

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

FACULTAD DE PSICOLOGÍA



**Mis competencias adquiridas en Psicología aplicadas en el
contexto de educación superior**

Trabajo de Suficiencia Profesional para obtener el título profesional de Licenciada
en Psicología que presenta:

Ruth Carolina Arrese Neyra

Asesora:

Rosario Patricia Muñoz Cuadros

Lima, 2022

INFORME DE SIMILITUD

Yo, **Rosario Patricia Muñoz Cuadros** docente de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) del Trabajo de Suficiencia Profesional titulado **“Mis competencias adquiridas en Psicología aplicadas en el contexto de educación superior”**, de la autora **Ruth Carolina Arrese Neyra**, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 19 %. Así lo consigna el reporte desimilitud emitido por el software *Turnitin* el 26/05/2023.
- He revisado con detalle dicho reporte y confirmo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio alguno.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: Lima, 26 de mayo del 2023

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: <u>Muñoz Cuadros, Rosario Patricia</u>	
DNI: 21861835	Firma 
ORCID: 0000-0002-3464-4213	

Resumen

El presente Trabajo de Suficiencia Profesional (TSP) tiene como objetivo describir los logros de aprendizaje alcanzados en las competencias profesionales Diagnóstica, Interviene y Evalúa durante la realización de un curso integrador y el periodo de prácticas en una universidad privada de Lima Metropolitana. En cuanto a la competencia Diagnóstica, pude identificar el bajo nivel de actividad física en estudiantes de la Facultad de Artes de una universidad de la ciudad de Lima, utilizando ética y responsablemente, métodos apropiados para el recojo de información, así como plantear diversas alternativas de solución y monitorear el avance de las soluciones propuestas. En cuanto a la competencia Interviene, pude reconocer las dificultades de los docentes respecto al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y algunas herramientas de la plataforma educativa; mientras que, en cuanto a la competencia Evalúa, la importancia de seguir evaluando las competencias genéricas y la necesidad de adaptar los instrumentos de medición al contexto no presencial. Como respuesta a dichas problemáticas, se diseñó y ejecutó una capacitación dirigida a quienes serían los tutores de los docentes de posgrado. También se evaluaron las competencias genéricas solicitadas [Aprendizaje autónomo (AA), Trabajo en Equipo (TE) y comunicación eficaz (CE)] de manera virtual y sincrónica con dos cuestionarios en Google Forms y una prueba. Además, con la colaboración de los docentes, se diseñaron y validaron rúbricas holísticas para medir las competencias genéricas y específicas de una Facultad. Con respecto a los resultados, los tutores lograron adquirir los conocimientos necesarios, lo cual se evidenció con los productos entregados; se realizó un análisis de los resultados de las evaluaciones de AA y TE a partir del cual se plantearon recomendaciones; y se llevó a cabo un piloto en el que se evidenció que las rúbricas eran válidas y comprensibles para los docentes.

Palabras clave: competencias, universidad, aprendizaje autónomo, trabajo en equipo, TIC.

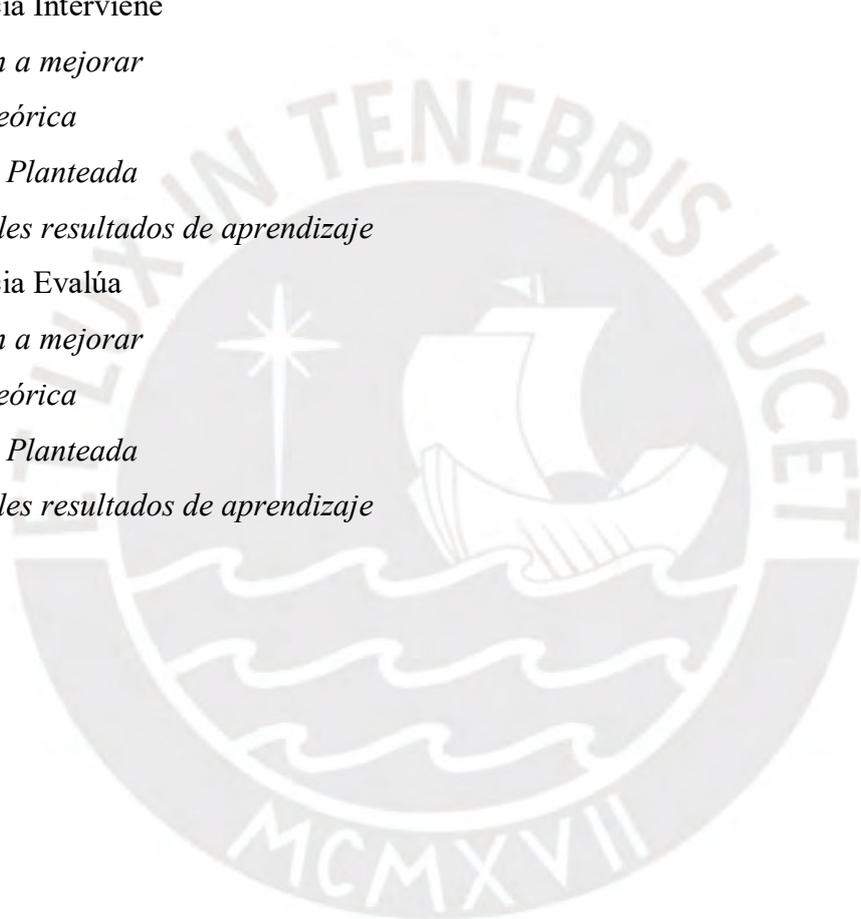
Abstract

The present Professional Sufficiency Work [PSW] has the objective to describe the learning achievements reached in the professional competencies Diagnoses, Intervenes and Evaluates during a capstone course and the internship period in a private university in Metropolitan Lima. Regarding the Diagnostic competence, I was able to identify the low level of physical activity in students of the Arts Faculty of a university in Lima, using appropriate methods to collect information ethically and responsibly, as well as to propose various solutions alternatives and to supervise the advance of the proposed solutions. Regarding the Intervenes competence, I was able to recognize teachers' difficulties in the use of Information and Communication Technologies (ICT) and some tools of the educational platform; while, regarding the competence Evaluates, the importance of continuing to assess generic competences and the need to adapt the measurement instruments to the virtual context. In response to these problematics, an aimed capacitation was designed and executed to those who would be the tutors of the post graduate students. Furthermore, the requested generic competencies [Autonomous Learning (AL), Teamwork (T) and Effective Communication (EC)] were also evaluated in a virtual and synchronous way with two questionnaires in Google Forms and a test. In addition, holistic rubrics were designed and validated to measure the generic and specific competences of a Faculty, with teachers' collaboration. Regarding the results, the tutors accomplished the acquirement of the necessary knowledge, which was evidenced by the products delivered; an analysis of the results of the AL and T evaluations was carried out and recommendations were made; finally ending with performing a pilot in which it was evidenced that the rubrics were valid and understandable for teachers.

Keywords: competences, university, autonomous learning, teamwork, ICT.

Índice de contenido

Actividades realizadas que dan cuenta de las competencias del perfil de egreso	1
Competencia Diagnostica	1
<i>Situación a mejorar</i>	2
<i>Reseña teórica</i>	3
<i>Solución Planteada</i>	5
<i>Principales resultados de aprendizaje</i>	11
Competencia Interviene	14
<i>Situación a mejorar</i>	14
<i>Reseña teórica</i>	15
<i>Solución Planteada</i>	18
<i>Principales resultados de aprendizaje</i>	20
Competencia Evalúa	22
<i>Situación a mejorar</i>	22
<i>Reseña teórica</i>	23
<i>Solución Planteada</i>	29
<i>Principales resultados de aprendizaje</i>	32
Conclusiones	34
Referencias	37



Actividades realizadas que dan cuenta de las competencias del perfil de egreso

En el presente trabajo se explican las actividades realizadas en el marco de las prácticas preprofesionales, con el fin de evidenciar el nivel de logro de las competencias específicas de la Licenciatura en Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Dichas actividades se llevaron a cabo virtualmente en un área de Evaluación de una universidad privada de Lima Metropolitana, en este centro de prácticas mis principales funciones fueron cuatro: 1) apoyar en la construcción, revisión y aplicación de instrumentos de evaluación en el contexto de educación superior universitaria; 2) apoyar en el procesamiento, análisis e interpretación de datos; 3) revisar bibliografía, sistematizar información y apoyar en la redacción de los informes sobre las evaluaciones y estudios de la Oficina; y finalmente, 4) participar en el acompañamiento a carreras en el proceso de evaluación de sus perfiles de egreso. Las prácticas se desarrollaron de manera virtual debido a que, a partir de la pandemia mundial por la COVID-19, diversos centros de Educación Superior postergaron sus clases presenciales y afrontaron los desafíos de una educación a distancia (Lovón y Cisneros, 2020) y, como consecuencia, el personal administrativo también se adaptó a la modalidad virtual.

De manera específica, las competencias consideradas en el presente documento son Diagnóstica, Interviene y Evalúa, las cuales son explicadas en ese orden. En cada sección de la competencia, se presenta una breve descripción de la actividad, la situación a mejorar que demandó su ejecución, los fundamentos teóricos en los que se sustenta, las soluciones planteadas y el aprendizaje adquirido. También, se consideran los aspectos éticos involucrados en cada uno de los procesos. Cabe indicar que la competencia Diagnóstica es explicada a partir del proyecto grupal efectuado en un curso integrador del plan de estudios.

Competencia Diagnóstica

A continuación, se describirá una actividad correspondiente a la competencia de Diagnóstica en el curso integrador de Psicología y Salud durante la formación en pregrado. Un curso integrador está planteado para ser llevado usualmente durante el último año de carrera con el fin de ofrecer oportunidades para que los estudiantes apliquen de forma auténtica y contextualizada los conocimientos adquiridos a lo largo del programa de pregrado (Gutiérrez, 2013; Holdsworth et al., 2009). Este tipo de curso reúne los conocimientos y las habilidades adquiridos previamente, lo que contribuye a integrar la teoría y práctica (Bauman, 2018; Lee y Loton, 2015). En este curso, los estudiantes consolidan, demuestran y aplican el aprendizaje

adquirido a través de su educación a situaciones del mundo real; de ahí que se afirme que los ayuda a insertarse en el mundo laboral (Apgar, 2019; Van Acker y Bailey, 2011). Adicionalmente, un curso integrador provee un entorno para el desarrollo de la identidad profesional y permite confirmar que los estudiantes dominan habilidades correspondientes con la demanda del sector real de la profesión (Gutiérrez, 2013). Para ello, se utilizan investigaciones, problemas o proyectos, enfatizando el aprendizaje experiencial en el que los estudiantes hacen preguntas, definen sus propios caminos, toman decisiones y enfrentan desafíos en un proceso de aprendizaje iterativo (Healey, 2014; Lee y Loton, 2015).

En este caso, con mis compañeros de equipo, realicé un diagnóstico para identificar una necesidad de salud en los estudiantes de la Facultad de Artes de una universidad ubicada en Lima. Para lograr ello, se llevó a cabo la observación del espacio y la interacción de los estudiantes de la Facultad, así como entrevistas a 33 estudiantes, a tres docentes, a un representante de la oficina de deportes y a una representante de la oficina de salud de la institución. También se aplicó una encuesta a 35 estudiantes. La información fue sistematizada con el fin de lograr los objetivos del diagnóstico. El análisis demostró que el problema general era el bajo nivel de Actividad Física (AF) en los estudiantes de la Facultad de Artes y ello tenía una serie de causas.

Situación a mejorar

El curso de Psicología y salud es uno de los cuatro cursos integradores del plan de estudios de Psicología en la PUCP. Su objetivo es que el estudiante diseñe un programa de intervención coherente con las necesidades de salud identificadas en un contexto institucional a partir de la sistematización de la información recogida según diversas fuentes de medición. Para ello, los docentes del curso comentaron cinco posibles dificultades relacionadas con la salud en los estudiantes de la Facultad de Artes en una universidad de Lima, las cuales fueron comunicadas por las autoridades de la Facultad. Mi grupo decidió trabajar con la problemática de Actividad Física (AF), porque por experiencia propia conocíamos las consecuencias negativas de no realizarla y contábamos con algunos conocimientos teóricos sobre la importancia de la actividad física para la salud mental. De esta manera, el primer paso fue buscar fuentes bibliográficas y redactar el estado del arte para luego diseñar los instrumentos (encuesta y guías de entrevistas) que permitieron corroborar que era una problemática presente en la Facultad de Artes.

Reseña teórica

La actividad física hace referencia a cualquier movimiento de los músculos que genera un gasto energético mayor al de reposo, y que, en su mayor parte, es voluntario y autónomo; variando en duración, modalidad, frecuencia e intensidad (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2010). Asimismo, es uno de los principales determinantes de la salud; por lo que la OMS (2010) recomienda realizarla en ciertos niveles de tiempo e intensidad para que las personas puedan gozar de sus beneficios y mejorar su salud general.

Sin embargo, a pesar de su importancia para el bienestar integral, se estima que más del 80% de los adolescentes y uno de cada cuatro adultos a nivel mundial no cuenta con una práctica de actividad física suficiente (OMS, 2016). Esta situación es preocupante, puesto que la AF¹ conlleva diversos beneficios en la salud de las personas (Ciccolo et al., 2019). Entre ellos, se ha visto que se relaciona con un mejor rendimiento académico, menor degeneración neuronal, mayores niveles de creatividad, menores niveles de estrés, el establecimiento de relaciones amicales, menor incidencia de enfermedades crónicas, entre otros (Bherer et al., 2013; Engberg et al., 2012; OMS, 2010; Ramírez et al., 2004; Remor y Rueda, 2007; Steinberg et al., 1997).

En contraste, un bajo nivel de actividad física puede generar una menor calidad de sueño y un menor bienestar (Weinstein et al., 2017; Wu et al., 2015); un menor rendimiento académico (Ramírez et al., 2004); mayor probabilidad de tener estrés, depresión y ansiedad (Atúncar, 2017; Cavill et al., 2009); mayor probabilidad de tener problemas de salud física como diabetes o cáncer (Booth et al., 2008); entre otras consecuencias negativas. Por lo tanto, tiene sentido que la inactividad física sea uno de los principales factores de riesgo relacionados con la mortalidad a nivel mundial.

Específicamente en Perú, se estima que las enfermedades no transmisibles (ENT) representan el 69% de todas las muertes (OMS, 2018). Además, la inactividad física también está relacionada con el sedentarismo y la obesidad. Según el MINSA (2012), el nivel de actividad física de los peruanos está disminuyendo en general y no existe una cultura de la actividad física ni en los hogares ni en los colegios; de modo que no se fomenta ni se prioriza. Un ejemplo de ello se puede observar en las escuelas, en donde la Encuesta Global de Salud Escolar reportó que solo 2 de 10 estudiantes peruanos son físicamente activos al nivel

¹ AF es la abreviatura de Actividad Física.

recomendado por la OMS, y un tercio opta por actividades sedentarias tales como ver televisión o jugar en la computadora de 3 a más horas diarias (MINSA, 2010).

Este panorama se agudiza cuando se toman en cuenta las transiciones a las que están expuestos los individuos durante su vida, pues se ha visto que algunas están relacionadas con el decremento en los niveles de actividad física, principalmente el ingreso a la universidad (Engberg, et al., 2012). La razón de esto es que los estudiantes universitarios responden a altas demandas académicas, un alto grado de exigencia de los profesores y un elevado nivel de competitividad entre compañeros (Arnett, 2000; Beck et al., 2003; Gutiérrez et al., 2010). Adicionalmente, durante esta etapa se dedica mayor tiempo a las actividades asociadas al estudio y se pasa mayor número de horas en el interior de las aulas, por lo que su vida se vuelve más sedentaria (Molano et al., 2019). Asimismo, al tener mayor independencia para seleccionar la calidad, la cantidad y el horario de sus actividades, pueden elegir hábitos inadecuados que provocan cambios en su estilo de vida.

En cuanto a la institución académica en la que se realizó el estudio, se caracteriza por ser un contexto institucional y educativo que cuenta con objetivos centrados en la formación integral de profesionales y el desempeño académico de los estudiantes. Además, debe promover la actividad física y recreativa otorgándoles un valor académico e integrándolas a los planes de estudio (Ministerio de Educación, 2017). Como ejemplo de ello, se han desarrollado diversas iniciativas en relación a la actividad física. Una de ellas tiene como finalidad generar programas que promuevan hábitos saludables en los miembros de la comunidad universitaria, ya sean estos estudiantes, profesores, personal administrativo, entre otros. No obstante, esta se enfrenta a limitaciones relacionadas con horarios, espacios y eficacia lo que dificulta que los esfuerzos se traduzcan en un aumento significativo de la actividad física en los estudiantes.

Por otra parte, la universidad ofrece un grupo variado de actividades deportivas/recreativas, gestionadas por la oficina de Servicios Deportivos. Sin embargo, estas no son conocidas por la mayoría de los estudiantes o no les resultan lo suficientemente atractivas (comunicación personal, 4 de octubre de 2019). Ahora bien, dentro de la misma FA² también se han efectuado acciones frente a la problemática identificada. Para ilustrar, la oficina de representación estudiantil de la misma Facultad desarrolla torneos deportivos algunos fines de semana en los cuales los estudiantes pueden reunirse con otros compañeros y formar un equipo para competir en distintos deportes como fútbol o básquet. No obstante, dicha iniciativa

² FA es la abreviatura de Facultad de Artes.

no tiene la acogida esperada y por lo tanto, no ha logrado un aumento significativo de los niveles de actividad física en los estudiantes (comunicación personal, de 23 de septiembre de 2019).

En vista de la situación actual de la actividad física y cómo es abordada en la universidad, resulta relevante la propuesta de llevar a cabo un proyecto enfocado en contribuir a que los estudiantes alcancen un mayor nivel de actividad física; de modo que puedan disfrutar de los beneficios de esta y mantener un mejor estado de salud durante su etapa universitaria y a futuro.

Solución Planteada

Como sostiene Marí (2008), el diagnóstico en un contexto educativo tiene como fin encontrar soluciones proactivas, para prevenir o mejorar ciertas situaciones de los sujetos y, en consecuencia, aportar a su desarrollo personal en situaciones de aprendizaje. Por ende, el diagnóstico en educación pretende apoyar el desarrollo de todo proceso educativo para que los aprendices consigan los objetivos formativos. Para ello, se tiene en cuenta un proceso de acciones sucesivas, estructuradas e interrelacionadas.

El primer paso es la descripción de componentes, la determinación de factores y la contextualización, para lo cual se recurre a modelos teóricos (Marí, 2008). Para este diagnóstico, se recurrió a fuentes con el fin de tener información acerca de la actividad física, las causas de un bajo nivel de actividad física en jóvenes, los beneficios de realizar actividad física, etc.

Una vez encontrada la información teórica, el siguiente paso es la planificación, en la cual se plantean los objetivos, la metodología a utilizar, las técnicas o los instrumentos y los sujetos del diagnóstico (características y aspectos contextuales) (Marí, 2008). En este caso, se planteó como objetivo identificar el estado de nivel de actividad física actual en los estudiantes de la Facultad de Artes; la posible percepción de ello como un problema; las posibles causas y consecuencias; y las propuestas de soluciones de distintos actores. A partir de este objetivo se planteó utilizar una metodología cualitativa; que consiste en un proceso activo, sistemático, y riguroso de indagación dirigida, en el que se describen situaciones, interacciones de las personas y comportamiento que son observables, así como sus actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones sobre la base de lo que expresan (Sandín, 2004). En ese sentido, se decidió utilizarla con un enfoque fenomenológico, puesto que se buscaba conocer las experiencias y percepciones de los estudiantes, docentes y representantes de la oficina de salud

y de deportes respecto a la actividad física en los estudiantes; así como las posibles causas, consecuencias, y soluciones (Icart et al., 2006). Específicamente, los instrumentos utilizados fueron entrevistas, cuestionarios y observación.

Como tercer paso está el recojo de información, conformado por 4 momentos. El primer momento fue la observación del espacio y la interacción de los estudiantes de la Facultad, y la ejecución de entrevistas a 18 estudiantes de diversas especialidades. En cuanto a la primera técnica de recolección de información, la observación, se escogió porque se buscaba describir un determinado espacio (la Facultad y sus alrededores) y las conductas de los estudiantes en dicho espacio para poder complementar la información recogida con otras fuentes respecto a su nivel de actividad física y las razones para realizarla o no (Anguera, 1983). Para la observación, a partir de la hipótesis planteada que el nivel de actividad física era bajo, previamente se planteó qué observar y en dónde: el movimiento de los estudiantes en la Facultad, si en los pastos hacían alguna actividad física (corrían, bailaban, saltaban, etc.), si alguno se dirigía hacia al campo deportivo que estaba al costado, la frecuencia con la que bajaban y subían escaleras, la infraestructura de la Facultad, etc. Esta información se anotó en registros anecdóticos.

En cuanto a la segunda técnica de recolección de información, la entrevista, esta puede ser estructurada, semiestructurada o no estructurada; y utilizarse para investigación de mercado, diagnóstico clínico, encuestas de opinión política, análisis académicos, entre otros (Denzin y Lincoln, 2015). En el presente trabajo, fue semiestructurada y para obtener un diagnóstico en un contexto educativo, estuvo compuesta por tres partes: percepción (definición y nivel de actividad física), motivaciones, deseos y metas, y contexto (barreras y facilidades). Asimismo, se recogieron datos sociodemográficos como el género, el ciclo, la edad y la carrera de los estudiantes. De este modo, se entrevistó a 10 hombres y 8 mujeres; del cuarto al doceavo ciclo; 16 tenían entre 19 y 23 años, 1 tenía 28 años y otro tenía 30 años. Las carreras a las que pertenecían son Pintura; Diseño gráfico; Diseño industrial; Arte, moda y Diseño textil; Escenografía; Escultura; y Educación artística. En general, la mayoría mencionó que les agradaría cambiar de hábitos, tener más tiempo y menos carga académica, comentaron que sí desearían tener más actividad física y los beneficios percibidos al ejercitarse. Todos comunicaron que desde que ingresaron a la universidad su nivel de actividad física se había reducido y que la Facultad no brindaba espacios que promuevan la actividad física.

El segundo momento fue una encuesta a 35 estudiantes y entrevistas al representante de la oficina de deportes y a 2 estudiantes, se repitió el contacto con los estudiantes para cubrir el mayor espectro de ciclos posibles, ya que en las entrevistas correspondientes al primer momento no se obtuvo respuestas de estudiantes pertenecientes a los primeros ciclos. Con respecto a la encuesta, esta tuvo como objetivo conocer el tipo de actividad física que ponen en práctica los estudiantes, la frecuencia y los motivos; para estos últimos se colocaron opciones a partir de lo visto en la teoría. También, al igual que en las entrevistas, se recogieron datos sociodemográficos como el género, la edad, el ciclo, y la carrera. De esta forma, se aplicó la encuesta a 25 mujeres y 10 hombres; sus edades oscilaban entre 17 y 42; eran del primer al décimo ciclo y de todas las carreras. En cuanto a la entrevista al representante de la oficina de deportes, el objetivo fue conocer su percepción respecto a la actividad física como problemática, las consecuencias negativas para los estudiantes que no la realizan y a nivel institucional, los proyectos que han llevado a cabo para promoverla, y qué les gustaría hacer o qué soluciones proponen.

El tercer momento consistió en entrevistas a 13 estudiantes, puesto que fue necesario ahondar en las posibles consecuencias que percibían de tener un bajo nivel de actividad física. La muestra estuvo conformada por 10 mujeres y 3 hombres de segundo a octavo ciclo, de las carreras de Pintura; Diseño gráfico; Arte, moda y diseño; Diseño industrial y de Escultura. Finalmente, el cuarto momento consistió en entrevistas a 3 docentes de la Facultad y a una representante de la oficina de salud de la universidad. Por una parte, las entrevistas a docentes estuvieron compuestas por los siguientes ejes: percepción de la AF³ y la problemática; posibles diferencias entre carreras, ciclos, sexo, años, etc.; consecuencias percibidas en los estudiantes y las clases; beneficios percibidos en los estudiantes y las clases; barreras tanto institucionales como de los estudiantes; y soluciones. Por otra parte, la entrevista a la representante de la oficina de salud tuvo los siguientes ejes: percepción de la AF y la problemática; nivel de actividad física de los estudiantes y beneficios percibidos; abordaje de la problemática; barreras tanto institucionales como estudiantiles; consecuencias negativas; y futuros proyectos.

Cabe señalar que a partir de lo estipulado por la American Psychological Association [APA] (2018), en los cuatro momentos se siguieron los principios éticos de integridad, respeto por los derechos y dignidad de las personas, así como la fidelidad y responsabilidad. Con respecto al principio de la integridad, se buscó promover la exactitud de la práctica psicológica,

³ AF es la abreviatura de Actividad Física.

a partir del respeto a los límites de la competencia y el uso de conocimiento o procedimientos establecidos por la disciplina psicológica para efectuar las entrevistas con la guía elaborada y para su análisis. En cuanto al principio de respeto por los derechos y la dignidad, seguimos este a partir de la norma ética de evitar el daño con el uso del consentimiento informado. Así, los participantes fueron informados de los objetivos, la participación fue voluntaria y se respetó la decisión de los participantes de que la entrevista sea grabada en audio o de retirarse en cualquier momento. Además, nos guiamos del principio de fidelidad y responsabilidad que hace referencia al mantenimiento de confidencialidad, ya que se tomaron las precauciones razonables para proteger la información brindada por los participantes.

Es importante señalar que en el centro de prácticas si bien no realicé procesos de diagnóstico completos, sí apliqué encuestas como parte de la evaluación de las competencias generales como explicaré en la competencia Evalúa.

El cuarto paso es elaborar un informe a partir de los datos obtenidos, se deben analizar los hechos encontrados, establecer relaciones y discriminar las ideas principales (Arteaga y Gonzáles, 2001; Marí, 2008). En relación con este paso, cabe mencionar que en el centro de prácticas analicé lo encontrado en las encuestas para evaluar las competencias generales y establecí relaciones para luego plantear conclusiones (esto se explicará en la competencia Evalúa).

Finalmente, como parte del cuarto paso, se realiza una evaluación del proceso diagnóstico y se diseña la intervención. De esta manera, a partir de las cuatro salidas de campo en una universidad, en las cuales se entrevistó a los estudiantes y a los diversos actores involucrados en la problemática (docentes, una representante de la oficina de salud y otro de la oficina de deportes), se identificó que el problema general era el bajo nivel de Actividad Física (AF) en los estudiantes de la Facultad de Artes.

La primera causa identificada fue la poca disposición para llevar a cabo actividades físicas, la cual tuvo cuatro subcausas: 1) la poca información de los beneficios de la AF⁴, 2) el poco conocimiento de las consecuencias de no practicar AF, 3) el poco conocimiento de personas con quienes realizar actividades físicas de manera grupal en la universidad y, 4) el bajo nivel de agencia para hacer uso de los espacios. La mayoría de estudiantes reconocieron como impacto de la actividad física solo los niveles de energía. Asimismo, varios comentaron

⁴ AF es la abreviatura de Actividad Física.

que podían tener mayor disposición para ejercitarse de conocer personas con el mismo objetivo; y otro porcentaje de estudiantes comentó que podían ser más proactivos para utilizar espacios de la universidad para hacer AF⁵.

La segunda causa consistió en el poco conocimiento de la oferta de actividades físicas en la universidad, cuyas causas subyacentes fueron 1) el poco conocimiento de personas con quienes ejecutar actividades físicas de manera grupal en la universidad, 2) el bajo nivel de agencia para hacer uso de los espacios, 3) la baja promoción de AF por parte de la Facultad y 4) la inadecuada promoción de AF por parte de la oficina de deportes. Esta información se obtuvo como resultado de las entrevistas dirigidas a los estudiantes, los docentes, y representantes de la oficina de deportes y la oficina de salud. A modo de ejemplo, los estudiantes comentaban que la Facultad tiene otras problemáticas con mayor prioridad como la infraestructura y que casi no había promoción de actividad física por parte de sus autoridades. Con respecto a la inadecuada promoción, según el representante de la oficina de deportes, los estudiantes no estaban informados de los servicios que brindan, debido a una insuficiente difusión que podía mejorar cambiando sus estrategias. Cabe agregar que esto también se vinculaba con el bajo nivel de agencia de los estudiantes, para hacer uso de los espacios.

En cuanto a la tercera causa, se identificó la percepción de tiempo insuficiente para realizar AF, la cual partía de la inadecuada organización del tiempo libre y de la carga académica. Los estudiantes de la Facultad de Artes comentaron que sus clases eran extensas, con una duración mínima de tres y máximo de cinco horas. Asimismo, la carrera resultaba muy demandante ya que los estudiantes invertían gran cantidad de tiempo para conseguir materiales, así como diseñar y elaborar obras para cada clase. Adicionalmente, los estudiantes consideraban que podrían organizarse mejor para tener un espacio de AF.

Para culminar, es importante mencionar que el bajo nivel de actividad física en los estudiantes de la Facultad de Artes generaba múltiples consecuencias. En relación con las consecuencias directas, se identificaron siete: aumento de masa corporal, menor resistencia y fuerza física, menores niveles de energía, menor concentración, menor calidad de sueño, mayores niveles de estrés, y limitado uso de servicios deportivos y espacios libres. Como consecuencias subsiguientes se encontraron tres. En primer lugar, la mayor incidencia de enfermedades físicas crónicas, la cual tenía como base el aumento de masa corporal, menor

⁵ AF es la abreviatura de Actividad Física.

resistencia y fuerza física y menores niveles de energía. En segundo lugar, la mayor probabilidad de bloqueos durante el proceso creativo, lo cual era un resultado de ciertas consecuencias directas: menores niveles de energía, menor concentración, menor calidad de sueño y mayores niveles de estrés. En tercer lugar, la mayor incidencia de sintomatología crónica (gastritis crónica, trastornos de ansiedad, parálisis facial, crisis nerviosa y migraña), la cual tenía como base mayores niveles de estrés. Por último, lo reportado tiene como consecuencia final el estilo de vida poco saludable de los estudiantes de la Facultad.

A partir de los resultados hallados en el diagnóstico, se diseñó el proyecto “ActivArte”, el cual tuvo como objetivo incrementar los niveles de AF⁶ en los estudiantes de una Facultad de Artes de una universidad. Tuvo un enfoque de promoción de la salud, ya que buscaba dar impulso a estilos de vida más saludables y fomentar acciones dirigidas a aumentar el bienestar general (Czeresnia, 1999). Además, se pretendía lograr el objetivo mediante la potenciación de las capacidades y habilidades de los participantes, así como el aprovechamiento y modificación de espacios destinados a facilitar la realización de actividad física (Czeresnia, 1999; Terris, 1990).

En ese sentido, se planificaron siete actividades: 1) Diseñar y ejecutar un taller informativo y de concientización sobre los beneficios de la AF; 2) Elaborar un periódico mural con testimonios de los beneficios de la AF; 3) Elaborar un video de las consecuencias de no realizar AF; 4) Armar un circuito de actividades denominado “Esto es un movimiento creativo”; 5) Diseñar tarjetas y stickers de tips para promover más AF; 6) Equipar la oficina de representación estudiantil de la Facultad con material que facilite la ejecución de AF (pelotas, sogas, etc.); 7) Diseñar un poster de actividades físicas: deportivas y/o no deportivas (mapas de espacios libres y, mapas y horarios de actividades programadas).

En términos generales, las actividades estuvieron dirigidas a la modificación de espacios que faciliten el acceso y la práctica de AF, la capacitación de personal, la facilitación de información acerca de la importancia de la AF a los estudiantes y a las autoridades académicas y, la difusión y adecuación de las ofertas brindadas dentro de la universidad. No obstante, solo se llevaron a cabo dos de las siete actividades por motivos de tiempo: el video de las consecuencias de no practicar AF y el circuito “Esto es un movimiento creativo”. La primera actividad tuvo como objetivo incrementar el conocimiento sobre las consecuencias de

⁶ AF es la abreviatura de Actividad Física.

no practicar AF en los estudiantes de la Facultad. Para ello, se compartió un video de aproximadamente tres minutos en las redes sociales de la Facultad, en este video se mostraba a dos estudiantes (integrantes del grupo que actuaron) en el espacio de la Facultad, una que contaba con canciones cómo se sentía por no realizar actividad física (tenía menor calidad de sueño, menor resistencia, menor concentración, mayores niveles de estrés, mayor cansancio, mayores bloqueos creativos y aumento de peso) y otra que la escuchaba y le respondía con canciones.

Con el fin de evaluar que se había incrementado el conocimiento, se les solicitaba a los estudiantes que luego de visualizar el video, completaran un formulario de Google en el que se les consultaba cuántas y cuáles consecuencias recuerdan de este. De los 30 estudiantes que respondieron el formulario, la mitad recordó casi todas las consecuencias y la otra mitad de tres a cinco consecuencias. En cuanto a la segunda, el circuito buscó ofrecer actividades físicas atractivas a desarrollarse en un espacio de la Facultad. Para ello, se crearon estaciones de coordinación, equilibrio, agilidad, flexibilidad (yoga) fuerza (pesas para lo cual se utilizaron botellas) y con diferentes materiales. Si bien se había planificado que el circuito dure aproximadamente 15 minutos, el día de la ejecución, los estudiantes permanecieron aproximadamente 30 minutos, lo cual demostró que las actividades físicas propuestas sí les parecieron atractivas. Esto se comprobó con la encuesta que se les entregó luego de terminar el circuito, en la que se preguntó cuán atractivas les resultaron las actividades y cuál sería su disposición para efectuarlas de manera más seguida si es que la universidad las ofreciera y el porqué. Por último, cabe mencionar que, aunque solo se ejecutaron dos de siete actividades, se elaboró una matriz de monitoreo en la que se colocaron todas las actividades diseñadas con sus respectivas metas, el cronograma y la cantidad de mediciones. Dicha matriz se puede visualizar en el portafolio (apéndice C).

Principales resultados de aprendizaje

Considero que el trabajo realizado en el curso de Psicología y Salud y otros cursos integradores me permitieron desarrollar la competencia Diagnostica. Ello debido a que este tipo de cursos demanda abordar problemas auténticos y complejos, y posibilita poner en práctica actividades, contextos, métodos y problemas de entornos profesionales (Healey et al., 2013; Herrington et al., 2014). Además, en un curso integrador, se utilizan las simulaciones como herramienta pedagógica con el fin de preparar a los estudiantes en su tránsito del novato al experto (Van Acker & Bailey, 2011).

Lo desarrollado en el curso permitió demostrar mi capacidad para construir instrumentos válidos con fines de diagnóstico. Con respecto a los criterios metodológicos, tomé en cuenta la contextualización, la planificación, el recojo de información, el análisis y la elaboración del informe. En cuanto a los criterios éticos, se elaboró el consentimiento informado que fue compartido antes de iniciar las entrevistas y se explicó a los participantes el propósito y voluntariedad de la participación; hubo una selección equitativa de los sujetos del diagnóstico y se respetó la confidencialidad, ya que en ningún momento se colocaron los nombres de los estudiantes en el informe. Estos criterios y conocimientos fueron adquiridos en los cursos de Construcción de Instrumentos psicológicos, Investigación y estadística 1, Investigación y estadística 2, y los demás cursos integradores.

Asimismo, domino el uso de diferentes técnicas de entrevista, así como de observación y de registro de conducta, según el propósito planteado. Estas habilidades para el recojo de información las he adquirido principalmente en el curso de Técnicas de observación y entrevista, así como en Investigación y otros que implicaban llevar a cabo un diagnóstico. Es importante mencionar también que otro resultado de aprendizaje es el uso de bases conceptuales para la comprensión de un determinado fenómeno, así como también de indicadores de procesos evolutivos, de procesos cognitivo-afectivos, del proceso de autorregulación y del proceso de aprendizaje. Todo esto fue importante para conocer qué elementos observar y qué preguntas realizar tanto en las entrevistas como en las encuestas.

Cabe agregar que un aprendizaje que me llevo es la importancia de recoger la percepción y experiencias de distintos tipos de actores involucrados en un determinado fenómeno, ya que la información no hubiera sido tan completa si solo hubiéramos entrevistado a los estudiantes. De este modo, el haber entrevistado a algunos docentes y representantes de la oficina de salud y de deportes enriqueció la información. Sin embargo, esto fue un reto, ya que contamos con poco tiempo para el recojo de información y los horarios de los representantes y los docentes eran complicados, pero logramos adaptarnos. En relación con esto, también fue un reto del grupo lograr el contacto con los docentes, la primera vía fue por correo, pero al no recibir respuesta, acudimos a sus oficinas previa consulta con la secretaria de la Facultad. En cuanto a los retos personales, al principio me costó acercarme a los estudiantes para consultarles si podía entrevistarlos o si podían llenar la encuesta, ya que durante mi formación de pregrado no había tenido una experiencia similar. En ese sentido, si

bien pude cumplir con ello, me llevo como desafío efectuar actividades que me ayuden a mejorar mis habilidades sociales.

Por último, he desarrollado la capacidad de elaborar un proceso de diagnóstico integral a partir de la sistematización de la información recogida según las fuentes de evaluación y medición utilizadas.

Competencia Interviene

Debido al contexto de educación no presencial del año 2020, los docentes comunicaron dificultades para el uso de las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y consultaron sobre algunas herramientas de la plataforma educativa. Sin embargo, había una gran cantidad de docentes, lo que podía impedir que haya un acompañamiento directo en el que se les apoye y resuelva sus consultas a lo largo del ciclo de manera personalizada. Por ello, para que cuenten con alguien que los ayude a superar sus dificultades metodológicas individualmente, se diseñó una capacitación que tenía como finalidad formar y seleccionar a quienes serían los tutores de los docentes.

Así, se buscó que los tutores adquieran conocimientos respecto al uso de herramientas 3.0. (*Loom, Edpuzzle, Padlet, Kahoot, Typeform, Zoho y Socrative*) y de la plataforma educativa; de manera que puedan acompañar el proceso de los docentes en el desarrollo y evaluación de sus clases sincrónicas y asincrónicas. Como parte de la labor, debían atender consultas de docentes sobre el uso de herramientas virtuales y diseñar materiales educativos que faciliten la virtualización de los cursos. De este modo, al diseñar y ser parte de la ejecución de la capacitación, pude fortalecer la competencia Interviene.

Situación a mejorar

La realización de las clases a través de medios de interactividad sincrónica o asincrónica representó un reto para los estudiantes y los docentes, puesto que los dispositivos electrónicos y herramientas tecnológicas eran poco o casi nada utilizadas durante semestres anteriores, lo cual también sucedió en otras universidades (Canaza- Choque, 2020) como la Universidad de San Carlos de Guatemala (Alvarado, 2020) o la Universidad Politécnica de Catalunya (García et al., 2020). Tal como indican diversos estudios (Martínez- Garcés y Garcés- Fuenmayor, 2020; Paredes- Chacín et al., 2020; Ruiz- Aquino, 2020), la formación de los docentes de Educación Superior en cuanto a las herramientas de TIC en ambientes de formación virtual era limitada. A modo de ejemplo, en una investigación con 788 docentes de la Universidad Nacional Autónoma de México, se demostró que requerían apoyo institucional para llevar a cabo sus cursos a distancia. Específicamente, apoyo técnico para el uso de las herramientas tecnológicas (59.3%) y asesoría didáctica (40.7%) (Sánchez et al., 2020). Para la adquisición de dichas competencias fue imprescindible que las universidades planifiquen acciones con la finalidad de capacitar a los docentes (Cotán, 2020; Guerrero et al., 2020; Morales, 2013).

De manera similar, una de las autoridades de la casa de estudios en la que realicé mis prácticas, nos comunicó que los docentes necesitaban desarrollar de manera progresiva una

serie de competencias para el reconocimiento y manejo básico tanto de las distintas TIC⁷, como de la plataforma de la universidad. Ello con el objetivo de que el proceso de enseñanza aprendizaje sea más dinámico y haya una construcción del conocimiento de manera colaborativa y constructivista (Cardona- Londoño et al., 2020; Vite et al., 2020).

Por un lado, en cuanto al uso de las distintas TIC, los docentes de la casa de estudios donde practiqué no utilizaban herramientas 3.0. antes de la pandemia, sino que principalmente enseñaban con presentaciones de Power point. Por otro lado, en cuanto a la plataforma de la universidad, al igual que en otras páginas institucionales de educación superior, permite organizar y tener acceso a foros, tareas y evaluaciones (Acevedo- Duque et al., 2020). No obstante, los docentes antes de la pandemia solo la utilizaban para subir notas, el syllabus y algún otro material adicional, mas no dominaban el uso de las diversas herramientas con las que cuenta la plataforma.

Reseña teórica

En general, el trabajo realizado como parte de mis prácticas se fundamenta en el enfoque basado en competencias. Por ello, a continuación, describiré en qué consiste este enfoque y algunas variables que he aprendido a lo largo de mi formación en psicología (el aprendizaje desde el constructivismo, la motivación desde la teoría de la autodeterminación y la atención) que permiten entender la importancia de este enfoque. Asimismo, explicaré en qué consisten las herramientas 3.0. y los beneficios que tienen para las variables mencionadas.

En primer lugar, si bien el término <<competencias>> se ha definido de distintas maneras, la definición más completa es que “las competencias son procesos complejos de desempeño, con idoneidad en determinados contextos, teniendo como base la responsabilidad” (Tobón y García, 2006, p. 100). Es decir, no solo implica un saber “hacer” en un contexto, sino también saber “ser” (dimensión afectiva motivacional) y saber “conocer” (dimensión cognoscitiva), por lo que requiere de la interacción de varias dimensiones del ser humano (García et al., 2009).

En el ámbito de Educación superior, surge el término “competencias” desde hace más de dos décadas, debido a que como se sostuvo en la Conferencia Mundial de la Educación Superior (UNESCO, 1998), era necesario actualizar la Educación Superior a la sociedad del conocimiento; adoptar nuevas maneras de aprender; y formar profesionales con habilidades

⁷ TIC es la abreviatura de Tecnologías de la información y la comunicación.

blandas o transversales para responder a los desafíos y las demandas del contexto (Gómez y Alzate, 2010; Juliá, 2011; Yániz, 2008).

Así, teniendo en cuenta esta circunstancia, el enfoque basado en competencias está centrado en el estudiante y su capacidad de aprender, por lo que adquiere más protagonismo y autonomía, y se requiere más su compromiso para desarrollar la capacidad de acceder a la información desde diversas fuentes de conocimiento, manipularla y evaluarla (González y Wagenaar, 2003; Solórzano y García, 2016). Por su parte, el docente se convierte en un acompañante y orientador en el proceso de aprender, así como en un facilitador de la integración y reelaboración de la información para así, ayudar al estudiante a alcanzar ciertas competencias (Cueva et al, 2020; González y Wagenaar, 2003; Solórzano y García, 2016).

En este caso, mis dos compañeras con las que me encargué de la capacitación y yo tomamos el rol de docentes (acompañantes y orientadoras en el proceso de aprender) y los tutores, el rol de estudiantes (con protagonismo y autonomía), pues fueron quienes iban a adquirir la competencia de dominio de las TIC⁸ para la educación.

Específicamente, una de las bases del enfoque por competencias es el constructivismo (Jonhaert, 2001), cuyos principios se tuvieron en cuenta para el desarrollo de la capacitación. El constructivismo parte de las investigaciones de Jean Piaget sobre el desarrollo genético de la inteligencia, para este autor el aprendizaje es “un proceso de construcción interno, activo e individual” (Tünnermann, 2011, p.24), uno adquiere conocimiento a partir de la interacción entre el ambiente y esquemas (representaciones de situaciones o conceptos) que la persona ya posee (Carretero, 1997). Por ejemplo, a los tutores les fue más sencillo familiarizarse con las herramientas 3.0. que se les enseñó por sus experiencias previas con el uso de las TIC.

Otro planteamiento del constructivismo que se consideró en la capacitación fue el concepto de la zona de desarrollo próximo, propuesto por Vygotsky, que consiste en la distancia entre el nivel real de desarrollo, definido por la capacidad de resolver independientemente un problema; y el nivel de desarrollo potencial, que hace referencia a la resolución de un problema bajo la guía de un compañero más capaz (Carretero, 1997). De este modo, se asumió que los tutores serían las guías que permitirían a los docentes llegar a la zona de desarrollo potencial.

También se tuvo presente el aporte de la interacción social para el aprendizaje. Ello se evidencia en que, aunque el taller contó con un componente individual al tener que realizar los

⁸ TIC es la abreviatura de Tecnologías de la información y la comunicación.

productos sin formar equipos; al finalizar cada semana de capacitación, hubo reuniones con todos los tutores para resolver de manera grupal las dudas que se habían presentado, por lo que es posible afirmar que estas también resultaron espacios de aprendizaje. En relación con esto, el constructivismo considera que el estudiante aprende de forma más eficaz en un contexto de colaboración e intercambio con sus compañeros (Carretero, 1997).

Este contexto de interacción y autonomía que sostienen tanto el constructivismo como el enfoque basado en competencias en general, llevan al estudiante a experimentar una mayor motivación intrínseca según la Teoría de la Autodeterminación (TAD) (Abellán y Doménech, 2016; Ryan y Deci, 2000). La TAD fue propuesta por Ryan y Deci, quienes explican que la motivación intrínseca consiste en la inclinación de hacer algo por interés propio sin esperar ninguna recompensa y experimentando sentimientos espontáneos de efectividad y disfrute al efectuar la conducta. En contraste, la motivación extrínseca consiste en hacer algo con el fin de obtener una consecuencia como una recompensa externa o aprobación social, evitar el castigo o lograr un resultado valioso (Ryan y Deci, 2017).

Adicionalmente, un ambiente que apoya la autonomía del estudiante favorece su atención (Arguedas, 2010). La atención consiste en focalizar selectivamente nuestra consciencia por una fuente particular de estímulo, filtrando y desechando información no deseada, es un proceso cognitivo que precede a la percepción, a la intención y a la acción (Estévez- González et al., 1997). En la actividad educativa, por ejemplo, los estudiantes dan respuesta solo a aquellas demandas del ambiente que son útiles o de gran importancia e interés para ellos (Carpio, 2020).

En suma, las tres variables mencionadas (el aprendizaje, la motivación y la atención) se ven beneficiadas con el uso de herramientas 3.0. La Web 3.0. o web semántica busca ofrecer una interfaz más personalizada al usuario y gestionar datos desde la nube, también permite ser ejecutada desde cualquier dispositivo (Corino, 2017; Lima-Montenegro & Fernandez-Nodarse, 2017; Llorente, 2012; Niño et al., 2019). Por ejemplo, Loom, que fue una TIC⁹ que se enseñó a utilizar como parte de la capacitación, se puede abrir desde cualquier dispositivo y el video que se graba en esa herramienta queda guardado en la nube a menos que se elimine.

En cuanto a sus beneficios para el aprendizaje, las TIC favorecen el aprendizaje independiente y colaborativo (Cabero, 2005) debido a que eliminan las barreras de tiempo y espacio. Además, permiten una enseñanza personalizada y adaptada a las características de los estudiantes; un acceso rápido a la información e intercambio de la misma por parte de los

⁹ TIC es la abreviatura de Tecnologías de la información y la comunicación.

estudiantes y docentes; una mayor comunicación entre estos actores educativos; y una alfabetización constante, pues exigen que tanto los estudiantes como los docentes busquen constantemente contenidos (De-la-Hoz-Franco et al., 2019; Díaz, 2014). También, se ha comprobado que cuando se utilizan herramientas como Kahoot, que fue una de las explicadas durante la capacitación, el aprendizaje se genera de forma más duradera por los sentimientos de participación de los receptores (Díaz-Riva et al., 2021).

En cuanto a sus beneficios para la atención, mientras que una clase tradicional lleva a un decaimiento de la atención estudiantil; en las clases con TIC¹⁰ se puede utilizar presentaciones multimedia, buscar información en Internet, realizar juegos, etc., con el objetivo de facilitar que los estudiantes focalicen su atención en el tema a tratar (Sanchez-Rodriguez et al., 2014).

En cuanto a sus beneficios para la motivación, según Estévez (2012), el uso de las TIC no solo presenta una correlación positiva con la atención, sino también con la motivación. Asimismo, Luna-Romero et al. (2018) sostienen que el uso de las TIC motiva a los estudiantes, porque les permite construir saberes teniendo una búsqueda activa de información.

Solución Planteada

A partir de la necesidad descrita en la situación a mejorar, se planteó capacitar a un grupo de tutores que asesore a los docentes que comunicaron dificultades respecto al uso de herramientas 3.0. (*Loom, Edpuzzle, Padlet, Kahoot, Typeform, Zoho y Socrative*) y de la plataforma educativa. Así, se convocó a un grupo de estudiantes de pregrado de último ciclo para que sean los tutores. Estos tutores pertenecían a una carrera de Letras y sus edades oscilaban entre 20 y 30 años; tal selección fue porque se ha demostrado que, a menor edad (entre 25 a 45 años), los estudiantes se perciben más competentes en el uso de recursos tecnológicos en comparación con los estudiantes mayores de 45 años (Padilla-Carmona et al., 2015).

De este modo, se llevó a cabo la capacitación para aproximadamente 60 tutores, la cual se desarrolló en dos etapas durante dos semanas. Estas dos etapas tuvieron como objetivo brindar a los tutores implementos que puedan utilizar los docentes para el desarrollo y evaluación de sus clases sincrónicas y asincrónicas. La primera se centró en la aplicación de recursos y actividades de la plataforma educativa, y la segunda en la utilización de herramientas 3.0. Al finalizar la primera etapa, se seleccionaron los tutores que pasarían a la segunda; el

¹⁰ TIC es la abreviatura de Tecnologías de la información y la comunicación.

único criterio de selección utilizado fue el cumplimiento de las actividades en la fecha programada.

En las actividades que estuvieron a mi cargo, implementé una serie de productos que corresponden a las etapas de planificación y diseño, y ejecución. En cuanto a la planificación y diseño, formulé los objetivos tanto general como específicos del taller, diseñé las actividades correspondientes a cada objetivo y los materiales requeridos. Para ello, busqué herramientas 3.0. útiles y pertinentes para docentes de Educación Superior. Así, tuve en cuenta principalmente el libro “Modelo de aprendizaje Virtual para la Educación Superior MAVES basado en tecnologías Web 3. 0.” de Zambrano (2012), en el cual se explicaban distintas herramientas clasificadas por utilidad. A partir de esta clasificación busqué, en la web, más herramientas 3. 0. de cada categoría. También realicé el cronograma de la capacitación, el sílabo, una infografía acerca de las herramientas 3.0., y las rutas de aprendizaje para la primera y segunda semana de capacitación. Estas rutas de aprendizaje consisten en esquemas en los cuales se muestra la secuencia de actividades.

Después, llevé a cabo la búsqueda de videos tutoriales de las herramientas 3. 0. para elaborar una breve guía, indicando los minutos con la información más relevante del video. Una vez finalizada la búsqueda, elaboré una guía de capacitación de las herramientas con los tutoriales escogidos. Posteriormente, busqué y seleccioné un artículo académico (Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria, de Salinas [2004]), que sirva de base para la realización de las actividades de aprendizaje.

Por último, diseñé una matriz de Excel en la cual se colocaron la asistencia, y la fecha y hora del cumplimiento de las actividades por parte de los tutores con las respectivas observaciones: si no se podía visualizar un video que elaboraron, si destacaron en la entrega de su actividad o si estuvo incompleta, etc. Además, como parte del seguimiento de las actividades de los tutores, se habilitó un formulario de Google forms denominado “Espacio de consultas”, en el cual podían colocar sus dudas acerca de las herramientas 3.0. o de la plataforma educativa para que sean resueltas después de manera sincrónica.

En cuanto a la ejecución de la capacitación; en primer lugar, apoyé en el taller de inducción en el cual se explicaron los objetivos; los contenidos (¿qué iban a aprender en la 13 capacitación?); la evaluación (¿cómo se evaluaría el logro de los aprendizajes?, ¿sobre qué contenido se debía realizar las actividades de aprendizaje? ¿dónde y cuándo se debían presentar las actividades y cuáles eran los criterios de evaluación?); la secuencia de actividades y las competencias que se esperaba que se esperaba que desarrollen los posibles tutores durante la capacitación.

Al finalizar la primera sección de la capacitación, hubo una segunda reunión para comentarles a los tutores el avance general y responder las dudas planteadas en el formulario de Google forms, así como las preguntas que surgieron en el momento. También, se evaluó quiénes habían mostrado un mejor desempeño a lo largo de la primera semana, esto a partir de un documento de Excel que elaboré, como parte de un trabajo colaborativo, con el cual monitoreé si los posibles tutores estaban cumpliendo las actividades en las fechas indicadas.

Además, me encargué de responder los foros que habían creado los tutores. Cabe indicar que este monitoreo estuvo supervisado por las especialistas, a quienes se les entregó el documento de Excel para que lo revisaran y culminaran el proceso de selección de los tutores que continuarían la segunda semana de capacitación. Durante la segunda semana, el proceso de monitoreo mantuvo la misma dinámica y; a partir de ello, la encargada de supervisar la actividad llevó a cabo la selección final de tutores.

Principales resultados de aprendizaje

Uno de los resultados de aprendizaje logrados fue la definición de los objetivos y procedimientos de cada componente de la capacitación en función de la problemática y del contexto. Aprendí que es sumamente importante conocer quiénes van a ser los participantes, ya que la metodología puede variar, por ejemplo, si las capacitaciones hubieran sido dirigidas a docentes, ya que es otro grupo etario con otras características. Incluso también es esencial conocer la Facultad a la que pertenecen, ya que de ello puede depender la participación o el conocimiento previo que tengan del tema a tratar.

A partir de la definición de objetivos y procedimientos, teniendo en cuenta el contexto, llevé a cabo el diseño y ejecución de la capacitación, la cual puede ser denominada un programa de intervención psicoeducativo. Como sostienen Román y García (1990), citado por Aciego de Mendoza et al. (2003), la intervención psicoeducativa consiste en una acción sistemática y organizada que puede tener una de cuatro finalidades (prevención, corrección, optimización y compensación) de aspectos psicológicos y/o educativos que afectan al estudiante; generalmente es de poca duración y muy específica en cuanto al objetivo. En este caso, se trató de una intervención psicoeducativa de optimización de las competencias digitales de los docentes, por lo que el efecto en el aprendizaje de los estudiantes se daría de manera indirecta.

Adicionalmente, esta actividad y los otros talleres realizados como parte de mis prácticas me dejaron la enseñanza de lo importante que es fomentar la participación, ya que de esta manera los participantes pueden tener un aprendizaje más significativo. Para esto, se les puede invitar a preguntar o a decir sus opiniones, así como formar grupos para que se facilite

la comunicación entre todos los miembros. De igual modo, resumir lo trabajado en el taller y la retroalimentación también son aspectos clave.

Mis principales fortalezas para desarrollar esta intervención fueron la organización, la responsabilidad, el trabajo en equipo y la adaptabilidad a los cambios. Por ejemplo, si bien las rutas de aprendizaje no estaban previstas desde el inicio, a partir de una explicación por parte de mi supervisora sobre cómo elaborarlas, decidí hacerlas de manera autónoma, y ella me indicó que le agradó y valoró la rapidez de la entrega, así como la originalidad y la creatividad del diseño. Asimismo, durante todo el proceso, tuve en cuenta las consideraciones éticas pertinentes de manera autónoma. Por ejemplo, el principio C de Integridad (APA, 2018) y la promoción de altos estándares (EFPA, 2005), ya que revisé todos los materiales elaborados con atención y seleccioné fuentes académicas indexadas de bases de datos para que la información brindada sea veraz, de calidad y relevante. Otro de los principios que tomé en cuenta fue el D de Justicia, que consiste en que los psicólogos deben tomar precauciones para asegurar sus potenciales prejuicios (APA, 2018); así, informé a mi supervisora del vínculo que mantenía con algunos de los posibles tutores para evitar sesgos en la evaluación, puesto que había estudiado y trabajado en equipo con ellos previamente.

Cabe agregar que otro resultado de aprendizaje fue llevar a cabo la evaluación de la capacitación. Para ello, se registró la participación de los estudiantes y, al finalizar la capacitación, se preguntó de manera sincrónica qué sugerencias tenían para futuras capacitaciones. Así, se redactó un documento con las propuestas de mejora, que se puede visualizar en el portafolio (apéndice C). Es importante resaltar que considero que la evaluación de la capacitación pudo haber sido más exhaustiva, por ejemplo, realizar una pequeña encuesta para recoger información sobre sus aprendizajes y sobre su percepción acerca del desarrollo de la capacitación. Este punto de lo esencial que es evaluar las capacitaciones fue un desafío que me llevé y que he podido resolver en mi actual centro de trabajo, en el cual aplicamos encuestas de satisfacción después de cada capacitación.

Competencia Evalúa

Como primera actividad, participé del diseño y ejecución de un plan de evaluación de tres competencias genéricas: Aprendizaje Autónomo (AA), Trabajo en Equipo (TE) y Comunicación Eficaz (CE) como parte de la evaluación del Perfil de Ingreso (PI) de una Facultad, que se mantendrá en anonimato por cuestiones éticas. El PI consiste en el conjunto de competencias, conocimientos, habilidades, etc. que un estudiante debería reflejar al inicio de su Plan de Estudios (SINEACE, 2018). En ese sentido, se tuvo como finalidad establecer una línea base de las competencias de AA, TE y CE, con el fin de orientar la implementación de mejoras formativas. Por ello, después de ejecutar la evaluación, analicé los resultados y elaboré un informe que incluyó propuestas de mejora. Cabe resaltar que debido a que la evaluación fue virtual, se adaptaron los instrumentos previamente diseñados.

Como segunda actividad, participé del diseño y ejecución del piloto de instrumentos como parte de la evaluación del Perfil de Egreso (PE) en una determinada Facultad. El PE hace referencia al conjunto de características profesionales y personales con las que se espera que un egresado cuente (Martínez, 2015). En el plan de estudios de la Facultad con la que se trabajó, se indican las competencias genéricas y específicas que debe evidenciar el estudiante al concluir su carrera. De este modo, para evaluar tanto las competencias genéricas como las específicas, formé parte del equipo que diseñó las rúbricas holísticas.

Situación a mejorar

En cuanto a la evaluación del Perfil de Ingreso (PI)¹¹, es importante porque favorece la inserción universitaria de los estudiantes ingresantes y permite potenciar sus capacidades para culminar sus estudios de manera exitosa. Así, se realizó la evaluación del PI con el fin de establecer una línea base para el fortalecimiento de las capacidades de los estudiantes (Urra y Jiménez, 2013). Esta evaluación se lleva a cabo cada ciclo como parte de uno de los objetivos de la oficina en la que realicé mis prácticas, que es desarrollar productos para la evaluación curricular en conjunto con las unidades académicas y especialidades a través del acompañamiento o asesoramiento. En específico, se buscó conocer el estado de las competencias de AA, TE y CE¹².

¹¹ La evaluación del Perfil de Ingreso corresponde a la primera actividad.

¹² AA es la abreviatura de Aprendizaje Autónomo, TE es la abreviatura de Trabajo en Equipo y CE es la abreviatura de Comunicación Eficaz.

En cuanto a la evaluación del Perfil de Egreso (PE)¹³, con el fin de determinar el grado en el que los estudiantes han alcanzado el desarrollo de competencias, se consideran distintas fuentes de información y retroalimentación como portafolios, bitácoras, pruebas de ejecución, etc. (Fernández, 2011; Reddy y Andrade, 2010). Una de estas fuentes es la rúbrica, la cual es un instrumento de evaluación en el que se establecen niveles progresivos de dominio que permiten conocer la calidad de ejecución de los estudiantes en una actividad (De la Cruz y Abreu, 2012; Rodríguez- Gallego, 2014).

Para las evaluaciones de semestres previos al inicio de la pandemia, se utilizaron rúbricas analíticas. En estas, se evalúan por separado las diferentes partes del desempeño y después se suma la puntuación con el fin de obtener una calificación total (García y Tobón, 2008; Gatica- Lara y Uribarren- Berrueta, 2013; Masero et al., 2018). Sin embargo, las competencias del PE de la Facultad en la que se evaluó cuentan con un gran número de desempeños; por lo que se llevó a cabo un taller con la finalidad de priorizarlos con el apoyo de los docentes. No obstante, los docentes consideraban que ello no permitía medir la competencia en su totalidad y, así, se propuso como solución la rúbrica holística ya que propicia medir de manera integral las competencias sin la necesidad de desagregarlas en desempeños (García y Tobón, 2008; Gatica- Lara y Uribarren- Berrueta, 2013; Masero et al., 2018).

Reseña teórica

Durante ambos procesos de evaluación, tanto del Perfil de Ingreso (PI) como del Perfil de Egreso (PE), se tuvo en cuenta un enfoque constructivista. Según este enfoque, en un ámbito educativo, la idea central de la evaluación es la dimensión metacognitiva del aprendizaje en la medida de los niveles de mejora del conocimiento y de las habilidades personales (Cisterna, 2007). Es decir, enfatiza el rol dinámico del estudiante como creador de significados y valora su actividad interna: se enfoca en sus procesos, progresos y en la construcción personal de su conocimiento. Ello debido a que considera que toda construcción del conocimiento necesita recursos y tiempos distintos (Contreras, 2018).

Tiene sentido que se hayan llevado a cabo las evaluaciones con un enfoque constructivista ya que debe haber una alineación curricular; es decir, una congruencia entre lo que se desea, los contenidos de lo que se enseña, la forma cómo se enseña y el modo en que se evalúa. Si bien esta idea no se ha tomado en cuenta en los modelos tradicionales de enseñanza-

¹³ La evaluación del Perfil de Egreso corresponde a la segunda actividad.

aprendizaje, cobra importancia cuando se trata de competencias (Contreras, 2018). Así, si el plan de estudios está diseñado con un enfoque basado en competencias, que considera el rol activo del estudiante, la evaluación también debería estar alineada con ello (Pérez de Cabrera, 2013).

Ahora bien, una vez explicado el enfoque que se tuvo en cuenta, cabe enfatizar que, en cuanto a la evaluación del PI, se definirán las tres competencias (AA, TE y CE¹⁴), se explicará la importancia de evaluarlas, se describirán los instrumentos utilizados y se comunicarán los puntos de mejora. En cuanto a la evaluación del PE, se explicará en qué consiste una rúbrica, los tipos, los pasos para elaborarla, los criterios a tener en cuenta, y los principios de participación y educabilidad considerados a lo largo del proceso.

Por un lado, en cuanto a la evaluación del PI¹⁵, con respecto a la competencia de Aprendizaje Autónomo (AA), no hay una construcción teórica concluyente, sino que se le define a partir de sus semejanzas con el aprendizaje autorregulado; que indica la capacidad de gestionar el aprendizaje, y de utilizar procesos cognitivos y metacognitivos. Por ejemplo, la regulación, planificación y autoevaluación, para aprender de forma estratégica y flexible (Bjork, Dunlosky & Konell, 2013; Pérez de Cabrera, 2013; Reyes, 2017). El desarrollo de la sociedad de la información ha generado que las instituciones educativas y docentes ya no solo sean transmisores de conocimientos, sino que formen a los estudiantes para aprender a definir sus estrategias de aprendizaje, a tomar decisiones acertadas y a desarrollar su propio aprendizaje (Domínguez, 2011; Zimmerman y Schunk, 2011).

En relación con la competencia de Trabajo en Equipo, consiste en un conjunto de personas que comparten responsabilidades de manera interdependiente, asumen roles específicos frente a una diversidad de tareas y situaciones, y se organizan de manera clara para lograr que sean efectivas. Gracias a ello, se desarrollan habilidades de pensamiento crítico, resolución de conflictos, negociación y adaptabilidad (Riebe et al., 2010; Scott-Ladd & Chan, 2008). En el mercado laboral actual de diversos ámbitos (industriales, médicos, entre otros) es un requisito primordial (Bravo et al., 2018), por lo que esta competencia ha sido incorporada en los planes de estudios de diversos países (Britton et al., 2015; Casper, 2017; Riebe et al., 2016).

¹⁴ AA es la abreviatura de Aprendizaje Autónomo, TE es la abreviatura de Trabajo en Equipo y CE es la abreviatura de Comunicación Eficaz.

¹⁵ La evaluación del Perfil de Ingreso corresponde a la primera actividad.

En torno a la competencia de Comunicación Eficaz, se buscó evaluar en específico el aspecto de la comunicación escrita. Este aspecto consiste en extraer ideas de fuentes externas e incorporarlas en un nuevo saber con un trabajo de organización y jerarquización que considera la intención comunicativa del autor, así como las expectativas, conocimiento y naturaleza del público que lo va a leer. También es esencial que el estudiante sepa qué tipo de lenguaje utilizar, tanto a nivel léxico como a nivel sintáctico, con el fin de que su lector lo comprenda (Benavides y Aguirre, 2015). En el contexto de educación superior, la comunicación escrita es una de las competencias más requeridas junto con la lectura debido a su importancia en la construcción del conocimiento del estudiante (Zárate, 2017).

Desde una visión constructivista, autores como Bautista et al. (2006) y Moreno (2009) sostienen la importancia de las competencias de AA, TE y CE¹⁶ en la modalidad no presencial. En cuanto a AA indican que se debe adoptar una posición crítica frente al proceso de aprendizaje y asumir su responsabilidad frente al mismo. En cuanto a TE, afirman que el proceso de aprendizaje en entornos virtuales debe ser básicamente colaborativo: compartir con otros, trabajos, puntos de vista, experiencias; y construir de esta manera comunidades virtuales. En cuanto a la CE, mencionan que se debe desarrollar habilidades para la comunicación escrita, porque el estudiante se relaciona con los otros a través de ellas.

Adicionalmente, fue importante medir las competencias de Aprendizaje Autónomo (AA) y Trabajo en Equipo (TE) en el contexto de educación no presencial, puesto que justamente las bases teóricas más relevantes del aprendizaje a distancia son la teoría de la independencia de Moore y Wedemeyer, así como la teoría de la interacción y la comunicación de Moore y Garrison. Por un lado, la primera se relaciona con el Aprendizaje Autónomo (AA), ya que sostiene que el aprendizaje no ocurre hasta que el estudiante se involucra en actividades de estudio y aprendizaje, por lo que los estudiantes son libres de elegir el tiempo, el lugar y la rapidez de su estudio. Por otro lado, la segunda se relaciona con el Trabajo en Equipo (TE), ya que indica que en el proceso de aprendizaje es vital que los estudiantes se comuniquen con el contenido, los docentes y otros estudiantes para evaluar, aprobar sus ideas y utilizar lo que han aprendido (Moore y Benson, 2012).

Para la evaluación de estas dos competencias (AA y TE¹⁷), se utilizaron como instrumentos los autoinformes. Dicha técnica de autoinforme permite recabar la percepción que el propio estudiante tiene de su nivel competencial: es la competencia percibida, puesto que el

¹⁶ AA es la abreviatura de Aprendizaje Autónomo, TE es la abreviatura de Trabajo en Equipo y CE es la abreviatura de Comunicación Eficaz.

¹⁷ AA es la abreviatura de Aprendizaje Autónomo y TE es la abreviatura de Trabajo en Equipo.

estudiante evalúa o valora su propia competencia. Para ello se necesita de la metacognición, ya que los estudiantes deben reflexionar acerca de sus fortalezas y áreas de mejora para orientar y dirigir su propio aprendizaje (Baartman & Ruijs, 2011; Ibarra y Rodríguez, 2011).

Asimismo, para medir dichas competencias (AA y TE), se tuvo presente que hay variables latentes que son inferidas a partir de aquellas que el estudiante es capaz de observar en sus comportamientos. Si bien no se indica qué instrumentos se utilizaron por temas de confidencialidad, estos cumplen con todas las dimensiones que tienen que ser evaluadas, con los criterios psicométricos y los estándares de test a nivel internacional (AERA, APA, NCME, 2014). Además, los ítems reflejan los aspectos de la variable latente y pasaron por un proceso de validación. Es importante mencionar que, para evitar la deseabilidad social, se les comunicó a los estudiantes el anonimato de los cuestionarios y que los resultados solo se considerarían para fines de la evaluación del Perfil de Ingreso como parte del proceso de mejora y que no serían divulgados.

En cuanto a la competencia de Comunicación Eficaz, la prueba utilizada no fue un autoinforme, sino que consistió en evaluar unos textos redactados por los estudiantes. Esto tiene sentido ya que, en países como Suecia, Noruega o Finlandia, además de utilizar la competencia percibida como un elemento para llevar a cabo la evaluación, emplean la valoración por parte de jueces externos del conocimiento y las habilidades en la ejecución (Baartman & Ruijs, 2011; Ibarra y Rodríguez, 2011). Así, en esta prueba de redacción se evaluaron las habilidades en ejecución, pues los estudiantes debían realizar un texto expositivo, que sea coherente, sólido y cohesionado, sobre los beneficios de un tema en específico a partir de cinco fuentes de información presentadas. Asimismo, se les solicitó identificar la intención comunicativa adecuada y hacer uso de un lenguaje propio del nivel académico en el que se encuentran. Finalmente, se les indicó que la estructura esperada incluía una introducción, dos párrafos de desarrollo y una conclusión. Para calificar esta prueba se utilizaron 17 criterios asociados con la redacción de un texto formal.

Con respecto a los puntos de mejora, cuando se presentaron los resultados de Trabajo en Equipo, hubo un comentario respecto a si se podía medir por observación este constructo. Ello podría ser una opción ya que sí se ha evaluado anteriormente dicha competencia por medio de un instrumento denominado *Observed Interprofessional Collaboration* (OIPC); el cual tiene como fin evaluar los factores de interacción durante las reuniones interdisciplinarias con base en el desempeño del equipo y no en los comportamientos individuales (Careau et al., 2014). Asimismo, se podrían aplicar los dos tipos de evaluación: el cuestionario de autoinforme y la observación con el fin de realizar un contraste e identificar si entre el puntaje del autoinforme

y el puntaje de observación hay una correlación positiva o negativa, y si es pequeña, mediana o alta. Ello sería importante, ya que uno de los principios de la evaluación es la diferencialidad, que consiste en emplear diferentes instrumentos para obtener evidencias, por lo que los resultados no deben estar basados solo en una prueba, sino que se deben integrar diversas evidencias para formular un juicio de valor (Córdoba, 2006).

Otro punto de mejora es la comunicación de los resultados ya que esta podría darse de manera individual. Como indica Tedesco (2007), en Psicología se sostiene que cuando se devuelve la información, se le brinda a la persona una oportunidad de verse con más criterio de realidad. Ello, desde la pedagogía, también tiene sentido ya que se considera que la devolución es una instancia de aprendizaje que permite una mayor integración de conocimientos y una toma de conciencia por parte de los estudiantes del momento en el que se encuentran. Así, una devolución adecuada puede proveer estrategias para plantear las modificaciones y cambios pertinentes y reafirmará que son los verdaderos protagonistas de su proceso de formación.

De igual manera, Perassi (2013) enuncia que la devolución es lo que permite que la evaluación se torne en un aprendizaje, por lo que no debería ser un “trámite administrativo” en el cual solo se informan los resultados ya que reduce el sentido y el valor de la evaluación. En esa línea, sostiene que la evaluación es un proceso complejo que excede a la calificación e incluye una retroalimentación adecuada para que el estudiante pueda tomarla en cuenta.

De acuerdo con Toranzos (1996), a cada institución le corresponde profundizar en las causas y explicaciones de los resultados obtenidos con el fin de definir acciones de mejora. En ese sentido, a los estudiantes que han obtenido un puntaje bajo en las autoevaluaciones de AA y TE¹⁸, así como en la prueba de redacción, se les podría realizar una entrevista personal para indagar más sobre por qué no han desarrollado estas competencias. Dicho de otra forma, considero que podría complementarse la metodología cuantitativa de los cuestionarios de autoinforme con la metodología cualitativa de las entrevistas.

Por otro lado, en cuanto al Perfil de Egreso (PE)¹⁹, se partió de un enfoque constructivista ya que la rúbrica es una herramienta de evaluación auténtica que permite al estudiante monitorear su propio proceso de aprendizaje, adquirir la responsabilidad en la gestión de su aprendizaje y plantearse un plan de acción para conseguir los objetivos propuestos o las competencias. De este modo, la rúbrica es un pilar fundamental para impulsar el

¹⁸ AA es la abreviatura de Aprendizaje Autónomo y TE es la abreviatura de Trabajo en Equipo.

¹⁹ La evaluación del Perfil de Egreso corresponde a la segunda actividad.

Aprendizaje Autónomo de los estudiantes (Bordas y Cabrera, 2001; Díaz y Hernández, 2010; Saenz, 2019). Adicionalmente, les permite conocer los criterios de evaluación, por lo que es una guía para ellos, pues conocen el grado en el cual están ejecutando un proceso (Ahumada, 2005; Alsina, 2013).

Hay dos tipos de rúbricas, analíticas y holísticas. Con relación a las rúbricas analíticas, estas permiten evaluar las partes de un determinado desempeño y no su totalidad, brindan retroalimentación en forma detallada del desempeño del estudiante en una determinada competencia. Sin embargo, requieren mucho tiempo para su elaboración (García y Tobón, 2008; Gatica- Lara y Uribarren- Berrueta, 2013; Masero, Camacho y Vázquez, 2018). En cuanto a las rúbricas holísticas, estas permiten una valoración integrada del desempeño de los estudiantes. Así, están compuestas por un solo indicador de desempeño y sus respectivos niveles de logro; cada nivel se debe definir claramente para que los estudiantes identifiquen lo que significa (García y Tobón, 2008; Gatica- Lara, Uribarren- Berrueta, 2013; Masero et al., 2018).

Existen diferentes pasos para la construcción de una rúbrica. Sin embargo, de manera general, se recomienda primero determinar qué aspecto se va a evaluar. Es decir, si se va a evaluar una competencia global, una competencia concreta, un elemento de la competencia o una dimensión competencial (cognoscitiva, afectivo-emocional o actuacional) (García y Tobón, 2008). Luego, identificar los elementos o aspectos que permitan dar cuenta de la parte de la competencia que se desea medir. Después, determinar los niveles de logro para estos elementos (García y Tobón, 2008). Es decir, cada nivel de logro debe describir uno o varios elementos que evidencian la calidad de ese desempeño. Estos niveles pueden plantearse de forma detallada (cinco o más) o de forma resumida y global (tres o cuatro), pero siempre deben diferenciarse de manera obvia. Finalmente, revisar la rúbrica con la ayuda de colegas y estudiantes con el fin de que tenga validez para su posterior aplicación (García y Tobón, 2008).

Asimismo, hay algunos criterios importantes a tomar en cuenta en la elaboración de una rúbrica (Gatica- Lara, Uribarren- Berrueta, 2013). Debe ser coherente con los objetivos educativos que se persiguen, apropiada ante el nivel de desarrollo de los estudiantes, con niveles que se diferencien de manera clara, y sin términos ambiguos como “poco” o “medianamente”, a menos que se llegue a un consenso acerca de cómo se entiende el término en el caso de que no se pueda cambiar.

Para culminar con el componente teórico de la competencia Evalúa, cabe mencionar que se tuvo en cuenta los principios de participación y educabilidad. Según Santos (2010), es importante que la evaluación sea un proceso participativo ya que así tendrá más potencialidades formativas. Ello se tuvo en cuenta durante el diseño de las rúbricas holísticas, puesto que la elaboración y la validación se efectuaron de manera grupal con los docentes. Con respecto al principio de educabilidad, consiste en promover la formación del ser humano y tomar decisiones que favorezcan la orientación de los objetivos y estrategias de enseñanza (Córdoba, 2006), se demuestra que se tuvo en cuenta debido a que las rúbricas holísticas diseñadas tuvieron como objetivo evaluar el PE y tomar decisiones a partir de los resultados.

Solución Planteada

En primer lugar, en cuanto a la evaluación del Perfil de Ingreso (PI)²⁰, se llevaron a cabo una serie de acciones para poder realizarla de manera virtual. Inicialmente, se explicarán los productos relacionados con el diseño y la ejecución; y posteriormente, los productos relacionados con el análisis de resultados.

Con respecto al diseño y ejecución de la competencia CE²¹, el instrumento empleado fue una prueba escrita que ya se había utilizado en ciclos anteriores. Sin embargo, como solo se había aplicado de manera presencial, se cambió la indicación del instrumento para que pueda ser desarrollada de manera virtual. Otra de las actividades fue redactar el protocolo de aplicación y las indicaciones para los estudiantes, así como virtualizar un total de 50 cuadernillos, a los cuales se les colocó un número en el título (por ejemplo “cuadernillo 1”), con el fin de que cada estudiante tenga un código. Posteriormente, cada uno de estos cuadernillos fueron enviados de manera adjunta en correos programados a los estudiantes, de manera individual, junto a las indicaciones de la prueba.

El día de la aplicación, me encargué de realizar seguimiento a la lista de estudiantes con el fin de asegurar la tasa de respuesta, y verificar que todos hayan cumplido con el formato establecido en el cuadernillo. Después de ello, programé la aplicación de los cuestionarios otro día de manera individual para los estudiantes que no pudieron completarlos en la fecha programada. Así pues, les di las indicaciones y estuve atenta al chat de la plataforma por si

²⁰ La evaluación del Perfil de Ingreso corresponde a la primera actividad.

²¹ CE es la abreviatura de Comunicación Eficaz.

tenían alguna duda. Por último, me aseguré de que hayan culminado, y elaboré un documento con las lecciones aprendidas a partir de esta primera aplicación virtual.

En relación con el diseño y ejecución de las competencias de AA y TE²², los instrumentos utilizados fueron dos cuestionarios que ya habían sido empleados en ciclos anteriores, pero que en esta oportunidad se elaboraron a través de la plataforma de Google forms. Luego, me encargué de redactar el protocolo de aplicación, el cual incluía las indicaciones a dar a los estudiantes vía Zoom. El día de la aplicación, supervisé y registré si ya habían completado los cuestionarios con una base de datos en Excel, la cual incluía nombres, códigos, especialidades y correos. A los estudiantes que no asistieron a la primera fecha, se les envió estos por correo electrónico para que puedan completarlos.

Con respecto a los análisis de resultados, las pruebas de evaluación de la competencia de CE fueron revisadas por una consultora externa. No obstante, apoyé con algunas correcciones de formato y redacción, y tuve a cargo la elaboración de los informes de AA y TE. Cada documento estuvo conformado por la introducción, el método (participantes, características del instrumento y procedimiento), los resultados y la discusión. Con el fin de redactar los resultados, llevé a cabo análisis estadísticos, los cuales fueron los mismos para ambas competencias. Primero se exportó la base de datos generada en Excel al programa IBM SPSS (v.25). Luego, se recodificaron las variables de consentimiento a la participación, código del estudiante, edad, sexo y los ítems del instrumento. Después, se calculó el puntaje global, así como los de cada dimensión, los cuales se transformaron en puntajes T. Para dicho proceso de estandarización, se tomaron como referencia los promedios y desviaciones estándar a nivel de toda la universidad. Con ello, se establecieron cinco niveles tanto para el puntaje global como para las dimensiones: Bajo, Medio bajo, Medio, Medio alto y Alto. Posteriormente, se calcularon los porcentajes de estudiantes según el nivel de desempeño tanto para el puntaje global como para las dimensiones. Finalmente, planteé recomendaciones y lineamientos de mejora a partir de los porcentajes hallados y de los puntajes obtenidos a nivel de cada ítem.

En segundo lugar, en cuanto a la evaluación del Perfil de Egreso²³, para la propuesta de la rúbrica holística como nuevo instrumento de evaluación, me solicitaron elaborar un informe con la explicación de los dos tipos de rúbricas (holísticas y analíticas) con sus respectivas ventajas y desventajas, los pasos para construir una rúbrica holística, los criterios a tomar en

²² AA es la abreviatura de Aprendizaje Autónomo y TE es la abreviatura de Trabajo en Equipo.

²³ La evaluación del Perfil de Egreso corresponde a la segunda actividad.

cuenta para la elaboración de esta y un ejemplo con base en una de las competencias genéricas de la Facultad. Para ello, revisé algunas fuentes como De la Cruz Flores y Abreu (2012); Fernández (2011); García y Tobón (2008); Gatica- Lara y Uribarren- Berrueta (2013); Masero et al. (2018); Reddy y Andrade (2010); y Rodríguez-Gallego (2014). De esta manera, elaboré el documento y construí la rúbrica de una de las competencias. Seleccioné esta competencia debido a que era la más concreta, puesto que tenía un menor número de desempeños; así como era cercana a los conocimientos adquiridos durante mi formación en la carrera de Psicología. Como complemento del informe, diseñé una infografía sobre la base del documento redactado con el fin de que se pueda comprender de una forma más sencilla todo lo recopilado.

A partir de este informe, se coordinó un taller de elaboración de rúbricas holísticas. Para dicho taller, realicé una presentación de Power Point y fichas de trabajo. Explicué qué son las rúbricas holísticas; sus ventajas y desventajas; los pasos para construirlas a partir de mi experiencia; la descripción de los tres niveles de logro (inicial, en proceso y satisfactorio); y el ejemplo de la rúbrica holística que diseñé. En cuanto a las fichas de trabajo, elaboré cuadros con las competencias genéricas y sus desempeños para que los docentes puedan completarlos y así, realizar las rúbricas holísticas.

El día que se llevó a cabo el taller por medio de la plataforma Zoom, luego de la presentación teórica de las rúbricas holísticas, se formaron cinco grupos de docentes y tuve a mi cargo el acompañamiento de dos, para asesorar la construcción en conjunto de las rúbricas y resolver consultas respecto a este proceso. Al culminar, elaboré una ficha con la primera versión de las rúbricas holísticas y los cambios observados en el proceso de validación. Después, en el taller de validación, la especialista y yo trabajamos en plenaria con todos los asistentes para discutir cada rúbrica de manera individual.

Posteriormente, se ejecutaron dos talleres más para el diseño y validación de los instrumentos de medición de las competencias específicas; en estos, participaron los docentes de dos especialidades de la Facultad. En ambos talleres, se formaron grupos por especialidad. En el primero se realizó el diseño; y en el segundo, la validación. Apoyé a la especialista en dirigir a uno de los dos grupos. Una vez culminados los talleres, se elaboraron dos documentos, uno para cada especialidad, con los instrumentos validados. Finalmente, se seleccionaron las actividades de evaluación, a partir de las cuales, los docentes calificaron las rúbricas y compararon los puntajes obtenidos como parte de un piloto.

Principales resultados de aprendizaje

En general, a partir de las actividades de evaluación explicadas, puedo sostener que el proceso de evaluación es sumamente importante en el ámbito educativo, puesto que permite identificar en qué medida se están alcanzando los objetivos propuestos y, a partir de los resultados, tomar decisiones acertadas.

Este es uno de los principales aprendizajes que me llevo, tanto en mi formación en psicología como en mis prácticas. Es decir, que la evaluación es mucho más que la medición, ya que implica no solo desarrollar y usar técnicas cuantitativas aplicables al proceso de evaluación, sino también la interpretación de los resultados y los ajustes que se puedan plantear en los procesos educativos -por ejemplo, el plan de estudios- a partir de estos. Esto se vio plasmado en elaborar un reporte de evaluación, sugiriendo las necesidades de cambio a partir de la integración de los resultados del análisis de evaluación, así como de proponer lineamientos de mejora.

Cabe mencionar que me percaté de que la parte que más disfruto de un proceso de evaluación es justamente el explicar los resultados y proponer lineamientos de mejora, investigar qué propone la teoría para poder fortalecer aquello que según los resultados obtenidos son puntos a trabajar. Por el contrario, lo que menos disfruto y representó un reto para mí, es el uso de programas estadísticos como SPSS para los análisis de resultados. Sin embargo, a partir de la lectura de mis apuntes de las clases de estadística, y la búsqueda en libros y tutoriales de internet, pude llevar a cabo los análisis satisfactoriamente.

Otro aprendizaje logrado es la importancia de diseñar y ejecutar un plan de evaluación de una actividad psicológica en base a los elementos del contexto, ya que, por ejemplo, para plantear el diseño de las rúbricas holísticas, se tuvo en cuenta el hecho de que la competencia que se buscaba evaluar presentaba un gran número de desempeños y no era posible priorizarlos, porque los docentes consideraban que ello no permitía medir la competencia en su totalidad.

Asimismo, he aprendido que se debe transmitir a las personas a las que vas a evaluar, que las evaluaciones no tienen un carácter punitivo ni sancionador, sino que permiten conocer qué se puede mejorar del servicio que se les está brindando, en este caso, la educación, y rediseñar las estrategias didácticas. Esto es importante ya que por los enfoques que aún están presentes en algunos espacios educativos, aún hay la concepción de que la evaluación solo busca identificar el error, y el error es concebido como un fallo, cuando en realidad es un medio fundamental para el aprendizaje.

En cuanto a las consideraciones éticas, obtuve los consentimientos informados, los cuales se encontraban al inicio de los formularios de Google; y se mantuvo el anonimato de los participantes (American Psychology Association [APA], 2018). Además, los instrumentos de evaluación utilizados contaban con la validez y la confiabilidad establecidas para su aplicación en la población objeto de los cuestionarios (APA, 2018).



Conclusiones

El presente TSP describe de manera integral mi experiencia de aprendizaje durante los doce meses como practicante preprofesional del área de Evaluación en una universidad privada. De este modo, es un documento en el cual he detallado cada logro realizado bajo supervisión de las especialistas de la oficina; aunado a ello, he comentado reflexiones sobre mi desempeño y resultados de aprendizajes obtenidos en cada uno de los productos. Así, la información brindada, tanto en el presente informe como en el portafolio adjunto, da cuenta del logro de las competencias de Diagnóstica, Interviene y Evalúa, las cuales he podido fortalecer de acuerdo con el Perfil de Egreso y preparación profesional obtenida durante la carrera de Psicología.

En primer lugar, como se puede evidenciar en los productos de la competencia Diagnóstica, cuento con las habilidades para el diseño de instrumentos con el fin de recoger información, considerando el propósito del diagnóstico. También, demuestro mi habilidad para buscar y seleccionar bibliografía académica para entender los constructos con los que se trabajó. Destaco que en todo el proceso de diagnóstico tuve en consideración el aspecto ético como la participación voluntaria, el consentimiento informado y la confidencialidad de la data.

En segundo lugar, he podido fortalecer la competencia de Interviene mediante el diseño y la ejecución de programas psicoeducativos a partir de las necesidades identificadas y teniendo en cuenta los criterios éticos. Con base en las dificultades presentadas por los docentes en cuanto al uso de las herramientas 3.0. y de la plataforma educativa, se diseñó un taller de capacitación a tutores para dichos docentes. Ello me permitió obtener como resultados de aprendizaje la capacidad de planificar intervenciones, autónomamente, bajo supervisión y poner en práctica el manejo de grupos. Además, pude demostrar mi capacidad para organizar una intervención teniendo en cuenta los objetivos, las características de la población, el entorno y las limitaciones a considerar. Asimismo, he demostrado contar con los conocimientos teóricos y metodológicos para planificar, desarrollar y seleccionar actividades que faciliten a los participantes adquirir los aprendizajes necesarios en el periodo correspondiente. Después, realicé una evaluación cualitativa de los productos elaborados a partir del taller y comenté en los foros que habían creado en la plataforma educativa.

En tercer lugar, la competencia Evalúa ha sido potencializada a partir de las evaluaciones de los Perfiles de Ingreso y Egreso que he efectuado. Tuve la oportunidad tanto de diseñar como de ejecutar un plan de evaluación en un contexto educativo, que es el ámbito en el que deseo especializarme. Apoyé en la elaboración y validación de un instrumento para el recojo de información según las necesidades contextuales de la universidad dentro de un

marco ético. Aunado a ello, después de la aplicación de los instrumentos, redacté de manera individual, bajo supervisión, los análisis de los resultados de evaluación.

En síntesis, a partir de lo mencionado, el periodo de prácticas me permitió demostrar una serie de fortalezas, así como resolver varios retos profesionales. En general, con relación a mis fortalezas, destaco mi disposición para aprender, leí fuentes adicionales a las indicadas para conocer más sobre mi centro de prácticas y el proceso de evaluación en este contexto, así como para comprender términos nuevos; por ejemplo, qué es la sistematización, cómo se lleva a cabo, etc. Reconozco que soy una persona responsable y capaz de organizarme para entregar dentro del plazo solicitado los trabajos; por ejemplo, los análisis de resultados de AA y TE, los informes de sistematización, los avances de los artículos de la oficina, etc. Además, puedo adaptarme con facilidad a los cambios, desde que inició el teletrabajo, planifiqué mis horarios para cumplir con las tareas de la oficina en la modalidad virtual.

Adicionalmente, reconozco que, a lo largo de mi formación en pregrado, he desarrollado las competencias genéricas planteadas por mi universidad. En primer lugar, el trabajo en equipo ya que tengo una comunicación asertiva, siempre trato de escuchar de manera activa y de brindar opiniones que puedan aportar a los trabajos. Aunado a ello, soy capaz de planificar los pasos a llevar a cabo y de distribuir las tareas de manera consensuada.

En segundo lugar, desarrollé la competencia de Comunicación escrita, por lo que las tareas en las que me sentí más capacitada fueron las tareas relacionadas a la redacción como apoyar en la elaboración del informe y del artículo de involucramiento estudiantil, el informe de prácticas docentes, la patente del cuestionario de una competencia genérica, el apoyo en la corrección del marco teórico de Trabajo en equipo y en la realización del artículo de Trabajo en equipo, así como los análisis de resultados de AA y TE. En relación con ello, tengo dominio de búsqueda de fuentes bibliográficas, lo cual fue útil para obtener información acerca del mapeo curricular y de la educación presencial vs. no presencial vista desde los estudiantes, etc.

En tercer lugar, cuento con la competencia de Aprendizaje autónomo, puesto que soy capaz de gestionar mi aprendizaje, planificar las tareas, analizar mis recursos y evaluar mi progreso. Por ejemplo, cuando llevaba a cabo algunas actividades con el programa SPSS 27 con las que no me sentía tan capacitada, busqué información en artículos y revisé videos en la web. Ello es importante, ya que las prácticas preprofesionales no solo deben permitir aplicar los conocimientos adquiridos durante la carrera, sino continuar con el aprendizaje de la especialidad en el ambiente profesional. En cuarto lugar, otra de las competencias desarrolladas es la ética, tal como se muestra en todas las consideraciones éticas tomadas en cuenta en las actividades descritas en este documento. De manera general, se obtuvo los consentimientos

informados, se mantuvo el anonimato de los participantes y se les explicó la voluntariedad de su participación, los instrumentos de evaluación cumplían con los criterios psicométricos, se seleccionaron fuentes académicas confiables, y se tomaron precauciones para evitar los posibles prejuicios.

En conclusión, mi centro de prácticas me brindó el espacio y el apoyo para potencializar y fortalecer las competencias del Perfil de Egreso de Psicología (Interviene, Diagnostica y Evalúa), así como las competencias genéricas, en un ámbito educativo. Esto demuestra que las funciones de los psicólogos educacionales no solo abarcan el trabajo con niños, sino cualquier actividad relacionada con el sistema educativo y con cualquier estructura de la sociedad (Carreras, 2012). Por ejemplo, también trabajan en universidades y organizaciones (Anderman, 2011), y no solo con estudiantes, sino además con los maestros para promover el aprendizaje de sus estudiantes (Love, 2009).

Asimismo, como sostienen Alarcón y Zamudio (2001), el objetivo principal de la Psicología Educativa es la comprensión y el mejoramiento de la educación. A partir de mis prácticas preprofesionales, he descubierto que el papel principal de los psicólogos educativos, en el contexto de educación superior para esta comprensión y mejoramiento de la educación, es estudiar lo que los universitarios y docentes realizan como parte del proceso educativo. Por un lado, analizan si los estudiantes realmente están adquiriendo los conocimientos teóricos y las competencias mencionadas en el perfil de egreso, así como la manera en la que aprenden significativamente en un contexto particular según la organización de los cursos en el mapeo curricular. Por otro lado, el modo en que los profesores enseñan, la metodología que utilizan, los contenidos que tocan según lo señalado en el syllabus y la forma en la que evalúan.

Referencias

- Abellán, L., & Doménech, F. (2016). Relación entre las necesidades psicológicas y la motivación intrínseca en una muestra de estudiantes universitarios. En J. L. Castejón. (Ed.), *Psicología y educación* (1988-1997). ACIPE- Asociación Científica de Psicología y Educación. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/64097/1/Psicologia-y-educacion_237.pdf
- Acevedo- Duque, Á., Argüello, A., Pineda, B., & Turcios, P. (2020). Competencias del docente en educación online en tiempo de COVID-19: Universidades Públicas de Honduras. *Revista de ciencias sociales*, 26(2), 206-224. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7599941>
- Aciego de Mendoza, R. A., Dominguez, R. D., & Hernández, P. H. (2003). Evaluación de la mejora en valores de realización personal y social en adolescentes que han participado en un programa de intervención. *Psicothema*, 15(4), 589-594. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8063>
- Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva educacional, Formación de profesores*, (45), 11-24. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333329100002>
- Alarcón, L., & Zamudio, L. (2001). *Perfil del psicólogo educativo en la integración escolar* [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. Archivo digital. <http://digitalacademico.ajusco.upn.mx:8080/jspui/handle/123456789/14001>
- Alsina, J. (2013). *Rúbricas para la evaluación de competencias*. Ediciones OCTAEDRO.
- Alvarado, H. (2020). Competencias digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje del docente y estudiante. *Revista Guatemalteca de Educación Superior*, 3(2), 12-23. <https://doi.org/10.46954/revistages.v3i2.28>
- American Psychological Association [APA] (2018). *Ethical principles of psychologist and code of conduct*. Washington D. C.: APA. <http://www.apa.org/ethics/code/index.aspx>
- American Educational Research Association, American Psychological Association, National Council on Measurement in Education, Joint Committee on Standards for Educational and Psychological Testing (U.S.). (2014). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: AERA.
- Anderman, E. M. (2011). Educational Psychology in the Twenty-First Century: Challenges for Our Community. *Educational Psychologist*, 46, 3, 185–196. <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.587724>
- Anguera, T. (1983). La observación. En R. Fernández Ballesteros y J. Carboles (Eds.). *Evaluación conductual*. Pirámide.

- Apgar, D. (2019). Conceptualization of capstone experiences: Examining their role in social work education. *Social Work Education*, 38(2), 143-158. <https://doi.org/10.1080/02615479.2018.1512963>
- Arguedas Negrini, I. (2010). Involucramiento de las estudiantes y los estudiantes en el proceso educativo. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (1), 64- 78. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661266/REICE_8_1_5.pdf?sequence=1
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American psychologist*, 55(5), 469. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>
- Arteaga, C., & González, M. (2001). Diagnóstico. En *Desarrollo comunitario* (pp. 82-106). UNAM. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/1006/1/Diagnostico.o.%20en%20Desarrollo%20comunitario.pdf>
- Atuncar Manco, G. D. (2017). *Actividad física, estrés percibido y autorregulación emocional en estudiantes universitarios de Lima* [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Archivo digital. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/8721>
- Baartman, L., & Ruijs, L. (2011). Comparing students' perceived and actual competence in higher vocational education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(4), 385-398. <https://doi.org/10.1080/02602938.2011.553274>
- Bauman, A. (2018). Concept maps: Active learning assessment tool in a strategic management capstone class. *College Teaching*, 66(4), 213-221. <https://doi.org/10.1080/87567555.2018.1501656>
- Bautista, G., Borges, F., & Forés, A. (2006). *Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje*. Narcea
- Beck, R., Taylor, C., & Robbins, M. (2003). Missing home: Sociotropy and autonomy and their relationship to psychological distress and homesickness in college freshmen. *Anxiety, stress, and coping*, 16(2), 155-166. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10615806.2003.10382970>
- Benavides, M., & Aguirre, M. (2015). El proceso de desarrollo de la comunicación escrita en las aulas universitarias bajo un enfoque por competencias. *Blanco y Negro*, 6(1), 1-12. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/view/13727>
- Bherer, L., Erickson, K. I., & Liu-Ambrose, T. (2013). A review of the effects of physical activity and exercise on cognitive and brain functions in older adults. *Journal of aging research*, 2013, 1-8. <https://www.hindawi.com/journals/jar/2013/657508/>

- Bjork, R., Dunlosky, J., & Kornell, N. (2013). Self-Regulated Learning: Beliefs, Techniques, and Illusions. *Annual Review of Psychology*, 64, 417-444. <http://www.excaliburtsa.org.uk/wp-content/uploads/2017/11/Self-regulated-learning-Bjork.pdf>
- Booth, F. W., Laye, M. J., Lees, S. J., Rector, R. S., & Thyfault, J. P. (2008). Reduced physical activity and risk of chronic disease: the biology behind the consequences. *European journal of applied physiology*, 102(4), 381-390. <https://link.springer.com/article/10.1007/s00421-007-0606-5>
- Bordas, I., & Cabrera, F. (2001). Estrategias de evaluación centradas en el proceso. Universidad de Barcelona. *Revista española de pedagogía*, 59. <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2007/06/218-02.pdf>
- Bravo, R., Catalán, S., & Pina, J. (2018). Analysing teamwork in higher education: An empirical study on the antecedents and consequences of team cohesiveness. *Studies in Higher Education*, 44(7), 1153-1165. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1420049>
- Britton, E., Simper, N., Leger, A., & Stephenson, J. (2015). Assessing teamwork in undergraduate education: a measurement tool to evaluate individual teamwork skills. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(3), 378-397. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1116497>
- Cabero Almenara, J. (2005). Las TIC y las universidades: retos, posibilidades y preocupaciones. *Revista de la educación superior*, 34(135), 77-100. <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v34n135/0185-2760-resu-34-135-77.pdf>
- Canaza-Choque, F. A. (2020). Educación superior en la cuarentena global: disrupciones y transiciones. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 14(2), 1-10. <https://doi.org/10.19083/10.19083/ridu.2020.1315>
- Cardona-Londoño, C., Ramirez-Sánchez, M., & Rivas-Trujillo, E. (2020). Educación Superior en un mundo virtual, forzado por la pandemia del Covid 19. *Revista ESPACIOS*. ISSN, 798, 1015. <http://www.revistaespacios.com/a20v41n35/a20v41n35p04.pdf>
- Careau, E., Vincent, C., & Swaine, B. (2014). Observed Interprofessional Collaboration (OIPC) during Interdisciplinary Team Meetings: Development and Validation of a Tool in a Rehabilitation Setting. *Journal of Research in Interprofessional Practice and Education* 4 (1), 1–19. <http://dx.doi.org/10.22230/jripe.2014v4n1a118>
- Carpio Lozada, B. (2020). Desarrollo de la atención selectiva a través del juego en estudiantes de educación superior. *Comuni@cción*, 11(2), 131-141. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2219-71682020000200131
- Carreras, L. (2012). Situación Actual de la Psicología Educativa en Europa. *Psicología Educativa*, 18(1), 3-13. <https://www.redalyc.org/pdf/6137/613765465001.pdf>
- Carretero, M. (1997). ¿Qué es el constructivismo? *Progreso*, 39- 71. http://www.micentroeducativo.pe/docente/fileproject/file_docentes/549bi_2c5224.pdf

- Casper, W. (2017). Teaching beyond the topic teaching teamwork skills in higher education. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 17(6). http://www.digitalcommons.www.na-businesspress.com/JHETP/CasperWC_17_6_.pdf
- Cavill, N., Kahlmeier, S., & Racioppi, F. (2009). *Actividad física y salud en Europa: Conocer para actuar*. Instituto de Biomedicina de la Universidad de León.
- Ciccolo, J., Whitworth, J., & Nosrat, S. (2019). Psychological benefits of exercise. En M. Anshel, S. Petruzzello y E. Labbé (Ed), *APA handbook of sport and exercise psychology*, volume 2: Exercise psychology, (93-108). Washington, DC, US: American Psychological Association. <http://dx.doi.org/10.1037/0000124-005>
- Cisterna, F. (2007). Reforma educacional, capital humano y desigualdad en Chile. *Horizontes educacionales*, 12(2), 43-50. <https://www.redalyc.org/pdf/979/97917592005.pdf>
- Contreras, F. (2018). Reflexiones para una evaluación constructivista. *Horizonte de la Ciencia*, 8(14), 87-99. <https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/294>
- Córdoba, F. J. (2006). La evaluación de los estudiantes: una discusión abierta. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(7), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie3972537>
- Corino, C. (2017). *Evolución de la web 2.0 a la 3.0, y su impacto en la empresa* [Tesis de maestría, Universidad de Cantabria]. Archivo digital. <https://bit.ly/3RbqWLo>
- Cotán, A. (2020). El trabajo colaborativo online como herramienta didáctica en Espacios de Enseñanza Superior (EEES). Percepciones de los estudiantes de los Grados en Educación Infantil y Primaria. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 12, 82-94. <http://dx.doi.org/10.1344/RIDU2020.12.9>
- Cueva, D. A. (2020). La tecnología educativa en tiempos de crisis. *Conrado*, 16(74), 341-348. <https://biblat.unam.mx/es/revista/conrado/articulo/la-tecnologia-educativa-en-tiempos-de-crisis>
- Czeresnia, D. (1999). The concept of health and the difference between prevention and promotion. *Cadernos de saúde pública*, 15, 701-709. <https://www.scielo.br/j/csp/a/yzwJKvBC4HZMPnKycN7VN8m/>
- De la Cruz, G., & Abreu, L. (2012). Rúbricas, currículo y trabajo docente colaborativo: una experiencia práctica. *Observar*, 31-48. <https://raco.cat/index.php/Observar/article/view/263878>
- De-la-Hoz-Franco, E., Martínez-Palmera, O., Combata-Niño, H., & Hernández-Palma, H. (2019). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación y su Influencia en la Transformación de la Educación Superior en Colombia para Impulso de la Economía Global. *Información tecnológica*, 30(1), 255-262. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/infotec/v30n1/0718-0764-infotec-30-01-255.pdf>

- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos: Manual de investigación cualitativa*. Editorial GEDISA.
- Díaz, D. D. (2014). TIC en Educación Superior: Ventajas y desventajas. *Educación y tecnología*, (4), 44-50. <http://revistas.umce.cl/index.php/edytec/article/view/180/pdf>
- Díaz, F., & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw- Hill.
- Díaz-Riva, M., Fernández-Chaucayanqui, S., & Holguín-Alvarez, J. (2021). Modificación de los Procesos Cognitivos mediante Conflictos Estructurales con Aplicativos de Gamificación Formal. *Eduser*, 8, 68-79. <http://revistas.ucv.edu.pe/index.php/eduser/article/view/1103>
- Domínguez, A. (2011). Reconsiderando el papel de los docentes ante la sociedad de la información. *Etic@ net: Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, (11), 179-195. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3802006>
- Engberg, E., Alen, M., Kukkonen-Harjula, K., Peltonen, J. E., Tikkanen, H. O., & Pekkarinen, H. (2012). Life events and change in leisure time physical activity. *Sports medicine*, 42(5), 433-447. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22512413/>
- Estévez Carmona, M. (2012). Análisis y beneficios de la incorporación de las TIC en el área de Lengua Castellana y Literatura: un caso práctico. *Píxel-Bit*. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/94187/00820123015096.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Estévez-González, A., García-Sánchez, C., & Junqué, C. (1997). La atención: una compleja función cerebral. *Revista de neurología*, 25(148), 1989-1997. <https://bit.ly/3RaLbIK>
- European Federation of Psychologists Association [EFPA]. *Ethical code*. <http://www.efpa.eu/ethics/meta-code-of-ethics->
- Fernández, A. (2011). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 11-34. <https://riunet.upv.es/handle/10251/141755>
- García, F., & Tobón, S. (2008). *Gestión del currículum por competencias. Una aproximación desde el modelo sistémico complejo*. AB Representaciones Generales, SRL.
- García, J., Tobón, S., & López, N. (2009). *Guía sintética para la gestión del currículum por competencias*. Editorial AB Representaciones generales, SRL.
- García-Planas, M., & Taberna, J. (2020). Transición de la docencia presencial a la no presencial en la UPC durante la pandemia del COVID-19. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (15), 177-187. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5015>
- Gatica-Lara, F., & Uribarren-Berrueta, T. (2013). ¿Cómo elaborar una rúbrica? Investigación en educación médica, 2(5), 61-65. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72684-X](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72684-X)

- Gómez-Mendoza, M., & Alzate-Piedrahíta, M. (2010). La alegre entrada y el irresistible ascenso de las competencias en la universidad. *Educación y Educadores*, 13(3), 453-474. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3646497>
- González, J. y Wagenaar, R. (Eds.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final-Proyecto Piloto, Fase Uno*. Universidad de Deusto.
- Guerrero, J., Vite, H., & Feijoo, J. (2020). Uso de la tecnología de información y comunicación y las tecnologías de aprendizaje y conocimiento en tiempos de Covid-19 en la Educación Superior. *Conrado*, 16(77), 338-345. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v16n77/1990-8644-rc-16-77-338.pdf>
- Gutiérrez, J. A. (2013). *Un curso integrador de la Facultad de administración de la Universidad de los Andes-la experiencia educativa de la simulación* [Tesis de maestría, Universidad de los Andes]. Archivo digital. <https://repositorio.uniandes.edu.co/bitstream/handle/1992/11928/u628018.pdf?sequence=1>
- Gutierrez, J., Montoya, L., Toro, B., Briñón, M., Rosas, E., & Salazar, L. (2010). Depresión en estudiantes universitarios y su asociación con el estrés académico. *Ces Medicina*, 24(1), 7-17. <https://www.redalyc.org/pdf/2611/261119491001.pdf>
- Healey, M. (2014). Integrating undergraduate research into the curriculum: International perspectives on capstone and final-year projects. *Council on Undergraduate Research Quarterly*, 34(4), 26-33. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8040832/>
- Herrington, J., Reeves, T. C., & Oliver, R. (2014). Authentic learning environments. *Handbook of research on educational communications and technology*, 401-412. http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4614-3185-5_32
- Holdsworth, A., Watty, K., & Davies, M. (2009). Developing capstone experiences. Centre for the Study of Higher Education, University of Melbourne. <https://dro.deakin.edu.au/eserv/DU:30033379/watty-developingcapstone-2009.pdf>
- Ibarra, M., & Rodríguez, G. (2011). Aprendizaje autónomo y trabajo en equipo: reflexiones desde la competencia percibida por los estudiantes universitarios. *Revista electrónica interuniversitaria de Formación del profesorado*, 14(4). <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/92161>
- Icart Isern, M. T., Fuentelsaz Gallego, C., & Pulpon Segura, A. M. (2006). *Elaboración y presentación de un proyecto de investigación y una tesina*. Edicions Universitat Barcelona.
- Jonnaert, P. (2001, del 18 al 22 de diciembre). Competencias y socioconstructivismo. Nuevas referencias para los programas de estudios [congreso]. *Segunda Conferencia Anual de Inspectores de la Enseñanza Media*, Montreal, Canadá. https://www.academia.edu/8854861/Competencias_y_socioconstructivismo_Nuevas_referencias_para_los_programas_de_estudios_1

- Juliá, M. (2011). Formación basada en competencias: Aportes a la calidad de los aprendizajes en la formación de psicólogos. En J. Catalán (Ed.), *Psicología educacional. Proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones* (pp. 245-269). Editorial Universidad de la Serena.
- Lee, N., & Loton, D. (2015). *Capstone curriculum across disciplines: Synthesising theory, practice and policy to provide practical tools for curriculum design*. Victoria University. https://vuir.vu.edu.au/36309/1/Lee_N_NSTF_report_2015.pdf
- Lima-Montenegro, S., & Fernandez-Nodarse, F. (2017). La educación a distancia en entornos virtuales de enseñanza aprendizaje. *Reflexiones didácticas. Atenas*, 3(39), 31-47. <https://www.redalyc.org/journal/4780/478055149003/478055149003.pdf>
- Llorente, M. (2012). De la web tradicional a la web semántica: cambios y aplicación al ámbito educativo. *Apertura*, 3(1), 120-129. <https://idus.us.es/handle/11441/24544>
- Love, P. (2009). Educational psychologists: the early search for an identity. *Educational Psychology in Practice*, 25(1), 3-8. <https://doi.org/10.1080/02667360802697548>
- Lovón, M., & Cisneros, S. (2020). Repercusiones de las clases virtuales en los estudiantes universitarios en el contexto de la cuarentena por covid-19: El caso de la PUCP. *Propósitos y Representaciones*, 8(SPE3), 588. <http://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/588>
- Luna-Romero, Á. E., Jaramillo, F. Y. V., & Romero, H. R. C. (2018). Formación docente en el uso de las TIC. *Universidad Ciencia y Tecnología*, (02), 7-7. <https://uctunexpo.autanabooks.com/index.php/uct/article/view/66/67>
- Marí, R. (2008). Propuesta de un modelo de diagnóstico en educación. *Bordon*, 59 (4), 611- 626. <http://148.202.167.116:8080/xmlui/handle/123456789/2710>
- Martínez, L. (2015). Evaluación del perfil de egreso: primer paso para la reformulación del currículum. *Revista de Investigación Educativa* 21, 210- 221. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i21.1711>
- Martínez-Garcés, J., & Garcés-Fuenmayor, J. (2020). Competencias digitales docentes y el reto de la educación virtual derivado de la covid-19. *Educación y Humanismo*, 22(39), 1- 16. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4114>
- Masero, I, Camacho, M., & Vázquez, M. (2018). Cómo evaluar conocimientos y competencias en la resolución matemática de problemas en el contexto económico a través de rúbricas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 51-64. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/277981>
- Ministerio de Educación (2017). *Política nacional del deporte*.
- Ministerio de Salud (2010). *Promoviendo universidades saludables*. Documento Técnico. Dirección General de Promoción de la Salud. Dirección de Educación para la Salud.
- Ministerio de Salud (2012a). *Un gordo problema: Sobrepeso y obesidad en el Perú*.
- Molano, N., Vélez, R., & Rojas, E. (2019). Actividad física y su relación con la carga académica de estudiantes universitarios. *Hacia la Promoción de la Salud*, 24(1), 112-120. <https://bit.ly/3KgMW5a>

- Moore, J., & Benson, A. (2012). *International Perspectives of Distance Learning in Higher Education*. BoD–Books on Demand.
- Morales, V. G. (2013). Desarrollo de competencias digitales docentes en la educación básica. *Apertura: revista de Innovación Educativa*, 5(1), 88-97. <https://www.redalyc.org/pdf/688/68830443008.pdf>
- Moreno, P. (2009). *Análisis del uso universitario de plataformas de gestión del aprendizaje. Estudio de caso en la Universitat de Valencia*. [Tesis doctoral, Universidad de Valencia]. Archivo digital. <https://roderic.uv.es/handle/10550/15781>
- Niño, J., Fernández, F., & Duarte, J. (2019). Diseño de un recurso educativo digital para fomentar el uso racional de la energía eléctrica en comunidades rurales. *Saber, Ciencia y Libertad*, 14(2), 256-272. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/24544/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Organización Mundial de la Salud. (2010). Recomendaciones mundiales sobre la actividad física para la salud.
- Organización Mundial de la Salud (2016). *Global NCD Target Reduce Physical Inactivity*. <https://www.who.int/beat-ncds/take-action/policy-brief-reduce-physical-inactivity.pdf?ua=1>
- Organización Mundial de la Salud (2018). *Noncommunicable diseases country profiles 2018*. Ginebra. <https://www.who.int/nmh/publications/ncd-profiles-2018/en/>
- Padilla- Carmona, M. T., Suárez- Ortega, M., & Sánchez- García, M. F. (2016). Inclusión digital de los estudiantes adultos que acceden a la universidad: análisis de sus actitudes y competencias digitales. *Revista Complutense de Educación*, 27 (3), 1229-1246. <https://idus.us.es/handle/11441/49756>
- Paredes-Chacín, A., Inciarte, A., & Walles-Peñaloza, D. (2020). Educación superior e investigación en Latinoamérica: Transición al uso de tecnologías digitales por Covid19. *Revista de ciencias sociales*, 26(3), 98-117. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7565470>
- Perassi, Z. (2013). La importancia de planificar la evaluación. Aportes para debatir la evaluación de aprendizajes. *Argonauta*, 3, 1- 16. <https://upvv.clavijero.edu.mx/cursos/LEB0314/documentos/laimportanciadeplanificarlaevaluacion.pdf>
- Pérez de Cabrera, L. (2013). El rol del docente en el aprendizaje autónomo: la perspectiva del estudiante y la relación con su rendimiento académico. *Diálogos*, 7 (11), 45- 62. <https://core.ac.uk/download/pdf/47265063.pdf>
- Ramírez, W., Vinaccia, S., & Gustavo, R. S. (2004). El impacto de la actividad física y el deporte sobre la salud, la cognición, la socialización y el rendimiento académico: una revisión teórica. *Revista de estudios sociales*, (18), 67-75. <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/abs/10.7440/res18.2004.06>

- Reddy, Y., & Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment & evaluation in higher education*, 35(4), 435-448. <https://doi.org/10.1080/02602930902862859>
- Remor, E., & Rueda, M. C. P. L. (2007). La relación entre niveles de la actividad física y la experiencia de estrés y de síntomas de malestar físico. *Interamerican Journal of Psychology*, 41(3), 313-322. <https://www.redalyc.org/pdf/284/28441306.pdf>
- Reyes, M. (2017). Desarrollo de la competencia de aprendizaje autónomo en estudiantes de Pedagogía en un modelo educativo basado en competencias. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 16 (32), 67- 82. <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/454>
- Riebe, L., Girardi, A., & Whitsed, C. (2016). A systematic literature review of teamwork pedagogy in higher education. *Small Group Research*, 47(6), 619-664. <https://doi.org/10.1177/1046496416665221>
- Riebe, L., Roepen, D., Santarelli, B., & Marchioro, G. (2010). Teamwork: effectively teaching an employability skill. *Education + Training*, 52 (6/7), 528-539. <https://doi.org/10.1108/00400911011068478>
- Rodríguez-Gallego, M. (2014). Evidenciar competencias con rúbricas de evaluación. *Escuela Abierta*, 17, 117-134. <https://ea.ceuandalucia.es/index.php/EA/article/view/57>
- Ruiz-Aquino, M. (2020). El desafío de la presencialidad a la virtualidad en la educación superior en tiempos de pandemia. *Desafíos*, 11(1), 7-8. doi: <https://doi.org/10.37711/desafios.2020.11.1.136>
- Ryan, R. & Deci, E. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Publishing.
- Ryan, R. & Deci, E. (2000). Self- determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78. https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf
- Sáenz, D. (2019). *Diseño de Rúbricas para Evaluar los Aprendizajes en la Asignatura de Redacción Técnica que se imparte en las carreras de ingeniería en la Universidad Nacional de Ingeniería* [Tesis doctoral, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua]. Archivo digital. <https://repositorio.unan.edu.ni/10761/>
- Salinas J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 1(1). <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v1i1.228>
- Sánchez, M., et al. (2020). Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria*, 21(3), 1-24. <https://www.revista.unam.mx/wp-content/uploads/AOP.pdf>

- Sanchez-Rodriguez, J., Ruiz-Palmero, J., & Sánchez Vega, E. (2014). *Las clases invertidas: beneficios y estrategias para su puesta en práctica en la educación superior*. Universidad de Málaga.
- Sandin M. (2004) *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. MC GRAW HILL. España.
- Santos, M. (2010). Una flecha en la Diana. La Evaluación como aprendizaje. *Andalucía educativa*, 34, 7 - 19. <https://multiblog.educacion.navarra.es/jmoreno1/files/2013/10/evaluaci%C3%B3n-de-la-escuela.pdf>
- Scott-Ladd, B., & Chan, C. C. (2008). Using action research to teach students to manage team learning and improve teamwork satisfaction. *Active Learning in Higher Education*, 9(3), 231-248. <https://doi.org/10.1177/1469787408095848>
- SINEACE (2018). *Explicación de estándares del modelo de acreditación de programas de estudios de educación superior universitaria*. Lima: SINEACE.
- Solórzano, F. y García, A. (2016). Fundamentos del aprendizaje en red desde el conectivismo y la teoría de la actividad. *Revista Cubana de Educación Superior*, 35 (3), 98-112. <https://bit.ly/36Ih7hN>
- Steinberg, H., Sykes, E. A., Moss, T., Lowery, S., LeBoutillier, N., & Dewey, A. (1997). Exercise enhances creativity independently of mood. *British Journal of Sports Medicine*, 31(3), 240-245. <https://bjsm.bmj.com/content/31/3/240.short>
- Tedesco, J. (2007). Los pilares de la educación del futuro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(5), 1-4. <https://bit.ly/3Tf3yOH>
- Terris, M. (1990). Public health policy for the 1990s. *Journal of Public Health Policy*, 11(3), 281-295.
- Tobón, S., & García, J. A. (2006). *El enfoque de las competencias en el marco de la educación superior*. Universidad Complutense de Madrid.
- Toranzos, L. (1996). Evaluación y calidad. *Revista iberoamericana de educación*, 63- 78.
- Tünnermann, C. (2011). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. *Unión de Universidades de América Latina y el Caribe*, 61(48), 21-32. <https://www.redalyc.org/pdf/373/37319199005.pdf>
- UNESCO. (1998). *La educación superior en el siglo XXI*. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior.
- Urra, P., & Jiménez, J. (2013). Perfil de ingreso. En P. Urra, J. Jiménez, C. Oliva, A. Pérez, P. Pallavicini (Eds.), *Manual de revisión y diseño curricular universitario* (pp. 137- 153). <https://docplayer.es/26190099-Perfil-de-ingreso-manual-de-revision-y-diseno-curricular.html>

- Van Acker, L., & Bailey, J. (2011). Embedding graduate skills in capstone courses. *Asian Social Science*, 7(4), 69. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1001.8819&rep=rep1&type=pdf>
- Vite, H., Carvajal, H., Samaniego, R., & Prado, M. (2020). Competencias virtuales de los docentes frente al reto de Covid-19 en instituciones de educación superior en Ecuador. *Revista Conrado*, 16(S 1), 178-183. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1539>
- Weinstein, A. A., Koehmstedt, C., & Kop, W. J. (2017). Mental health consequences of exercise withdrawal: A systematic review. *General Hospital Psychiatry*, 49, 11–18. <https://doi.org/10.1016/j.genhosppsych.2017.06.001>
- Wu, X., Tao, S., Zhang, Y., Zhang, S., & Tao, F. (2015). Low physical activity and high screen time can increase the risks of mental health problems and poor sleep quality among Chinese college students. *PloS ONE*, 10(3), 1-10. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0119607>
- Yániz, C. (2008). Las competencias en currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *Revista de docencia universitaria*, 6(1). <https://revistas.um.es/redu/article/view/10621>
- Zambrano, A. (2012). *Modelo de aprendizaje virtual para la educación superior MAVES basado en tecnologías Web 3.0*. Ecoe Ediciones.
- Zárate, M. (2017). La escritura académica: Dificultades y necesidades en educación superior. *Educación Superior*, 2(1), 46-54. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2518-82832017000100005&script=sci_arttext
- Zimmerman, B., & Schunk, D. (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Routledge/Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780203839010>