



# MANUAL DE BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES EN PSICOLOGÍA N°5

# ÍNDICE

## EXPERIENCIAS DOCENTES UDD

---

	Pag.
■ Del laboratorio al aula: Experiencia de investigación mixta en metacognición, colaboración y resolución de problemas en educación superior	3
■ Modelo de aprendizaje profundo en estudiantes de III año de psicología a través de aprendizaje basado en proyectos y gamificación	23
■ Trabajo colaborativo entre estudiantes y docentes de Chile y España: Envejecimiento desde una perspectiva transcultural y una aproximación basada en las fortalezas	48
■ Uso plataforma Nearpod como apoyo a entorno virtual de clases	67
■ Medición de competencias digitales en docentes de la carrera de psicología, UDD. Primeros resultados	86
■ Metodologías activas de aprendizaje para las asignaturas de psicología social y psicología social de grupos	94





## DEL LABORATORIO AL AULA:

EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN  
MIXTA EN METACOGNICIÓN,  
COLABORACIÓN Y RESOLUCIÓN  
DE PROBLEMAS EN EDUCACIÓN  
SUPERIOR

Experiencias – Docentes UDD



# AUTORES

## **Mauricio Sebastián Barrientos Álvarez**

Psicólogo, estudiante de doctorado  
Facultad de Psicología,  
Universidad del Desarrollo, Santiago  
[mbarrientosa@udd.cl](mailto:mbarrientosa@udd.cl)

## **Pilar Antonieta Valenzuela Ramírez**

Psicóloga, estudiante de doctorado  
Facultad de Psicología,  
Universidad del Desarrollo, Santiago  
[pilarvalenzuela@udd.cl](mailto:pilarvalenzuela@udd.cl)

## **Gabriel Eduardo Reyes Muñoz**

Filósofo y Psicólogo, Investigador  
Facultad de Psicología,  
Universidad del Desarrollo, Santiago  
[gabrielreyes@udd.cl](mailto:gabrielreyes@udd.cl)

## **Viviana Alejandra Hojman Ancelovici**

Psicóloga, Investigadora  
Facultad de Psicología,  
Universidad del Desarrollo, Santiago  
[vhojman@udd.cl](mailto:vhojman@udd.cl)



# ANTECEDENTES

## Docentes participantes:

Claudia Andrea Ahumada Quilodran  
cahumada@udd.cl

Juan Francisco Sagüez May  
jf.saguez@udd.cl

Sergio Jorge Nuño Vásquez  
snuno@udd.cl

## Categoría:

- Planificación
- Didáctica
- Evaluación
- Investigación

## Temática transversal:

Innovación metodológica

## Sede en la cual se desarrolló la experiencia:

Santiago

## Período académico y duración de la experiencia:

Este proyecto se llevó a cabo desde el primer semestre del 2020, hasta el segundo semestre del 2021

## Asignatura o curso:

Esta investigación se desarrolló en el contexto del Doctorado en Ciencias del Desarrollo y Psicopatología (DCDP) con financiamiento del Centro de Innovación Docente (CID), ambos de la Universidad del Desarrollo (UDD), a través del Concurso de Investigación en Docencia Universitaria.

## Ciclo de la carrera:

Postgrado



## DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA

El Centro de Innovación Docente (CID) ofrece un concurso para postular Proyectos de Investigación en Docencia Universitaria, que contempla dentro de sus objetivos “promover el estudio de otros temas referentes a educación universitaria que pudieran ser de interés de los investigadores y que contribuyan a la generación de conocimiento en esta área a partir de sus propias disciplinas o centros de investigación”.

Como equipo de investigación, vimos esta convocatoria como una oportunidad para innovar en la forma de aproximarse al estudio de la metacognición, la colaboración y la resolución de problemas, para contribuir así a los procesos de enseñanza-aprendizaje en educación superior.

## PROBLEMA, INQUIETUD O NECESIDAD DE MEJORA

Dentro del Laboratorio de Ciencias Cognitivas de la UDD teníamos interés en acercar el estudio experimental de la metacognición a contextos naturales de aprendizaje y explorar posibles relaciones entre procesos cognitivos individuales e interpersonales. Con estos intereses, diseñamos un procedimiento que contempló mediciones experimentales, cuestionarios de autorreporte y observaciones directas para responder a la pregunta: ¿Cómo afecta la colaboración a la relación entre metacognición y resolución de problemas en educación superior?



# ANTECEDENTES EMPÍRICOS Y/O CONCEPTUALES QUE PERMITEN CARACTERIZAR LA NECESIDAD O PROBLEMÁTICA

Existe consenso en considerar la resolución de problemas (RP), la metacognición y la colaboración como habilidades relevantes para el desarrollo de competencias fundamentales en el siglo XXI (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2019). Sin embargo, no existe acuerdo sobre cómo se relacionan entre ellas o a qué dimensión de aprendizaje contribuye cada una. Distintos estudios indican que la metacognición y otras funciones cognitivas de orden superior estarían asociadas con la RP (Davidson & Sternberg, 1998; García-Madruga et al., 2016).

De igual manera, las interacciones sociales colaborativas serían beneficiosas para procesos como la toma de decisiones y la RP (Bang & Frith, 2017; Sills et al., 2016). Estos antecedentes nos hacen pensar que la capacidad de los estudiantes para resolver problemas, se ve influenciada tanto por procesos individuales como interpersonales. A partir de esto, nos preguntamos sobre cuál es rol de la colaboración en la relación entre metacognición y resolución de problemas. Nuestra hipótesis, es que la colaboración mejora la asociación positiva entre metacognición y resolución de problemas.







## CONSIDERACIONES ÉTICAS

Este proyecto fue aprobado por el Comité de Ética Institucional de la UDD. Se consideraron las siguientes medidas para resguardar los criterios y principios éticos que rigen la investigación y práctica en psicología:

- Autorización y colaboración con autoridades académicas y docentes de las facultades participantes.
- Consentimiento informado de los participantes.
- Metodología que no implicaba retrasos en los contenidos ni en los resultados de aprendizaje contemplados en las asignaturas.

## OBJETIVOS

### Objetivo General

- Evaluar el efecto moderador de la colaboración, sobre la relación entre metacognición y el desempeño en tareas de resolución de problemas, en estudiantes de educación superior.

### Objetivos Específicos

- Examinar si el nivel de colaboración entre pares, condiciona la relación entre metacognición y resolución de problemas.
- Ponderar el efecto de covariables en el modelo de interacción propuesto en el objetivo anterior.





# USUARIOS/BENEFICIARIOS DIRECTOS

Los resultados obtenidos aportan conocimiento sobre procesos cognitivos y sociales implicados en contextos virtuales de aprendizaje.

Quienes directamente se pueden beneficiar de este tipo de experiencias son las unidades de gestión curricular y docente que forman parte de la institución, ya que se construye información relevante para la formación del profesorado, la innovación en el aula y/o el desarrollo curricular. Asimismo, las y los docentes de la asignatura donde se recolectaron los datos pueden beneficiarse de este proyecto, ya que algunos de los materiales elaborados quedarán a su disposición (por ejemplo, la rúbrica para evaluar niveles de desempeño en resolución de problemas).

Por otra parte, este proyecto aporta a la comunidad científica y personas interesadas en procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que dentro de los productos se encuentran la publicación de un artículo en una revista de divulgación científica, un podcast dentro del ciclo de ciencias cognitivas y el presente artículo dentro de este manual.



# DESCRIPCIÓN DE ANTECEDENTES TÉCNICOS DE LA EXPERIENCIA DOCENTE REALIZADA




Como equipo nos preguntamos cómo es que interactúan los procesos individuales, sociales y contextuales en el aprendizaje en educación superior y cuáles son las maneras más adecuadas de abordar este tipo de preguntas. El estudio de procesos cognitivos muchas veces se realiza en contextos experimentales y a partir de tareas individuales, que reciben críticas sobre su validez ecológica (Fleur et al., 2021). A su vez, los estudios en contextos naturales y con metodologías situadas, tienen límites en cuanto a la generalización de los resultados (Fisher et al., 2018).

En vista de ello, utilizamos herramientas de la psicología cognitiva, educacional y cultural para poner en marcha un estudio mixto que comprende tanto protocolos experimentales, como instrumentos de autorreporte, observaciones directas y tareas de desempeño situadas en un contexto disciplinar.

Involucramos a las y los docentes del curso en el diseño de las tareas y recibimos retroalimentación de jueces expertas en procesos de enseñanza-aprendizaje en educación superior. Las y los estudiantes participantes, podían tomar decisiones respecto de cómo resolver algunas de las tareas, por ejemplo, cómo responder y con quiénes.

De esta manera, logramos en parte acercar perspectivas y tradiciones en investigación con el fin de responder a nuestra pregunta.



# DESCRIPCIÓN DE LAS FASES, PROCEDIMIENTOS, ACCIONES REALIZADAS Y RECURSOS UTILIZADOS

## **Etapa I. Adjudicación y virtualización del proyecto.**

- Formulación del proyecto, postulación y adjudicación.
- Virtualización de instrumentos de recolección de datos en base a protocolos COVID-19.
- Aplicación piloto y ajuste de instrumentos de recolección de datos.
- Diseño de tarea y rúbrica para evaluar niveles de desempeño en resolución de problemas (anexo 1).

## **Etapa II. Recolección de información.**

- Participación de 70 estudiantes dos fases: 1. Responder tareas experimentales y cuestionarios de autorreporte para evaluar metacognición, actitud hacia la colaboración y otras variables control. 2. Resolver, individual o grupalmente, dos tipos de problemas (de respuesta cerrada y abierta), en el contexto de una sala de clases virtual (ZOOM). Esta fase fue grabada para posterior análisis cualitativo de interacciones, organización social e involucramiento de participantes.

## **Etapa III. Análisis y divulgación de información.**

- Análisis cuantitativo y cualitativo de la información.
- Divulgación de la información: elaboración de artículo para revista científica, realización de un podcast dentro de un ciclo en Ciencias Cognitivas (ver anexo 2), reunión con el equipo de gestión académica de la institución, otra con docentes y estudiantes del DCDP y este manual.




## LOGROS ALCANZADOS

Observamos cómo interactúan las y los estudiantes entre sí a través de medios tecnológicos en contexto de crisis sanitaria. **La posibilidad de colaborar con otros en el aula virtual no es una opción que parezca atractiva para la mayoría**, además, a pesar de la existencia de la virtualidad que facilita encuentros sincrónicos, la tendencia de los jóvenes es a evitar “encender cámaras”.

Descubrimos que quienes manifestaron una actitud favorable hacia la cooperación, se comportaron de manera muy similar, en relación con otras variables, a quienes presentaron actitudes favorables hacia la competencia, alejándose de aquellos que tienden más hacia la independencia social. **Esto confirma la hipótesis de que tanto la cooperación como la competencia, tienen en común la tendencia a actuar de manera interdependiente con otros.**

Observamos que la forma que toma la organización social en este contexto no impactó mayormente en la relación entre metacognición y resolución de problemas. Esta asociación, está condicionada más bien por una actitud favorable hacia la interdependencia social.





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

La investigación no podría haberse desarrollado sin el apoyo de la Facultad de Psicología, UDD. En este sentido, se llevaron a cabo reuniones con miembros de la Facultad y se contó con su retroalimentación para hacer que la investigación sea lo más ecológica posible.

También fueron relevantes los estudios piloto que nos permitieron elegir los instrumentos, y modificar nuestra metodología, basados en información contextualizada.

Y por supuesto, un equipo de investigación comprometido, entusiasta y con una actitud indagatoria y reflexiva, fueron clave para llevar adelante el proceso.

## DIFICULTADES ENCONTRADAS

La pandemia por COVID-19 impuso distintos desafíos para la investigación, entre ellos:

- Adaptar nuestros instrumentos al formato on-line.
- Explorar una realidad y un contexto de aprendizaje desconocido y novedoso, ya que la virtualización de la información no fue lo único relevante. Nos encontramos con un grupo de estudiantes que jamás había tenido encuentros directos cara a cara debido al confinamiento sanitario y la consecuente virtualización del espacio educativo, lo que presumiblemente impactó las dinámicas sociales.
- Eventual estrés propio de la pandemia, el agotamiento con los medios tecnológicos, entre otras situaciones.

# CONCLUSIONES

La experiencia realizada tiene distintas implicancias:

1. La riqueza de combinar distintas técnicas de recolección de información para poder capturar distintas aristas respecto del fenómeno estudiado. Sin embargo, esta riqueza tiene también la complejidad de cuestionar supuestos y asunciones epistemológicas desde diversas perspectivas que podrían resultar en diferencias insalvables. En este caso, predominó una perspectiva más ligada a las ciencias cognitivas y a la tradición experimental en el estudio de la cognición, la cual fue enriquecida con información cualitativa y situada culturalmente. Esto probablemente tiene ventajas relacionadas con la descripción del proceso en curso en el contexto natural en el que ocurre, pero, desde el punto de vista positivista, tiene desventajas en cuanto a generalización de los resultados.
2. Implicancias para la docencia universitaria. Nuestros resultados confirman que la forma que toma la interacción social, no puede separarse de los medios e instrumentos implicados en ella. De modo que, la forma de colaborar para resolver un problema ad hoc al contexto disciplinar en el espacio virtual, está imbuida en ese contexto y no puede entenderse de manera independiente a éste. No podemos decir que la colaboración es "mejor" o "peor" en sí, más bien podemos decir que es presumiblemente diferente a la forma que tomaría en una interacción cara a cara.
3. Nuestros resultados indican que niveles extremos de eficiencia metacognitiva, son perjudiciales al momento de resolver problemas en grupos, es decir, excesiva atención a los propios pensamientos, puede ser contraproducente al momento de colaborar. En este sentido, si tanto la metacognición, como la colaboración y la resolución de problemas, son consideradas tanto medios como fines en educación, es preciso construir espacios de aprendizaje donde todas estas habilidades tengan oportunidad de desarrollarse.

## RECOMENDACIONES

La metacognición, la colaboración y la resolución de problemas, son tanto medios como fines en la educación contemporánea. Estos procesos están imbuidos en ambientes sociales y materiales que le dan forma. En este sentido, la creación de condiciones para que el aprendizaje ocurra, requiere de una mirada en perspectiva amplia que va más allá de la virtualización del espacio educativo. Requiere de cierta disposición a encontrar soluciones que van más allá de lo previsto, para generar espacios de encuentro que favorezcan y enriquezcan aprendizaje y construcciones de sentido a nivel individual y colectivo.



# REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA

## REFERENCIAS

**Bang, D. & Frith, C. D. (2017).** Making better decisions in groups. *Royal Society Open Science*, 4(8), 1-22. <https://doi.org/10.1098/rsos.170193>

**Davidson, J. E. & Sternberg, R. J. (1998).** Smart problem solving: How metacognition helps. In D. J. Hacker, J. Dunlosky & A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 47–68). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

**Fisher, A. J., Medaglia, J. D., & Jeronimus, B. F. (2018).** Lack of group-to-individual generalizability is a threat to human subjects research. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 115(27), E6106 – E6115. <https://doi.org/10.1073/pnas.1711978115>

**Fleur, D., Bredeweg, B., & Van Den Bos, W. (2021).** Metacognition: ideas and insights from neuro- and educational sciences. *npj Science of Learning*, 6(13), 1-13. <https://doi.org/10.1038/s41539-021-00089-5>

**García-Madruga, J. A., Gómez-Veiga, I. & Vila, J. Ó. (2016).** Executive Functions and the Improvement of Thinking Abilities: The Intervention in Reading Comprehension. *Frontiers in Psychology*, 7(58), 1-15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00058>

**Organisation for Economic Co-operation and Development (2019).** *Conceptual Learning Framework – Skills for 2030*. [https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/skills/Skills\\_for\\_2030\\_concept\\_note.pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/skills/Skills_for_2030_concept_note.pdf)

**Sills, J., Rowse, G. & Emerson, L.-M. (2016).** The role of collaboration in the cognitive development of young children: a systematic review. *Child: Care, Health and Development*, 42(3), 313–324. <https://doi.org/10.1111/cch.12330>



## BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

**Heyes, C., Bang, D., Shea, N., Frith, C. D. & Fleming, S. M. (2020).** Knowing ourselves together: The cultural origins of metacognition. *Trends in cognitive sciences*, 24(5), 349-362.

<https://doi.org/10.1016/j.tics.2020.02.007>

**Mejía-Arauz, R., Rogoff, B., Dayton, A. & Henne-Ochoa, R. (2018).** Collaboration or negotiation: Two ways of interacting suggest how shared thinking develops. *Current Opinion in Psychology*, 23, 117-123. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2018.02.017>

**Mejía-Arauz, R., Rogoff, B., Dexter, A. & Najafi, B. (2007).** Cultural variation in children's social organization. *Child Development*, 78(3), 1001-1014.

<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01046.x>

**Norman, E., Pfuhl, G., Sæle, R. G., Svartdal, F., Låg, T. & Dahl, T. I. (2019).** Metacognition in psychology. *Review of General Psychology*, 23(4), 403-424.

<https://doi.org/10.1177/1089268019883821>

**Rogoff, B. (1995).** Observing sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. En J. Wertsch, P. Del Rio & A. Alvarez, *Sociocultural studies of mind* (pp. 139-164). Cambridge University Press.

<https://doi.org/10.1017/CBO9781139174299.008>

**Shea, N., Boldt, A., Bang, D., Yeung, N., Heyes, C. & Frith, C. D. (2014).** Supra-personal cognitive control and metacognition. *Trends in cognitive sciences*, 18(4), 186-193.

<https://doi.org/10.1016/j.tics.2014.01.006>

**Veenman, M. V., Van Hout-Wolters, B. H. & Afflerbach, P. (2006).** Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and learning*, 1(1), 3-14.

<https://doi.org/10.1007/s11409-006-6893-0>

# ANEXO

DEL LABORATORIO  
AL AULA:  
EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN  
MIXTA EN METACOGNICIÓN,  
COLABORACIÓN Y RESOLUCIÓN  
DE PROBLEMAS EN EDUCACIÓN  
SUPERIOR



# ANEXO 1

## RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS AD HOC AL CONTEXTO DISCIPLINAR

---

### Motivación en tiempos de pandemia

La pandemia por COVID-19 trajo consigo el cierre de la mayoría de los establecimientos educacionales del mundo, forzando la implementación de educación a distancia. La mayoría de las organizaciones educativas no contaban con la preparación suficiente para poner en marcha esta nueva modalidad y se vieron obligadas a aprender e innovar en las formas de desarrollar aprendizajes a través de medios virtuales. Después de un año de clases 100% on-line en las universidades, se ha visto que la motivación de los estudiantes por asistir a clases ha sido fuertemente afectada, especialmente por la falta de contacto emocional con docentes y compañeros/as.

De acuerdo a la teoría de autodeterminación, la motivación se logra por la satisfacción de necesidades psicológicas de autonomía, competencia y afinidad, es decir, por el deseo de autorregularse, la capacidad de realizar las tareas de forma efectiva y el sentimiento de conexión con los demás. Bajo este marco, un grupo de investigadores, planteó que el aprendizaje on-line podría potenciar autonomía y competencia, pero no así afinidad, la cual habitualmente se vería mermada en esa modalidad.

En la universidad donde tú estudias, se decidió recoger la opinión del estudiantado sobre los aspectos que afectan su motivación durante los periodos de clases 100% on-line, con el fin elaborar un plan de mejora para los periodos de confinamiento. Con el fin de hacer un primer levantamiento de las ideas, te piden responder las siguientes preguntas:

1. ¿Qué aspectos son importantes para favorecer la motivación de los estudiantes durante los periodos de clases 100% on-line? ¿qué elementos debería contemplar el plan de mejora en la universidad?
2. Organiza todos los elementos que consideraste que debería tener el plan de mejora, considerando un orden jerárquico. Justifica tu primera y última prioridad.
3. Selecciona el aspecto más importante y estructura un plan para llevarlo a cabo: identifica su objetivo y los pasos a seguir.
4. Evalúa tu plan y reflexiona en relación con los aspectos que te parezcan más complejos de implementar, explicando de qué manera podrías monitorear el plan de acción y hacer frente a las posibles dificultades.

#### **Reglas:**

- Puedes analizar el problema en grupo y discutir sobre las preguntas, pero la respuesta debes enviarla individualmente
- Puedes usar el material de apoyo y buscar información adicional si quieres.
- Tienes 30 minutos para enviar tus respuestas.

**¡Muchas gracias por participar!**

Dimensión a evaluar	Óptimo (4 puntos)	Regular (3 puntos)	Suficiente (2 puntos)	Insuficiente (1 punto)
<p>Explorar y comprender Representaciones mentales de las piezas de información, implica:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explorar la situación del problema: observarla; interactuar con él; buscar información; encontrar limitaciones u obstáculos; y</li> <li>• Comprender la información dada y la información descubierta durante la interacción con la situación problemática; demostrar comprensión de los conceptos relevantes.</li> </ul> <p><b>Pregunta 1:</b> <b>¿Qué aspectos son importantes para favorecer la motivación de los estudiantes durante los periodos de clases 100% on-line? ¿qué elementos debería contemplar el plan de mejora en la universidad?</b></p>	<p>Menciona aspectos que se relacionan con al menos 2 las sptes. piezas clave de información:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificultad de autonomía o autorregulación</li> <li>• Dificultad para sentirse competente o para realizar las tareas de forma efectiva</li> <li>• Dificultad para sentirse conectado con los demás (compañeros, docentes)</li> <li>• Las clases son 100% on-line</li> </ul> <p>Y</p> <p>Agrega otro tipo de información, que no aparece explícita en la descripción del problema (información adicional o implícita)</p>	<p>Menciona aspectos que se relacionan con al menos 2 de las piezas clave de información, pero no agrega información adicional ni implícita.</p>	<p>Menciona aspectos que se relacionan con una de las sptes. piezas clave de información:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificultad de autonomía o autorregulación</li> <li>• Dificultad para sentirse competente o para realizar las tareas de forma efectiva</li> <li>• Dificultad para sentirse conectado con los demás (compañeros, docentes)</li> <li>• Las clases son 100% on-line</li> </ul> <p>Y</p> <p>Agrega otro tipo de información, que no aparece explícita en la descripción del problema (información adicional o implícita)</p>	<p>Menciona aspectos que NO se relacionan con las piezas clave de información detallada en los otros niveles de desempeño, siendo ésta más bien accesoria.</p>
<p>Representar y formular Representación mental coherente de la situación del problema. La información relevante debe ser seleccionada, mentalmente organizada e integrada con conocimientos previos. Esto puede involucrar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Representar el problema mediante la construcción de tablas, gráficos, representaciones simbólicas o verbales y cambio entre formatos de representación; y</li> <li>• Formular hipótesis identificando los factores relevantes en el problema y sus interrelaciones; organizar y evaluar críticamente la información</li> </ul>	<p>Organiza la información dejando clara la priorización (hace un esquema, enumera, ordena, etc);</p> <p>La justificación de la primera y última prioridad, expresa con claridad hipótesis sobre los aspectos más y menos relevantes.</p>	<p>Organiza la información dejando clara su priorización (hace un esquema, enumera, ordena, etc);</p> <p>PERO, la justificación de la primera y última prioridad, no permite reconocer con claridad las hipótesis sobre los aspectos más y menos relevantes.</p> <p>Los elementos que consideró son consistentes con la respuesta anterior.</p>	<p>Organiza la información, PERO no deja clara su jerarquía.</p> <p>ADEMÁS, la justificación de la primera y última prioridad, no permite reconocer con claridad las hipótesis sobre los aspectos más y menos relevantes.</p> <p>Los elementos que consideró son consistentes con la respuesta anterior.</p>	<p>La información no presenta algún tipo de organización que permita ver jerarquías.</p> <p>No justifica la primera y última prioridad.</p> <p>Los elementos que consideró no se</p>



Dimensión a evaluar	Óptimo (4 puntos)	Regular (3 puntos)	Suficiente (2 puntos)	Insuficiente (1 punto)
<p><b>Pregunta 2:</b> Organiza todos los elementos que consideraste que debería tener el plan de mejora, considerando un orden jerárquico. Justifica tu primera y última prioridad.</p>	Los elementos que consideró son consistentes con la respuesta anterior.	Los elementos que consideró son consistentes con la respuesta anterior.		relacionan con la respuesta anterior.
<p>Planificar y ejecutar</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Planificación, que consiste en el establecimiento de objetivos, incluida la aclaración del objetivo general, y establecer subobjetivos, cuando sea necesario; y diseñar un plan o estrategia para alcanzar el estado objetivo, incluidos los pasos a seguir; y</li> <li>Ejecución, que consiste en llevar a cabo un plan.</li> </ul> <p><b>Pregunta 3:</b> Selecciona el aspecto más importante y estructura un plan para llevarlo a cabo: identifica su objetivo y los pasos a seguir.</p>	Establece un objetivo que se relaciona directamente con la prioridad N°1 y los pasos a seguir se establecen en una secuencia de aproximación al objetivo.	Establece un objetivo que se relaciona sólo parcialmente (o indirectamente) con la prioridad 1; y los pasos a seguir se establecen en una secuencia de aproximación al objetivo.  O bien;  El objetivo se relaciona con la prioridad 1, pero los pasos a seguir son confusos en términos de aproximación al objetivo.	Establece un objetivo que se relaciona sólo parcialmente (o indirectamente) con la prioridad 1 y los pasos a seguir son confusos en cuanto a su aproximación al objetivo.	El objetivo no se relaciona con la prioridad 1;  O bien;  Los pasos a seguir no se relacionan con el objetivo que planteó
<p>Monitorear y reflexionar</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Monitorear el progreso hacia el objetivo en cada etapa, incluida la verificación de resultados intermedios y finales, detectando eventos inesperados y tomando acciones remediales cuando sea necesario; y</li> <li>Reflexionar sobre soluciones desde diferentes perspectivas; evaluando críticamente supuestos y soluciones alternativas; y buscando información adicional.</li> </ul> <p><b>Pregunta 4:</b> Evalúa tu plan y reflexiona en relación con los aspectos que te parezcan más complejos de implementar, explicando de qué manera podrías monitorear el plan de acción y hacer frente a las posibles dificultades.</p>	Identifica aspectos que serían más difíciles de implementar y; menciona como monitorear el plan y cómo hacer frente a eventuales dificultades.	Identifica aspectos que serían más difíciles de implementar; y además, realiza UNA de las siguientes respuestas:  • Menciona cómo monitorear el plan de acción  • Menciona como enfrentar posibles dificultades.	Identifica aspectos que serían más difíciles de implementar;  PERO No menciona cómo monitorear el plan de acción; ni cómo hacer frente a posibles dificultades,  Menciona dificultades que se relacionan escasamente con los objetivos del plan;  Y no plantea soluciones.	No identifica aspectos que serían más difíciles de implementar; o bien, señala aspectos que no había mencionado antes en su plan.  O bien;  No menciona cómo monitorear el plan de acción; ni cómo hacer frente a posibles dificultades.

## **ANEXO 2**

### **LINKS DEL CICLO DE PODCAST EN CIENCIAS COGNITIVAS**

---

[https://open.spotify.com/episode/5xDYSwExeyhUHpEeBXJ8Ob?si=OzC4G80vT\\_ebu1Y-boBUCA](https://open.spotify.com/episode/5xDYSwExeyhUHpEeBXJ8Ob?si=OzC4G80vT_ebu1Y-boBUCA)



# MODELO DE APRENDIZAJE PROFUNDO

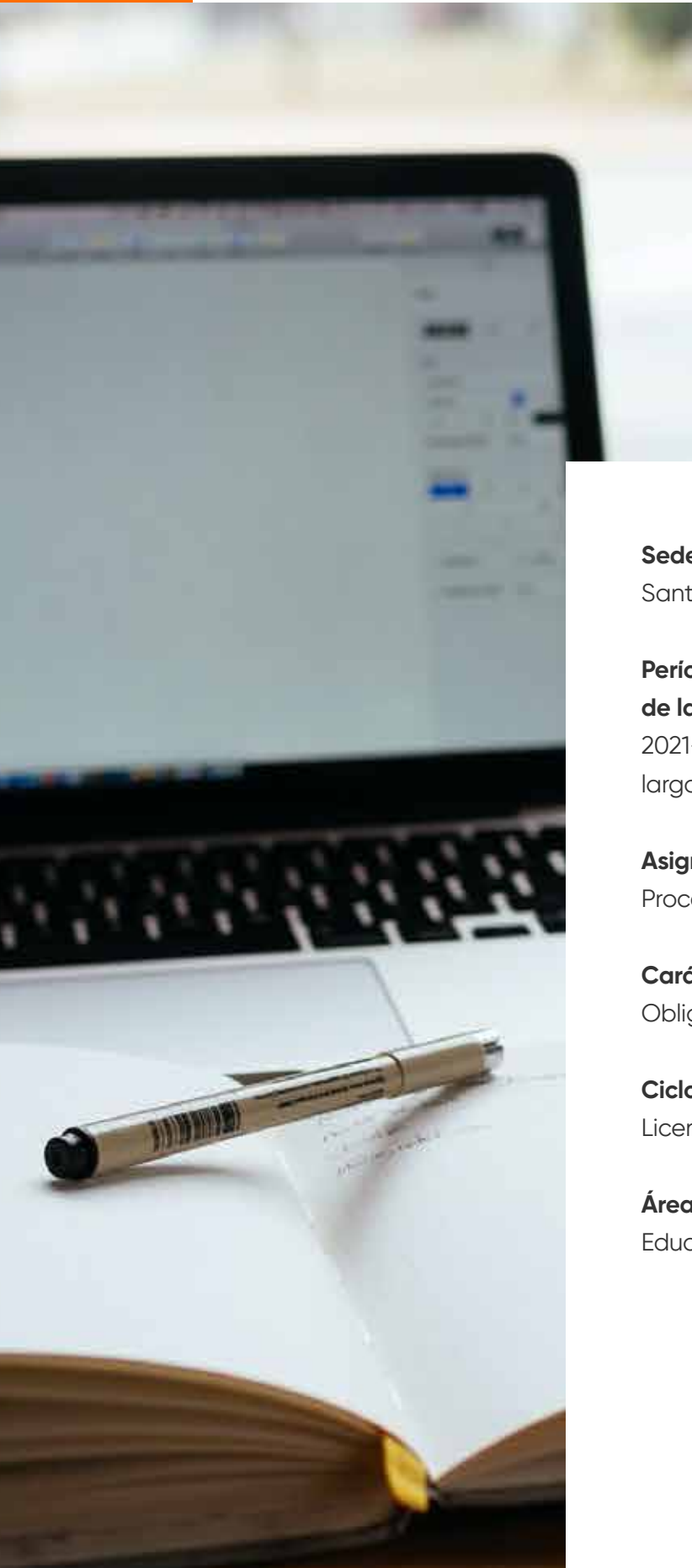
EN ESTUDIANTES DE III AÑO  
DE PSICOLOGÍA A TRAVÉS  
DE APRENDIZAJE BASADO EN  
PROYECTOS Y GAMIFICACIÓN

Experiencias – Docentes UDD

José Antonio  
Le Fort Saez

**Psicólogo**  
Pontificia Universidad  
Católica de Chile  
**y Licenciado Antropología  
Social**  
Universidad de Chile

# ANTECEDENTES



**Correo electrónico:**

j.lefort@udd.cl

**Categoría:**

- Planificación
- Didáctica
- Evaluación

**Sede en la cual se desarrolló la experiencia:**

Santiago

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

2021-2. La experiencia se desarrolló a lo largo de todo el segundo semestre de 2021

**Asignatura o curso:**

Procesos del Aprendizaje.

**Carácter del curso:**

Obligatorio

**Ciclo de la carrera:**

Licenciatura

**Área a la que pertenece el curso:**

Educacional



# DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA

Este curso teórico busca que los y las estudiantes comprendan los antecedentes históricos sobre el estudio del proceso de aprendizaje y el desarrollo de la cognición, profundizando en las principales teorías que los han abordado, distinguiendo conceptos y mecanismos principales.

A su vez, se espera que los y las estudiantes puedan reflexionar acerca de ventajas y limitaciones de dichos antecedentes históricos y teóricos, en relación con sus aportes a distintos contextos y modelos educativos.

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

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

La competencia genérica asociada es la Visión Analítica, mientras que la competencia específica a desarrollar es el Dominio Teórico.



# ANTECEDENTES DE LA EXPERIENCIA DOCENTE

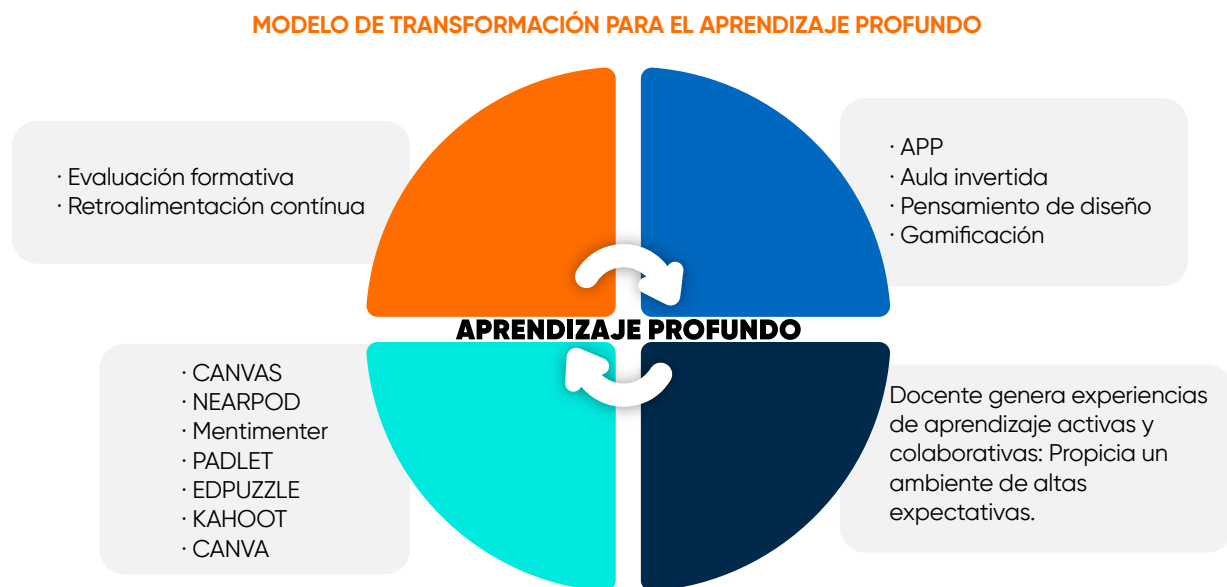


El desafío o problema que se buscó resolver fue lograr aprendizaje profundo en las/los estudiantes. Para tal situación se aplicó un modelo de creación propia, que el autor viene implementando desde hace más de 7 años en su práctica docente y en su trabajo con instituciones educativas. Este modelo busca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

Cabe señalar que la experiencia trabajada en el año 2021 fue una continuación de la experiencia desarrollada en el mismo curso el año 2020, pues se busca consolidar un portafolio digital de productos que los estudiantes de distintas generaciones del curso puedan tener a disposición de sus aprendizajes presentes y futuros.

# ANTECEDENTES EMPÍRICOS Y/O CONCEPTUALES QUE PERMITEN CARACTERIZAR LA NECESIDAD O PROBLEMÁTICA

Para abordar la necesidad identificada, se trabajó en base al Modelo de Transformación para el Aprendizaje Profundo que se presenta a continuación:



Fuente: Elaboración propia (2020)

Según el modelo, el trabajo en un proceso formativo se centra en fortalecer el aprendizaje profundo, entendido como fomentar en los estudiantes habilidades como la creatividad, pensamiento crítico, colaboración, comunicación, ciudadanía y autonomía, entre otros (Matsushita, 2018; Fullan et al., 2018; 2020).

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



## CONSIDERACIONES ÉTICAS

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

## OBJETIVOS

### Objetivo General

Fortalecer el aprendizaje profundo en estudiantes a través del aprendizaje activo participativo individual y en equipo.

### Objetivos Específicos

- Fortalecer visión analítica.
- Fortalecer autonomía.
- Fortalecer emprendimiento.
- Fortalecer comunicación.
- Fortalecer dominio teórico.
- Fortalecer integración sistémica.
- Fortalecer capacidades de diagnóstico e intervención.
- Fortalecer la creatividad.



# USUARIOS/BENEFICIARIOS DIRECTOS

Los beneficiarios directos, son todos los estudiantes del curso Procesos del Aprendizaje de la sección 2021, así como generaciones posteriores, pues se va construyendo un portafolio de productos acumulativos que luego es compartido con otras generaciones del mismo curso u otros docentes.





# DESCRIPCIÓN DE ANTECEDENTES TÉCNICOS DE LA EXPERIENCIA DOCENTE REALIZADA.



El ABP consiste en que a través del proyecto, los estudiantes levantan y buscan soluciones a problemas o enfrentar desafíos reales a través del planteamiento de nuevas preguntas, debatiendo ideas, recolectando y analizando datos, reflexionando sobre su proceso de aprendizaje, trazando conclusiones, comunicando sus ideas, creando productos y compartiendo sus aprendizajes con una audiencia real. El fin último de ABP es fortalecer habilidades requeridas para el presente siglo XXI y el siguiente (Le Fort, 2020).

La gamificación "consiste en intencionar un juego para desarrollar una enseñanza-aprendizaje. Implica desarrollar una habilidad, conocimiento y/o actitud en específico a través de la metacognición" (Arellano y Gent, 2018, p. 69). Marczewski sostiene que la diferencia entre diseñar una gamificación y un juego tiene que ver con el propósito, pues en la primera el propósito es fortalecer el compromiso y habilidades, en el segundo el fin es el puro entretenimiento (Marczewski, 2014 en Mora et al., 2015).

La estrategia busca generar el protagonismo de los estudiantes en su aprendizaje profundo. Para esto se utilizaron dos metodologías de aprendizaje activo: Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y Gamificación. Los productos desarrollados en el ABP fueron insumos para el diseño del juego. Se conformaron 6 equipos de estudiantes, los cuales diseñaron una experiencia de aprender-jugando para sus propios compañeros y para otras generaciones.

Para la fase de ABP los estudiantes vivieron la siguiente secuencia:



Para el desarrollo del producto gamificado, la idea es los estudiantes elaboraran juegos siguiendo los pasos y etapas del proceso de gamificación (utilizando los pasos de Marczewski y otros autores) para que sus compañeros y quien quiera aprender sobre teorías del aprendizaje lo pueda hacer de forma lúdica. Los pasos fueron los siguientes:

### 1.1. Definir el Problema:

Según qué quiere resolver con el juego que está planteando al curso. Describe cómo a través del juego propuesto se logrará involucrar a los usuarios.

### 1.2. Definir a los usuarios:

¿Quién va a interactuar con nuestra propuesta?

Los estudiantes, otros docentes, distintos cursos, etc. Además, define sus roles.

### 1.3. Definir el Éxito

¿Cómo decidiremos si la propuesta ha funcionado?

Se describen los elementos que se van a monitorear para dar cuenta del éxito de la gamificación.

Describe cómo se podrá ajustar la experiencia propuesta a distintos tipos de estudiantes.

#### **1.4. Diseño del viaje del usuario**

Define los pasos del juego propuesto:

- Descubriendo el juego.
- Empezando el juego.
- Acciones del juego.
- Cuando se gana el juego.
- Repetición del juego.

#### **1.5. Dinámicas del Juego**

Describe cómo se va a involucrar a los participantes en el juego desde los aspectos emocionales y las habilidades que busca fortalecer.

#### **1.6. Tipo de Juego**

Describe de qué tipo de juego se trata. Si es un juego:

- Digital: Presenta un pequeño avance (incorpora link o dibujo de cómo imagina el juego).
- Tipo tablero o sin tecnología: Muestra un pequeño ejemplo visual o narrado del juego (dibujo).
- Combinado: Muestra una descripción del mismo.

#### **1.7. Evaluación**

Se describe cómo será evaluada la participación de los/las estudiantes en el juego, así como la evaluación formativa y sumativa.

El rol del estudiante es activo, mientras que el rol del docente y ayudante es de facilitador de los aprendizajes.

# DESCRIPCIÓN DE LAS FASES, PROCEDIMIENTOS, ACCIONES REALIZADAS Y RECURSOS UTILIZADOS

Desde el modelo planteado, el curso fue invertido curricularmente, lo cual significa dedicar la mayor parte de las sesiones lectivas al proceso de entendimiento, conocimiento y por sobre todo despliegue de habilidades y transferencia de aprendizajes por parte de los estudiantes. Aquello por sobre la transmisión unilateral del docente de información y datos. Se grafica a continuación:

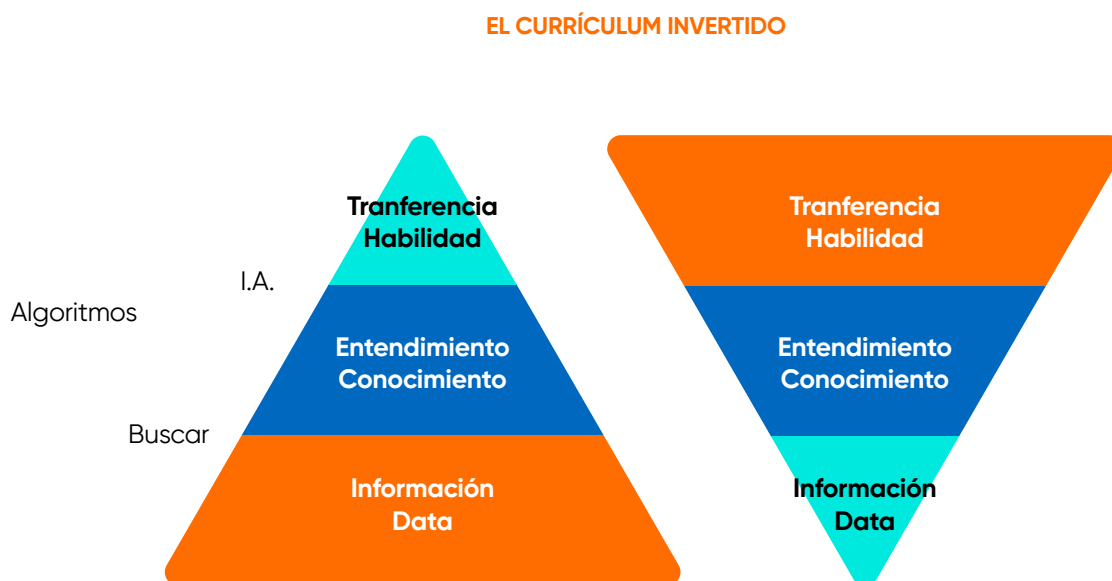


Figura 4: Voltar el currículum (el plan de estudios) para tener en cuenta la ocupación de la búsqueda y la I.A.  
Fuente: CCR. Centro de Rediseño del Currículum



Desde esta perspectiva se realizaron los siguientes pasos:

### **Fase planificación y mejora continua del curso:**

- 1.** Evaluación del proceso año 2020 en el mismo curso con base en los siguientes datos:
  - a. Productos desarrollados por los estudiantes.
  - b. Autoevaluación de los estudiantes.
  - c. Evaluación Docente.
  
- 2.** Análisis del programa desde una perspectiva interdisciplinar.
  
- 3.** Análisis del programa para complementar contenidos.
  
- 4.** Análisis del programa para complementar objetivos competenciales en coherencia con modelo UDD interdisciplinar.
  
- 5.** Análisis del programa desde la perspectiva de evaluación para el aprendizaje.
  
- 6.** Elaboración de cronograma clase a clase con la siguiente lógica semestral:
  - a. Primer bloque de clases: Sesión lectiva sincrónica interactiva.
  - b. Segundo bloque de clases: Sesión sincrónica o asincrónica lectiva (experiencias de aprendizaje en plataformas tecnológicas) o bien trabajo autónomo individual o grupal con relación a certámenes.
  - c. Tercer bloque de clases: Trabajo individual o grupal autónomo offline.
  
- 7.** Elaboración de los materiales y clases
  - a. Diseño y elaboración "Desafío 1": Realización de Serie Podcast sobre teóricos del aprendizaje (ABP).
  - b. Diseño y elaboración "Desafío 2": Realización de infografía interactiva de integración de teorías del aprendizaje y análisis de una clase real en contexto de enseñanza escolar (ABP).
  - c. Diseño y Elaboración de Juego de Aprendizaje: Estudiantes desarrollan un juego para que compañeros y otros estudiantes puedan aprender sobre cada uno de los teóricos del aprendizaje (Gamificación).
  
- 8.** Reunión con ayudante del curso.
  
- 9.** Coordinación con docentes de las otras secciones del curso a fin de buscar coherencia en la metodología implementada y propuesta para el curso.



Fase implementación del curso:

### 1. Clase 1

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

### 2. Clases 2 a la 9

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

### 3. Clases 10 a 18

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



## Fase Evaluación para el Aprendizaje

A continuación, se pueden ver los certámenes creados por los estudiantes el segundo semestre de 2021.

Tipo de Evaluación	Descripción	Herramientas digitales para utilizar en el diseño del trabajo	Ponderación sobre nota final
Certamen 1 Individual	Creación de un Podcast, basado en cada uno de los autores revisados en el curso.	<p>Esto deberá ejecutarse a través de una modalidad de capítulo de Podcast. El que permitirá tener una serie Podcast, sobre Aprendizaje y sus teorías y autores. Se pueden utilizar entre otras las siguientes plataformas web gratuitas:</p> <p><a href="https://anchor.fm">https://anchor.fm</a>  <a href="https://www.ivoox.com">https://www.ivoox.com</a>  <a href="https://www.speaker.com">https://www.speaker.com</a>  <a href="https://audacity.es">https://audacity.es</a>  <a href="https://www.podbean.com/start-unlimited-podcast?utm_campaign=spref&amp;utm_source=affiliate">https://www.podbean.com/start-unlimited-podcast?utm_campaign=spref&amp;utm_source=affiliate</a>  <a href="https://www.talkshoe.com">https://www.talkshoe.com</a></p> <p>Su evaluación será a través de una rúbrica</p>	35%
Certamen 2 Individual	Creación de una infografía interactiva con un análisis integrativo sobre aprendizaje, enseñanza y el vínculo de las teorías revisadas con el rol del docente y estudiante en el proceso de enseñanza/aprendizaje	<p>Creación de una infografía interactiva  <a href="http://www.canva.com">www.canva.com</a>; <a href="https://www.easel.ly/">https://www.easel.ly/</a>  <a href="https://www.genial.ly/en">https://www.genial.ly/en</a>  <a href="https://www.storyboardthat.com/">https://www.storyboardthat.com/</a>  <a href="https://www.pimpampum.net/es/project/bubblr/">https://www.pimpampum.net/es/project/bubblr/</a>; <a href="https://storybird.com/signin">https://storybird.com/signin</a></p> <p>Su evaluación será a través de una rúbrica</p>	35%
Trabajo Grupal	Creación de un juego para aprender de manera entretenida y profunda	<p>Creación de un juego por equipo. Cada equipo elabora un juego que permita el aprendizaje de los objetivos de aprendizaje y contenidos del curso para cualquier tipo de personas de manera lúdica. Cada equipo trabaja un bloque teórico completo en la elaboración del juego. Se podrán utilizar todo tipo de plataformas y todo tipo de juegos: Cartas, tablero, etc. Las plataformas que pueden utilizar entre otras son:</p> <p><a href="https://wordwall.net">https://wordwall.net</a>  <a href="https://www.genial.ly/en">https://www.genial.ly/en</a>  <a href="https://kahoot.com">https://kahoot.com</a>  <a href="https://www.brainscape.com">https://www.brainscape.com</a>  <a href="https://www.symbaloo.com">https://www.symbaloo.com</a></p> <p>Su evaluación será a través de una rúbrica</p>	20%
Autoevaluación Formativa	A lo largo del semestre cada estudiante debe construir un portafolio de reflexión de aprendizajes con relación a 5 preguntas base	Debe ser presentado en formato de infografía, comic, video, Storyboard o archivo word	10%



## LOGROS ALCANZADOS

Los principales logros son los productos construidos por los y las estudiantes, pues evidencian el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje:

### **Portafolio de Productos:**

- **Serie Podcast:** Relata la vida y los aportes de 35 teóricos del aprendizaje correspondientes a diferentes corrientes teóricas (ABP).
- **Infografías:** Síntesis y aportes de 35 teóricos del aprendizaje y diagnóstico de una clase observada a docente real. Se aplicaron e integraron todas las teorías que solicitaba el programa a un caso real (ABP).
- **6 juegos interactivos:** Permiten aprender sobre los 35 teóricos del aprendizaje investigados. Trabajo final y examen (Gamificación).
- **35 auto-evaluaciones** de estudiantes con procesos de reflexión metacognitiva.

Acceso al portafolio de productos:

[https://padlet.com/jose\\_lefort/aprendizaje2021](https://padlet.com/jose_lefort/aprendizaje2021)

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

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

1. Estudiantes como protagonistas del aprendizaje.
2. Evaluación formativa para el aprendizaje continuo durante todo el semestre.
3. Evaluación sumativa para el aprendizaje coherente mediante certámenes y exámenes que buscaron que el/la estudiante generara productos creativos, a partir de lo aprendido.
4. Catedra clase a clase que buscó fortalecer el aprendizaje profundo.
5. Ayudantía con foco en la evaluación formativa y acompañamiento emocional de los/las estudiantes.
6. Uso de metodologías de aprendizaje activo, como ABP y aula invertida.
7. Uso de tecnologías como acelerador del aprendizaje: Nearpod, Mentimeter, Canva, Padlet, Storyboardthat, etc.
8. Uso de Padlet como portafolio digital de productos desarrollados por estudiantes.



# DIFICULTADES ENCONTRADAS

Una dificultad fue que los estudiantes han sido formados en un sistema escolar y universitario, en el que el protagonista es el docente. Fullan & Quinn (2016) sostienen que la escuela tradicional es cada vez más aburrida para alumnos y profesores. La solución no es la compra de tecnología, pues por sí misma no ha logrado un impacto significativo. Sino que es central el desarrollo de nuevas pedagogías y acciones de aprendizaje en el contexto del siglo XXI.

Otra dificultad son las estructuras y orgánicas de la educación superior. La presente innovación tiene sustento en recientes informes que indican que los sistemas de formación terciarias deben transformarse profundamente (Ej. Coursera-Deloitte, 2021). Esto coincide con lo señalado por el Grupo Banco Mundial (2021) que señala para Chile:

"Los actuales criterios y estándares para la acreditación no están destinados a medir los asuntos más importantes, como el resultado de los procesos de formación o la rigurosidad académica, sino que califican procesos o insumos que son menos relevantes (...) califican características como la infraestructura, la formación docente o el diseño curricular, pero dejan de lado criterios esenciales como los resultados específicos del aprendizaje, la empleabilidad de los graduados, la innovación y proyectos de investigación, entre otros. Además, debido a su rigidez, no contribuyen a la innovación en la formación, al uso de nuevas tecnologías y metodologías de enseñanza aprendizaje, ni reconocen las necesidades de formación de una población estudiantil más variada" (p.75).

De modo que, el principal obstáculo fue el miedo inicial de los y las estudiantes a trabajar de manera autónoma, colaborativa, creativa, etc. Esta dificultad fue superada a medida que se les entregaba confianza, ayuda y se les planteaba altas expectativas en su desempeño.

Además, resultó como estrategia coherente utilizar las metodologías del presente proyecto como medios para fortalecer las habilidades que se requieren para transformar las sociedades y el mundo del trabajo.





# CONCLUSIONES

La principal conclusión es que con el modelo pedagógico y los métodos implementados en el presente curso permitieron pasar del paradigma de la enseñanza (centrada en el docente) al paradigma del aprendizaje (centrado en el estudiante).

A su vez, se transformó la evaluación como el principal medio de aprendizaje, mientras se usaron las tecnologías y metodologías activas como aceleradores del aprendizaje profundo.

Cabe señalar que la experiencia docente es un factor relevante a considerar, pues este modelo es consecuencia de un trabajo de más de 10 años como docente y de experimentación con establecimientos escolares.

El modelo presentado se fundamenta en la evidencia empírica recogida de las siguientes fuentes:

CONTEXTO ACTUAL EN LA EDUCACIÓN EN EL SIGLO XXI					
Instituciones Internacionales	Personajes Empresas	Expertos en Educación	Países	Instituciones Educativas	Teóricos del Aprendizaje
TheGedi.org	Elon Mask	Peter Senge	Singapur 2011	Centro para el rediseño del currículum	Peter Jarvis
Informe McKinse: Future that works: Automation, employment, and productivity (2017)	Reed Hastings	Michael Fullan	Finlandia 2016 "phenomenon learning"	Nuevas pedagogías para el aprendizaje profundo	Knud Illeris
BID: Aprender mejor (2017)	Steve Jobs	Ken Robinson	China 2014	Asociación para el aprendizaje en en siglo XXI	Kayo Matsushita
Citigroup: The Future is Now What It Used to Be (2016)	Bill Gates	Charles Fadel	EEUU Massachusetts 2018	PBL Works	Carol Dweck
OCDE (Informe Skills Outlook)	Richard Branson	Sugata Mitra	Chile 2020	Game for change	Howard Gardner
OCDE (2018) How to Build a 21st-Century School System		Fernando Reimers	India 2005		Yrjo Engestrom
OCDE (2019) Fomentar la creatividad y pensamiento crítico en los estudiantes lo que significa la escuela		James Pellegrino /Hilton, M	Canadá Ontario 2016		Barbara Rogoff

# RECOMENDACIONES

A partir de la articulación de esta experiencia con el proyecto E-Teach de la Facultad de Psicología y con el modelo interdisciplinar UDD, es posible avanzar a transformar la experiencia curricular y de aprendizaje de los estudiantes. Para esto el uso de metodologías activas de aprendizaje es fundamental.

La acumulación de un portafolio que evidencia el proceso formativo de los estudiantes les permitirá llegar con mayores habilidades para insertarse y transformar el mundo que los rodea. Se recomienda que los docentes continúen este trabajo, insertados en el modelo Work-integrated Learning (WIL).

Finalmente,

"un enfoque educativo que utiliza experiencias relevantes basadas en el trabajo para permitir que los estudiantes integren la teoría con la práctica significativa del trabajo como un componente intencional del plan de estudios. Los elementos definitorios de este enfoque educativo requieren que los estudiantes participen en tareas auténticas y significativas relacionadas con el trabajo, y deben involucrar a tres partes interesadas; el estudiante, la institución de educación superior y el lugar de trabajo/comunidad" (Ferns et al., 2022).



# REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA

**Arellano, C. y Gent, K. (2018).** Mentalidad Lúdica, para crear, educar, emprender e innovar. Momento Cero S.A.

**Carless, D., Bridges, S.M., Ka Yuk Chan, C. & Glofcheski, R. (2019).** Scaling up Assessment for Learning in Higher Education. Springer Nature Singapore.

**Coursera-Deloitte (2021)** Ready to learn, ready to work Higher education's role in driving economic recovery. Deloitte Development LLC.

**Ferns, S., Rowe, A., Karsten, E.(2022).** Advances in research, theory and practice in work-integrated learning. Routledge.

**Fadel, Ch. & Trilling, B. (2009).** 21st Century Skills: Learning for Life in Our Times. Jossey-Bass.

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

**Fullan, M., Quinn, J., Mceachen, J., Gardner & M., Drummy, M. (2020).** Dive into deep learning: Tools for engagement. Corwin-Sage.

**Fullan, M., Quinn, J. & Mceachen, J. (2018).** Deep Learning: Engage the world change the world. Corwin-Sage & Ontario Principal Council.

**Fullan, M. & Quinn, J. (2016).** Coherence: The right drivers in action for schools, districts, and systems. Ontario Principal Council & Corwin-Sage.

**Grupo Banco Mundial (2021).** Educación superior de calidad y acceso equitativo: Informe para Chile.

**Le Fort, J. (2020).** Manual Aprendizaje Basado en Proyectos.

**Matsushita, K. (2018).** Deep active learning. Springer Singapore.

**Misseyanni, A., Lytras, M., Papadopoulou, P. & Marouli, C. (2018).** Active learning strategies in higher education: Teaching for leadership, innovation and creativity. Emerald Publishing Limited.

**Mora, A., Riera, D., Gonzalez, C. & Arnedo-Moreno, J. (2015).** A literature review of gamification design frameworks. 2015 7th International Conference on Games and Virtual Worlds for Serious Applications (VS-GAMES), 2015, pp. 1-8, doi: [10.1109/VS-GAMES.2015.7295760](https://doi.org/10.1109/VS-GAMES.2015.7295760).

## BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

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

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

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

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

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

**Robinson, K. (2009).** "El elemento: Descubrir tu pasión lo cambia todo". Argentina. Grijalbo

**Gerver, R. (2010)** "Creating tomorrow's schools today\_ education our children their futures". Continuum International Publishing Group

**Gerver, R. (2013)** El cambio, aprende a quererlo, aprende a liderarlo. Conecta

**Reimers, F., Chung, C. (2016)** Teaching and Learning For the Twenty-First Century: Educational Goals, Policies, and Curricula from Six Nations. Harvard Education Press

**Reimers, F., Chung, C. (2016)** Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI, metas, políticas educativas y currículo en seis países. Fondo de cultura económica

**Fadel, Ch., Trilling, B (2009)** 21st Century Skills: Learning for Life in Our Times. Jossey-Bass

**Piirto, J (2011)** Creativity for 21st Century Skills. How to Embed Creativity into the Curriculum. Sense Publishers

**Darling-Hammond, L. (2014)** Next Generation Assessment Moving Beyond the Bubble Test to Support 21st Century Learning. Jossey-Bass

**Gruenert, S. Whitaker, T. (2015).** "School Culture Rewired. How to Define, Assess, and Transform It". Virginia: ASCD.

## **BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA**

**Bergmann, J., Sams, A.(2015)** Dale la vuelta a tu clase. Ediciones SM. España

**Carbaugh, E., Doubet, K (2016)** The differentiated flipped classroom, a practical guide to digital learning. Corwin-SAGE

**Plunkett, K (2014)** The Flipped classroom a teachers complete guide, theory, implementation, and advice

**SEP (2015)** el enfoque formativo en Evaluación. Mexico. Tomos I al V

**Hattie, J. (2008)** Visible Learning\_ A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Routledge

**Hattie, J. (2011)** Visible Learning\_ for teachers. Routledge

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

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

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

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

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

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

**Education.** Palgrave Macmillan

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

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



# ANEXO

## MODELO DE APRENDIZAJE PROFUNDO

EN ESTUDIANTES DE III AÑO DE PSICOLOGÍA A TRAVÉS DE APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS Y GAMIFICACIÓN.

### Teorías Socioemocionales

Carol Dweck



Spotify

Mentalidad de crecimiento - Carol Dweck

Bernard Weiner



Vídeo • 15:28

fitzgeraldgomezmichellepaulina\_23048\_2998890\_Podcast B.Weiner, Michelle Fitzgerald

Marc Brackett

### Pedagogía Crítica

Michael Apple



Vídeo • 25:05

tondagilantonia\_16811\_3008764\_Podcast Michael Apple, Antonia Tonda

Peter McLaren



Spotify

Pedagogía Crítica

Paulo Freire



# **SE ANEXA ACCESO AL PORTAFOLIO DE PRODUCTOS DESARROLLADO POR LOS ESTUDIANTES EN EL AÑO 2021**

---

[https://padlet.com/jose\\_lefort/aprendizaje2021](https://padlet.com/jose_lefort/aprendizaje2021)



## TRABAJO COLABORATIVO ENTRE ESTUDIANTES Y DOCENTES DE CHILE Y ESPAÑA:

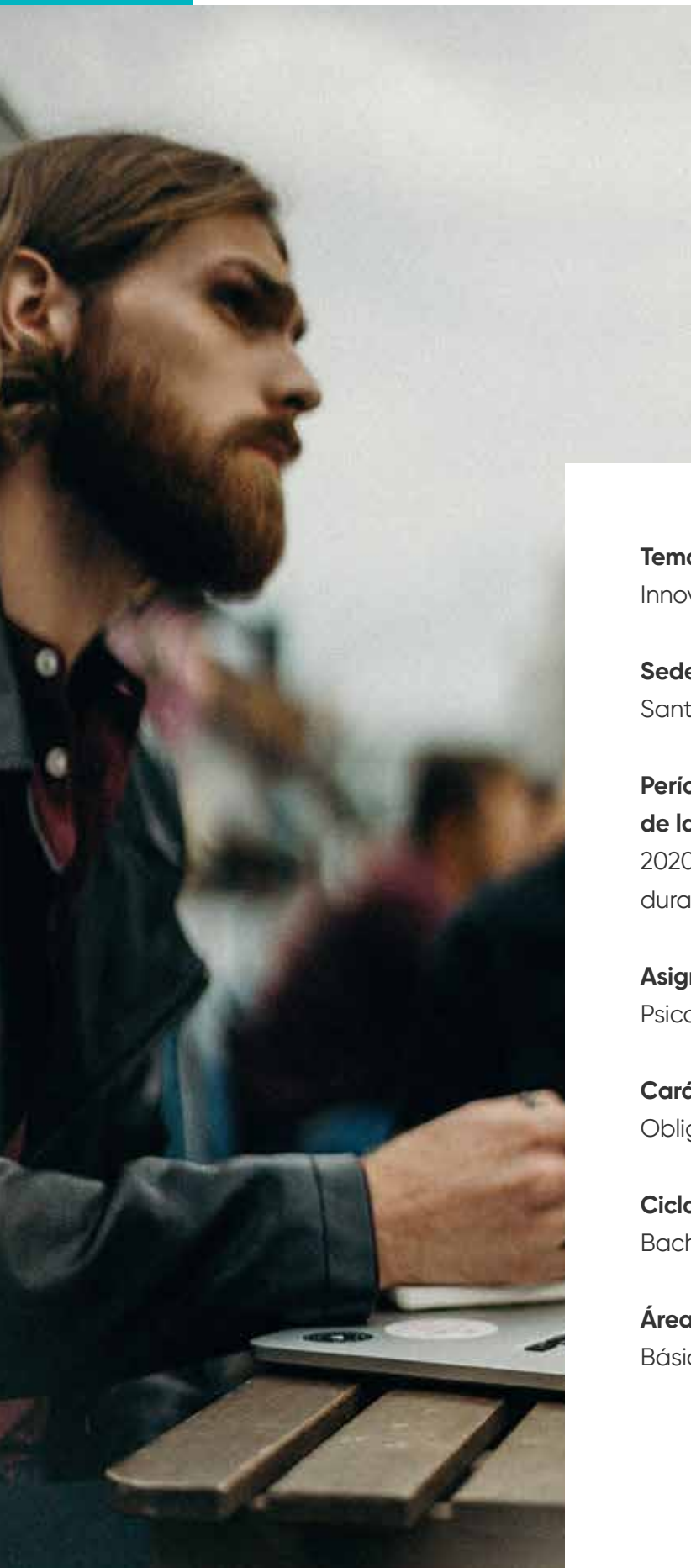
ENVEJECIMIENTO DESDE UNA  
PERSPECTIVA TRANSCULTURAL  
Y UNA APROXIMACIÓN BASADA  
EN LAS FORTALEZAS

Experiencias – Docentes UDD

Michelle Diemer  
Ureta

Psicóloga  
Pontificia Universidad  
Católica de Chile

# ANTECEDENTES

**Correo electrónico:**

mdiemer@udd.cl

**Docentes participantes:**

Gema Pérez Rojo

gema.perezrojo@ceu.es

**Categoría:**

- Planificación
- Didáctica
- Evaluación

**Temática transversal:**

Innovación metodológica

**Sede en la cual se desarrolló la experiencia:**

Santiago

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

2020 - 2do semestre. La actividad se realizó durante el mes de noviembre (1 mes).

**Asignatura o curso:**

Psicología Evolutiva de la Adulthood.

**Carácter del curso:**

Obligatorio

**Ciclo de la carrera:**

Bachillerato

**Área a la que pertenece el curso:**

Básica



# DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA

Este curso de carácter teórico busca que las y los estudiantes analicen el desarrollo humano durante la adultez, integrando las etapas previas y discutiendo diversas teorías y modelos que lo han abordado. Se enfatiza una mirada relacional y situada que permite comprender el desarrollo humano dentro de un contexto social e interpersonal.

## **Para el logro de los resultados de aprendizaje:**

La y el estudiante podrán analizar y comparar las distintas sub-etapas de la adultez a partir de distintas teorías, procesos y tareas, integrando las dimensiones biológicas, cognitivas, sociales y emocionales. Junto a ello, será capaz de identificar recursos de los adultos así como detectar necesidades de estimulación y/o fortalecimiento de las habilidades que se espera se hubiesen desarrollado con anterioridad.

Se analizarán temáticas relevantes para el desarrollo humano en la adultez: antecedentes de etapas anteriores del desarrollo, influencia del contexto histórico-cultural y su incidencia en la variabilidad del desarrollo adulto, áreas de la vida e indicadores de calidad de vida a nivel familiar, laboral y social así como políticas públicas orientadas a su fortalecimiento.

Para ello, las y los estudiantes revisarán información teórica y empírica que les permitirá valorar y reflexionar sobre la importancia de incluir la mirada del desarrollo en la evaluación de un adulto (su familia, trabajo y contexto social) a partir de técnicas de observación y entrevistas y de la consideración de variables/factores que promueven el desarrollo sano. Se estimulará en el estudiantado la sensibilización frente a distintas problemáticas sociales vinculadas a la adultez.

## **Competencias:**

El presente curso se orienta al desarrollo de la competencia genérica de Responsabilidad Pública.

La competencia específica corresponde a Diagnóstico.

# PROBLEMA, INQUIETUD O NECESIDAD DE MEJORA



En el marco de la existencia de un convenio entre la Universidad CEU y UDD, surge la posibilidad de realizar un trabajo colaborativo entre las docentes y estudiantes. La inquietud que se planteó en ambas docentes fue buscar nuevas oportunidades y experiencias de aprendizaje para sus respectivos estudiantes, pensando en la riqueza que supone participar de una experiencia de intercambio cultural, el uso de herramientas tecnológicas, la incorporación de nuevas estrategias pedagógicas y la oportunidad de aprender de nuevos contextos, personas y contenidos, especialmente pensando en el tiempo vivido en confinamiento por la pandemia.

Utilizando los recursos tecnológicos disponibles en cada universidad e incorporando metodologías activas, se buscó enriquecer la mirada del estudiantado y ampliar y profundizar la experiencia de aprendizaje.



# ANTECEDENTES EMPÍRICOS Y/O CONCEPTUALES QUE PERMITEN CARACTERIZAR LA NECESIDAD O PROBLEMÁTICA

Los programas de inmersión internacional son un importante componente en la formación de psicólogos y pueden proporcionar una serie de beneficios a los alumnos, sus futuros clientes, el campo de la psicología y la comunidad internacional (Levy, 2012). Los modelos para crear y mantener programas de intercambio internacional indican que la comunicación, el compromiso con las relaciones a largo plazo, el respeto mutuo y la reciprocidad, son elementos vitales en la formación de asociaciones internacionales y el éxito de los programas de intercambio (Mathiesen & Lager, 2007).

Friedlander, Carranza y Guzmán (2002) establecieron un programa de intercambio internacional para estudiantes de psicología. A través de herramientas basadas en internet y pedagogías innovadoras en línea, se fomentan intercambios significativos entre profesores y estudiantes, que están geográficamente distantes y tienen diferentes orígenes lingüísticos y culturales (The Center for Collaborative Online International Learning). El aprendizaje internacional colaborativo busca que dos profesores de distintas instituciones se unan para crear un curso compartido, en el que sus estudiantes participan en el aprendizaje del contenido, tanto a través de su propia mirada cultural, como también intercambiando sus lentes culturales y experienciales a medida que avanzan en conjunto en los aprendizajes de la asignatura. Esto facilita un diálogo intercultural que aporta una dimensión global al contenido del curso (The Center for Collaborative Online International Learning).





## CONSIDERACIONES ÉTICAS

1. La actividad se realizó en un marco de respeto considerando las diferencias socioculturales, velando por el bienestar de todos los participantes y la confidencialidad de las opiniones compartidas.
2. Consideró la creación académica basada en el respeto a la diversidad cultural, vivencial, de ritmos de estudio, de diferencia horaria, entre otros. Todo ello los/las llevó a propiciar un diálogo basado en el respeto de las diferentes posiciones, para construir desde el saber propio y lograr la colaboración en el hacer.
3. Se trabajó considerando la responsabilidad con los/as otros/as integrantes, en términos del tiempo de dedicación, respuesta ante el desarrollo de las actividades, el cumplimiento a tiempo de las tareas personales y colectivas definidas para el logro del objetivo final.
4. Al compartir se pusieron en juego no solo las experiencias y expectativas, sino que también estrategias de adaptación que permitieran aprovechar la riqueza de la experiencia compartida, reconociendo las diferencias como un aporte y un valor a la formación profesional.

# OBJETIVOS

## Objetivo General

Enriquecer la experiencia de aprendizaje vinculada a la etapa de la Adultez Mayor, aportando a la formación de los/as estudiantes una actividad práctica compartida entre la Universidad CEU de España y la Universidad del Desarrollo de Chile.

## Objetivo General

- Proponer 4 desafíos que tienen Chile y España con las personas mayores, como también proponer 2 diferencias y 2 semejanzas entre los desafíos de estos países.
- Realizar una propuesta de distribución de recursos en relación con las áreas en las cuales aumentarían la asignación de recursos, incluyendo en ella el uso específico que le darían a estos recursos, justificando desde una mirada gerontológica.
- Hacer una propuesta de programa de prevención que ayude a promocionar las fortalezas psicológicas en personas mayores de Chile y España, respondiendo a: ¿Qué diferencias y semejanzas habría en la aplicación del programa en cada país?



# USUARIOS/BENEFICIARIOS DIRECTOS

La actividad estuvo a cargo de dos docentes y fue dirigida a estudiantes de Psicología de la Universidad CEU de España y la Universidad del Desarrollo de Chile.

En el caso de la Universidad del Desarrollo, participaron 39 estudiantes de 2º curso de la asignatura de Psicología Evolutiva de la Adulthood y, en el caso de la Universidad CEU San Pablo, participaron 39 estudiantes de 4º de psicología de la asignatura de Psicogerontología.





# DESCRIPCIÓN DE ANTECEDENTES TÉCNICOS DE LA EXPERIENCIA DOCENTE REALIZADA




Experiencia de aprendizaje colaborativo en que las docentes de dos instituciones y países diferentes se unen para diseñar actividades académicas que incluyen clases magistrales, revisión de bibliografía especializada, creación de grupos para trabajar en un tema, mediados por la tecnología.

Para cumplir con las tareas encomendadas, los/las estudiantes coordinaron sus tiempos para reunirse sincrónicamente, para trabajar de manera autónoma y aportar al desarrollo de la actividad de manera colaborativa, alcanzando un aprendizaje individual y colectivo, tal como lo plantea Díaz y Hernández (2002). Éstos recibieron el apoyo permanente de sus docentes, quienes a través de asesorías respondieron dudas y orientaron a cada grupo.

Tales actividades se realizaron a través del uso de diversas herramientas tecnológicas, medio a través del cual, cada grupo envió su informe final.

La estrategia utilizada posibilitó, por una parte, el intercambio entre estudiantes generando un proceso de construcción social del conocimiento, tal como lo señalan Jonassen y colaboradores (1992), y por otra, el uso intensivo de la tecnología, Cabero (2006), que facilitó la relación entre las docentes y entre sus estudiantes a través de entornos virtuales diseñados para generar colaboración, en el que los involucrados/as aprenden escuchando y aportando desde lo que son y saben, superando las posibles diferencias culturales y convirtiendo la experiencia de aprendizaje en transcultural y colaborativa.



# DESCRIPCIÓN DE LAS FASES, PROCEDIMIENTOS, ACCIONES REALIZADAS Y RECURSOS UTILIZADOS

## **1. Planificación (septiembre-octubre):**

Reuniones virtuales por Zoom de coordinación entre docentes, construcción de pautas y rúbricas de evaluación.

## **2. Implementación (noviembre):**

- Clases: Los estudiantes participan de una conferencia sobre enfoques gerontológicos, políticas públicas y mitigación del COVID en instituciones de cuidado a largo plazo realizada por el Dr. José Miguel Morales de la UDD. Luego, participan de una conferencia sobre fortalezas en personas mayores en tiempos de pandemia por parte de la Dra. Gema Pérez Rojo de CEU.
- Revisión bibliográfica: Los estudiantes revisan textos de Chile y España sobre cómo son las personas mayores en ambos países.
- Grupos de trabajo UDD-CEU: Se forman grupos de trabajo compuestos por 4 alumnos cada uno (dos de Chile y dos de España). A cada grupo se le asigna un área de trabajo: Física, psicológica o social.
- Asesorías con docentes: Se realizan asesorías para resolver dudas.
- Informe final: Cada grupo envió su informe a ambas docentes.

## **3. Evaluación (diciembre):**

- Feedback: Estudiantes reciben rúbricas de evaluación y feedback de la actividad.
- Encuesta: Estudiantes responden encuesta, a través de Google Forms, para evaluar la experiencia.





## LOGROS ALCANZADOS

Esta actividad facilitó:

- Un cambio de paradigma en los estudiantes al acercarse al envejecimiento desde una aproximación basada en fortalezas y no en el déficit. Esto a su vez permitió un cambio en las actitudes de los estudiantes hacia las personas mayores.
- La participación de estudiantes y docentes en un espacio de reflexión sobre cómo los factores culturales pueden influir en las propuestas que se desarrollan para un mismo colectivo de personas.
- Se logró un espacio de enriquecimiento que permitió desarrollar una actividad transcultural promoviendo competencias de trabajo en equipo, flexibilidad cognitiva y adaptabilidad.

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

Para el desarrollo de la actividad fue fundamental la constante coordinación entre las docentes, que permitió cumplir con la planificación y motivar a los estudiantes.

## DIFICULTADES ENCONTRADAS

La mayor dificultad fue la diferencia horaria entre España y Chile. Para enfrentar esa situación, se buscó un espacio fuera del horario de clases y, ocasionalmente, fue necesario usar el espacio de ayudantía.

Otra dificultad fue que los tiempos académicos eran distintos, teniendo abordar ese problema condensando todas las actividades en 4 semanas.





# CONCLUSIONES

La experiencia permitió cumplir plenamente los objetivos propuestos con una metodología innovadora. De este modo, se ofreció a los estudiantes un espacio de reflexión e intercambio intercultural en una temática muy sensible y relevante para ambos países, considerando las altas tasas de envejecimiento.

Sin duda, este espacio facilitó el desarrollo de competencias vinculadas a la responsabilidad pública, pensamiento crítico y comunicación, enriqueciendo el aprendizaje de estudiantes y equipo docente. Los estudiantes destacan esta actividad como un valor agregado a su formación, lo cual queda en evidencia en la encuesta final realizada (ver anexo).

Esta experiencia evidencia la posibilidad de generar exitosamente un espacio de trabajo colaborativo internacional. De este modo, se confirma que los programas de inmersión internacional son un importante componente en la formación de psicólogos y pueden proporcionar una serie de beneficios a los alumnos, sus futuros clientes, el campo de la psicología y la comunidad internacional (Levy, 2012).

Este exitoso espacio tiene además una relevancia estratégica, considerando que esta actividad permitió establecer un vínculo de trabajo colaborativo CEU San Pablo-UDD, que podría proyectarse a otras áreas, derivando en que la institución haya solicitado buscar nexos colaborativos con otras asignaturas de la Facultad de Psicología.

# REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA

**Cabero, J. (2006).** Bases pedagógicas del e-learning. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC), 3(1), 1-10.

**Díaz, F. y Hernández, G. (2002)** Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. Mac Graw Hill.

**Jonassen, D., Mayes, T. & MacAleese, R. (1993).** A manifesto for a constructivist approach to uses of technology in Higher Education. En T.M. Duffy, J. Lowyck, & D.H. Jonassen (Eds.), Designing environments for constructive learning (1st ed., pp. 231-247). Springer-Verlag.

**López, J., Perez-Rojo, G., Noriega, C., Carretero, I., Velasco, C., Martinez-Huertas, J.A., López-Frutos, P. & Galarraga, L. (2020).** Psychological well-being among older adults during the COVID-19 outbreak: a comparative study of the young-old and the old-old adults. International psychogeriatrics, 32(11), 1365-1370.

# ANEXO

## TRABAJO COLABORATIVO ENTRE ESTUDIANTES Y DOCENTES DE CHILE Y ESPAÑA:

ENVEJECIMIENTO DESDE UNA  
PERSPECTIVA TRANSCULTURAL  
Y UNA APROXIMACIÓN BASADA  
EN LAS FORTALEZAS

# RÚBRICA ACTIVIDAD

## RÚBRICA PARA EVALUAR EL NIVEL DE DESEMPEÑO

ASPECTOS A EVALUAR	NIVELES DE DESEMPEÑO				PUNTAJE OBTENIDO
	INSUFICIENTE	REGULAR	BUENO	EXCELENTE	
PROPUESTA DESAFÍOS DE CHILE Y ESPAÑA CON PERSONAS MAYORES	(0) No se establece ninguno de los puntos de la categoría excelente	(2) Se propone sólo 2-3 desafío de forma correcta o existen desafíos que no se ajustan el área asignada o no tienen relación con los textos o no están bien justificados.	(3) Sólo se establecen 4-5 de los 6 desafíos de acuerdo al área asignada y en concordancia a los textos o la justificación es incompleta.	(4) Se proponen 2 desafíos para las personas mayores para cada una de las áreas (social, física o psicológica), incorporando los datos que se señalan en los textos. En total deben contemplar 6 desafíos, justificando la propuesta.	
2 DIFERENCIAS Y 2 SEMEJANZAS EN LOS DESAFÍOS PROPUESTOS	(0) Las diferencias y semejanzas no son correctas. La argumentación no integra los textos y conferencias, resultando incorrecta e incompleta.	(2) Se proponen de forma correcta algunas diferencias y semejanzas, pero hay más de una de ellas que es incorrecta. Y/O los argumentos son muy incompletos y/o no integran del todo los textos.	(3) Se proponen de forma correcta las diferencias y semejanzas, pero hay una de ellas que es incorrecta o la justificación es incompleta. O algunos argumentos son incompletos o no integran del todo los textos.	(4) Se proponen de forma correcta 2 diferencias y 2 semejanzas que se observan en Chile y España, respecto a los desafíos propuestos en su conjunto (no por cada desafío), tomando en cuenta los textos leídos y las conferencias. Se entregan argumentos para apoyar el planteamiento.	
PROPUESTA PROGRAMA DE PREVENCIÓN PARA PROMOCIONAR FORTALEZAS PSICOLOGICAS	(0) Se cumplen menos del 25% de los indicadores del criterio excelente.	(2) Se cumplen el 25% de los indicadores del criterio excelente	(4) En los argumentos expuestos falta algún indicador del criterio excelente.	(14) Se describe una propuesta de programa que incluye: • Al menos 5 acciones o intervenciones específicas para promocionar las fortalezas psicológicas de personas mayores. • Argumentos teóricos precisos para validar la propuesta de programa. • Menciona y argumenta los elementos que habría que contemplar para la aplicación del programa en cada país.	



# RÚBRICA ACTIVIDAD

## RUBRICA PARA EVALUAR EL NIVEL DE DESEMPEÑO

ASPECTOS A EVALUAR	NIVELES DE DESEMPEÑO				PUNTAJE OBTENIDO
	INSUFICIENTE	REGULAR	BUENO	EXCELENTE	
CALIDAD DE LOS ARGUMENTOS Y JUICIO CRITICO	(0) Presenta argumentos pobres y sin respaldo suficiente. No integración de conceptos.	(2) En los argumentos expuestos faltan 2 o más indicadores del criterio excelente o los indicadores son logrados de forma parcial.	(3) En los argumentos expuestos falta algún indicador del criterio excelente.	(4) Los argumentos expuestos en el desarrollo de las respuestas: • No son circulares ni reiterativos. • Están lógicamente expresados y respaldados desde la gerontología. • Se expone un juicio crítico e independiente. • Se presenta una postura original frente al tema.	
ASPECTOS FORMALES	(0) Las respuestas carecen de orden y claridad. No se facilita la comprensión. Presenta más de 9 faltas de ortografía. Presenta más de 9 faltas de redacción.	(2) Falta cumplir adecuadamente 2 o más indicadores del criterio excelente.	(3) Falta cumplir adecuadamente 1 indicador del criterio excelente.	(4) El trabajo presenta una extensión de 5 páginas. Presenta las ideas en un orden lógico, facilitando la comprensión. No hay más de 3 faltas de ortografías. No hay más de 3 faltas de redacción.	
VIDEO	(0) No cumple con 5 o más de los 7 criterios solicitados.	(3) No cumple con 4 de los 7 criterios solicitados.	(6) No cumple con 2 de los 7 criterios solicitados.	(12) La presentación debe cumplir los siguientes criterios: • Se presenta la propuesta con la metodología Elevator Pitch. • La duración del video es de 10 minutos. • Propuesta clara y concisa • Atractiva • Argumentan la propuesta • Menciona factibilidad y beneficios de la propuesta. • Todos los estudiantes participan.	

# RÚBRICA CO-EVALUACION

## (RESPONDEN LOS ESTUDIANTES)

Estos criterios corresponden a una co-evaluación que realizan las duplas que trabajaron en una misma área. Los estudiantes de CEU evalúan a UDD y vice-versa. Esta evaluación debe ser enviada junto a la entrega final. El puntaje obtenido se suma al puntaje del trabajo para el cálculo de la nota final.

### RUBRICA PARA EVALUAR EL NIVEL DE DESEMPEÑO DE TRABAJO EN EQUIPO

CRITERIOS A EVALUAR	NIVELES DE DESEMPEÑO					PUNTAJE OBTENIDO
	NO APROBADO (0)	COMPETENTE BÁSICO	COMPETENTE INTERMEDIO	COMPETENTE AVANZADO	COMPETENTE SOBRESALIENTE	
COMPROMISO Y RESPONSABILIDAD	No hubo compromiso ni responsabilidad por parte de los integrantes del equipo.	(1) El compromiso y la responsabilidad de parte de los integrantes del equipo fue regular.	(2) El compromiso y la responsabilidad fue del 50% de los integrantes del equipo.	(3) El compromiso y la responsabilidad fue del 75% de los integrantes del equipo.	(4) El compromiso y la responsabilidad fue de todos los integrantes del equipo.	
INTEGRACIÓN EN EQUIPO	No hubo integración.	(1) La integración fue regular. Las duplas trabajaron de forma descoordinada.	(2) La integración fue buena. Las dificultades se superaron sólo parcialmente.		(4) La integración de las duplas fue excelente. No existieron dificultades de coordinación.	

Estudiantes que son evaluados:

Universidad:

# FOTO ACTIVIDAD





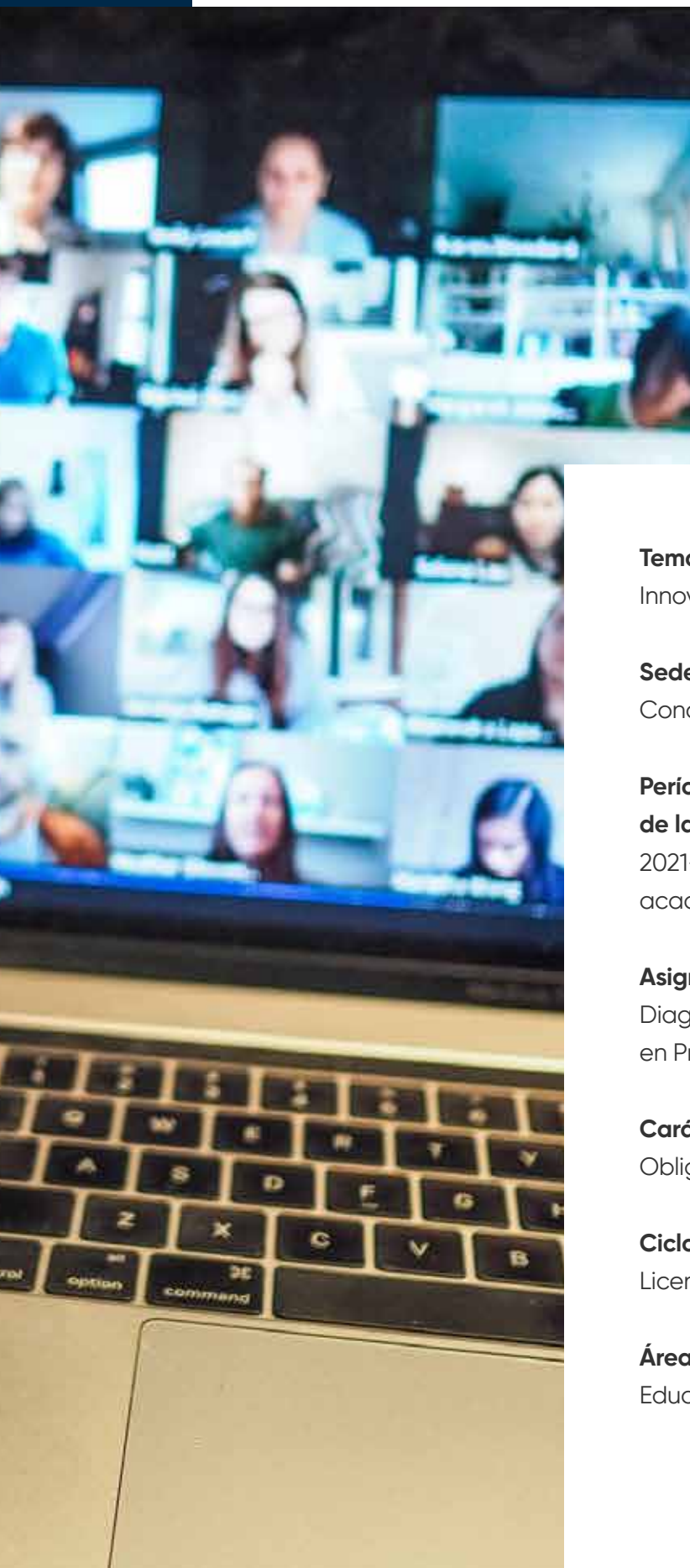
# USO PLATAFORMA NEARPOD COMO APOYO A ENTORNO VIRTUAL DE CLASES

Experiencias – Docentes UDD

Fernando Andrés  
Contreras Hernández

**Psicólogo**  
Facultad de Psicología,  
Universidad del Desarrollo

# ANTECEDENTES



**Correo electrónico:**

fernandocontreras@udd.cl

**Categoría:**

- Planificación
- Didáctica
- Evaluación

**Temática transversal:**

Innovación metodológica

**Sede en la cual se desarrolló la experiencia:**

Concepción

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

2021-1. Se extendió por todo el semestre académico

**Asignatura o curso:**

Diagnóstico y Diseños de Intervención en Procesos de Aprendizaje.

**Carácter del curso:**

Obligatorio

**Ciclo de la carrera:**

Licenciatura

**Área a la que pertenece el curso:**

Educacional



# DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA

Curso disciplinar de tipo teórico-práctico orientado a que los y las estudiantes reflexionen y analicen críticamente distintas dimensiones de la organización escolar vinculadas al proceso enseñanza – aprendizaje, demostrando capacidad para diseñar procesos de diagnóstico, intervención y evaluación. Se analizan los procesos y líneas de acción en los distintos niveles de la gestión de las instituciones educativas incluyendo los equipos directivos, docentes, y la comunidad escolar en su conjunto.

Como estrategias metodológicas se encuentran: Revisión de información teórica y empírica, acceso a casos y situaciones problemáticas propias de las instituciones educativas, prácticas guiadas en terreno, vinculación con diversos actores que participan en contextos educativos y ejercitará el diseño de estrategias diagnósticas y de intervención.

El curso se orienta al desarrollo de la competencia genérica de Autonomía y a desarrollar las competencias específicas del perfil en el ciclo de Licenciatura de Rigurosidad científica, Diagnóstico e Intervención.

Dado el contexto de emergencia sanitaria, el curso se dicta íntegramente en modalidad no presencial, por medio del uso de plataforma canvas con clases sincrónicas y actividades asincrónicas.





# PROBLEMA, INQUIETUD O NECESIDAD DE MEJORA



El contexto de clases online, debido a la pandemia Covid-19, ha requerido contar con plataformas y recursos de apoyo que faciliten el aprendizaje de los estudiantes en un entorno virtual.

Tanto la interfaz como los recursos de apoyo y seguimiento de actividades de aprendizaje autónomo han sido importantes para orientar al estudiante respecto de las actividades a realizar, retroalimentar su desempeño y favorecer el logro de los resultados de aprendizaje.

En este sentido, la etapa del diseño del curso ha requerido tales adaptaciones en su componente virtual, así como de establecer mecanismos eficientes para su seguimiento.

La innovación, en términos de identificar la necesidad de contar con apoyos a las clases online fué definida desde la facultad, permitiendo a los docentes participantes la selección de los recursos a utilizar.

# ANTECEDENTES EMPÍRICOS Y/O CONCEPTUALES QUE PERMITEN CARACTERIZAR LA NECESIDAD O PROBLEMÁTICA

En contexto de emergencia sanitaria se tradujo en la implementación de cursos en modalidad online. El uso de plataformas y recursos de apoyo, el tipo de curso (sincrónico o asincrónico), el tipo de actividades académicas y los resultados de aprendizaje que se persiguen son aspectos a tener a la vista para la planificación e implementación de la enseñanza online (Bustos y Coll, 2010).

Las TIC requieren de diseñar ambientes de aprendizaje que aprovechen diferentes espacios y recursos para favorecer el aprendizaje desde una perspectiva del aprendizaje mediado (Silva & Maturana, 2017). Plataformas como Nearpod permiten interacciones que lo hacen adecuado para cualquier nivel educativo (Fernández, 2022).

El aprendizaje en entornos virtuales requiere de lineamientos claros y una estructura del curso que permita orientar su desarrollo y guiar el aprendizaje, creando un espacio de cooperación significativo docente-estudiante. Esto se puede lograr con el desarrollo de un entorno virtual que entregue estructura y accesibilidad que favorezca un aprendizaje significativo y el compromiso de parte de los estudiantes (Jordan & Duckett, 2018), facilitado por el uso de una estructura modular de curso que sea coherente con la planificación docente y el uso de la plataforma Nearpod para el desarrollo de la clase.

Para ello, distintas consideraciones son relevantes, como la capacitación docente y el diseño del curso. Destacando también la asesoría de un diseñador en la creación de los ambientes virtuales a partir de las características y planificación inicial del docente, de forma de garantizar que la expresión visual y formal del curso en plataforma sea coherente con la planificación didáctica (Amaro de Chacín, 2011; Gonzalez, 2018).





## CONSIDERACIONES ÉTICAS

Las características de la innovación no tiene implicancias éticas que se deban considerar para su aplicación.

## OBJETIVOS

### Objetivo General

- Implementar plataforma Nearpod y recursos digitales de apoyo y seguimiento del aprendizaje estudiantil en plataforma Canvas en el curso de Diagnóstico y Diseño de Intervención en Procesos de Aprendizaje.

### Objetivos Específicos

- Diseñar clases en plataforma Nearpod que articule los recursos de apoyo, tareas y actividades asociados a los resultados de aprendizaje del curso en coherencia con la calendarización académica.
- Implementar diseño modular para el curso en Canvas que favorezca la experiencia de aprendizaje en un entorno virtual de clases.



# USUARIOS/BENEFICIARIOS DIRECTOS

Los beneficiarios directos de la innovación son los estudiantes de la carrera de Psicología sede Concepción que cursaron la asignatura de Diagnóstico y Diseño de Intervención en Procesos de Aprendizaje, sección 1, durante el primer semestre académico 2021.

Se espera que el uso de la plataforma **Nearpod** como entorno virtual que integra las distintas actividades de clase y de aprendizaje autónomo, haya permitido a los estudiantes guiar su propio aprendizaje, organizando sus actividades lectivas y favoreciendo el logro de los resultados de aprendizaje en modalidad de clases online.



# DESCRIPCIÓN DE ANTECEDENTES TÉCNICOS DE LA EXPERIENCIA DOCENTE REALIZADA




Se realizó una revisión de recursos digitales disponibles que contarán con una interfaz intuitiva y viable de integrar con la plataforma Canvas de la UDD. Se consideraron como relevantes las opciones de integración con tareas, actividades para fomentar la participación de los estudiantes en clases sincrónicas como tableros, pizarra, encuestas, herramientas externas, que soportara distintos formatos de archivo y que fuese compatible con distintos dispositivos.

Luego, se seleccionó la plataforma Nearpod, la cual permite intercalar actividades en las presentaciones de contenidos, obtención de informes de analítica de cada una de las sesiones y con opción de acceder a presentaciones de otros docentes (Krahenbuhl and Smith, 2015, citado en Hernández, s/f). Presenta una interfaz intuitiva que permite en pocos pasos el diseño de una clase sincrónica, incorporando en la misma presentación las distintas actividades que se espera desarrollen los estudiantes en clases y que responden a la necesidad de favorecer la participación e interacción entre estudiantes y con el docente en un entorno virtual sincrónico (Fernández, 2022), permitiendo que el docente tenga control sobre el ritmo de la clase y sobre la interacción con el estudiante. Nearpod constituye una excelente alternativa para los docentes que requieran de utilizar herramientas de interacción y acorde a las actividades diseñadas para la clase, facilitando que los estudiantes se involucren en el proceso de co-construcción del conocimiento, favoreciendo el logro de los resultados de aprendizaje del curso (Gonzalez, 2018).

De este modo, la implementación de Nearpod al Canvas UDD buscó responder de una forma innovadora la necesidad de facilitar el aprendizaje de los estudiantes en un entorno virtual en medio de la crisis sanitaria.





# DESCRIPCIÓN DE LAS FASES, PROCEDIMIENTOS, ACCIONES REALIZADAS Y RECURSOS UTILIZADOS

Para implementar Nearpod y un diseño modular se desarrollaron 4 fases:

**1. Capacitación Plataformas y Recursos Digitales:** Curso de 4 jornadas a cargo de la Facultad de Psicología como parte del proyecto E-Teach. Los docentes pudieron conocer distintas plataformas y recursos con potencialidad para ser utilizados en sus cursos: Nearpod, Mentimeter, Padlet, Kahoot, entre otros.

**2. Planificación y Diseño:** La calendarización del curso incluyó el uso de los recursos y la plataforma seleccionada, para este caso Nearpod. La planificación recibió el feedback del docente a cargo de la capacitación y se incluyeron las recomendaciones.

**3. Elaboración clases/diseño modular curso en Canvas:** Se elaboró cada clase del curso en plataforma Nearpod. Para cada clase se utilizó la estructura de:

- **Inicio:** Entrega de los objetivos de la clase y actividad para la participación de los y las estudiantes (pregunta abierta, tablero, encuesta breve, etc).
- **Desarrollo:** Presentación de contenidos teóricos asociados y actividad de análisis individual o grupal.
- **Cierre:** Síntesis de lo revisado en clases y entrega de actividad a realizar para reforzar la clase.

Paralelamente, se montó el curso en Canvas siguiendo una estructura modular que incluía para cada clase:

- **Qué aprenderemos en la semana:** Síntesis de lo que se revisará en la clase.
- **Clase de la semana:** Enlace a nearpod, material de clases y clase en pdf.
- **Tareas de la semana:** Actividad a realizar en clases o en el tiempo autónomo.
- **Lecturas de la semana asociadas a la clase:** 1 obligatoria y 2 o 3 complementarias.
- **Qué veremos la clase de la semana:** Síntesis de la clase siguiente a modo de organizador previo, enlaces a material adicional, videos, etc.

**4. Implementación y Evaluación:** Fase de desarrollo del curso. En cada clase se realizaba una revisión previa del módulo y se solicitaba feedback a los estudiantes respecto del curso en plataforma.





## LOGROS ALCANZADOS

La implementación de la innovación fue evaluado considerando lo siguiente:

- **Desempeño de los/las estudiantes:** Para el periodo de implementación la tasa de aprobación fue del 100% con una media de 5,96.
- **Participación:** La participación en clases durante el semestre alcanzó una media de 5,06 participaciones por clase, con un mínimo de 4 y un máximo de 11 participaciones.
- **Vistas de curso en CANVAS:** Para el curso, la media de visitas de la página fue de 565,53 visitas en el semestre con una media de 40,40 visitas semanales por estudiante.
- **Evaluación docente:** Para el curso y periodo de implementación la categoría de desempeño alcanzada fue "Excelente Desempeño" con un 85% de valoraciones positivas a la adaptación a las clases online y con un 94% de los estudiantes que señalan recomendarían al docente.

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

Para la implementación de la innovación fue relevante el proceso de capacitación y planificación previa al desarrollo del curso. A su vez, la estructura modular permitió a los estudiantes situarse de mejor forma en los contenidos del curso, así como también realizar de forma ordenada y secuencial las distintas actividades solicitadas. El uso de las herramientas para la participación de Nearpod permitieron mayores niveles de participación de los/las estudiantes. Esto es especialmente significativo en un entorno de clases virtuales que combina actividades sincrónicas con actividades asincrónicas. Las distintas tareas y actividades diseñadas favorecieron el aprendizaje, lo cual se traduce en buenos desempeños generales y un adecuado nivel de participación del 100% de los y las estudiantes.

En resumen, se debe destacar que el proceso de planificación y diseño del curso es una fase fundamental para el éxito y aprendizaje de los estudiantes.



# DIFICULTADES ENCONTRADAS



Las principales dificultades se asocian a problemas de conectividad de parte de los estudiantes y del docente, las cuales constituyen una barrera importante al momento de desarrollar una clase on-line. Este aspecto, si bien fue esporádico, entorpece el normal desarrollo de la clase. Para enfrentarlo, se recurrió a volver a realizar la actividad o hacer síntesis de lo revisado para que los estudiantes retomaran el ritmo de las actividades.

Una dificultad adicional lo constituye que la versión gratuita de la plataforma canvas tiene capacidad limitada, por tanto se deben seleccionar recursos que no ocupen mucho espacio en la nube, de lo contrario se deben borrar las clases previas, no estando disponibles para los estudiantes.

# CONCLUSIONES

La utilización de plataformas y recursos digitales como Nearpod en una estructura de curso modular permite un mayor nivel de participación estudiantil. Esto es especialmente relevante en un contexto en el cual éstos tienden a presentar una baja participación, por ejemplo, no encienden sus cámaras y priorizan el chat para realizar aportes o consultas en la clase. Además, se debe considerar que las condiciones en las cuales los y las estudiantes se encuentran durante el desarrollo de la clase sincrónica puede no ser el adecuado debido a distintos obstaculizadores de su propio ambiente, por ejemplo, ruido, mobiliario, luminosidad, etc.

Estas plataformas que permiten la incorporación de actividades a realizar de parte de los estudiantes como encuestas, preguntas abiertas, tableros u otros sin la necesidad de ingresar a otras plataformas, es una ventaja en tanto dinamiza la clase. La interfaz de diseño de la plataforma es intuitiva y simple de aprender, lo cual facilita su uso y reduce los costos asociados a capacitación y desarrollo. Esta reducción de costos pueden ser considerados para efectos de adquirir licencia profesional de la plataforma, lo cual implica mayor capacidad en la nube, lo que en consecuencia permite incorporar recursos de mayor calidad y tamaño, por ejemplo, videos de los estudiantes, actividades con carga de archivos entre otras opciones (Fernández, 2022).

Finalmente, la experiencia de los estudiantes en un entorno virtual sincrónico con actividades asincrónicas en una estructura modular les permite organizar mejor su tiempo y favorece su aprendizaje, en tanto la estructura del curso les facilita situarse en los contenidos del curso y en las actividades de aprendizaje diseñadas.

# RECOMENDACIONES

Como recomendaciones a futuras implementaciones de esta plataforma, se sugiere disponer de licencias profesionales de la plataforma. A su vez, esta puede ser implementada tanto para cursos en modalidad presencial, e-learning o b-learning.

# REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA

**Amaro de Chacín, R. (2011).** La planificación didáctica y el diseño instruccional en ambientes virtuales. *Investigación y Postgrado*, 26(2),129-160.  
<https://www.redalyc.org/pdf/658/65830335002.pdf>

**Cerda, C. (2002).** Elementos a considerar para integrar las tecnologías del aprendizaje de manera eficiente en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (28), 179-191.  
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052002000100011>

**Fernández, F. (2022).** Nearpod: Mucho más que una presentación interactiva. *Observatorio de Tecnología educativa (Nº80)*. Ministerio de Educación y Formación Profesional, Gobierno de España.  
<https://intef.es/wp-content/uploads/2022/04/Nearpod.pdf>

**Gonzalez, H. (2018).** Herramientas tecnológicas para el diseño de materiales visuales en entornos educativos. *Sincronía (74)*, 616-655.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=513855742031>

**Hernández, I. (2018).** Inmersión digital en el aula: el software educativo Nearpod. En R. Molina de Dios et al. (Eds.), *Investigaciones en historia económica: su transferencia a la docencia* (pp. 556-570). Universitat de les Illes Balears.

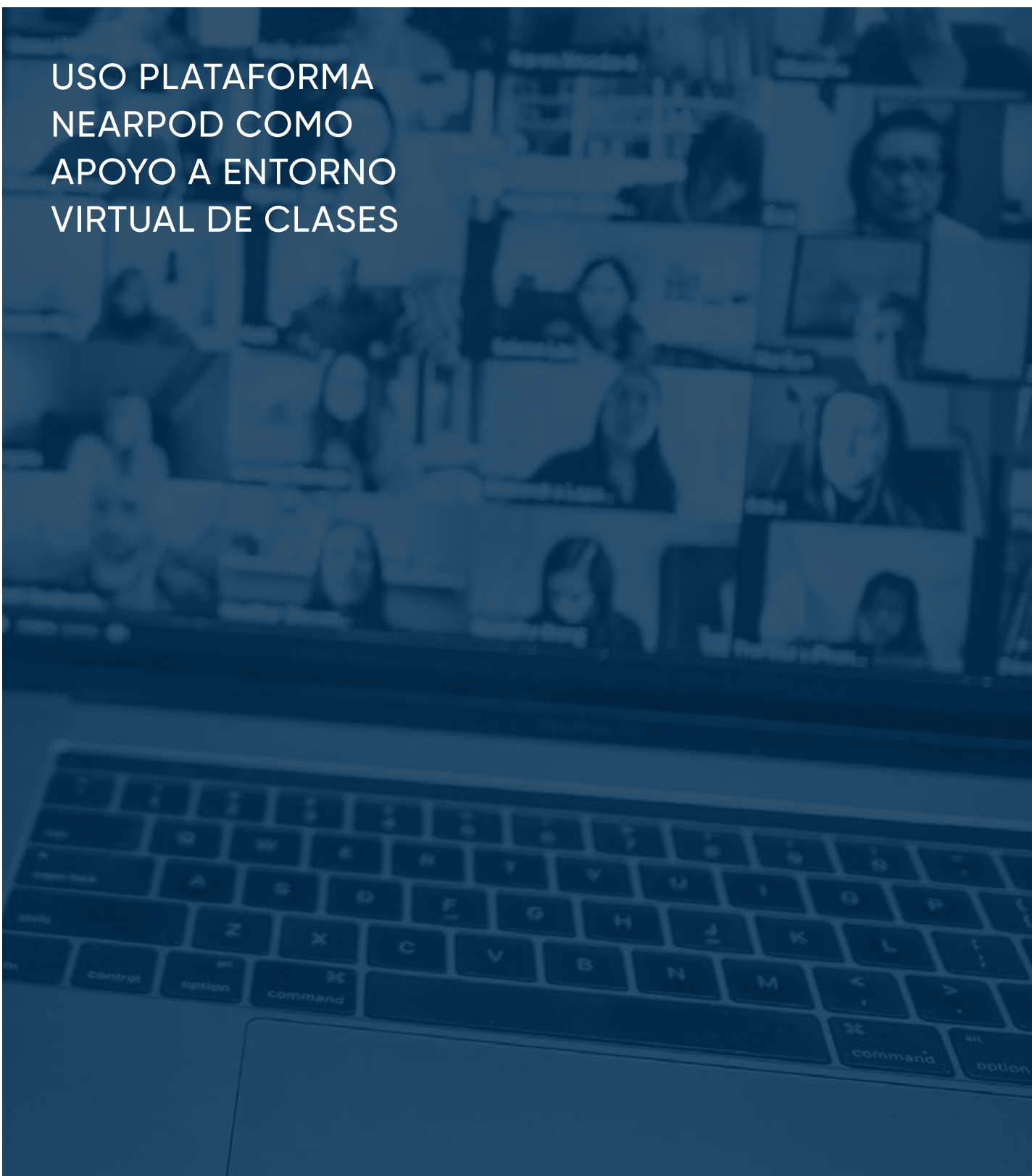
**Jordan, M. M., & Duckett, N. D. (2018).** Universities Confront 'Tech Disruption': Perceptions of Student Engagement Online Using Two Learning Management Systems. *The Journal of Public and Professional Sociology*, 10(1).  
<https://digitalcommons.kennesaw.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1135&context=jpps>

**Parra, K. (2014).** El docente y el uso de la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Revista de Investigación*, 38(83),155-180.  
<https://www.redalyc.org/pdf/3761/376140398009.pdf>

**Rodríguez-de-Dios, I., Van Oosten, J., & Igartua, J. (2018).** A study of the relationship between parental mediation and adolescents' digital skills, online risks and online opportunities. *Computers in Human Behavior*, 82, 186-198.  
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.01.012>

# ANEXO

USO PLATAFORMA  
NEARPOD COMO  
APOYO A ENTORNO  
VIRTUAL DE CLASES





# REGISTRO VISUAL DE LA EXPERIENCIA

## VISTA CURSO CANVAS

(SDE410-1) | 2021-1-1|1700CDIAGNÓSTICO Y DISEÑO DE INTERVENCIÓN EN PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE - CATEDRA

Ver Vista del estudiante Lector Inmersivo

2021 | S-CDP-80

Página de Inicio

Anuncios

Zoom

Módulos

Tareas

Evaluaciones

Foros de discusión

Chat

Notas Parciales

Calificaciones

Colaboraciones

Google Drive

Attendance

Rúbricas

Archivos

Páginas

BigBlueButton

Perfiles

### DIAGNÓSTICO Y DISEÑO DE INTERVENCIÓN EN PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE



Comenzar

Ver flujo de información del curso

Nuevas analíticas

Ver notificaciones del curso

Próximos Ver el calendario

Nota para la siguiente semana

## VISTA MÓDULOS

2021 | S-CDP-80

Página de Inicio

Anuncios

Zoom

Módulos

Tareas

Evaluaciones

Foros de discusión

Chat

Notas Parciales

Calificaciones

Colaboraciones

Google Drive

Attendance

Rúbricas

Archivos

Páginas

BigBlueButton

Perfiles

Competencias

Programa del curso

### Información General

- Bienvenida
- Programa Diagnóstico y diseño de intervención en procesos de enseñanza aprendizaje 2021.docx
- Calendarización Diagnóstico y diseños de intervención en Procesos de Enseñanza Aprendizaje.pdf

### Módulo Semana 1

Pre-requisitos: Información General

- ¿Qué aprenderemos en la semana 1?
- Clases de la semana 1
  - Tarea Sistema Educativo  
29 de mar de 2021 | 0 pts
  - Presentaciones Sistema Educativo
- Lecturas de la semana 1
- ¿Qué hemos aprendido en la semana 1?
- ¿Tienes dudas? | Unidad 1

# VISTA CLASE

2021-1-1-CPAD

Ver todas las páginas

Publicado

## Clases de la semana 1

**Clase del día**

1. [Enlace a la clase \(Zoom\)](#)
2. [Grabación](#)
3. [Enlace a Nearpod](#)
4. [Clase.pdf](#)

**Material de Clases**

1. [Resultados SPNCE 2019](#)
2. [Aseguramiento de la Calidad. Principios y Componentes.pdf](#)

• Anterior

Sigüente •

# VISTA NEARPOD DOCENTE

nearpod

Crear | Inicio Rápido

Unirse a una lección

CODIGO

Mis Lecciones

Buscar lecciones

Clase 09 de junio FERNANDO ANDRÉS CON... Jun 16, 2021 - 2M8	Clase 16 de Junio FERNANDO ANDRÉS CON... Jun 16, 2021 - 1M8	Clase 26 de mayo FERNANDO ANDRÉS CON... May 16, 2021 - 2M8	Clase 12 de Mayo FERNANDO ANDRÉS CON... May 25, 2021 - 2M8	Clase 14 abril FERNANDO ANDRÉS CON... May 25, 2021 - 2M8
Clase 09 de junio	Clase 16 de Junio	Clase 26 de Mayo	Clase 12 mayo	Clase 14 abril
Clase 21 Marzo FERNANDO ANDRÉS CON... May 14, 2021 - 2M8	Clase 28 abril FERNANDO ANDRÉS CON... May 14, 2021 - 2M8	Clase 05 de Mayo FERNANDO ANDRÉS CON... May 4, 2021 - 1M8	Clase 07 abril FERNANDO ANDRÉS CON... Apr 13, 2021 - 2M8	Clase 2 FERNANDO ANDRÉS CON... Mar 30, 2021 - 6M8
Clase 31 de marzo	Clase 28 abril	Clase 05 de Mayo	Clase 07 de Abril	Educación

Educación Pública  
Ministerio de Educación

## VISTA CLASE NEARPOD



The screenshot shows the Nearpod interface. At the top, there is a blue header with the Nearpod logo, a 'Menú' dropdown, the code 'LZMYK', and a 'Pizarra' button. The main content area displays a slide with the title 'Clase 09 de junio' in a large, bold, brown font. Below the title is an illustration of a person standing next to a computer monitor that displays a colorful molecular model. At the bottom of the interface, there is a grey bar with a group icon and '0', the slide number '2 de 36', and an eye icon with the text 'Esconder los nombres de los estudiantes'.

## EJEMPLOS DE ACTIVIDADES



The screenshot shows the Nearpod interface from a student's perspective. The header is blue and contains the Nearpod logo, a 'Menú' dropdown, the code 'DXK7Z', and buttons for 'Estudiante', 'Profesor', and 'Pizarra'. The main content area displays a question in green text: '¿Cuál es el paradigma de aprendizaje a la base de la LGE?'. Below the question is a large, empty text input box with the placeholder text '¿Listo? Ingresa tu respuesta aquí.'. At the bottom right of the input area, there is a blue 'Enviar' button.

# VISTA CLASE NEARPOD

The screenshot displays the Nearpod classroom interface. At the top, there is a blue navigation bar with the Nearpod logo, a 'Menú' dropdown, the code 'CÓDIGO: DXK7Z', and user roles 'Estudiante' and 'Profesor'. A 'Pizarra' (whiteboard) icon is also present. Below the navigation bar is a grid of 16 cards arranged in two rows and eight columns. Each card contains text related to educational principles. The top row of cards includes: 'El sistema propenderá a asegurar que todos los estudiantes tengan las', 'Flexibilidad', 'La educación debe propender a asegurar que todos los alumnos y alumnas', 'Equidad del sistema educativo', 'Flexibilidad', 'Responsabilidad', 'Participación', and 'La información desagregada del conjunto del sistema educativo incluyendo'. The bottom row of cards includes: 'Transparencia', 'Calidad de la educación', 'Todos los actores del proceso educativo deben cumplir sus deberes y rendir', 'El sistema propiciará la incorporación de alumnos de diversas condiciones', 'El sistema debe permitir la adecuación del proceso a la diversidad de realidades y', 'Los miembros de la comunidad educativa tienen derecho a ser informados y a participar en el', 'El sistema debe permitir la adecuación del proceso a la diversidad de realidades y', and 'Integración'. Blue arrow icons are visible on the left and right sides of the grid, indicating navigation options.

El sistema propenderá a asegurar que todos los estudiantes tengan las	Flexibilidad	La educación debe propender a asegurar que todos los alumnos y alumnas	Equidad del sistema educativo	Flexibilidad	Responsabilidad	Participación	La información desagregada del conjunto del sistema educativo incluyendo
Transparencia	Calidad de la educación	Todos los actores del proceso educativo deben cumplir sus deberes y rendir	El sistema propiciará la incorporación de alumnos de diversas condiciones	El sistema debe permitir la adecuación del proceso a la diversidad de realidades y	Los miembros de la comunidad educativa tienen derecho a ser informados y a participar en el	El sistema debe permitir la adecuación del proceso a la diversidad de realidades y	Integración



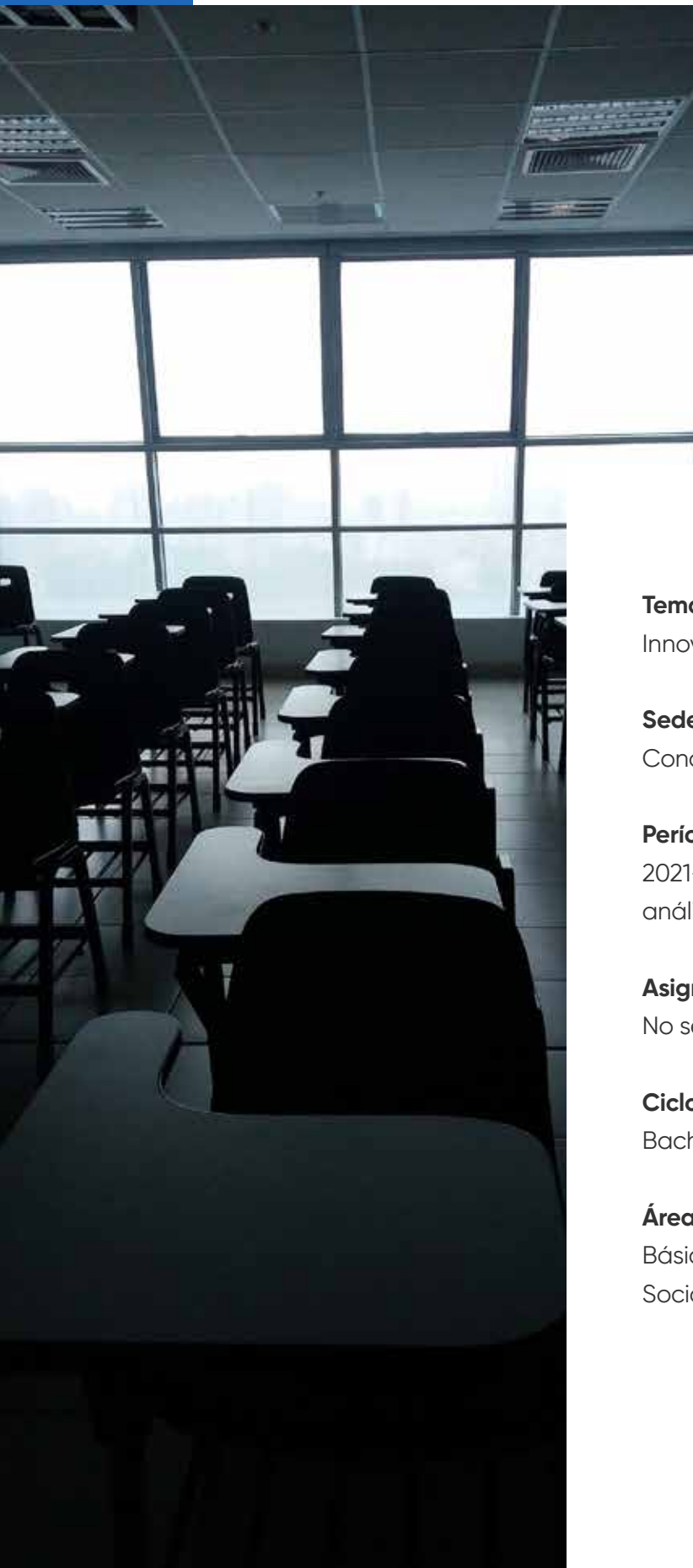
## MEDICIÓN DE COMPETENCIAS DIGITALES EN DOCENTES DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA, UDD. PRIMEROS RESULTADOS

Experiencias – Docentes UDD

Cristóbal Guillermo  
Castro Castro

**Psicólogo**  
Facultad de Psicología,  
Universidad del Desarrollo

# ANTECEDENTES

**Correo electrónico:**

c.castro@udd.cl

**Docentes participantes:**

Alejandro Antonio Sánchez Olate  
alejandro.sanchez@udd.cl

**Categoría:**

- Planificación
- Didáctica
- Evaluación

**Temática transversal:**

Innovación metodológica / Globalización

**Sede en la cual se desarrolló la experiencia:**

Concepción y Santiago

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

2021-2 a 2022-1. Se espera realizar un segundo análisis con los datos durante el semestre 2022-2.

**Asignatura o curso:**

No se asocia a ningún curso en particular.

**Ciclo de la carrera:**

Bachillerato / Licenciatura / Titulación

**Área a la que pertenece el curso:**

Básica / Educacional / Clínica / Organizacional  
Social-comunitaria / Formación integral



# PROBLEMA, INQUIETUD O NECESIDAD DE MEJORA



A partir de la serie de modificaciones que se realizaron desde finales del 2019 a la experiencia universitaria en pre-grado, los cambios que se incorporaron progresivamente a nivel de clase, al uso de plataformas digitales y al sistema de evaluación, surge desde la facultad de psicología UDD la necesidad de caracterizar las competencias digitales de los docentes con una triple finalidad: 1. Elaborar un primer perfil de las competencias digitales docentes según sede, 2. Elaborar un segundo perfil de competencias digitales docentes según las áreas de formación en las que se distribuyen las asignaturas de la malla y 3. Utilizar los resultados de esta medición con el fin de orientar una adecuada oferta de capacitaciones y talleres docentes a desarrollar en las escuelas de verano e invierno de cada año.

Para cumplir con estos propósitos, se lleva a cabo la aplicación de dos escalas de medición de competencias digitales, el "Cuestionario de competencias en TICs para profesores de distintos niveles educativos" validada en Chile por Solís y Jara (2021), y la "Encuesta TPACK de IES para el aprendizaje significativo" (Scott y Nimon, 2020).

En los próximos apartados se describen los resultados de los primeros análisis realizados tras la aplicación de ambos instrumentos.



# ANTECEDENTES EMPÍRICOS Y/O CONCEPTUALES QUE PERMITEN CARACTERIZAR LA NECESIDAD O PROBLEMÁTICA

El avance de las últimas décadas en el ámbito educativo ha conllevado que los docentes de distintos niveles formativos aumenten su interés por perfeccionarse en la adquisición y desarrollo de nuevas competencias y/o habilidades que tributen a una mejor experiencia en el proceso de enseñanza aprendizaje (Cabero, Marín y Castaño, 2014).

Esto se ha visto reforzado por los desafíos emergentes de la sociedad actual respecto al proceso educativo y por cómo las tecnologías se han posicionando progresivamente como una variable crítica en la enseñanza, surgiendo en los docentes la necesidad de adquirir una serie de conocimientos y habilidades que les permitan utilizar dichas tecnologías con fines pedagógicos, tomando especial importancia las competencias digitales (Jiménez y Cabero, 2021).

A modo de definición, las competencias digitales docentes son entendidas como el conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes necesarias para que un docente pueda hacer un uso efectivo de las tecnologías, desde sus distintas vertientes, y que en el proceso logren asumir criterios pedagógicos y didácticos que permitan una integración efectiva en su experiencia docente (Cabero, Barroso, Palacios y Llorente, 2020).

Los estudios realizados en cuanto a competencias digitales docentes nos permite entender que incluir la tecnología en el fenómeno educativo requiere comprender el carácter holístico del proceso de enseñanza-aprendizaje donde, además de lo propiamente tecnológico, también se consideren las implicaciones pedagógicas y disciplinares que tiene el quehacer docente y cómo es que la comprensión de esta interrelación compleja es la que permite obtener mejores resultados dentro del aula (Durán, Gutiérrez y Prendes, 2016).

Por último, y a nivel práctico, caracterizar las competencias digitales de los docentes será un insumo útil en la toma de decisiones respecto a futuros proyectos e instancias de capacitación ofrecidas por la facultad.



## CONSIDERACIONES ÉTICAS

Anonimato en la aplicación de encuesta, logrando impedir el rastreo de resultados particulares de los docentes participantes.

## OBJETIVOS

### Objetivo General

- Caracterizar las competencias digitales y TPACK de los docentes de la facultad de psicología UDD, ambas sedes.

### Objetivos Específicos

- Elaborar un perfil de las competencias digitales docentes de la facultad de psicología por sede.
- Comparar las competencias digitales y TPACK en función del sexo, grado académico, ciclo formativo y sede en que se desempeñan los docentes.
- Analizar la relación entre las competencias digitales, TPACK y años de ejercicio docente.





# USUARIOS/BENEFICIARIOS DIRECTOS

126 docentes de la facultad de psicología en ambas sedes (41 en Santiago, 85 en Concepción).

## DESCRIPCIÓN DE LAS FASES, PROCEDIMIENTOS, ACCIONES REALIZADAS Y RECURSOS UTILIZADOS.

Primero, y en el contexto del proceso de validación del segundo instrumento, “Encuesta TPACK de IES para el aprendizaje significativo” (Scott y Nimon, 2020)”, se realizó una traducción y retrotraducción mediante hablante nativo del inglés y del español (con segundo idioma inglés).

Posteriormente, en cuanto al proceso de validez de contenido, se llevó a cabo una evaluación de juicio de expertos (7) respecto de la relevancia, coherencia y claridad de cada ítem.

Una vez realizada la validez de contenido, se procedió a solicitar a los docentes que pudieran responder un google forms en donde se cargaron ambas encuestas. Tras el proceso de recolección de datos, se realizó un análisis de estadísticos descriptivos, pruebas de comparaciones de medias, correlaciones bivariadas, consistencia interna y en análisis factorial confirmatorio.

Respecto a la validez de criterio, esta se realizó comparando los datos obtenidos en ambos cuestionarios. Respecto a la confiabilidad del TPACK, se realizó un análisis de consistencia interna para cada dimensión de TPACK con Alpha de Cronbach y por último respecto a la validez de constructo, este se realizó mediante el análisis factorial confirmatorio señalado anteriormente.



## LOGROS ALCANZADOS

A continuación se procede describir los principales resultados de los análisis realizados:

El 80% de los docentes ha pasado por instancias de capacitación realizadas por la facultad. Los docentes que han pasado por instancias de capacitación obtienen resultados más altos en las dimensiones que integran lo tecnológico.

Docentes con grado académico de doctor destacan en los resultados de dimensiones que abordan el conocimiento disciplinar (con o sin uso de tecnología).

Mientras más años de trabajo en facultad, menor puntaje en dimensiones asociadas a lo tecnológico.

Se obtuvieron resultados positivos en cuanto a escala TPACK (validación en Chile):

- Confiabilidad alta (alfa) en todas las sub dimensiones.
- Validez de criterio (a partir de correlación con instrumento CDD).
- Validez de constructo (análisis factorial confirmatorio).

# REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA

**De Ovando, J., Jara, V. (2019).** Competencias digitales de docentes de ciencias de la salud de una universidad chilena. Pixel bit revista de medios y educación, 56(1), 193-211.

**Díaz-Arce, D., y Loyola-Illescas, E. (2021).** Competencias digitales en el contexto COVID 19: Una mirada desde la educación. Revista Innova Educación, 3(1).  
<https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.01.006>.

**Días, J., Ruiz, A., y Egüez, C. (2021).** Impacto de las TIC: Desafíos y oportunidades de la educación superior frente al COVID-19. Revista científica UISRAEL, 8(2), 113 - 134.  
<https://doi.org/10.35290/rcui.v8n2.2021.448>.

**Esteve, F., Adell, J., y Gisbert, M. (2013).** El laberinto de las competencias claves y sus implicaciones en la educación del siglo XXI. II Congreso Internacional Multidisciplinar de investigación educativa, Tarragona, España.

**García, K., Ortiz, T., y Chávez, M. (2021).** Relevancia y dominio de las competencias digitales del docente en la educación superior. Revista cubana de educación superior, 40(3).

**Gutiérrez, I. (2011).** Competencias del profesorado universitario en relación al uso de tecnologías de la información y comunicación. Análisis de la situación en España y propuesta de un modelo de formación.(tesis doctoral) Universidad Rovira i Virgili.

**Hernandez, R., Fernandez, C., Baptista, P. (2006).** Metodología de la investigación. McGraw-Hill Interamericana, Mexico DF.

**Jiménez, M., y Cabero, J. (2021).** Los conocimientos tecnológicos, pedagógicos y de contenidos del profesorado universitario andaluz sobre las TIC. Análisis desde el modelo TPACK. International Journal of technology and educational innovation. 7(1), 4-18.

**Mishra, P., y Koehler, J. (2006).** Technological pedagogical content knowledge: A new framework for teacher knowledge. Teachers college record, 108(6). 1017-1054.





# METODOLOGÍAS ACTIVAS DE APRENDIZAJE

PARA LAS ASIGNATURAS  
DE PSICOLOGÍA SOCIAL  
Y PSICOLOGÍA SOCIAL  
DE GRUPOS

Experiencias – Docentes UDD

# AUTORES

**Alexis Vladimir Vielma Aguilera**

Psicólogo

Facultad de Psicología, UDD

[a.vielma@udd.cl](mailto:a.vielma@udd.cl)

**Alejandra Villarroel Gutiérrez**

Psicóloga

Facultad de Psicología, UDD

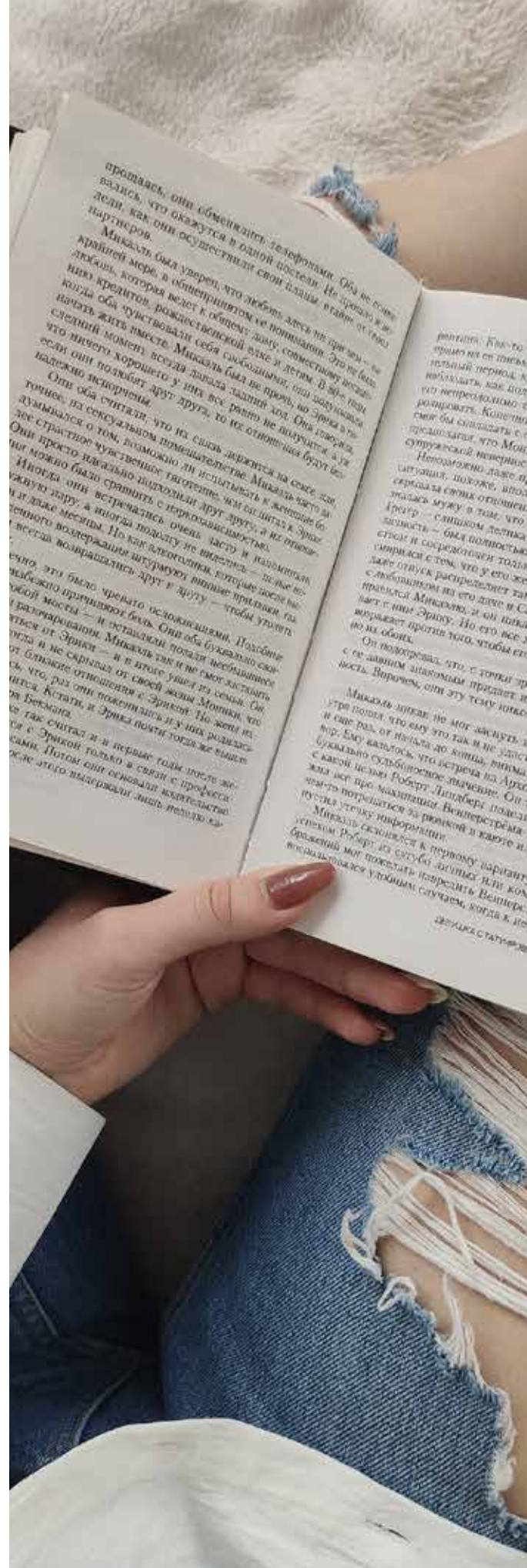
[avillarroel@udd.cl](mailto:avillarroel@udd.cl)

**Dany Fernández Vega**

Psicólogo

Facultad de Psicología, UDD

[dfernandez@udd.cl](mailto:dfernandez@udd.cl)



# ANTECEDENTES



- Planificación
- Didáctica
- Evaluación

**Temática transversal:**

Innovación metodológica

**Sede en la cual se desarrolló la experiencia:**

Concepción

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

2021. La experiencia se llevó a cabo durante el año 2021 en las asignaturas de Psicología Social (1er semestre) y Psicología Social de Grupos (2do semestre). Ambas asignaturas corresponden al nivel de segundo año de la carrera de Psicología, Facultad de Psicología, UDD, sede Concepción.

**Asignatura o curso:**

Psicología Social / Cód.: SPS215

Psicología Social de Grupos / Cód.: SBG225

**Carácter del curso:**

Obligatorio

**Ciclo de la carrera:**

Bachillerato

**Área a la que pertenece el curso:**

Social-comunitaria

# DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA

## **PSICOLOGÍA SOCIAL:**

Curso disciplinar teórico de la carrera de Psicología (3er semestre). Las principales estrategias metodológicas incluyen dispositivos de trabajo grupal y análisis de caso.

### **Competencia Genérica:**

Visión Global: Examinar los fenómenos psicosociales considerando las dimensiones históricas, políticas, económicas, sociales y culturales.

### **Competencia Específica:**

Dominio Teórico: Comprender los fundamentos socio-históricos, políticos, filosóficos y epistemológicos de los diversos enfoques teóricos de la psicología.

## **PSICOLOGÍA SOCIAL DE LOS GRUPOS:**

Curso disciplinar mixto de la carrera de Psicología (4to semestre). Tiene carácter teórico-práctico. Las principales estrategias metodológicas incluyen análisis de caso y aprendizaje basado en problemas.

### **Competencia Genérica:**

Comunicación: Debatir ideas o proyectos, de manera clara y asertiva, en una exposición oral.

### **Competencia Específica:**

Integración Sistémica: Comprender el comportamiento humano relacionando sus dimensiones biológica, psicológica y sociocultural.





# PROBLEMA, INQUIETUD O NECESIDAD DE MEJORA



Ambas asignaturas se basan fundamentalmente en revisiones teóricas. En años previos se ha observado que estos contenidos resultan difíciles de comprender y de incorporar en los análisis por parte de los estudiantes.

En este sentido, el proyecto pretendió resolver esta brecha de aprendizaje observada por los docentes, implementando estrategias de currículum invertido y uso de plataformas interactivas que permitieran a los estudiantes tener un contacto más directo y cercano con los elementos teóricos de cada asignatura.

La necesidad de ajustar procesos formativos para resolver algunas deficiencias en el proceso de aprendizaje surge desde los docentes.

# ANTECEDENTES EMPÍRICOS Y/O CONCEPTUALES QUE PERMITEN CARACTERIZAR LA NECESIDAD O PROBLEMÁTICA

**Flipped Learning** corresponde a un modelo pedagógico que busca transferir el trabajo de ciertos procesos de aprendizaje fuera del aula, permitiendo utilizar el tiempo de clase, así como la experiencia docente, en facilitar y potenciar otros procesos de adquisición y práctica en el aula (Talbert, 2017; Blau & Shamir-Inbal, 2017).

La propuesta, además, constituye una forma de abordar la relación docente-estudiante desde métodos constructivistas que podría conllevar a lograr en diferentes momentos todas las fases del aprendizaje (Aubrey & Riley, 2016).

En concreto, la clase “en línea” permite la participación activa de los estudiantes para explorar, articular y aplicar ideas nuevas.

El uso del flipped learning activa la participación y el desarrollo autónomo del aprendizaje, lo que permitió reducir el formato de clases tradicionales en un espacio virtual. Considerando que en situación de pandemia las posibilidades de interactuar también se reducen, esta alternativa permitió mantener contacto directo y constante entre pares y con el docente. Las actividades prácticas permitieron desarrollar un trabajo continuo de aprender-haciendo.







## CONSIDERACIONES ÉTICAS

Se informó el formato en que se implementaría el curso a cada grupo estudiantil de las asignaturas mencionadas. Se realizó a través de cada cronograma de las asignaturas (incluyendo modalidades y formas de evaluación).

No se requirió aplicar consentimiento informado, dado que todos los procesos y resultados de la asignatura son de uso interno y exclusivo de la asignatura, así como reportados al Centro de Innovación Docente, UDD.

## OBJETIVOS

### Objetivo General

Fortalecer el aprendizaje activo de los estudiantes de los cursos de Psicología Social y Psicología Social de Grupos de la carrera de Psicología, de la Universidad del Desarrollo de la ciudad de Concepción, mediante la implementación de la metodología de Flipped Learning.

### Objetivos Específicos

- Fomentar la responsabilidad de los estudiantes con su propio aprendizaje.
- Evaluar la capacidad de internalizar los contenidos a través de operaciones mentales de orden superior: análisis, síntesis y evaluación.
- Evaluar la satisfacción de los estudiantes en el uso de metodología Flipped Learning.



# USUARIOS/BENEFICIARIOS DIRECTOS

## **Estudiantes que cursan de manera regular ambas asignaturas:**

**Psicología Social:** 128 estudiantes.

**Psicología Social de Grupos:** 123 estudiantes.

Se espera que los estudiantes puedan comprender teórica e históricamente los aportes de la psicología social y contextualizar los diferentes enfoques y sus aportes a la comprensión del comportamiento humano.

Se espera que los estudiantes integren conceptualizaciones y los procesos de interacción que ocurren entre grupos sociales y que puedan comunicar adecuadamente a través de estrategias de campañas, situaciones que afectan el diario vivir de diferentes comunidades.



# DESCRIPCIÓN DE ANTECEDENTES TÉCNICOS DE LA EXPERIENCIA DOCENTE REALIZADA



El trabajo se fundamentó principalmente en la investigación y análisis grupales que abordaron diferentes temáticas de las unidades de cada curso (Aubrey et al., 2016). Para ello, se utilizó la plataforma virtual "Nearpod", buscando construir y elaborar clases sincrónicas y asincrónicas, estas debían ser revisadas por los estudiantes de manera previa para luego generar discusión y análisis durante la clase siguiente.

Los docentes fueron guías y facilitadores respecto de la implementación de las clases y las tareas a desarrollar periódicamente, también para las evaluaciones en el horario de clases, retroalimentando y apoyando cada una de las iniciativas por grupo (Talbert, 2017; Blau et al., 2017). Mientras que las ayudantes fueron facilitadoras para el desarrollo de todos los productos planteados en ambas asignaturas.

En este proyecto, el rol más relevante lo tuvieron los estudiantes, quienes a través de un trabajo activo y colaborativo comenzaron a desarrollar las unidades de cada asignatura. Utilizando una estrategia grupal-individual, es decir, un tema se abordaba de manera grupal y cada uno de los integrantes debía desarrollar un apartado de este tema.

De este modo se buscó abordar las dificultades de aprendizaje que se observaron en años anteriores relacionados a la comprensión de aspectos teóricos de los curso y la posterior incorporación de análisis de estos contenidos aplicados a la realidad social.



# DESCRIPCIÓN DE LAS FASES, PROCEDIMIENTOS, ACCIONES REALIZADAS Y RECURSOS UTILIZADOS

## **Fase Información y Sensibilización:**

Primero, dirigida a los docentes que deberían implementar esta nueva estrategia; luego, dirigida a los estudiantes respecto a la nueva estrategia de trabajo.

## **Fase Implementación:**

Manifestada en los productos generados para cada una de las clases a través de la plataforma de Nearpod, generando así clases sincrónicas y asincrónicas, conteniendo éstas elementos de cada unidad de la asignatura y algunas actividades prácticas, las cuales los estudiantes podrían desarrollar para reforzar los aprendizajes.

## **Fase Evaluación:**

Correspondió a cada uno de los productos diseñados y elaborados para evaluar las unidades según cada asignatura.

## **Fase Autoevaluación de los Estudiantes:**

Con el fin de que ellos pudieran reconocer y observar los aprendizajes logrados en la asignatura, así como su implicancia en la formación profesional.

## **Fase Evaluación de Plataformas:**

Se implementó una encuesta acerca de Canvas y Nearpod. Sin embargo, no se logró una tasa alta de respuestas.



## LOGROS ALCANZADOS

- 100% de docentes capacitados en la plataforma **Nearpod** y estrategias de **Flipped Learning** (docente guía del proyecto, Sr. José Antonio Lefort).
- 100% de estudiantes sensibilizados e informados sobre el proyecto y los mecanismos de evaluación (plataforma CANVAS, cronograma de los programas de cursos).
- Productos elaborados por estudiantes como material de evaluación formativo. Los trabajos realizados son desarrollados de manera grupal y los estudiantes reportan aprendizajes más constructivos con este tipo de trabajos (se reportan los links de las principales actividades en el apartado "Anexos").
- Registro de autoevaluación, obteniendo de un 80% a un 100% en ambos cursos. Se reportan resultados favorables hacia el trabajo realizado (Reportes en "Anexos").
- Evaluaciones de clases asincrónicas a través de las actividades prácticas de las clases, obteniendo un nivel de respuesta de un 60% a un 80%.



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

La integración de las plataformas Canvas y Nearpod resultó ser un recurso relevante para la facilitación del trabajo de información y comunicación de tareas y actividades a realizar.

Además, se implementó un formato de tutorías disponibles fuera de los horarios de clases para los grupos de estudiantes que así lo requerían.

Finalmente, la capacidad de trabajo autónomo que presentó la mayoría de los estudiantes facilitó el avance de los trabajos, así como un buen resultado.

## DIFICULTADES ENCONTRADAS

La resistencia inicial de los estudiantes a la nueva estrategia (solicitud de volver a clases tradicionales). La resistencia a esto se redujo notablemente después de la primera evaluación que reportó resultados académicos favorables y se sostuvo un apoyo constante en el proceso de desarrollo de los productos a evaluar.

La pandemia influyó en una percepción de sobrecarga de trabajos, por lo que ajustó el trabajo en clases y se focalizó en tareas que reportaban a las evaluaciones.

La coordinación de trabajos grupales fue dificultada por la distancia, conexión o incompatibilidad horaria. Esta situación fue enfrentada al promover el trabajo colectivo también en horarios de clases y otorgando espacios de tutorías virtuales fuera del horario de clase, con el fin de otorgar apoyo al desarrollo de los productos en todo momento.

El cambio de docente entre primer y segundo semestre, por lo que se capacitó al docente entrante.



# CONCLUSIONES

El proyecto permitió potenciar el trabajo grupal y el trabajo autónomo, así como la capacidad reflexiva de análisis y de crítica frente a temáticas de carácter social en los estudiantes. Tal como señalan los autores de Flipped Learning, éstas estrategias tienden a desarrollar todos los niveles de aprendizaje basados en la taxonomía de Bloom. De modo que la aplicación de metodologías de currículo invertido permitió que las horas sincrónicas de las asignaturas (sincrónicas) fueran espacios de reflexión y discusión, no sólo un espacio de entrega de información (Talbert, 2017).

Las apreciaciones de los estudiantes sobre la modalidad de trabajo en clases fueron mayormente positivas, refiriendo que era dinámica y contribuía a su aprendizaje de forma didáctica. Además, señalaron a los docentes como actores clave en el desarrollo del curso, por su disponibilidad, responsabilidad y atención a las necesidades de los estudiantes.

Mientras que las apreciaciones negativas fueron sobre la cantidad de actividades que no permitieron abordar contenidos más detallados, también atribuían un mal aprendizaje cuando el trabajo era desarrollado por sus propios compañeros de curso. Además, se mantuvo la tendencia a solicitar clases más expositivas y enfocadas en contenidos.

En conclusión, el método de clase invertida proporciona la adquisición de competencias específicas y transversales en los estudiantes de enseñanza superior, mejorando su competitividad. Se destaca que requiere de una aplicación concisa y estructurada.

## RECOMENDACIONES

Se recomienda que en los primeros años universitarios, el currículum invertido se aplique de manera gradual, ya que el impacto de esta metodología en los estudiantes resulta ser mayor en sus inicios al contrastar con metodologías más tradicionales arraigadas.

Se recomienda evaluar el procedimiento descrito en un contexto menos crítico, es decir, restablecidos de las consecuencias de la pandemia, con clases presenciales y con actividades directas en aula.



# REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA

**Aubrey, K. & Riley, A. (2016).** *Understanding & Using Educational Theories*. SAGE.

**Talbert, R. (2017).** *Flipped learning: A guide for higher education faculty*. Stylus Publishing, LLC.

**Blau, I., & Shamir-Inbal, T. (2017).** Re-designed flipped learning model in an academic course: The role of co-creation and co-regulation. *Computers & Education*, 115, 69-81.

<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.07.014>

# ANEXO

METODOLOGÍAS  
ACTIVAS DE  
APRENDIZAJE  
PARA LAS ASIGNATURAS  
DE PSICOLOGÍA SOCIAL  
Y PSICOLOGÍA SOCIAL  
DE GRUPOS.



# ANEXO 1

---

## 1. Uso de Plataforma NEARPOD:

[www.nearpod.com](http://www.nearpod.com)

Productos obtenidos en 2021-1:

## 2. Libro Perspectivas Teóricas en Psicología Social:

<https://joom.ag/nuOl>

## 3. Presentación de Posters:

<https://www.emaze.com/@AOQQRORQR/presentacin-virtual-poster>

Productos obtenidos en 2021-2

## 4. Libro Campañas reducción de estigma:

<https://joom.ag/lcOl>

# INFORME AUTOEVALUACIÓN

## PSICOLOGÍA SOCIAL 2021 - 1

---

A continuación, se presentan los resultados del análisis de las autoevaluaciones completadas por los estudiantes de Psicología Social durante el primer semestre del año 2021. Se contaron con 106 autoevaluaciones, que tras una revisión de sus contenidos disminuyó a la cantidad de 104 autoevaluaciones para cinco de las preguntas, y 103 para el análisis de la pregunta número cuatro.

### 1. ¿QUÉ APRENDÍ EN EL CURSO?

(Con todos los apuntes, trabajos, lecturas, libros, etc. que se han visto en las clases, realiza una reflexión en la que sintetices los principales aprendizajes que pudiste desarrollar)

Los estudiantes refieren haber aprendido acerca de la Psicología Social, comprendiendo dentro de esta elementos como su base, perspectivas, teorías, entre otros aspectos mencionados a nivel general. De forma similar, comentaron aprender acerca de la historia y antecedentes de la psicología social, la influencia del entorno social en las personas, el comportamiento en sociedad, de grupos sociales y de las personas, y sobre investigación en psicología social.

Ahora, especificando los contenidos, refirieron aprender acerca de cognición social, incluyendo actitudes y persuasión. Asimismo, hacen mención a la psicología social latinoamericana y sus autores, la gestalt y la percepción social, la psicología social sociológica, el conductismo, el constructivismo, el neoconductismo, entre otros antecedentes y teorías de la psicología social. A esto se le suman otros aprendizajes tanto dentro del programa, tales como la cultura y las normas sociales, y fuera del programa, incluyendo dentro de estos fenómenos como el racismo y otras perspectivas para la terapia clínica.

En términos prácticos, aprendieron a trabajar en equipo y a complementarse como grupos en las instancias evaluativas, además de otras habilidades, tales como el desarrollo de la capacidad reflexiva y crítica, y el uso de aplicaciones y plataformas nuevas.

Los estudiantes igualmente se refirieron a las modalidades que les permitieron aprender, entre las que se encontrarían la lectura, las evaluaciones, los trabajos prácticos, entre otras.

Finalmente, al mencionar lo que aprendieron en el curso, mencionaron que los aprendizajes correspondían a las materias que les tocó trabajar en los certámenes, implicando en esto el vacío de contenido, pero que aun así la materia aprendida lograban aplicarla en la vida cotidiana.



Tema	Frecuencia	Porcentaje
Psicología social	60	57,7%
Cognición social	44	42,3%
Persuasión	43	41,4%
Actitudes	41	39,4%
Materia que tocó trabajar en certámenes	34	32,7%
Psicología social latinoamericana	29	27,9%
Gestalt y Percepción Social	28	26,9%
Aprendizajes acerca del comportamiento	22	21,2%
Otras habilidades prácticas	22	21,2%
Influencia entorno social	19	18,3%
Psicología social sociológica	19	18,3%
Historia y antecedentes de la psicología social	17	16,4%
Conductismo	17	16,4%
Constructivismo	16	15,4%
Otros temas acerca de la materia aprendida	16	15,4%
Otros aprendizajes dentro y fuera del programa	14	13,5%
Otras teorías de la psicología social	13	12,5%
Modalidad del aprendizaje	12	11,5%
Otros aportes a la psicología social	12	11,5%
Aprender a trabajar y complementarse en grupo	11	10,6%
Neoconductismo	11	10,6%
Investigación en psicología social	10	9,6%

## 2. ¿CÓMO LO FUI APRENDIENDO?

(Reflexiona con relación a cuáles fueron los mejores espacios y procesos dentro de las clases y fuera de ellas, en donde pudiste aprender de mejor manera)

Los estudiantes refieren que los espacios y procesos en que pudieron aprender mejor fue en la realización de los trabajos prácticos del ramo, incluyendo en estos los certámenes y el examen, que abarcaban la búsqueda especializada de información de los temas a tratar.

Asimismo, se hace alusión a las instancias de clases online y al uso de la plataforma Nearpod, con otros recursos formales pertenecientes a la cátedra y ayudantía, tales como powerpoints, materiales entregados por el ayudante, entre otros, y a otras instancias de clases, incluyendo las clases asincrónicas, los espacios para que los estudiantes pudieran hacer preguntas, las clases HyFlex, etc.

De igual manera, se destaca la lectura de los materiales entregados por el docente para entender los contenidos del ramo, incluyendo en este los videos disponibles acerca de los contenidos, los apuntes y anotaciones hechos por los estudiantes durante las clases, y otras formas de aprendizaje, tales como aprender de material externo al entregado por el docente y ayudante, los resúmenes hechos por los mismos estudiantes, entre otros.

Finalmente, se destaca el estudio y trabajo en grupo que permitió discutir la materia entre compañeros, práctica que igual se destacó en su realización en clases.

<b>Tema</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Trabajos prácticos	47	45,2%
Búsqueda especializada	42	40,4%
Clases online	41	39,4%
Otras instancias de clases	36	34,6%
Lecturas	34	32,7%
Nearpod	29	27,9%
Grupo	21	20,2%
Otros recursos formales	19	18,3%
Otras formas de aprendizaje	15	14,4%
Videos	14	13,5%
Discusión de la materia	13	12,5%
Materiales entregados por el profesor	12	11,5%
Apuntes y anotaciones	10	9,6%

### 3. ¿A QUIÉN RECURRÍ CUANDO NECESITE AYUDA EN MIS ACTIVIDADES?

(Reflexiona con relación a las personas u otros medios a los que recurriste cuando desarrollaste actividades dentro de la clases y fuera de ella)

En su mayoría, los estudiantes recurren a sus compañeros de trabajo, de sección y/o de generación. Igualmente, recurren al docente del ramo y al ayudante de la sección correspondiente

Respecto a medios a los que han recurrido, están los materiales entregados por el docente, tales como las bibliografías y lecturas recomendadas, además de otros insumos académicos, incluyendo las clases, libros de biblioteca, entre otros. Igualmente, recurren a los artículos disponibles en las bases de datos utilizadas, tales como Google Scholar y Scielo, y los recursos encontrados en internet, que incluyen libros y videos.

Tema	Frecuencia	Porcentaje
Compañeros	82	78,9%
Profesor	71	68,3%
Ayudante	61	58,7%
Materiales entregados por docente	25	24,0%
Internet	17	16,4%
Artículos	12	11,5%
Bases de datos	11	10,6%
Otros insumos académicos	11	10,6%

#### 4. ¿CÓMO PUEDO APLICAR ESTOS NUEVOS APRENDIZAJES EN EL FUTURO?

Reflexiona con relación cómo puedes aplicar estos nuevos aprendizajes en tu vida profesional como docente y en otros ámbitos de tu vida)

Los estudiantes refieren que los nuevos aprendizajes pueden aplicarlos en el futuro tanto en el ámbito profesional, especialmente en la psicología clínica, como en la vida cotidiana y personal de cada uno. Asimismo, refieren poder aplicarlo en el ámbito académico, ya sea en otros ramos de la carrera, en futuras investigaciones o enseñando a otros desde el papel de ayudante o docente.

En cuanto a los contenidos aprendidos que aplicarían, destacan los temas de persuasión y las actitudes, junto a otros contenidos vistos en el programa del ramo. Además, los estudiantes refieren que aplicarían los nuevos aprendizajes a partir de la comprensión del comportamiento de las personas, a nivel individual y en el contexto de sociedad, en la observación de la influencia que tiene el entorno social en las personas, y la comprensión de fenómenos sociales, sean actuales, actuales o futuros. Igualmente, comentan que se aplicaría para el análisis de dinámicas grupales y de las relaciones sociales, junto a otras formas de aplicación de los aprendizajes en el futuro.

Tema	Frecuencia	Porcentaje
Aplicación en carrera profesional	36	35,0%
Aplicación en el ámbito académico	36	35,0%
Aplicación en la vida cotidiana	32	31,1%
Comprensión de las personas y su comportamiento	21	20,4%
Psicología clínica	20	19,4%
Vida personal	19	18,5%
Observación de la influencia social	18	17,5%
Comprensión de los fenómenos sociales	18	17,5%
Aplicación de persuasión	16	15,5%
Otros contenidos	15	14,6%
Aplicación de actitudes	14	13,6%
Análisis de dinámicas de grupo	14	13,6%
Análisis de relaciones sociales	10	9,7%

### 5. ¿CÓMO SABES QUE APRENDISTE EN EL CURSO?

(Reflexiona con relación, a cómo te puedes dar cuenta que aprendiste en el curso)

Los estudiantes refieren saber que aprendieron ya que se consideran capaces de aplicar los contenidos en el día a día, esto es, en su vida cotidiana. Además, se consideran capaces de relacionar los contenidos ya sea entre sí, con lecturas, otras asignaturas, y elementos tales como la publicidad, las noticias y acontecimientos sociales. Asimismo, comentan que saben que aprendieron al poder explicar y enseñar los contenidos a otras personas, siendo capaces de discutir y conversar sobre los contenidos.

De forma similar, saben que aprendieron pues fueron capaces de hacer los certámenes y trabajos que se presentaron en el ramo, logrando comprender lo aprendido en el curso y tener conciencia de que efectivamente aprendieron. Por último, comentan que saben que aprendieron al ser capaces de recordar los contenidos, junto con otras formas de estar al tanto de los aprendizajes.

Los estudiantes igualmente comentaron qué contenidos saben que aprendieron, destacando las unidades de persuasión y actitudes, además de otros temas del programa.

Ahora bien, recalcan el no haber aprendido todos los contenidos del ramo, dentro de esto reconociendo que no todos los aprendizajes serían a largo plazo o de haber quedado con la sensación de poder haber aprendido más.



<b>Tema</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Aplicación en la vida cotidiana	40	38,5%
Otras formas de saber que se aprendió	36	34,6%
Relación de contenidos	23	22,1%
Explicación y enseñanza de contenidos	20	19,2%
Aplicación de otros contenidos	16	15,4%
Capacidad de hacer certámenes y trabajos	16	15,4%
Comprensión y conciencia de lo aprendido	15	14,4%
Discusión y conversación de los contenidos	15	14,4%
No se aprendió toda la materia	14	13,5%
Aplicación de persuasión	12	11,5%
Aplicación de actitudes	10	9,6%
Recuerdo de la materia	10	13,6%

## **6. QUÉ RECOMENDARÍAS MEJORAR EN EL CURSO, PARA QUE HUBIERA MÁS APRENDIZAJES**

(Que recomendarías para que futuros cursos pudieran tener los mismos o más aprendizajes, reflexiona con relación a: Docente, forma de trabajar los aprendizajes, etc.)

Los estudiantes hicieron una serie de recomendaciones sobre las actividades y evaluaciones, incluyendo en este el aumento de actividades prácticas, de actividades en nearpod, de aumentar evaluaciones, entre otras. Asimismo, recomendaron para cátedra otra serie de sugerencias, desde el aumento de clases dinámicas, a la modificación de las clases de revisión y aumentar el uso de powerpoints para las clases teóricas.

En cuanto a los trabajos grupales, sugieren diversas ideas desde puntos de vista distintos, que se reflejan en la solicitud tanto de disminuir como de aumentar los trabajos grupales, o aumentar el trabajo individual y de mantener los trabajos grupales.

Entre las recomendaciones más frecuentes, se encuentran las de cambiar la modalidad de las evaluaciones, especialmente los certámenes, y las que refieren a aumentar tanto los contenidos a evaluar en estos, y aumentar las clases de contenido en cátedra.

Los estudiantes igualmente compartieron su opinión acerca de lo que fue el ramo durante el semestre, predominando una opinión favorable general por sobre la opinión desfavorable presente. Esta primera estaría acompañada de la opinión favorable acerca del docente y su disposición, de las actividades realizadas, de la metodología de enseñanza, entre otras. Por su parte, la opinión desfavorable incluirían críticas de las clases de revisión, de los cambios de pauta, entre otros temas.

Por último, los estudiantes hicieron referencia a los vacíos de contenido que habrían dejado las evaluaciones al centrarse en contenidos limitados, además de las desventajas de ciertas instancias presentadas en el ramo, tales como del trabajo grupal, de las clases didácticas en modalidad online, entre otras.

<b>Tema</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Recomendaciones sobre actividades y evaluaciones	32	30,8%
Recomendaciones para cátedra	30	28,9%
Opinión favorable general	27	26,0%
Vacíos de contenido	21	20,2%
Recomendaciones sobre trabajos grupales	19	18,3%
Opinión desfavorable general	17	16,4%
Otros temas y recomendaciones	17	16,4%
Desventajas de instancias	15	14,2%
Cambio de modalidad de evaluaciones	15	14,2%
Opinión favorable del docente y su disposición	14	13,5%
Aumentar contenidos a evaluar	14	13,5%
Opinión favorable de las actividades	12	11,5%
Aumentar clases de contenido	12	11,5%
Opinión favorable de la metodología de enseñanza	10	9,6%
Otras opiniones favorables	10	9,6%
Cambiar modalidad de certámenes a otra modalidad	10	9,6%

# INFORME AUTOEVALUACIÓN

## PSICOLOGÍA SOCIAL DE GRUPOS 2021-2

---

En el presente documento se exponen los resultados del análisis de la información obtenida mediante la realización de la autoevaluación aplicada a los estudiantes del curso Psicología Social de Grupos durante el segundo semestre del año 2021. Se contó con 86 auto-evaluaciones, las cuales tras la revisión del contenido disminuyeron a 85 para las preguntas dos y tres, además de disminuir a 84 para el análisis de la pregunta número cuatro.

### 1. ¿QUÉ APRENDÍ EN EL CURSO?

Los estudiantes refieren en mayor medida haber integrado los conocimientos sobre estigma social, comprendiendo cada uno de sus componentes y destacando que forma parte de los aprendizajes más significativos. A su vez, también lograron interiorizar sobre los contenidos relacionados con la formación de grupos y sus respectivas teorías de forma similar al contenido mencionado con anterioridad, al igual que la estructura de grupo con los conceptos que engloba.

Además se encontró la incorporación de los tipos de grupo, haciendo también referencia a la dinámica que se da entre los miembros de un aglomerado de personas y cómo es su funcionamiento. Cabe señalar que también se hace mención de manera significativa a la cohesión, socialización, ocio social e influencia; en este último caso tanto del grupo al individuo como de la mayoría y minoría.

En menor medida, los alumnos hacen referencia a haber aprendido sobre contenidos relacionados con los anteriores, como lo son la desindividualización de los miembros de un grupo, facilitación social, pensamiento grupal y polarización, además del ciclo vital de desarrollo de un grupo, como la mantención y ruptura de acuerdo al cumplimiento de los objetivos por los cuales estos se forman.

Dentro de otros contenidos que se visualizaron están la interacción del endogrupo y exogrupo, conformidad social, persuasión, fenómenos grupales, identidad social, comportamiento, sesgos y finalmente psicología social.

Dentro de otros tipos de aprendizajes, los estudiantes mencionan que han logrado mejorar y aprender nuevas habilidades, comprenden el proceso de analizar y entender grupos, con su debida complejidad, logrando además potenciar el trabajo en equipo con sus compañeros, aprendiendo de ello, como también la autonomía con un mayor nivel de responsabilidad.

Finalmente, con respecto a la mención de aspectos externos al desarrollo de aprendizajes y del programa del ramo, se encuentra que los estudiantes encuentran significativo su aprendizaje experiencial, específicamente relacionado a la charla con el experto por experiencia, temas de actualidad y aplicar contenidos relacionados al día a día, lo que de igual manera les ha ayudado a recordar conocimientos previos.

Tema	Frecuencia	Porcentaje
Estigma social y sus componentes	58	18,18
Formación de grupos	40	12,54
Estructura grupal	38	11,91
Dinámica y funcionamiento grupal	25	7,84
Tipología de grupo	21	6,58
Ocio Social	19	5,96
Influencia	18	5,64
Cohesión	15	4,70
Socialización	15	4,70
Desindividualización	10	3,13
Pensamiento grupal	9	2,82
Facilitación social	7	2,19
Polarización	6	1,88
Mantenimiento del grupo	3	0,94
Ruptura del grupo	3	0,94
Actividad con experto por experiencia	3	0,94
Aprendizaje mediante trabajos	3	0,94
Aprendizaje experiencial	2	0,63
Psicología social	2	0,63
Analizar y entender grupos	2	0,63
Otros contenidos	11	3,45
Otros aprendizajes	9	2,82
<b>TOTAL</b>	<b>319</b>	<b>100%</b>

## 2. ¿CÓMO LO FUI APRENDIENDO?

Los alumnos mencionan que los espacios y actividades con las cuales lograron desarrollar su aprendizaje es principalmente en el desarrollo de actividades en clase y plataformas, pudiendo aplicar los contenidos mediante la ejercitación, por otro lado mencionan que la instancia de clases fue fundamental, debido a las explicaciones del profesor con respecto a la materia. También se encuentra el desarrollo de evaluaciones como las infografías y certámenes, donde los estudiantes señalan que les contribuyó en el poder comprender y complementar los contenidos. Además, se hizo mención a que muchos recurrieron a la bibliografía para complementar lo visto en clases o aclarar sus dudas.

Refieren también haber aprovechado las instancias de trabajo en grupo debido a las conversaciones que estos debían llevar a cabo para el desarrollo de las evaluaciones y actividades correspondientes, en donde se enriquecen de los distintos puntos de vista, esto complementado con el diálogo en clases, donde se generan instancias para aclarar dudas y aplicar los contenidos. Por otro lado, también estuvo presente la retroalimentación y comentarios del profesor en relación al desarrollo de los trabajos, en donde esté enriquece lo hecho por los estudiantes y colabora en la corrección ellos, lo cual se también se dio en la instancia de ayudantía con la colaboración de la ayudante a cargo. Cabe señalar que los estudiantes hacen alusión a la realización y presentación de las exposiciones, pues lograron visualizar los contenidos desde distintas temáticas.

En menor medida, los estudiantes recurrieron a la búsqueda de información en distintas plataformas y fuentes; la actividad con el experto por experiencia fue clave para que algunos pudieran aterrizar los contenidos a una vivencia real de un individuo en particular. Algunos de los alumnos recurrieron a sus apuntes, el trabajo o estudio en horario autónomo y aplicar la materia en situaciones de la vida cotidiana.



Tema	Frecuencia	Porcentaje
Desarrollo de actividades	41	18,1%
Clases	35	15,4%
Desarrollo de evaluaciones	29	12,8%
Bibliografía	26	11,5%
Trabajo y estudio en grupo	15	6,6%
Diálogo en clases	13	5,7%
Retroalimentación y comentarios del profesor	13	5,7%
Ayudante y/o ayudantía	11	4,8%
Exposiciones	10	4,4%
Búsqueda de información	9	4,0%
Actividad con experto por experiencia	8	3,5%
Apuntes	7	3,1%
Trabajo y estudio autónomo	6	2,6%
Aplicar materia	3	1,3%
No responde	1	0,4%
<b>TOTAL</b>	<b>227</b>	<b>100%</b>

### 3. ¿A QUIÉN RECURRÍ CUANDO NECESITÉ AYUDA EN MIS ACTIVIDADES?

Los alumnos señalan que recurrieron en primer lugar al profesor para pedir ayuda sobre las dudas que surgieron con los contenidos de clase y trabajos. De forma similar comentan haber recurrido a sus compañeros de grupo, de la misma o diferente sección cuando tenían dudas sobre la materia vista en clases y el desarrollo de las actividades y/o evaluaciones a realizar. Por otro lado, recurrieron en gran medida a las ayudantes del ramo, a quienes formularon sus consultas, manifestando que estas se mantuvieron siempre disponibles para contribuir.

Algunos utilizaron el material bibliográfico proporcionado por los docentes en la plataforma de canvas, como también a la búsqueda por su propia cuenta de información disponible en internet, lo cual complementan con las grabaciones y ppts de los módulos de clase. De manera aislada se recurrió a los apuntes y actividades realizadas por los alumnos en las plataformas utilizadas dentro del semestre.

Tema	Frecuencia	Porcentaje
Profesor	60	30,3%
Grupo de pares	55	27,8%
Ayudante	46	23,2%
Material bibliográfico	16	8,1%
Búsqueda autónoma	9	4,5%
Módulos de clase	8	4,0%
Apuntes	1	0,5%
Actividades	1	0,5%
No consulta	1	0,5%
No responde	1	0,5%
<b>TOTAL</b>	<b>198</b>	<b>100%</b>

#### 4. ¿CÓMO PUEDO APLICAR ESTOS NUEVOS APRENDIZAJES EN EL FUTURO?

Los estudiantes mencionan que en gran parte los conocimientos adquiridos en el desarrollo del curso les contribuirá en el ejercicio de sus funciones como profesionales dentro de distintas áreas de la psicología y análisis de las problemáticas que presenten sus pacientes con respecto a los contenidos vistos en clase. Además destacan que estos les sirven para analizar situaciones de la vida cotidiana, además de entender en mayor medida los grupos y su dinámica, como también comprender fenómenos y problemáticas sociales que surgen desde la interacción de las masas.

De igual forma, mencionan que los contenidos les ayudan a comprender e interaccionar de manera distinta con las personas que están a su alrededor, ya sea amigos o familia, cómo también conocer a nuevos individuos sin realizar juicios de valoración previos. Cabe destacar que algunos estudiantes cuestionan su pensamiento y reflexionan desde la teoría con respecto a las creencias previas que tenían sobre el individuo y cómo este se ve envuelto en la dinámica grupal. De igual forma mencionan ideas relacionadas a la aplicación teórica en situaciones determinadas como estructuras y bases sociales. Comentan que los contenidos ayudarán a influir y enseñar sobre los conceptos para que los demás tengan una mayor comprensión de los fenómenos sociales, de modo que comprendan la lógica detrás de los acontecimientos que giran en torno a ellos.

En menor medida, los alumnos refieren que les ayudará a comprender al individuo y cómo este interactúa con el medio y los grupos de manera más específica. Por otro lado, los contenidos se utilizarán para complementar otros cursos en los cuales sea necesario una visión más amplia y social de las problemáticas. También será incluido en el diálogo para complementar con la influencia y enseñanza de los contenidos, como para indagar y realizar investigaciones en el área social.

Algunas de las otras formas mencionadas en las cuales los estudiantes pueden aplicar en el futuro son la resolución de problemas, creación de programas, enriquecer el aprendizaje, compartir conocimientos, realizar trabajos y dedicarse a la psicología social de grupos.

Tema	Frecuencia	Porcentaje
Ámbito profesional	36	22,6%
Cotidianidad	31	19,5%
Comprensión de grupos	18	11,3%
Comprender fenómenos y problemáticas sociales	16	10,1%
Relaciones interpersonales	11	6,9%
Reflexionan desde la teoría	11	6,9%
Influir en otros	8	5%
Comprender al individuo	5	3,1%
Otros ramos	4	2,5%
Diálogo	3	1,9%
Formar grupos	2	1,3%
Investigación	2	1,3%
Otras formas de aplicación	10	6,3%
No responde	2	1,3%
<b>TOTAL</b>	<b>159</b>	<b>100%</b>

## 5. ¿CÓMO SABES QUE APRENDISTE EN EL CURSO?

Dentro de los aspectos que los estudiantes consideran darse cuenta de la integración de los nuevos contenidos vistos en la cátedra, se encuentra principalmente la capacidad para observar los conceptos mediante el desarrollo cotidiano, en donde a su vez identifican y relacionan conceptos con algunas situaciones específicas. Dan cuenta de sus conocimientos adquiridos debido a que lo incluyen en el diálogo con sus familiares cuando se toman temáticas sociales y con compañeros al momento de conversar sobre un tema de contingencia o realizar trabajos.

Se hace mención sobre las instancias de evaluación y/o exposiciones, en donde los estudiantes perciben que se les facilita el mantener un lenguaje fluido y con mayor seguridad. Asimismo, se hace alusión a la facilidad con la cual logran reflexionar desde lo teórico sobre sus propios conocimientos y percepciones en el ámbito social, poniendo en tela de juicio ideas previamente formuladas con respecto a alguna temática.

Al mismo tiempo, tienen la certeza de haber aprendido los contenidos debido a que logran aplicarlos en determinadas situaciones y en instancias de ejercitación, logrando explicar a otros compañeros la materia cuando presentaron alguna dificultad.

En menor parte, los alumnos realizan comentarios positivos del trabajo grupal realizado en el curso, utilizan lo aprendido para complementar el análisis de caso de otros cursos. También los estudiantes mencionan dar cuenta de su aprendizaje debido a que analizan desde los distintos aspectos teóricos los grupos de los cuales son parte o que los rodean. A ello se añade que algunos estudiantes logran comprender con mayor facilidad el contenido visto en clases.

En otras formas de saber que los alumnos aprendieron los contenidos se señalan la facilidad con la cual recuerdan los contenidos durante las actividades, el abordaje de problemáticas, el conocimiento más detallado y los aspectos claves que lo componen y por medio de los comentarios realizados por el docente.

Tema	Frecuencia	Porcentaje
En lo cotidiano	33	25,8%
Identificar y relacionar conceptos	26	20,3%
Inclusión en el diálogo	15	11,7%
Evaluaciones y/o exposiciones	13	10,2%
Reflexión sobre el contenido	10	7,8%
Aplicar nuevos conocimientos	7	5,5%
Explicar y ayudar a otros	7	5,5%
Comentarios positivos del trabajo grupal	3	2,3%
Complementar con otros ramos	3	2,3%
Analizar grupos	2	1,6%
Mayor comprensión del contenido	2	1,6%
Al realizar actividades y trabajos	2	1,6%
Otras formas	5	3,9%
<b>TOTAL</b>	<b>128</b>	<b>100%</b>



## 6. ¿QUÉ RECOMENDARÍAS MEJORAR EN EL CURSO, PARA QUE HUBIERA MÁS APRENDIZAJES?

Las apreciaciones de estudiantes fueron en mayor medida positivas sobre la modalidad de trabajo en clases, refiriendo que era dinámica y contribuía en su aprendizaje de forma más didáctica, además se señala que el profesor fue un actor clave durante el desarrollo del curso, pues se mantuvo siempre disponible, responsable y atento a las necesidades de los estudiantes. Por el contrario, las percepciones negativas con respecto a la modalidad de trabajo, algunos estudiantes señalan que debido a la cantidad de actividades no se lograba abordar contenidos de forma más detallada, comprendiendo solo algunas partes de ella, debido a que sus compañeros no abordaron los conceptos de manera acabada, por lo que se solicita el uso de clases más expositivas y enfocadas en abordar contenidos y equilibrarlo con el desarrollo de actividades.

También se menciona que en algunos casos las evaluaciones fueron diseñadas de buena forma, debido a que también contribuía a la dinámica y a la menor carga en cuanto a evaluaciones. Sin embargo, algunos estudiantes señalan la posibilidad de incluir otras metodologías de evaluación como la escrita, dando como ejemplo la aplicación de test, debido a que es más rápido y desde su percepción evita la sobrecarga del estudiante.

Por otra parte, dentro de las sugerencias realizadas se presenta la posibilidad de generar mayor dinamismo en las clases mediante el diálogo y uso de actividades más variadas como por ejemplo la salida a terreno o uso de otras plataformas como kahoot, además de incluir mayor ejercitación y ejemplificación con aspectos de la vida cotidiana o temas de contingencia actual, aumentando los espacios de discusión.

La retroalimentación con respecto al uso de plataformas como nearpod, las referencias no fueron concluyentes. Algunos señalan aspectos desfavorables, debido a que muchos presentaron complejidad para llevar un trabajo fluido, pues muchas veces les resultó difícil el acceso a las clases asincrónicas. No obstante, otros estudiantes mencionan que encuentran las actividades realizadas en la plataforma como útiles para reforzar los contenidos mediante el ejercicio con los módulos de clases asincrónicas. Complementando esto, en menor medida los alumnos sugieren el uso de otras plataformas como drive para acceder a los materiales de otros compañeros y apuntes del curso proporcionados por el profesor.

Se resalta que el trabajo en equipo realizado fue satisfactorio en algunos casos, pues lograron enriquecer los conocimientos mediante la realización de las evaluaciones y actividades en conjunto con sus compañeros, lo cual reducía de igual forma la carga de trabajo en los estudiantes. A pesar de ello, otros alumnos hacen hincapié en la sobrecarga que generaba la modalidad de trabajo, en donde muchas veces debían abordar diversas actividades, no solo del curso en cuestión sino que además de los otros ramos de los cuales eran partícipes.

Con relación a algunas complicaciones que presentaron en el desarrollo de los trabajos grupales, alumnos comentan que en ciertas ocasiones el trabajo no era autónomo o equitativo, resultando en conflictos entre los miembros del equipo. Lo anterior es complementado con la solicitud de una parte más aislada de los alumnos, en donde manifiestan la posibilidad de poder escoger con mayor libertad los grupos o poder disponer de la opción de realizar el trabajo de manera individual.

En términos más generales, señalan que no se logra sacar mayor provecho del curso en la modalidad online, por lo que manifiestan que en una próxima instancia se pueda volver a realizar de forma presencial si el contexto lo permite, poniendo en ejercicio la modalidad de trabajo invertida. En términos prácticos, en casos más aislados los estudiantes mencionan la posibilidad de llevar a cabo mayor ejercitación en los módulos de clase, pero a su vez reducir los trabajos o actividades.

Se solicita un mayor orden y mejora en las pautas de evaluación, no comprendieron exactamente la forma y qué se iba a evaluar.

En otras sugerencias hechas por los alumnos se encuentran, mayor intervención del profesor en los trabajos, subir con mayor tiempo de anticipación el material a utilizar en las clases, equilibrar los aspectos teóricos y prácticos en los módulos, realizar repastos de la materia en ayudantía, bibliografía más actualizada, incluir recursos audiovisuales y ppts más llamativos.

Tema	Frecuencia	Porcentaje
Percepción positiva de la modalidad de trabajo	26	17,2%
Mayor dinamismo incluyendo otros tipos de actividad	13	8,6%
Comentarios positivos sobre el profesor	12	7,9%
Percepción positiva de la modalidad de evaluación	10	6,6%
Incluir otros estilos de evaluación	10	6,6%
Percepción negativa del uso de plataformas	8	5,3%
Clases expositivas y teóricas	8	5,3%
Percepción negativa de la modalidad de trabajo	6	4%
Trabajo en equipo	6	4%
Sobrecarga del estudiante	5	3,3%
Ejemplificar con lo cotidiano	5	3,3%
Percepción positiva del uso de plataformas	5	3,3%
Complicaciones en el trabajo de grupo	5	3,3%
Ninguna sugerencia	5	3,3%
Espacios de discusión	4	2,6%
Clases presenciales y/o HyFlex	4	2,6%
Orden y mejora de las pautas	3	2%
Mayor autonomía en la elección de trabajo grupal y/o individual	3	2%
Mayor ejercitación	2	1,3%
Usar otras plataformas	2	1,3%
Reducir evaluaciones y/o actividades	2	1,3%
Más material	2	1,3%
Otras sugerencias	9	6,0%
<b>TOTAL</b>	<b>151</b>	<b>100%</b>

En resumen, se puede apreciar que la propuesta de currículum invertido aporta a las estrategias autónomas de trabajo así como a la interacción entre estudiantes. Sin duda que la situación de pandemia disminuye el resultado favorable, lo cual es señalado por los estudiantes.

Se observa que aún existe una tendencia a preferir estrategias de enseñanza tradicionales como clases expositivas y presentaciones en ppt. Se mantiene una desconfianza en los trabajos colaborativos entre estudiantes, asumiendo que “no abordan todo el contenido” o dudan de la calidad de elaboración.

# MANUAL DE BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES EN PSICOLOGÍA N°5

