



Volumen 2

MANUAL DE BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES EN PSICOLOGÍA

Innovación Metodológica, Aprendizaje Experiencial, Reflexión Docente

EDITORA GENERAL

Pilar Valenzuela Ramírez

EDITORAS COLABORADORAS

Paulina Reyes Rodríguez

Claudia Solé Tatché

Volumen 2

MANUAL DE BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES EN PSICOLOGÍA

Innovación Metodológica, Aprendizaje Experiencial, Reflexión Docente

MANUAL DE BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES EN PSICOLOGÍA

Volumen 2

Innovación Metodológica, Aprendizaje Experiencial, Reflexión Docente.
2017

Facultad de Psicología
Universidad del Desarrollo

EDITORA GENERAL:

Pilar Valenzuela Ramírez

EDITORAS COLABORADORAS:

Claudia Solé Tatché, Paulina Reyes Rodríguez

COMITE EDITORIAL:

Teresita Serrano Gildemeister

Marcela Aravena Winkler

Carla Lavado Poch

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN:

Catherinne Palacios Ayala

IMÁGENES:

Facultad de Psicología - Universidad del Desarrollo

Contenidos

PRESENTACIÓN	7
INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO 1	11
INNOVACIÓN METODOLÓGICA	
USO DE DISPOSITIVOS MÓVILES COMO HERRAMIENTAS FACILITADORAS DEL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE ACTIVO DE LOS ESTUDIANTES DE POSTGRADO <i>Patricia Argüelles Bendezú</i>	15
EXPERIMENTANDO LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS <i>Claudia Solé Tatché</i>	22
BITÁCORAS DE ACTUALIDAD Y COLUMNAS DE OPINIÓN EN PSICOLOGÍA EDUCACIONAL <i>Karla Lobos Peña</i>	41
DIBUJANDO LA MENTE. NEUROANATOMÍA FUNCIONAL DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA <i>Javier Gontier Bertrola</i>	45
ELABORACIÓN DE MODELOS NEURO-ANATÓMICOS ALTERNATIVOS A LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN EL AULA <i>Tatiane Campos Rêgo</i>	49
CAPÍTULO 2	55
APRENDIZAJE EXPERIENCIAL	
DESARROLLO DE HABILIDADES PARA LA CONSEJERÍA <i>Mónica Mendoza Barra</i>	59
FERIA DE INTERVENCIONES PSICOEDUCATIVAS <i>Karla Lobos Peña</i>	66
COLOQUIOS CLÍNICOS. UN DIÁLOGO ENTRE ENFOQUES <i>Claudia Contreras Muñoz - Jeannette Cannobio Medina</i>	75
DESARROLLO EN CONTEXTO: DISEÑO DE UNA INTERVENCIÓN PROMOCIONAL EN SALUD COMUNITARIA <i>María Victoria Benavente Delgado - María Josefina Chuecas Jofré</i>	85

Contenidos

TALLER DE INVESTIGACIÓN PSICOSOCIAL APLICADO (TIPSA): UNA MIRADA SOBRE EXPERIENCIAS, TRAYECTORIAS Y APRENDIZAJES <i>Jaime Fauré Niñoles - Jorge Chávez Rojas - Trinidad Cereceda Lorca</i>	97
PRÁCTICA TUTORIAL VIA SKYPE DE GRUPOS PARA APRENDIZAJE DE CAMBIO ORGANIZACIONAL <i>Daniel Soto Torres</i>	105
CAPÍTULO 3 REFLEXIÓN DOCENTE	111
LAS TENSIONES Y DESAFÍOS DE LA TECNOLOGÍA EN EL AULA <i>Carolina Aspillaga Hesse - Pablo Fossa Arcila</i>	115
RESEÑA MANUAL DE BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES VOLUMEN 1	119

Presentación

El compromiso que tenemos como Facultad de Psicología con el desarrollo de competencias que permitan que nuestros estudiantes puedan abordar de manera creativa y flexible la complejidad de los problemas a los que se verán enfrentados en la vida laboral, nos ha motivado a desarrollar una serie de innovaciones en el ámbito metodológico y de evaluación de aprendizajes. La educación tradicional se ha visto interpelada por los cambios propios de la sociedad del conocimiento, desafiando a nuestros docentes a definir nuevas prácticas que permitan una aproximación al saber en contextos significativos y auténticos. Éstas han tenido como eje central potenciar el rol activo del estudiante en su proceso de aprendizaje, ampliando este espacio más allá del aula a contextos de la vida real y virtual.

Para responder a estos nuevos desafíos durante los últimos diez años hemos ido generando investigación aplicada, que se ha traducido en el desarrollo de nuevas prácticas pedagógicas en la formación de psicólogos, lo que ha ido constituyendo un área de conocimiento muy relevante para nuestra Facultad. Hemos querido reflexionar, en conjunto con nuestros docentes y estudiantes y con la comunidad académica en general, respecto de los desafíos y potencialidades de estas nuevas prácticas para la consecución de los objetivos de formación.

En este contexto se enmarca esta nueva publicación, que corresponde al segundo número de la serie de Manuales de **Buenas prácticas docentes en Psicología**, que tienen como finalidad compartir con la comunidad académica de educación superior, prácticas innovadoras en el contexto de aprendizaje de estudiantes de Psicología. Para este número invitamos a participar a docentes de otras universidades que imparten la carrera de Psicología y, además, incluimos innovaciones realizadas en el marco de la formación de los programas de Postgrado.

Al igual que en la versión anterior, agradecemos a todos los docentes que, inspirados en brindar una formación de excelencia, se han atrevido a innovar e ir construyendo nuestra manera especial y única de formar psicólogos, orientados a promover el desarrollo integral en las personas y en la comunidad. Aprovechamos de reiterar la invitación a la comunidad académica a compartir sus prácticas pedagógicas y contribuir a la generación de evidencia respecto de los resultados de éstas, con el fin de ir profesionalizando cada vez más nuestro quehacer como docentes universitarios.

Teresita Serrano Gildemeister

DECANA
Facultad de Psicología
Universidad del Desarrollo

Introducción

Desde los años 80's, la masificación del acceso a la educación superior ha sido un fenómeno prominente (Brunner, 2015), que ha exigido a las instituciones, desarrollar políticas, mecanismos y sistemas de equiparación de oportunidades que aseguren procesos de calidad (Guzmán, 2016). A su vez, ha desafiado a las y los docentes a desarrollar prácticas que respondan a la variabilidad de los aprendizajes de un estudiantado que es heterogéneo (González, 2015).

Junto con ello, existe consenso en señalar que los aprendizajes relevantes para el siglo XXI, se relacionan con habilidades para participar activamente en sociedad del conocimiento, estando lejos de orientarse a la acumulación de información, como tradicionalmente se había hecho (Banco Interamericano de Desarrollo [BID], 2017; Partnership for 21st Century Learning [P21], 2015).

Por otra parte, a partir de la Declaración de Bolonia en el marco del espacio europeo para la educación superior a finales de los 90's y su extensión para América Latina, a través de los Proyectos Tuning desde el año 2004, toman fuerza los modelos curriculares por competencias, favoreciendo la articulación entre los sistemas de educación terciaria a nivel de pregrado y postgrado, respecto a la calidad de los programas, los créditos académicos, las competencias genéricas y específicas de las distintas áreas y los enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación de éstas (Beneitone et al., 2007).

Dado este contexto, González (2015) plantea que existen presiones importante para la docencia en educación superior, frente a las cuales se han reportado dos formas de abordaje: en un polo, estarían aquellas posturas que culpabilizan a los estudiantes frente a los fracasos, sin que las instituciones asuman la responsabilidad de sus resultados; y, en el otro, se encontraría el enfoque de *desarrollo académico de la docencia*, caracterizado por promover aprendizajes activos en todo el estudiantado, entendiendo que "una buena docencia es aquella que logra que la mayor parte de los estudiantes, independientemente de su origen socioeconómico y cultural, desarrollen procesos cognitivos de orden superior" (p. 377).

La Facultad de Psicología de la Universidad del Desarrollo (UDD), se adscribe a este último enfoque asumiendo la misión de "contribuir a la formación de profesionales de excelencia, comprometidos con el bienestar y desarrollo psicosocial de las personas y la comunidad, en un entorno académico que promueva la generación y aplicación del conocimiento de la disciplina" (Facultad de Psicología, 2015, p.11). Para ello define un perfil docente caracterizado por su ética profesional, dominio disciplinar, integración disciplinar y cognitiva, manejo de estrategias de enseñanza-aprendizaje, habilidades interpersonales y reflexión académica, asumiendo que son habilidades que pueden desarrollarse en un contexto académico que promueve la innovación y el aprendizaje de buenas prácticas, a partir de un conjunto de instancias a nivel institucional y de Facultad.

Un ejemplo de esto, es la publicación de este Manual de Buenas Prácticas en Psicología, que recoge experiencias de pre y postgrado, en la UDD y en otras instituciones (Universidad Santo Tomás y Universidad Alberto Hurtado), organizadas en torno a tres capítulos: *Innovación Metodológica, Aprendizaje Experiencial y Reflexión Docente*.

En el *primero*, se describen seis prácticas que comparten el desafío de minimizar barreras de acceso a los aprendizajes, adecuando la docencia a las características del estudiantado a través de dispositivos "al alcance de la mano" que incorporan tecnología, diseño de evaluaciones, análisis de la contingencia nacional y manipulación de material concreto como generador de aprendizajes abstractos; en el *segundo*, se integran experiencias que llevan a las y los estudiantes a salir del espacio protegido del aula, vinculándose con la comunidad, para desarrollar aprendizajes tanto técnicos como personales y grupales, que requieren de las y los docentes, habilidades para abordar conflictos; finalmente, en el *tercer capítulo* se presenta una interesante reflexión sobre las tensiones al momento de incorporar tecnologías en los procesos de enseñanza-aprendizaje.











REFERENCIAS:

- Banco Interamericano de Desarrollo. (2017). *Competencias del siglo XXI en Latinoamérica*. Recuperado de <http://www.iadb.org/es/temas/educacion/competencias-del-siglo-xxi-en-latinoamerica,3130.html>.
- Beneitone, P., Esqueteni, C., González, J., Marty, M., Siufi, G. & Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Brunner, J. (2015). Medio siglo de transformaciones de la educación superior chilena: un estado del arte. En: Bernasconi, A. (Ed.). *La educación superior en Chile. Transformación, desarrollo y crisis*. (pp.21-107). Santiago: Universidad Católica de Chile.
- Facultad de Psicología. (2015). *Modelo educativo carrera de Psicología*. Universidad del Desarrollo.
- González, C. (2015). Perspectivas y desafíos de la docencia en la educación superior chilena. En: Bernasconi, A. (Ed.). *La educación superior en Chile. Transformación, desarrollo y crisis*. (pp.373-407). Santiago: Universidad Católica de Chile.
- Guzmán, C. (2016). *Global trends and their impact on Latin America: the role of the state and the private sector in the provision of higher education*. Working paper no. 4. London: Centre for Global Higher Education.
- Partnership for 21st Century Learning. (2015). *Framework for 21st century learning*. Extraído de <http://www.p21.org/our-work/p21-framework>.



CAPÍTULO 1

Innovación Metodológica

-  **INFORMACIÓN GENERAL**
-  **DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA**
-  **PROBLEMA, INQUIETUD O NECESIDAD DE MEJORA**
-  **OBJETIVOS Y PARTICIPANTES**
-  **DESCRIPCIÓN DE LA PRÁCTICA**
-  **PROCEDIMIENTOS Y ACCIONES REALIZADAS**
-  **LOGROS ALCANZADOS**
-  **DIFICULTADES ENFRENTADAS**
-  **CONCLUSIONES, DESAFÍOS Y RECOMENDACIONES**
-  **BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA**



INFORMACIÓN GENERAL

INNOVACIÓN METODOLÓGICA

TÍTULO DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Uso de dispositivos móviles como herramientas facilitadoras del proceso de enseñanza y aprendizaje activo de los estudiantes de postgrado

AUTOR

Patricia Argüelles Bendezú
parguelles@udd.cl

DOCENTE(S) PARTICIPANTES

Patricia Argüelles Bendezú

INSTITUCIÓN

Universidad del Desarrollo - Concepción

CICLO DE LA CARRERA

Postgrado

ÁREA A LA QUE PERTENECE EL CURSO

Postgrado Psicología Educacional -
Diplomado en Educación Inclusiva (DEI) y
Magíster en Psicología Educacional (MPE)

ASIGNATURA O CURSO

Aprendizaje y desarrollo humano

**PERÍODO ACADÉMICO
Y DURACIÓN DE LA PRÁCTICA**

Primer semestre 2016
34 horas cronológicas



DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA

Esta asignatura de carácter mixto, espera que los estudiantes: 1) Debatan y discutan los temas centrales del curso; 2) Analicen críticamente las teorías del aprendizaje; 3) Construyan y apliquen criterios que consideren tanto al aprendiz y su contexto, como los marcos teóricos y los aportes de la evidencia científica para la toma de decisiones desde un enfoque inclusivo y cooperativo de la educación.

Las estrategias metodológicas utilizadas están asociadas a la definición de conceptos para trabajar contenidos conceptuales, clases expositivas, discusión, uso de ejemplos y modelamiento de las principales teorías del aprendizaje y el desarrollo humano.



PROBLEMA, INQUIETUD O NECESIDAD DE MEJORA

Dada la innegable incorporación de la tecnología en la vida cotidiana y la creciente democratización en el acceso a la misma; los estudiantes suelen estar permanentemente conectados a estos dispositivos generando distracciones en su estudio. Por ello, era necesario responder creativamente a esta nueva realidad socioeducativa a partir de la siguiente pregunta: ¿debe restringirse el uso de dispositivos móviles en el aula o, por el contrario, se puede hacer un uso didáctico de los mismos aprovechando su potencial educativo?

Por otra parte, dado que en este nivel educativo (postgrado) los estudiantes son profesionales portadores de experiencia "en el hacer"; era necesario que las estrategias pedagógicas propusieran a los estudiantes actividades cognitivamente desafiantes y que facilitaran la producción y creación de

conocimientos activos, participativos y dinámicos cercanos a sus ámbitos de desempeño, durante su formación (Fernández, Sánchez e Izquierdo, 2014).

Por último, se requería consolidar la realización de actividades didácticas que permitieran una conexión significativa entre la teoría y la práctica a través de la reflexión y la evaluación formativa continua. Aspecto sugerido por los estudiantes en la Evaluación Docente del año 2016.

Dado lo anterior, se requería una mejora que promoviera el uso de estrategias metodológicas que integraran los tres ámbitos mencionados: incorporar la tecnología, promover aprendizajes activos y vincular la teoría con la práctica.



OBJETIVOS Y PARTICIPANTES

Participantes:

Esta experiencia contó con la participación de 31 estudiantes pertenecientes al Diplomado en Educación Inclusiva y al Magíster en Psicología Educativa.

Objetivo general:

- Desarrollar el uso de la tecnología interactiva de las clickeras, mediante la utilización de dispositivos móviles como herramientas facilitadoras del proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de postgrado.

Objetivos específicos:

- Favorecer el intercambio de las necesidades y las experiencias obtenidas por los estudiantes en sus ámbitos de desempeño.
- Desarrollar conexiones significativas entre la teoría y la práctica a través del uso de la tecnología interactiva de las clickeras y dispositivos en los estudiantes de postgrado.



DESCRIPCIÓN DE LA PRÁCTICA

En respuesta a las necesidades planteadas, y considerando que la utilización de la tecnología al servicio del proceso educativo es un lineamiento pedagógico de la Universidad del Desarrollo (2015), se incorporó el aprendizaje móvil mediante la estrategia *BYOT (Bring Your Own Technology)* y la aplicación *Socrative* para la implementación de un enfoque metodológico interactivo, que convierte a los dispositivos en Sistemas de Respuesta Personal (SRP) facilitando la conexión interactiva entre el docente y los estudiantes mediante la construcción de evaluaciones formativas que proporcionan indicadores de progreso más inmediatos y la observación de resultados en tiempo real, entre otros aportes (Prieto, 2016; UNESCO, 2013).

Para ello se adoptó un diseño instruccional, que consiste en la organización de elementos aprehensibles y presentados en una secuencia definida (Molina, 2002). Tanto el docente como el estudiante tienen roles claramente definidos: el primero, se convierte en el diseñador, facilitador y mentor; el segundo, asume una función de trabajador autónomo y co-instructor del proceso de enseñanza-aprendizaje (Glasserman, Esparaza & Salinas, 2015).

De este modo, los contenidos fueron previamente organizados y entregados por la docente a través de dispositivos móviles; y los estudiantes podían debatir y elaborar cooperativamente nuevos conocimientos.



PROCEDIMIENTOS Y ACCIONES REALIZADAS

Etapa 1: Planificación y diseño

Se revisó experiencias que hubieran incorporado el uso del *m-learning* en aprendizaje con dispositivos móviles en la educación superior (Bidin & Abu, 2013; Deriquito & Domingo, 2012; Gikas & Grant, 2013; Handal, MacNish & Petocz, 2013; Oberer & Erkollar, 2013).

La estrategia se implementó en la primera unidad y, el diseño de las clases consideró tres aspectos: lecturas previas; contenidos clave y diseño de actividades.

Etapa 2: Realización de la actividad

Las actividades realizadas se organizaron en torno a los tres momentos de la clase y, conforme transcurrían las sesiones estas incrementaron sistemáticamente las exigencias tanto cognitivas como formativas de los estudiantes.

A continuación, se detallan cada uno de estos momentos:

Inicio: Los estudiantes respondían a preguntas abiertas a través de sus dispositivos con el objeto de expresar sus ideas o experiencias previas.

Desarrollo: Se introducía el contenido conectando los aspectos teóricos a las respuestas y opiniones iniciales con el fin de interpretarlas o cuestionarlas teóricamente.

Cierre: Se generaba con la participación de toda la clase un cuadro sinóptico con los temas abordados.

(Ver Anexo: Figura 1, 2, 3 y 4).

Etapa 3: Evaluación

Se realizó una encuesta de seis preguntas para conocer los beneficios y dificultades con respecto al uso del *m-learning*.



LOGROS ALCANZADOS

Algunos de los resultados obtenidos en la encuesta mixta online a los estudiantes, indica que los principales logros obtenidos fueron los siguientes:

Con respecto al uso pedagógico de los dispositivos móviles, se evidencian cuatro aspectos positivos:

- El desarrollo de competencias digitales y la visión de la tecnología como “como un aliado del proceso de aprendizaje”.
- El estudiante es el centro del aprendizaje.
- Permiten un mayor dinamismo mejorando a su vez, la interacción entre el docente - estudiante(s) y entre estudiantes.
- Facilita la entrega de una retroalimentación oportuna y de una evaluación de carácter formativa.

En relación a la generación de espacios de debate y discusión, se destaca:

- La participación activa de los estudiantes, que a su vez favorece, cuatro aspectos: 1) el proceso mismo de aprendizaje; 2) la discusión grupal; 3) la autorregulación del aprendizaje y 4) la aplicación inmediata de conceptos clave.

Lo anterior, redundando a su vez en la mejora del clima en el aula, pues permite que todos los estudiantes se conozcan entre sí y participen de manera activa en las actividades de clase.



DIFICULTADES ENFRENTADAS

La desventaja mencionada por el total de estudiantes, hace referencia a las dificultades de tipo técnico como son: la compatibilidad de los dispositivos con el programa y, la calidad de la conexión a Internet que en ocasiones no permitía el trabajo simultáneo de todos los estudiantes. Como se refleja en la siguiente cita:

La dependencia de la *calidad de los dispositivos y conexión de los mismos*.



CONCLUSIONES, DESAFÍOS, RECOMENDACIONES

A partir de la revisión teórica y la aplicación práctica de esta innovación es posible establecer las siguientes conclusiones:

En primer lugar, la utilización de dispositivos móviles como herramientas pedagógicas en el postgrado, permiten el desarrollo y afianzamiento de las competencias digitales entre los estudiantes generando a la par un cambio en su visión en el uso de los dispositivos móviles en el aula. En este sentido, los dispositivos pasan de ser elementos distractores a ser potenciadores del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En segundo lugar, los resultados de esta propuesta ratifican lo ya reportado en otras investigaciones sobre las ventajas del m-learning para la generación de espacios de debate y la aplicación de una evaluación formativa. Asimismo, la utilización de esta modalidad favorece la atención y motivación de los estudiantes de postgrado.

En tercer lugar, es posible establecer una mejora tanto en las interacciones docente - estudiante(s) como en la calidad de las retroalimentaciones. Aspectos ya reportados por investigadores como Gikas & Grant (2013) y Kukulska-Hume & Shield (2007), entre otros.

Por otro lado, esta modalidad ha implicado mejoras no previstas en el diseño inicial como la reducción de tiempo asignado a las tareas logísticas en beneficio de un mayor tiempo destinado al trabajo directo con los estudiantes.

Finalmente, se ratifica lo mencionado por Lindsay (2016) quien refiere que la tecnología móvil "tiene el potencial de transformar el aprendizaje."

Con respecto a los desafíos del uso de dispositivos móviles se puede mencionar:

- A nivel técnico, los dispositivos móviles deben ser adecuados para el desarrollo de las actividades.
- A nivel de participantes, se plantea la nivelación en el uso de los dispositivos móviles a todos los estudiantes para que los tiempos de respuesta a las actividades pedagógicas sean similares.



BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

- Bidin, D. & Abu, A. (2013). Adoption and application of mobile learning in the education. *Procedia - Ciencias Sociales y del Comportamiento*. 90, 720-729.
- Deriquito, M. & Domingo, Z. (2012). *Mobile Learning for Teachers in Asia*. Paris, France: UNESCO.
- Fernández, D., Sánchez, F. J. & Izquierdo, A. (2014). *Estrategias pedagógicas para uso de los dispositivos móviles como herramientas didácticas del aprendizaje*. Extraído de <https://www.uam.es/gruposinv/dim/assets/dalia-uned-2014.pdf>
- Gikas, J. & Grant, M. M. (2013). Mobile computing devices in higher education: student perspectives on learning with cellphones, smartphones & social media. *The Internet and Higher Education*. 19. 18–26.
- Glasserman Morales, L D; Esparaza Moguel, M d C; Salinas Urbina, V; (2015). La gestión del aprendizaje en la modalidad b-learning frente a la modalidad presencial en la enseñanza de la gramática inglesa. *Apertura*, 7, 1-10. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68842702001>
- Handal, B., MacNish, J. & Petocz, P. (2013). Adopting Mobile Learning in Tertiary Environments: Instructional, Curricular and Organizational Matters. *Education Sciences*, 3, 359-374.
- Kukulska-Hulme, A., & Shield, L. (2007). An overview of mobile assisted language learning: *Can mobile devices support collaborative practice in speaking and listening?* Extraído de http://vsportal2007.googlepages.com/Kukulska_Hulme_and_Shield_2007.pdf
- Lindsay, L. (2016). Transformation of teacher practice using mobile technology with one-to-one classes: M-learning pedagogical approaches. *British Journal of Educational Technology*, 47(5), 883-892.
- Molina, M. (2002). Diseño instruccional para la educación a distancia. *Universidades*, 24, 1-7.
- Oberer, B. & Erkollar, A. (2013). Mobile learning in higher education: A marketing course design project in Austria. *Procedia - Ciencias Sociales y del Comportamiento*, 93, 2125-2129.
- Prieto, A. (17 de diciembre de 2016). Uso de dispositivos móviles en la evaluación formativa a coste cero en el flipped learning forte. *Socrative para profesores dummies*. [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://profesor3punto0.blogspot.cl/2015/03/uso-de-dispositivos-moviles-en-la.html>

OTRA BIBLIOGRAFÍA DE INTERÉS

- Chacon-Rivas, M. & Garita, C. (2013). Curso móvil: Desarrollo de una aplicación móvil para acceder a la Universidad de cursos de información. En J. Aguilar & E Cerqueira (Eds.). *Actas de la conferencia 2013 XXXIX latinoamericano computing (CLEI)*. Venezuela: Univ Simón Bolívar; Univ Cent Venezuela; UCAB; UBV.
- Majluf, J.P. (2016, 09 de agosto). Chile lidera el uso de smartphones en Latinoamérica con 7,9 millones de usuarios. Extraído de <http://iabtrends.cl/2016/08/09/chile-lidera-el-uso-de-smartphones-en-latinoamerica-con-7-9-millones-de-usuarios/>
- Nihalani, P., & Mayrath, M. (2010). *Statistics I: Findings from using an iPhone app in a higher education course*. Recuperado de http://trcp.hedcen.net/wp-content/uploads/Library_archives/JA-2010-053.pdf
- Nuño, S. (2015). *Aprendizaje entre pares con uso de tecleras*. En P. Valenzuela (Ed.). *Buenas prácticas docentes en psicología. Innovación, evaluación autentica y aprendizaje experiencial*. pp. 23-26.
- Ossa, C. (2015). *Aprendizaje en Psicología Educacional con el uso de tecleras*. En P. Valenzuela (Ed.). *Buenas prácticas docentes en psicología. Innovación, evaluación autentica y aprendizaje experiencial*. pp. 27-29.
- Pimmer, C., Mateescu, M. & Gröbhiel, U. (2016). Mobile and ubiquitous learning in higher education settings. A systematic review of empirical studies. *Computers in Human Behavior*, 63, 490-501.
- Sharples, M., Taylor, J. & Vavoula, G. (2007). A theory of learning for the mobile age En R. Andrews, C. Haythornthwaite (Eds.), *The handbook of e-learning research*, Sage, London.
- UDD (2015). *Proyecto educativo pregrado*. Santiago de Chile: Autor.
- UNESCO (2016). *Directrices de la UNESCO para las políticas de aprendizaje móvil*. Francia: Autor.
- UNESCO (2016). *El aprendizaje móvil*. Extraído de <http://www.unesco.org/new/es/unesco/themes/icts/m4ed/>

ANEXOS



En la figura 1A se muestran capturas de pantalla de las páginas de inicio de la aplicación y la interfaz de inicio de sesión para el docente (figura 1B) y el estudiante (figura 1C).

Figura 1

Captura de pantalla de la plataforma A) Página de bienvenida; se observa que en la esquina superior derecha existe un acceso para estudiantes (Student login), y otro para el profesor (Teacher login). B) Página de bienvenida al docente. C) Página de bienvenida al estudiante.

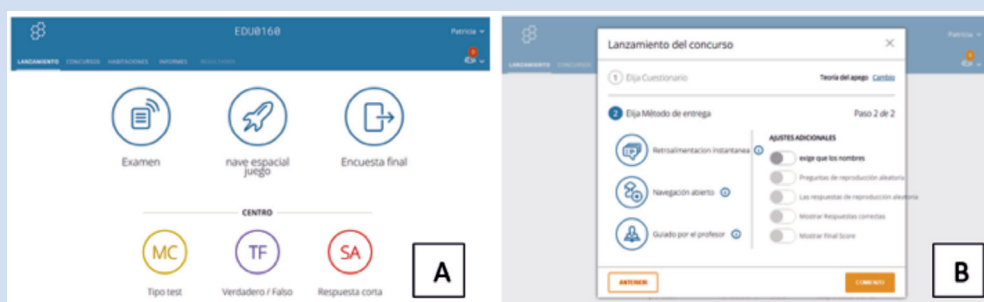


En la sesión de inicio del docente, se despliega la pantalla menú que se muestra en la figura 2A. Esta pantalla posee 6 iconos (3 en la parte superior de acceso rápido a las actividades y 3 en la parte inferior para crear las actividades que los estudiantes responderán en línea). Adicionalmente, existe una barra menú en la parte superior desde donde se seleccionan las actividades previamente diseñadas.

En la Figura 2B se presentan una interfaz con el menú de opciones de la entrega de los resultados y el inicio a la actividad.

Figura 2

Captura de pantalla de menús que se le ofrecen al docente. A) Al entrar en su cuenta, B) Opciones de la entrega de resultados.



Una vez iniciada la actividad el docente puede seguir en tiempo real las respuestas de cada uno de los estudiantes y su avance como se aprecia en la figura 3A. En la figura 3B se puede observar cómo se presentan las preguntas a los estudiantes como puede observarse en la parte inferior existe una guía que muestra el total de preguntas y el progreso en las respuestas.

Figura 3

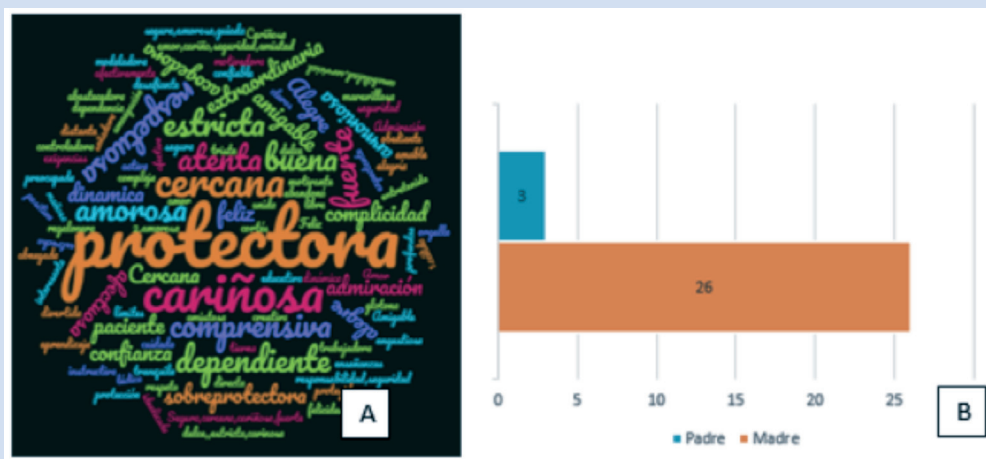
Captura de pantalla de menús que se le ofrecen al docente y al estudiante. A) Interfaz del docente donde se muestra el progreso de un estudiante para una actividad de 5 preguntas. B) Interfaz del estudiante en la resolución de cada una de las preguntas.



Un ejemplo de los resultados obtenidos se observa en la figura 4.

Figura 4

Resultados de la actividad. A) Presentación nube de palabras. B) Presentación en barras.



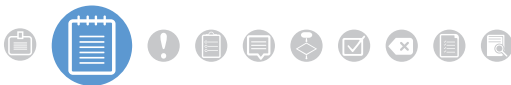


INFORMACIÓN GENERAL

INNOVACIÓN METODOLÓGICA

TÍTULO DE LA PRÁCTICA DOCENTE
Experimentando la evaluación por competencias

<p>AUTOR Claudia Solé Tatché <i>csole@udd.cl</i></p> <p>DOCENTE(S) PARTICIPANTES Cecilia Besser Spichiger <i>mbessers@udd.cl</i> Michelle Diemer Ureta <i>mdiemer@udd.cl</i> Claudia Ahumada Quilodran <i>cahumada@udd.cl</i> Leila Jorquera Soto <i>l.jorquera@udd.cl</i> Marianela Hoffmann Soto <i>m.hoffmann@udd.cl</i></p>	<p>INSTITUCIÓN Universidad del Desarrollo - Santiago</p> <p>CICLO DE LA CARRERA Bachillerato</p> <p>ÁREA A LA QUE PERTENECE EL CURSO Área Básica</p> <p>ASIGNATURA O CURSO Aprendizaje y desarrollo humano</p> <p>PERÍODO ACADÉMICO Y DURACIÓN DE LA PRÁCTICA Segundo semestre 2016</p>
---	---



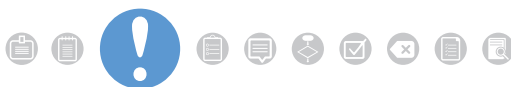
DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA

Los cursos de la línea de Psicología Evolutiva son de carácter mixto. Comprenden los cursos de Psicología Evolutiva en la Primera Infancia, en la Infancia y la Adolescencia y de la Aduldez.

La competencia genérica del perfil de egreso es Responsabilidad Pública y la competencia específica del perfil de Bachillerato es Diagnóstico.

La sub-competencia central de los cursos es: evaluar a los sujetos según la etapa del desarrollo que comprende el curso, en distintas áreas de su desarrollo y su calidad de vida, detectando necesidades y áreas de mejora relevantes de considerar en el trabajo del psicólogo y el perfeccionamiento de las políticas públicas del país, tomando en consideración los modelos teóricos-metodológicos y los elementos del contexto que resultan pertinentes.

En relación a las estrategias metodológicas, se analizan casos, tutorías en pequeños grupos, discusión de problemas o situaciones reales, análisis de películas.



PROBLEMA, INQUIETUD O NECESIDAD DE MEJORA

El 2014, la Facultad de Psicología puso en marcha una actualización curricular coherente con el modelo educativo institucional y con las necesidades del contexto, enmarcando la evaluación, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, como una instancia que favorece el aprendizaje y

que debe involucrar activamente a los estudiantes. Por ello, solicita a sus docentes realizar procesos evaluativos coherentes con los resultados de aprendizaje que se espera evidenciar, promueve el uso de evaluaciones auténticas, la confección de niveles de desempeño y el uso de retroalimentación permanente y oportuna de los desempeños y al proceso de aprendizaje de los estudiantes, además plantea la realización de instancias de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, que incluyan Hetero, auto y coevaluación (Padilla y Gil, 2008).

En este contexto, se entrevistó a tres docentes de las cátedras de Psicología Evolutiva y dos estudiantes que habían cursado alguna de estas cátedras, como parte de una investigación acción que fue requisito para obtener el grado de Magister en Innovación Curricular y Evaluación Educativa. Los datos obtenidos dan cuenta de que los docentes entrevistados de las cátedras de Psicología Evolutiva, no cuentan con un conocimiento teórico y práctico sólido que les permita diseñar instancias de evaluación orientada por competencias, que contemple determinadas etapas, agentes evaluativos, intencionalidades evaluativas, así como la evaluación auténtica (Villardón, 2006). Asimismo, se recogen dificultades en los procesos evaluativos especialmente en la construcción de tabla de especificaciones y en niveles de logro, así como en la explicitación y posterior retroalimentación sobre los desempeños esperados. Finalmente, las reflexiones sobre los procesos educativos, son escasas.



OBJETIVOS Y PARTICIPANTES

Participantes:

Los participantes fueron 5 docentes que imparten los cursos de la línea de Psicología Evolutiva en la carrera de Psicología.

Objetivo General:

- Desarrollar (y/o fortalecer) herramientas para la planificación, diseño y aplicación de procesos de evaluación orientados por competencias, coherentes con el modelo educativo de la Facultad de Psicología.

Objetivos Específicos:

- Reconocer opiniones, conductas y actitudes en relación a su rol como evaluador y al rol del estudiante como sujeto evaluado y sus posibles implicancias en estos.
- Identificar fortalezas y áreas de mejora de los propios procesos evaluativos, en el marco de la evaluación por competencias.
- Aplicar los planteamientos del currículum orientado por competencias y el enfoque de evaluación para el aprendizaje, a la planificación, diseño e implementación de procesos de evaluación orientados por competencias.



DESCRIPCIÓN DE LA PRÁCTICA

Para dar solución al problema planteado se implementó el Taller de Capacitación "Experimentando la Evaluación por Competencias".

Se estructura en 5 sesiones (3 presenciales y 2 Plataforma iCursos), cuya metodología se caracterizó por que las docentes vivenciaran sesiones como un "estudiante", dentro de un contexto de enseñanza-aprendizaje socio-cognitivo, orientándose al desarrollo de competencias de evaluación.

Los docentes reconocieron sus actitudes sobre evaluación; identificaron fortalezas/ debilidades en sus procesos evaluativos y aplicaron planteamientos del modelo curricular por competencias y de evaluación para el aprendizaje, para planificar, diseñar e implementar procesos evaluativos. Esto implicó, profundizar en planteamientos teóricos: revisiones teóricas/ análisis de casos; planificar y diseñar procesos evaluativos: tabla de especificaciones/agentes evaluativos/diseño instrumentos evaluación/establecieron niveles de logro; e implementar evaluaciones: comunicar niveles de logro/ retroalimentar estudiantes/reflexionar en evaluación.

En este contexto, los planteamientos del Currículum por Competencias (Cano, 2008; Villardón, 2006) y la Evaluación para el Aprendizaje (Padilla y Gil, 2008) dieron sustento teórico y conceptual a la Innovación Metodológica.



PROCEDIMIENTOS Y ACCIONES REALIZADAS

Etapas 1: Planificación y diseño de la Innovación Metodológica

- a) Levantamiento de información.
- b) Revisión bibliográfica.
- c) Diseño Taller “Experimentando la Evaluación por Competencias”, que fue evaluado por Coordinadora Curricular de Pregrado de Psicología.
- d) Postulación Proyecto de Innovación y Fortalecimiento de la Docencia, iniciativa de carrera, al CDD que fue adjudicado para ser implementado durante segundo semestre 2016.

Etapas 2: Implementación de la Innovación Metodológica

- a) Contextualización.
- b) Evaluación y adquisición de saberes, en el marco de la evaluación por competencias

- **Sesión nº 1:** (Ver Anexo 1)

A través de diversas actividades docentes reconocieron sus conocimientos previos sobre evaluación por competencias.

Sesión nº 2 y nº 3 (Plataforma iCursos). (Ver Anexos 2 y 3)

- c) Desarrollo e implementación de insumos para una evaluación por competencias.

- **Sesión nº 4:** (Ver Anexo 4)

- Construcción tabla de especificaciones para evaluación formativa y sumativa, a partir de programas de los cursos y determinación agentes evaluativos.

- Construcción ítems auténticos.

- Establecimiento niveles de desempeño y pauta de retroalimentación.

- Tutora retroalimentó a docentes y estos incorporaron modificaciones sugeridas.

- Docentes implementaron instrumentos de evaluación y comunicaron niveles de desempeño y retroalimentaron a estudiantes.

- **Sesión nº 5:** (Ver Anexo 5)
 - Docentes analizaron implementación proceso evaluativo diseñado.
 - Establecimiento propuestas de mejora a procesos evaluativos.
 - Retroalimentación tutor y docentes proceso de aprendizaje durante el taller.

Etapa 3: Evaluación de la Innovación Metodológica

- Diseño encuestas a docentes y estudiantes.
- Implementación encuestas a docentes y estudiantes.
- Análisis de resultados encuestas a docentes y estudiantes.



LOGROS ALCANZADOS

Las docentes desarrollaron herramientas teóricas y prácticas para planificar, diseñar y aplicar procesos evaluativos, coherentes con el Modelo Educativo de la Facultad de Psicología, lo que dio soporte y validación a dichos procesos.

Las docentes, al evaluar el Proyecto, en un 100% plantearon que les sirvió para: (1) reflexionar sobre sus actitudes como evaluadores; (2) identificar fortalezas y debilidades a sus procesos evaluativos; (3) aprender conceptos sobre evaluación por competencias como ayuda a su labor docente.

Refirieron que fue significativo: “construcción de rúbricas de evaluación”, “reflexionar sobre las funciones de la evaluación”, “actividades fueron muy aportadoras, conocí mis virtudes y debilidades en torno a la evaluación”, y “saber que la evaluación se planifica y construir una tabla de especificaciones” y “fue muy valioso aplicar lo aprendido inmediatamente a los estudiantes”.

Los estudiantes, al evaluar Proyecto: (1) consideraron beneficioso conocer rúbricas de evaluación formativa antes del certamen, pues captaron qué se esperaba de ellos (79%); (2) valoraron retroalimentación para trabajar conocimientos, habilidades y errores (65%); (3) recomendarían uso de Actividades de Evaluación Formativa como apoyo al estudio de certámenes al siguiente grupo de estudiantes de Psicología (79%).



DIFICULTADES ENFRENTADAS

Se tuvo que priorizar en actividades de planificación, diseño e implementación de instancias evaluativas, lo que implicó no realizar algunas actividades en que docentes vivenciaran como “estudiantes” la evaluación durante un proceso de aprendizaje.

Dos docentes no tuvieron acceso a la plataforma iCursos porque cambiaron sus mails UDD. Por ello, no se presentó la interacción esperada entre los docentes. En dos actividades, los docentes no siguieron todas las instrucciones, lo que no comprometió el logro de los objetivos, pero significó menor profundización en algunas temáticas.

Los estudiantes no pudieron incorporar profundamente los aportes de la innovación pues los docentes tuvieron escaso tiempo para implementar el proyecto. Esto se intentó subsanar, reprogramando algunas actividades con los docentes o ajustándolas en situ. Habría sido de utilidad haber incluido las

actividades diseñadas para trabajar con los estudiantes en la calendarización de los cursos desde el inicio del semestre.

Un aspecto no presente en los objetivos del Proyecto, pero que tuvo un impacto en el desempeño de los estudiantes para el Certamen II, fue que las actividades de evaluación no siempre fueron coherentes con las metodologías de aprendizaje empleadas, previamente, por los docentes.



CONCLUSIONES, DESAFÍOS, RECOMENDACIONES

La innovación metodológica dio respuesta al problema planteado, en la medida que los docentes participantes del Taller “Experimentando la Evaluación por Competencias”. Adquirieron herramientas para planificar, diseñar e implementar procesos evaluativos coherentes con el modelo por competencias al que adscribe la Facultad de Psicología.

Para el logro de lo anterior, los docentes (1) reconocieron sus conocimientos previos en relación a su rol como evaluador; (2) identificaron sus fortalezas y debilidades en el diseño de los propios procesos evaluativos, en el marco de la evaluación por competencias y (3) aplicaron los planteamientos del modelo por competencias y la evaluación para el aprendizaje, a la planificación, diseño e implementación de procesos de evaluación. Para ello, (a) profundizaron en los planteamientos del modelo por competencias y la evaluación para el aprendizaje, a través de revisiones teóricas y análisis de casos; (2) planificaron y diseñaron procesos evaluativos por competencias, lo que implicó: (a) construir, a partir del programa del curso, tablas de especificaciones, para dos instancias de evaluación (Formativa y Sumativa), (b) determinar los agente(s) evaluativo(s) y (c) diseñar instrumentos de evaluación: con ítems variados y auténticos, establecimiento de criterios de evaluación y niveles de desempeño, e 3) implementaron los instrumentos diseñados: comunicaron niveles de logro, retroalimentaron a los estudiantes y reflexionaron sobre el sistema de evaluación implementado.

En consecuencia, las docentes implementaron procesos evaluativos que contaron con el soporte y la validación institucional, adquiriendo claridad en torno a que la evaluación es un proceso que se planifica, que presenta una serie de etapas donde el foco es el aprendizaje de los estudiantes.

Finalmente, durante la implementación de la Innovación se detectaron algunos aspectos que debieran mejorarse o re-pensarse para futuras implementaciones como: (1) incorporar en la calendarización de los cursos las actividades a realizar con los estudiantes, las que debieran aumentar en frecuencia y duración, (2) asegurar que los procesos evaluativos que implementan los docentes tengan validez instruccional, es decir, que sean consistentes con la menra en que se ha enseñado.



BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

Cano, M. (2008). La evaluación por competencias en educación superior. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(3), 1-16.

Padilla, M. y Gil, J. (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en la educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la Docencia Universitaria. *Revista española de pedagogía*, año LXVI, Nº 241, pp. 467-486. Recuperado: <https://www.dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2709011.pdf>, 30 de octubre de 20

Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de las competencias. *Educatio XXI*, 24, 57-76.

OTRA BIBLIOGRAFÍA DE INTERÉS

Assessment Reform Group (2002). *Assesment for Learning: 10 principles*. Recuperado: <http://www.assessment-reform-group.org.uk>, diciembre 2005) (Ministerio de Educación de Chile trads.

Careaga, A., Sica, R., Cirillo, A. y Da Luz, S. (2006). "Aportes para diseñar e implementar un taller". Octavo, Seminario-Taller en Desarrollo Profesional Médico Continuo (DPMC). Segundas Jornadas de Experiencias educativas en DPMC. Recuperado: http://www.dem.fmed.edu.uy/Unidad%20Psicopedagogica/Documentos/Fundamentacion_taller.es.pdf, 3 de marzo 2016

Corvalán, O. y Hawes, G. (2005). *Aplicación del enfoque por competencias en la Universidad de Talca*. Talca: Universidad de Talca.

Delgado, AM. Y Oliver, R. (coord.). La evaluación continua en un nuevo escenario docente. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3(1), 1-13. Recuperado <http://www.uoc.edu.rusc>, 25 de julio de 2015

Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.

González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Education Structures in Europe, Informe Final. Fase Uno*. Bilbao (España): Universidad de Deusto y Universidad Groningen.

Guerrero, C. (2011). La Evaluación del aprendizaje orientada por competencias en el Grado de educación Social. *Revista de Educación Social*, 1(13), 1-16.

Jornet, J., González, J., Suarez, J. y Perales, J. (2011). Diseño de procesos de evaluación de competencias: Consideraciones acerca de los estándares en el dominio de las competencias. *Bordón*, 63(1), 125 - 145.

Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2006). *Evaluación Para el Aprendizaje: Enfoque y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor*. Santiago, Chile: Unidad de Currículum y Evaluación. Ministerio de Educación.

Moreno Olivos, T. (2010). La evaluación de competencias en educación. *Revista Electrónica Sinéctica*, núm. 39, p. 1-20. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Jalisco, México.

Olmos-Miguelañez, S. y Rodríguez-Conde, M.J. (2010). Diseño del proceso de evaluación de los estudiantes universitarios españoles: ¿responde a una evaluación por competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior? *Revista Iberoamericana de Educación*, 1(53), 1-13.

Ríos, D. (2008). *Evaluación de los aprendizajes*. Texto de apoyo a la docencia. Universidad de Santiago de Chile, Facultad de Humanidades, Departamento de Educación. Colección Módulos Pedagógicos.

Shepard, L. (2006). La evaluación en el aula. En: Robert L. Brennan ACE/ Praeger Westport (Comp.). *Educational Measurement*. pp. 623-646.

Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación en competencias*. Talca: Proyecto Mesesup.

Villa, A. y Poblete, M. (2011). Evaluación de competencias genéricas: Principios, oportunidades y limitaciones. *Bordón*, 63(1), 147 - 170.

Villarroel, V., y Bruna D., (2014). Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: Un desafío pendiente. *Psicoperspectivas*, 13(1), 23-34.

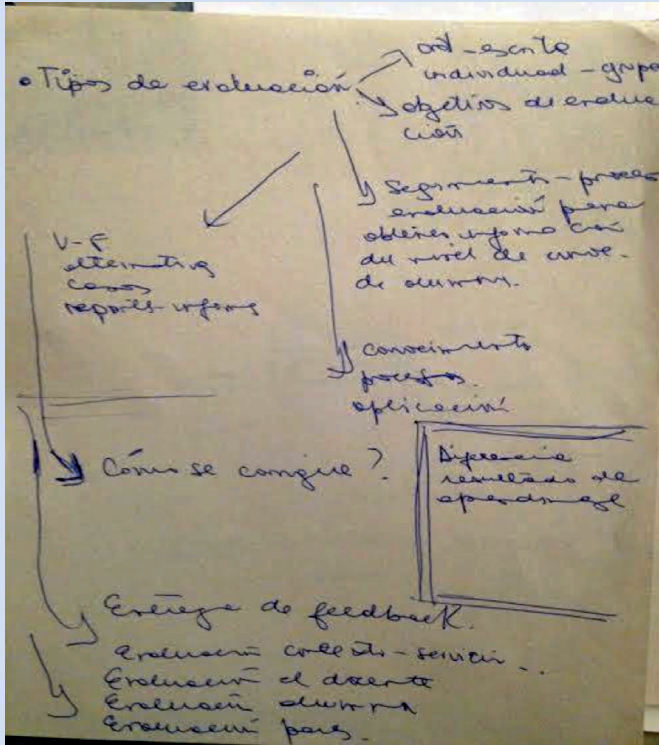
Yániz, C. y Villardón, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje: el reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.

ANEXOS



ANEXO 1: Sesión nº 1:

- Actividad: Evaluación Diagnóstica: Construcción Mapa Conceptual:



ANEXO 2: Sesión 2 (No presencial):

ANEXO 2: Sesión nº 2 y nº 3:

- Plataforma iCursos

INSTRUCCION SESION 2
de CLAUDIA ELIANA SOLE TATCHE - Saturday, 27 de August de 2016, 10:00

Estimadas, les envío instrucciones de la Sesión 2: ¿Cuáles son nuestras fortalezas a la hora de evaluar por competencias?

Fecha: 29 de agosto al 2 de septiembre.

Esta actividad tiene como propósito que usted identifique las fortalezas y áreas de mejora de los propios procesos evaluativos, en el marco de la [evaluación por competencias](#).

Para ello usted debe:

1. Completar [Pauta de Autoevaluación](#), a partir de dos instancias o instrumentos de evaluación (uno formativo y uno sumativo o bien ambos sumativos) que haya utilizado en los semestres 2015-2-2016-1, a partir de la [Rúbrica Evaluación por Competencias](#).

A través del botón "Agregar entrega" que se encuentra más abajo, suba a la plataforma la Pauta de Autoevaluación completada y las dos instancias o instrumentos de evaluación utilizados para autoevaluarse, explicando si cuando los aplicó entregó criterios de evaluación y realizó retroalimentación a los estudiantes.

2. Luego de enviar su autoevaluación, seleccione el link "Ver/calificar todas las entregas" para Co-evaluar a un par docente, basándose en la [Rúbrica Evaluación por Competencias](#). Para ello, revise y posteriormente, retroalmente a su par docente en relación a su nivel de desempeño con respecto a la planificación, diseño e implementación de instancias/instrumentos de evaluación.

3. Participar en [Foro Preguntas](#), realizando un comentario que dé respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Qué nuevos conceptos conocí al leer la rúbrica?
- ¿Bajo qué mirada confeccioné los procesos de evaluación revisados?
- ¿Qué fortalezas pude identificar en los procesos evaluativos que planifico, diseño e implemento?
- ¿Qué sería importante que modifique en los procesos evaluativos que planifico, diseño e implemento?

4. Ordenar en [Foro Secuencia Lógica](#) las etapas de la Evaluación orientada por Competencias, comentando al menos una de las secuencias que realizaron sus pares docentes.

Sesión 3: Profundizando en los planteamientos de la orientación curricular por competencias y el enfoque de evaluación para el aprendizaje.

Fecha: 26 de septiembre al 30 de septiembre.

Esta sesión tiene como propósito que usted profundice en los planteamientos de la orientación curricular por competencias y el enfoque de evaluación para el aprendizaje y establezca sus relaciones con la planificación, diseño e implementación de procesos evaluativos orientados por competencias.

Para ello:

1. A partir de la lectura revisada, comparta un análisis que incluya: principales conceptos y temas involucrados, reflexiones, dudas y preguntas que le surgen en relación con la **evaluación por competencias**. Además, retroalimente la intervención de, al menos, un par docente, fundamentando su opinión. Retroalimente la intervención de, al menos, un par docente, fundamentando su opinión..

2. Construya, conjuntamente, un concepto de Competencia y de Evaluación para el Aprendizaje y sus implicancias para la evaluación universitaria, según los planteamientos del currículum orientado por competencias. Para ello le invitamos a participar de un foro donde vaya añadiendo aspectos a los elementos de las definiciones que han ido planteando sus pares. Utilice como guía el Cuadro "Competencia y Evaluación para el Aprendizaje".

3. Participe del Foro "Análisis del Caso": "Implicancias del currículum orientado por competencias y de la evaluación para el aprendizaje, en el evaluación orientada por competencias", incluyendo un comentario que dé respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Qué concepto de competencia y de evaluación, le parece tienen los docentes?
- ¿Qué y cómo evalúan, los docentes el aprendizaje de sus estudiantes?
- ¿Qué implicancias podría tener el qué y el cómo evalúan los docentes, en el desarrollo de competencias en los estudiantes y en el logro del perfil de egreso que define la carrera de Psicología?
- ¿Qué recomendaciones, sobre la evaluación por competencias, haría a los docentes del curso?

Para ello, básiense en lo leído y/o comentado por sus pares docentes, en relación al modelo por competencias y la evaluación para el aprendizaje.

- Actividad: Pauta Autoevaluación: "Evaluación por Competencias"

Evaluación Etapas de la Evaluación por Competencias:

En relación a los procesos e instrumentos de evaluación que está usando como referentes, indique:

- **Presente: P**
- **No presente: NP**
- **Algo se considera: AC**

Exponga, además, las fortalezas y/o debilidades que evalúa en cada aspecto.

	P	NP	AC
1. Planificación			
Considero etapas de la evaluación			X
Defino intencionalidad de la evaluación (diagnóstica, formativa y/o sumativa)	X		
Diseño tabla de especificaciones para instrumento de evaluación (competencia, dimensión, indicadores, ponderación)		X	
Defino agente de evaluación (Hetero-evaluación, auto-evaluación, co-evaluación)	X		

2. Diseño General			
Realizo evaluación sumativa	X		
Realizo evaluación formativa			
Instrumento que diseño cuenta con evidencias de distinto tipo			
Construyo criterios de evaluación	X		
Construyo niveles de logro		X	
Evalúo desempeño en conocimientos	X		
Evalúo desempeño en habilidades	X		
Evalúo desempeño en actitudes		X	
Evalúo aprendizajes profundo			X
Analizo si ítem se corresponden con ponderaciones planteadas en tabla de especificaciones		X	
Compruebo la relación entre lo que se desea evaluar, objetivos de evaluación (realidad a evaluar) y los procesos e instrumentos que diseño		X	
4. Implementación			
Comunico indicadores a alumnos con anticipación		X	
Retroalimento desempeño de alumnos			X
Retroalimento desempeño de alumnos, a partir de una pauta de retroalimentación	X		
Tomo decisiones a partir del proceso evaluativo implementado			X

- Evaluación general del diseño del instrumento:

Aspectos Formales			
Criterio	Sí	No	Observaciones
Se informa el puntaje total de la evaluación	X		
Se entregan instrucciones del procedimiento para responder a cada tipo de ítem	X		

Aspectos Generales Por Nivel: Bachillerato			
Criterio	Si	No	Observaciones
Contiene a lo menos tres tipos diferentes de ítems (selección múltiple, desarrollo breve, verdadero o falso, desarrollo extenso, ejemplificación, etc.)		X	
Al menos dos tipos de ítems requieren análisis de contenidos	X		

Evaluación Ítems evaluación auténtica (ejemplo, análisis de casos)

Evalúa cada pregunta en relación a los 4 niveles de logro descritos en la rúbrica. Marca con una "X" el nivel de logro de cada indicador del ítem. Finalmente, calcula el promedio de cada instrumento de evaluación.

Ítems instrumento 1

ITEM	Ptje	Indicadores	Niveles de Logro		
			1 B	2 M	3 A
1	5	Contexto			X
		Articulación habilidades específicas		X	
		Articulación habilidades genéricas		X	
		Construcción		X	
2	6	Contexto			X
		Articulación habilidades específicas		X	
ITEM	Ptje	Indicadores			
		Articulación habilidades genéricas	X		
		Construcción	X		
3	4	Contexto			X
		Articulación habilidades específicas		X	
		Articulación habilidades genéricas		X	
		Construcción		X	

ITEM	Ptje	Indicadores	Niveles de Logro		
			1 B	2 M	3 A
4	4	Contexto			X
		Articulación habilidades específicas		X	
		Articulación habilidades genéricas		X	
		Construcción		X	
5	2	Contexto			X
		Articulación habilidades específicas		X	
		Articulación habilidades genéricas		X	
		Construcción		X	
6	3	Contexto			X
		Articulación habilidades específicas		X	
		Articulación habilidades genéricas		X	
		Construcción		X	

Ítems instrumento 2

ITEM	Ptje	Indicadores	Niveles de Logro		
			1 B	2 M	3 A
1		Contexto			X
		Articulación habilidades específicas		X	
		Articulación habilidades genéricas		X	
		Construcción		X	
2		Contexto			X
		Articulación habilidades específicas		X	
		Articulación habilidades genéricas		X	
		Construcción		X	
3		Contexto			X
		Articulación habilidades específicas		X	
		Articulación habilidades genéricas		X	
		Construcción		X	

ITEM	Ptje	Indicadores	Niveles de Logro		
			1 B	2 M	3 A
4		Contexto			X
		Articulación habilidades específicas		X	
		Articulación habilidades genéricas		X	
		Construcción		X	
5		Contexto			X
		Articulación habilidades específicas		X	
		Articulación habilidades genéricas		X	
		Construcción		X	
6		Contexto			X
		Articulación habilidades específicas		X	
		Articulación habilidades genéricas		X	
		Construcción		X	

ITEM	Ptje	Indicadores	Niveles de Logro		
			1 B	2 M	3 A
7		Contexto			X
		Articulación habilidades específicas		X	
		Articulación habilidades genéricas		X	
		Construcción		X	
8		Contexto			X
		Articulación habilidades específicas		X	
		Articulación habilidades genéricas		X	
		Construcción		X	

- Actividad: Pauta Co-evaluación de Autoevaluación:

Nombre par evaluador: _____

Nombre par evaluado: _____

A continuación, evalúe dos procesos o instrumentos de evaluación utilizados por su par docente, a partir de las Rúbricas de Evaluación utilizadas para autoevaluar sus propios instrumentos de evaluación.

Evaluación Etapas de la Evaluación por Competencias

	Niveles de Logro			Observaciones
	1 Bajo	2 Medio	3 Alto	
Etapa Planificación	X			No construye tabla de especificaciones, lo que incluye no definir competencias a evaluar ni sus dimensiones, indicadores y ponderaciones
Etapa Diseño procesos evaluativos		X		Diseña ítems de distinto tipo, pero en general, no de nivel profundo. Construye contextos auténticos. No diseña niveles de logro.
Etapa Implementación procesos evaluativos		X		Retroalimenta pero de manera informal.

- Actividad Foro Preguntas:

Respuesta docente

Me parece enriquecedor verlo en función de las competencias de egreso, la verdad es que permite ver a largo plazo y cual es la competencia más que el conocimiento específico.

Me parece que me falta mejorar en distintos procesos de evaluación, no solo sumativos. Y lo otro usar tablas de niveles.

Como fortaleza creo que el tratar de usar casos y que los alumnos analicen, flexibilizando desde su mirada la corrección y considerando las competencias de análisis y usos de teoría en su justificación, más que la respuesta de memoria.

Respuesta docente

Luego del ejercicio de auto y co-evaluación percibo con mayor claridad cómo las rúbricas en una evaluación por competencias permiten ordenar las etapas del proceso evaluativo. Además, me doy cuenta que hay algunos aspectos que debo incorporar, como, por ejemplo, las tablas de especificaciones y la autoevaluación y co-evaluación. También he percibido la importancia de mantener una articulación entre las competencias genéricas y específicas y el perfil de egreso. Creo que mis instrumentos fueron contruidos con el propósito de evaluar los contenidos de la asignatura de acuerdo a los aprendizajes esperados de las unidades, por medio de habilidades cognitivas simples y algunas ligadas al análisis de la información. Como fortaleza, identifico que evalúa desempeño en conocimientos, comunico los indicadores con anticipación y retroalimentación de forma grupal e individual, revisando los criterios de corrección. Especialmente, destaco la apertura para tomar decisiones a partir del proceso de evaluación. De este modo, creo que la principal fortaleza está en la implementación. Como aspectos a mejorar, tengo el desafío de incorporar distintos tipos de evidencias, construir niveles de logro y evaluar aprendizajes más profundos.

- Actividad: Etapas de la Evaluación orientada por Competencias:

Ejemplo de respuesta docente

Las etapas que sugiero son: 2. Determinación de competencias y resultados de aprendizaje a evaluar. 8. Comunicación a estudiantes de niveles de desempeño. 11. Toma de decisiones y establecimientos de mejoras. 4. Construcción de casos, como instrumento de evaluación auténtica. 1. Determinación propósito de la evaluación: me parece que este debe ser el inicio 9. Retroalimentación a estudiantes. 5. Diseño de tabla de especificaciones: dimensión, indicadores, ponderación. 7. Implementación proceso evaluativo. 10. Evaluación proceso evaluativo. 3. Definición agente de evaluación 6. Construcción niveles de desempeño. Me parece que esta secuencia sigue la lógica de la planificación, diseño e implementación.

Comentarios a la secuencia de un par docente

Revisando la secuencia propuesta por un par docente, me parece que las diferencias en el orden son menores, puesto que creo que la partida podría ser el propósito de la evaluación, pero también las competencias y resultados de aprendizaje. Las otras diferencias me parecen también menores y tal vez sean miradas ambas válidas, me parece que lo importante es que se siga un orden que vaya desde la planificación al diseño, para terminar con la etapa de implementación.

ANEXO 3: Sesión nº 3 (No presencial):

- Actividad: Análisis de Lecturas:

Reflexión docente

Evaluación para el Aprendizaje (Gobierno de Chile) - La evaluación para el aprendizaje explora las capacidades de dicho aprendizaje y señala los pasos a seguir para fomentarlo, además se orienta a procesos de enseñanza y aprendizaje dinámicos. - Es posible diferenciar la evaluación para el aprendizaje y la evaluación del aprendizaje. - La evaluación para el aprendizaje es vista como una ayuda real para los estudiantes. Las tres condiciones para una evaluación orientada al aprendizaje son (Padilla y Gil, 2008): 1. Las tareas de evaluación se deben considerar también como tareas de aprendizaje: - Suficiente tiempo y esfuerzo - Distribuir el trabajo - Tener tareas productivas 2. Debe proveer retroalimentación: - Retroalimentación en detalle y oportuna - Centrada en el aprendizaje - Vinculada con el propósito de la tarea - Refuerza las fortalezas y supera las deficiencias 3. Debe implicar a los estudiantes en el proceso de evaluar su propio trabajo: - Criterios claros - Técnicas de autoevaluación, evaluación por compañeros y el profesor Ideas para realizar después de la corrección de una evaluación: - Corregir las pruebas en grupos - Mostrar gráficos de los resultados - Corregir con rúbricas - Comentar ejemplos de buenas respuestas Por lo tanto, se espera que el docente pueda conocer y sepa aplicar métodos de evaluación para observar el progreso de los estudiantes y pueda usar los resultados para retroalimentar el aprendizaje y la práctica pedagógica (Estándar Pedagógico). La evaluación docente deja en evidencia: - Retroalimentación es insuficiente - Las pautas de correcciones son imprecisas - Ítems pocos claros o incompletos.

Retroalimentación docente

Me parece relevante como la evaluación queda situada dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, siendo esencial evaluar para que estudiantes aprendan durante el proceso de evaluación sobre los contenidos, sus habilidades y actitudes y la reflexión en torno a estos. Aquí cabe mucho la evaluación formativa más allá de la sumativa. Eso no es posible si no entregamos criterios de evaluación, niveles de desempeño y sino retroalimentamos a los estudiantes.

- Actividad Concepto de Competencia:

QUÉ ES	Las competencias conllevan un saber, un saber hacer y una actitud. Existen competencias cognitivas y sociales las que son posibles de desarrollar. Se consideran elementos teóricos y prácticos, de conocimiento, acción y de reflexión.
PARA QUÉ	Las competencias nos permiten enfrentar los desafíos y demandas de nuestro medio en forma efectiva. Demandas complejas que no solo nos pide un saber sino un saber cómo, enfrentando distintas opciones y pudiendo tomar las acciones que nos permiten soluciones efectivas.
DE QUÉ MANERA	A través de un aprendizaje centrado en el proceso en donde el sujeto es activo en la incorporación de la competencia. Un aprendizaje centrado en la comprensión, en el conocimiento de mis propios recursos y como desplegarlos.
DÓNDE	Favorecer el despliegue de las competencias en contextos reales, que prepara para la acción y solución de las demandas actuales y futuras que debe enfrentar el alumno.
POR MEDIO DE QUÉ	Actividades auténticas, evaluaciones que favorezcan la comprensión de los niveles de logros, retroalimentar.
CÓMO	Técnicas de evaluación que permitan resaltar lo formativo (análisis de casos, ABP, portafolios).
QUÉ DE LA COMPETENCIA SE CONSIDERA EN LA EVALUACIÓN	Los objetivos de aprendizaje, los niveles de logro de la competencia y el contexto en donde el alumno deberá desplegar la competencia.

- Actividad: Análisis de Caso:

Reflexión docente

Me parece que aún se mantiene un concepto tradicional de una evaluación del aprendizaje más que para el aprendizaje. Es decir, muchas veces permanece un modelo que nos lleva a rendir cuentas y recoger información sobre lo aprendido, con el fin de calificar a un estudiante. Sin embargo, también creo que a veces hacemos actividades sin darnos cuenta que forman parte de una evaluación formativa y continua, que luego de conocer el concepto de evaluación para el aprendizaje, podemos identificar como parte de él. El cómo evaluemos no sólo impacta en la calidad del aprendizaje y transferencia del conocimiento, sino también en la motivación de los estudiantes, lo cual me parece muy relevante de considerar, a la luz de un perfil de egreso que busca la progresión de distintas competencias.

ANEXO 4: Sesión nº 4:

- Actividad: Evaluación Formativa Certamen II.

Diseño docente

Actividad: Evaluación Formativa Certamen II

A continuación, se realiza una evaluación formativa que tiene como finalidad valorar lo que los estudiantes han adquirido en relación a la competencia “Evaluar las distintas áreas del desarrollo en la lactancia y primera infancia, con el fin de detectar un desarrollo sano y posibles áreas de mejora, tomando en consideración los modelos teóricos-metodológicos y los elementos del contexto que resultan pertinentes”, a evaluar en el Certamen II.

Lo anterior, posibilita al docente detectar lo que han adquirido sus estudiantes, en términos de conocimiento, habilidades y actitudes, así como conocer qué aspectos no comprenden, no pueden aplicar o porqué, sus estudiantes, comenten errores.

Para el estudiante es una oportunidad de aprendizaje y de mejora continua en la medida que les aporta información: por qué está bien o mal y cómo puede mejorar su aprendizaje para el Certamen II.

- Actividad: Análisis de Caso

1. Lea la siguiente Tabla de Especificaciones que da cuenta de la competencia, dimensiones e indicadores que serán evaluados en el Certamen II del curso de Psicología Evolutiva de la Infancia y la Primera Infancia.

Cuando responda las preguntas del caso que se presenta a continuación, considere esta tabla pues le guiará en aquello que se evalúa durante esta actividad, así como para el Certamen II.

Evaluar a los adultos en distintas áreas de su desarrollo y su calidad de vida, detectando necesidades y áreas de mejora relevantes de considerar en el trabajo del psicólogo y el perfeccionamiento de las políticas públicas del país, tomando en consideración los modelos teóricos-metodológicos y los elementos del contexto que resultan pertinentes.

Competencia	Aspectos/dominio/ dimensiones	Indicadores (observables y medibles)	Ponderación
<p>Evaluar a lactantes e infantes en distintas áreas de su desarrollo (lenguaje, cognitivo, socio-emocional, psicomotor) con el fin de detectar un desarrollo sano y posibles áreas de mejora, tomando en consideración los modelos teóricos-metodológicos y los elementos del contexto que resultan pertinentes.</p>	<p>Áreas del desarrollo en la lactancia y primera infancia</p>	<p>Explica la interacción que existe entre los estilos temperamentales y las estrategias de autorregulación.</p> <p>Relaciona estilos de apego, estrategias de autorregulación y mentalización.</p> <p>Analiza cómo se desarrolla la mentalización y cuál es su relación con otras áreas del desarrollo.</p> <p>Analiza casos y/o viñetas aplicando los principales conceptos teóricos que describen el desarrollo durante la lactancia y la primera infancia.</p> <p>Describe indicadores de desarrollo sano en las distintas áreas del desarrollo, en la lactancia y primera infancia.</p>	<p>60%</p>
	<p>Concepto de parentalidad, estilos de crianza, características de la etapa familiar y desafíos en la época postmoderna.</p>	<p>Describe los estilos parentales y analiza su incidencia en el desarrollo socioemocional de los niños.</p>	<p>20%</p>
	<p>Contexto del desarrollo durante la concepción, el embarazo, la lactancia y la primera infancia.</p>	<p>Analiza la incidencia de los contextos tempranos en donde está inserto el niño, sobre el desarrollo de los aspectos afectivos y sociales tanto del lactante como del infante.</p>	<p>20%</p>

2. Lea el Caso de Martina y responda las siguientes preguntas

Martina tiene 5 años, pertenece a una familia nuclear biparental, actualmente cursa Pre-Kinder. Cuando ingresó a Playgroup tuvo dificultades para quedarse sin su madre, lográndolo sólo a partir del 2º semestre. Martina dice *“no me gusta ir al colegio, porque el colegio es peligroso... además no puedo dejar sola a mi mamá, porque le puede pasar algo malo”*. La situación se ha incrementado, por lo que llega a consulta. Cuando llega al colegio a veces vomita, se lanza al suelo, o llora pidiendo a gritos volver a casa y diciendo *“la gente es mala y me da miedo hacer amigos”*. En otras ocasiones, presenta

dolores abdominales, de cabeza y tanto su madre como su padre deben retirarla casi a diario del establecimiento. En el colegio Martina tiene sólo dos amigas, a pesar de que la mamá ha tratado de facilitar que tenga más amigos, Martina no quiere y prefiere quedarse en espacios que para ella son conocidos y seguros.

Martina, además, presenta dificultades para conciliar el sueño y sólo duerme en compañía de su madre y su padre tiene que dormir en su pieza. Actualmente llevan 4 meses durmiendo juntas en el dormitorio matrimonial. Cuando se le pregunta a la niña por esto dice: *"si yo no duermo con mi mami, ella no puede dormir bien"*. Aparte de los problemas de sueño (a veces tiene pesadillas), Martina le teme a la oscuridad y a ir sola al baño. La madre indica que se parece a ella, ya que no le gusta estar en casa sola ni salir a comprar sin compañía de alguien. En las noches Martina la llama desde su pieza, y en general dice que acude, pero otras veces siente que es manipulación, así que la deja sola.

Cuando se entrevista a los padres, se aprecia una dinámica parental de permanente conflicto entre ambos. En sesión, el padre, devalúa a su esposa culpándola de todo lo ocurrido con Martina, dice que la madre le da el gusto en todo cuando está en casa con tal que no haga problemas y así no la educa, *"la ha malcriado y ahora está cosechando"*. El padre dice: *"Cuando nosotros éramos chicos, dormíamos solos desde que nacíamos y ningún trauma que tenemos, al revés teníamos que hacernos cargo solitos de todo y de los hermanos...!"* La madre le recrimina que él es muy lejano y poco cariñoso con Martina, y ella siempre tiene que hacerse cargo. *"Muchas veces llevo cansada y lo único que quiero es dormir y Martina demanda tanta atención..."*. La madre de Martina tuvo dos pérdidas antes del embarazo de la niña, y cree que ahora quizás era porque Dios sabía que no estaban preparados como padres. Refiere que los primeros meses del embarazo fueron difíciles, ya que tenía la sensación que la perdería. Como siempre el padre de Martina decía que estaba exagerando... pero ella siente que su embarazo fue muy estresante por el miedo a perder a Martina, y además, la promovieron a Jefe de sección en su trabajo, lo que implicaba mucha responsabilidad. Siente que le hubiera gustado quedarse más con Martina después del Postnatal, pero debía retomar rápido su trabajo para demostrar que no era la típica mina que *"presenta licencias por los hijos"*. Ahora se siente culpable porque quizás eso ha influido en que Martina sea tan malcriada. Describen que Martina cuando nació era muy tranquila, dormía casi todo el día; sin embargo, cuando estaba despierta era muy *"copuchenta"*, miraba todo al su alrededor, cuando pudo agarrar algo no dejaba de meterse todo a la boca...*"era del terror"*, siempre tenía miedo que se ahogara con algo. Ahora es tan retraída, miedosa, llorona que sienten que la echaron a perder. El padre reconoce que él es muy exigente y poco de hacer mimos, pero no sabe cómo acercarse a la niña. Cuando la va a buscar al colegio le explica que no hay nada que temer, que el colegio es un lugar seguro donde ella debe aprender, y que tiene que ser una niña fuerte, pero ella sólo lo escucha y sigue llorando hasta que llegan a casa.

Preguntas

Responda las siguientes preguntas que pretenden evaluar los indicadores presentes en la Tabla de Especificaciones.

- a. Identifique el estilo de apego de Martina y el sistema de cuidado de la madre, mencionado, al menos 2 aspectos del caso que justifiquen el estilo de apego y la estrategia de cuidado mencionados. Luego, identifique y explique brevemente la estrategia de regulación de Martina, explicando la relación entre la estrategia de regulación con el sistema de cuidado de la madre y el sistema de apego de la niña.
- b. Explique cómo podría estar incidiendo en el temperamento de Martina su historia durante el embarazo.
- c. Si usted fuera el psicólogo(a) de Martina y tuviera una sesión con sus padres ¿cómo les explicaría?:
 - El tipo de interacción que mantienen con Martina y su capacidad de mentalización con respecto a ella.
 - Como lo anterior, influye en la conformación del sí mismo de la niña y en su capacidad de autorregulación. Identifique 2 elementos del sí mismo de la niña que reflejen los aspectos analizados.

Para ello integre teoría y caso. Analice al menos un elemento que integre los conceptos. No interprete, ni exprese prejuicios o juicios de “bien o mal” en relación al comportamiento de los padres.

d. Identifique y analice qué características de las competencias parentales o estilos de crianza están potenciando o interfiriendo en el desarrollo socio-afectivo de Martina. Describa 2 elementos que rescataría y potenciaría en los padres; y dos elementos que trabajaría junto con ellos para incidir positivamente en el desarrollo de Martina.

3. Intercambie sus respuestas con un compañero(a) y co-evalúe, a través de pauta de co-evaluación, las respuestas de ésta en base a las rúbricas de las distintas preguntas.

4. Finalmente, se selecciona a algunos alumnos para que fundamenten la co-evaluación realizada.

ANEXO 5: Sesión nº 5:

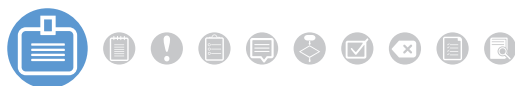


Algunos comentarios análisis de la implementación del proceso evaluativo diseñado, el establecimiento de propuestas de mejora a los procesos evaluativos diseñados e implementados:

- Docente 1: “A los alumnos les gustó y les sirvió la actividad formativa, creo que tomaron conciencia de que se iba a evaluar”.
- Docente 2: “Las notas en el certamen II están más bajas, creo que las pruebas que antes hacía eran mucho más fáciles, distantes de los resultados de aprendizaje del curso”.
- Docente 4: “Sí, los alumnos encontraron que estaba más difícil, nos va a evaluar pésimo”.

Algunos comentarios evaluación taller:

- Docente 1: “Debiera hacerse antes de empezar el curso para alcanzar a hacer más actividades formativas”.
- Docente 3: “Aprendí conceptos como evaluación formativa, tabla de especificaciones, que me sirvió mucho para enfocarme en qué evaluar”.
- Docente 4: “Me gustó, se dio un súper buen clima entre nosotras, nos guiaste en todo momento”.



INFORMACIÓN GENERAL

INNOVACIÓN METODOLÓGICA

TÍTULO DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Bitácoras de actualidad y Columnas de opinión en Psicología Educacional

AUTOR

Karla Lobos Peña
karlalobos@santotomas.cl

INSTITUCIÓN Y CARGO

Universidad Santo Tomás
Coordinador área

DOCENTE(S) PARTICIPANTES

Karla Lobos Peña

ÁREA A LA QUE PERTENECE EL CURSO

Área Educacional

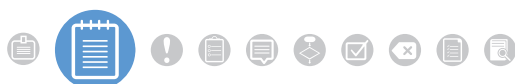
ASIGNATURA O CURSO

Fundamentos Teóricos de la Psicología
Educativa

PERÍODO ACADÉMICO

Y DURACIÓN DE LA PRÁCTICA

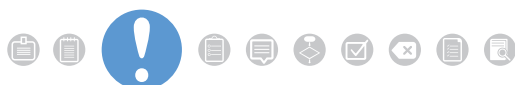
Tercer año, quinto semestre



DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA

Fundamentos Teóricos de la Psicología Educacional es una asignatura de carácter mixto cuyo propósito es que los estudiantes realicen un análisis actualizado del campo, objeto y métodos del quehacer psicológico en contextos educacionales. Ello incluye que se apropien del rol, funciones y actividades del psicólogo educacional en el contexto de la Reforma Educacional, con una actitud crítica, ética y propositiva.

Su metodología es teórica-práctica con; exposiciones, plenarias de discusión, análisis de casos, trabajos en grupo con pauta guía y quiz de diseño docente que respondan al desarrollo de competencias de la asignatura.



PROBLEMA, INQUIETUD O NECESIDAD DE MEJORA

Se ha observado un discurso mediatizado en los estudiantes en torno a la educación en Chile, su estado, problemas y desafíos. Esta visión provoca que partan la asignatura con posturas prejuiciadas, carentes de argumento y lejanas al juicio crítico que un profesional debe poseer con el fin de razonar desde una perspectiva teórica actualizada y que incluya un lenguaje positivo y propositivo. Sus aseveraciones son frecuentemente descalificativas acerca de la profesión docente y del sistema educativo y sus propuestas de mejora no poseen un enfoque psicológico que ayude a la mejora, pues están más bien basadas en el "sentido común" y los "discursos colectivos".



OBJETIVOS Y PARTICIPANTES

Participantes:

Los participantes son estudiantes de Psicología que cursan su quinto semestre académico, y que parten con esta asignatura, primera de la línea educacional.

Objetivos:

- Adquirir un hábito de actualización permanente de los conocimientos relativos a la educación a nivel nacional e internacional.
- Tomar posturas frente a diversos temas de la educación chilena de forma propositiva y con lenguaje positivo.
- Defender opiniones fundamentadas en los aportes de la Psicología en general y de la Psicología educacional en particular.



DESCRIPCIÓN DE LA PRÁCTICA

La innovación metodológica consiste en que los estudiantes, desde el inicio de la asignatura, realizan de manera sistemática, bitácoras de actualidad y análisis críticos de documentos. Ambas estrategias responden a modelos de co-construcción del conocimiento y han probado ser efectivas para el desarrollo del pensamiento crítico (Olivares & Heredia, 2012; Parra & Lagos, 2003; Paul & Elder, 2003).

Las *Bitácoras de actualidad*, implican la entrega semanal y a libre elección, de una noticia (impresa o recortada de un diario) ligadas al ámbito educacional y la realización de un comentario personal acerca de la misma de no más de media plana. No se exige la inclusión de argumentos teóricos, no se deben hacer juicios de valor y el lenguaje utilizado debe ser positivo. Se espera la entrega de 10 bitácoras al semestre las que equivalen a una nota con una escala de puntaje máximo de 10 puntos.

El *Análisis Crítico de Documentos*, exige a los estudiantes deben leer un texto de actualidad previamente seleccionado por el docente (por ejemplo: "Nota crítica a la Ley de Educación" de Juan Casassus; "Se acabó el recreo" de Fundación 2020; "Los patitos feos" de Boris Cyrulnik, entre otros) y luego presentar un análisis crítico en formato de "columna de opinión" (como la de un diario o revista) de no más de una plana, que presenta opiniones fundamentadas desde una perspectiva psicológica revisada en la asignatura o en otras asignaturas afines. Su entrega es quincenal.

Todas las clases de la asignatura comienzan con 10 minutos destinados a revisar y discutir las Bitácoras de actualidad (elegidas al azar al momento de la entrega), al cabo del primer mes, se da la opción de compartir voluntariamente sus noticias. En los días de entrega de análisis críticos, se destinan los 10 primeros minutos a su revisión en formato plenaria.



PROCEDIMIENTOS Y ACCIONES REALIZADAS

Planificación:

Selección de textos de actualidad para análisis críticos, los que introducen elementos de tensión (más que opiniones acabados o respuestas concretas) sobre un tema. Construcción de calendario de entregas de bitácoras y análisis. Construcción de rúbricas de corrección para ambas actividades.

Implementación:

Se dan instrucciones verbales, visuales y escritas (programa de la asignatura) la primera semana de clases. Posteriormente, se cumple con la calendarización establecida, se reciben en las fechas indicadas y se eligen algunas para discutir en clases. Con respecto a la evaluación:

- 1) Las bitácoras se califican con dos alternativas: R y R+. Las R representan la revisión del documento por parte del profesor, las R+, representa una noticia que resalta por sobre las otras. Los elementos evaluados son: capacidad de síntesis (cantidad de caracteres), precisión y concreción de la(s) idea(s), aporte a la reflexión (propone nudos de tensión), pertinencia al área de la Psicología educacional y temporalidad (noticia de no más de 7 días de publicación).
- 2) Los Análisis Crítico de Documentos se evalúan con una pauta de cotejo, que es entregada al estudiante para identificar sus aciertos y lo que debe mejorar.

Evaluación:

Se utilizan como criterios:

- 1) Número y calidad de bitácoras de actualidad y análisis críticos de documentos entregados.
- 2) Integración en la Segunda Solemne y en el Examen de una pregunta sobre una situación educacional de actualidad en donde estudiantes deben tomar una postura, emitir una opinión y elaborar argumentos teóricos desde la Psicología y se evalúan aprendizajes y avances de alumnos.

Este diseño implicó contar con un escenario ideal para indagar los recorridos, ya que la orquestación de los diseños instruccionales es indispensable para obtener información menos sesgada y más útil (Roschelle, Dimitriadis y Hoppe, 2013).

Para abordar la dimensión didáctica se diseñaron actividades ubicadas fuera del aula como la realización de entrevistas a investigadores en sus contextos de trabajo, actividades en parques con amplia participación de la familia, espacios informales de aprendizaje (e.g. la organización de una fiesta de retroalimentación) y la organización de una feria para las familias de los estudiantes con los productos obtenidos en la asignatura.



LOGROS ALCANZADOS

Los resultados alcanzados en su aplicación 2016 fueron:

- El 80% del curso logra entregar sobre 6 bitácoras.
- Se realizaron 4 análisis críticos de textos de los 5 programados en el semestre; en el último, sobre el 50% del curso logra una nota sobre 6.0.
- Un 70% del curso logra puntaje completo en pregunta de solemne 2, y un 50%, en examen.

Al final de la asignatura se observa en las plenarios de discusión que los estudiantes son capaces, de tomar una postura y dar una opinión fundamentada, desde argumentos psicológicos, frente a temas de educación. Los estudiantes se interpelean mutuamente exigiendo mayor solidez en la elaboración de sus razonamientos y, para quien observa, es fácil darse cuenta que son estudiantes de Psicología en formación, los que están discutiendo.

El logro más importante, es el cambio a un lenguaje positivo, que cuida la integridad del otro y respeta las opiniones divergentes, por ejemplo: pasan de decir "eso no es así o eso no es verdad o estás equivocado" a "es interesante lo que tú planteas, a mí se me ocurre que..."; pasan de decir "las familias no se preocupan de la educación de los hijos" a decir "la participación de los padres en las escuelas es compleja... ha bajado en el último tiempo según...".



DIFICULTADES ENFRENTADAS

Cantidad de estudiantes por curso, lo que hace difícil la corrección semanal.

Sería beneficioso contar con un ayudante en la asignatura que entre sus funciones tuviera la revisión preliminar de los documentos lo que facilita una visión más completa de los avances y mayor rapidez en las correcciones, evitando atrasos en las entregas.



CONCLUSIONES, DESAFÍOS, RECOMENDACIONES

La práctica presentada contribuye de manera importante al desarrollo de estudiantes con un perfil crítico, capaces de aportar a la construcción del conocimiento en el ámbito de la Psicología Educativa y que de manera responsable puedan aportar a la toma de decisiones en materia de educación con conocimientos actualizadas en Psicología. Son dos prácticas sencillas, de fácil aplicación y que instala rutinas permanentes de discusión en formato verbal y escrito y que incentiva tanto a estudiantes como a docentes a mantenerse actualizados (Olivares & Heredia, 2012). Además, hace más efectivo el acceso al conocimiento, al sintetizar con el aporte de todos, la gran cantidad de información que circula en materia de educación y los acerca al necesario cruce entre los conocimientos teórico técnicos de la Psicología educativa y la toma de decisiones en política educativa.

Para futuras aplicaciones se recomienda: 1) Actualizar los textos de acuerdo a contexto de política nacional en educación asegurando que sean documentos que interpelan al lector más que dar respuestas a la temática central que tratan; 2) Mejorar la retroalimentación de análisis críticos de manera que los estudiantes visualicen claramente el cómo mejorar más que indicar en que se equivocaron. Las rúbricas de corrección hacen lo segundo, ayudando a la identificación de faltas, pero no se considera una buena herramienta para facilitar la mejora; 3) Velar por un buen balance de carga académica entre estas actividades y las actividades de otras asignaturas. Por ejemplo, suspender la entrega de bitácoras y análisis críticos en períodos de evaluaciones (solemne o certamen).

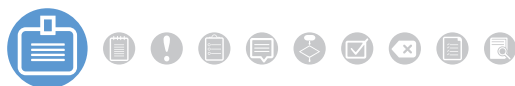


BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

Paul, R., & Elder, L. (2003). *La mini-guía para el pensamiento crítico, conceptos y herramientas*. Fundación para el pensamiento crítico.

Parra, E. & Lago de Vergara, D. (2003). Didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes Universitarios. *Educación Médica Superior*. 17(2),4-20.

Olivares, S. & Heredia, Y. (2012). Desarrollo del pensamiento crítico en ambientes de aprendizaje basado en problemas en estudiantes de educación superior. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(54), 759-778.



INFORMACIÓN GENERAL

INNOVACIÓN METODOLÓGICA

TÍTULO DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Dibujando la Mente. Neuroanatomía funcional de la teoría a la práctica.

AUTOR

Javier Gontier Bertiola
jgontier@udd.cl

DOCENTE(S) PARTICIPANTES

Javier Gontier Bertiola

INSTITUCIÓN

Universidad del Desarrollo - Concepción

CICLO DE LA CARRERA

Bachillerato

ÁREA A LA QUE PERTENECE EL CURSO

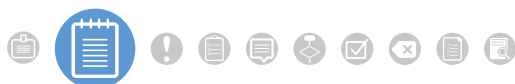
Área Básica

ASIGNATURA O CURSO

Neurociencias

**PERÍODO ACADÉMICO
Y DURACIÓN DE LA PRÁCTICA**

Primer semestre 2015



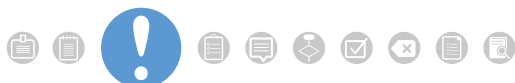
DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA

Curso mixto que tiene como objetivo que los estudiantes comprendan cómo el cerebro participa de funciones psicológicas básicas y progresivamente va integrando su actividad en niveles crecientes de complejidad, incluyendo procesos como la conducta motivada, el aprendizaje, el lenguaje, las emociones y la conciencia.

La competencia genérica del perfil de egreso es la Visión Global y la competencia específica del perfil de Bachillerato es la Integración Sistémica.

La sub-competencia central del curso es: explicar el comportamiento y la experiencia humana a partir de sus determinantes biológicos, comparando el aporte de la neurociencia en relación con otras perspectivas de análisis para la comprensión del funcionamiento psicológico normal y alterado.

En relación a las estrategias metodológicas, se realizan clases expositivas apoyadas en recursos audiovisuales como videos, imágenes y modelos.



PROBLEMA, INQUIETUD O NECESIDAD DE MEJORA

El currículum de la carrera de Psicología incluye el estudio del sistema nervioso central y en particular, del cerebro como sustrato físico que sustenta las funciones psicológicas y la personalidad.

El conocimiento del funcionamiento del cerebro y de sus áreas asociadas a las conductas y las emociones ha comenzado a ser parte del conocimiento ya no solo del área clínica sino de la Psicología educacional y del trabajo, Psicología positiva, comunitaria, de la salud, entre otras.

A pesar de la necesaria formación en neurociencias, los estudiantes comentan en la evaluación docente su dificultad para aprender la neuroanatomía del cerebro y del sistema nervioso central y comprender su relación con el funcionamiento psicológico. Así mismo, sus calificaciones en las evaluaciones reflejan un bajo desarrollo de conocimientos de neuroanatomía.

Si bien el uso de recursos audiovisuales y maquetas, facilita el aprendizaje sobre las diferentes áreas del cerebro; los estudiantes relacionan de manera pasiva con su aprendizaje y sólo conocen la neuroanatomía mediante modelos y esquemas y no directamente en la realidad.

El acceso al conocimiento sobre áreas del cerebro y su relación con el funcionamiento psicológico requiere de una experiencia de aprendizaje más significativa y que sea evaluada de modo más auténtico (Kolb, 1984).



OBJETIVOS Y PARTICIPANTES

Participantes:

Los participantes son 60 estudiantes de la asignatura de Neurociencias.

Objetivo General:

- Comprender la relación entre funciones psicológicas y su correlato neuroanatómico.

Objetivos específicos:

- Identificar las diferentes partes del cerebro.
- Asociar las diferentes partes del cerebro con funciones psicológicas tales como cognición, afectos y consciencia.
- Valorar la neurociencia y su relación con la Psicología.



DESCRIPCIÓN DE LA PRÁCTICA

Durante el primer mes de clases los estudiantes visitaron el Museo de Anatomía Patológica de la Universidad de Concepción en grupos de no más de 12 personas, para una visita pedagógica que fue mediada por el profesor de la asignatura. Los estudiantes, en base a una tarea estructurada asignada eligieron y dibujaron un corte de uno de los cerebros expuesto en el museo e identificaron las diferentes partes asociadas a funciones psicológicas. Además, identificaron el área de la lesión y las funciones que podrían verse afectadas por ella. La actividad terminó con la entrega de los dibujos por parte de los estudiantes, los que se relacionaron de manera más activa con su propio aprendizaje y conocieron la neuroanatomía en un contexto más real. Finalmente, los dibujos fueron evaluados con la ponderación de un test o control de lectura (Wright, 2000; Yeo & Marquardt, 2015).



PROCEDIMIENTOS Y ACCIONES REALIZADAS

1. Planificación:

- a) Coordinación con el museo para disponer del espacio y horario para la visita de los estudiantes.
- b) Solicitud a la carrera de Psicología el pago para ingreso al museo.
- c) Asignación de los alumnos a grupos para la visita con horarios respectivos.
- d) Estructuración de la actividad de modo oral y por escrito con los estudiantes en clases.

2. Implementación:

- a) A la llegada al museo se les entregó la tarea por escrito a los alumnos y se le recuerdan las instrucciones a seguir.
- b) Se pagó y solicitó acceder al museo al encargado.
- c) Se guío a los alumnos durante la visita y se los orientó en relación a los dibujos que debían realizar de un corte cerebral e identificaron las diferentes partes asociadas a funciones psicológicas.
- d) Se dio tiempo a los alumnos para terminar sus dibujos, rotularlos e hipotetizar sobre las funciones psicológicas afectadas en las lesiones.
- e) Se calificaron los trabajos entregados y se dio retroalimentación.

3. Evaluación:

- a) Se considera comentarios cualitativos de evaluación docente.
- b) Se pregunta a los alumnos en clases sobre la actividad realizada, aspectos positivos y qué mejorar.



LOGROS ALCANZADOS

Aumento de motivación por conocer la anatomía del sistema nervioso central y mayor logro de aprendizaje en las funciones psicológicas asociadas a áreas anatómicas específicas. Esto se observó en las clases siguientes a la actividad y fue reportado por los estudiantes cuando se evaluó, a través de preguntas, la actividad.

Los estudiantes, en la evaluación docente, realizaron comentarios positivos sobre la actividad realizada.

Con respecto al rendimiento en el Certamen I, en el primer semestre del año 2015 los estudiantes obtuvieron en promedio 0,6 puntos más en sus calificaciones en comparación con los estudiantes del 2016 que no realizaron la actividad, por dificultades de acceso al Museo. Si bien, faltan datos para concluir que esta diferencia es atribuible de manera exclusiva a la visita al museo, puede ser un indicador de la potencialidad de dicha experiencia.



DIFICULTADES ENFRENTADAS

Las situaciones problemáticas se debieron a dificultades en el pago de la entrada al museo ya que la Universidad de Concepción sólo extiende un recibo por la entrada y no una boleta y al espacio reducido para acceder a la sala de exposición lo que hizo difícil organizar a los estudiantes para dibujar. Algunos alumnos se quejaron de náuseas y asco debido a lo impresionante de las muestras anatomopatológicas y el olor a líquido preservante.



CONCLUSIONES, DESAFÍOS, RECOMENDACIONES

Los estudiantes, tanto en la evaluación docente como al responder las preguntas que se realizaron luego de la actividad, valoraron la práctica como muy interesante y entretenida y muchos expresaron que la actividad les había hecho perder el miedo que tenían a la asignatura y a aprender sobre el sistema nervioso central debido a la complejidad de las estructuras cerebrales y los nombres difíciles de memorizar.

Los alumnos lograron captar la experiencia al interactuar con elementos de la realidad y aplicaron los conceptos teóricos transformando su propia experiencia e interpretando la realidad desde los conceptos teóricos. Esto corresponde a un aprendizaje experiencial donde la experiencia de aprendizaje se contextualiza y se enmarca dentro de la teoría aprendida.



BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience as a source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

Wright, M. (2000). Getting more out of less: the benefits of short term experiential learning in undergraduate sociology courses. *Teaching Sociology*, 28 (2). 116-126.

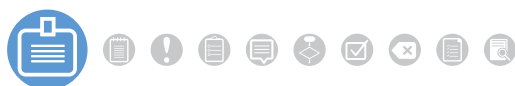
Yeo, R. & Marquardt, J. (2015). Reinterpreting Action, Learning and Experience: Integrating Action Learning and Experiential Learning. *Human Resource Development Quarterly*, 26 (1), 81-107.

OTRA BIBLIOGRAFÍA DE INTERÉS

Carrig, M., Kolden, G., Strauman, T. (2009). Using functional magnetic resonance imaging in psychotherapy research: a brief introduction to concepts, methods, and task selection. *Psychotherapy Research*, 19, 409-419.

Cupepper, L. (2015). Neuroanatomy and physiology of cognition. *The Journal of Clinical Psychiatry*, 76, e90010.4088/JCP.13086tx3c.

Carlson, N.R. (2006). *Fisiología de la conducta*, Madrid: Pearson Educación.



INFORMACIÓN GENERAL

INNOVACIÓN METODOLÓGICA

TÍTULO DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Elaboración de modelos neuro-anatómicos alternativos a la enseñanza y aprendizaje en el aula

AUTOR

Tatiane Campos Rêgo
tcampos@udd.cl

DOCENTE(S) PARTICIPANTES

Jaime Herrera
jherrerad@udd.cl
Tatiane Campos Rêgo
tcampos@udd.cl

INSTITUCIÓN

Universidad del Desarrollo - Santiago

CICLO DE LA CARRERA

Bachillerato

ÁREA A LA QUE PERTENECE EL CURSO

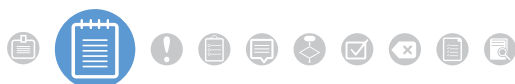
Área Básica

ASIGNATURA O CURSO

Bases Neurológicas de la conducta

PERÍODO ACADÉMICO Y DURACIÓN DE LA PRÁCTICA

Segundo Semestre 2016



DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA

Este es un curso disciplinar a nivel de Bachillerato, de carácter mixto, que se dicta en el segundo semestre de la carrera de Psicología. Se orienta al desarrollo de la competencia genérica de Eficiencia y la competencia específica del perfil de Bachillerato es Integración Sistémica

Está orientado a la comprensión del funcionamiento del sistema nervioso, a través de la revisión de fenómenos básicos para llegar a procesos complejos y principios neurobiológicos generales que regulan la experiencia y la conducta humana. Se incluyen tópicos como las células, los procesos de señalización y transmisión de información, la formación de circuitos neurales y su cambio con la experiencia, la anatomía cerebral y sus principios. Una vez establecida esta base conceptual, se abordan ámbitos de especial relevancia para la Psicología como la percepción, la atención, el movimiento y la memoria.

Se espera alcanzar una perspectiva amplia del rol del cerebro en los procesos psicológicos de manera que las competencias desarrolladas resulten de utilidad conceptual y práctica. Las estrategias metodológicas aplicadas son la discusión de problemas o situaciones reales, análisis de videos, utilización de imágenes y modelos.



PROBLEMA, INQUIETUD O NECESIDAD DE MEJORA

El estudio de los distintos sistemas que integran el cuerpo humano suele realizarse de manera bastante descriptiva. En el caso del sistema nervioso, probablemente su estudio se limite a citar los componentes del tejido nervioso, la anatomía del sistema nervioso central y del periférico, así como la función de cada parte. En la evaluación es probable que se pida al alumno que señale estas partes en un dibujo y que explique, brevemente, su función. Pocas veces se promueven actividades en que el alumno tenga la oportunidad de tomar decisiones o interpretar los fenómenos que se plantean en la sala de clases utilizando las ideas del modelo teórico de referencia (Pujol, 2003). Proponer que construyan y manipulen una maqueta que represente el cerebro humano facilita el proceso de regulación del propio aprendizaje. Disminuyendo así las angustias e inquietudes de lo complejo que es la asignatura de Bases Neurológicas en relación al estudio del sistema nervioso. Lo que se evidencia en las bajas calificaciones e inquietudes expresadas en clases.

Por tal motivo, surge la necesidad de implementar nuevas acciones de aprendizaje, que permitan al docente explicar la anatomía mediante imágenes, estructuras y representaciones que causen un impacto visual en el estudiante y a éste, tener experiencias concretas y prácticas sobre la neuroanatomía humana que le ayuden a identificar, describir y relacionar los contenidos teóricos al comportamiento normal y alterado del ser humano.

La elaboración de modelos neuro-anatómicos alternativos a la enseñanza y aprendizaje en el aula, como son la construcción de maquetas 3D, por parte de los estudiantes, es una estrategia a partir de la cual los estudiantes podrán identificar estructuras del sistema nervioso central, describir sus funciones y relacionarlas con el comportamiento humano en la medida que ponen en juego los conocimientos adquiridos acerca de la función de cada uno de los componentes del sistema nervioso, desarrollan su capacidad de integración y aprenden haciendo. Esto les entrega seguridad sobre lo que están aprendiendo y les permite dar sentido a las imágenes planas del power point en modelos 3D.

Esta propuesta de trabajo responde a la importancia de promover en el alumnado la capacidad de abstracción, de pensar de manera teórica sobre los fenómenos que se plantean en clases para poder interpretarlos y así capacitarlos para la intervención, es decir, para hacer, decidir y actuar (Izquierdo y otros, 1999). También responde a la necesidad de conocer el propio cerebro y los factores que condicionan su funcionamiento.



OBJETIVOS Y PARTICIPANTES

Participantes:

Los participantes son los 38 alumnos de la asignatura Bases Neurológicas de la conducta.

Objetivos generales:

- Relacionar las distintas estructuras cerebrales con sus funciones respectivas.

Objetivos específicos:

- Identificar las partes anatómicas del cerebro.
- Describir funciones de las estructuras del cerebro.
- Explicar cómo está constituido una célula nerviosa y cómo se propaga el impulso nervioso.
- Aplicar conocimiento teórico sobre neuroanatomía cerebral.



DESCRIPCIÓN DE LA PRÁCTICA

El proceso de construcción de maquetas requiere el uso de un lenguaje representacional con características diferentes del verbal y, por lo tanto, ayuda a concretar ideas, obliga a tomar decisiones sobre los materiales (¿cuál representará mejor la textura, la forma...?), los colores de las estructuras, las relaciones entre las diferentes partes (tamaño, ubicación relativa...). De hecho, ofrece más posibilidades que un dibujo y la tridimensionalidad favorece el planteamiento de preguntas diferentes (Alsop, Gould y Watts, 2002) y la problematización de aspectos espaciales (¿qué va delante?, ¿qué es más grande?).

Asimismo, la construcción de la maqueta en grupo promueve una comunicación efectiva entre los compañeros, ya que debe tomar decisiones en relación con una problemática común.

La actividad que se presenta consistió en la elaboración de tres maquetas:

- Una maqueta con la representación bidimensional de la neurona y los tipos de neuroglías del sistema nervioso central. Esto les permitió desarrollar una participación activa del estudiante, en vías de encaminar las estrategias y materiales de apoyo para el aprendizaje.
- Una maqueta tridimensional de la corteza cerebral, tronco encefálico, cerebelo y de la porción dorsal de la médula espinal.
- Una maqueta de un plano sagital del cerebro, con sus lóbulos, estructuras subcorticales y tronco cerebral.

El docente actuó en su rol de medidor frente a la práctica y utilizó material de trabajos previos como base para la elaboración de las maquetas. El estudiante, tiene un rol activo, en la medida que busca material teórico pertinente, solicita retroalimentación y desarrolla su capacidad creativa.



PROCEDIMIENTOS Y ACCIONES REALIZADAS

Implementación:

Se indicaron los objetivos y materiales a utilizar. Primero se realizó el modelo de la neurona, luego el sagital y finalmente el 3D. (Para la maqueta bidimensional de la neurona se solicitó material totalmente desechable). Para los otros modelos se entregó varias opciones, como greda, yeso, cerámica en frío, cartón, pelota de plumativ, tempera, etc.). Se evaluó en una primera instancia los materiales, y el avance de las maquetas. Para cerrar, se hizo una evaluación final, donde en el modelo de la neurona los alumnos expusieron a sus compañeros su neurona, con sus partes. Para los otros modelos que fueron creados de manera individual se realizó una evaluación individual donde el alumno debía mencionar las partes y funciones del cerebro. Se evaluó también creatividad y terminaciones.

Se mostraron fotos de trabajos previos, para activar zonas de creatividad en los alumnos.

- **Horario:** La elaboración de dichos modelos se realizó en horas de ayudantía. Se destinaron 4 sesiones para la elaboración de los tres modelos, con el apoyo bibliográfico y del ayudante del curso.

Evaluación de las maquetas: Una vez realizadas las maquetas, se pidió a los alumnos que presentaran su modelo indicando las partes y funciones de este, localizando ubicación.

▪ **Ítems evaluados:**

- Contenido: función y ubicación de las partes. (2 puntos)
- Estructuras: (que estuvieran presentes las estructuras solicitadas de cada modelo). (2 puntos)
- Creatividad. (Originalidad). (2 puntos)
- Terminaciones: Orden, limpieza y acabado del modelo. (1 punto).



LOGROS ALCANZADOS

Los logros observados por la docente, se relacionan con que la práctica facilitó la asimilación de los conceptos neuro-anatómicos revisados durante la asignatura y favoreció el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Se observó motivación por la tarea y creatividad en los estudiantes.

Las opiniones de los estudiantes en relación a cómo la construcción de la maqueta los ha ayudado a entender mejor algún aspecto del funcionamiento del sistema nervioso hacen referencia a aspectos como los siguientes:

- Entendieron por qué se dice que la médula forma parte del sistema nervioso central.
- Comprendieron qué quiere decir que nuestro cerebro procesa informaciones.
- Lograron imaginar cómo se comunican las neuronas.

A continuación, se muestran fotografías de la actividad mencionada.

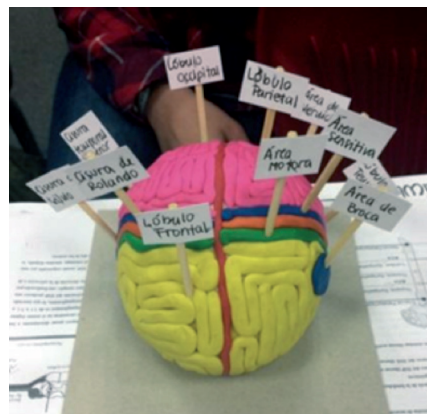


Figura 1. Maqueta mejor valorada por su capacidad explicativa

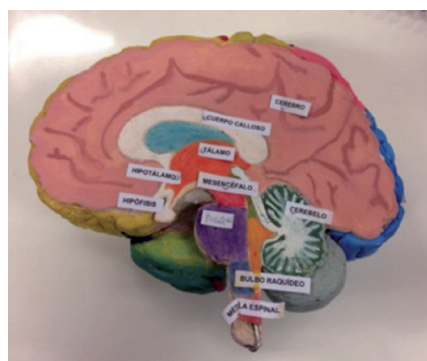


Figura 2. Maqueta mejor valorada por su originalidad



Figura 3. Maqueta mejor valorada por su Terminaciones. (Orden, precisión y limpieza).



DIFICULTADES ENFRENTADAS

Algunos estudiantes al iniciar la actividad y la realización de los modelos sagitales, y en 3D no lograban relacionar la información conceptual con la práctica, respecto a cómo lo iban a realizar, qué material iban a utilizar, el tamaño de los materiales, etc. Por ejemplo, hubo grupos que compraron esferas de plumavit muy grandes, lo que dificultó la creación; otros grupos se les desarmó y a otros se les rompió en el camino a la universidad.

Asimismo, si bien los estudiantes fueron capaces de identificar las partes neuroanatómicas y sus funciones más relevantes, se observó dificultades en su memorización, y confusiones en relación a las funciones de las diversas estructuras.

Una dificultad relativa con la estructura de la innovación metodológica tiene relación con que no se diseñó formalmente una etapa de planificación ni de evaluación.



CONCLUSIONES, DESAFÍOS, RECOMENDACIONES

Sin lugar a duda, esta experiencia fue y seguirá siendo una herramienta que potencie la introducción de conceptos y que el estudiante logre memorizar e integrar las áreas cerebrales y su ubicación. Se observó un cambio significativo en las notas y retroalimentación por parte de los estudiantes, permitió a la vez identificar que la actividad les había sido de gran ayuda, entregándoles mayor seguridad en su aprendizaje y contenidos entregados.

Al ser una actividad práctica y concreta, se infiere a partir de sus conductas que se divirtieron aprendiendo algo que en primeras instancias era complejo y aburrido.

Se observó compromiso en el momento de llevar los materiales y en las sesiones de elaboración. Se observó también colaboración entre los grupos, dado que se prestaban los materiales.

Como un aspecto a mejorar, se considera necesario para futuras prácticas diseñar una etapa de planificación, lo que posiblemente habría permitido prever algunas de las problemáticas observadas, y una, de evaluación, la que posibilita contar con información más válida sobre los logros y dificultades que se presentaron durante su implementación.

En todos los casos detectamos la potencialidad de las maquetas como «intermediarias» entre aquello que se observa o se piensa de manera cotidiana y su interpretación o explicación teórica (Buckley, 2000; Galagowsky y Adúriz, 2001).

Por último, los mismos estudiantes han manifestado su satisfacción al trabajar el sistema nervioso más allá de dibujos en 2D y las descripciones del libro de texto, y esto se ha traducido en una mayor implicación en la tarea propuesta.



BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

BIBLIOGRAFÍA DE INTERÉS:

Baddeley, A. (1997). *Memoria humana: teoría y práctica*. Madrid: McGraw-Hill. (Capítulos seleccionados)

Carlson N.R. (2006). *Fisiología de la conducta*. Pearson Educación: Madrid.

Gazzaniga, M. (2004). *The cognitive neurosciences III*. 2ª Ed. Massachusetts Institute of Technology: Massachusetts.

John P.J. Pinel. (2007). *Biopsicología*. Pearson Educación: Madrid.

Kalat, J. (2011). *Psicología Biológica*, 10a., CENGAGE Learning, Ed. ISBN-10: 6074814899











Kandel, E., Jessel, T. y Schwartz, J. (1997). *Neurociencia y conducta*. Pearson Educación: Madrid.

Rosenzweig, M., Breedlov., S. & Watson, N. (2005). *Psicobiología, una introducción a la neurociencia conductual, cognitiva y clínica*. (2ª Edición). Barcelona: Ariel.



CAPÍTULO 2

Aprendizaje Experiencial

-  **INFORMACIÓN GENERAL**
-  **DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA**
-  **PROBLEMA, INQUIETUD O NECESIDAD DE MEJORA**
-  **OBJETIVOS Y PARTICIPANTES**
-  **DESCRIPCIÓN DE LA PRÁCTICA**
-  **PROCEDIMIENTOS Y ACCIONES REALIZADAS**
-  **LOGROS ALCANZADOS**
-  **DIFICULTADES ENFRENTADAS**
-  **CONCLUSIONES, DESAFÍOS Y RECOMENDACIONES**
-  **BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA**



INFORMACIÓN GENERAL

APRENDIZAJE EXPERIENCIAL

TÍTULO DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Desarrollo de habilidades para la Consejería

AUTOR

Mónica Mendoza Barra
mmendoza@udd.cl

DOCENTE(S) PARTICIPANTES

Mónica Mendoza Barra

INSTITUCIÓN

Universidad del Desarrollo - Concepción

CICLO DE LA CARRERA

Postgrado

ÁREA A LA QUE PERTENECE EL CURSO

Área Educacional

ASIGNATURA O CURSO

Consejería, desarrollando habilidades de ayuda en el Contexto Escolar

**PERÍODO ACADÉMICO
Y DURACIÓN DE LA PRÁCTICA**
Segundo semestre 2016



DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA

El curso, de carácter práctico, pretende que los participantes conozcan, adquieran, desarrollen y/o perfeccionen habilidades concretas de ayuda que les permitan, en sus roles de consejeros, en instituciones educativas, brindar apoyo y ayuda pertinente y ajustada a las necesidades de sus beneficiarios. En él se responden, entre otras, a las siguientes interrogantes: ¿Cómo se establece una relación de ayuda?, ¿Qué habilidades se requieren?, ¿Cómo potenciar estas habilidades?

Para el desarrollo de habilidades, se trabaja, primordialmente, con el Modelo de Tres Etapas de Hill & O'Brien: exploración, insight y acción y con las técnicas ofrecidas en cada una de ellas, orientando su puesta en práctica en la relación con directivos, profesores, apoderados y alumnos.



PROBLEMA, INQUIETUD O NECESIDAD DE MEJORA

El rol de consejero en el contexto educacional se relaciona, entre otros, con procesos de facilitación y acompañamiento, los que, para su desarrollo, demandan habilidades específicas de parte de quienes lo ejecutan. En este sentido, progresivamente, las instituciones educativas han ido demandando que sus profesionales, en especial, aquellos que se desempeñan en áreas de orientación y jefaturas estén habilitados para brindar apoyo y guiar a otros. Estos requerimientos, comunicados por los estudiantes del magister, fueron acogidos por la directora del mismo, quien el año 2012 propuso asignar al curso, equivalente en las versiones 2010 - 2011 al de Mentoría y Tutoría, un carácter más práctico, que facilitará el desarrollo de estas habilidades de manera concreta. En este contexto, se incorporó el Modelo de Tres Etapas de Hill & O'Brien, en tanto se estimó que éste ofrecía técnicas específicas, de fácil ejercitación y sugerido, por sus autoras, para ser usado por quienes trabajan con personas. Así, a partir de ese año, los estudiantes, en lugar de aprender a diseñar un plan de acompañamiento para algún actor de su institución, ejercitan técnicas que pueden ir poniendo en práctica de inmediato con quienes requieren de su ayuda.



OBJETIVOS Y PARTICIPANTES

Los usuarios directos de esta práctica son todos los alumnos del Magíster en Psicología Educacional, que deben cursar la asignatura como requisito de la malla curricular.

Objetivo General

- Potenciar el desarrollo de habilidades de ayuda, incorporando herramientas que faciliten la labor de educar y formar, en contextos escolares.

Objetivos Específicos

- Conceptualizar el proceso de ayuda, analizando las distintas modalidades bajo las que ésta se ofrece.
- Identificar técnicas y estrategias posibles de utilizar en distintos momentos de un proceso de ayuda.
- Ejercitar técnicas para la ayuda, tomando conciencia de las fortalezas y debilidades que se poseen en este ámbito
- Valorar el autoconocimiento y la toma de conciencia de características personales relacionadas con la comunicación efectiva en una relación de ayuda.



DESCRIPCIÓN DE LA PRÁCTICA

En la mayor parte de las clases, los estudiantes asumen un rol protagónico, a través de la ejercitación de las distintas técnicas que ofrece el modelo trabajado, el que conceptualiza la ayuda como un proceso que involucra acompañar a las personas en la comprensión de sí mismos, asistiéndolos en el desarrollo de mejores habilidades para enfrentar sus problemas. Para el logro de estos propósitos, el modelo sugiere una secuencia de tres etapas: Exploración, Insight y Acción, consecutivas (Hill & O'Brien, 2005). Cada etapa reúne un conjunto de técnicas específicas que facilitan su logro y el avance progresivo hacia la toma de decisiones por parte de quien recibe la ayuda. Por esto, durante las clases, se realizan ejercicios en parejas y tríos, asumiendo los estudiantes roles de ayudador, ayudado y observador. Además, se desarrollan ejercicios grupales, simulando situaciones en las que pueden poner en práctica las técnicas, más allá de las etapas que el modelo sugiere seguir en una sesión de ayuda. Así, a partir de las experiencias presentadas por los estudiantes, se practican las técnicas, que en general, conocen escasamente.

El profesor, explica y modela las distintas técnicas, así como también monitorea su adecuado uso en los estudiantes. Por otra parte, antes de practicar las técnicas, se revisan los fundamentos conceptuales de cada etapa del modelo, así como las características de una adecuada retroalimentación.



PROCEDIMIENTOS Y ACCIONES REALIZADAS

1. Planificación:

- a) Planificación del programa del curso.
- b) Calendarización del curso.

2. Implementación:

- a) Conceptualización del proceso de ayuda, desde el significado que cada estudiante asigna a éste.
- b) Revisión del concepto de ayuda que ofrece el modelo, desde sus fundamentos teóricos, etapas y técnicas.
- c) Revisión de actuales demandas de la consejería y procesos de acompañamiento para distintos actores de las instituciones educativas.
- d) Análisis de la importancia de suspender los juicios personales para llegar a ser un apoyo efectivo en la ayuda a otros y, paralelamente, las características de una buena retroalimentación.
- e) Presentación, por separado, de cada una de las técnicas.
- f) Puesta en práctica de técnicas por parte de los estudiantes, al inicio utilizando situaciones provenientes de experiencias en sus lugares de trabajo.
- g) Paulatinamente se van introduciendo ejercicios, en los que deben relatar problemas personales, dando la posibilidad a un par para practicar la entrega de ayuda.
- h) Combinación, durante las primeras clases, de práctica de las técnicas con lecturas breves referidas a procesos de acompañamiento, retroalimentación u otros temas afines.
- i) Utilización en prácticas de pautas de observación que permiten a los estudiantes obtener retroalimentación sobre sus desempeños.

3. Evaluación:

- a) Trabajo de reflexión personal (Anexo 1).
- b) Observación directa de profesora.
- c) Percepción de estudiantes en sus ámbitos de desempeño.
- d) Pautas de co-evaluación final (Anexo 2 y 3).
- e) Evaluación docente, los alumnos comentan respecto de los aprendizajes alcanzados en la práctica docente.



LOGROS ALCANZADOS

Al finalizar el curso, los estudiantes reportan, a través de un trabajo de reflexión personal, conceptualizar de manera distinta que, al inicio del curso, el proceso de ayuda y sentirse más preparados para enfrentar los requerimientos de los distintos participantes de las comunidades educativas en las que se desempeñan. Así también, a través de la observación directa, la profesora y, los pares constatan los avances de los estudiantes en el uso de las técnicas, lo que se recoge en la co- evaluación final, donde se debe realizar una sesión de ayuda. Por otra parte, durante el desarrollo del curso los estudiantes van informando de la efectividad de las técnicas, lo que constatan en la medida que las utilizan en su quehacer laboral cotidiano. Por último, valoran muy positivamente la adquisición de las herramientas aprendidas, en tanto les permite mejorar sus desempeños laborales, reconociendo la ausencia de este tipo de aprendizajes en su formación de pregrado.

Finalmente, los estudiantes ampliaron su visión respecto del proceso de ayuda y comprender que ésta sólo se producirá en la medida que quien la requiere, tome conciencia de sus problemas y se ayude a sí mismo.



DIFICULTADES ENFRENTADAS

Las principales dificultades en esta práctica dicen relación con las resistencias iniciales de los estudiantes, en tanto el modelo revisado, requiere para ser efectivo, que la ejercitación de las técnicas en sus distintas etapas, se realice con problemas auténticos o reales, lo que produce ciertas reticencias en los estudiantes, quienes temen que su vida personal se vea expuesta. Para disminuir la ansiedad que esto genera, se sugiere asegurar un óptimo clima de confianza, seguridad y respeto por los problemas presentados, lo que puede lograrse iniciando la práctica de las técnicas separadamente y sobre temas más impersonales, en este caso, referidos por ejemplo a situaciones laborales.



CONCLUSIONES, DESAFÍOS, RECOMENDACIONES

El desarrollo de habilidades para ayudar y guiar a otros en su proceso formativo se convierte, en la actualidad, en una necesidad para los profesionales de distintas instituciones educativas, incluidos los niveles de educación superior. Al respecto, por una parte, el entrenamiento de estas destrezas no está presente en la mayor parte de las mallas curriculares de pregrado de profesionales de la educación que cursan el magister y, por otra, estos mismos profesionales reportan un aumento en las demandas de atención a problemas tanto de estudiantes como de docentes, directivos y apoderados. En este sentido, los estudiantes- profesionales valoran la instancia de poder practicar y adquirir un conjunto de herramientas que pueden aplicar de manera inmediata en sus quehaceres profesionales, tanto a nivel de Exploración, Insight como de Acción, lo que mejora la calidad del apoyo que entregan a quienes atienden. En general, al iniciar el curso, y una vez presentado el modelo de ayuda, los estudiantes tienen la expectativa de que sólo los psicólogos/as lograrán los objetivos planteados en el programa, no obstante, en la medida que practican van asumiendo que otros profesionales como ellos, pueden también desarrollar habilidades de ayuda si tienen oportunidad de practicarlas, como lo hacen en este curso.



BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

Hill, C. & O'Brien, K. (2005) *Manual de Instrucción y Práctica del Modelo de Tres Etapas*. (Traducción realizada por M. Lucar) Universidad del Desarrollo. Chile.

OTRA BIBLIOGRAFÍA DE INTERÉS

Echeverría, R. (2003) *Ontología del Lenguaje*. Comunicaciones Noreste Ltda. Chile

Echeverría, R. (1999) *El arte de la retroalimentación en los equipos de alto desempeño*. Newfield Consulting.

García, D. (2006) *El acompañamiento; proceso indispensable para el fortalecimiento de la calidad de la educación*. Ponencia Seminario final del Proyecto de capacitación de técnicos y docentes del nivel medio, celebrado en el Instituto Tecnológico de Santo Domingo.

Rogers, C (1992) *El Proceso de convertirse en Persona*. Ed. Paidós: Buenos Aires.

**ANEXO 1:****Consejería, desarrollando habilidades de ayuda en el Contexto Escolar****Trabajo de Reflexión Personal**

Nombre: _____

A partir de los contenidos revisados en el curso, del trabajo realizado con el modelo de Tres Etapas de Hill y O'Brien y de sus experiencias personales en procesos de ayuda, realice un análisis de sus motivaciones y habilidades para realizar este tipo de actividades en contextos educativos.

Las siguientes preguntas pueden ayudarle a guiar su reflexión.

- ¿Cómo evaluaría su motivación para querer ayudar en la o las instituciones educativas donde trabaja y/o podría llegar a trabajar?, ¿Qué lo motiva a querer ayudar en dichas instituciones?
- ¿Cuál es su evaluación respecto de su autoconfianza actual para ser un ayudador efectivo?
- ¿Cuán preparado se siente para realizar procesos de acompañamiento en el cambio de otras personas?, ¿Cuáles son sus fortalezas y sus debilidades para llevar a cabo estos procesos?
- ¿Qué aprendió sobre usted mismo como ayudador durante este curso?
- ¿Cree usted saber indagar y orientar en la resolución de un problema planteado por otra persona?
- ¿Qué técnica del modelo de tres etapas cree que le resulta más fácil/difícil poner en práctica?
- ¿Cuáles son las habilidades con las que usted cuenta para ayudar a otros? Compare las habilidades que tenía antes de iniciar este curso con las que tiene actualmente. ¿Se produjo algún cambio? ¿En qué cree que le falta trabajar aún?

Aspectos formales:

- La reflexión debe ser entregada el sábado 15 de octubre
- Debe ser elaborada en hoja tamaño carta, espaciado 1,5, letra Calibri 11.
- Redacción clara, sin errores ortográficos.
- Se espera que el trabajo de reflexión tenga una extensión de 4 hojas.

ANEXO 2:
Módulo de Consejería

Co - evaluación Habilidades de Ayuda

Pauta Observador

Nombre del "ayudador": _____

Puntaje Total:

Nota:

Habilidad	Deficiente (1 pts.)	Medianamente Adecuado (2 pts.)	Adecuado (3 pts.)	Excelente (4 pts.)
1. Atender/Escucha				
2. Parafraseo				
3. Pregunta Abierta				
4. Reflejo de Sentimientos				
5. Confrontación				
6. Interpretación				
7. Auto-exposición				
8. Información				
9. Guía Directa				
Puntajes				

ANEXO 3:**Módulo de Consejería****Co - evaluación Habilidades de Ayuda****Pauta Ayudado**

Nombre del "ayudador": _____

Puntaje Total:

Nota:

Habilidad	Deficiente (1 pto.)	Medianamente Adecuado (2 pto.)	Adecuado (3 pts.)	Excelente (4 pts.)
Me sentí atendido y escuchado.				
Las intervenciones me ayudaron a relatar y presentar el problema.				
Las intervenciones me ayudaron a relatar los sentimientos y pensamientos que tengo respecto del problema.				
Las intervenciones me ayudaron a ver el problema de una manera distinta, que no había visto antes.				
Las intervenciones me ayudaron a tomar conciencia de la responsabilidad que tengo en la mantención del problema.				
Recibí explicaciones para mi problema que antes yo no había pensado.				
Las intervenciones facilitaron que pudiera expresar mis sentimientos.				
Creo que las sugerencias y/ o consejos que recibí fueron muy útiles.				
Recibí información práctica que me ayudara con la solución del problema.				
Comentarios: (Fortalezas-Debilidades)				



INFORMACIÓN GENERAL

APRENDIZAJE EXPERIENCIAL

TÍTULO DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Feria de Intervenciones Psicoeducativas

AUTOR

Karla Lobos Peña
karlalobos@santotomas.cl

INSTITUCIÓN Y CARGO

Universidad Santo Tomás
 Coordinador Área

DOCENTE(S) PARTICIPANTES

Docente:
 Rodolfo Alvarez Jara
rodolfoalvarez@santotomas.cl
 Ayudantes:
 Jeimy San Martín Salinas
jeimysanmartin@gmail.com
 Jorge Gutiérrez Cuevas
gutigjorge@gmail.com
 Nicolás Pinilla Burgos
nicolas.pinilla93@gmail.com

ÁREA A LA QUE PERTENECE EL CURSO

Área Educacional

ASIGNATURA O CURSO

Asignaturas del área de la Psicología Educativa, de carácter voluntario y que hace confluír los contenidos y competencias de las siguientes asignaturas: Educación y Problemas contemporáneos, Diagnóstico educativo, Intervención Educativa I, Intervención Educativa II, Práctica Profesional Área Educativa

PERÍODO ACADÉMICO Y DURACIÓN DE LA PRÁCTICA

Se implementa durante los dos últimos meses del año académico. Participan estudiantes de tercer al quinto año de formación académica de la Escuela de Psicología de la UST



DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA

Objetivo:

Difundir el rol del psicólogo educativo y sus formas de trabajo

Competencias genéricas:

- Capacidad de autogestión
- Creatividad
- Trabajo en equipo

Competencias específicas:

- Capacidad para diseñar estrategias de intervención con sustento teórico
- Capacidad para argumentar el sustento teórico de sus diseños de intervención.

Estrategias metodológicas:

Planificación estratégica



PROBLEMA, INQUIETUD O NECESIDAD DE MEJORA

Desde el área de la Psicología Educacional, la Escuela de Psicología de la Universidad Santo Tomás se ha propuesto formar en sus estudiantes competencias profesionales que les permitan desarrollar intervenciones de alta calidad en contextos educativos. Para dar respuesta a esto, los estudiantes desde tercer año hasta sus prácticas profesionales en el área educativa, realizan aproximaciones sucesivas a los centros educativos, desarrollando actividades prácticas cada vez de mayor complejidad.

Los estudiantes de tercer año realizan el diseño y ejecución de acompañamientos psicoeducativos a estudiantes de enseñanza básica y media con dificultades conductuales y/o académicas, que estudian en contextos de alta vulnerabilidad social. En su segundo semestre, realizan Diagnósticos Institucionales en centros educativos públicos y particulares subvencionados en las áreas de convivencia escolar, gestión del liderazgo, gestión de currículo y gestión de recursos humanos y económicos.

Los estudiantes de cuarto año, en la asignatura de Intervención I, diseñan y ejecutan una intervención grupal en modalidad de taller con docentes o estudiantes o apoderados, todos en temáticas psicoeducativas, en base al diagnóstico realizado en el semestre anterior. En su segundo semestre, los estudiantes realizan pasantías en al menos dos tipos de instituciones educativas y en ellas deben desarrollar intervenciones en temáticas de mayor complejidad y que involucran a más de un estamento.

Finalmente, en su quinto año, los estudiantes realizan su práctica profesional en el área.

Los Centros Educativos que han permitido y participado en estos procesos, se han convertido en el eje que posibilita el despliegue de las capacidades de nuestros estudiantes y han favorecido otros procesos en términos de desarrollo profesional y personal, convirtiendo esta relación en una alianza estratégica.

Todas estas acciones de formación e intercambio con las comunidades educativas no son difundidas y quedan en el ámbito de la experiencia personal, se invisibilizan los desaciertos, aciertos y logros sin que esto ayude a la transferencia y sustentabilidad en el tiempo de las prácticas efectivas que cada generación logra desarrollar. Esto, sumado al conocimiento de que uno de los problemas más importantes en la Psicología Educacional es la delimitación del rol del psicólogo educativo sus funciones y competencias (Ossa, 2011; Banz & Valenzuela, 2004), teniendo que estar constantemente negociando la demanda y delimitando su campo y formas de acción profesional, dan pie a la creación de esta iniciativa que busca generar un espacio de difusión e intercambio de estrategias de intervención en Psicología Educacional.



OBJETIVOS Y PARTICIPANTES

Los participantes son estudiantes de Psicología que cursan de tercero a quinto año académico. En su última versión, participaron 86 estudiantes en total.

La iniciativa busca que los estudiantes logren:

- Transmitir el rol del psicólogo educacional, ayudando a diferenciarlo del clínico y delimitando mejor sus funciones.
- Transmitir formas creativas de trabajo lúdico práctico por sobre las teóricas expositivas, independiente del grupo etario al cual va dirigida la intervención.
- Mostrar capacidad de transformar los postulados teóricos en el diseño de estrategias concretas.

- Ampliar la mirada de la intervención centrada en el “niño problema” a intervenciones que abordan el currículum, el liderazgo directivo, entre otras, de carácter más sistémico y con alta participación de las comunidades educativas.



DESCRIPCIÓN DE LA PRÁCTICA

La Feria de Intervenciones Psicoeducativas se realiza durante toda una mañana y convoca a estudiantes de Psicología de los distintos niveles, estudiantes de Pedagogía y Párvulos, estudiantes de Servicio Social, docentes y directivos de los centros educativos en convenio con la UST y aquellos que hayan sido auto gestionados por los estudiantes.

Además, se contempla un espacio de encuentro entre representantes de las distintas instituciones educacionales que participaron en las intervenciones, los estudiantes de Psicología que están realizando sus intervenciones en ellos y las autoridades de la Universidad, con el fin de agradecer los espacios y recursos proporcionados, evaluar mejoras para próximas intervenciones y afianzar alianzas estratégicas con estos centros educativos.

La organización de la Feria es de responsabilidad de los estudiantes de los distintos niveles quienes se dividen en comisiones (Anexo 1), y están a cargo de los ayudantes de las asignaturas; y la organización general, a cargo de la coordinadora del área educacional de la carrera.



PROCEDIMIENTOS Y ACCIONES REALIZADAS

Planificación: etapa de difusión de la iniciativa en las distintas asignaturas, invitando a inscribir stand e inscribirse en comisiones. Se realizan tres reuniones de organización: la primera para entregar los objetivos de la feria, sus características, momentos, etc. Se utilizan los diaporamas de ferias anteriores para motivar la participación; la segunda, busca organizar las comisiones y desarrollar un plan de trabajo con cada una; la tercera, busca evaluar los niveles de avance, solucionar problemas y anticipar riesgos. Paralelamente, se solicitan desde la escuela el espacio físico y la implementación para la actividad.

Implementación: Se lleva a cabo desde las 08:00 am hasta las 14:30 pm, contemplando un periodo de armado entre las 08:00 y 09:30, y de desarme de 14:00 a 14:30 hrs. Se presenta programa (Anexo 2).

La feria permanece abierta para público durante toda la mañana, en donde los asistentes recorren los distintos stands y los estudiantes les van explicando de qué se tratan las estrategias e intervenciones expuestas.

En el programa se contempla un espacio, al finalizar la mañana, de evaluación de las intervenciones en terreno expuestas, en modalidad de trabajo en grupo de 6 a 8 integrantes, quienes trabajan con una pauta guía durante 20 minutos y luego entregan sus conclusiones al resto de los participantes, en formato plenaria. El trabajo es sistematizado y se desarrolla un informe final de las reflexiones. En esta instancia se resguarda que en los grupos existiesen representantes de los estudiantes de los distintos niveles que han realizado intervenciones en terreno y representantes de los centros intervenidos (directivos, profesores, padres y apoderados, niños(as) y adolescentes).

En el cierre de la feria se contempla una ceremonia de finalización, que inicia con un discurso de un estudiante elegido por sus pares que da cuenta de la experiencia de trabajo en terreno y vinculación

con el medio laboral vivida durante el año académico. Posteriormente, se presenta un diaporama, con fotos y mensajes de cada una de las intervenciones realizadas identificando el centro educativo en la que fue ejecutada. Finalmente, se realiza una premiación en donde se entregan tres reconocimientos a los estudiantes:

- Mejor Diseño de Intervención.
- Mejor Ejecución de Intervención
- Emprendimiento en Contexto Vulnerable

Evaluación: Se realiza una reunión de autoevaluación con los estudiantes participantes que gira en torno a los siguientes insumos:

- Sistematización de la experiencia registrada en trabajo grupal con centros educativos.
- Registro de asistencia a evento de parte de los centros educativos participantes.
- Número percibido de gente que circuló en feria conociendo las iniciativas.
- Registro de números de cursos de Pedagogía y Psicología que asistieron con sus docentes a la feria.
- Autoevaluación de desempeño de comisiones.

En la autoevaluación, se utiliza una pauta cuyos tópicos de discusión son: aciertos, desaciertos y propuestas de mejora de las actividades; competencias y habilidades de los equipos de trabajo que favorecieron u obstaculizaron el desempeño y cómo mejorar. (Ver Anexo 3)

Recursos:

- Infraestructura: Auditorio o salón grande.
- Equipamiento: 20 mesas, 40 sillas, data, amplificador, micrófonos (2), manteles institucionales.
- Insumos de librería: 2 Resma de opalina.
- Papelería de publicidad: 30 afiches, 200 volantes de la feria.
- Regalos institucionales: 6, 2 para cada dupla de estudiantes que reciben reconocimiento, y uno para cada centro educativo patrocinante de las intervenciones (20 instituciones aprox.).
- Alimentación: insumos para cóctel, aproximadamente \$120.000.- (80 personas aprox.).



LOGROS ALCANZADOS

Los resultados alcanzados en su aplicación 2016 fueron:

- Los estudiantes de las 5 asignaturas participaron en un 100% en los stand y 42 estudiantes fueron parte de las comisiones, quedando todas con un número de integrantes suficiente. Lo anterior tomando en cuenta que es una actividad voluntaria y no asociada a calificación.
- En la feria participaron 16 de los 20 colegios involucrados en las intervenciones.
- Se calcula una asistencia de 300 personas que circularon apreciando e interactuando en los stands.

Estos datos fueron recopilados mediante registro en ficha de inscripción durante la feria.

Los estudiantes de la carrera y los actores educativos asistentes a la jornada, en la autoevaluación realizada, reportan:

- Una mayor integración con sus pares de los distintos niveles.
- Orgullo por la calidad de las intervenciones representada en los stands.
- Los estudiantes de tercero y cuarto expresan una visión más clara del rol, funciones y competencias del psicólogo educacional.
- Aprendizajes horizontales de variadas estrategias de intervención al observar y escuchar las explicaciones de sus compañeros en los stands.
- Una amplificación en las miradas de cómo intervenir en contextos educativos, dejando de lado el “tallerismo y el box” como estrategias principales.
- Despliegue de capacidades que no auto percibían en ellos y que fueron descubriendo durante la preparación y ejecución de la actividad.
- Competencias relacionadas con el trabajo en equipo, la comunicación efectiva, la resolución de problemas y el manejo de estrés.

En cuanto a sugerencias de mejora, los estudiantes refieren;

- Mayor aporte económico desde la Escuela de Psicología, principalmente para mejorar medios de difusión e implementación de stands.
- Poder ampliar la iniciativa incluyendo al área organizacional y comunitaria, ya que comparten una formación similar en competencias.

Esta información se obtuvo de la sistematización de plenarios en base a registro escrito realizada en la jornada de autoevaluación.

Para ver muestras de los stands, diríjase al Anexo 4.



DIFICULTADES ENFRENTADAS

La fecha en que se realiza la feria (principios de diciembre) genera tope con actividades propias de los sistemas educativos que no son previsibles y que pueden afectar la posibilidad de participación de los docentes y directivos. En la versión 2016 fue necesario cambiar la fecha de programación inicial (centros educativos públicos se encontraban en paro), lo que afectó el calendario académico de los estudiantes (se encontraban en período de examen) y desfavoreció a algunos centros educativos que tenían programadas actividades con anterioridad. En su próxima versión, se contempla el mes de octubre como más adecuado para la realización de la actividad. Junto a esto, los estudiantes plantean que los medios de difusión de la feria son muy rudimentarios, y que la dimensión y trayectoria de la iniciativa justifica un mayor apoyo económico desde la Escuela de Psicología, que actualmente aporta para la adquisición de regalos institucionales para premiación y dinero para la compra de insumos de preparación de cóctel de cierre. Con menos énfasis, se plantea que este apoyo económico podrían incluir el apoyo a la habilitación de stand con materiales de librería y ferretería.



CONCLUSIONES, DESAFÍOS, RECOMENDACIONES

La Feria de Intervenciones Psicoeducativas ha ido fortaleciendo las alianzas con los centros educativos que año a año participan favoreciendo una red de trabajo virtuosa en donde aspectos administrativos y procedimentales ya están zanjados y los esfuerzos de la gestión son menores, permitiendo el centrarse en la calidad de la preparación de las intervenciones.

La calidad de las estrategias presentadas, en su mayoría lúdicas, creativas y con fuerte sustento teórico, ha generado una visión positiva de nuestros estudiantes hacia el campo laboral, en donde los mismos centros educativos que participan de la feria han comenzado a solicitar acciones específicas de intervención, han propuesto espacios para pasantía, prácticas profesionales y se han abierto plazas de contratación para nuestros egresados.

Por parte de nuestros estudiantes, la feria hace que durante su formación al menos tengan que presentar en tres oportunidades stand, lo que motiva el perfeccionamiento de sus actuaciones y el enriquecimiento de sus estrategias de intervención por medio del conocimiento de las experiencias de sus pares tanto de niveles superiores como inferiores.

También creemos que la Feria aumenta la responsabilización y mayor compromiso de las acciones en terreno al generar en los estudiantes un sentido de pertenencia hacia su centro educativo (Morell, 2009) al saber que el stand no sólo representa su trabajo sino el del centro educativo en donde se ejecutó y que integrantes del centro educativo asistirán y evaluarán, produciendo un efecto de comparación (con las intervenciones de sus pares) e identidad que motiva la mejora.

Finalmente, la iniciativa contribuye al desarrollo de la capacidad de emprendimiento, trabajo en equipo y planificación estratégica, al facilitarles una experiencia de participación efectiva, autogestionada y colaborativa, competencias necesarias de desarrollar en la educación superior, para el éxito en el campo laboral (Soler, Pallisera, Planas, Fullana & Vilá, 2012).

En cuanto a los aspectos a mejorar, es organizar la iniciativa en el mes de octubre para favorecer la participación de los centros educativos, dado que, al finalizar el año, aumenta las cargas laborales por procesos de cierre de año. Además, podría ser favorable, que la Escuela de Psicología, apoye con un mayor monto económico, de forma de mejorar estrategias de difusión de la actividad y material fungible para la creación de los stands. A la fecha, la Escuela de Psicología, financia los regalos institucionales para los reconocimientos y alimentación (usados para la preparación de cóctel de cierre). Otra idea interesante, y que ha sido propuesta por los estudiantes, es que esta feria se amplíe e involucre las áreas de la Psicología laboral y comunitaria, con las cuales el área educacional comparte similar programa curricular, en términos de desarrollo de competencias.



BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

Morell, T. (2009). *¿Cómo podemos fomentar la participación en nuestras clases universitarias?* Alincante: Editorial Marfil, S.A

Banz, C. (2004). *La intervención psicoeducativa en la escuela y el rol de psicólogo educacional*. Santiago: Eds. Universidad Diego Portales.

Soler, P., Pallisera, M., Planas, A., Fullana, J. & Vilá, M. (2012). La participación de los estudiantes

en la universidad: dificultades percibidas y propuestas de mejora. *Revista de Educación*, 358, Mayo-agosto 2012, 542-562.

OTRA BIBLIOGRAFÍA DE INTERÉS

Uribe, M. (2005). El liderazgo docente en la construcción de la cultura escolar de calidad: un desafío de orden superior. *Revista PRELAC*, 1(1), 106-115.

ANEXOS



ANEXO 1: Comités Feria Educación

ANFRITONAS	Comité encargado de recibir y atender a los invitados, manejar el programa de actividad en todos sus momentos, orientar dudas y consultas de los participantes.
PREMIACIÓN	Comité encargado de facilitar el proceso de premiación. Se preocupa de base de datos para diplomas centros educativos, gestiona regalos institucionales y diplomas de reconocimiento, verifica asistencia en durante jornada y planifica orden de entrega en escenario.
CÓCTEL	Comité encargado de realizar todas las gestiones para llevar a cabo el cóctel, como también encargados de la elaboración de éste (maneja presupuesto, realiza compras, gestiona y/o prepara, arma y desarma cóctel).
DIFUSIÓN	Comité encargado de la publicidad que permitirá difundir el evento en la sede Concepción. Particularmente carrera de Psicología y Pedagogías. Mediante afiches, mail, personalmente el día del evento (avisar a cursos en clases de ambas carreras).
CONVOCATORIA CENTROS EDUCATIVOS INVOLUCRADOS	Encargadas(os) de confirmar asistencia de los centros participantes de los trabajos en terreno, previa convocatoria directa de los estudiantes de Psicología que están en dichos colegios. Comité se preocupa de confeccionar invitaciones en papel y formato digital, entrega de invitaciones a las duplas de las asignaturas de educacional II, Intervención I, Prácticas Profesionales área Educacional y, finalmente, confirman asistencia vía llamada telefónica a los invitados de centros educativos que han sido previamente invitados por formato papel.
LOGÍSTICA	Comité encargado de asegurar todos los implementos necesarios para el día de la feria (proceso logístico), mesas, sillas, alargadores, enchufes, micrófonos, data, etc.
DIAPORAMA	Comité encargado de elaborar Diaporama con fotos facilitadas por los estudiantes de sus intervenciones (Educativa II, Intervención I y prácticas profesionales). Solicitan fotos y mensajes escritos, los reciben, arman diaporama, realizan primera prueba y final.
DISCURSOS INICIO Y CIERRE	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apertura: Bienvenida y contextualización de la actividad, corte de cinta. 2. Cierre: discurso que da cuenta de la experiencia vivida en el proceso de formación en Psicología Educativa, con los trabajos en terreno de las distintas asignaturas.
MONITORES TRABAJO GRUPAL	Comité encargado de preparar materiales para trabajo grupal con estudiantes de Psicología y profesionales y/o estudiantes y/o apoderados de centros educativo y ejecutarlo de acuerdo a metodología y tiempos diseñados. Este equipo realiza registro de las actividades y contenidos de la feria, a través de fotografías y registro de los resultados de las mesas de discusión y plenarias. Deberán entregar estos registros de forma digital y documentos.

ANEXO 2: Programa Cierre Intervenciones en Psicología Educacional, Universidad Santo Tomás
Concepción 2016

AUDITORIO A	
09:30 a 09:45 hrs.	Bienvenida, palabras de autoridades y discurso de apertura alumnos. Corte de cinta.
09:45 a 13:00 hrs.	Apertura público general
13:00 a 13:15 hrs.	Presentación "Los Caminos Recorridos": muestra visual de las intervenciones desarrolladas en los distintos centros educativos.
13:15 a 13:45 hrs.	Discurso de Cierre Estudiantes de asignatura.
	Premiación estudiantes y reconocimiento a centros educativos.
	Agradecimientos
AUDITORIO B	
11:30 a 11:40 hrs.	Bienvenida e instrucciones para el trabajo
11:40 a 12:10 hrs.	Trabajo en grupo: "Descubriendo aprendizajes del trabajo en conjunto"
12:10 a 12:30 hrs.	Cóctel (carpa lateral a Auditorio A)
12:30 a 12:55 hrs.	Plenaria y Reflexiones.

ANEXO 3: Pauta Trabajo Grupal. Autoevaluación de Intervenciones 2017

1. A su juicio, cuáles fueron los **FACILITADORES** de las intervenciones de los estudiantes de Psicología en su centro educativo (factores internos y externos de la escuela/colegio, de la Universidad, de los alumnos, de los participantes, etc.):

2. A su juicio, cuáles fueron los **OBSTACULIZADORES** de las intervenciones de los estudiantes de Psicología en su centro educativo (factores internos y externos de la escuela/colegio, de la Universidad, de los alumnos, de los participantes, etc.):

3. Sugerencias y/o propuestas de mejora para próximas intervenciones de nuestros alumnos en centros educativos:

ANEXO 4:





INFORMACIÓN GENERAL

APRENDIZAJE EXPERIENCIAL

TÍTULO DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Coloquios clínicos. Un diálogo entre enfoques.

AUTOR

Claudia Contreras Muñoz
claudiaccontreras@udd.cl

Jeannette Cannobio Medina
jcannobio@udd.cl

DOCENTE(S) PARTICIPANTES

Ps. Jeannette Cannobio Medina
Psicóloga psicodinámica adulto
jcannobio@udd.cl

Ps. Claudia Contreras Muñoz
Psicóloga sistémica
claudiaccontreras@udd.cl

Ps. Carlos Rubilar Romero
Psicólogo Psicodinámico adulto
crubilar@udd.cl

Ps. Pablo Vergara Barra
Psicólogo cognitivo infantil.
pablovergara@udd.cl

Ps. Andrea Adriasola Matas
Psicólogo cognitivo infantil
aadriasola@udd.cl

Ps. Rodrigo Díaz Olguín
Psicólogo cognitivo adulto
rodrigodiazolguin@gmail.com

INSTITUCIÓN

Universidad del Desarrollo - Concepción

CICLO DE LA CARRERA

Titulación

ÁREA A LA QUE PERTENECE EL CURSO

Área Clínica.

Los estudiantes de 5to año realizan práctica clínica adulto e infantil en las dependencias del Servicio de Psicología Integral. (SPI)

ASIGNATURA O CURSO

Intervenciones clínicas humanista (*adulto*), Intervención clínica cognitiva (*adulto*), Intervención clínica psicodinámica (*adulto*), Intervención clínica sistémica (*adulto*), Intervención clínica psicodinámica (*infantil*), Intervención clínica sistémica (*adulto*), Práctica clínica adultos, Práctica clínica infantil

PERÍODO ACADÉMICO Y DURACIÓN DE LA PRÁCTICA

5to año de la carrera
Práctica que se ha utilizado desde el año 2010 hasta la fecha



DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA

Es un espacio de supervisión donde terapeutas con vasta experiencia y con distintas orientaciones clínicas, ponen al servicio del cliente, sus conocimientos y experiencia para enriquecer la aproximación que tiene tanto el estudiante como el supervisor docente y que invita al estudiante a incorporar miradas diferentes al modelo de terapia al que adscribe a través del aprendizaje colaborativo. El cliente es atendido por el estudiante.

Los coloquios clínicos, son una instancia correspondiente a la práctica clínica, que constituyen un curso mixto, orientados al desarrollo de competencias clínicas en los estudiantes en su último ciclo formativo. Exponen estudiantes en práctica del Servicio de Psicología Integral (SPI), estudiantes que se encuentran realizando la asignatura de intervención clínica y eventualmente los profesionales que participan de las unidades clínicas.

Es una instancia abierta en la que pueden participar estudiantes de la Facultad de Psicología como observadores y en la que deben presentar los estudiantes de cada intervención clínica durante el primer semestre del año y los estudiantes en práctica, durante todo el año.

Las competencias de práctica profesional que se evalúan en el coloquio son:

- Competencia específica
 - Dominio teórico:** integrar, de manera coherente, contribuciones conceptuales y aplicaciones técnicas provenientes de distintos enfoques teóricos, que permitan un mejor abordaje de problemáticas de los distintos contextos en que se desempeña el psicólogo.
 - Integración sistémica:** aplicar un esquema comprensivo del comportamiento humano que integre las dimensiones biológicas, psicológicas y socioculturales a nivel individual, grupal y social en uno de los contextos en que se desempeña el psicólogo.
 - Diagnóstico:** implementar procesos de diagnóstico individual, grupal y social pertinentes al contexto, que deriven de modelos de intervención de cada área de la Psicología.
 - Intervención:** planificar, ejecutar y evaluar un Programa de Intervención Breve, respondiendo, de manera eficaz y pertinente, a un diagnóstico previo y las características del contexto de aplicación.

Las competencias genéricas que tributan al desarrollo profesional son visión analítica, visión global, ética, responsabilidad pública, eficiencia, ética.

Para ello se utilizan pautas de evaluación que contextualizan estas competencias en el coloquio. (Ver Anexo 2)



PROBLEMA, INQUIETUD O NECESIDAD DE MEJORA

La implementación de los coloquios clínicos responde a la necesidad de formar profesionales de excelencia que sean capaces de adecuarse a cualquier contexto laboral, que cuenten en su formación con instancias de análisis, discusión, y puesta en práctica de los contenidos aprendidos durante la carrera. A su vez, responde a la necesidad de entregar atención psicológica a la comunidad que cumpla con la excelencia requerida para esta atención.

El estudio de la Psicología clínica implica la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos durante la carrera, y al estudiantes de pregrado, requieren de supervisiones acuciosas. Los estudiantes cuentan con supervisiones del terreno y del equipo docente. Sin embargo, un aprendizaje significativo se produce al compartir experiencias entre pares y en el diálogo con los profesionales supervisores. Los docentes en su calidad de supervisores de estas prácticas en conjunto con la Facultad de Psicología detectan la necesidad de poner más atención en este entrenamiento, así como también, ven la posibilidad de un aprendizaje significativo para los estudiantes.



OBJETIVOS Y PARTICIPANTES

Participantes:

El total de participantes durante el primer semestre es de: 50 estudiantes de intervenciones, 10 estudiantes de práctica, 5 docentes de distintos enfoques aproximadamente. Lo que varía

sustancialmente durante el segundo semestre ya que hay entre 10 y 15 estudiantes en práctica. Dependiendo del este número se evalúa la posibilidad de invitar a estudiantes que se encuentren haciendo su práctica en unidades externas a la universidad.

Objetivos:

Desarrollar las siguientes competencias específicas:

- Integrar, de manera coherente, contribuciones conceptuales y aplicaciones técnicas provenientes de distintos enfoques teóricos, que permitan un mejor abordaje de problemáticas psicológicas presentadas por los pacientes.
- Aplicar un esquema comprensivo del comportamiento humano que integre las dimensiones biológicas, psicológicas y socioculturales a nivel individual, familiar y social.
- Implementar procesos de diagnóstico individual, familiar y social pertinentes al contexto, que deriven de modelos de intervención de cada área de la Psicología.
- Planificar, ejecutar y evaluar un Programa de Intervención Breve, respondiendo, de manera eficaz y pertinente, a un diagnóstico previo y las características del contexto de aplicación.



DESCRIPCIÓN DE LA PRÁCTICA

Espacio colectivo de presentación de casos y de reflexión teórico - práctica en torno al ejercicio clínico y psicoterapéutico, que se realiza con frecuencia semanal y con una duración de 1.5 Horas. En cada reunión, un estudiante en práctica o en intervención (5to año), presenta un caso atendido y plantea preguntas para la discusión; profesionales psicólogos de diferentes orientaciones teóricas, y eventualmente, un psiquiatra, participan como panelistas, analizando el caso junto a la audiencia, e intentando dar respuesta a las interrogantes planteadas, para así favorecer una reflexión clínica, que permita diferentes miradas y puntos de vista para un mismo caso. Lo anterior es de especial importancia, ya que es necesario enfatizar que el estudiante se encuentra atendiendo a un paciente real, de la comunidad, que ha confiado en el servicio para promover su salud mental.

El rol del docente, especialmente de los supervisores de distintas corrientes, se orienta a acompañar al estudiante en su análisis y mostrarle desde su enfoque la manera de abordar el problema, para así ampliar su comprensión y prepararse para su futuro laboral, donde las exigencias del trabajo será lo que determine el abordaje del paciente.

El rol del estudiante, requiere de máxima apertura para mirar, analizar e incorporar las indicaciones de los profesores, así como los propios aprendizajes que se generan con esta metodología.

Las supervisiones de los distintos profesores, que tienen enfoques diferentes, sobre un caso en particular, le permiten al estudiante poder abordar de una manera más integral, el caso en tratamiento.

Se requiere que los estudiantes logren detectar el principal problema que les presenta el caso y generen un motivo de supervisión a partir de esto.

Al finalizar la presentación, se les pide que expongan una pregunta concreta de supervisión con la que puedan obtener respuesta en esa instancia y que inste a la discusión. Luego que integren las sugerencias de los supervisores, al caso.

La evaluación hecha por los profesores permite al estudiante una retroalimentación de la presentación de su trabajo.

Se aplican evaluaciones al público y reuniones de evaluación finales a los supervisores.



PROCEDIMIENTOS Y ACCIONES REALIZADAS

De acuerdo a una pauta de presentación (Anexo 1). Se presenta un caso clínico en dos instancias, al inicio de la práctica, el diagnóstico, y en una segunda instancia el tratamiento y/o cierre. La duración de la presentación es de 30 minutos. El resto del tiempo se dedicará a la discusión del caso (50 Minutos). Los estudiantes se organizan en duplas, de tal manera que uno se encargue de la presentación del caso y el otro de registrar las intervenciones del auditorio.

La presentación de casos en el coloquio, requiere la presencia del Supervisor Docente del Estudiante. El caso a presentar, es visado por el supervisor docente. La presentación es evaluada cualitativa y cuantitativamente por todos los supervisores asistentes. Dicha evaluación es recibida por la Coordinadora a cargo y enviada vía mail al estudiante y supervisor docente.

Se realiza en un auditorio con uso de computador proyector y sistema de amplificación de sonido, eventualmente. Cada supervisor evalúa la presentación, se adjunta la pauta de evaluación (Anexo 2).

La asistencia a los Coloquios Clínicos es obligatoria. Se les exige a los estudiantes puntualidad y comportamiento acorde al rol profesional propio de la instancia de aprendizaje.

Los coloquios clínicos se realizan entre los meses de abril hasta diciembre según planificación entregada a inicios de cada semestre.

Cada año finalizamos esta instancia con una evaluación que realiza cada supervisor participante así como los estudiantes que asisten de manera sistemática.



LOGROS ALCANZADOS

La exigencia de preparar y revisar la presentación clínica, ha hecho que, obligatoriamente, el estudiante prepare de manera exhaustiva, en un trabajo coherente, la presentación y se logre aprovechar más la instancia. Contribuye a:

- Desarrollar competencias específicas como Integrar, de manera coherente, contribuciones conceptuales y aplicaciones técnicas provenientes de distintos enfoques teóricos, que permitan un mejor abordaje de problemáticas psicológicas presentadas por los pacientes.

Con las distintas modificaciones hechas a esta instancia, atendiendo a las sugerencias de los estudiantes como de los supervisores, es que el guiarse por la pauta ha permitido que los estudiantes analicen e integren la información contenida en las sesiones, así como el respaldo teórico que requiere su análisis y tratamiento, esto contribuyó a:

- Aplicar un esquema comprensivo del comportamiento humano que integre las dimensiones biológicas, psicológicas y socioculturales a nivel individual, familiar y social.

El seguimiento de la pauta ha permitido que sea una presentación dinámica y deje tiempo para las discusiones sobre las preguntas planteadas por los panelistas.

La estructuración de la presentación ha favorecido en los estudiantes que puedan integrar las distintas miradas, a partir de los aspectos esenciales de cada una de las corrientes contribuyendo a:

- Implementar procesos de diagnóstico individual, familiar y social pertinentes al contexto, que deriven de modelos de intervención de cada área de la Psicología.



DIFICULTADES ENFRENTADAS

Cada año el panel estable de terapeutas supervisores es invitado en dos oportunidades a reevaluar y proponer mejoras al espacio coloquios. Desde ahí se ha implementado una pauta de presentación de coloquios que ha intentado recopilar de manera coherente los aportes desde las distintas perspectivas teóricas.

Se ha implementado también una evaluación de la presentación de los estudiantes desde la mirada de evaluación de competencias.

Una de las dificultades que hemos encontrado es la baja participación de los estudiantes, esto pudiera explicarse por el panel de expertos tan numeroso, lo que de alguna manera pudiera estar amedrentado la participación de los estudiantes, ya que sus conocimientos y mirada pudieran ser aún muy nóveles.

Otra dificultad es que el espacio físico no permite que los profesores estén sentados frente a la audiencia para que tal vez los estudiantes pudieran preguntarle directamente al profesor que quieran, alguna inquietud específica. Hemos hecho cambios, privilegiado el uso de auditorio ya que es un espacio abierto a todos los estudiantes interesados en participar. Creemos que sería favorable la ubicación de ellos como mesa redonda.

Una dificultad que hemos encontrado y que aún persiste, da cuenta del aspecto actitudinal. Los estudiantes se mantienen un poco expectantes, más receptivos que participativos, sin embargo, según el grupo de estudiantes, esto es más participativo. Los estudiantes tienden a observar el desempeño de los docentes.

El desafío es lograr generar una actitud más profesional del estudiante, ya no como un estudiante pasivo sino como un psicólogo que se encuentra interviniendo en la vida de una persona y de su contexto.



CONCLUSIONES, DESAFÍOS, RECOMENDACIONES

La instancia de coloquio ha sido un gran aporte al aprendizaje colaborativo de los estudiantes como al de los docentes. Y de la misma manera, ha incidido en un cada vez más efectivo abordaje de la problemática del paciente. La disposición de los participantes a ampliar su mirada y a hacer una buena preparación de los casos, ha sido algo relevante en que esta instancia de aprendizaje sea exitosa.

Como desafíos para mejorar esta instancia, se encuentran los siguientes:

- Prestar mayor atención al aprendizaje de los estudiantes, y a la integración que ellos hacen luego de finalizado el coloquio. Para ello retomaremos una estrategia implementada, pero no exigida a cabalidad, que es la invitación del estudiante que expuso el coloquio anterior para un pequeño resumen y un énfasis especial en el aprendizaje que tuvo del multienfoque logrado en su coloquio.
- Otro desafío es la posición espacial del panel de supervisores, es necesario que estén dando la cara a los estudiantes para estar en una interacción más estrecha con estos.
- Otro desafío y aún más global será lograr una mayor valoración de esta instancia, que es una oportunidad única de generar conocimiento, con un amplio panel de profesionales, que en otra instancia no será posible.

Como recomendación, desde los docentes participantes y de la Facultad de Psicología en general, es que siga existiendo esta posibilidad de aprendizaje.



BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

Cabrera, J. y Farinas, G. (2007). El estudio de los estilos de aprendizaje desde una perspectiva vigostkiana: una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-9.

Calzadilla, M. (2005). Aprendizaje Colaborativo y Tecnologías de la Información y la Comunicación. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*, ISSN: 1681-5653.

García, A., Muñoz-Repiso, V., Hernández, A. y Recamán, A. (2012). La metodología del aprendizaje colaborativo a través de las TIC: una aproximación a las opiniones de profesores y alumnos. *Revista Complutense de Educación*, 23(1).

González, N. y García, M. (2007). El Aprendizaje Cooperativo como estrategia de Enseñanza-Aprendizaje en Psicopedagogía (UC): repercusiones y valoraciones de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 1-13.

Maldonado, M. (2008). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Una experiencia en educación superior. *Laurus*, 14(28), 158-180.

**ANEXO 1****Ficha de presentación de caso clínico****1) Identificación**

Nombre: _____

Edad: _____

Estado civil: _____

Ocupación: _____

Terapeuta: _____

2) Estado de la terapia

N° sesiones planificadas: _____ N° sesiones asistidas: _____

N° sesiones justificadas: _____ Frecuencia y periodicidad: _____

“Se sugiere la incorporación de viñetas del discurso del paciente que pudieran ejemplificar lo que le sucede al paciente”

3) Motivo de consulta manifiesto y latente:

(en casos infantiles, agregar el motivo de consulta de los cuidadores y del niño/adolescente).

4) Expectativas de tratamiento:

(en casos infantiles, agregar las expectativas de los cuidadores y del niño/adolescente).

5) Ciclo vital individual y familiar:

(relacionar la teoría con el caso, así como las explicaciones deben estar basadas en evidencias actuales).

6) Genograma:

(incluir, a lo menos, tres generaciones indicando: estructura, relaciones y repetición de pautas transgeneracionales si existen).

7) Antecedentes relevantes:

(descripción de la familia, consultas anteriores, antecedentes médicos y/o psiquiátricos, tratamientos anteriores).

8) Nivel descriptivo psicopatológico:

Síntomas, frecuencias, amplitud y duración.

9) Factores protectores y de riesgo:

(revisar prejuicios propios del expositor).

10) Hipótesis diagnóstica

- a) Diagnóstico estructural:
(en los casos infantiles, no se requiere).
- b) Diagnóstico Multiaxial:
En el eje II, incluir rasgos.
- c) Diagnóstico diferencial:
- d) Hipótesis Psicológica
(incluir fundamentación teórica y función del síntoma en caso que se trate de un caso supervisado desde el enfoque sistémico-relacional):

11) Relación paciente - terapeuta

(relación interpersonal en marcha, inducciones y ensamblajes, transferencia y contratransferencia).

12) Planificación y ejecución del tratamiento

Etapa del proceso	Objetivos	Procedimientos o Técnicas utilizadas	Logros y dificultades observados
Etapa 1: Diagnóstico	Por ejemplo: establecimiento de rapport.	Por ejemplo: entrevista clínica, aplicación de un cuestionario en particular, entre otros. Agregar los principales resultados de la evaluación psicológica realizada	Por ejemplo: asistencia regular o irregular a las sesiones, baja motivación, entre otros.
Etapa 2: Tratamiento	Por ejemplo: favorecer la expresión y modulación emocional en el paciente.	Por ejemplo: confrontación en el diálogo terapéutico, externalización del síntoma, entre otros.	Por ejemplo: dificultad para comprender los reflejos realizados por el terapeuta, entre otros.
Etapa 3: Evaluación del tratamiento y cierre	Por ejemplo: facilitar la revisión de los objetivos terapéuticos trabajados en la psicoterapia.	Por ejemplo: collage sobre lo aprendido en el espacio de psicoterapia.	Por ejemplo: negativa del paciente a terminar el proceso de psicoterapia.

En el caso de que el paciente haya desertado, el alumno debe exponer una hipótesis clara respecto a la situación de deserción.

ANEXO 2

Pauta de Evaluación coloquio

Nombre del alumno: _____

Supervisor: _____

I. Aspectos del contenido de la presentación

Dimensión a evaluar (en caso que corresponda)	Insuficiente	Suficiente	Bueno	Muy bueno	
El motivo de consulta es claro.					1
Se muestra claramente las expectativas sobre el tratamiento.					2
Los antecedentes están presentados de manera clara y atinente.					3
La información expuesta respecto al ciclo vital individual son atinentes y se relacionan con lo que le sucede al paciente/cliente.					4
La información expuesta respecto al ciclo vital familiar son atinentes se relacionan con lo que le sucede al paciente/cliente.					5
Los factores protectores y de riesgo que se exponen son acordes a la realidad del paciente/cliente.					6
El alumno presenta con claridad el proceso de psicodiagnóstico o de evaluación psicológica.					7
La hipótesis diagnóstica está correctamente elaborada y es acorde al caso presentado.					8
El alumno clarifica la funcionalidad del síntoma en el caso presentado.					9
El alumno expone elementos de la relación paciente-terapeuta que son importantes para comprender el caso.					10
El alumno plantea objetivos terapéuticos coherentes con los resultados diagnósticos.					11
El alumno realiza intervenciones acordes a los objetivos terapéuticos planteados.					12
El motivo de la supervisión es claro.					13

II. Aspectos formales y comunicacionales coloquio

Dimensión a evaluar	Insuficiente	Suficiente	Bueno	Muy bueno	
El alumno sigue una estructura clara en la presentación del caso.					14
El alumno usa lenguaje técnico durante la exposición.					15
El alumno se expresa con oraciones claras.					16
El alumno controla su ansiedad en la situación de exposición.					17
Durante la retroalimentación se observa capacidad de autocrítica en el alumno.					18
El alumno logra presentar con claridad la dificultad que le genera el caso.					19
El alumno realiza la exposición en el tiempo esperado.					20
La presentación (power point) es ordenada y la información que aparece es necesaria para comprender el caso.					21
El alumno mira frecuentemente a la audiencia mientras expone.					22



INFORMACIÓN GENERAL

APRENDIZAJE EXPERIENCIAL

TÍTULO DE LA PRÁCTICA DOCENTE

**Desarrollo en contexto:
Diseño de una intervención promocional en salud comunitaria**

AUTOR

María Victoria Benavente Delgado
mbevanted@udd.cl

María Josefina Chuecas Jofré
mchuecasj@udd.cl

DOCENTE(S) PARTICIPANTES

Paulina Reyes Rodríguez
paulinareyes@udd.cl
Kiyomi Barrera Soto
kbarreras@udd.cl
Alejandra Villarroel Gutiérrez
alejandra.villarroel33@gmail.com
Alumnos en práctica y/o egresados el
año 2016

INSTITUCIÓN

Universidad del Desarrollo - Concepción

CICLO DE LA CARRERA

Bachillerato

ÁREA A LA QUE PERTENECE EL CURSO

Área Básica

ASIGNATURA O CURSO

Psicología Evolutiva en la Primera Infancia.

PERÍODO ACADÉMICO Y DURACIÓN DE LA PRÁCTICA

Segundo semestre 2016. La intervención
tuvo una duración aproximada de 8
semanas (12/10 al 9/12)



DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA

Curso de carácter mixto que busca que las y los estudiantes comprendan el desarrollo humano desde la concepción hasta la primera infancia, discutiendo factores del desarrollo humano, diversos supuestos, modelos y perspectivas metodológicas que lo han abordado. Se enfatiza una mirada relacional y situada que permite entender el desarrollo humano dentro de un contexto social e interpersonal.

La asignatura tiene como competencia genérica, la Eficiencia y como competencia específica, el Diagnóstico.

La sub-competencia del curso tiene relación con la evaluación de lactantes e infantes en distintas áreas de su desarrollo, con el fin de detectar necesidades de su desarrollo sano.

Entre las estrategias metodológicas utilizadas se contemplan clases expositivas y participativas, análisis de casos y videos, elaboración de informes y visitas a terreno.



PROBLEMA, INQUIETUD O NECESIDAD DE MEJORA

En el desarrollo del curso se percibió como una necesidad que los y las estudiantes pudieran tener un acercamiento a la realidad, comprender el desarrollo en la primera infancia en contexto, más allá de los modelos teóricos y la evidencia disponible, teniendo en mente la promoción del

desarrollo saludable y la prevención de retrasos en el desarrollo en grupos de riesgo. Así también, los estudiantes plantearon, en las distintas instancias de evaluación de la asignatura, su necesidad de tener experiencias que los situaran en contextos de desempeño del rol profesional.

Los docentes de la asignatura detectaron que durante los semestres anteriores, no se había abordado adecuadamente la competencia de diagnóstico. Dicha situación se tradujo en un menor rendimiento de los estudiantes en el examen final del curso, lo que implicó mayor repitencia en la asignatura. Esto fue compartido con la coordinadora curricular de pregrado, quien contribuyó a implementar los cambios necesarios de realizar en la asignatura.

Actualmente, existe una alta demanda en el mundo laboral de psicólogos(a) sensibles a las necesidades de desarrollo saludable en la infancia, que presenten las competencias necesarias para desarrollar intervenciones costo - efectivas, basadas en la evidencia disponible, con indicadores de seguimiento y de éxito, que permita la transferencia de conocimiento haciendo una contribución a la infancia y a la sociedad. Por ello, una actividad de aprendizaje experiencial es una forma de acercar a los estudiantes a estos objetivos y a una metodología de trabajo basada en la eficiencia y el trabajo colaborativo.



OBJETIVOS Y PARTICIPANTES

Participantes:

Esta experiencia contó con la participación de 85 estudiantes, correspondiente a las 4 secciones de la asignatura.

Objetivo General:

- Diseñar una intervención de promoción y/o prevención costo-efectiva para el desarrollo saludable en la primera infancia en contextos de atención.

Objetivos específicos:

- Conocer los diversos contextos de atención que existen en la salud pública del país.
- Aplicar los conceptos de factores protectores, de riesgo e indicadores de calidad de vida a nivel individual, familiar y social, en el contexto de promoción y/o prevención del desarrollo saludable en la primera infancia.
- Debatir sobre los alcances y limitaciones de las políticas públicas orientadas a la promoción de un desarrollo sano en la lactancia y la primera infancia e identificar los desafíos a nivel país.
- Valorar la importancia de ser un agente activo en los contextos de promoción y/o prevención del desarrollo saludable en la primera infancia.



DESCRIPCIÓN DE LA PRÁCTICA

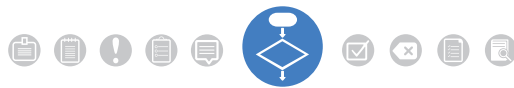
Se implementó una actividad de aprendizaje experiencial, que incluyó acciones de las docentes del ramo, de los estudiantes de la asignatura y de los alumnos en práctica de la carrera de Psicología. A cada estudiante en práctica se le asignaron dos grupos (5 o 6 integrantes).

El rol docente, contempló elaborar las distintas pautas de trabajo que utilizaron los estudiantes, guiar las distintas acciones realizadas por ellos, entre éstas, la confección del proyecto (Gutiérrez, Romero y Solórzano, 2011) y contactarse con los alumnos en práctica que cumplieran con las características necesarias para la implementación de las intervenciones.

El rol de los alumnos en práctica, consistió en detectar y presentar a los estudiantes, las necesidades presentes en sus instituciones de trabajo, para luego acompañarlos en la coordinación de entrevistas y observaciones, según las necesidades detectadas. Así, según Kolb, la experiencia adquirida por los alumnos en práctica es un recurso importante para los estudiantes de pregrado (Martín y Rodríguez, 2003).

El rol de los estudiantes, involucró confeccionar pautas de entrevista y observación para detectar las necesidades de la institución. Para ello, realizaron una búsqueda bibliográfica que les permitió responder a las necesidades encontradas. Finalmente, elaboraron una intervención para presentarla y justificarla ante los alumnos en práctica y las docentes de la asignatura.

Los lugares que los estudiantes visitaron fueron variados en términos del tipo de organización y el perfil de usuario de cada una: Kennedy School Chiguayante, Colegio Amanecer Talcahuano, Colegio San Agustín Concepción, Colegio Paulo Freire San Pedro, Oficina de Protección de Derechos (OPD) de San Pedro, Programa de Prevención Focalizada (PPF) de Chiguayante y el centro residencial de administración directa (CREAD) Arrullo Concepción.



PROCEDIMIENTOS Y ACCIONES REALIZADAS

1. Planificación:

- a) Docentes se contactaron con los estudiantes en práctica para que estos realizaran la presentación de sus respectivos centros de práctica.
- b) Revisión en clases de cómo se organiza la salud pública y las políticas destinadas a la primera infancia.
- c) Elaboración de pautas de trabajo utilizadas durante la implementación del proyecto.
- d) Docentes ayudantes guiaron a estudiantes en la confección de pautas de entrevistas y de observación utilizadas en las visitas a terreno.

2. Implementación:

- 2.1. Levantamiento de necesidades: Los estudiantes:
 - a) Aplicaron entrevista al alumno(a) en práctica para conocer características del centro de práctica y necesidades que podrían ser abordadas en el diseño de la intervención.
 - b) Realizaron una observación no participante en el lugar asignado.
 - c) Aplicaron una entrevista a un actor clave del contexto para el cual se diseñaría la intervención.
- 2.2. Diseño de la intervención: Los estudiantes:
 - a) Realizaron revisión bibliográfica sobre el tema propuesto para la intervención. Fue evaluada con una nota parcial y siguió las normas de la APA 6ta edición.
 - b) Diseñaron propuesta, que incluyó propuesta de intervención, justificación y presupuesto requerido para llevarlo a cabo. Se adjunta pauta que debieron completar los grupos (Anexo 1).
- 2.3. Presentación y evaluación del proyecto:

Cada grupo presentó su proyecto a una comisión integrada por las profesoras de la asignatura y el alumno(a) en práctica que guó su trabajo. Se adjuntan pauta de presentación y evaluación (Anexos 2 y 3).

3. Evaluación de la práctica:

Los alumnos contestaron una encuesta de la facultad sobre la experiencia de aprendizaje experiencial. Así mismo, las docentes, recabaron sus opiniones respecto al trabajo como forma de retroalimentar la actividad realizada.



LOGROS ALCANZADOS

Los objetivos propuestos para la actividad de aprendizaje experiencial fueron alcanzados satisfactoriamente. Con los estudiantes se realizó una evaluación en clases a través de la pauta de aprendizaje experiencial y también una puesta en común de opiniones y sugerencias, todos coincidieron que fue una experiencia que contribuyó al aprendizaje, que los desafió a aplicar en la realidad los contenidos vistos en clases y revisados a través de la bibliografía y a adaptarse a las necesidades de las instituciones con las que trabajaron, lo que les permitió conocer el contexto de trabajo de los psicólogos.

Así mismo, se pesquisó durante la presentación de los proyectos el beneficio que éste tuvo para el desarrollo de competencias genéricas y específicas en los y las estudiantes.

Los estudiantes en práctica también evaluaron positivamente la actividad, señalando que fue para ellos una buena experiencia guiar a los alumnos en esta actividad y que los proyectos desarrollados por los estudiantes fueron considerados como un aporte para los centros de práctica.

(En Anexo 4 se encuentra registro fotográfico y documentos desarrollados por los estudiantes).

Por último, los lugares donde se realizó la práctica evaluaron positivamente la actividad ya que los insumos desarrollados por los estudiantes quedaron a disposición del centro de práctica, todas las actividades propuestas incluían una descripción detallada lo que favorece su aplicación por parte de la institución, así como un presupuesto acotado a las características del centro de práctica. Durante la participación de los alumnos en práctica en los exámenes de los estudiantes fue posible entrevistar a cada uno sobre su opinión de la actividad en la que participaron, todos consideraron que fue una muy buena experiencia, que los centros de práctica recibieron de buen agrado contar con el material que se había desarrollado y algunas de las actividades ellos mismos las llevarían a cabo antes de finalizar su práctica.



DIFICULTADES ENFRENTADAS

En relación a las situaciones problemáticas enfrentadas a lo largo de la planificación del presente proyecto se observó que el hecho de que, por ser una experiencia nueva tanto para docentes como ayudantes de la asignatura, se debió invertir mucho más tiempo de parte de las docentes de lo pensando en un primer momento en términos del trabajo de preparación de éste.

Asimismo, fue un desafío poder coordinar el trabajo en cuanto al tiempo disponible por los y las estudiantes, puesto que la competencia relacionada con el trabajo se encuentra al final del semestre, lo que ocasionó que ellos tuvieran poco tiempo para realizarlo, lo que sin embargo no afectó la profundidad y seriedad del trabajo realizado.

En relación a esto, las modificaciones que se podrían realizar para poder favorecer a un mejor trabajo sería proponer realizar el proceso de planificación e implementación del proyecto un mes antes de lo hecho en esta oportunidad. Para este cambio, sin embargo, hay que evaluar cambios en la calendarización de la asignatura.



CONCLUSIONES, DESAFÍOS, RECOMENDACIONES

La actividad de Aprendizaje Experiencial implementada es evaluada positivamente, debido al impacto que tuvo en el desarrollo de habilidades de dominio teórico y de integración en las y los estudiantes, así como de la competencia genérica de eficiencia, pues los estudiantes identificaron los recursos disponibles para llevar a cabo una tarea y relacionaron los recursos disponibles con las metas establecidas, concluyendo respecto a su viabilidad y de la competencia específica de diagnóstico, pues los estudiantes pudieron detectar necesidades de desarrollo sano y posibles áreas de mejora, tomando en consideración los modelos teóricos-metodológicos y los elementos del contexto que resultaban pertinentes, a partir del uso de técnicas de observación y entrevista, respetando las etapas de un proceso de diagnóstico.

Dicho impacto, tiene relación con que el presente trabajo estuvo basado en la teoría del aprendizaje experiencial de David Kolb, quien subraya el papel que tiene la experiencia en el proceso de formación de los estudiantes (Martín y Rodríguez, 2003) y cuyo modelo ha sido incorporado en la formación de numerosas universidades porque cada vez hay más respaldo sobre la importancia del aprendizaje en contexto para la formación profesional de los estudiantes (Llabata, 2016). Desde esto, el haber realizado un primer acercamiento al contexto laboral donde el psicólogo trabaja de una forma protegida y guiada, gracias a la presencia del alumno en práctica como de sus docentes, permitió que los y las estudiantes pudieran aplicar los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas durante el ramo en un contexto concreto.

Considerando lo planteado y las prioridades señaladas por el Consejo Nacional de la Infancia en su documento sobre Política Nacional de la Niñez y la Adolescencia (2016) en el cual se plantea como estrategia fundamental la promoción del bienestar en la infancia y adolescencia, una actividad como la planteada facilita un acercamiento a la experiencia del quehacer del rol profesional, logra contextualizar los aprendizajes de los estudiantes y les permite acceder a una formación guiada y colaborativa en un tema que seguramente será de gran relevancia para su formación como psicólogos y su futuro desempeño profesional.

Finalmente, como sugerencias para futuras implementaciones, se recomienda poder comenzar a trabajar en la presente intervención más temprano en el semestre, para que de esta forma los y las estudiantes puedan ir profundizando de manera más adecuada en su trabajo como también para evaluar la real posibilidad de aplicación de la intervención creada por los alumnos.



BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

Consejo Nacional de la Infancia. (2016). *Política Nacional de la Niñez y Adolescencia: Sistema integral de garantías de derechos en la niñez y adolescencia*. disponible en: <http://www.consejoinfancia.gob.cl/descargas/politica-nacional-de-la-ninez-y-adolescencia/>

Gutiérrez, M., Romero, M. y Solórzano, M. (2001). El aprendizaje experiencial como metodología docente: aplicación del método Macbeth. *Argos*, 28, 4, 127-158.

Llabata, P. (2016). *Un enfoque de complejidad del aprendizaje. La metodología cooperativa en el ámbito universitario* (Tesis Doctoral). Universitat de les Illes Balears.

Martín, V. y Rodríguez, M. (2003). Estilos de aprendizaje y educación superior. Análisis discriminante en función del tipo de estudios. *Enseñanza*, 21, 77-97.



ANEXO 1:

Pauta: “Diseño de una intervención promocional en la comunidad”

- **Objetivo:** Comprender la influencia de las variables contextuales en la promoción de un desarrollo sano y la prevención de un desarrollo problemático en la lactancia y la primera infancia con el fin de revelar el impacto del ambiente en el desarrollo humano.
- **Metodología grupal:** grupos de 5 estudiantes (todos deben pertenecer a la misma sección de ayudantía).
- **Tarea:** Realizar el diseño de una intervención promocional o preventiva en un contexto comunitario.
- **Etapas en el desarrollo del trabajo:**
 - 1. Levantamiento de necesidades: Cada grupo será asignado a un alumno(a) en práctica que se esté desempeñando en un contexto comunitario (Cesfam, escuelas, hogares dependientes de Sename), en este contexto el grupo deberá:
 - d. Aplicar una entrevista al alumno(a) en práctica con el objetivo de conocer las características del centro de práctica y las necesidades que podrían ser abordadas por la intervención que se diseñará. La pauta para la realización de la entrevista se desarrollará en ayudantía y la entrevista debe ser grabada en audio.
 - e. Realizar una observación no participante en el lugar asignado. El objetivo es favorecer el acercamiento al contexto para el cual la intervención será diseñada la pauta para la observación se desarrollará en ayudantía.
 - f. Aplicar una entrevista a un actor clave del contexto para el cual se diseñará la intervención. Puede ser un receptor de la misma o bien alguien que conozca información que será de utilidad para el diseño de ésta. La pauta para la entrevista será revisada en ayudantía y debe ser grabada en audio.
 - 2. Diseño de la intervención: Con los insumos levantados de la fase anterior, cada grupo deberá desarrollar su trabajo, apoyado también de una revisión de bibliografía que dé sustento a su propuesta, cada grupo deberá:
 - c. Realizar una revisión bibliográfica del tema sobre el cual se centra la intervención que propone. Esta revisión incluirá textos de Psicología del desarrollo, otras intervenciones que hayan sido probadas en el tema de su interés tanto en Chile como en otros países y la revisión de las políticas públicas referidas a las necesidades levantadas en la fase anterior. Esta revisión será evaluada con una nota parcial, debe tener como extensión máxima tres páginas a espacio 1,5 y letra tamaño 12. Debe contener citas siguiendo las normas de la APA.
 - d. Diseño de la propuesta, esto incluye la propuesta que realizan los alumnos(as), su justificación y el presupuesto que requerirían para llevarlo a cabo. Debe completar la pauta que se adjunta (Anexo 1).
 - 3. Presentación del proyecto: Cada grupo presentará su proyecto a una comisión integrada por las profesoras de la asignatura, el alumno(a) en práctica que estuvo guiando su desempeño y un representante del centro de práctica. La presentación es de carácter formal y seguirá la pauta que se adjunta (Anexo 2). La presentación será evaluada utilizando la pauta que se indica en el Anexo 3, la nota es individual.

Formulario para presentación final del proyecto

PROYECTO	
Nombre del Proyecto	
Lugar de ejecución	Comuna
Objetivo General	
Objetivos Específicos	
Justificación	(Indicar la justificación teórica como a partir del levantamiento de necesidades, la realización del proyecto. Máximo dos páginas)
Descripción del proyecto	(Indicar en qué consiste el proyecto, qué acciones o actividades se proponen y descripción de la idea central del proyecto)
Periodo de ejecución	(Tiempo que durará la ejecución del proyecto)
Beneficiarios	Directos
	Indirectos
Costo del proyecto	Recursos Humanos (M\$)
	Recursos Materiales (M\$)
	Costo total (M\$)
Indicadores de evaluación	(medida que será utilizada para la evaluación del impacto de la intervención)

ANEXO 2:

Pauta para presentación oral de proyectos

Cada grupo debe elaborar una presentación que contemple:

Diapositiva 1	Nombre del proyecto
	Nombre de la asignatura logo de la UDD
	Nombre estudiantes
	Lugar de ejecución del proyecto
Diapositiva 2	Objetivo General
	Objetivos específicos
Diapositiva 3	Justificación
Diapositiva 4	Descripción del proyecto (presentación de maqueta del mismo)
Diapositiva 5	Periodo de ejecución
	Beneficiarios
Diapositiva 6	Costo del proyecto
	Indicadores para la evaluación
Diapositiva 7	Bibliografía

ANEXO 3:

Pauta de evaluación para presentaciones orales del proyecto

Indicador		No logrado (0 punto)	Medianamente logrado (1 punto)	Logrado (2 puntos)
1	Presentación cumple con la pauta entregada			
2	Todos los miembros del grupo presentan una parte del proyecto			
3	Los estudiantes logran justificar la realización de la intervención			
4	Los estudiantes realizan la presentación sin otro apoyo excepto el PPT			
5	La maqueta que presentan es de buena calidad, es posible hacerse una idea real de cómo será el producto (impresión, calidad de los materiales y ejecución)			
6	Los estudiantes responden a las preguntas de la comisión satisfactoriamente			
7	El lenguaje utilizado por los estudiantes es técnico- profesional exento de modismos			
8	Los estudiantes realizan un buen manejo del espacio y la comunicación gestual			
9	Los estudiantes logran un buen manejo de la ansiedad propia de la situación de evaluación			

Total 18 puntos

ANEXO 4:

Registro fotográfico de la jornada de presentación de los grupos de trabajo.





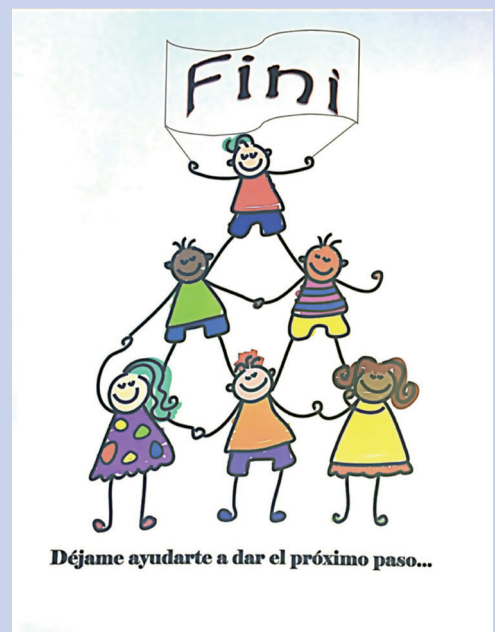


Fotografías de algunos de los estudiantes en práctica que participaron colaborando con la actividad





Maquetas de trípticos y afiches realizado por los estudiantes




Objetivos

- Promover patrones vinculares de apego seguro en padres de lactantes con separación temporal en CREAD Arrullo.
- Realizar taller expositivo y práctico hacia población parental de lactantes con separación temporal.
- Fomentar y corregir patrones de apego seguro entre padres e hijos.



**Apego Seguro,
Familia Segura**



Apego seguro, familia segura

Javiera Corales Camila Muñoz
Victoria Olate Carla Henríquez
Isabeau Rojas Javiera Gómez

**Proyecto comunitario en
CREAD Arrullo**

Psicología infantil de la 1ª infancia

Resultados esperados

De este proyecto, se espera que los padres que asistan al taller logren comprender lo que es un apego seguro, para que este pueda ser desarrollado por ellos con sus hijos.

Se busca también entre los aprendizajes esperados corregir ciertas conductas relacionadas al cuidado del niño que pueden realizar erróneamente por falta de conocimientos en un hijo primero.

¿Qué es el apego seguro?

El apego seguro se da cuando la persona que cuida demuestra cariño, protección, disponibilidad y atención a las señales del bebé, lo que le permite desarrollar un concepto de sí mismo positivo y un sentimiento de confianza.

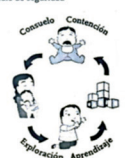
En el dominio interpersonal, las personas seguras tienden a ser más cálidas, estables y con relaciones íntimas satisfactorias, y en el dominio intrapersonal, tienden a ser más positivas, integradas y con perspectivas coherentes de sí mismo.



¿Cómo desarrollo un apego seguro?


El apego seguro se da cuando la persona que cuida demuestra cariño, protección, disponibilidad y atención a las señales del bebé, lo que le permite desarrollar un concepto de sí mismo positivo y un sentimiento de confianza.

En el dominio interpersonal, las personas seguras tienden a ser más cálidas, estables y con relaciones íntimas satisfactorias, y en el dominio intrapersonal, tienden a ser más positivas, integradas y con perspectivas coherentes de sí mismo.


Círculo de seguridad









Transición de Kinder a Primero básico



Kids to Power



Estudiantes de Psicología UDD

Nayadeth Alarcón
Priscila Contreras
Carla Orellana
Fernanda Vidal
Karen Vilches

Profesora
Josefina Chuecas

Estudiante en Práctica



INFORMACIÓN GENERAL

APRENDIZAJE EXPERIENCIAL

TÍTULO DE LA PRÁCTICA DOCENTE

**Taller de Investigación Psicosocial Aplicado (TIPSA):
Una mirada sobre experiencias, trayectorias y aprendizajes**

AUTOR

Jaime Ignacio Fauré Niñoles
j.faurek@gmail.com

Jorge Chávez Rojas
jchavezrojas@gmail.com
Trinidad Cereceda Lorca
trini.cereceda92@gmail.com

Jorge Chávez Rojas
Trinidad Cereceda Lorca

ÁREA A LA QUE PERTENECE EL CURSO

Curso Optativo de Profundización I, de la carrera de Psicología, Área General

ASIGNATURA O CURSO

Taller de Investigación Psicosocial Aplicada (TIPSA)

INSTITUCIÓN Y CARGO

Universidad Alberto Hurtado (UAH)
Docente hora

PERÍODO ACADÉMICO

Y DURACIÓN DE LA PRÁCTICA

Primer semestre del año 2016

DOCENTE(S) PARTICIPANTES

Jaime Ignacio Fauré Niñoles



DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA

El Taller de Investigación Psicosocial Aplicado, TIPSA, es un curso práctico de tercer año, que espera que los estudiantes sean capaces de diseñar, implementar y difundir investigación aplicada en Psicología, movilizandando diferentes sub-competencias profesionales del perfil de egreso. En detalle, se espera que el estudiante sea capaz de integrar fuentes de información, formular problemas, preguntas y objetivos, diseñar metodologías, producir datos y documentos de difusión, reflexionar éticamente y trabajar en equipo. Esto se intenciona mediante el análisis de casos y otras estrategias de enseñanza activa que fomentan un aprendizaje colaborativo.



PROBLEMA, INQUIETUD O NECESIDAD DE MEJORA

La Universidad Alberto Hurtado (UAH) ha apostado por la formación de investigadores. Por ello, la Facultad de Psicología cuenta con varios cursos enfocados a la formación en esta área. Sin embargo, cuando los estudiantes participan de los procesos de acreditación valoran negativamente sus oportunidades para participar en investigaciones con impacto real y aplicado a sus áreas de desarrollo profesional, percepción compartida por los docentes.

Esto se relaciona con dos puntos. Por un lado, los espacios educativos formales tradicionales han perdido poco a poco el sentido para los aprendices, quienes perciben que existe una desconexión entre lo que aprenden allí y lo que aprenden en contextos informales (Coll, 2013). Por otro, se han multiplicado las situaciones en que los aprendices necesitan desplegar sus competencias sobre investigación, por lo que deben trasladar flexible y constantemente sus aprendizajes desde un escenario a otro (Barron, 2006).

Esto nos llevó como docentes del curso TIPSA a desarrollar una innovación que permitiera reconectar los diferentes espacios de aprendizaje (antes separados en la asignatura), para conseguir trayectorias que facilitaran la atribución de sentido y la construcción de los significados necesarios para la asignatura.



OBJETIVOS Y PARTICIPANTES

Los participantes son 12 estudiantes que cursaron el TIPSA durante el primer semestre del año 2016.

Se espera que los estudiantes diversifiquen sus trayectorias de aprendizaje, para ampliar la distribución de las ayudas que les ofrecemos como docentes y aumentar sus probabilidades de alcanzar resultados de aprendizaje relacionados con el diseño, la implementación y la difusión de investigación aplicada en Psicología en situaciones reales.



DESCRIPCIÓN DE LA PRÁCTICA

La innovación consistió en transformar la asignatura desde una lógica sociocultural de trayectorias de aprendizaje (Cole y Engeström, 1993). Esto implicó tres transformaciones. Primero, se reescribió la competencia esperada de manera coordinada con la administración de la carrera, para orientar la asignatura hacia la consecución de cambios en la identidad de investigador. Segundo, se hicieron cambios metodológicos, donde se intencionó que los aprendices participaran de una serie de nuevas actividades organizadas en diferentes contextos, como actividades didácticas en terreno (e.g. entrevistas a psicólogos), actividades para el hogar y en la clase donde participará la familia (e.g. feria de difusión para la comunidad). Finalmente, se reformularon las evaluaciones para que el aprendiz pudiese articular sus experiencias y pudiera reflexionar sobre su proceso de aprendizaje, atribuyéndole sentido a las experiencias por las que transitara, a través del rol mediador del profesor (Coll, Mauri y Onrubia, 2008; Ritella y Ligorio, 2016; Gee, 2000). De esta forma, se incluyeron tanto ensayos reflexivos semanales como entrevistas de entrada y de salida.



PROCEDIMIENTOS Y ACCIONES REALIZADAS

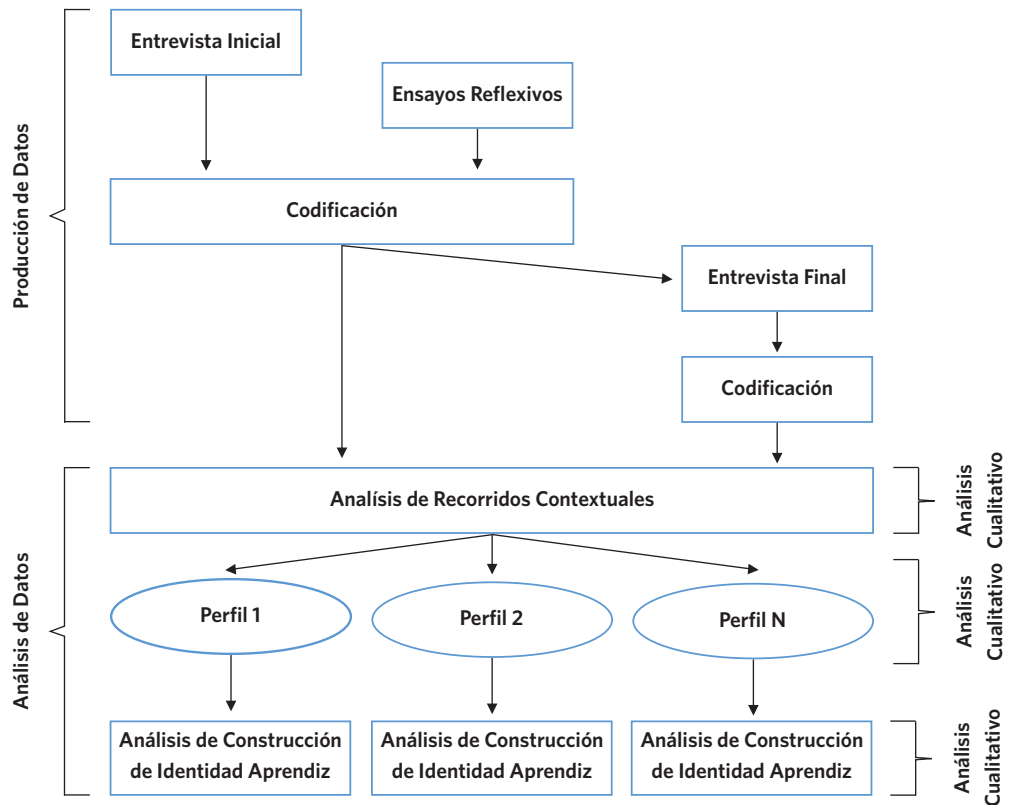
Se redefinió la intención de la asignatura a partir de la revisión de las competencias esperadas (para más detalle ver Descripción de la asignatura), la didáctica y la evaluación.

Este rediseño implicó contar con un escenario ideal para indagar los recorridos, ya que la orquestación de los diseños instruccionales es indispensable para obtener información menos sesgada y más útil (Roschelle, Dimitriadis y Hoppe, 2013).

Para abordar la dimensión didáctica se diseñaron actividades ubicadas fuera del aula como la realización de entrevistas a investigadores en sus contextos de trabajo, actividades en parques con amplia participación de la familia, espacios informales de aprendizaje (e.g. la organización de una fiesta de retroalimentación) y la organización de una feria para las familias de los estudiantes con los productos obtenidos en la asignatura.

Asimismo, se transformaron las instancias de evaluación para favorecer la reflexión, la articulación de experiencias y los procesos de atribución de sentido. El diseño evaluativo se observa en la Figura 1, y responde a su vez a un diseño metodológico de estudio de caso cualitativo (Yin, 1994) que posibilitó producir información válida y confiable sobre las trayectorias de aprendizaje de los aprendices (ver Anexos). El diseño metodológico usado para producir los datos de esta experiencia (Figura 1), permitió evaluar la innovación.

FIGURA 1. DISEÑO



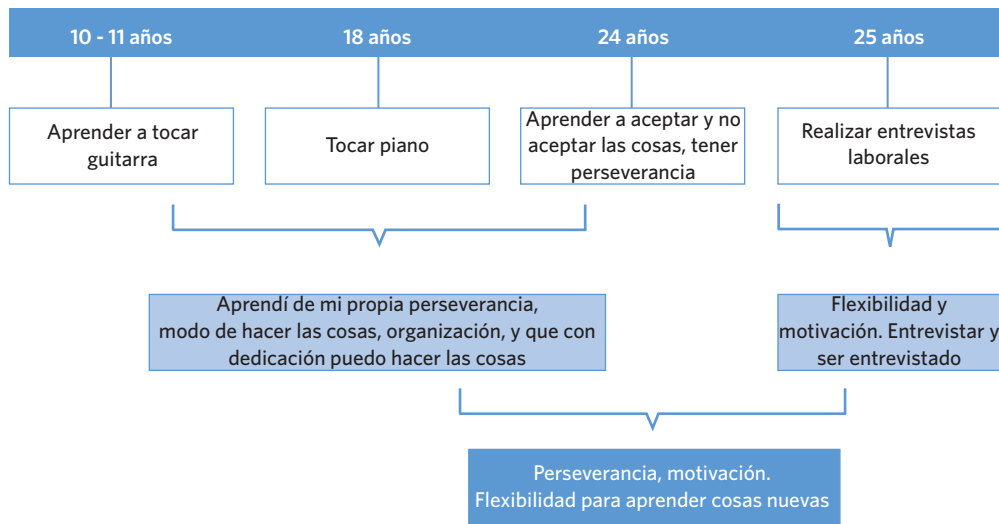
Finalmente, los recursos utilizados fueron las horas de dedicación docente para el análisis de información, lo que implicó adecuar semanalmente la asignatura a las necesidades de los aprendices y a sus requerimientos personales para la asignatura.



LOGROS ALCANZADOS

La valoración global de la innovación del TIPSA es que contribuyó de manera significativa a que los estudiantes diversificaran su participación en actividades orientadas al aprendizaje de la investigación, y por tanto, tuvieran más posibilidades de atribuirle sentido a sus aprendizajes.

Se usaron dos pruebas como indicadores de ese resultado. Primero, se evaluó la identidad de los aprendices antes y después del taller mediante entrevistas semiestructuradas y el diseño de líneas de tiempo (ver Figura 2). El principal logro alcanzado, fue el aumento de la capacidad reflexiva del estudiante y una mayor conciencia de la identidad de aprendiz, expresado en entrevistas finales mucho más profundas y dotadas de mayor contenido en la parte final de la asignatura.



Segundo, se realizó un seguimiento individual a través de diarios semanales, con el fin de que pudieran reflexionar de forma más compleja sobre sus procesos de aprendizaje, lo que se consiguió. Por ejemplo, un estudiante valoró los ensayos al referir: *“los ensayos reflexivos fueron un ejercicio interesante pues permiten valorar situaciones que sólo se viven en un principio, pero que luego en los ensayos uno logra desmenuzar como instancias formativas de la identidad”*.



DIFICULTADES ENFRENTADAS

Aunque los estudiantes valoran de manera bastante positiva la experiencia vivida, ya que les exigió profundizar en los motivos por los que aprenden sobre investigación y la utilidad que tiene la investigación para su formación profesional, durante el proceso aparecieron algunas complejidades que podrían mejorarse a futuro. Por un lado, a los aprendices les costó transitar de manera natural por las experiencias ubicadas fuera del aula y atribuirles un sentido académico. Se cree que esto ocurre puesto que los estudiantes no tienen experiencias previas en este tipo de situaciones. Por el contrario, usualmente las situaciones de aprendizaje que han experimentado a lo largo de su vida están situadas en contextos menos flexibles y alejados de sus vidas cotidianas. Por otro lado, la implementación de esta innovación implicó una fuerte dedicación horaria para el equipo docente, que creemos se podría corregir en el futuro con mejor gestión (e.g., desarrollando una plataforma para recibir los ensayos semanales).



CONCLUSIONES, DESAFÍOS, RECOMENDACIONES

La principal conclusión de esta experiencia es que el rediseño del TIPSA contribuyó significativamente a que los estudiantes diversificaran su participación en actividades orientadas al aprendizaje de la investigación, y tuvieran más posibilidades de atribuirle sentido a sus procesos de construcción de significados (Ritella y Ligorio, 2016). En esta línea, si se asume que el aprendizaje es un fenómeno situado se vuelve indispensable incorporar en el trabajo de aula la articulación de las diversas experiencias por las que transitan los aprendices a lo largo y ancho de sus vidas, y como dicha articulación facilita o dificulta los procesos de aprendizaje.

Así, la incorporación de la noción de trayectoria al diseño instruccional contribuye a la comprensión y predicción respecto a cómo y por qué las personas que ocupan diferentes roles simultáneamente, circulan por diversos contextos a lo largo del tiempo, participan en actividades donde deben usar diferentes herramientas e interactúan con diferentes grupos de personas, van reconstruyendo la relación que tienen consigo mismo, con su mundo y con determinados contenidos (Lave y Packer, 2008).

No obstante, es necesario modificar algunos procesos para facilitar al docente la distribución de las ayudas educativas personalizadas y contingentes (Coll et al., 2008), por ejemplo incluyendo una sesión inicial donde los aprendices conozcan el sentido de su participación en estas experiencias. También es indispensable avanzar en el futuro hacia una mayor integración del TIPSA con otras asignaturas paralelas del plan de estudios, por ejemplo, probando la conexión directa y explícita con la asignatura de Introducción al Fenómeno de la Violencia.

Para terminar, la innovación que se ha impulsado a través del rediseño del TIPSA representa un avance interesante dentro del concierto internacional, en la medida que permite enlazar evidencia nacional con dispositivos teóricos y metodológicos de alta relevancia educativa (Lahn, 2011; Ligorio, Loperfido y Sansone, 2013).



BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

- Barron, B. (2006). Interest and Self-Sustained Learning as Catalysts of Development: A Learning Ecology Perspective. *Human Development*, 49, 93-224.
- Cole, M. y Engeström, Y. (1993). Enfoque Histórico-cultural de la cognición distribuida. En G. Salomon (Comp.), *Cogniciones distribuidas: consideraciones psicológicas y educativas* (pp. 23-74). Cambridge: Cambridge University Press.
- Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 219, 31-36.
- Coll, C., Mauri, M.T. Y Onrubia, J. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 346, 33-70.
- Gee, J. P. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of research in education*, 25, 99-125.
- Lahn, L. C. (2011). Professional learning as epistemic trajectories. *Learning across sites: New tools, infrastructures and practices*, 53-68.
- Lave, J. y Packer, M. (2008). Towards a Socio-Ontology of Learning. En K. Nielsen (Ed.), *A Qualitative Stance: Essays in Honor of Steinar Kvale* (pp. 17-46). Aarhus: Aarhus University Press.
- Ligorio, M., Loperfido, F. y Sansone, N. (2013). Dialogical positions as a method of understanding identity trajectories in a collaborative blended university course. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 8(3), 351-367.
- Ritella, G., y Ligorio, M. B. (2016). Investigating chronotopes to advance a dialogical theory of collaborative sensemaking. *Culture & Psychology*, 22(2), 216-231.
- Roschelle, J., Dimitriadis, Y., y Hoppe, U. (2013). Classroom orchestration: synthesis. *Computers & Education*, 69, 523-526.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods, applied social research methods series* (Vol. 5). Thousand Oaks: Sage.



ANEXO 1

**MIS TRAYECTORIAS DE APRENDIZAJE
Y CÓMO ME CONFIGURO COMO APRENDIZ**

Objetivo de la Entrevista

Identificar las trayectorias de aprendizaje de los estudiantes en torno a los contenidos del curso TIPSA de la Carrera de Psicología de la Universidad Alberto Hurtado.

Identificación del Entrevistador y Observador

Nombre del Entrevistador:

Nombre del Entrevistado:

Carrera del Entrevistado:

Pauta para la Discusión

Tema	Preguntas Estímulo
Investigación y Competencias en investigación. El rol del investigador	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar en qué situaciones (momentos y lugares) el estudiante aprendió. Cada situación debe contener un momento, un lugar, personas y contenidos. El aprendiz debe reconocer cómo aprendió, qué aprendió y qué rol jugaron los otros en cada uno de los momentos y lugares. 2. Identificar cómo se conectan las diferentes situaciones que el estudiante menciona. ¿Cómo se hace la transferencia de un contexto a otro? ¿Qué piensa el estudiante, existe la transferencia? 3. ¿Cómo se relacionan las situaciones identificadas con otras situaciones del pasado, y en qué medida lo hacen? Caracterizar esas otras situaciones.
General	<ol style="list-style-type: none"> 4. Descripción y caracterización de uno mismo como aprendiz. 5. Rol de la motivación. 6. ¿Cómo crees que serán las experiencias de aprendizaje en el futuro a la luz de lo aprendido en este curso y estas situaciones específicas de aprendizaje?

Checklist previo al desarrollo de la Entrevista

El lugar es adecuado en tamaño y acústica	
Tengo grabadora o filmadora	
Conozco el nombre del entrevistado	
Se explicita al estudiante el objetivo y la metodología de la reunión	

Checklist posterior al desarrollo de la Entrevista

La discusión ha tenido una extensión adecuada (entre 50 y 60 minutos)	
Se han respetado los tiempos y turnos del estudiante al responder	
La grabación se escucha/ve de forma apropiada	
Se cumplen los objetivos de la reunión	

ANEXO 2

ENSAYO REFLEXIVO 1

CONSIDERACIONES PREVIAS

1. Las trayectorias de aprendizaje se definen como el conjunto de procesos complejos de reconstrucción de la identidad del aprendiz en torno a contenidos específicos, que ocurren a lo largo del tiempo y en diferentes contextos, y que se ven facilitados por las ayudas educativas de docentes u otras personas de una comunidad. Por eso, para ser capaz de estudiarlas analíticamente el estudiante debe reconocer una situación de aprendizaje compuesta por un sujeto que aprende, un mecanismo de ayuda, una actividad, un contenido, un lugar y un contexto.
2. El sustrato de las trayectorias de aprendizaje es la identidad. Por lo tanto, considere el uso abundante de diferentes pronombres cuando describa las situaciones de aprendizaje en sus ensayos. ¿Quién sabía lo que usted estaba aprendiendo, y en qué medida usted lo sabía?
3. Trate de reflexionar sobre las preguntas de cada semana intencionando historias y conexiones con su pasado donde aparezcan estos elementos. Recuerde que los procesos de aprendizaje constituyen fenómenos complejos que ocurren a lo largo y lo ancho de la vida.
4. Recuerde que las trayectorias de aprendizaje son individuales y, por lo tanto, la única evaluación que puede hacerse respecta a la capacidad del estudiante para identificar, explicar y reflexionar sobre sus experiencias de aprendizaje. En este sentido, no se preocupe de revelar información personal o familiar. Por el contrario, estas historias son más valiosas. En definitiva, los criterios de evaluación incluyen: cantidad de historias, cuán completas son y cuán coherentes con la propia historia de aprendizaje a largo plazo son.

INSTRUCCIONES DEL ENSAYO

Identifique, reflexione y discuta sobre las siguientes preguntas. Respóndalas en conjunto, fluidamente, en un escrito coherente y sin subtítulos. Recuerde que debe identificar situaciones de aprendizaje con ciertas características (ver consideraciones previas). Tiene un máximo de 2 páginas (Times New Roman 12, interlineado simple, sin espacio entre un párrafo y otro) para responder.

1. ¿Qué es investigar?
2. ¿Quién investiga? ¿Por qué?
3. ¿Dónde aprendió a investigar? ¿Cómo?
4. ¿Cuál es el rol de la ciencia en Chile?

ANEXO 3

**MIS TRAYECTORIAS DE APRENDIZAJE
Y CÓMO ME CONFIGURO COMO APRENDIZ**

Objetivo de la Entrevista

Identificar las trayectorias de aprendizaje y los procesos de construcción de la identidad aprendiz de los estudiantes en torno a los contenidos del curso TIPSA de la Carrera de Psicología de la Universidad Alberto Hurtado.

Identificación del Entrevistador y Observador

Nombre del Entrevistador:

Nombre del Entrevistado:

Carrera del Entrevistado:

Pauta para la Discusión

Tema	Preguntas Estímulo
Experiencias de aprendizaje en torno a los contenidos de la asignatura	1. ¿Recuerda estas experiencias de aprendizaje? Por favor organícelas desde la más antigua a la más nueva. 2. De todas estas experiencias que ha mencionado y organizado, ¿cuáles cree usted que fueron más significativas en su proceso de aprendizaje sobre investigación? 3. Mencione las 3 experiencias más importantes, y justifique por qué cree que son significativas para su proceso de aprendizaje.
Proceso de construcción de la identidad aprendiz	4. Descripción y caracterización de uno mismo como aprendiz. 5. Rol de la motivación. 6. ¿Cómo crees que serán las experiencias de aprendizaje en el futuro a la luz de lo aprendido en este curso y estas situaciones específicas de aprendizaje? 7. ¿Cómo cree usted que ha cambiado a lo largo de la asignatura? Defina cómo se define como aprendiz una vez finalizada la asignatura. ¿Hubo algún cambio? 8. ¿En qué cree usted que ha cambiado? ¿Qué conocimientos / destrezas / habilidades adquirió durante el curso y cómo?

Checklist previo al desarrollo de la Entrevista

El lugar es adecuado en tamaño y acústica	
Tengo grabadora o filmadora	
Conozco el nombre del entrevistado	
Se explicita al estudiante el objetivo y la metodología de la reunión	

Checklist posterior al desarrollo de la Entrevista

La discusión ha tenido una extensión adecuada (entre 50 y 60 minutos)	
Se han respetado los tiempos y turnos del estudiante al responder	
La grabación se escucha/ve de forma apropiada	
Se cumplen los objetivos de la reunión	



INFORMACIÓN GENERAL

APRENDIZAJE EXPERIENCIAL

TÍTULO DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Sistema de tutoría virtual y presencial para el aprendizaje de desarrollo organizacional en alumnos de postgrado en rol de consultores

AUTOR

Daniel Soto Torres
dsoto@udd.cl

DOCENTE(S) PARTICIPANTES

Daniel Soto Torres

INSTITUCIÓN

Universidad del Desarrollo - Concepción
- Santiago
Lima (convenio con Universidad del
Pacífico del Perú)

CICLO DE LA CARRERA

Postgrado

ÁREA A LA QUE PERTENECE EL CURSO

Área Organizacional.

ASIGNATURA O CURSO

Desarrollo Organizacional

**PERÍODO ACADÉMICO
Y DURACIÓN DE LA PRÁCTICA**

Tercer semestre del Magíster en Desarrollo
Organizacional y Recursos Humanos.



DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA

La asignatura de Desarrollo Organizacional tiene carácter mixto.

Los objetivos del curso son:

- Que el alumno comprenda y aplique una o más teorías y modelos fundamentales de cambio y desarrollo organizacional, específicamente la idea de *Action Research* y los modelos actuales de *change management* más focalizados y de rápido alcance.
- Que el alumno identifique y aplique los factores de contexto organizativos que inciden en el cambio y desarrollo organizacional (*key drivers*).
- Que el alumno reconozca formas de diagnóstico acordes a la realidad que más conoce o en la que está interesado.
- Que el alumno diseñe y exponga una propuesta de intervención respecto de una organización real en la que trabaje o que conozca.

Las estrategias metodológicas son:

- Revisión y debate de modelos, conceptos y herramientas de facilitación del desarrollo y cambio organizacional.
- Debate de los contenidos pertinentes entre grupos de alumnos en sala.
- Plenarios.
- Resolución de casos presentados por el profesor o por los alumnos.
- Evaluaciones escritas en sala.



PROBLEMA, INQUIETUD O NECESIDAD DE MEJORA

Según el diagnóstico del profesor y de los estudiantes del magister en Desarrollo Organizacional y Recursos Humanos, en la asignatura Desarrollo Organizacional, existen dificultades para el logro de los aprendizajes esperados. Esto tendría relación con 1) las características de los estudiantes que como alumnos profesionales cuentan con niveles diversos de experiencia, y provienen de áreas de actividad diferentes; 2) el componente experiencial del aprendizaje del Desarrollo Organizacional, que se logra en forma progresiva y variada durante la vida profesional de quienes lo ejercen y no necesariamente en un postgrado; 3) la dificultad de enseñar mediante modelos y prácticas comunes, un proceso como el Desarrollo Organizacional que es altamente contingente y sujeto a afectos y percepciones de los involucrados; 4) la baja tolerancia de los estudiantes a la revisión de modelos, esquemas, bases bibliográficas referidas al tema, en favor de herramientas profesionales de aplicación inmediata; 5) la dificultad de que los alumnos desarrollen actividades reales de desarrollo organizacional de alta complejidad durante el curso y 6) la disponibilidad de 32 horas cronológicas para impartir la cátedra, lo que parece insuficiente para lograr el aprendizaje esperado.

Por ello se hace necesario acercar a los estudiantes a una experiencia intensa de aprendizaje colectivo que permita una vivencia sistémica similar a la que caracteriza los cambios organizacionales complejos, a través de tutorías que integren el concepto y experiencia, con riesgo controlado para el alumno y la organización real que menciona en su proyecto (Krantz, J. & Maltz, en Acuña & Sanfuentes, 2009).



OBJETIVOS Y PARTICIPANTES

Participantes:

Estudiantes de la asignatura *Desarrollo Organizacional*, sedes Santiago y Concepción de la Universidad del Desarrollo, y de la sede Lima de la Universidad del Pacífico de Perú (en convenio con Facultad de Psicología UDD en lo que respecta a este magister).

Objetivo general:

- Aproximar a los estudiantes a una experiencia intensa de aprendizaje colectivo que les acerque a la vivencia sistémica que caracteriza a los cambios organizacionales complejos.

Objetivos específicos:

- Identificar necesidades de cambio en organizaciones reales.
- Comprender y aplicar elementos claves del diagnóstico organizacional a la empresa elegida.
- Diseñar un plan de acción que incorpore actividades de acompañamiento de las diversas sensibilidades e intereses de personas y grupos involucrados en la empresa.
- Aplicar lo aprendido al funcionamiento y logro de resultados del equipo consultor formado por los alumnos.



DESCRIPCIÓN DE LA PRÁCTICA

La práctica docente desarrollada es un sistema tutorial que estimula el aprendizaje grupal en gestión de cambio organizativo que incluye un trabajo presencial previo y tutorías a través de la tecnología Skype (como aspecto práctico que facilita aprendizaje en contextos urbanos de movilidad reducida de los estudiantes, y que afectan presencialidad en el aprendizaje).

Durante las sesiones presenciales, los alumnos organizados en grupos se constituyen, al inicio de la asignatura, en equipos consultores que como tales deben presentar un borrador de proyecto donde explican una necesidad de cambio organizativo que creen necesario abordar. Luego, durante las cuatro sesiones presenciales de la asignatura el docente dedica el 25 % del tiempo a un trabajo focalizado con cada grupo, en las que el profesor desafía las creencias más habituales sobre cambio organizacional de los alumnos y les indica que las perspectivas “reales” del cambio se verán durante las tutorías. Terminadas las sesiones presenciales se inicia el proceso tutorial, que consisten en sesiones de conversación vía Skype de aproximadamente 1 hora de duración, en las que los alumnos presentan avances, consultas y comentarios al profesor, quien da feedback. El docente genera un espacio altamente personalizado en la tutoría a fin de que las ansiedades del grupo consultor y de sus interlocutores puedan hablarse como parte integral del proceso de cambio organizacional. El aprendizaje de los estudiantes, se evalúa durante tutorías a través de los reportes de alumnos y en las calificaciones de las dos presentaciones del proyecto (una parcial y otra final).

El desafío del esquema tutorial es que los alumnos maduren sus percepciones y realicen análisis en un espacio personalizado, a la vez desafiante y contenido por el profesor, altamente ajustado al caso presentado por los alumnos.

Así, el docente cumple un rol de activador de procesos de reflexión y de diseño de ideas, así como de modelamiento del rol de consultor. Los alumnos van progresivamente asumiendo mediante modelaje del docente una serie de procesos de ajuste al rol de consultor, y a la comprensión de la organización - cliente.



PROCEDIMIENTOS Y ACCIONES REALIZADAS

1. Planificación:

- a) Profesor envía a cada alumno una solicitud de presentación personal escrita indicando cinco preguntas: ¿en qué organización trabajas?, ¿qué rol cumples en ella?, ¿has tenido experiencia en cambio organizacionales?, ¿cuál ha sido en la experiencia más frustrante que ha vivido en cambio organizacionales?, si pudieras elegir un solo tema principal a aprender en esta asignatura ¿cuál sería? Los alumnos deben enviar sus respuestas al mail del profesor 5 días hábiles antes de la primera clase. Esta información estimula al alumno y profesor a focalizar intereses que luego se expresarán en sus proyectos.
- b) Los alumnos forman grupos entre 3 y 5 personas (dependiendo de la cantidad de personas que componen una promoción de esta asignatura, que puede variar entre 15 y 50 alumnos, según la sede: Chile o Perú).
- c) Profesor solicita a cada grupo de alumnos elegir una oportunidad de cambio organizacional en una empresa real (alguna en la que trabaje un integrante del grupo), y pensarse como consultores de desarrollo organizacional. Los grupos deben completar una planilla de presentación de proyecto, enviada al mail del profesor, y revisada y aprobada por éste al menos 5 días hábiles antes de la primera clase.

Implementación

- a) Cada equipo consultor tiene un tiempo en sala para aplicar a su caso los conceptos y técnicas revisadas durante la clase. También aprende a partir de casos de análisis y resolución planteados por el profesor.
- b) Entre las sesiones de clases cada equipo consultor pacta con el docente una serie de tutorías de una duración de 1 a 1.5 horas cada una, en modalidad Skype.
- c) En cada tutoría se revisa el avance del proyecto de DO que cada grupo ha propuesto, aplicando específicamente a la empresa que han elegido los conceptos y técnicas revisadas en el curso.
- d) En el debate que se genera en tutoría, en las preguntas y contra preguntas, en las variaciones y desafíos a los que los somete el docente (e internamente planteados por los integrantes del grupo) se genera el espacio clave de experiencia del proceso de cambio respecto de un caso conocido por ellos.
- e) La experiencia no es sólo respecto de la empresa que analizan en detalle, y de la que han obtenido datos reales. También hay experiencia acerca de cómo funciona el proceso de consultoría: los sesgos de los consultores, los acuerdos y disensos internos al grupo, cómo se proyectan deseos en el cliente y cómo este deposita en el consultor excesivas responsabilidades, la necesidad de tomar opciones riesgosas por la variabilidad de la conducta de los grupos de interés, los juegos políticos en la empresa cliente y también en el grupo consultor, entre otros.
- f) Una vez realizadas las tutorías, en modalidad también Skype los grupos presentan su proyecto en versión terminada, reduciendo así la secuencia de presentaciones presenciales en sala que no logran capturar la atención de los alumnos y que son incompletas al carecer del proceso de maduración requerido por un proceso de consultoría.

Evaluación

- a) Calidad presentación de proyectos de DO.
- b) Reportes cualitativos de satisfacción de los alumnos.
- c) Reportes de los alumnos sobre el proceso evolutivo desde la primera presentación de idea de proyecto, luego la experiencia de aula y finalmente la secuencia tutorial.



LOGROS ALCANZADOS

Los principales logros de esta práctica permitieron superar el problema inicial: insatisfacción con contenidos y aprendizaje por parte de los alumnos y los docentes que dictaban la asignatura anteriormente. La solución de ese problema se evidencia en:

- Presentación de proyectos finales de alta calidad en cuanto a los siguientes indicadores:
 - Consideración de procesos psicosociales usualmente descuidados en las escuelas administrativas tradicionales de gestión de cambio, especialmente resistencia y uso de autoridad en tales procesos.
 - Activación en el grupo consultor de procesos de autocrítica, reflexión, cambio y mejoramiento de resultados.

Lo central es que los alumnos experimenten lo que connotados autores conocen como *rol tomado* y como *rol dado*. El rol de consultor puede ser entendido (“tomado”) por los consultores de manera diferente a lo que entiende su cliente o profesor (“rol dado” a los consultores). Krantz y Maltz, por ejemplo, definen el cumplimiento real de un rol como la intersección de rol tomado y de rol dado. El esquema tutorial permite reflexionar sobre esto (Krantz, J. & Maltz, en Acuña & Sanfuentes, 2009).

También permite modelamiento de lo que Edgard Schein, en un concepto clásico del desarrollo organizacional, denomina *consultoría de procesos*, que consiste en que el consultor se aleja de un rol experto - prescriptivo para asumir un rol de indagación curiosa y conjunta con su cliente. Logra de esta forma que el sistema - cliente se autodiagnostique y que construya soluciones desde su capacidad actual (Schein, 1990).

Esta práctica es exigente de tiempo y de energía para alumnos y profesor. Requiere alta tolerancia al feedback de cualquier sentido, a la incertidumbre, a los vacíos de autoridad y a las tensiones internas a los grupos. También un desafío a la credibilidad mutua entra alumnos y su profesor. Promete a cambio una experiencia de desarrollo organizacional en nivel grupal e individual.



BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

Acuña, E., & Sanfuentes, M. (2009). *Coaching: análisis del rol organizacional*. Santiago: Editorial Universitaria.

Krantz, J. & Maltz, M. En Acuña, E., & Sanfuentes, M.; (2009) *Coaching: análisis del rol organizacional*. (páginas 101-125). Chile: Editorial Universitaria.

Schein, E. (1990). *Consultoría de procesos*. Addison-Wesley Iberoamericana.

OTRA BIBLIOGRAFÍA DE INTERÉS

Gómez, J. (2012). *El aprendizaje experiencial*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología. Recuperado el 6 enero de 2017.



CAPÍTULO 3

Reflexión docente



INFORMACIÓN GENERAL



REFLEXIÓN



BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA



INFORMACIÓN GENERAL

REFLEXIONES SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE

TÍTULO DE LA REFLEXIÓN

Las tensiones y desafíos de la tecnología en el aula.

AUTOR Carolina Aspillaga Hesse <i>maspillagah@udd.cl</i> Pablo Fossa Arcila <i>pfossaa@udd.cl</i>	INSTITUCIÓN Universidad del Desarrollo Santiago CICLO DE LA CARRERA Bachillerato y Licenciatura	ÁREA A LA QUE PERTENECE EL CURSO Formación Integral
--	---	---



REFLEXIÓN

Hace unos meses apareció en los medios de comunicación una carta de un periodista y docente universitario uruguayo, quien a través de su blog daba cuenta de su decisión de dejar la docencia debido al cansancio de lidiar constantemente con el desinterés de sus alumnos y el uso de los celulares en la sala de clases (Haberkorn, 2015). Este caso, ayuda a ilustrar la frustración que muchas veces nos ocurre como docentes cuando preparamos con dedicación una clase, creemos que lo hemos hecho de manera interesante, pero pese a esto, los y las estudiantes están más atentos a sus redes sociales y de mensajería que a lo que está ocurriendo en la sala.

Si bien es cierto que la docencia no se trata de entretener a los estudiantes; sí es nuestro deber adaptarnos a los cambios sociales que se generan a partir de la masificación de las tecnologías de información y comunicación (TICs). La tecnología hoy supone un importante reto para la docencia, no solo en el caso de los teléfonos que pueden ser un distractor de los estudiantes, sino porque nos obliga a replantearnos el modo en que llevamos a cabo nuestra labor. A partir de la masificación de Internet, el conocimiento está disponible para todo el que quiera acceder a él y por lo tanto el profesor no es el único que puede transmitirlo. A su vez, los estudiantes están expuestos a una mayor cantidad de estímulos e información, por lo que el tradicional modo de hacer clases -donde el docente expone y los estudiantes escuchan- muchas veces no se adapta ni se parece a la realidad cotidiana de los jóvenes y tampoco responde a los desafíos educativos que emergen de la sociedad actual.

Dentro de este contexto, muchas veces se propone la innovación a partir del uso de TICs en los procesos de enseñanza-aprendizaje, como forma de responder a estas nuevas demandas. Sin embargo, si bien existe consenso en la necesidad de su incorporación, hay diversos estudios que dan cuenta de la dificultad de integrar las tecnologías en el trabajo habitual de los docentes (Marcelo, 2013; Guerrero y Kalman, 2010; entre otros). Un elemento importante para comprender este fenómeno dice relación con las creencias y motivaciones de los profesores al respecto (Marcelo, 2013). Tal vez por el modo en que nosotros mismos aprendimos, a veces nos es difícil considerar la tecnología como un sustancial aporte: ¿por qué si nosotros pudimos aprender sin ellas, hoy debemos incorporarlas? y la respuesta tiene que ver con que la sociedad ha cambiado y que lo que se requería de la educación universitaria hace veinte años es muy distinto a lo que se necesita hoy. Décadas atrás uno de los grandes requerimientos era que, a través del profesor, los jóvenes adquirieran los conocimientos teóricos y prácticos que les permitieran desempeñarse adecuadamente en su profesión. Hoy la información está disponible en casi cualquier parte; casi todos los textos se pueden encontrar en Google y a través de Youtube se pueden hallar tutoriales que instruyen en cómo hacer una infinidad de cosas. Entonces, ¿qué sigue haciendo necesaria la existencia del docente? La

respuesta debiera estar en lo que ocurre dentro de la sala de clases; los profesores debiésemos ser mediadores que ayudemos a nuestros estudiantes a desarrollar el pensamiento crítico, la creatividad, a que sean capaces de enjuiciar y ponderar la infinita información que reciben, a que puedan integrar sus distintos conocimientos y que a través de su trabajo contribuyan al desarrollo de una sociedad justa. El proceso dialéctico de intercambio de ideas y experiencias genera desarrollo y forma, y para esto el docente y la sala de clases son fundamentales. En la sala de clases debieran ocurrir formas de aprendizaje que no sucederían en otros contextos. Como docentes debiéramos estar encargados de desarrollar una forma de pensamiento -reflexivo y crítico- necesario para enfrentar los desafíos del ejercicio profesional y que sean el aporte diferenciador de éste.

Sin embargo, esto que suena bien desde lo declarativo, no es fácil de llevar a cabo ya que nos supone una serie de desafíos. Requiere abandonar la idea de que nuestra principal tarea es transmitir conocimientos e implica modificar la tradicional relación jerárquica entre profesores y estudiantes (Marcelo, 2013). Esto nos desinvierte de poder, nos desafía a asumir que el otro también sabe, y a reconocer y usar esos saberes previos en pos del proceso de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, esto no sólo es un reto para nuestro ego, si no también es un reto a aprender a ser mediadores y no transmisores de información y es aquí donde la incorporación de las TICs en el aula puede ser de utilidad.

El uso de las tecnologías puede ser una oportunidad para encontrar otros modos de construir conocimientos (Guerrero y Kalman, 2010). Sin embargo, diversos estudios dan cuenta de que muchas veces cuando se incorpora las TICs en el aula, se sigue replicando el tradicional modelo de enseñanza (Guerrero y Kalman, 2010; Marcelo, 2013; entre otros). Cabe destacar entonces que las TICs por sí solas no son beneficiosas; no basta únicamente con su presencia en la sala o con que sean usadas con una finalidad transmisiva (Guerrero y Kalman, 2010). Es importante desarrollar procesos reflexivos respecto de su aporte, y que su inclusión sea vivida como una necesidad que surge desde los mismos docentes para responder a los nuevos desafíos educativos (Guerrero y Kalman, 2010; Marcelo, 2013).

Cabe destacar en relación a esto, la importancia de una adecuada planificación de las innovaciones tecnológicas. No se trata de innovar sólo porque hay que hacerlo, sino que es necesario reflexionar sobre cómo y para qué usar las TICs en el aula (Marcelo, 2013). No basta con repartir o incorporar tecnología ya que su solo uso no nos asegura que haya variaciones en los procesos de aprendizaje (Guerrero y Kalman, 2010; Prieto et al, 2011). Las innovaciones tecnológicas deben salirse de la lógica de transmisión de conocimientos, y para esto es necesario reflexionar y dar significado a su uso como herramienta pedagógica para que efectivamente a través de ellas se puedan desarrollar competencias vinculadas a la reflexión, el pensamiento crítico, el trabajo en equipo y la creatividad. Para esto es importante, desarrollar innovaciones que sean estimulantes para los profesores y que sean percibidas por estos no como una exigencia más, sino como un real aporte y una necesidad en el aula (Marcelo, 2013). Es relevante que las actividades docentes basadas en prácticas tecnológicas (uso de redes sociales y/o plataformas tecnológicas) sean usadas como estrategias para generar adquisición de conocimiento, formas de pensamiento y habilidades cognitivas, sociales y emocionales propias de la disciplina. Es decir, que el uso de la tecnología tenga siempre un fin formativo y académico.

Sin embargo, esto es también un gran desafío, la inestabilidad de las TICs muchas veces generan incertidumbre en los docentes (Marcelo, 2013) ya que cambian constantemente y muchas veces requieren un trabajo extra para los profesores que debemos aprender a utilizarlas, poniéndonos también en un rol de aprendiz. A su vez, una adecuada innovación a través de la tecnología implica desafíos que hacen replantear el cómo se deben hacer clases, qué evaluar, cómo evaluar y cómo debe ser el perfil docente (Guerrero y Kalman, 2010). Enseñar para preparar ciudadanos y profesionales que puedan responder a los desafíos y problemáticas de la sociedad actual, requiere replantear y cuestionar el perfil tradicional del docente, los discursos regulatorios de las prácticas educativas y los rituales escolares y universitarios (Rincón, 2008; Guerrero y Kalman, 2010).

La masificación de la tecnología e incorporación de ésta en el aula, suponen un desafío para toda la comunidad académica. Institucionalmente demanda reflexionar sobre qué, cómo y para qué es la educación y obliga a entregar apoyo, soporte y herramientas a los profesores para que puedan responder a estos cambios. A nivel docente, nos desafía a replantear nuestro rol, a ser flexibles frente a la innovación, a capacitarnos y a estar al tanto de lo que ocurre a nivel tecnológico y cultural, para así conocer las nuevas necesidades de los estudiantes y responder a ellas. Y finalmente a estos últimos,

también los desafía a estar abiertos a prácticas pedagógicas que requieren un rol activo de su parte y que los invitan a salir del, a veces cómodo, rol de receptores de información.

A modo de cierre, cabe señalar que es importante cuestionarnos las prácticas pedagógicas tradicionales y abrirnos a los desafíos que nos supone la masificación de la tecnología. Esto nos ayudará a que ésta no se convierta en un enemigo, sino en un aliado para preparar a los estudiantes a los cambios y demandas sociales y laborales, actuales y futuras. Desafiar los modos convencionales de hacer clases e identificar el potencial que puede tener la incorporación de la tecnología en el aula, nos puede ayudar en nuestro trabajo docente para que los futuros egresados tengan herramientas para educarse a sí mismos, y para poder despertar y cultivar en ellos el interés por pensar y por el conocimiento, entendido como algo que trasciende a la infinita información a la que están expuestos.



BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

Guerrero, I. y Kalman, J. (2010). La inserción de la tecnología en el aula: estabilidad y procesos instituyentes en la práctica docente. *Revista Brasileira de Educacao*, 15 (44), 213-229.

Haberkorn, L. (3 de diciembre, 2015). *Con mi música y la Fallaci a otra parte*. El informante. [Blog]. Recuperado de: <http://leonardohaberkorn.blogspot.cl/2015/12/con-mi-musica-y-la-fallaci-otra-parte.html?m=1>

Marcelo, C. (2013). Las tecnologías para la innovación y la práctica docente. *Revista Brasileira de Educacao*, 18 (52), 25- 47.

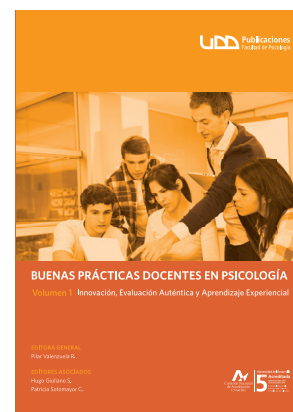
Prieto, V., Quiñones, I., Ramírez, G., Fuentes, Z., Labrada, T, Pérez, O. y Montero, M. (2011). Impacto de las tecnologías de la información y las comunicaciones en la educación y nuevos paradigmas del enfoque educativo. *Educación Médica Superior*, 25(1), 95-102.

Rincón, M. (2008). El perfil docente ante la incorporación de las Tecnologías de la información y Comunicación (TIC) en la educación. *Revista e-formadores*. [en línea]. Disponible en: http://red.ilce.edu.mx/sitios/revista/e_formadores_oto_09/articulos/Maribel_Rincon.pdf

Manual de Buenas Prácticas Docentes en Psicología.

Volumen I.

INNOVACIÓN, EVALUACIÓN AUTÉNTICA Y APRENDIZAJE EXPERIENCIAL



CAPÍTULO 1

INNOVACIÓN METODOLÓGICA

INTEGRACIÓN DE APRENDIZAJES ENTRE CURSOS PARALELOS

Sergio Nuño V.

APRENDIZAJE ENTRE PARES CON USO DE TECLERAS

Sergio Nuño V.

APRENDIZAJE EN PSICOLOGÍA EDUCACIONAL CON USO DE TECLERAS

Carlos Ossa C.

APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS

Pablo Fossa A.

DEBATE

Carlos Rubilar R.

CAPÍTULO 2

EVALUACIÓN AUTÉNTICA

DESARROLLO DE COMPETENCIAS TICs EN ESTUDIANTES DEL CURSO

INTERVENCIÓN ORGANIZACIONAL

Hugo Giuliano S.

INTEGRACIÓN DE PROCESOS DE EVALUACIÓN AUTÉNTICA EN TALLER DE

ENTREVISTAS PSICOLÓGICAS

Patricia Sotomayor C.

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PSICOSOCIAL

Héctor Cavieres H.

ETNOGRAFÍA EDUCATIVA COMO MEDIO PARA EL ESTUDIO DE LA

EFFECTIVIDAD ESCOLAR

Constanza Herrera S.

CAPÍTULO 3

APRENDIZAJE EXPERIENCIAL

APRENDIZAJE EXPERIENCIAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PSICÓLOGOS/AS

Ximena Canelo P.

INTERVENCIÓN GRUPAL EN PROGRAMAS QUE PERTENECEN A LA MUNICIPALIDAD DE PUENTE ALTO

Patricia Sotomayor C.

DESARROLLO DE COMPETENCIAS DE EVALUACIÓN COGNITIVA EN EL CONTEXTO DE LA REALIDAD PENITENCIARIA

Javier Gontier B.

INTERVENCIÓN EN PSICOLOGÍA EDUCACIONAL

Pilar Valenzuela R.



MANUAL DE BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES EN PSICOLOGÍA
Volumen 2

Innovación Metodológica, Aprendizaje Experiencial, Reflexión Docente.
2017

Facultad de Psicología
Universidad del Desarrollo

INNOVACIÓN METODOLÓGICA

Uso de dispositivos móviles como herramientas facilitadoras del proceso de enseñanza y aprendizaje activo de los estudiantes de postgrado

Patricia Argüelles Bendezú

Experimentando la evaluación por competencias

Claudia Solé Tatché

Bitácoras de actualidad y columnas de opinión en psicología educacional

Karla Lobos Peña

Dibujando la Mente. Neuroanatomía funcional de la teoría a la práctica

Javier Gontier Bertrola

Elaboración de modelos neuro-anatómicos alternativa a la enseñanza y aprendizaje en el aula

Tatiane Campos Rêgo

APRENDIZAJE EXPERIENCIAL

Desarrollo de habilidades para la consejería

Mónica Mendoza Barra

Feria de intervenciones psicoeducativas

Karla Lobos Peña

Coloquios clínicos. Un diálogo entre enfoques

Claudia Contreras Muñoz - Jeannette Cannobio Medina

Desarrollo en contexto: diseño de una intervención promocional en salud comunitaria

María Victoria Benavente Delgado - María Josefina Chuecas Jofré

Taller de investigación psicosocial aplicado (TIPSA):

una mirada sobre experiencias, trayectorias y aprendizajes

Jaime Fauré Niñoles - Jorge Chávez Rojas - Trinidad Cereceda Lorca

Práctica tutorial via Skype de grupos para aprendizaje de cambio organizacional

Daniel Soto Torres

REFLEXIÓN DOCENTE

Las tensiones y desafíos de la tecnología en el aula

Carolina Aspillaga Hesse - Pablo Fossa Arcila