grandes “ventanas” de tiempo por la organización de sus actividades, frente a la lógica “escolarizante” por la falta de consideración de sus puntos de vista acerca de cómo organizar sus tareas o a sus ideas sobre la pertinencia de sus materias, y a la “exigencia psicológica” (MINSAL, 2013) propia de una carga académica vivida como excesiva y arbitraria. Esto implica el constante temor a obtener una menor calificación o al fracaso, lo cual implica un problema existencial y económico significativo.

Por otro lado, la institución desarrolla estrategias y recomendaciones que “incentiven” a los/as estudiantes, lo cual genera un círculo vicioso, y que en algunos casos parecen ir más allá de lo adecuado: poner nota a toda actividad, para “mantener el interés del estudiante”, incentivar a través de la eximición de examen, transformando a este elemento en un apéndice del proceso formativo, que “mercantiliza” la relación con la tarea docente. Los docentes se ven “encadenados” a pautas y rúbricas que burocratizan el proceso de aprendizaje (Bleger, 1999), no pudiendo evaluar lo que no esté explícitamente establecido. Esto impide una evaluación cualitativa tanto de aquellos aportes novedosos de los/as estudiantes, como aquellos elementos que implican sofisticadas trampas de parte de un estudiante burocratizado. Además del “sufrimiento ético” (Dejours, 2014) que se potencia cuando un desempeño corresponde a una falta ética, o simplemente por el conflicto que genera calificar mal a un estudiante, y las consecuencias institucionales que esto tendrá.



“

**EL GRUPO DE ESTUDIANTES MANIFIESTA SU MALESTAR FRENTE AL “PRESENTISMO” EN LA UNIVERSIDAD**

”

La propuesta de esta reflexión es (1) abrir un debate, a nivel académico y estudiantil, acerca de estas estrategias burocratizantes y del costo subjetivo de una excelencia paradójante (de Gaulejac & Guerrero, 2017), analizando las formas y estrategias didácticas. (2) “Des-ligar” la formación de la evaluación cuantitativa, lo suficiente para que se regenere un vínculo virtuoso con procesos reflexivos y de implicación con el proyecto formativo del estudiante y de la academia, parece ser necesario. (3) Reducir o eliminar las lógicas de condicionamiento comportamental, de los incentivos con notas, que burocratizan y fomentan procesos de adaptación pasiva del estudiante con su tarea formativa (Pichon-Rivière, 1985). (4) Introducir e incentivar espacios de diálogo académico, no evaluados con nota, del tipo grupos operativos, seminarios de implicación, talleres de análisis vocacional; de carácter estamental e interestamental, para una mayor y más heterogénea participación (Pichon-Rivière, 1985). La propuesta también se abre a (5) generar espacios participativos en el diseño de las estrategias de evaluación, de manera de favorecer el compromiso del estudiante con su tarea y proyecto de formación profesional, académica y ciudadana, creando instancias de publicación de trabajos, generados colectivamente en las propias cátedras, validando al espacio de la cátedra como un espacio crítico, de creación, de producción de conocimiento. Lo anterior permitirá el compromiso con la transformación de realidad que aborda y favorecer en el estamento estudiantil el proceso de transición de la identidad escolar a la identidad profesional, reconociendo su capacidad como científicos e investigadores en formación, capaces de innovar a partir de un pensamiento crítico y transformador.



“

LA PROPUESTA DE ESTA REFLEXIÓN ES (1) ABRIR UN DEBATE, A NIVEL ACADÉMICO Y ESTUDIANTIL, ACERCA DE ESTAS ESTRATEGIAS BUROCRATIZANTES Y DEL COSTO SUBJETIVO DE UNA EXCELENCIA PARADOJANTE

”



## BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA

**Bleger, J. (1999).** Temas de psicología (entrevista y grupo). Buenos Aires. Argentina: Ediciones Nueva Visión.

**Dejours, C. & Guillo-Bailly, M. (2014).** Psicopatología del trabajo. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila editores.

**Dejours, C. (2012)** Trabajo vivo I: sexualidad y trabajo. Buenos Aires, Argentina: Topía editorial.

**Dejours, C. (2013).** Trabajo Vivo II: trabajo y emancipación. Buenos Aires, Argentina: Topía editorial.

**Gaulejac, V. & Guerrero, P. (2017).** Gestión paradójica del capitalismo actual: Un sistema que nos está volviendo locos. En Malestar en el trabajo. Desarrollo e intervención, (pp.13-28). Santiago de Chile: Ediciones LOM.

**Guerrero, P. (2017).** Cooperación y Sociología Clínica: una propuesta de formación. En Foladori, H. & Ruiz, N. Pensar en grupo. El trabajo de cooperar, (pp.125-134). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

**Kaës, R. (2004).** Complejidad de los espacios institucionales y trayectos de los objetos psíquicos. Revista Psicoanálisis APdeBA, 26(3) Vol. XXVI, 3, 655-670.

MINSAL, Gobierno de Chile (2013). Protocolo de Vigilancia de riesgos psicosociales en el trabajo. <https://www.minsal.cl/portal/url/item/e039772356757886e040010165014a72.pdf>

**Pichon-Rivière, E. (1985).** El proceso grupal. De la psiquiatría a la psicología social. Buenos Aires, Argentina: Editorial Nueva visión.

LOS DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN B-LEARNING  
**EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE  
Y EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS**

PABLO FOSSA, PAMELA FRANCO Y SEBASTIÁN GONZÁLEZ - PSICÓLOGOS

TIPO DE COLABORACIÓN:  
REFLEXIÓN

# ÍNDICE



REFLEXIÓN

Pag. 138



BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA

Pag. 143

**Correo electrónico:**

[pfossaa@udd.cl](mailto:pfossaa@udd.cl), [p.franco@udd.cl](mailto:p.franco@udd.cl), [segonzalezb@udd.cl](mailto:segonzalezb@udd.cl)

**Institución:**

Universidad del Desarrollo

**Ciclo de la carrera:**

Pregrado - Ciclo titulación

**Asignatura:**

Seminario de Habilitación Profesional (SHP)



## REFLEXIÓN



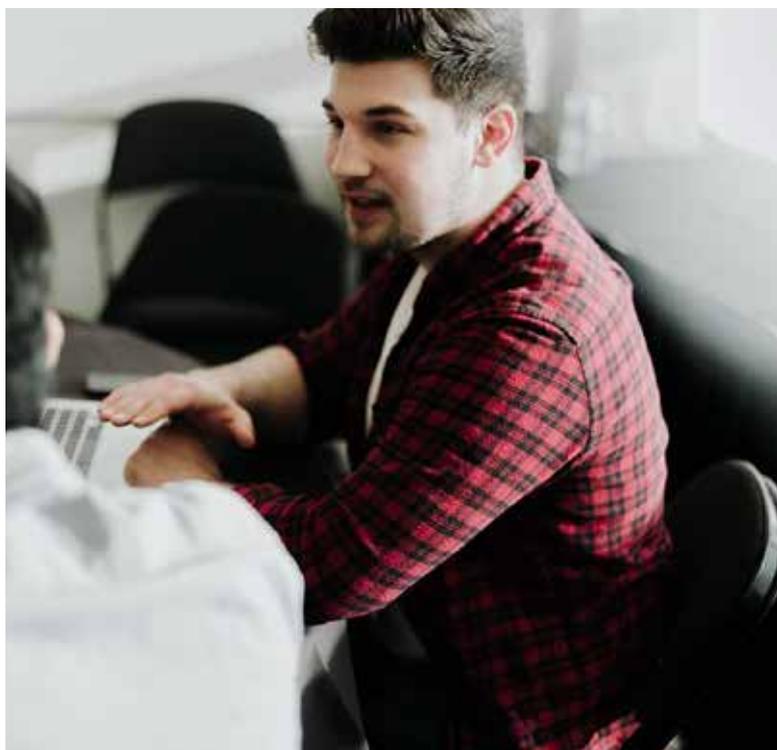
La educación actual ha sido desafiada por la necesidad de incorporar la innovación metodológica en el aula. El estudiante en nuestros tiempos es un sujeto que ha sido formado con herramientas tecnológicas de diferente tipo, lo que hace necesario acercar estas herramientas tecnológicas al aula universitaria. Esto involucra, sin duda, encontrar una vía de enseñanza en un vocabulario propio del estudiante actual.

Una de las estrategias tecnológicas innovadoras en la educación actual ha sido la educación semipresencial o blended learning (b-learning). La literatura científica ha demostrado la efectividad de esta modalidad para el proceso de aprendizaje académico (Goode et al. 2018; Ruiz, 2007). La investigación también ha demostrado la utilidad de esta modalidad para la conexión entre una gran diversidad de estudiantes, tanto en estilos de aprendizaje como culturas, encontrándose ellos en diversas partes del campus académico o del mundo (Resop, Vandenhouten & Gallagher-Lepak, 2012). La evidencia ha mostrado también la utilidad de la modalidad b-learning en todos los niveles de formación (pregrado y postgrado) (Ruiz, 2007), demostrando que estas estrategias aumentan la motivación y la participación de los estudiantes en la sala de clases (Pereira & Días-Figueiredo, 2010).

En el marco de la evidencia científica señalada, los diagnósticos realizados en la carrera de Psicología de la Universidad del Desarrollo han demostrado que la incorporación de tecnologías en los procesos de enseñanza - aprendizaje son más bien incipientes o con implementaciones muy acotadas en la educación superior chilena, por lo que decidimos arriesgarnos a este desafío. En este contexto, la Facultad de Psicología decidió incorporar la educación b-learning en el contexto del Seminario de Habilitación Profesional (SHP) que es requisito de último año para los estudiantes para optar al título profesional de Psicólogo. La implementación de esta innovación duró un semestre y la evaluación por parte de los actores ha sido exitosa. Sin embargo, esta primera experiencia nos entrega algunos desafíos que es importante considerar para el futuro.



LA FACULTAD DE  
PSICOLOGÍA DECIDIÓ  
INCORPORAR LA  
EDUCACIÓN B-LEARNING  
EN EL CONTEXTO DEL  
SEMINARIO DE  
HABILITACIÓN  
PROFESIONAL (SHP)



De acuerdo a nuestra experiencia, el gran desafío de la incorporación de la modalidad de enseñanza b-learning en particular, y de la inclusión de la tecnología en el aula en general, radica en 3 principales ejes.

En primer lugar, en un modelo de educación basado en competencias como es el de la carrera de Psicología de la Universidad del Desarrollo, el trabajo en la modalidad b-learning no debe descuidar el trabajo de las competencias. Esto redundaría en que las estrategias tecnológicas utilizadas deben estar al servicio de las competencias declaradas en el currículum, pues sólo de esta manera se puede aportar en las trayectorias de aprendizaje de los estudiantes (Zittoun, 2007), y beneficiar así el desarrollo integral tanto o más que el modelo clásico de organización de las clases en el aula.

La pregunta que surge de esto es cómo utilizar innovación metodológica basada en tecnología profundizando o fortaleciendo el trabajo basado en las competencias. Para esto, se sugiere una adecuada preparación de las actividades, discutiendo con diversos actores y especialistas en educación la forma en que las actividades b-learning pueden propiciar y fortalecer el trabajo basado en competencias. Aquí es importante mencionar que la modalidad de enseñanza b-learning puede ser la vía por la cual alcanzar los objetivos académicos propuestos y no el fin en sí mismo. Para esto es recomendable la planificación de tareas que incluyan problemas académicos que requieran la integración de diversos procesos cognitivos y afectivos por parte de los/as estudiantes, así como la necesidad de organizarse en equipo, como paso previo imperante para el correcto logro de la tarea. Sólo de esta manera es posible impulsar al estudiante hacia esa Zona de Desarrollo Potencial (Vygotsky, 1934) que requiere necesariamente la integración de sus habilidades cognitivas, afectivas y relacionales.

En segundo lugar, el trabajo en modalidad b-learning no debe descuidar el conocimiento disciplinar. Esto es, utilizar la innovación metodológica en el aula sin descuidar el conocimiento teórico fundamental de cada disciplina. Esto parece un gran desafío, ya que las estrategias de innovación metodológica toman tiempo y mucho trabajo por parte de docentes y estudiantes en el aula, genera un aprendizaje más atractivo y mayor motivación en los estudiantes. Sin embargo, poco tiempo puede ser destinado a la lectura de las bases teóricas fundamentales de cada área de conocimiento. Las estadísticas e investigaciones en educación han mostrado la necesidad de formar en competencias para un mundo globalizado y cambiante (Argudín, 2001). Asimismo, la investigación ha mostrado la disminución de la lectura académica en todas las áreas del conocimiento y en todos los sectores socioeducativos del país (Dezcallar, Clariana, Cladelles, Badia & Gotzens, 2014; Flores, 2016).



**ÉN SEGUNDO LUGAR, EL TRABAJO EN MODALIDAD  
B-LEARNING NO DEBE DESCUIDAR EL CONOCIMIENTO  
DISCIPLINAR.**





**LA PREGUNTA QUE SURGE ACÁ ES CÓMO PROCEDER PARA NO PERJUDICAR LOS VÍNCULOS Y SEGUIR EDUCANDO, AÚN A TRAVÉS DE LA MODALIDAD B-LEARNING, EL DESARROLLO HUMANO, EL ENCUENTRO CON EL OTRO, EL RESPETO, LA COLABORACIÓN, ENTRE OTROS.**



La pregunta que nos propone este desafío es cómo innovar sin perder conocimiento teórico básico y fundamental de cada disciplina o, dicho de otra manera, cómo podemos incorporar metodologías innovadoras en el aula sin mermar en conocimiento disciplinar. Integrando los dos primeros desafíos propuestos y, recordando los postulados de Vygotsky (1934), la interrogante es cómo disponer de metodologías innovadoras sin perjudicar el paso desde aquello que ya ha sido adquirido hasta esas habilidades y conocimientos que ya están por emerger. Respecto de este punto, es importante señalar la relevancia de incorporar en la preparación de actividades académicas b-learning un trabajo de lectura y reflexión crítica previa, de manera que el/la estudiante deba revisar los fundamentos esenciales de la literatura para posteriormente realizar las tareas solicitadas en plataforma. Sólo de esta manera se pueden agregar al desarrollo de las competencias, los importantes resultados que aporta la lectura al desarrollo del pensamiento crítico, tal como muestra la evidencia científica (Flores, 2016).

Finalmente, el último desafío de la inclusión de tecnologías innovadoras en el aula y de la implementación de la modalidad b-learning, es entregar una educación que no descuide los vínculos humanos. Existe evidencia de que la modalidad educativa b-learning favorece la colaboración (Pereira & Días-Figueiredo, 2010; Resop, Vandenhouten & Gallagher-Lepak, 2012). Esto, ya que estudiantes pueden trabajar en un proyecto común ubicados en distintos lugares del campus en el caso de los estudiantes de pregrado, o en distintos lugares de la ciudad, país o el mundo, en el caso de los estudiantes de postgrado. Sin embargo, la pregunta que surge acá es cómo proceder para no perjudicar los vínculos y seguir educando, aún a través de la modalidad b-learning, el desarrollo humano, el encuentro con el otro, el respeto, la colaboración, entre otros. En este desafío es importante recordar el sentido de la modalidad de enseñanza y su nombre b-learning (blended learning), que no implica el reemplazo de las actividades cara a cara, sino una combinación de actividades a distancia y actividades presenciales en aula. Eso, además de promover y propiciar el encuentro humano, nos

desafía a una adecuada articulación de las actividades que se realizan en cada espacio, de manera que exista una secuencia lógica, una cadena de actividades académicas cargadas de sentido, en la cual una sea paso necesario para la otra y viceversa.

En síntesis, consideramos que estos tres ejes fundamentales constituyen los principales desafíos a considerar al momento de planificar un modelo curricular basado en la modalidad b-learning. Seguramente existirán nuevos desafíos que no visualizamos aún, nuevas interrogantes que deberán ser respondidas. Por el momento, tal como plantea Pombo, Balula & Moreira (2009), una adecuada planificación de actividades nos permitirá incluir las nuevas tecnologías en el aula, sin descuidar el desarrollo de las competencias, el conocimiento disciplinar y el vínculo humano.



“

UNA ADECUADA PLANIFICACIÓN DE ACTIVIDADES NOS PERMITIRÁ INCLUIR LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN EL AULA SIN DESCUIDAR EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS, EL CONOCIMIENTO DISCIPLINAR Y EL VÍNCULO HUMANO.

”



# BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA

**Argudín, Y. (2001).** Educación basada en competencias. *Magistralis*, 20, 39-61.

**Dezcallar, T.; Clariana, M.; Cladelles, R. Badia, M. y Gotzens, C. (2014).** La lectura por placer: su incidencia en el rendimiento académico, las horas de televisión y las horas de videojuegos. *Ocnos*, 12, 107-116.

**Flores, D. (2016).** La importancia e impacto de la lectura, redacción y pensamiento crítico en la educación superior. *Zona Próxima*, 24, 128-135.

**Goode, C., Lamoreaux, M., Atchison, C., Jeffress, E., Lynch, H. & Sheehan, E. (2018).** Quantitative Skills, Critical Thinking, and Writing Mechanics in Blended Versus Face-to-Face Versions of a Research Methods and Statistics Course. *Teaching of Psychology*, 45(2), 124-131.

**Pereira, I. & Dias-Figueiredo, A. (2010).** Promoting Motivation and Participation in Higher Education: a B-learning Experience. Washington, DC 40th ASE Frontiers in Education Conference.

**Pombo, M., Balula, A. & Moreira, A. (2009).** Diversity of strategies to promote effective b-learning: A case study in higher education. Ulrich Bernath, András Szücs, Alan Tait and Martine Vidal (Eds). *Distance and E-learning in Transition - Learning Innovation, Technology and Social Challenges* (pp.627-644). ISTE & John Wiley & Sons, Inc., Hoboken, NJ USA.

**Resop J., Vandenhouten, R. & Gallagher-Lepak, S. (2012).** Faculty development for e-learning: A multi-campus community of practice (COP) approach. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 16(2), 99-110.

**Ruiz (2007).** La educación b-learning en postgrado. [Education in the knowledge society](#), 8(3), 1-20.

**Vygotsky, L. (1934).** *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: Paidós.

**Zittoun, T. (2007).** Symbolic resources and responsibility in transitions. *Young*, 15(2), 193-211.

UNA EXPERIENCIA FORMATIVA DE DISEÑO PEDAGÓGICO DIDÁCTICO  
A TRAVÉS DE TIC'S PARA EL EMPODERAMIENTO  
**EN LA ENTREVISTA CLÍNICA Y PSICOPATOLÓGICA  
EN LA ASIGNATURA DE PSICOPATOLOGÍA I Y II**

PAULA SOLERVICENS SILVA - CARLOS VARAS ALFARO

TIPO DE COLABORACIÓN:  
EXPERIENCIA OTRA UNIVERSIDAD

# ÍNDICE

	DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA	PAG. 147
	PROBLEMA, INQUIETUD O NECESIDAD DE MEJORA	PAG. 148
	OBJETIVOS Y PARTICIPANTES	PAG. 149
	ANTECEDENTES CONCEPTUALES Y/O EMPÍRICOS PARA COMPRENDER LA EXPERIENCIA	PAG. 150
	DESCRIPCIÓN DE LA PRÁCTICA	PAG. 151
	PROCEDIMIENTOS Y ACCIONES REALIZADAS	PAG. 152
	LOGROS ALCANZADOS	PAG. 153
	ACCIONES Y PROCESOS QUE FUERON RELEVANTES PARA EL DESARROLLO EXITOSO DE LA EXPERIENCIA	PAG. 153
	DIFICULTADES ENCONTRADAS	PAG. 154
	CONCLUSIONES, DESAFÍOS Y RECOMENDACIONES	PAG. 155
	BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA	PAG. 156
	ANEXOS	PAG. 157

**Correo electrónico:**

paula.solervicens@uv.cl, carlos.varas@uv.cl

**Docentes participantes:**

Paula Solervicens Silva y Carlos Varas Alfaro - Psicólogos

**Institución:**

Universidad de Valparaíso

**Ciclo de la carrera:**

Pregrado

**Asignaturas:**

Psicopatología I y Psicopatología II

**Área a la que pertenece el curso:**

Clínica

**Período académico y duración de la experiencia:**

Primer y segundo semestres del tercer nivel de la carrera

## Temática transversal



Planificación



Didáctica



Evaluación

## Área de práctica docente



Innovación metodológica



Interdisciplina



Globalización



Responsabilidad pública



# DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA



La innovación se desarrolla en las asignaturas de Psicopatología I y Psicopatología II, de carácter teórico-práctico. Estas asignaturas revisan el desarrollo histórico de la asistencia psiquiátrica y el manejo clínico general en materia de salud mental de los principales trastornos psiquiátricos de la edad infantojuvenil y adulta, desde una perspectiva socio comunitaria.

La competencia específica para desarrollar apunta a elaborar un marco comprensivo coherente y fundamentado de los procesos mentales, subjetivos y del comportamiento humano utilizando principios, modelos y procedimientos científicos propios de la disciplina. Las competencias genéricas corresponden a resolución de problemas y comunicación interpersonal.

La metodología incluye clases expositivas, ejemplificaciones a través de vídeos y análisis de casos.



## PROBLEMA, INQUIETUD O NECESIDAD DE MEJORA

Las y los docentes de la carrera han detectado que las y los estudiantes muestran una baja motivación por la asignatura, así como rendimientos históricamente descendidos. Se identifica que la memorización de signos y síntomas, metodología con la cual se aborda la asignatura, se aleja del estilo de aprendizaje que promueven otras asignaturas de la carrera, las cuales fomentan procesos más bien reflexivos. Así, el aprendizaje de los criterios diagnósticos y sus estrategias generales de abordaje, resultan lejanas y carentes de correlato experiencial que facilite su asimilación.



“

SE IDENTIFICA QUE LA MEMORIZACIÓN DE SIGNOS Y SÍNTOMAS, METODOLOGÍA CON LA CUAL SE ABORDA LA ASIGNATURA, SE ALEJA DEL ESTILO DE APRENDIZAJE QUE PROMUEVEN OTRAS ASIGNATURAS DE LA CARRERA

”



# OBJETIVOS Y PARTICIPANTES

## **PARTICIPANTES:**

Los y las usuarias/os directos de esta experiencia corresponden a todas y todos los estudiantes de las asignaturas de Psicopatología I y II (aproximadamente 70 estudiantes del 3er nivel).

Además, se espera que en la práctica intermedia (4to. nivel) y en la práctica profesional (5to nivel) las y los estudiantes apliquen los conocimientos revisados, así como las destrezas desarrolladas a partir de los casos clínicos creados y simulados. De este modo, los beneficios de la experiencia se amplían hacia la comunidad con la cual se vinculan en dichas asignaturas, gracias a la formación de profesionales psicólogos con habilidades para la realización de entrevistas clínicas y psicopatológicas efectivas de acuerdo a las necesidades de salud mental de cada caso.

## **OBJETIVO GENERAL:**

Utilizar herramientas tecnológicas colaborativas para desarrollar una entrevista clínica simulada.

## **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Elaborar un historial clínico de paciente y guión de entrevista en el que ejemplifiquen un trastorno mental clínico y de personalidad prevalente.
- Realizar un registro de video de una entrevista clínica simulada que evidencie, a través de un role-play, la comprensión de un trastorno clínico y de personalidad
- Realizar un registro de video de una entrevista clínica simulada que ejemplifique la formulación de preguntas que permitan la identificación de signos y síntomas propios del cuadro.



...SE ESPERA QUE A PARTIR DE LOS PLANES DE MEJORA SUGERIDOS LAS ORGANIZACIONES FOMENTEN Y DESARROLLEN SISTEMAS DE TRABAJO MÁS SALUDABLES.





## ANTECEDENTES CONCEPTUALES Y/O EMPÍRICOS PARA COMPRENDER LA EXPERIENCIA

La era digital ha generado un gran impacto en la forma a través de la cual nuevas generaciones comprenden el acceso a la información (Pérez-Gómez, 2012). Lo anterior se refleja en el bajo rendimiento del estudiante y su aislamiento en el desarrollo de trabajos en grupo, prefiriendo estar detrás de sus propios computadores.

En este escenario, emerge la necesidad de facilitar la construcción y articulación del conocimiento de manera activa, en comunidad y colaboratividad a través de TIC's. La propuesta asume una posición constructivista e incorpora el diseño pedagógico de secuencia didáctica (Tobón, Pimienta y García, 2010), relativo a la planificación de actividades para el logro del aprendizaje, además del concepto de evaluación auténtica (Brown, 2015), relativo a la oportunidad de aprendizaje para el estudiante a través de su participación en la evaluación, ofreciendo así a las y los estudiantes nuevas y motivadoras oportunidades para aprender.



LA PROPUESTA ASUME UNA  
POSICIÓN CONSTRUCTIVISTA  
E INCORPORA EL DISEÑO  
PEDAGÓGICO DE SECUENCIA  
DIDÁCTICA





## DESCRIPCIÓN DE LA PRÁCTICA

Con el objetivo de incorporar un diseño pedagógico de secuencia didáctica (Tobón, Pimienta y García, 2010) que garantice un aprendizaje experiencial gradual y significativo de las respectivas competencias, las y los estudiantes desarrollan gradualmente una serie de actividades descritas a continuación:



EN CADA FASE, EL GRUPO RECIBE  
RETROALIMENTACIÓN DE SU TRABAJO  
DE PARTE DE UN/A DOCENTE Y POR  
DOS GRUPOS DE COMPAÑERAS/OS



1. Profundizar respecto del trastorno mental y de personalidad que es asignado al grupo
2. Elaborar un caso ficticio con historial clínico (examen mental, signos y síntomas del cuadro clínico y trastorno de personalidad)
3. Elaborar un guión de entrevista
4. Simular y grabar una entrevista clínica de 15 minutos de duración en el que se evidencien la elección de preguntas claves para distinguir el trastorno presentado,
5. Construir un mapa conceptual en el que se muestre el flujo de criterios diagnósticos aplicados, y su distinción respecto de los diagnósticos diferenciales.
6. Construir una presentación a través de un portal electrónico que incorpore los aspectos ya señalados.

En cada fase, el grupo recibe retroalimentación de su trabajo de parte de un/a docente y por dos grupos de compañeras/os, desarrollando de esta manera una evaluación auténtica (Brown, 2015), que brinda al/la estudiante la oportunidad de aprender participando del proceso de evaluación a través de TIC's cuyas interfaces resultan atingentes para cada fase de desarrollo de la actividad (Perez-Gómez, 2012).



# PROCEDIMIENTOS Y ACCIONES REALIZADAS

La actividad se realiza con el apoyo de diferentes TIC's en cada una de sus etapas:

1.

## LOS/AS DOCENTES ENTREGAN

una pauta que orienta el desarrollo de la experiencia formativa a través de portal académico.

2.

## LAS Y LOS ESTUDIANTES DESARROLLAN

un historial clínico de paciente y guión de entrevista, que comparten a dos grupos de estudiantes y un docente, a través de la aplicación GoogleDocs.

3.

## LUEGO SIMULAN UNA ENTREVISTA

que es registrada en video, el cual comparten a dos grupos de estudiantes y un docente a través de la aplicación Strime/Timeline.

4.

## LOS GRUPOS DE PARES Y DOCENTE RETROALIMENTAN

cada uno de los productos a través de las aplicaciones digitales respectivas, debiendo incluir comentarios de mejora sobre el historial y presentación clínica del paciente, el guión de preguntas de la entrevista y la calidad del video simulado en base a una rúbrica pre-elaborada.

5.

## SE PRESENTA EL CASO

a través de portal electrónico Padlet.

Los recursos humanos para el desarrollo de esta innovación son dos docentes a cargo de la asignatura que permite dividir al curso de 70 estudiantes en dos secciones.

Los recursos tecnológicos incluyen las siguientes TIC's: GoogleDocs, Strime o Timeline, y Padlet.



## LOGROS ALCANZADOS

El logro más significativo fue el aumento del nivel de motivación y de interés demostrado por las y los estudiantes por la asignatura, lo que se evidenció en las instancias de retroalimentación docente en las etapas de elaboración de guión y video.

Asimismo, se evidencia que las y los estudiantes realizaron una mayor revisión del material obligatorio y complementario sugerido, mostrando un mayor interés en comprender las características cognitivas, emocionales y conductuales de personas con determinados trastornos psicopatológicos. Junto con ello, lograron articular la presentación de un material de calidad que integra de manera coherente aspectos de biografía, historia clínica, examen mental y entrevista psicológica. Por otra parte, la mejora significativa en las calificaciones de los/as estudiantes respecto de años anteriores se considera un resultado no esperado.



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

Para el desarrollo exitoso de la experiencia fue fundamental:

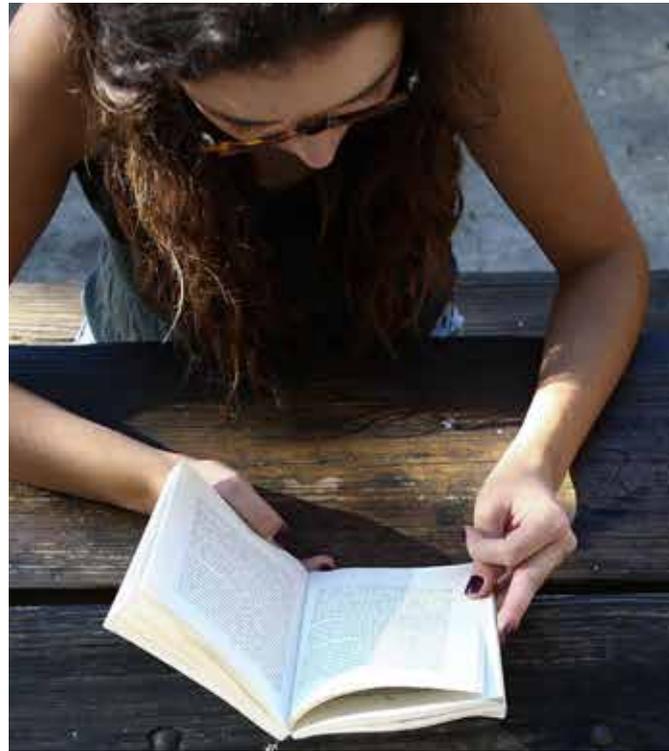
1. Contar con un programa de asignatura que clarifique cada módulo, su bibliografía obligatoria y complementaria, y otras fuentes de apoyo que les permita dimensionar características cognitivas, emocionales y conductuales de los diferentes trastornos psiquiátricos.
2. Presentar las diferentes herramientas digitales.
3. Tener pautas claras respecto de los productos requeridos, rúbricas para evaluar cada etapa y el producto final, fechas de entrega y retroalimentación, los cuales son conocidos por las y los estudiantes desde el inicio del trabajo.



## DIFICULTADES ENCONTRADAS

Pese a que se enfrentaron movilizaciones estudiantiles, que en general retrasan y obligan a reorganizar el plan de trabajo docente en las asignaturas, esta modalidad de trabajo a través de TIC's, permite que el proceso de retroalimentación y evaluación se realice on-line, evitando la detención del proceso de aprendizaje y la falta de evaluaciones para cierre de asignatura.

Una mejora por incorporar es ajustar la ponderación en las calificaciones considerando las retroalimentaciones de las y los estudiantes, a través de un diseño de coevaluación.



**UNA MEJORA POR INCORPORAR ES AJUSTAR LA PONDERACIÓN EN LAS CALIFICACIONES CONSIDERANDO LAS RETROALIMENTACIONES DE LAS Y LOS ESTUDIANTES**





## CONCLUSIONES, DESAFÍOS Y RECOMENDACIONES



La experiencia formativa descrita ha tenido como resultado lo propuesto por el diseño pedagógico de secuencia didáctica (Tobón, Pimienta y García, 2010), que es la motivación y participación de las y los estudiantes en el proceso de aprendizaje efectivo. En este caso, la actividad se diseña de tal forma que las fases, acciones y herramientas contempladas transforman el aprendizaje tradicional de contenidos en el desarrollo de habilidades cognitivas, procedimentales y actitudinales a través de una experiencia que les resulta desafiante y motivadora. La actividad planteada genera condiciones para que las y los estudiantes se motiven por profundizar en la bibliografía y material de apoyo anexo al asignado, y a que se comprometan con la tarea, para contribuir con el trabajo de sus pares a través de las retroalimentaciones, facilitando un real aprendizaje participativo y colaborativo.

Creemos que la selección atinente de TIC's permite mediar eficientemente en el aprendizaje, incorporación de contenidos y desarrollo de nuevas habilidades, a través de invitar a las y los estudiantes a una experiencia de aprendizaje que les resulta más cercana a la cotidianidad digital (Pérez-Gómez, 2012) en la que habitan las generaciones actuales en formación. Por lo tanto, incorporar estos elementos al aprendizaje de la psicopatología es una estrategia que ha permitido trabajar con las y los estudiantes a través de lenguajes que les son más conocidos y atractivos.

Entre las recomendaciones a considerar está el sumar más docentes especialistas en el área de la psicología clínica al proceso de retroalimentación de historiales, guiones y videos de entrevista; ya que una de las ventajas de la incorporación de TIC's es la posibilidad de invitar a colaborar a expertos que se ubican en cualquier parte del mundo. Esto abre posibilidades a las y los estudiantes de intercambiar ideas con pares y/o docentes expertos en la temática provenientes tanto de la propia unidad académica como de otras universidades, e incluso en otros países.



## BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA

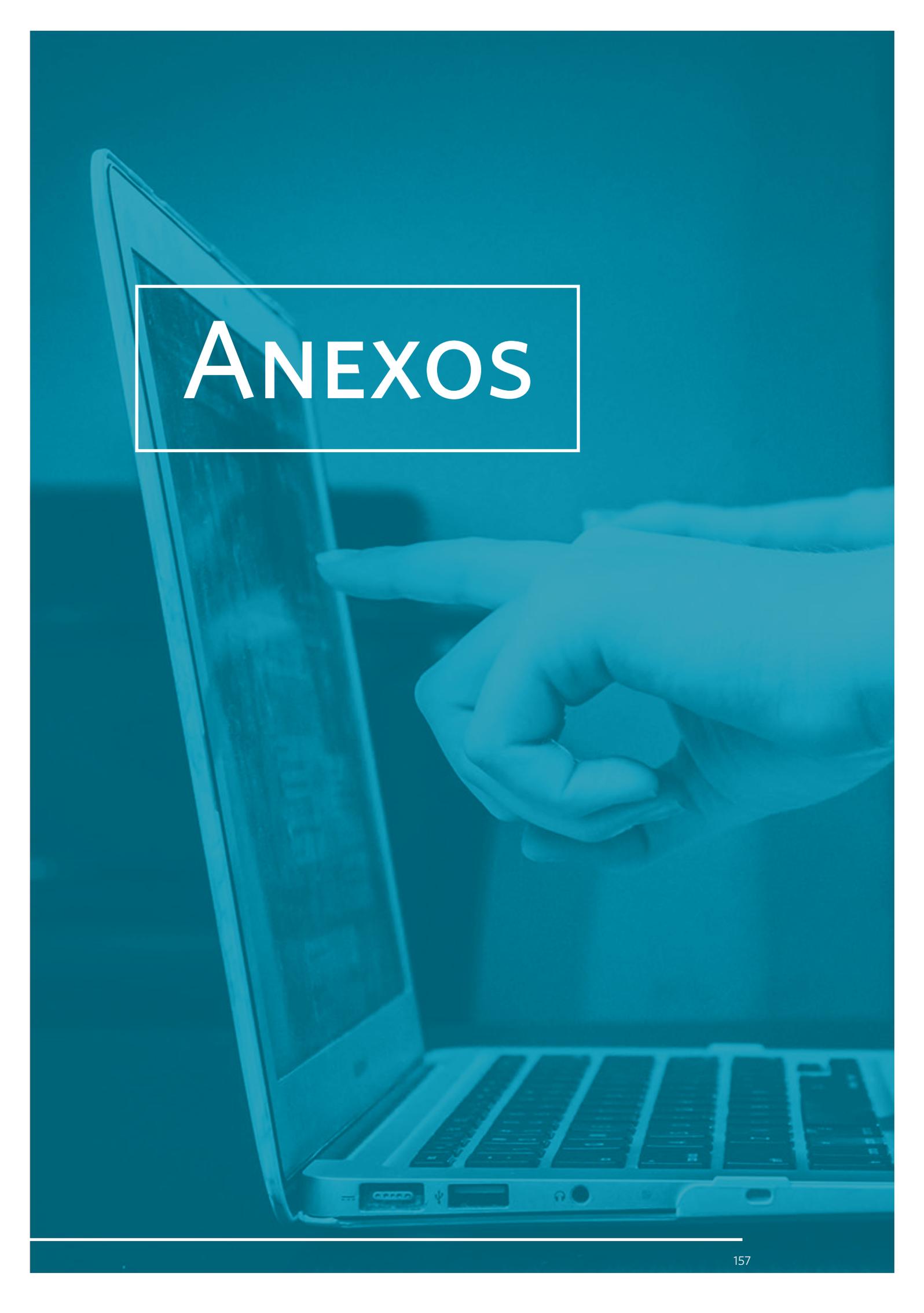
**Brown, S.(2015).** La evaluación auténtica: el uso de la evaluación para ayudar a los estudiantes a aprender. RELIEVE, 21 (2), art. M4. DOI: <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.21.2.7674>

**Brown, A. y Glasner, S. (2007).** Evaluar en la Universidad: Problemas y nuevos enfoques. Madrid España: Narcea.

**Pérez Gómez, Á. (2012).** Educarse en la Era Digital. Capítulo 1: La era digital. Nuevos Desafíos Educativos (pp. 47-72). Madrid: Ed. Morata

**Tobón, S.; Pimienta, J.; García, J. A. (2010).** Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias. Naucalpan de Juarez: Pearson Educación de México, S.A.

# ANEXOS

The image features a teal monochromatic background. In the center, a hand is shown pointing at the screen of an open laptop. The laptop is positioned diagonally, with the screen on the left and the keyboard on the right. A white rectangular box is superimposed over the upper part of the laptop screen, containing the word "ANEXOS" in a large, white, sans-serif font. The overall aesthetic is clean and professional.



## ANEXO 1: MATERIAL BÁSICO QUE LOS Y LAS ESTUDIANTES REQUIEREN PARA EL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

- **Asociación Psiquiátrica Americana (2014)** Manual diagnóstico y estadístico de los Trastornos mentales, DSM V. Médica Panamericana.
- **OMS (1992) CIE-10:** Trastornos mentales y del comportamiento: descripciones clínicas y pautas para el diagnóstico. Madrid: Médica Panamericana.
- **Spitzer (1996).** DSM-IV Libro de casos. Barcelona: Masson.
- **Üstün (1998).** Libro de casos de CIE-10: las diversas caras de los trastornos mentales. Madrid: Médica Panamericana.



## ANEXO 2: SECUENCIA DIDÁCTICA



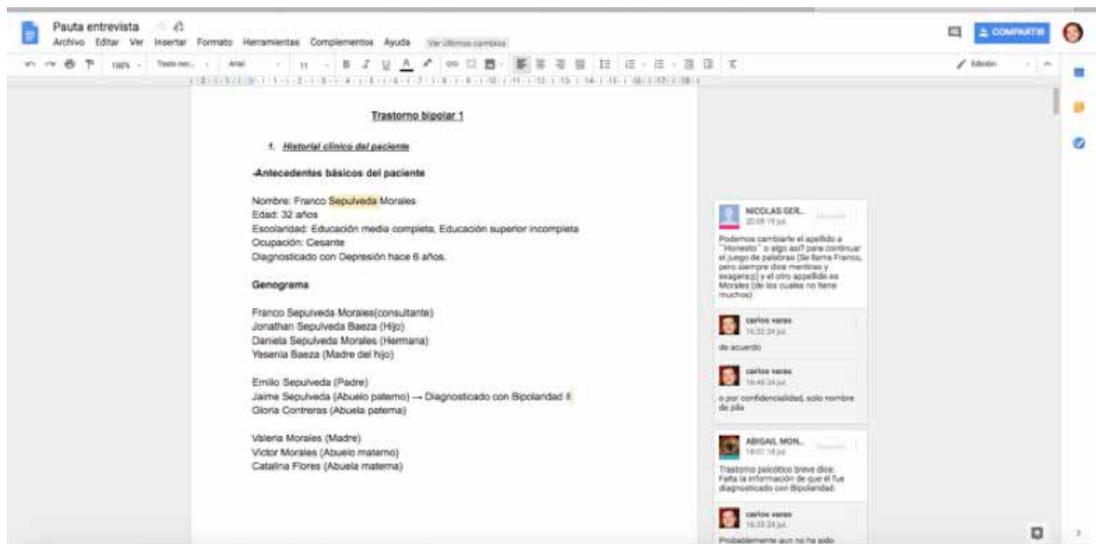


## ANEXO 3: RECURSOS TECNOLÓGICOS UTILIZADOS

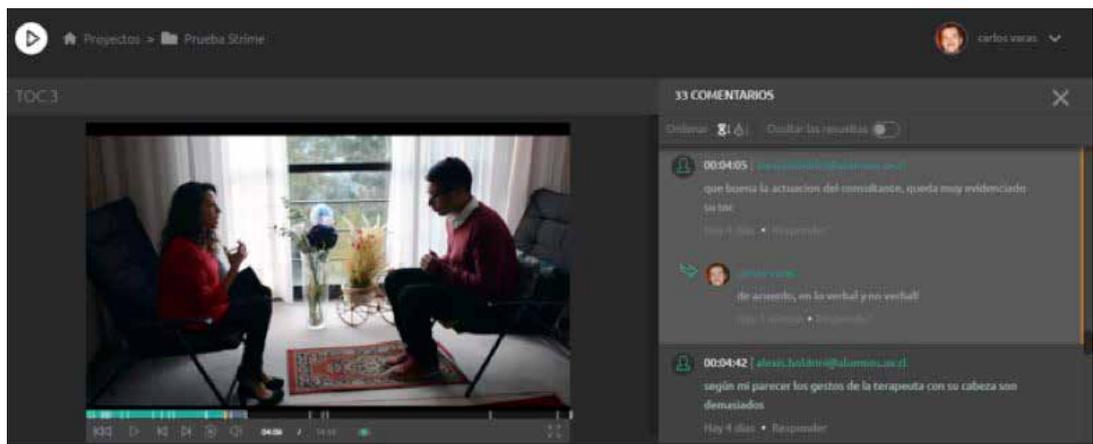
- 1. GoogleDocs** tiene la ventaja de poder elaborar trabajos colectivos en línea, los cuales pueden ser compartidos para un trabajo colaborativo y a distancia.
- 2. Strime o Timeline** permiten subir un video y compartirlo, de modo que la persona visitante puede realizar comentarios que quedan adheridos al momento o parte de la pantalla que se desea comentar. Estos comentarios quedan registrados para ser revisados por los autores del video y considerar sus aportes de mejora.
- 3. Padlet** permite compartir con los y las estudiantes un plenario digital que integra el video, un breve resumen de los antecedentes clínicos y diagnóstico psicopatológico del caso, y un mapa conceptual que evidencie el flujo de criterio diagnóstico utilizado.

A4

## ANEXO 4: REGISTROS FOTOGRÁFICOS DE RECURSOS TECNOLÓGICOS UTILIZADOS EN CADA ETAPA



1. Google Docs



2. Strime o Timeline



## Distimia

Caso Clínico

### Caso Clínico

Constanza Fierro Galleguillos, 21 años  
 Fecha de nacimiento: 29 de julio de 1996  
 Nivel de escolaridad: Técnico profesional incompleto.  
 Ocupación: Estudiante de Prevención de Riesgos.  
 Motivo de consulta: Derivación desde Instituto INACAP.



### Síntomas

- Sobrepeso
- Ansiedad
- Poca energía
- Se ve cansada y bosteza en reiteradas ocasiones.
- Baja autoestima
- Poca preocupación por vestimenta y maquillaje
- Inseguridad
- Disgusto con su cuerpo
- Sentimiento de desesperanza

Añadir comentario

### Mapa de flujo



Añadir comentario

### Antecedentes relevantes

- Padres exigentes y emocionalmente distantes.
- Pocos lazos emocionales y/o efectivos (pocos amigos)
- Personalidad autoexigente.
- Separación de los padres.
- Embarazo adolescente y no deseado.
- Ruptura amorosa significativa.
- Fracaso escolar (posible pérdida de carrera y reprobarciones reiteradas)

Añadir comentario

### Diagnóstico según DSM V

- **Trastorno depresivo persistente (distimia) 300.4 (F34.1)**

En este trastorno se agrupan el trastorno de depresión mayor crónico y el trastorno distímico del DSM IV.

**A. Estado de ánimo deprimido durante la mayor parte del día, presente más días que los que está ausente, según se desprende de la información subjetiva o de la observación por parte de otras personas, durante un mínimo de dos años.**

Nota: En niños y adolescentes, el estado de ánimo puede ser irritable y la duración ha de ser como mínimo de un año.

**B. Presencia, durante la depresión (o más) de los síntomas siguientes:**

### Historia y Evolución del trastorno

**Infancia**  
 Hija única, padres profesionales y sobre

### Diagnóstico según CIE10

- **F34.1 Distimia**

### Video de Entrevista



3. Padlet

USO DE LA ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE  
BASADO EN PROBLEMAS

# PARA LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS DEL PSICÓLOGO EDUCACIONAL

XIMENA ALEJANDRA SUÁREZ CRETTON

TIPO DE COLABORACIÓN:  
EXPERIENCIA OTRA UNIVERSIDAD

# ÍNDICE

	DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA	PAG. 166
	PROBLEMA, INQUIETUD O NECESIDAD DE MEJORA	PAG. 167
	OBJETIVOS Y PARTICIPANTES	PAG. 168
	ANTECEDENTES CONCEPTUALES Y/O EMPÍRICOS PARA COMPRENDER LA EXPERIENCIA	PAG. 169
	DESCRIPCIÓN DE LA PRÁCTICA	PAG. 170
	PROCEDIMIENTOS Y ACCIONES REALIZADAS	PAG. 171
	LOGROS ALCANZADOS	PAG. 172
	ACCIONES Y PROCESOS QUE FUERON RELEVANTES PARA EL DESARROLLO EXITOSO DE LA EXPERIENCIA	PAG. 173
	DIFICULTADES ENCONTRADAS	PAG. 173
	CONCLUSIONES, DESAFÍOS Y RECOMENDACIONES	PAG. 174
	BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA	PAG. 175
	ANEXOS	PAG. 176

**Correo electrónico:**

xsuarez@unap.cl

**Docentes participantes:**

Ximena Alejandra Suárez Cretton - Psicóloga

**Institución:**

Universidad Arturo Prat, Sede Victoria

**Ciclo de la carrera:**

Pregrado - 8vo semestre

**Asignatura:**

Taller de Intervención Educativa I

**Área a la que pertenece el curso:**

Educacional

**Período académico y duración de la experiencia:**

Segundo semestre 2018 - 10 horas lectivas

## Temática transversal

Planificación



Didáctica

Evaluación

## Área de práctica docente



Innovación metodológica

Interdisciplina

Globalización

Responsabilidad pública



## DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA



Taller de Intervención Educativa 1 es una asignatura electiva de carácter teórico-práctico, que cuenta con 6 horas semanales de clases organizadas en 3 horas teóricas y 3 prácticas. Se orienta a la adquisición de competencias prácticas de los/as estudiantes para un desempeño efectivo sobre diferentes necesidades y ámbitos del sistema educativo. El objetivo general de la asignatura es desarrollar estrategias, habilidades y destrezas para abordar desde la psicología diferentes problemáticas y dificultades que surgen en el área escolar. Entre los objetivos específicos se encuentran:

a) Identificar los principios metodológicos que orientan el desempeño del Psicólogo educativo, b) Construir propuestas de diseño para efectuar diagnósticos organizacionales, c) Diseñar y ejecutar proyectos de intervención psico-educativa, d) Aplicar estrategias para la formación de grupos colaborativos, y e) Entrenar competencias de trabajo de equipo y de comunicación.

Las estrategias metodológicas utilizadas en la asignatura fueron clases expositivas, discusiones de grupo, estudio de casos, trabajo en terreno, análisis de experiencias, y discusión de textos.



## PROBLEMA, INQUIETUD O NECESIDAD DE MEJORA

La innovación metodológica efectuada surge producto de la reflexión personal de la docente respecto a la práctica llevada a cabo en la asignatura de Psicología Educativa de la carrera de Psicología. A partir de ella se visualiza a un grupo de estudiantes críticos y exigentes con los métodos de enseñanza, curiosos, flexibles, interesados en el hacer y en el trabajo colaborativo. Considerando lo anterior, se resuelve generar una práctica pedagógica más activa que promueva aprendizajes profundos y significativos.



**... SE RESUELVE GENERAR  
UNA PRÁCTICA PEDAGÓGICA  
MÁS ACTIVA QUE  
PROMUEVA APRENDIZAJES  
PROFUNDOS Y  
SIGNIFICATIVOS.**





# OBJETIVOS Y PARTICIPANTES

## **PARTICIPANTES:**

Esta experiencia considera como beneficiarios directos a estudiantes de la asignatura. Se espera que los/as estudiantes desarrollen una actitud activa, autónoma y mayor motivación hacia su proceso de aprendizaje.

El/la docente que lleva a cabo la innovación es considerado un beneficiario indirecto. Se espera que identifique las fortalezas y debilidades de esta estrategia de aprendizaje y transfiera la experiencia a otros docentes que deseen innovar.

## **OBJETIVO GENERAL:**

- Generar aprendizajes activos y motivadores en los estudiantes a través de la aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en la asignatura de Taller de Intervención Educativa 1.

## **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Capacitar a los estudiantes en la metodología de trabajo de la técnica de ABP.
- Aplicar la estrategia de ABP como metodología de enseñanza-aprendizaje.
- Evaluar en los/as estudiantes el impacto del uso de la estrategia de ABP como estrategia de aprendizaje.



**EL/LA DOCENTE QUE  
LLEVA A CABO LA  
INNOVACIÓN ES  
CONSIDERADO UN  
BENEFICIARIO INDIRECTO**





## ANTECEDENTES CONCEPTUALES Y/O EMPÍRICOS PARA COMPRENDER LA EXPERIENCIA

Los/as estudiantes actuales presentan una forma distinta de aprender y de procesar la información, mediatizada por el uso de la tecnología, de los medios de comunicación, de los avances científicos y cambios sociales, características que precisan un cambio en la forma de enseñar (López y Álvarez, 2014).

Con ello, el panorama actual en educación superior muestra la necesidad de mejorar y de renovar los procesos de enseñanza y aprendizaje para adaptarse al paradigma de aprendizaje constructivista. Este nuevo paradigma exige un cambio en la práctica pedagógica para potenciar un papel más activo del estudiante, su iniciativa y el pensamiento crítico (Esteve, 2009).

El Aprendizaje Basado en Problemas es una estrategia que involucra a los/as estudiantes para que trabajen de forma conjunta colaborando con el propósito de resolver una situación problemática (Curiche, 2015). Considerando lo anterior, se propone incorporar la estrategia de ABP en la metodología de la asignatura para gatillar un aprendizaje más activo y autónomo en los/as estudiantes movilizándolos en la creación de una solución.



“

**ESTE NUEVO PARADIGMA  
EXIGE UN CAMBIO EN LA  
PRÁCTICA PEDAGÓGICA  
PARA POTENCIAR UN PAPEL  
MÁS ACTIVO DEL  
ESTUDIANTE**

”



## DESCRIPCIÓN DE LA PRÁCTICA

El paradigma constructivista plantea la necesidad de que el/la estudiante construya sus propios conocimientos. La estrategia de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) propone el análisis de situaciones problemas como una herramienta que desafía al estudiante a investigar y construir una solución, poniendo en juego el uso de habilidades de indagación y de colaboración. El utilizar un método de enseñanza activo como el ABP obliga a los/as estudiantes a comprometerse activamente con su aprendizaje dejando atrás la pasividad. Esta técnica propone los siguientes roles y funciones:

- **Tutor:** Supervisa y orienta la pertinencia de los temas en relación a los objetivos de aprendizaje.
- **Estudiantes:** ejecutan las diferentes fases del proceso de aprendizaje con ABP, incluyendo analizar un problema, recoger información y construir una solución. Se organizan para desempeñar los siguientes roles:
  - Coordinador/a: Organiza la dinámica de trabajo.
  - Secretario/a: registra información.
  - Portavoz: comenta la solución.

Para Morales y Landa, (2004) el ABP favorece el “aprender a aprender” dado que provoca un conflicto cognitivo que desafía a investigar y descubrir soluciones. Marchant (2014) comprueba que estudiantes que han participado en programas de innovación pedagógica con métodos activos evidencian orientaciones hacia aprendizajes comprensivos y menos memorísticos. En consideración de lo anterior, se utiliza la técnica ABP pues involucra y responsabiliza al estudiante en su propio proceso de aprendizaje (Andreu-Andrés & García-Casas, 2010).



EL UTILIZAR UN MÉTODO DE ENSEÑANZA ACTIVO  
COMO EL ABP OBLIGA A LOS/AS ESTUDIANTES A  
COMPROMETERSE ACTIVAMENTE CON SU  
APRENDIZAJE DEJANDO ATRÁS LA PASIVIDAD.





# PROCEDIMIENTOS Y ACCIONES REALIZADAS

La experiencia de innovación contempló las siguientes etapas:

1.

## PLANIFICACIÓN:

Al inicio del semestre la docente realizó un trabajo intensivo de planificación dirigido a la construcción de los casos problemas y guías de trabajo. Junto con ello se definieron las horas directas (10) e indirectas (6) de trabajo del/la estudiante. Además, se crearon instrumentos de evaluación (rúbricas y escalas de apreciación), y se selecciona material teórico-base para guiar y orientar la búsqueda de información.

2.

## EJECUCIÓN DE LA METODOLOGÍA:

El curso estuvo conformado por 12 estudiantes organizados en dos grupos al azar de 6 personas. Los/as estudiantes son capacitados en la técnica de ABP, explicándoles los roles y forma de trabajo. Tuvieron 10 horas directas de trabajo por caso. El trabajo se desarrolló en las siguientes fases:

- El/la docente presenta una situación problema (caso).
- Los/as estudiantes identifican sus necesidades de aprendizaje.
- Los/as estudiantes recogen información, complementan sus conocimientos y habilidades previas, problematizan y reelaboran.
- Los/as estudiantes resuelven el problema y aportan una solución.

3.

## ÉVALUACIÓN PROCESO Y RESULTADOS:

Se utilizaron estrategias de ABP, entre ellas rúbricas, pautas de autoevaluación, coevaluación, y evaluación del tutor. Los resultados de aprendizaje fueron evaluados utilizando pruebas sumativas de aplicación e informes de la solución.

4.

## ÉVALUACIÓN GENERAL DE EXPERIENCIA:

Esta se evalúa a través de a) Escala de apreciación aplicada al estudiante considerando nivel de actividad, motivación hacia el aprendizaje, satisfacción con la técnica de ABP, colaboración y responsabilidad; b) Autoevaluación y reflexión grupal.



## LOGROS ALCANZADOS

La aplicación de la estrategia de ABP fue evaluada positivamente por los/as estudiantes quienes señalan que era más motivante aprender con esta modalidad de aprendizaje. Esta información fue recopilada a través de una escala de apreciación y de las autoevaluaciones.

La participación de los estudiantes fue activa en la clase y fuera de ella, lo que se evidenció en el cumplimiento de las tareas individuales. Esto además fue registrado a través de las coevaluaciones del grupo sobre la participación de cada miembro. Sólo al inicio de la asignatura se registraron estudiantes con calificaciones bajas en esta medición.

La motivación se incrementó reflejándose en la calidad del producto creado, en el trabajo sistemático, y el cumplimiento de fechas y tareas. La escala de apreciación constató una actitud más positiva hacia el estudio.

En relación a la evaluación de los Resultados de Aprendizaje (RA), los/as estudiantes obtuvieron mejores calificaciones que en años anteriores. Los RA mejor logrados fueron: diseño y ejecución de proyectos de intervención, construcción de propuestas de diagnóstico organizacional, y competencias de colaboración.



**LA PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES FUE ACTIVA EN LA CLASE Y FUERA DE ELLA, LO QUE SE EVIDENCIÓ EN EL CUMPLIMIENTO DE LAS TAREAS INDIVIDUALES.**





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

Algunos de los elementos que fueron relevantes para el desarrollo de la innovación son:

- Desarrollo de un proceso de reflexión y de autoevaluación continuo con respecto a lo aprendido.
- Cautelar que las soluciones propuestas para cada caso fueren coherentes con los Resultados de Aprendizaje de la asignatura.



## DIFICULTADES ENCONTRADAS

Algunas de las dificultades que enfrenta el/la docente se relacionan con la carga e intensidad del trabajo, pues no se contó con dos docentes que pudiesen trabajar exclusivamente con cada grupo. En este caso un docente trabajó alternadamente con cada grupo. Esto igualmente se vincula al intenso trabajo que enfrenta el/la docente en la fase de planificación al inicio de la asignatura. Asimismo, el/la docente debe adaptarse a una nueva forma de propiciar el proceso de aprendizaje distinta a la tradicional desempeñando un rol de facilitador o mediador.

En cuanto a los/as estudiantes, se identifican como dificultades que al inicio a los/as estudiantes se les dificulta trabajar en equipos, así como también la búsqueda autónoma de la información. En este sentido, es un desafío el que ellos asuman, en un inicio del ABP, un rol activo en el proceso de aprendizaje.



**...A LOS/AS ESTUDIANTES SE LES DIFICULTA TRABAJAR EN EQUIPOS**





## CONCLUSIONES, DESAFÍOS Y RECOMENDACIONES

A través de la implementación del ABP los/as estudiantes se tornaron más activos y autónomos con su aprendizaje. Este resultado coincide con lo planteado por autores que han usado ABP (Andreu-Andrés y García-Casas, 2010; Curiche, 2015), evidenciando una disminución de la actitud pasiva. Junto con ello, el ABP fue calificado por los/as estudiantes como más motivador que otros métodos de enseñanza-aprendizaje. Esto se vincula la idea de que aprender resolviendo problemas reales o simulados es desafiante e incrementa además la creatividad. Norman y Schmidt (2000) concluyen que el ABP ofrece un acercamiento más motivador, desafiante e incluso divertido al aprendizaje.

Los resultados obtenidos en esta experiencia revelan que el uso de ABP es muy efectivo para la adquisición de competencias, más que de conocimientos. Este resultado es coincidente con otras investigaciones. Hmelo-Silver (2004) y Albanese y Mitchell (1993) concluyen que ABP no produce una mejor adquisición de contenidos comparativamente con la metodología tradicional, pero sí un conocimiento más flexible y más aplicable a la resolución de problemas o casos reales.

Además de lo anterior, destaca el desarrollo de habilidades transversales, colaboración y trabajo de equipo, que fueron logrados en forma destacada. Se observó un incremento en el desarrollo de habilidades de cooperación y colaboración, mejor al esperado.

Para el docente por su parte, el participar en un rol de mediador del proceso del ABP es muy satisfactorio y menos desgastante.

Algunas recomendaciones para fortalecer la experiencia se vinculan con la conformación al azar de los grupos de trabajo, evitando así todo tipo de discriminación. Además, se sugiere realizar actividades extras paralelas al ABP, que permitan el entrenamiento en el trabajo de equipo sobre todo si el grupo no conoce esta dinámica. Por otra parte, se recomienda implementar espacios de reflexión sobre el trabajo colaborativo después de realizadas las evaluaciones.



# BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA

**Albanese, M. A y Mitchell, S. (1993).** Problem-based learning: a review of literature on its outcomes and implementation issues. *Academic Medicine*, 68, 52-81.

**Andreu-Andrés, M. y García-Casas, M. (2010).** Aprendizaje Basado en Problemas aplicado a las lenguas de la especialidad. *Ibérica*, 19, 33-54.

**Curiche, D. (2015).** Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico por medio de aprendizaje basado en problemas y aprendizaje colaborativo mediado por computador en alumnos de tercer año medio en la asignatura de filosofía en el Internado Nacional Barros Arana. Tesis de Postgrado, Universidad de Chile. URI: <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/136541>

**Hmelo-Silver, C. E. (2004).** Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16, 235-266.

**Morales P. y Landa V. (2004).** Aprendizaje basado en problemas. *Teoría*, 13, 145-147.

Complementaria:

**Esteve, Francesc (2009).** Bolonia y las TIC: de la docencia 1.0 al aprendizaje 2.0. *La Cuestión Universitaria*, 5, 58-67.

En <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3337/3402> (consulta: 29 de agosto de 2018).

**Escofet Anna, Marta López, Guadalupe Alvarez (2014).** Una mirada crítica sobre los nativos digitales; análisis de los usos formales de Tics entre estudiantes universitarios. *Revista Q*, 9(17), 1-19.

**Norman, G. R. y Schmidt, H. G. (2000).** Effectiveness of problem-based learning curricula: theory, practice and paper darts. *Medical Education*, 69, 557-565

**Marchant Chávez J. (2014).** Construcción de un modelo para el desarrollo profesional docente de los académicos de la Universidad de Santiago de Chile. Encuentro de Centros de Apoyo a la Docencia (ECAD), octubre del 2014, Organizado por INACAP, Valparaíso.



# ANEXOS



# ANEXO 1: EJEMPLO DE UN CASO

## Caso 1.

### **Rol del psicólogo educacional frente a los cambios asociados a la Reforma en la Educación**

Fernando es un psicólogo recién egresado de su carrera y fue contratado en un Colegio Subvencionado de la ciudad de Temuco. En este colegio actualmente no hay psicólogo, si contaron antes con un profesional que se dedicaba principalmente a la atención de casos individuales realizando una labor muy parecido al psicólogo clínico.

El director le comentó que deseaba que realizara un trabajo distinto, más pertinente con el enfoque de la educación actual y con las nuevas necesidades de sistema educativo chileno. Que lograra un mayor impacto no solo atendiendo casos de niños, sino también ayudando a los docentes, a toda la comunidad. También le advirtió que no sería una tarea fácil porque la opinión de los docentes hacia los psicólogos no era muy buena. Opinan que no logran resolver los problemas de los niños, sólo diagnostican, dan soluciones ineficaces, no saben lo que es estar en la sala de clases con 30 alumnos.

Fernando después de esta conversación quedó muy preocupado, pese a que se formó bajo los nuevos lineamientos teóricos de la psicología educacional. Después de esto se ha dedicado a repasar y reflexionar sobre los modelos teóricos que sustentan las competencias del psicólogo educacional, las formas de intervención, etc. No obstante, también está anticipando los posibles conflictos que se le presentarán. Y sabe que la investidura de psicólogo clínico en la escuela es un ropaje que no le ayuda y que debe eliminar.

### **¿Como debe Fernando enfrentar este desafío? ¿Que debe evitar y que debe potenciar?**



# ANEXO 2: GUÍA DE TRABAJO CASO 1

## Resultados de Aprendizaje de la Unidad

- Identificar fundamentos teóricos que sustentan el quehacer del Psicólogo educacional
- Diferenciar el rol del psicólogo educacional tradicional v/s el rol actual
- Caracterizar los tipos de intervenciones del Psicólogo educacional
- Identificar los principios metodológicos que guían el actuar del Psicólogo educacional
- Entrenar competencias de trabajo de equipo y de comunicación

## Contenidos

- Antecedentes históricos de la Psicología Educativa
- Enfoques teóricos que sustentan la intervención del Psicólogo educacional
- La intervención psico-educativa
- Principios metodológicos del quehacer del psicólogo educacional
- Contextos de colaboración: la co-construcción de la realidad
- Competencias del Psicólogo educacional

**Cronograma de la Unidad:** 14 de agosto al 27 de agosto.

**Horas directas:** 10 hrs. Horas indirectas extra-aulas 10 (4 trabajo grupal y 4 individual).

14 de agosto	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Evaluación de habilidades<ul style="list-style-type: none"><li>· Presentación de ABP y sus fases de trabajo</li></ul></li><li>Inicio Caso<ul style="list-style-type: none"><li>· Presentación del Caso: planteamiento de preguntas</li></ul></li><li>▪ Definición de roles en el grupo.</li><li>▪ Análisis del problema presentado</li><li>· A partir del análisis de la situación los estudiantes intercambian posibles explicaciones al problema observado.</li><li>▪ Análisis del problema presentado identificando lo que saben, lo que no saben y deben saber; hipotetizan sobre posibles soluciones.</li><li>▪ Organizan tareas a desarrollar individualmente.</li><li>▪ Verifican cuáles son los objetivos de la unidad.</li></ul>
16 de agosto del 2018	<b>Trabajo Grupal:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Presentación por cada miembro de la información recolectada</li><li>▪ Se analiza las fuentes de información de donde proviene la información. Y se discute sobre ellas</li></ul>
21 de agosto	<b>Trabajo grupal:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ El grupo discute, problematiza, reelaboran sus propias ideas tratando de llegar a una nueva reconceptualización del problema.</li><li>▪ Analizan posibles soluciones con dirección a elegir una solución definitiva.</li></ul>
23 de agosto	<b>Trabajo grupal:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Los estudiantes trabajan en la construcción de la solución final al problema presentado.</li><li>▪ Identifican fundamentos que respaldan esta solución por sobre otras.</li></ul>
28 de agosto	Presentación del informe final de la solución construida al grupo curso. Entregan informe escrito al profesor y realizar una presentación oral de la información.

## FASES CENTRALES DE ABP

### 1ª Fase:

El profesor presenta una situación problema previamente seleccionada o elaborada para favorecer determinadas competencias, establece las condiciones de trabajo y forma grupos en los que se identifican roles de coordinador, gestor del tiempo, moderador, etc.

- Presentación del problema por parte del profesor
- Se determinan al interior del grupo roles entre los miembros (Coordinador, gestor del tiempo, secretario, portavoz). Se precisa rol del tutor (profesor).

### 2ª Fase:

Los estudiantes identifican sus necesidades de aprendizaje (lo que saben, lo que no saben, lo que deben investigar para resolver el problema).

- Estudiantes identifican sus necesidades de aprendizaje: lo que saben, lo que no saben, lo que deberían saber, lo que deben investigar, determinan fuentes de información.
- Definen el problema e identifican condiciones conflictivas que deberán solucionar.
- Programan el trabajo individual que realizarán de forma independiente.

### 3ª Fase:

Los estudiantes recogen información, complementan sus conocimientos y habilidades previas, problematizan y reelaboran sus propias ideas, etc.

- Extra-clase: Trabajo individual: Los estudiantes realizan un estudio individual recopilando información a partir de lo que se determinó en la fase anterior, y la llevan para presentarla en el trabajo grupal.
- Clase: Trabajo grupal: Cada integrante presenta la información que recopiló identificando las fuentes de información. El grupo discute, problematiza, reelaboran sus propias ideas tratando de llegar a una nueva reconceptualización del problema.

### 4ª Fase:

Los estudiantes resuelven el problema y aportan una solución que presentan al profesor y al resto de la clase, dicha solución se discute identificándose nuevos problemas.

- Los estudiantes trabajan en la construcción de una solución del problema.
- Organizan un informe final que será presentado como solución final.

Las cuatro fases ya descritas pueden transformarse en 7 pasos con el fin de facilitar el desarrollo de la tarea por los grupos.

1. Identificación del Problema.
2. Definición o delimitación del problema.
3. Lluvia de ideas participativa
4. Organización o estructuración de ideas
5. Definición de necesidades o tópicos a profundizar
6. Estudio Independiente
7. Reconceptualización
8. Resolución del problema



## ANEXO 3: PAUTA DE AUTOEVALUACIÓN DEL TUTOR

Marque con una X los criterios que el estudiante demostró y deje en blanco los que debe mejorar:

1. Nada      2. A veces      3. Regular      4. Casi siempre      5. Siempre

Nombre de estudiante: \_\_\_\_\_

Indicadores	1	2	3	4	5
Colabora y apoya a sus compañeros					
Mantiene la armonía y cohesión grupal sin causar conflictos					
Proporciona ideas útiles en las discusiones					
Realiza un trabajo de investigación y de lectura fuera del aula					
Ofrece soluciones a los problemas que surgen					
Su participación se centra en el trabajo a realizar					
Su participación es activa durante todo el proceso					
Cumple con las tareas respectivas que son establecidas en el equipo					
Demuestra interés por la calidad del trabajo y del producto final					
Maneja el tiempo y cumple puntualmente con cada etapa del proceso					
Puntaje Nota:					

- Autoevaluación  
Nota: \_\_\_\_\_
- Coevaluación  
Nota: \_\_\_\_\_
- Nota Final:** \_\_\_\_\_



## ANEXO 4: AUTOEVALUACIÓN DEL TRABAJO GRUPAL

**Nombre:**

**Toma unos minutos y contesta la siguiente pauta de autoevaluación la que te permitirá reflexionar sobre tu desempeño en el trabajo de grupo ABP**

Utiliza la siguiente escala:

1. Nunca                      2. Casi nunca                      3. Rara vez                      4. Ocasionalmente  
5. Casi siempre                      6. Siempre                      7. Sobresaliente

Destrezas de aprendizaje	1	2	3	4	5	6	7
1. Soy capaz de establecer hipótesis y objetivos de aprendizaje							
2. Soy capaz de priorizar y determinar temas claves							
3. Cumpló con los objetivos propuestos, proporcionando información relevante, con respaldo científico							
4. Integro los conocimientos							
5. Utilizo recursos de aprendizaje pertinentes							
6. Demuestro habilidad de análisis crítico							
7. Soy capaz de resumir lo estudiado de manera crítica y precisa							

<b>Destreza trabajo grupal</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
8. Ayudo a la definición de metas y objetivos grupales.							
9. Demuestro habilidad para contribuir al proceso grupal							
10. Apoyo a los integrantes para un buen trabajo de grupo.							
11. Asumo un rol activo para el logro de los objetivos del trabajo grupal							
12. Asumo decisiones del grupo compartiendo responsabilidades.							
13. Demuestro responsabilidad en mis actividades							
14. Reconozco la falta de conocimiento cuando corresponde							
15. Identifico mis fortalezas							
16. Identifica mis debilidades							
17. Demuestro un comportamiento ético (respetuoso, honesto, solidario, veraz) en mi desempeño.							

