



2020

séptima

JORNADA DE INNOVACIÓN CURRICULAR

Y BUENAS PRÁCTICAS

pedagógicas

UGCDD

Vicerrectoría
Académica

Unidad de Gestión Curricular
y Desarrollo Docente

Dirección General
de Pregrado



**Universidad
de Valparaíso**
CHILE

Universidad de Valparaíso

SÉPTIMA EDICIÓN ENERO 2021

Vicerrectoría Académica,
Blanco 951. Valparaíso, Chile.

**Unidad de Gestión Curricular
y Desarrollo Docente.**
Blanco 951. Valparaíso, Chile.
Fono: (ANEXO) 3141

Edición General:
Unidad de Gestión Curricular
y Desarrollo Docente.

Diseño Gráfico:
Pamela Contreras Alvarado.

JORNADA DE INNOVACIÓN CURRICULAR

Y BUENAS PRÁCTICAS

pedagógicas

ÍNDICE

CAPÍTULO I: DISEÑO DE AMBIENTES DE APRENDIZAJE ENRIQUECIDOS EN MODALIDAD ONLINE

AUDITORÍA

- 01 Estrategias de innovación en Aprendizaje+Servicio en entornos virtuales para el fortalecimiento de las competencias genéricas Sello UV en la asignatura TIPE I Auditoría. **12**
- 02 Innovando en procesos de investigación a través del uso de tecnología en Talleres de Integración Ciclo Básico. **23**

DISEÑO

- 03 Taller Desafío Levantemos Chile **33**
- 04 Taller Internacional de Diseño **40**

ENFERMERÍA

- 05 Percepción de estudiantes de Enfermería en relación con metodología de enseñanza-aprendizaje *E-casos*. **46**
- 06 Práctica Clínica Integrada Virtual. **53**
- 07 Simulación a distancia en vivo. **63**
- 08 Tele-enfermería en el control de Salud Cardiovascular, una estrategia apropiada para incorporar en la experiencia de Práctica Clínica en Atención Primaria en Salud. **72**
- 09 Uso del aprendizaje basado en problemas como metodología para práctica clínica reconvertida en estudiantes de primer año de enfermería. **80**

FÍSICA

- 10 Diseño, implementación y automatización de procesos de evaluación masiva a través de *Moodle* (Aula Virtual). **89**

FONOAUDIOLOGÍA

- 11 Adaptando estrategias de autorregulación del aprendizaje al entorno virtual. **96**

GESTIÓN EN TURISMO Y CULTURA

- 12 Cápsulas aplicadas a la Docencia. **106**

INGENIERÍA EN CONSTRUCCIÓN

- 13 Inspección Remota. **113**

INGENIERÍA EN INFORMACIÓN Y CONTROL DE GESTIÓN

- 14 A+S en modalidad virtual enmarcado en los Talleres de Integración Perfil UV II. **120**

KINESIOLOGÍA

- 15 Reconversión de actividades prácticas clínicas durante semestre 2 del 2020: una experiencia en formato *online* desde la asignatura de Neurokinesiología II (KIN 425) **129**

MEDICINA

- 16 Experiencias de promoción de la Salud, realizadas en el contexto de la Pandemia, por estudiantes de medicina, en distintas comunidades educativas del Valle de Aconcagua **139**
- 17 *Podcast*: Conversando sobre la salud y género en el Sistema de Salud Chileno. Una herramienta para la enseñanza-aprendizaje en tiempos de transformación sociosanitaria. **143**

NUTRICIÓN Y DIETÉTICA

- 18 Mentoría *online* de la carrera de Nutrición y Dietética: Estrategia que promueve el trabajo autónomo, en equipo y las habilidades comunicativas de los/las estudiantes de primer año. **150**

OBSTETRICIA Y PUERICULTURA

- 19 Trabajo Comunitario en Tiempos de Pandemia. **158**

PEDAGOGÍA O LICENCIATURA EN MATEMÁTICAS

- 20** Implementación de tabletas digitalizadoras en un ambiente de aprendizaje virtual para propiciar el trabajo autónomo y colaborativo en estudiantes de la carrera de Pedagogía en Matemáticas o Licenciatura en Matemáticas. **167**

QUÍMICA Y FARMACIA

- 21** Evaluación Asincrónica en Grupos Pequeños. **176**

TECNOLOGÍA MÉDICA

- 22** Evaluación formativa del trabajo autónomo de las/los estudiantes de primer año de la asignatura de Física Acústica de la carrera de Fonoaudiología, mediante la plataforma *Nearpod*. **183**

CARRERAS EN CONJUNTO

- 23** ENFERMERÍA Y TECNOLOGÍA MÉDICA: El relato literario como herramienta metodológica en la enseñanza de la historia de las ciencias. Relato de una experiencia: *“Tres guineas para Rosalind”*. **192**
- 24** FONOAUDIOLÓGÍA Y TRABAJO SOCIAL: Experiencia de Telepráctica interdisciplinaria entre Trabajo Social y Fonoaudiología de la Universidad de Valparaíso desde un enfoque biopsicosocial. **200**

CAPÍTULO II: PROCESOS DE SEGUIMIENTO Y MONITOREO CURRICULAR

KINESIOLOGÍA

- 25** Metodología para el análisis del perfil de egreso. **211**

CAPÍTULO III: FORTALECIMIENTO DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE (FID)

ENFERMERÍA

- 26** Acompañamiento a estudiantes primer año *online* 2020 carrera Enfermería Campus San Felipe. **222**

KINESIOLOGÍA

- 27** Experiencia de Aprendizaje: Proyecto de Intervención kinésica. **227**

PEDAGOGÍA EN FILOSOFÍA

- 28** Ciclo de conversatorios. **234**

PEDAGOGÍA EN MATEMÁTICAS

- 29** Aprendiendo juntos: Aprendizaje + Servicio en el contexto de la pandemia. **241**

PEDAGOGÍA EN MÚSICA

- 30** Proceso de elaboración y aplicación de instrumento de construcción colegiada para la evaluación del perfil de egreso de la carrera de Pedagogía en Música. **257**

CARRERAS EN CONJUNTO

- 31** EDUCACIÓN PARVULARIA Y PEDAGOGÍA EN MÚSICA: Acompañamiento desde una Triada Formativa en Práctica Intermedia y Profesional con estudiantes de las carreras de Pedagogía en Música y Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso. **265**

capítulo I

***DISEÑO DE AMBIENTES DE APRENDIZAJE
ENRIQUECIDOS EN MODALIDAD ONLINE***

01

auditoría

Estrategias de innovación en Aprendizaje+ Servicio en entornos virtuales para el fortalecimiento de las competencias genéricas Sello UV en la asignatura TIPE I Auditoría.

Sandy Iturra Mena

RESUMEN

La siguiente experiencia se enmarca en la Asignatura TIPE I de la carrera de Auditoría, en el contexto de la nueva modalidad de educación online donde se hace necesario rediseñar las estrategias de aprendizaje tradicionales, creando instancias que permitan innovar el proceso de formación orientada en competencias, proponiendo mecanismos que permitan mantener y fortalecer el vínculo con el medio, logrando a la vez, una evaluación integral de las competencias sello UV. Por lo anterior, el objetivo de la propuesta es implementar estrategias de innovación en Aprendizaje+Servicio, en ambientes de aprendizaje flexible para el fortalecimiento de las competencias genéricas del sello UV, mediante el uso de recursos tecnológicos y la creación de un canal de comunicación virtual entre comunidad y estudiantes.

ANTECEDENTES DEL CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA

Los Talleres de Integración del perfil UV son asignaturas transversales orientadas a fortalecer las competencias sello de la Institución; Trabajo en equipo, Compromiso ético ciudadano y Comunicación efectiva. Estos son talleres que se organizan fundamentalmente en base a actividades prácticas que integran, desde diversas perspectivas, los elementos del perfil de egreso, haciendo hincapié en los valores asociados al sentido de lo público (Universidad de Valparaíso, 2012).

Según el informe del Comité Curricular Permanente de la carrera de Auditoría (2020), se observa un alto nivel de desarrollo de la competencia “Trabajo en Equipo” y de “Compromiso ético ciudadano” en el seguimiento de la asignatura hito “Taller Integración Perfil Egreso Sello UV III”, correspondiente a los programas del Diurno y Vespertino de Valparaíso de los años 2018 y 2019. Por otro lado, la competencia que evidencia un menor nivel de dominio, respecto de las otras dos, es “Comunicación efectiva”, principalmente porque los estudiantes

perciben la necesidad de expresar con mayor claridad sus requerimientos, tanto del equipo, como en general con todos los actores involucrados dentro del trabajo de los Tipes (socio comunitario, docente del taller, docentes colaboradores).

La estrategia metodológica de aprendizaje que se aplica en estos talleres del ciclo disciplinar consiste en el “*Aprendizaje + Servicio*” con enfoque en el trabajo colaborativo, la cual vincula los contenidos curriculares de las asignaturas de las diferentes líneas de la carrera con el desarrollo de un servicio en un entorno real, orientado a promover el desarrollo local de las comunidades (Programa Asignatura TIPE I, 2020).

Las crisis actuales que ha enfrentado la población chilena en el último tiempo (social, sanitaria y económica), han acelerado la transformación digital de la experiencia formativa, desde un ambiente presencial a un ambiente de educación a distancia. En esta nueva modalidad de educación online se ha visto la necesidad de rediseñar las estrategias de aprendizaje tradicionales y buscar instancias que permitan innovar este proceso de formación orientada en competencias en el marco de la docencia universitaria y poner en discusión los mecanismos para mantener la vinculación con el medio y lograr a la vez, una evaluación integral de las competencias sello UV, bajo esta nueva forma de aprendizaje.

García y Ruiz (2020), señalan que dominar las competencias comunicativas, mediáticas y digitales, serán claves para poder participar en esta sociedad. Sin duda, las competencias informacionales, cognitivas y éticas facilitarán el poder hacer frente al alto volumen de información y de conocimiento disponible necesario para afrontar y resolver, cada día, los desafíos personales, profesionales, comunitarios, entre otros.

Por otro lado, las cápsulas educativas se reconocen como un medio que se utiliza para dar a conocer información sobre una temática a través de imágenes, texto y narración, que tienen un tiempo de duración breve, de entre 5 a 10 minutos, con el propósito de difundir contenidos temáticos cortos, facilitando el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Vidal, Vialart, Sánchez, González, 2019)

Morera (2017), indica que la infografía se valora como un elemento que produce una comunicación más efectiva que el texto sin imagen, ya que permite una construcción más eficaz en la transmisión de información por el canal visual. De esta manera, las nuevas tecnologías y el uso que se hace de ellas están modificando el lenguaje visual y escrito, formando una síntesis entre ellos en los que el concepto infografía adquiere una nueva dimensión.

En lo relativo a la evaluación del proceso, según Barberá (2005), un “*e-portafolio*”

de aprendizaje es un sistema digital con una selección de trabajos del estudiante que relata de manera reflexiva el progreso y los logros conseguidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de un área específica.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Etapas 1: Definición recursos requeridos para el desarrollo de la experiencia de innovación: Se definió la necesidad de contar con dos estudiantes ayudantes que se desempeñaran en calidad de community manager para la administración de las redes sociales. En cuanto a recursos informáticos, se requirió de un *Notebook* para la administración y creación de contenido para las redes sociales y tres licencias para la creación de presentaciones y videos explicativos animados, basadas en tecnología *Cloud Computing* (“*Toonly*”), y finalmente tres licencias para “*Genially*”, herramienta que dispone recursos de interactividad, imágenes y animación para la creación de infografías.

Etapas 2: Selección de community manager (“*Senior*” y “*Junior*”): Se realizó una convocatoria a postulación a los estudiantes, aplicándose un sistema

de selección basado en competencias. Algunas de las habilidades requeridas fueron la capacidad de trabajar en equipo, compromiso ético y ciudadano, comunicación efectiva, proactividad, responsabilidad, capacidad de diseño, manejo de redes sociales y de plataformas tecnológicas. Por otro lado, se solicitó a las y los postulantes como parte del proceso de selección la creación de una infografía y una cápsula animada, con el fin de evaluar las habilidades en cuanto a diseño y destreza en el uso de las plataformas requeridas para el cargo. Una vez definido las o los estudiantes que formarían parte del equipo TIPE, se estableció la figura de “*Community Manager Senior*” y “*Junior*” en función del avance curricular y la experiencia previa de éstos como ayudantes en otras asignaturas. Entre algunas de las funciones del cargo se encuentran; crear, configurar, diseñar las redes sociales y mantenerlas actualizadas, además de subir el contenido creado por los equipos de TIPE, responder, interactuar, promover la conversación con los seguidores y derivar sus inquietudes.

Etapa 3: Evaluación inicial de los estudiantes: Al inicio del semestre se realizó una autoevaluación inicial a través de una escala de apreciación, con el fin de identificar el nivel de dominio de las competencias Sello UV en los estudiantes. Por otro lado, con el objetivo de medir la utilización de recursos tecnológicos en semestres anteriores por parte de los estudiantes de TIPE I, se aplicó una

encuesta de evaluación temprana de dichos recursos.

Etapa 4: Conformación equipos: Al inicio del semestre, los equipos conformados se identificaron con un nombre, definieron un logo, valores, compromisos, acuerdos y reflexionaron sobre las principales fortalezas y oportunidades de mejora en cuanto al desarrollo de las tres competencias genéricas del sello UV. Con esto se busca que cada equipo logre generar una identidad de grupo y sentido de pertenencia.

Etapa 5: Diagnóstico Comunidad: Esta fase tiene como objetivo identificar problemáticas en la comunidad con la cual se desarrolló el trabajo colaborativo de TIPE en el semestre, mediante un diagnóstico inicial realizado entre el socio comunitario, docentes de la asignatura y estudiantes. Luego de definir las temáticas claves que permiten aportar en el desarrollo de la solución a las problemáticas detectadas de la comunidad, se asignó un tema a cada equipo de forma aleatoria.

Etapa 6: Configuración, diseño, creación y promoción del canal comunitario en redes sociales: En primer lugar, cabe señalar que el principal objetivo del canal comunitario virtual es generar vínculos con la comunidad y fortalecer los procesos de comunicación hacia esta, en el contexto de educación online. En relación a la creación de este espacio de encuentro virtual, en primera instancia se solicitó la creación de

una cuenta de correo dedicada para tal fin, luego se diseñó un logo que representara a esta comunidad, y a partir de esto, se crearon perfiles de usuario en las redes sociales (*Facebook, Instagram, Youtube*), cuyo fin es interactuar, recoger inquietudes y compartir contenidos multimedia en formato de cápsulas digitales e infografías sobre temas relevantes para la comunidad, previamente identificados en la etapa de diagnóstico, poniendo especial énfasis en aquellos contenidos propios del quehacer profesional del contador público auditor, contribuyendo al desarrollo económico de las y los emprendedores de la región y aportando al resurgimiento de la economía nacional, ampliando además el territorio al que es posible llegar gracias a la utilización de estas plataformas.

Facebook: https://www.facebook.com/TIPE-Auditor%C3%ADa-UV-105984394616021/?modal=admin_todo_tour

Instagram: https://www.instagram.com/tipe_auditoriauv/

YouTube: <https://youtube.com/channel/UCanPAR4ZMrrc0946nNd7frg>

Etapa 7: Diseño y validación del contenido de las cápsulas e infografías:

Para el diseño, los estudiantes contaron con material de apoyo realizado por las *community manager*, quienes diseñaron un instructivo tutorial y plantilla de creación de infografías y cápsulas animadas, la

cual se dispuso en el sitio web de TIPE I: <https://sites.google.com/uv.cl/tipe-i-2020/material-de-apoyo>

En esta etapa, a partir de las temáticas previamente asignadas, los equipos definieron el contenido clave para incorporar en las cápsulas e infografías, los cuales son validados por un docente experto en la temática y además por el socio comunitario. Este último se asegura que la forma en cómo abordan los contenidos sean comprensibles por los y las participantes de la comunidad.

Etapa 8: Desarrollo de cápsulas animadas e infografías:

Los estudiantes de TIPE I, tuvieron acceso a utilizar *Toonly* para la creación de cápsulas animadas y a *Genially* para la elaboración de infografías. Para disponer de estas licencias y debido a que sólo se contaba con tres de estas para cada uno de estos recursos, la *community manager senior* se encargó de administrar el uso de dichas cuentas por medio de una planilla de solicitud en línea, donde los estudiantes debían inscribirse con horarios para su utilización. Una vez entregada la cuenta por parte del equipo y como medida de seguridad, la *community manager* procedía a modificar la clave de acceso antes de dejar disponible su uso al equipo siguiente. Adicionalmente, los equipos, contaron con el apoyo de las *community manager Senior y Junior* para la correcta utilización de estas herramientas, quienes desarrollaron cápsulas e infografías,

realizando además capacitaciones de manera general sobre su uso adecuado.

Etapa 9: Publicación y difusión: En primera instancia, se definió un calendario de lanzamiento de las cápsulas e infografías para ser difundidas en las redes sociales, estableciendo un orden lógico en función de los temas. Los equipos debían disponer el video de la cápsula animada y la infografía en una carpeta compartida de *Google Drive*, las que luego fueron subidas a las redes sociales por parte de las community manager. Una vez publicadas las cápsulas e infografías en las redes sociales, los equipos se encargaron de expresar en los comentarios de las redes sociales un saludo de bienvenida a las participantes de la comunidad, quedando a disposición para responder cualquier duda o inquietud que surgiera sobre el contenido compartido.

Etapa 10: Evaluación participantes de la Comunidad: Una vez difundida todas las cápsulas e infografías en las redes sociales y con el fin de incentivar y valorar la participación de la comunidad, las participantes tuvieron la oportunidad de acreditar su participación el Campamento Virtual TIPE “Herramientas para la administración de un negocio a nivel inicial” mediante una constancia emitida por la Escuela de Auditoría. Para lograr lo anterior, debían contestar a una evaluación sobre los contenidos entregados en las cápsulas, cuyo cuestionario fue también difundido mediante las redes

sociales. Quienes rindieron la evaluación y obtuvieron al menos un 50% de aprobación en el cuestionario, pudieron obtener una constancia de participación. Para lo anterior, se dispuso de 3 intentos para responder y lograr el % indicado.

Etapa 11: Evaluación final del proceso: al finalizar el semestre, los estudiantes resumen de manera gráfica sus proyectos TIPE I, correspondiente a la etapa de diagnóstico, a través de la elaboración de una Infografía. Para ello, utilizaron herramientas digitales online como *Genially*, siendo evaluadas por el o la docente de TIPE mediante el uso de rúbricas.

Por otro lado, se solicitó a cada equipo de TIPE I plasmar la evidencia del proceso de trabajo mediante un *e-portafolio*, utilizando para ello la plataforma online *Googles Sites*, la cual tiene la ventaja de poder trabajar de manera colaborativa mediante la incorporación de gráficas, imágenes, vínculos, multimedia, entre otros. El objetivo del *e-portafolio* es mostrar los logros del equipo, reflexionar sobre el trabajo realizado y compartir la experiencia sobre el desarrollo de sus proyectos, además de sistematizar evidencias, dando mayor rigor y estructura, generando procesos de seguimiento y facilitando la evaluación del desarrollo de las competencias Sello UV. Adicional a esto, se llevaron a cabo sesiones semanales de retroalimentación formativa con los equipos, donde los estudiantes presentaron los avances del proyecto, mediante el mencionado *e-portafolio*.

Finalmente, cada estudiante, es evaluado a través de un proceso de heteroevaluación, Coevaluación Consensuada y Autoevaluación para determinar el nivel de dominio (desempeño) de las competencias del Sello UV, utilizando para ello una escala de Apreciación. La graduación de los dominios de desempeño permite conocer la medida en que el estudiante es “competente” en una competencia determinada. Con las evaluaciones anteriores, se logra conocer el nivel de la competencia en la que se encuentra el estudiante al momento de finalizar TIPE. Adicional a los grados de dominio de las competencias, se solicita a los evaluadores que indiquen como mínimo una y máximo tres fortalezas y oportunidades de mejora del evaluado.

Etapa 12: Entrega de informe final evaluación: Al finalizar el semestre, se entrega un informe a cada estudiante con los resultados y observaciones sobre sus mayores fortalezas y los aspectos que debe mejorar, respecto de las competencias evaluadas, además de las calificaciones obtenidas en la presentación final de su proyecto y el e-portafolio de evidencias.

RESULTADOS

Al finalizar el semestre, se aplicó a los estudiantes una encuesta de percepción sobre la modalidad utilizada el segundo semestre 2020 en la asignatura TIPE I considerando las estrategias de innovación en ambientes flexible de aprendizaje, el cual implicaba el uso de recursos tecnológicos y redes sociales.

Con respecto a la implementación de la propuesta, se solicitó a los estudiantes que calificaran de 1 (nada interesado) a 4 (muy interesado), el interés en el desarrollo de la iniciativa de innovación sobre la utilización de redes sociales y recursos tecnológicos para entregar conocimientos disciplinares a la comunidad, un 90% manifestó estar “muy de acuerdo” o “de acuerdo” ante esta afirmación.

Por otro lado, en relación con cuál de las plataformas percibieron más atractiva para la realización del trabajo académico en TIPE I, 54,9% de los estudiantes seleccionó la plataforma “Toonly”, 23,5% “redes sociales” y un 21,6% “Genially” para la creación de infografías.

En cuanto, a la percepción sobre el atractivo que tiene el uso de estos recursos para la realización del trabajo académico de TIPE I, en el caso de las redes sociales un 90,2% manifiesta estar “muy de acuerdo” o “de acuerdo”. Respecto de *Toonly* un

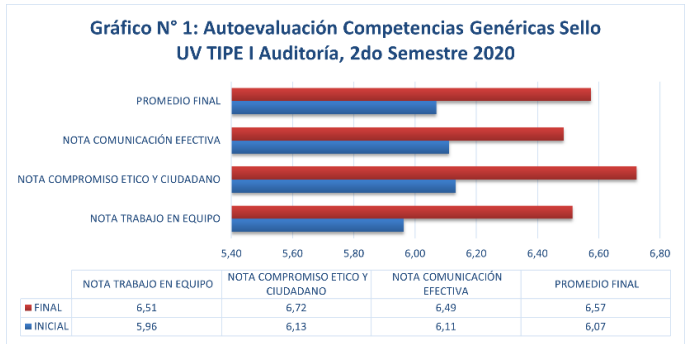
80% señala estar “muy de acuerdo” o “de acuerdo” y *Genially* un 76,4% indica estar “muy de acuerdo” o “de acuerdo”.

Finalmente, ante la pregunta sobre si el material de apoyo creado por los estudiantes aportó al crecimiento de las personas de la comunidad con las que tuvieron contacto virtual, un 94% señala estar “muy de acuerdo” o “de acuerdo”.

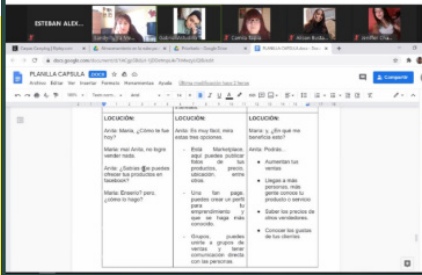
Es importante considerar que los estudiantes, si bien valoran este tipo de recursos tecnológicos en la realización del trabajo académico que forma parte del proceso formativo, la encuesta de evaluación temprana aplicada al inicio del semestre a los estudiantes de TIPE I da cuenta que durante el primer semestre 2020, un 46% manifestó estar “muy en desacuerdo”, “en desacuerdo” o “indeciso” en cuanto que se hayan utilizado dichos recursos en el desarrollo de otras asignaturas de la carrera.

Por último, con relación al proceso de evaluación de competencias genéricas del sello UV, se aplicó una escala de apreciación a los estudiantes para que se autoevaluaran, tanto al inicio del semestre como al final de éste con el objetivo de medir el grado de dominio de estas competencias. En la **gráfica N° 1**, al final del proceso de TIPE se puede observar un aumento en el nivel de desempeño que los estudiantes perciben sobre sí mismos respecto de la evaluación inicial, pasando de un promedio de 6,1 a un

6,6. Cabe señalar que aún se encuentra en proceso de ejecución la heteroevaluación, la coevaluación consensuada de competencias del sello UV, así como la medición del nivel de percepción de las participantes de la comunidad sobre el trabajo colaborativo desarrollado bajo esta modalidad.



Gráfica 1: Gráfico de resultados



Validación del Libreto de la Cápsula por Experto

En esta reunión realizada el 21 de octubre, se le mostró a la encargada de validar el tema, la profesora Sandy Iturra, los contenidos a tratar en la cápsula animada.

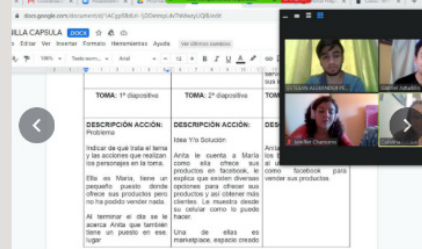
Validación de la Cápsula Animada por Experto

El día 28 de octubre, se presentó la cápsula animada completa a la profesora Sandy Iturra, con la finalidad de que validara el contenido de esta para hacer la entrega de este video para el campamento TIPE.



Validación Socio Comunitario

En la sesión del 21 de octubre conformada por los estudiantes de TIPE 1 y los socios a cargo del desarrollo de la actividad, se realiza la verificación de la información a presentar en la cápsula animada.



PORTAFOLIO EVIDENCIAS EQUIPO VIASERVIC

Taller de Integración Perfil de Egreso Sello UV
AUDITORÍA
TIPE Auditoría UV
 @tipeaudiuv - Sitio web de educación

Información
 Este es un espacio de encuentro y socialización entre los estudiantes de la Carrera de Auditoría de la Universidad de Valparaíso con el territorio de nuestra región.
 Fomenta aportar el desarrollo económico y social para también por democratizar el conocimiento, sacamos nuestras Auzas a la calle para aportar con nuestra. Ver más
 209 personas les gusta esto, incluidos 3 de

Compartamento Virtual TIPE 2020
 ¿Conoces a tus clientes? ¿Sabes el valor de tu negocio? Te invitamos a visualizar la cápsula de Tema N° 1 de Campamento Virtual TIPE sobre Modelos de Negocios - Propuesta de Valor y Segmento de Clientes, realizada por el equipo S&B&U, integrado por los estudiantes de Auditoría Nicolás Cortés Joaquín Galleguillos Fabrizio Marcone Hugo Orellana Rastel y Mauricio Zamora.
 En el primer comentario de esta publicación, podrás encontrar un saludo del equipo, quienes te darán la bienvenida y te orientarán ante cualquier duda e inquietud que tengas relacionada con el contenido de esta cápsula.
<https://youtu.be/BDmms9K5VCA>

Comentarios:
 Nicolás Cortés: Hola, como coordinador del equipo creador de este video espero que les sirva de ayuda y cualquier duda, consulta o comentario que tengan pueden realizarlas a mí o a mis compañeros Joaquín Galleguillos Fabrizio Marcone Mauricio Zamora @Hugo Orellana Ra... Ver más
 Natalia Barriga: Nicolás Cortés hola está super bien explicado el video muy didáctico y es de mucha ayuda muchas gracias
 Nicolás Cortés: Natalia Barriga muchas gracias por los comentarios positivos!
 Nicolás Jari Leon Flores: Si opino lo mismo felicidades está muy bien redactado y muy entendible
 Pa Pa A: Hola, soy Patricia, se hace difícil encontrar clientes en una comunidad tan pequeño, ahora para captivar a clientes sólo es pq han quedado insatisfechos con los servicios entregados por estos.
 Solange Olivares: Hola soy solange olivares gracias
 Virginia Galaz Reyes: hola soy virginiaGalaz muchas gracias
 Isolina Varas Donoso: Buenas tardes, gracias

INTERACCIÓN COMUNIDAD Y ESTUDIANTES

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- 1- Barberá G., Elena (2005). Calificar el aprendizaje mediante la evaluación por portafolios. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, (45),70-84. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333329100005>
- 2- Comité Curricular Permanente Auditoría (2020). Informe Seguimiento Hito Taller Integración Perfil Egreso Sello UV III.
- 3- Escuela de Auditoría, Universidad de Valparaíso. 2020. Programa Asignatura TIPE I.
- 4- García-Gutiérrez, J., y Ruiz-Corbella, M. (2020). Aprendizaje-servicio y tecnologías digitales: un desafío para los espacios virtuales de aprendizaje. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), pp. 31-42. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.1.25390>
- 5- Morera Vidal, F., 2017. Aproximación A La Infografía Como Comunicación Efectiva. Doctorado. Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de <https://cutt.ly/2hPeOG6>
- 6- Universidad de Valparaíso (2012) Proyecto Educativo de la Universidad de Valparaíso. Recuperado de http://divisionacademica.uv.cl/images/pregrado/proyecto_educativo.pdf
- 7- Vidal Ledo, M., Vialart Vidal, M., Alfonso Sánchez, I., & Zacca González, G. (2019). Cápsulas educativas o informativas. Un mejor aprendizaje significativo. *Educación Médica Superior*, 33(2). Recuperado de <http://ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/1904/846>

02

auditoría

**Innovando en procesos de
investigación a través del uso de
tecnología en Talleres de Integración
Ciclo Básico.**

**Karime Chahuán Jiménez
Mónica Riffo Rozas**

RESUMEN

La presente experiencia de innovación a través de la tecnología tuvo como propósito incorporar aplicaciones tecnológicas en las asignaturas de Talleres de Integración para el Ciclo Básico, fortaleciendo los procesos de investigación, indagación y sintetización, como respuesta a problemáticas de la profesión. Los procesos se desarrollaron bajo la implementación de tecnología en las metodologías de enseñanza y aprendizaje y el desarrollo de las capacitaciones requeridas, adicionalmente se incorporaron instrumentos que permitieron medir las expectativas de los procesos de incorporación de tecnología desde las fases de inicio y finalización de la innovación realizada. Se concluye que la innovación facilitó el desarrollo del caso desde el punto de vista del proceso de enseñanza a través de la organización y apoyo de la tecnología y la metodología implementada permitió mejores procesos de integración de contenidos, facilitó la incorporación de temáticas y teoría de sustento al dar la solución a la problemática fortaleciendo los procesos de síntesis e indagación, por lo que se ha considerado su proyección para las asignaturas de la línea de investigación de la carrera de Auditoría.

ANTECEDENTES DEL CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA

Los avances tecnológicos de comunicación y entornos virtuales, en los que se desenvuelve actualmente el conocimiento y el ámbito educativo han permitido incorporar nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje, permitiendo desarrollar la enseñanza digital.

Actualmente en el mundo académico las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) cumplen un rol importante pues permiten procesar, almacenar, sintetizar y representar información científica útil para el proceso de aprendizaje de los estudiantes. (Valladares-Garrido, Pulido-Medina, Miñan-Tapia, Simbaña-Rivera, Rodríguez, Brito, Aveiro, Pineda, Arce-Villalobos, Toscano-Ponce, Cuevas, Martínez, Henríquez, Vilela, Marino-Aguilar, Álvarez, Huanca-Mamani, Mejia, 2019). En este ambiente de aprendizaje, el docente debe utilizar herramientas que faciliten el proceso de aprendizaje siendo crítico al seleccionar el más apropiado recurso para cada situación educativa y estar dispuesto a desarrollar competencias y habilidades en el uso de estos éstos, permitiendo la aplicación de estrategias digitales acorde a los objetivos. (Zambrano y Medina, 2010). Las asignaturas de la línea de investigación

en la Carrera de Auditoría, como lo son los Talleres de integración en el ciclo básico, ubicados dentro del ciclo básico, es decir en los dos primeros años universitarios, tienen como objeto generar en los estudiantes la integración de los saberes contemplados en las asignaturas cursadas, para que visualicen de una manera más global los negocios, la empresa, el rol y la Ética Profesional, contemplando esencialmente el trabajo investigativo para dar solución oportuna y responsable, a las problemáticas que se le presenten a la empresa a través de la metodología de casos.

La utilización de *software*, que le permitan al estudiante desarrollar procesos de sistematización de la información y presentación, logra la entrega de soluciones a problemas de la profesión a través de procesos de investigación avanzando en la organización de la información como lo es un *software* que permita generar una infografía, que es una combinación de elementos visuales que aporta un despliegue gráfico de la información. Estos se utilizan fundamentalmente para brindar una información compleja mediante una presentación gráfica que puede sintetizar o esclarecer o hacer más atractiva su lectura (Minervini, 2005). Esta técnica produce nuevos parámetros de producción que permite optimizar y agilizar los procesos de comprensión basándose en una menor cantidad y una mayor precisión de la información, anclada en la imagen y el texto. (Minervini, 2005).

Aprender a investigar es un proceso sin duda complejo, ya que en él influyen diferentes factores sociales, institucionales, pedagógicos y psicológicos.

En este sentido, las competencias investigativas permiten llevar a cabo un proceso investigativo para consolidar los conocimientos y aportar en los cambios de los avances, sociales, económicos, políticos, tecnológicos; por otra parte, ayuda a generar aprendizajes significativos, desarrollar habilidades, destrezas, capacidades y mejorar la práctica profesional. La investigación se le considera como una valiosa herramienta dentro del aula para motivar a los estudiantes a comprender y valorar la actividad investigativa: honestidad, respeto a la diversidad de pensamientos, empatía – sinergia, en otros. (Rivadeneira y Silva, 2017).

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

La asignatura Taller de Integración del Ciclo Básico III se desarrolló aplicando la metodología de casos y los procesos de indagación para el desarrollo de la problemática planteada, los académicos que dictaron las asignaturas se capacitaron en la aplicación *Explain Everything*,

permitiendo aprovechar las oportunidades de la herramienta a través de *iPads* y *tablets*. El caso planteado incorporó los conceptos de sustentabilidad, en particular de economía circular, entregando un contexto planteado con la aplicación de *Explain Everything* por medio de *iPad* y *tablet*, la explicación de los parámetros se realizaron para todas las sesiones de la asignatura de TICB III.

A través de las infografías con el *software Genially* se presentó la síntesis de contenidos vinculados con las temáticas del caso por parte de los académicos, las cuales correspondieron a modelos de negocio, gestión estratégica de recursos humanos, sistemas de costeo, plan de cuentas, sistemas contables y evaluación financiera. Estas infografías formaron parte de la explicación de las sesiones de clases realizadas por los académicos a través de *Explain Everything*, permitiendo un avance en el desarrollo del caso a través de la indagación de conceptos clave para dar la solución a cada una de las sub-problemáticas que se presentaron en el caso “Emporio Confecciones”.

Cada sesión estuvo compuesta por dos etapas, la primera correspondió a la explicación entregada por el académico, y una segunda etapa de trabajo en equipo con la generación de grupos pequeños de *Zoom*, en esta etapa el académico y las ayudantes colaboraron en el desarrollo del trabajo de cada uno de los grupos.

La evaluación del avance del proceso y ajustes de la implementación se

desarrolló en el momento en que cada grupo de trabajo entregó sus estados de avance, inicialmente se realizó la encuesta temprana del curso asociando a antecedentes previos a la implementación de la metodología antes desarrollada, y luego se aplicó un cuestionario asociado a los criterios que se desarrollaron durante la implementación basado en el modelo de UTAUT (Teoría unificada de la aceptación y uso de la tecnología), de acuerdo a Nokano, Mija, Begazo, Garrett, Velasco y Rosales (2013) y Palos-Sanchez, Reyes-Menendez & Saura (2019), que son los que se mencionan a continuación: Expectativas de desempeño, expectativas de esfuerzo, condiciones facilitadoras, actitud hacia el uso de tecnología, uso de referencias que sustentan la opción de solución del problema y sub-problemáticas en el caso de estudio. Adicionalmente, se realizó un *focus-group* con los estudiantes basado en los criterios planteados para el cuestionario de implementación de la metodología.

RESULTADOS

Los resultados se presentan en tres fases, basada en una metodología mixta exploratoria secuencial de acuerdo con Cresswell y Cresswell (2017):

La primera va a estar asociada al cuestionario de evaluación temprana, aplicado al inicio de la asignatura, la segunda fase corresponde al cuestionario de desarrollo de la asignatura en función de la aplicación de la metodología, y una última fase correspondiente a un proceso de profundización a través de un *focus-group* con los focos de atención en los criterios del modelo UTAUT.

Para la fase 1: Asociado al cuestionario de evaluación temprana, se consideraron los criterios del modelo UTAUT, expectativas de desempeño, expectativas de esfuerzo, condiciones facilitadoras, actitud hacia el uso de tecnología, uso de referencias que sustentan la opción de solución del problema.

El cuestionario fue analizado desde su confiabilidad, en la **Figura 1**, por el programa SPSS para el cálculo del Alfa de Crombach y el instrumento presenta lo siguiente:

Resumen de procesamiento de casos:

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	88	94,6
	Excluido ^a	5	5,4
	Total	93	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,815	10

Figura 1: Análisis de Fiabilidad

Con respecto a las expectativas de desempeño, los estudiantes en su mayoría (93.4%) indican que las clases de TICB tienen una estructura que les permite avanzar en el desarrollo de los casos, un 98% de los estudiantes indican que los académicos indica los contenidos a trabajar por sesión y los estudiantes saben la metodología de trabajo, el desarrollo de consultas y las respuestas de los académicos le han permitido avanzar en las clases, así como las sugerencias que se les indica en los casos. A los estudiantes le gusta trabajar en las infografías y las reconocen como procesos de sintetización y reconocen que el uso de medios los apoya en el desarrollo de casos, dentro de las tecnologías que los alumnos reconocen como de uso de académicos y que les aportan en su aprendizaje son: *Google*

Sites, Zoom, Presentación Power Point, grabación de clases, cápsulas. Un 92,5 % de los estudiantes indican que las bases de datos les han permitido dar soporte al desarrollo de los casos.

La aplicación del cuestionario del desarrollo de la implementación del proyecto, considerado también en función de los criterios del modelo UTAUT, tiene el análisis de fiabilidad que se presenta en la **Figura 2:**

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	65	100,0
	Excluido ^a	0	,0
	Total	65	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,923	36

Figura 2: Análisis de Fiabilidad

Expectativa De Desarrollo:

Los estudiantes indican en su mayoría (sobre el 85% para cada temática) que la explicación de modelos de negocio, Gestión de recursos humanos, sistemas de costeo, en el caso fue ejemplificadora a través de la aplicación *Explain Everything*, lo que se muestra en el **Gráfico 1**. Los estudiantes que indican que a través de las temáticas tocadas en el caso se les ha generado motivación e interés por la investigación.

La explicación a través de Explain Everything es ejemplificadora para el Caso

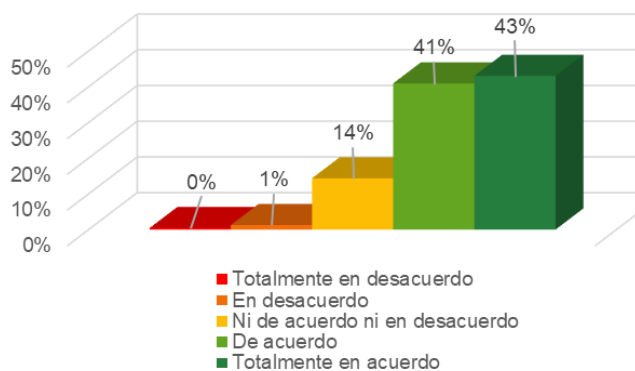


Gráfico 1. Fuente: Cuestionario de Implementación.

Expectativa de Esfuerzo:

Los estudiantes coinciden que la capacidad de síntesis, el nivel de lectura, los procesos de indagación se exigieron más en este taller que en otros.

Condiciones facilitadoras:

Los estudiantes indican que el uso de las pizarras ha facilitado su comprensión, interacción con el académico, entendimiento y aprendizaje.

Actitud hacia el uso de la tecnología:

La pizarra electrónica a través de iPad se consideró de gran importancia para el desarrollo del taller.

Así como el uso de base de datos para el respaldo de la información, considerando los procesos de referenciación y el cuidado de no cometer plagio.

La fase 3 generada a través del *focus-group* indica que:

Expectativa de Desempeño:

Los estudiantes tienen una opinión favorable a las explicaciones a través de *Explain Everything*. Comentan la necesidad de hacer replicable en otras asignaturas, pues permite la atención e interacción constante durante la clase. Comentan que

las láminas para de Modelo de Negocios, el Sistema de Recursos Humanos y Sistema de Costeo, fue ejemplificadora para el desarrollo del caso, el uso de láminas y exposición clara de los distintos modelos que ha presentado la gestión de recursos humanos permitió un entendimiento y aclarar la forma en que se desarrolla el caso en especial el modelo por competencias. En relación con el sistema de costeo, reconocen haber reforzado ciertos conceptos que no tenían claros y adicionaron otros, por ejemplo, el sistema de costeo **ABC**.

La integración de una exposición inicial para los estudiantes, se considera que ha sido una buena estrategia, porque enmarca el caso y establece parámetros de búsqueda. A los estudiantes les ha permitido preparar e investigar la temática que se pretende abordar.

Destacan la participación de ayudantes, pues complementa lo tratado en la clase y realizar una revisión detallada de citas y criterios solicitados para la elaboración del informe les permitió hacer una mejor entrega de éste. Una estudiante menciona: *“creo que nunca había hecho un marco teórico tan elaborado. Creo que el de este informe, sí lo es”*. Además, algunos alumnos comentan la necesidad de mantener la ayudantía, así como incorporarla desde el primer taller.

Los estudiantes expresaron que el tema abordado, no lo habían revisado en otras asignaturas, por lo que era un desafío impuesto por el taller. Entonces, comentan

que la primera apreciación fue, debemos investigar. Posteriormente, con la base de datos y las distintas páginas *web*, y mencionan que se logra una motivación por indagar y lograr el mayor alcance de conocimientos.

Expectativa del Esfuerzo:

Los estudiantes expresan que, en el taller, existe visión y aplicación integrada. Destacan la posibilidad de ejercer la teoría de manera práctica, más con un tema interesante. Enuncian que tienen los conocimientos, pero reconocen que deben profundizar en algunos, además de que para este taller ha sido necesario, generar una mayor capacidad de análisis y síntesis, aumentar el nivel de lectura y que, a diferencia de otros talleres, la búsqueda de información se basa en base de datos y no solo *Google* como era anteriormente.

Condiciones facilitadores:

Los estudiantes reiteran que con la estrategia de pizarras interactivas se logra una mejor comprensión de éste. La modalidad de entregar información clase a clase del caso, expresan que les permitió segregarse el desarrollo del caso y el orden lógico que debe cumplir, para luego lograr el entendimiento completo. Además, preparar e investigar información para presentar la próxima clase, les ayudaba a generar un aprendizaje activo, clase a clase. Los objetivos, comentan que fueron claros y que se refuerzan con la descripción entregada del caso, así como las pautas. Uso de tecnologías, los estudiantes

comentan que con esta modalidad online han tomado mayor relevancia, en el año el uso principal, ha sido *Google Sites* para efectos del desarrollo de portafolio y herramienta *Canva* para la elaboración de infografías. Comentan que el uso de *Genially* será un nuevo desafío de aprendizaje, pues no han realizado trabajos con ella.

Referencias bibliográficas:

Los estudiantes reconocen el uso de éstas y la importancia que tiene al momento de justificar tanto la problemática del caso como el marco teórico. También destacan la elaboración actual del marco teórico y que se ajusta a los requerimientos. Algunos estudiantes plantean la dificultad anterior que tenían respecto de la búsqueda de referencias y la presentación de acuerdo con el estilo solicitado, pero a partir de la sesión de capacitación de base de datos y la constante retroalimentación, les permitió aprender mayores filtros de búsqueda y la diferenciación, por ejemplo, cuando la cita es textual o parafraseada.

En síntesis, la visión general de los estudiantes que participaron es que todos estos elementos han permitido un mejor desarrollo del caso y un aprendizaje continuo. Por lo que se ha considerado de gran importancia replicar la experiencia a las asignaturas de la Línea de Investigación de la carrera de Auditoría.

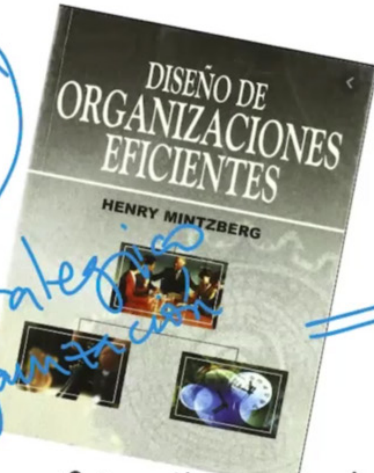
Estructura en las Organizaciones

Modelos

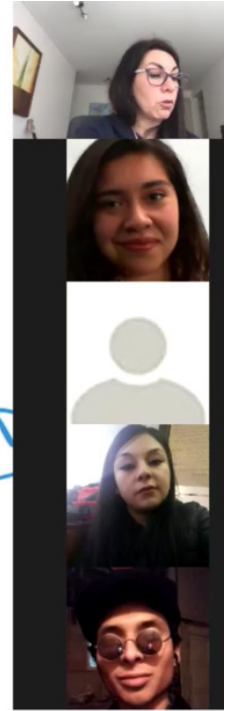
en función de

estrategias organizacionales

¿Cómo organizamos a EMPORIO CONFECIONES?



⇒ estructura



EXPLAIN EVERYTHING DE DISEÑO DE LA ORGANIZACIÓN DE ACUERDO CON MINTZBERG



INFOGRAFÍA

SÍNTESIS DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

ORIGINALIDAD Y CREATIVIDAD

Atractivo y original, basado en imágenes, gráficas y conectores claramente relacionados con el contenido principal.



ORGANIZACIÓN VISUAL

La información debe tener un orden lógico con una organización óptima, clara y de fácil lectura.



CONCEPTO PRINCIPAL DE INVESTIGACIÓN

Presenta la idea principal de la investigación con una clara capacidad de síntesis y conceptos relacionados.



REFERENCIAS



Empiea referencias y no existen errores de puntuación gramaticales.

TALLER DE INTEGRACIÓN CICLO BÁSICO III - 2020

EXPLAIN EVERYTHING Y USO DE GENIALLY

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- 1- Minervini, M. (2005). La infografía como recurso didáctico. Revista Latina de Comunicación Social. Vol.8 (59).
- 2- Nokano, T, Mija, A., Begazo, J., Garrett, P., Velasco, A. y Rosales, A. (2013). Uso de tablets en la educación superior: una experiencia con iPads. Digital Education Review.
- 3- Palos-Sanchez, Pedro, Reyes-Menendez, Ana, & Saura, Jose Ramon. (2019). Models of Adoption of Information Technology and Cloud Computing in Organizations. Información tecnológica, 30(3), 3-12. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642019000300003>
- 4- Rivadeneira, E. y Silva, R. (2017). Aprendizaje basado en la investigación en el trabajo autónomo y en equipo. Negotium. 13(38). 5-16. <https://www.redalyc.org/pdf/782/78253678001.pdf>
- 5- Valladares-Garrido, M., Pulido-Medina, C., Miñan-Tapia, A., Simbaña-Rivera, K., Rodríguez, J., Brito, J., Aveiro, T., Pineda, J. Arce-Villalobos, L., Toscano-Ponce, A., Cuevas, L., Martínez, L., Henríquez, D., Vilela. M., Marino-Aguilar, M., Alvarez, J., Huanca-Mamani, L., Mejia, C. (2019). Uso De Fuentes De Información y Tecnologías de la Manuscrito aceptado Información y Comunicación (Tic) según el Tipo de Universidad en siete países de América Latina. Cimel Vol.24 (1).
- 6- Zambrano, W. y Medina, V. (2010). Creación, implementación y validación de un modelo de aprendizaje virtual para la educación superior en tecnologías web 2.0. Signo y Pensamiento. Documentos de Investigación. Vol.29. pp 288-303.

03

diseño

**Taller Desafío, Levantemos
Chile Diseño.**

**Pilar Pantoja Ferroni
Oscar Acuña Pontigo**

RESUMEN

Una asesoría a 14 emprendedores de la ONG Desafío, Levantemos Chile desarrollan los académicos Pilar Pantoja y Oscar Acuña, de la Escuela de Diseño de la Universidad de Valparaíso, iniciativa que comenzó con la conferencia vía *Zoom* “Del problema a la oportunidad, en tiempos de crisis”, que contó además con la presencia de Goran Ahumada, director de Emprendimiento, y Camilo Pérez, líder de Emprendimiento y Sostenibilidad, ambos de Desafío Levantamos Chile.

El objetivo de la actividad es “compartir experiencias de diseño e innovación en micro y pequeños emprendimientos que permitan entregar un marco de conocimientos a los emprendedores del Desafío Levantemos Chile con los cuales trabajaremos en este proyecto”.

El Diseño, puede presentarse hoy como una herramienta clave para transformar las dificultades de los emprendedores en oportunidades comerciales que les permitan repensar sus negocios orientados por los ámbitos creativos, innovadores y orientados en un escenario futuro”. Ambos académicos, entre las etapas que considera el Proyecto se cuenta un diagnóstico de los emprendimientos en las redes sociales y el

e-commerce, para que posteriormente un grupo de estudiantes de la Escuela de Diseño puedan apoyar esta iniciativa. Goran Ahumada, el director de Emprendimiento de Desafío, Levantemos Chile, destaca la alianza enfatizando que “como institución estamos muy orgullosos de poder vincularnos a la Escuela de Diseño UV para poder trabajar con sus profesores y alumnos, por medio de la confianza en tiempos difíciles”.

Esta vinculación es una verdadera invitación a construir y a desarrollar emprendimiento como motor de la sociedad, para fortalecer la calidad de vida y generar productos diferenciados, únicos y con Diseño que les permitan a los asociados ganar terreno en el mercado local, generando cambios en los comportamientos de consumo de las personas, guiados por el Diseño.

ANTECEDENTES DEL CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA

El proyecto **MANUALES PARA MICROEMPREENDEDORES**, nace en medio de el contexto de la Crisis Social en Chile 18-0, sumado a la contingencia sanitaria mundial ocasionada por el *COVID19*.

Debido a esto, los emprendedores del país se han visto en la necesidad de buscar nuevos escenarios de venta, como lo son las plataformas digitales, en específico las Redes Sociales, *RRSS* para poder mantener sus emprendimientos activos y aminorar los daños ocasionados por los sucesos acontecidos recién mencionados.

¿En qué consiste?

Los manuales comprenden dos ediciones diseñadas por de estudiantes y académicos la Escuela de Diseño de la Universidad de Valparaíso en el marco de un proyecto desarrollado en conjunto con Desafío, Levantemos Chile, las cuales están dirigidas a emprendedores con el fin de reforzar las habilidades de éstos, mediante la entrega de herramientas que les permitan desarrollar de mejor manera sus emprendimientos.

Esta edición contiene TIPS imprescindibles, consejos y recomendaciones para la

creación cuentas a la hora de ofrecer sus productos a través de las Redes Sociales.

Las necesidades fueron levantadas a partir de los datos obtenidos de diversos estudios y entrevistas que se le hicieron a 14 emprendedores de la Región Metropolitana vinculados a Desafío, Levantemos Chile en el otoño del 2020.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Desafío, Levantemos Chile y la Universidad de Valparaíso en acuerdo conjunto para realizar un grupo de acciones con el fin de desarrollar productos de Diseño por medio del vínculo con estudiantes de la carrera de Diseño de la universidad y con emprendedores de variadas comunas de Santiago, para realizar un trabajo colaborativo que responda a las necesidades conjuntas que requieren los emprendedores y que deben ser resueltas por el Diseño. El resultado son dos manuales especialmente diseñados para dar respuesta a las necesidades de las nuevas formas de comunicación.

RESULTADOS

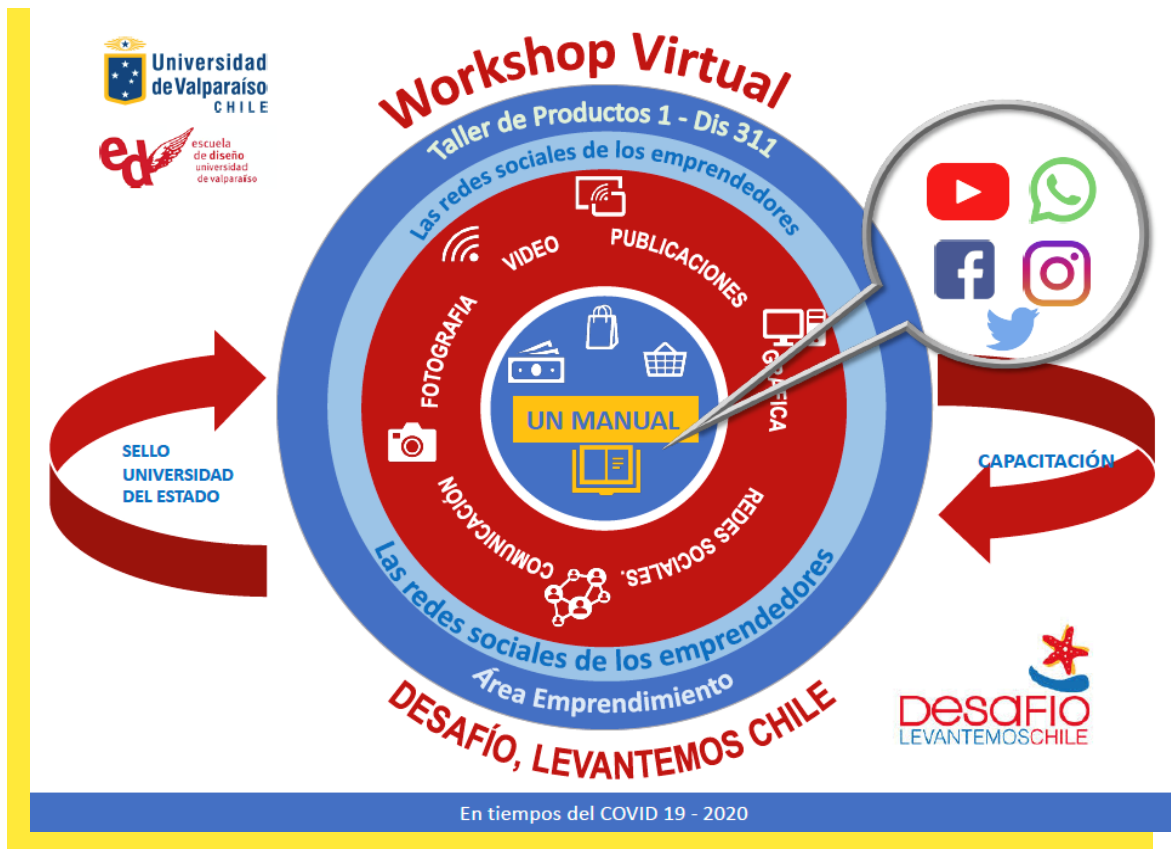
Los estudiantes de tercer y cuarto año junto a académicos de la Escuela de Diseño desarrollaron manuales para redes sociales y fotografía orientados a microemprendedores de diversas comunas de la Región Metropolitana, en un trabajo realizado de forma colaborativa con la organización Desafío, Levantemos Chile. Esta iniciativa nos vincula de manera directa con un grupo de 14 emprendedores que hoy son los grandes protagonistas y motor del empleo en Chile, quienes han debido buscar nuevos escenarios de venta, como las *RRSS*, para poder mantenerse activos. La idea es reforzar sus habilidades mediante herramientas que les permitan desarrollar de mejor manera sus negocios. Estos dos manuales permiten a los beneficiarios mejorar la comunicación y presentación de sus productos. Una de las misiones de la universidad pública es vincularnos con diversos actores de la sociedad, donde recogemos necesidades y no solo nos dedicamos a transferir conocimiento. El Diseño como factor relevante para desarrollar las empresas, no es el único, pero sí uno muy importante. Para Desafío, Levantemos Chile, atribuye que un buen socio es el que aporta lo que el otro no tiene. En este caso, la UV aporta algo tan fundamental para el emprendimiento como es el Diseño. Vivimos un momento clave, con una serie de cambios paradigmáticos, que

esperamos permitan a los emprendedores captar un mayor porcentaje del mercado. Ambos manuales están enseñando a que las *RRSS* dejan de ser “decoración” y pasan a ser **comunicación** por lo que se deben transformar en parte de la logística de los emprendimientos, los cuales les permiten visualizar la importancia de la profesionalización. La experiencia fue enriquecedora y desafiante. Realizar un Taller con vinculación a emprendedores ya es complejo en un escenario regular y en estas circunstancias lo fue aún más, porque nunca lo habíamos trabajado de manera virtual con emprendedores de la Región Metropolitana. Cabe señalar que los pequeños emprendedores lo están pasando mal y lo transformamos es una oportunidad para Diseñar y aportar desde la academia. Esta es una experiencia inédita, un trabajo realizado por estudiantes y académicos que les sirve para afrontar lo que el medio profesional les pide”.

Manual: <https://drive.google.com/drive/folders/1Mn-GzrvKcjAqZDs2JrExHxzwRhPnhVHI?usp=sharing>



Resultados de la experiencia



La triada para crecer, el Conocimiento, la Gestión y los Emprendedores



REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- 1- <https://desafiolevantemoschile.org/>
- 2- <https://drive.google.com/drive/folders/1Mn-GzrvKcjAqZDs2JrExHxzwRhpNhVHI?usp=sharing>

04

diseño

Taller Internacional de Diseño.

Pilar Pantoja Ferroni
Angela Herrera Paredes

RESUMEN

En virtud que el mundo cambió, producto del *COVID19*, la Universidad como organización ha descubierto que se abren nuevos espacios de comunicación con nuestros pares por medio de los nuevos sistemas digitales que aparentemente se presentan infinitos y en permanente crecimiento.

Es porque la Escuela de Diseño de la Universidad de Valparaíso se atreve a buscar en las nuevas fronteras del conocimiento del Diseño y decide invitar a la Escuela de Diseño de la UANE, Universidad Autónoma del Noreste México, con la que nuestra Universidad tiene el Convenio Marco Activo N° 5769.

Nos acercamos para invitar a estudiantes y a académicos del Programa de Licenciatura en Diseño Gráfico de la UANE a crear conocimiento conjunto a través de esta experiencia.

ANTECEDENTES DEL CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA

Esta es una invitación a salir al mundo a conocer otros estudiantes y académicos que aprenden y enseñan Diseño en otros lugares del mundo.

Queremos compartir lo que estamos haciendo, saber cómo y que hacen los otros, ya que la idea de poder trasladarnos está lejana aún, pero debemos prepararnos, conocernos y conversar sobre Diseño para construir y democratizar el conocimiento.

Hoy contamos con nuevos medios de comunicación que nos permiten trabajar y vincularnos de manera remota con todo el mundo y solo depende las voluntades individuales y de las organizaciones. Es así como el mundo cambió y siendo optimista, saldremos fortalecidos con una gran aprendizaje individual y colectivo. La pertinencia profesional y académica de compartir diferentes prácticas entre los estudiantes generando nuevos espacios de colaboración y desarrollo profesional nos permiten el intercambio de conocimientos entre académicos que generan vínculos sólidos entre instituciones que pueden ser replicados en otras facultades de modo de mantener activos los convenios de colaboración entre las instituciones.

El objetivo de la experiencia es otorgar a los estudiantes un acercamiento a una experiencia internacional con otra Escuela de Diseño , con otros estudiantes de su mismo nivel de estudios , otros académicos y transitar por el conocimiento disciplinar , resolviendo un encargo específico desde el Diseño, donde podrán aplicar sus conocimientos y compartir una experiencia única.

Se configuran oficinas de Diseño dentro del Taller que recibirán a estudiantes mexicanos a participar de un proyecto de Diseño que nace desde un tema común que es transversal, como lo es el *COVID19*.

Se formula la siguiente pregunta: **¿Dónde está el diseño en tiempos de *COVID19*?**

<https://www.uv.cl/pdn/?id=11626>

Configuración de los grupos de ambos países, con el fin de conocerse , intercambio de direcciones y acotar la modalidad de trabajo.

Presentación del tema *COVID19*: desde este momento se configuran 10 oficinas de Diseño dentro del Taller con 39 estudiantes chilenos y 23 mexicanos.

Con la participación de 2 académicas (Pilar Pantoja /Angela Herrera) de la Escuela de Diseño y 5 académicos (Ileana Corpi, Alemao Rodríguez, Luis Soriano, Humberto del Valle, Xunath García) de las distintas sedes de la carrera de Diseño Gráfico de Uane, México.

Se desarrollan las distintas etapas: que se componen de clases colegiadas, propuestas de las oficinas binacionales y correcciones colegiadas, todo esto por vía remota (*Zoom*), nos llevan a desarrollar y articular los resultados de 10 Infografías y 10 documentos escritos que dan cuenta del proceso metodológico y creativo de las propuestas de los Proyectos de Diseño. Este proceso se realizó de acuerdo un calendario que se inicia el 7 de octubre 2020 (<https://www.uv.cl/pdn/?id=11691>) con una inauguración con las autoridades ambas instituciones y finaliza el 27 de noviembre 2020 (<https://www.uv.cl/pdn/?id=11874>) acompañados nuevamente por las autoridades de ambas instituciones.

RESULTADOS

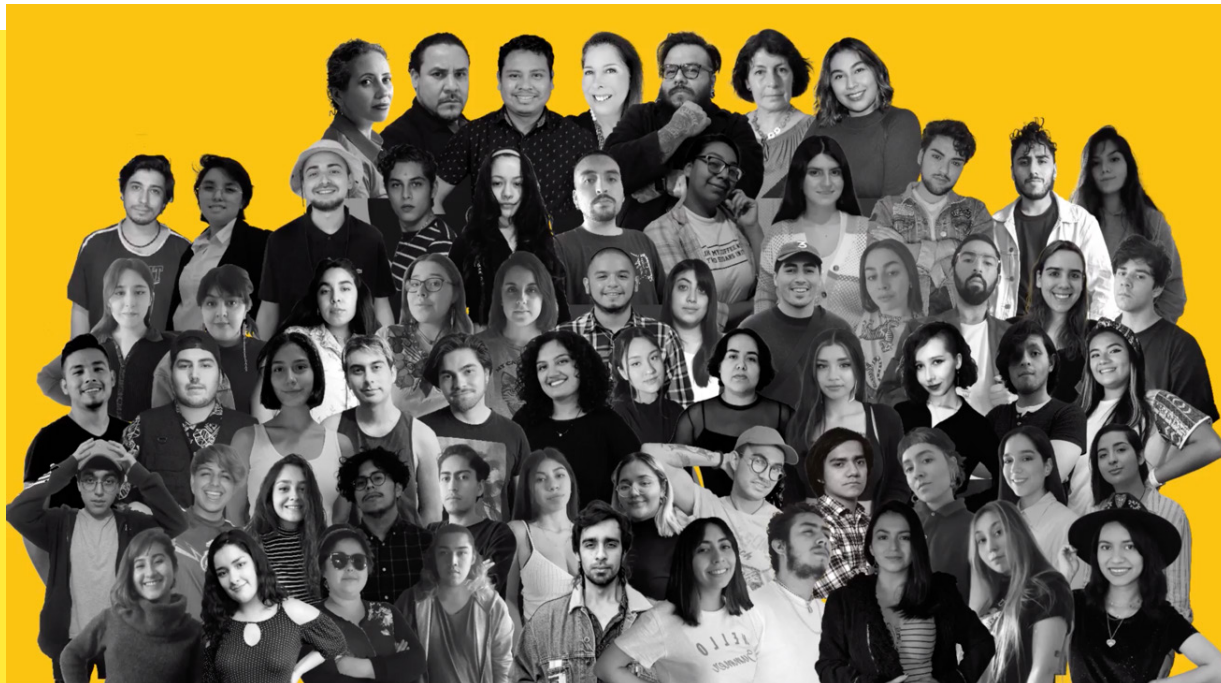
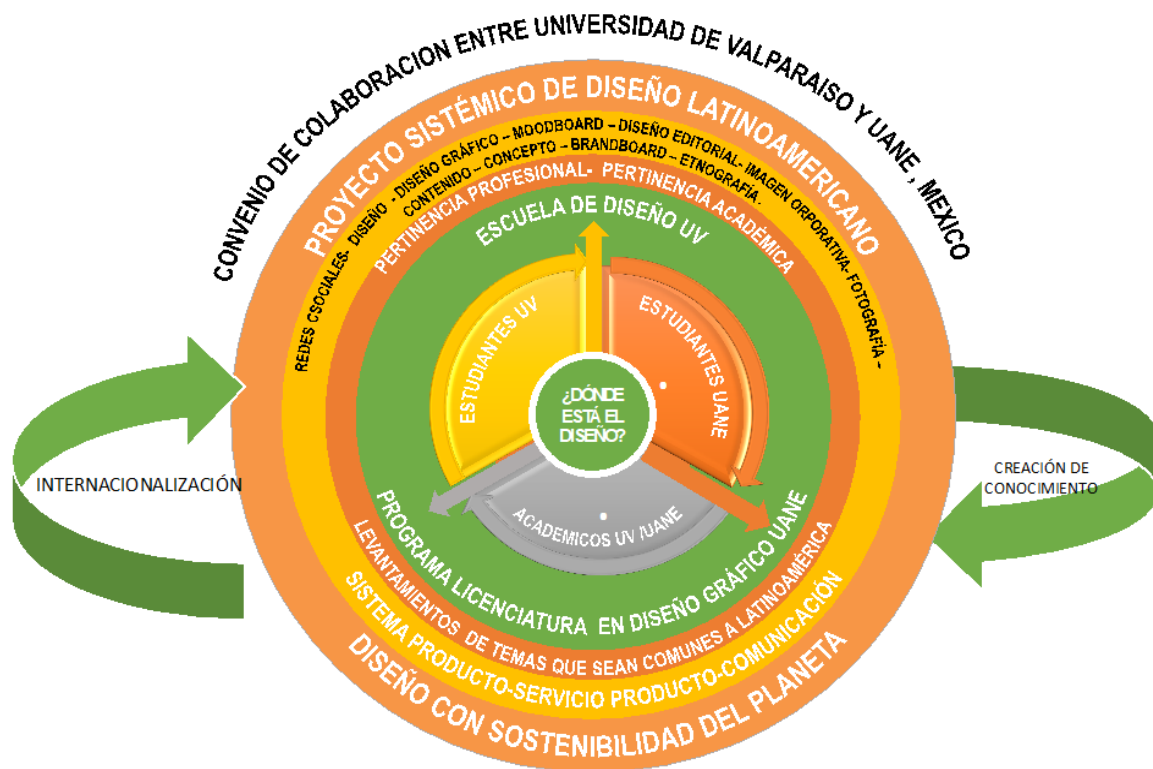
Presentamos como resultados de esta experiencia 10 infografías y 10 documentos que dan cuenta del proceso desarrollados por 10 oficinas binacionales dirigidos por 2 académicos de la Escuela de Diseño UV y 5 de la Carrera de Diseño Gráfico de la Uane (Universidad Autónoma del Noreste de México).

Link Drive:

https://drive.google.com/drive/folders/1nIRVjs7sXLVLbzeP_IR12xokl1NqL3Dg?usp=sharing



Infografías realizadas en el Taller



ESTUDIANTES Y ACADÉMICOS PARTICIPANTES DEL TALLER INTERNACIONAL

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- 1- <http://www.ucafe.org/2020/07/que-es-coil-collaborative-online.html>
- 2- <http://coil.suny.edu/>
- 3- <http://web.gcompostela.org/es/programa-para-el-desarrollo-de-intercambios-virtuales/>
- 4- <https://www.uv.cl/pdn/?id=11874>
- 5- <https://www.uv.cl/pdn/?id=11626>
- 6- <https://www.uv.cl/pdn/?id=11691> [https://drive.google.com/drive/](https://drive.google.com/drive/folders/1xMJOWfpHsZp1RIJyKcG904_P0cp7e3jt?usp=sharing)
- 7- [folders/1xMJOWfpHsZp1RIJyKcG904_P0cp7e3jt?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/1xMJOWfpHsZp1RIJyKcG904_P0cp7e3jt?usp=sharing)

05

enfermería

**Percepción de
estudiantes de Enfermería en
relación con metodología de
enseñanza-aprendizaje *E-casos*.**

**Carolina Magni A
Paola Puebla S
Macarena Ugarte V
Fabián Vera O
Ivonne Jaime C
María Inés Johnson C**

RESUMEN

La pandemia por COVID 19 obligó a sustituir las actividades presenciales prácticas por estrategias de enseñanza-aprendizaje virtuales (1). Es así que docentes de la Escuela de Enfermería en conjunto con el equipo del Centro de Simulación Clínica de la Universidad de Valparaíso (SIMUV), elaboran un sistema de estudio de casos virtuales denominado *E-casos*, que presenta un caso clínico en un escenario virtual, a través de una plataforma computacional que incluye la digitalización de imágenes, audio y video, dentro del contexto de un ambiente hospitalario, en el cual el estudiante otorgue cuidados de enfermería a un paciente, donde su docente clínico será un facilitador, siendo el objetivo incorporar realismo al desarrollo del *E-caso*, fomentar el pensamiento crítico y conocer la percepción de los estudiantes de enfermería en relación con esta metodología.

ANTECEDENTES DEL CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA

Producto de la Pandemia de *COVID-19* las actividades de la vida diaria han debido interrumpirse o modificarse, entre ellas, las actividades académicas, que a nivel de enfermería se asocian a actividades teóricas y prácticas, lo que ha llevado a reinventar gran parte de las actividades habituales de enseñanza aprendizaje. Surge en este contexto, la transición de la educación presencial a la educación digital, que es “el acto de enseñar y aprender mediante tecnologías digitales” (1) y que involucra múltiples metodologías virtuales o en línea, como son la simulación clínica y los estudios de casos con pacientes virtuales o simulados. La simulación virtual (experiencias de atención médica simuladas en una computadora) se ha utilizado durante más de una década de manera exitosa, y las investigaciones respaldan su uso como una pedagogía eficaz para respaldar los resultados del aprendizaje como un método de enseñanza efectivo que da buenos resultados de aprendizaje en los estudiantes (2). Es por ello que la Asociación Internacional de Enfermería de Simulación Clínica y Aprendizaje (INACSL, www.inacsl.org) y la *Society for Simulation*

in Healthcare (SSH, www.ssih.org) apoyan el uso de la simulación virtual como reemplazo de las horas clínicas (3). Esta forma innovadora, diferente pero efectiva de enseñar emerge como una solución para abordar la escasez de horas clínicas de los estudiantes de carreras de la salud, todo lo anterior hacen necesario evaluar el impacto de la formación recibida. El modelo de Kirkpatrick permite evaluar los resultados de las intervenciones educativas a través de 4 niveles:

1. Reacción:

-Reacción de los estudiantes o satisfacción.

2. Aprendizaje:

-Adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes.

3. Desempeño:

-Cambios en el rendimiento.

4. Resultados (4)

Sin embargo, para efectos de esta investigación, la evaluación se ha enfocado en el primer nivel de respuesta, a través de la percepción de la educación recibida, ya que una reacción positiva en este sentido aumenta la posibilidad de aprendizaje, interés en la misma y fortalecimiento de la metodología, al conocer los puntos que provocaron sensaciones positivas y negativas en las personas.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Esta experiencia se desarrolló dentro de las actividades prácticas reconvertidas de la cátedra de Gestión del cuidado al Adulto y Adulto Mayor con Alteración de la salud que incluyó a estudiantes de tercer año de Enfermería Casa Central y Campus San Felipe de la Universidad de Valparaíso (N=117). Experiencia práctica que derivó en un estudio cuantitativo, descriptivo, transversal que a través de muestreo no probabilístico por conveniencia, incorporó a todos los estudiantes que cumplieron con los criterios de inclusión: alumno regular, aceptar participación mediante firma de consentimiento informado y haber completado íntegramente la encuesta de evaluación del escenario **E-caso** en el que participó. (n=93).

Previo al desarrollo de la experiencia con los estudiantes, se realizó con las docentes mediante reunión virtual el **E-caso** como documento *Word*, considerando todos los elementos necesarios a incorporar de acuerdo con los resultados de aprendizaje esperados para logro de esta metodología. Posteriormente se enviaba el **E-caso** al equipo SIMUV para que realizaran la digitalización de imágenes, audio y video, que representaría un ambiente hospitalario, a través de una plataforma computacional gratuita y en una próxima reunión se realizaba el piloto del **E-caso** con equipo docente y SIMUV, para afinar detalles

antes de presentarlo a los estudiantes.

Durante la presentación del **E-caso** a los estudiantes, se les daban los lineamientos en torno a la metodología y participaban dos estudiantes en el desarrollo del mismo. Al finalizar éste, se realizaba la retroalimentación o *debriefing*, donde el estudiante podía expresar sus opiniones de lo vivido en el **E-caso** y realizar consultas o aportes, para posteriormente evaluar la experiencia de forma anónima.

Para recolectar esta información se utilizó el Instrumento de evaluación de **E-casos** conformado por una encuesta de 10 preguntas con escala *Likert*, más una pregunta abierta para comentarios y sugerencias, el cual es una adaptación del “**Instrumento de evaluación de la Simulación presencial**” de las autoras Mosqueda, Ruiz-Tagle y Peña, que en esta ocasión fue aplicado mediante *Google Forms*, enviado a los estudiantes una vez finalizada la actividad.

Tanto el almacenamiento como el análisis posterior de los datos extraídos de las encuestas se realizó mediante el programa *Excel Microsoft 365* para empresas con licencia UV.

RESULTADOS

1.- De la población en estudio:

Un 79,4% contestó el instrumento de evaluación, de los cuales un 65,6% pertenecen a Escuela de Enfermería Casa Central y 34,4% a Campus San Felipe.

2.- Tiempos de simulación:

El 93,5% se muestra total a medianamente de acuerdo con que el tiempo utilizado fue suficiente para desarrollar cada etapa (*brief*, escenario y *debriefing*), además de los comentarios tales como “el tiempo fue adecuado.”

3.- Percepción de realidad en la situación:

Un 92,5% de los estudiantes se manifestó entre totalmente y medianamente de acuerdo con que “el escenario desarrollado le permitió acercarse a un ambiente real”. Lo que se complementa con múltiples opiniones como “cercano a la realidad” o “me sorprendió lo real de la situación” de la sección comentarios.

4.- Percepción de aplicación y adquisición de conocimientos percibida:

Un 96,8% se manifiesta totalmente a medianamente de acuerdo respecto a que los contenidos teóricos entregados contribuyeron a su participación en el escenario y/o *debriefing*, junto a observaciones como “logré aplicar mis conocimientos.”

El 96,7% se manifiesta entre total y medianamente de acuerdo con que el escenario desarrollado contribuyó a aumentar sus conocimientos y un 97,9%

con que el escenario desarrollado le permitió aclarar dudas. Además, un 91,4% está total y medianamente de acuerdo con que esta es una metodología útil para el aprendizaje.

5.- Percepción desarrollo de razonamiento crítico y toma de decisiones:

Un 93,5% de los estudiantes percibe total y medianamente que esta metodología le ayudó a desarrollar un razonamiento crítico reflexivo y el 90,4% se manifiesta total y medianamente de acuerdo con que el desarrollo de esta metodología le ayuda a mejorar la toma de decisiones.

Este nivel de percepción se refleja además en opiniones como “ayuda a preparación para prácticas clínicas”.

6.- Rol docente en la metodología:

El 95,7 % de los estudiantes se manifiesta total y medianamente de acuerdo con que los docentes estimularon mi participación durante el escenario y/o *debriefing*, además de las expresiones “el profesor generó espacios cómodos para el aprendizaje”.

La satisfacción de los estudiantes con el realismo y la satisfacción cognitiva, junto con la satisfacción práctica, logra puntuaciones superiores a 90%, lo que estimula al equipo docente a continuar trabajando en mejorar la implementación de nuevas metodologías de simulación y virtualidad como parte de las metodologías de enseñanza aprendizaje, que permiten al estudiante aprender de manera remota, pero satisfactoria a la vez.

PROCEDIMIENTOS DE ENFERMERIA 1B

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6



ACCIONES DE ENFERMERIA 1



REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- 1- Kononowicz AA, Woodham LA, Edelbring S, Stathakarou N, Davies D, Saxena N, Tudor Car L, Carlstedt-Duke J, Car J, Zary N. Virtual Patient Simulations in Health Professions Education: Systematic Review and Meta-Analysis by the Digital Health Education Collaboration. J Med Internet Res 2019;21(7):e14676
- 2- Foronda, Cynthia L. PhD, RN, CNE, CHSE, ANEF; Fernandez-Burgos, Margo BA, MS Ed; Nadeau, Catherine MSN, APRN-BC, FNP-BC, CCRN; Kelley, Courtney N. MSN, APRN, FNP-C, CCRN; Henry, Myrthle N. PhD(c), RN Author Information. Virtual Simulation in Nursing Education: A Systematic Review Spanning 1996 to 2018. Simulation in Healthcare: The Journal of the Society for Simulation in Healthcare: February 2020 - Volume 15 - Issue 1 - p 46-54. doi: 10.1097/SIH.0000000000000411
- 3- SSHINACSL.(2020)Position-Statement-on-Use-of-Virtual-Simulation-during-the-Pandemic [internet]disponible en <https://www.ssih.org/COVID-19-Updates/ID/2237/COVID-19-SSHINACSL-Position-Statement-on-Use-of-Virtual-Simulation-during-the-Pandemic> [extraído el 6 septiembre 2020]
- 4- Baraza, Aurora y Munuera, Pilar y Hernández, José Enrique (2017) Importancia del grado de Satisfacción con la Simulación Clínica en la formación práctica de los alumnos de enfermería. In InnoEducaTIC 2017 IV Jornadas Iberoamericanas de Innovación Educativa en el ámbito de las TIC. Grupo de Innovación Docente Aplicaciones Tecnológicas para la Enseñanza de las TIC (ATETIC), Las Palmas de Gran Canaria, pp. 259-267. ISBN 978-84-697-7101-3

06

enfermería

Práctica Clínica Integrada Virtual .

**Beatriz Peña S
Andrea Melo S
Jessica González C
Angélica Mosqueda D
Pamela Báez A**

RESUMEN

La siguiente experiencia a presentar tiene como objetivo, describir la implementación de las estrategias metodológicas utilizadas para desarrollar la práctica clínica intrahospitalaria en modalidad *E-learning*, mediante el uso de plataforma *Zoom*, en estudiantes de tercer nivel que cursan la asignatura de gestión del cuidado del niño, niña y adolescente de la carrera de Enfermería entre octubre del 2020 a enero del 2021. Esto en respuesta al contexto sanitario asociado a *Sars cov 2*, y a la imposibilidad de ingreso de los estudiantes a los distintos campos clínicos.

Lo anteriormente señalado ha permitido tutelar y evaluar la aplicación individual de conocimientos y habilidades cognitivas, sociales y personales por parte de los y las estudiantes frente a situaciones clínicas simuladas.

ANTECEDENTES DEL CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA

Las limitaciones e incertidumbre instaladas de manera paulatina frente al avance de la pandemia en el territorio nacional y mundial, impulsaron la necesidad de planificar una serie de experiencias en ambientes digitales que permitan responder al programa de la asignatura y el desarrollo de las competencias en el cuidado de niños/as y adolescentes (NNA) hospitalizados en estudiantes de tercer nivel de la Carrera de Enfermería, entendiendo que los esfuerzos debían concentrarse en el fortalecimiento de habilidades cognitivas como conciencia de la situación, asociada a la identificación, organización y comprensión de conceptos teóricos y toma de decisiones, así como habilidades sociales y personales tales como trabajo en equipo y comunicación, postergando las habilidades procedimentales hasta contar con la posibilidad de retomar las actividades prácticas en los diversos campos clínicos.

La importancia del entrenamiento de estas habilidades no técnicas radica en la prevención de errores, con la promoción de la seguridad a través del trabajo en equipo y conciencia, el desarrollo de la confianza,

la autoeficacia y el rendimiento clínico de los estudiantes de enfermería antes de comenzar sus prácticas, lo que requiere de la incorporación de capacitación en los factores humanos para minimizar los riesgos existentes en los cuidados que otorgan (1).

Es así, que tomando como referencia el aprendizaje significativo de Ausubel, se consideró el conocimiento teórico y experiencias clínicas de años anteriores, sumando ahora nuevos elementos o aspectos estrechamente vinculados como farmacología aplicada, complejidad y profundidad en las situaciones clínicas simuladas y los cuidados que requiere, para estimular la búsqueda de la relación entre lo ya conocido y los nuevos escenarios propuestos, esperando que los estudiantes se vieran motivados con los resultados, producto del pensamiento individual y la efectividad de su reflexión, dando significado a través del aprendizaje de conceptos, entregados en una etapa teórica previa, alcanzando la asimilación de las características de estos a través de la experiencia, así como el aprendizaje de proposiciones, donde incorpora y combina nuevas ideas representadas en las situaciones clínicas, para crear un nuevo significado (2), considerando que el aprendizaje significativo depende de las motivaciones, intereses y predisposición del aprendiz.

Por lo anterior, era fundamental el rol docente en la generación de motivación intrínseca, a través de la sensación de

logro, estimulando así una actitud más reflexiva, avanzar en la toma de decisiones y el desarrollo de su autonomía, esto, considerando que los estilos de aprendizaje según evidencia obtenida en estudiantes de enfermería son mayoritariamente de tipo reflexivo y teórico (3).

La utilización de la estrategia de resolución de problemas fomenta el pensamiento crítico en grupos de estudiantes, ya que los estimula a seleccionar información y requiere de habilidades esenciales, como las comunicacionales, destreza para examinar, analizar, interpretar y evaluar información (4) con el fin de resolver un problema entregado, en este caso, situaciones clínicas en el área del niño/a y adolescente hospitalizado.

El ambiente virtual de aprendizaje es una oportunidad para que un grupo de estudiantes trabajen de manera colaborativa e intercambien información, opiniones, conocimientos y experiencias previas, siempre guiados por el docente facilitador (5). Este acompañamiento es más intenso que el que se otorga en la modalidad presencial, y la retroalimentación individual en grupo cobra gran importancia para el avance de cada estudiante respecto a la comprensión de la situación clínica entregada y los elementos que debe valorar para resolverlas. Esta metodología, además se extrapola al resto de los estudiantes del grupo, que se nutren de la experiencia de sus otros compañeros.

El aprendizaje grupal permite el pensamiento creativo, ya que, fomenta la

interacción entre los estudiantes con el fin de resolver problemas planteados. Para ello se requiere de autoeficacia en cada uno de ellos, construyendo su propio aprendizaje a través de un autocontrol interno, para organizarse y avanzar en el aprendizaje significativo (6).

Pero las expectativas docentes difícilmente serán fructíferas sin la retroalimentación efectiva, considerada como una metodología esencial en las ciencias de la salud, ya que ayuda a reflexionar sobre el propio aprendizaje, destacando fortalezas y planteando los desafíos frente a su desempeño, entregando mayor seguridad en las decisiones asociadas al cuidado, utilizada en esta experiencia en espacios grupales y de manera individual como evaluación formativa durante el desarrollo y al finalizar cada bloque. Para el logro de este objetivo, es necesario que se establezca una relación de confianza entre el estudiante y su tutor, visualizando a este último como un facilitador del aprendizaje (7).

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Inicialmente el equipo académico de la asignatura identificó los momentos clínicos claves asociados a los cuidados integrales en NNA que permitiera incorporar elementos del Proceso de Enfermería, esto es: valoración, diagnóstico, intervenciones y evaluaciones, según edad y estado de salud de los NNA, es así que se establecieron tres periodos o bloques de experiencias prácticas virtuales (Atención Primaria, Hospital Pediatría y Hospital Cirugía) que los estudiantes deben cursar, en este caso se presenta la experiencia relacionados a situaciones de NNA hospitalizado por situaciones de salud quirúrgicas o médicas específicas.

Se planificó la distribución de los estudiantes en los tres bloques señalados y en cada uno de ellos se distribuyeron en pequeños grupos bajo la guía de docentes, ya sea académica/o o clínica/o.

Se preparó material colaborativamente para cada bloque consistente en:

- 1) Distribución de actividades por horarios para tres semanas.
- 2) Descripción situaciones clínicas, diferentes para cada estudiante y en tres momentos, en el contexto de ingreso, estadía mediata y de alta.
- 3) Digitalización y adaptación de documentos de enfermería que se utilizan en centros de salud.

- 4) Simulaciones virtuales, donde se mostraba la actuación de enfermeras/os.
- 5) Guías de cada simulación usadas por las/os docentes donde se indicaban los énfasis y aspectos que se debían destacar.
- 6) Videos de procedimientos de enfermería.
- 7) Guías de docentes para manejo de videos.
- 8) Manual de procedimientos de enfermería entregado a los estudiantes.
- 9) Rúbricas de evaluación de presentación de NNA atendido/a.
- 10) Reuniones *Zoom* recurrentes para que los estudiantes utilizaran un solo enlace en cada bloque.
- 11) Guía con estandarización de preguntas de evaluación cruzada y de procedimientos.

Las actividades de cada bloque se desarrollaron una vez por semana, durante tres semanas:

En la primera semana de cada bloque, durante la jornada de la mañana, se inicia con una actividad de simulación introductoria, ya sea a distancia en vivo o grabada, lo que permitió instalar el trabajo asociado al proceso de enfermería, con los énfasis que correspondían en cada etapa. Posteriormente, la docente guía muestra la documentación que utilizará y como completarla, seguido de la entrega verbal un NNA a cada estudiante del grupo en etapa de ingreso, usando *role-playing*, esta situación corresponde a lo que habitualmente ocurre entre el equipo de enfermería en los campos clínicos.

A continuación, la docente ubica a cada

estudiante en una sala de trabajo individual en *Zoom* por un tiempo limitado (similar al que tendría en una práctica presencial) donde cada estudiante utilizando los documentos previamente analizados, debe realizar el registro de recepción del NNA entregado, debe completar la valoración, planteamiento de diagnósticos de enfermería, planificación de cuidados e intervenciones que debería realizar durante una jornada práctica. Desde la sala de trabajo individual puede llamar al docente para solicitar información complementaria necesaria para realizar los cuidados, como, por ejemplo: antecedentes familiares, personales (quirúrgicos, mórbidos, alergias u otros), examen físico, resultado de examen tomado, puesto que intencionalmente no se entrega toda la información requerida, toda la información complementaria ya está disponible en documento de situación simulada.

El trabajo individual se detiene según el tiempo planificado, se regresa a la sala compartida de *Zoom* y cada estudiante debe realizar entrega del NNA a una enfermera representada por la docente guía y muestra sus registros y manejo virtual, al finalizar recibe retroalimentación formativa inmediata para mejorar en la próxima jornada.

En la jornada de la tarde, se presentan los videos de procedimientos, los estudiantes previamente han revisado el manual de procedimientos y en conjunto con la docente se analizan la secuencia de los procedimientos y realizan los énfasis

establecidos en seguridad y calidad de los cuidados.

En la segunda semana, se muestra nueva documentación y se realiza la entrega de la situación de estadía mediata, continuación de la semana anterior, preparación en sala individual de valoración complementaria, la planificación de cuidados y registros. Luego, en sala de *Zoom* compartida se realiza entrega de NNA a la docente que representa a la enfermera que continuará con la atención, al finalizar cada entrega se realizan sesiones de preguntas cruzadas de las diferentes situaciones de salud, que son contestadas al azar por los estudiantes del grupo y que constituye parte de la calificación de la práctica reconvertida.

En la jornada de la tarde se realiza evaluación individual a través de un *quiz* oral virtual de los procedimientos revisados la semana anterior y una breve evaluación de cálculos relacionados al cuidado de enfermería, para medir la habilidad matemática, ya reforzada anteriormente con guías y sesiones de consultas.

En la tercera semana, se realiza la entrega de la situación de alta del NNA, continuación de las semanas anteriores, en sala individual trabajan valoración complementaria con información que puede ser solicitada a la docente guía, se realiza una segunda sesión de preguntas cruzadas de las distintas situaciones de salud y luego se entrega tiempo para finalizar la presentación del NNA que se realizará por la tarde.

En la jornada pm, se citan los estudiantes

de forma individual y diferida para que realicen la presentación oral por transmisión en vivo, lo que es evaluada en base a la rúbrica entrega de manera inicial. Además, se realizaron reuniones quincenales con delegados de cada grupo para analizar el funcionamiento y ajustar las actividades según lo acordado.

RESULTADOS

Si bien la etapa de reconversión del período de práctica clínica del tercer año no ha finalizado, se ha podido disponer de retroalimentación oral y escrita espontánea por parte de los estudiantes al término de algunos bloques a sus docentes, y a través de delegados que representan a cada grupo de trabajo en reuniones quincenales con coordinadora de asignatura, donde se destacan comentarios como:

- Estar sorprendidos gratamente del diseño de sus actividades prácticas reconvertidas y la diversidad de material utilizado.
- Estimulación de trabajo colaborativo al compartir resúmenes de problemas de salud o avances de sesiones.
- Sensación de un grado de estrés o nerviosismo semejante al vivenciado en prácticas reales en campos clínicos, que los ha estimulado en su trabajo y ser más eficientes en el manejo del tiempo.
- Percepción de fuerte aprendizaje en el saber, saber hacer y saber ser.
- Percepción de progreso en la organización individual y mejoras en el desarrollo de las etapas del proceso de enfermería.
- Existe sensación de cansancio dentro de niveles aceptables.
- Existe la solicitud de incorporar esta modalidad de trabajo de situaciones simuladas en distintos momentos clínicos en el futuro, previo al ingreso a los campos clínicos.

Se espera objetivar y complementar esta información una vez finalizadas las actividades prácticas reconvertidas a través de una encuesta final por aula virtual.

Limitaciones: El impacto que ha creado la pandemia por *COVID-19* en la población estudiantil a nivel mundial, no es ajena a lo que hemos visto desde nuestra realidad como institución pública regional, ya que se han evidenciado las brechas de desigualdad social frente al requerimiento del uso de tecnología para enfrentar la adaptación educativa instalada en un corto plazo y por ende la posibilidades que poseen los estudiantes con su heterogeneidad, si consideramos las responsabilidades económicas y sociales que poseen.



REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- 1- Pires, S; Monteiro, S; Pereira, A; Chaló, D; Melo, E; Rodriguez, A. Non-technical Skills in Undergraduate Nursing Education : Consideration for a Training Course Development Non-technical Skills in Undergraduate Nursing Education : Consideration for a Training Course Development. FutureAcademy.Org.Uk, 2017; 311;319.
- 2- Price R. Academia.edu [internet]. Asociación española de comunicación científica. AECC; 2008 [actualizado mayo 2015 ; acceso 11 dic 2020]. Disponible en: <http://www.educainformatica.com.ar/docentes/tuarticulo/educacion/ausubel/index>.
- 3- Bravo P, Schubert V, Pedroso B. Estilos de aprendizaje: Preferencia de los estudiantes de enfermería de la Universidad de Magallanes. Texto Contexto Enferm. [internet]. 2020. [acceso 9 dic 2020]; esp (29). Disponible en: http://www.revenf.bvs.br/pdf/tce/v29nspe/es_1980-265X-tce-29-spe-e20190265.pdf
- 4- González D, Gambetta K. Estrategias para potenciar la retroalimentación en los talleres disciplinares de las carreras de Ciencias de la Salud. Educ Med [internet]. 2020. [acceso 9 dic 2020]; 6(21). Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1575181320301005>
- 5- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO) Scott C. El futuro del aprendizaje(I) ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI?. París ;2015. Disponible en: <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2018/03/DOC2-futuro.pdf>
- 6- Díaz S, Mateo L. El pensamiento crítico ¿Una forma de generar nuevas ideas o un proceso para analizar diversas ideas? Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia [internet]. 2014. [acceso 9 dic 2020]; 12 (6). Disponible en: <http://dx.doi.org/10.22201/cuaed.20074751e.2014.12.64862>
- 7- Sepúlveda J, Perezchica J, Espinosa Y. Experiencias de incorporación de tecnologías de información, comunicación y colaboración en educación superior. Mexicali, Baja California: Universidad Autónoma de Baja California; 2019. 102 p. Disponible en: <https://sites.google.com/site/uabcreatics/>

07

enfermería

Simulación A Distancia En Vivo.

**Beatriz Peña S
Fabián Vera O**

RESUMEN

Adaptar metodología de simulación clínica para la aplicación de conocimiento y aprendizaje colectivo en estudiantes de tercer nivel, a través de plataforma *Zoom*.

Al iniciar uno de los bloques de reconversión de actividades prácticas, contextualizado en el cuidado de enfermería a niños, niñas y adolescentes hospitalizados, se organizó una sesión abierta para estudiantes junto a sus tutores de grupo, donde se estimuló la participación voluntaria de dos estudiantes conectadas/os, a quienes se les entregó la responsabilidad de dirigir verbalmente en cuanto a que hacer, consultar o responder, a la docente que se encontraba en el espacio clínico montado en dependencias de SIMUV y que se encargó de desarrollar el escenario según la dirección entregada. Al finalizar, los estudiantes se reconectaron con distintos docentes en grupos pequeños para analizar el desarrollo del escenario, de acuerdo a estructura y guía elaborada para facilitar y homogeneizar el desarrollo de esta etapa.

ANTECEDENTES DEL CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA

La declaración de pandemia a inicios de las actividades académicas de educación superior el año 2020, forzó la búsqueda de nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje, para suplir aquellos espacios utilizados de manera presencial para la entrega de conocimientos y aplicación de estos en contextos de atención de enfermería, alejándose de métodos tradicionales y prescindiendo de centros hospitalarios y los elementos asociados para su utilización (1). Es así, que de manera casi inmediata se proyectó la necesidad de capacitación docente para sobrellevar una nueva realidad y crear espacios virtuales que permitieran identificar recursos tecnológicos que conectaran a los estudiantes desde sus hogares, entregando posibilidades de interactuar virtualmente de acuerdo a su nivel de formación, sin aumentar los requisitos de conexión o costos para la unidad e institución, considerando que la situación sanitaria incluía a través del tiempo un impacto económico en las familias de nuestro país. Esta situación de vulnerabilidad llevó a comprender que no sería posible contar o exigir la presencialidad o traslado de los

estudiantes, lo que confirmó la necesidad de desarrollar estrategias digitales a distancia a un bajo costo, privilegiando la simulación clínica por la alta satisfacción que genera frente al estudiantes y su modelo constructivista del aprendizaje (2,6,7).

En el proceso de planificación se mantuvo al estudiante como protagonista de su aprendizaje, creando un entorno virtual adaptado de las experiencias anteriores, pero ahora operacionalizado a través de una plataforma virtual que permite una interacción en base a un contenido específico, que busca la aplicación de habilidades cognitivas y sociales para su desarrollo, cuyo análisis puede conducir al aprendizaje significativo (3). Por otro lado, si bien la simulación clínica ha sido utilizada en la formación de enfermería casi desde sus inicios, ésta se ha visto transformada en el tiempo con la incorporación de tecnología y simuladores, como es el caso de la simulación híbrida, donde existe el uso de un simulador como paciente para la representación de un momento clínico, ajustado en esta ocasión para ser desarrollado a distancia en tiempo real (4).

Como la etapa de análisis o “*debriefing*” es el componente esencial del aprendizaje en simulación, el docente facilitador de cada grupo debió centrarse en la estimulación de los estudiantes en la búsqueda de los más altos estándares de desempeño, así como la empatía con quienes participan en el desarrollo de la situación simulada,

evitando expresiones que pudieran inhibir la interacción al interior del grupo, y por ende interferir en la construcción colectiva del aprendizaje, mediante la reflexión de lo observado e identificación de lo adecuado y lo no deseado (5,7).

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Durante el desarrollo de la asignatura profesional de gestión del cuidado a niños, niñas y adolescentes del tercer nivel, se realizaron reuniones de trabajo con docentes del equipo para definir las metodologías y actividades que permitieran construir las prácticas reconvertidas en el nuevo contexto educativo, frente al cierre de espacios clínicos por efecto de la pandemia.

De este modo y de acuerdo a los recursos disponibles y/o ya utilizados, es que se selecciono la simulación clínica como una de las metodologías a trabajar, seleccionando a posterior uno de los escenarios ya utilizados en años anteriores, en base a su relevancia en el ámbito profesional y posibilidad de movilizar aprendizajes previos, considerando la convocatoria de un mayor número de estudiantes a través de la plataforma *Zoom*, que ya había sido utilizada con éxito durante el periodo

teórico de la asignatura, destacando una buena calidad de resolución, estabilidad de conexión, capacidad de grabar, organizar entrada de estudiantes, compartir transmisión en vivo desde un espacio remoto y sin limitación de tiempo gracias a la licencia institucional.

Luego, durante los meses de agosto y septiembre se realizó la definición de recursos adicionales con nuestro referente de apoyo audiovisual en SIMUV, planificando en conjunto la primera transmisión de simulación en vivo a nivel nacional hasta la fecha.

Paralelamente se elaboró una guía para las docentes a cargo de cada grupo, compuesto por 7 u 8 estudiantes, ya que se contó con apoyo de enfermeras clínicas durante el período de reconversión. Esta guía se elaboró esperando otorgar espacios de discusión similares en cada grupo, por ello se consideró los resultados de aprendizaje específicos para la simulación, los elementos clave a analizar con los estudiantes, consideraciones generales para la forma de guiar por el docente, la estructura del *debriefing*, el orden de los elementos a analizar, preguntas claves para estimular la reflexión de los estudiantes y lo que se espera que ellos identifiquen.

El 2 de octubre se realizó la primera prueba, marcha blanca, para identificar los equipos e insumos necesarios para satisfacer los requerimientos que se pudieran presentar durante el desarrollo del escenario, a cargo de los estudiantes seleccionados para dirigir, con apoyo de personal y encargada

de SIMUV. En esta oportunidad se organizó primero la introducción de la actividad y la forma de trabajar por transmisión en vivo desde la Facultad de Medicina, ajustando luego la entrega de los antecedentes clínicos iniciales a través de un *ppt* activo con un avatar en reemplazo del docente y a cargo del funcionario de SIMUV. A continuación, se simularon procedimientos con el simulador infantil y se planificaron consultas con el personal que colaboraría como actriz en el rol de madre durante el escenario. De forma paralela, en esta oportunidad se invitó a una docente a conectarse y retroalimentar en cuanto a la calidad de imagen, áreas de acercamiento al simulador, sonido del docente operador que se moviliza en el espacio definido y recepción de sus indicaciones por *Zoom*, lo que permitió ajustar la posición de cámaras disponibles, el audio con menos acople durante la transmisión y el retorno del audio desde la plataforma.

Esta actividad se grabó en la sesión de *Zoom* previamente planificada y se compartió con otras docentes del área infantil, quienes retroalimentaron en los acercamientos de imágenes y el audio. La transmisión de simulación a distancia en vivo se planificó para tres momentos durante el período reconvertido, lo que requirió coordinar las fechas con encargada de SIMUV y referente de apoyo, así como las visitas previas para revisar la instalación del escenario, con nuevas pruebas de sonido y transmisión en cada una de ellas. La primera transmisión se realizó el 13 de

octubre, donde se solicitó a los estudiantes completar un consentimiento informado disponible en aula virtual de la asignatura, luego durante el desarrollo de la simulación la docente era la encargada de realizar solo las acciones que los estudiantes le indicaban, siendo entonces la enfermera ejecutora de las actividades que los dos estudiantes previamente seleccionados proponían desde sus hogares. Finalmente, se motivó a contestar una encuesta de evaluación, disponible en aula, una vez finalizada la actividad de *debriefing* en su grupo de trabajo, lo que se repitió en cada una de las sesiones posteriores.

RESULTADOS

Los resultados cuantitativos que se pudieron obtener surgen de la respuesta de 43 cuestionarios, que corresponden al 53% de un total de 84 estudiantes que cursan la asignatura. El cuestionario fue elaborado a través de preguntas cerradas con escala de *Likert* en 5 niveles que van desde totalmente de acuerdo a totalmente en desacuerdo.

Los estudiantes en un 46,5% y 37,2% estuvieron totalmente o medianamente de acuerdo respectivamente, en que la simulación los acercó a un ambiente real, interpretándose como un alto acercamiento a un ambiente clínico. Además, un 62,8% señaló que los contenidos teóricos entregados previamente contribuyeron en su participación en el escenario o en el *debriefing*, seguidos en un 23,3% con una percepción de medianamente de acuerdo. Por otro lado, un 37,2% se expresó totalmente de acuerdo y un 37,2% medianamente de acuerdo, en que la metodología ayudó a desarrollar un razonamiento crítico reflexivo. Sin embargo, cerca del 90% señaló que la actividad les ayudó en la toma de decisiones, desglosado en un 55,8% totalmente de acuerdo y un 34,9% medianamente de acuerdo.

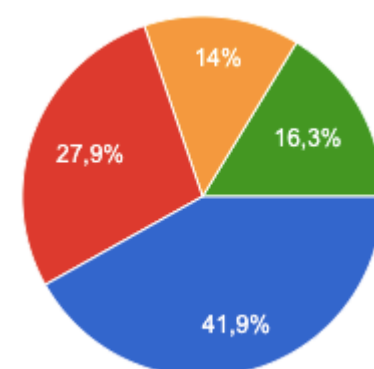
Así también, la percepción de utilidad de la metodología para el aprendizaje presentó el mismo porcentaje, eso es 44,2% para totalmente de acuerdo y medianamente de

acuerdo, alcanzando un alto % (88,4%) que la destaca positivamente para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, como se observa en el siguiente gráfico, la conexión a internet estuvo percibida con dificultad en un 16,3% con medianamente en desacuerdo y de manera neutral en un 14%, reflejando un 30% de posible riesgo para participar en la actividad.

La conexión a internet me permitió participar sin inconvenientes en el escenario desarrollado:

43 respuestas



- Totalmente de acuerdo
- Medianamente de acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- Medianamente en desacuerdo
- En desacuerdo

Finalmente, se puede mencionar que 11 estudiantes (13%) retroalimentaron a través de una pregunta abierta, donde se mencionó como elemento obstaculizador el audio, el que interfirió en momentos para escuchar lo que ocurría, sin embargo, de igual manera señalaron a la simulación como una actividad positiva y para mantener en el tiempo.

En conclusión, la metodología alcanzó una percepción positiva frente a los estudiantes, permitiendo obtener una nueva modalidad de simulación en vivo a distancia, manteniendo los objetivos académicos propuestos y considerando las limitaciones que se pueden ir presentando en el contexto sanitario, social y educativo.



REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- 1- Caballero F. La simulación: el entorno clínico virtual. Educ Med. [internet]. 2017. [Acceso 10 Dic 2020]; 18(supl 1):12-19. Disponible en: <https://www.elsevier.es/es-revista-educacion-medica-71-pdf-X1575181317608153>
- 2- Miguel J. La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos [internet]. 2020 [Acceso 9 Dic 2020]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/270/27063237017/html/index.html>
- 3- De la Hoz E, Martínez O, Combita H, Hernández H. 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 [internet]. 2019 Feb. [Acceso 9 Dic 2020]; Vol 30 N° 1. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642019000100255>
- 4- Urra E, Sandoval S, Irribarren F. El desafío y futuro de la simulación como estrategia de enseñanza en enfermería. Inv Ed Med. [internet]. 2017 mar. [Acceso 10 Dic 2020]; 6(22):119-125. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2007505717301473>
- 5- Maestre J, Rudolph Y. Teorías y estilos de debriefing: el método con buen juicio como herramienta de evaluación formativa en salud. Rev Esp Cardiol. 2015. 68(4):282-285.
- 6- Pedró F. COVID_19 Y EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE: EFECTOS, IMPACTOS Y RECOMENDACIONES POLÍTICAS. Fundación Carolina. [internet]. 2020 Jun. [Acceso 10 Dic 2020]. Disponible en: <https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2020/06/AC-36.-2020.pdf>
- 7- Amaro L, Hernández P, Hernández A, Hernández L. La simulación clínica en la adquisición de conocimientos en estudiantes de la licenciatura de Enfermería. Enferm.univ [internet]. 2019 dic. [Acceso 10 Dic 2020]; vol.16 no.4. Disponible en: <http://www.revista-enfermeria.unam.mx/ojs/index.php/enfermeriauniversitaria/article/view/543>

08

enfermería

**Tele-enfermería en el control de
Salud Cardiovascular, una estrategia
apropiada para incorporar en la
experiencia de Práctica Clínica en
Atención Primaria en Salud.**

**Paola González Gárate
Sandra Rodríguez Sepúlveda**

RESUMEN

Objetivo de la experiencia: Conocer la percepción de los estudiantes sobre Tele-Enfermería, en el control del Programa Salud Cardiovascular, como didáctica de enseñanza aprendizaje

La Tele-Enfermería (T-E) es una didáctica de enseñanza aprendizaje, que fue implementada en la práctica clínica, en estudiantes de tercer nivel de la carrera de enfermería para el desarrollo del control crónico, en contexto de pandemia *COVID-19*.

Se considera que la incorporación de Tele-Enfermería como metodología innovada en la práctica clínica cumple con los objetivos propuestos y contribuye al desarrollo de los resultados de aprendizaje declarados por la asignatura. Así también, esta didáctica fue aceptada y valorada favorablemente por los estudiantes en su experiencia formadora.

Destaca la percepción positiva de los estudiantes frente a la innovación en la práctica clínica, permitiendo la integración de conocimientos teóricos y prácticos.

ANTECEDENTES DEL CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA

Frente a la contingencia sanitaria que nos encontramos viviendo en el contexto de pandemia *COVID-19*, la Escuela de Enfermería se ha visto en la necesidad de implementar nuevas metodologías para la realización de la Práctica Clínica Integral reconvertida de los estudiantes. La asignatura de Gestión del Cuidado del adulto y adulto mayor con Alteración de Salud, de tercer año, presenta una modalidad teórico-práctica, debiendo realizarse la práctica clínica de Atención Primaria en Salud en CESFAM, en el Programa de Salud Cardiovascular (PSCV), a través del control a personas que son portadoras de patología crónica.

Se consideró la realización de la atención de personas beneficiarias del PSCV, pero que no han sido atendidas durante el año 2020, siendo una oportunidad para dar continuidad a los controles de seguimiento por parte del profesional enfermero y reconectar a los usuarios que han estado distanciados del programa.

Los elementos que impulsan la construcción de la innovación en la práctica clínica son:

- Existencia de Convenio Docente Asistencial entre UV y Corporación Municipal de Valparaíso Área de Salud (CORMUVAL) y experiencia previa de trabajo en PSCV.

- Requerimiento de campo clínico desde UV para prácticas clínicas año 2020, siendo CORMUVAL quien respondió favorablemente y asignó 4 CESFAM.

- La relevancia de proteger a la población vulnerable: adulto y adultos mayores con enfermedades crónicas. Y al mismo tiempo evitar la exposición innecesaria de los estudiantes, en periodo de pandemia.

- La positiva experiencia internacional de Tele-enfermería en atención de personas con patologías crónicas, que permite la atención a distancia (1)

En los últimos años hemos sido testigos de cambios significativos que han traído consigo el desarrollo vertiginoso de nuevas tecnologías aplicables al área de la salud, los profesionales de enfermería han incursionado en el campo de las tecnologías de información y de las comunicaciones, buscando la forma en que ésta sirva de apoyo en el cuidado del paciente, es así como ha nacido el término de Tele-Enfermería. Bartz y otros comentan que el prefijo tele significa distancia; por consiguiente, mencionan que la Tele-Enfermería se refiere al cuidado

de Enfermería a la distancia. La Asociación Americana de Enfermeras (ANA) la ha definido como un subconjunto de la telesalud, en el que la atención se centra en la práctica de la profesión específica: la Enfermería.

En 2008 el Consejo Internacional de Enfermeras (CIE) en su documento establece: “Servir a la comunidad y garantizar la calidad: las enfermeras al frente de la atención primaria de salud”, expone el término Tele-Enfermería y la da a conocer como un área de gran interés, que permite mejorar el acceso a los cuidados y mejorar la calidad y continuidad de los mismos independientemente de la distancia (3,4).

En este sentido, la tele-enfermería constituye una propuesta innovadora al posibilitar, entre otros beneficios, atender poblaciones alejadas o con problemas de acceso y oportunidad de atención de salud, como en la actualidad que nos encontramos enfrentados a una contingencia de salud mundial.

El reto actual es posicionarla y, a partir de allí, promover la atención utilizando lo que la mayoría tiene disponible: el acceso a Internet, las computadoras y los dispositivos móviles. Considerando que la praxis de enfermería es un concepto amplio que abarca diversos roles en distintos campos de actuación tales como el cuidado, la promoción y prevención en salud, la educación y la gestión; la tele-enfermería se convierte en una herramienta eficaz y eficiente. (3) (4)

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Se realizaron reuniones de gestión con Enfermero encargado de ámbito docente asistencial del área de salud, con referentes de campos clínicos de Facultad de Medicina y Escuela de Enfermería (CORMUVAL- UV), a posterior se incluyeron equipos técnicos compuesto por docentes encargadas de APS por áreas (Infantil, Adulto y Comunidad UV), quienes entregaron una propuesta de trabajo de acuerdo a grupos objetivos. Aceptada la propuesta para el trabajo con el Programa de Salud Cardiovascular, se recibió de CORMUVAL normativa interna “Programa Adulto y Adulto Mayor COVID-19” (Código FTR-03).

A nivel de la escuela se establecieron dos niveles de gestión en paralelo:

Un nivel de gestión, que consideró contactos con cada referente del Programa de Salud Cardiovascular de los CESFAM asignados (4), a fin de coordinar acceso a población beneficiaria (base de datos), y correspondientes prestaciones y derivaciones al interior del programa.

El otro nivel de gestión se desarrolló al interior de la unidad académica:

-Primero se elaboró un consentimiento informado para estudiantes, en resguardo de la confidencialidad de datos del usuario (Ley 20.584 de Deberes y Derecho, Ley

19.628 Protección de Datos de carácter personal y RE 1127 Reglamento de Estudio de la Carrera de Enfermería).

-Posteriormente se diseñó: Protocolo de Gestión del Cuidado a Distancia “Tele-enfermería” para PSCV, además de algunos anexos referentes a manejo de patologías crónicas Hipertensión Arterial y Diabetes Mellitus. Se incluyó un anexo Valoración *COVID-19* con enfoque geriátrico.

-Se diseñó la jornada de Práctica Clínica en 3 etapas:

1º Etapa: Revisión de ficha clínica electrónica y planificación de la atención, de manera individual, tutoriada por docente, en el cual existió un aprendizaje indirecto por parte del resto de estudiantes(3), actividad realizada a través de plataforma *Zoom/Meet*. Disponiendo de un tiempo programado de 30 minutos por estudiante.

2º Etapa: Contacto mediante video llamada por *WhatsApp*, para control de salud crónico propiamente tal, disponiendo de un tiempo programado de 30 minutos.

3º Etapa: Retroalimentación docente y análisis colaborativo de pares, disponiendo de un tiempo programado de 30 minutos por estudiante.

-Agendamiento: se elaboró protocolo para generar filtros que permitieron acceder a un usuario que contara con: teléfono inteligente, internet y manejo básico de aplicación *WhatsApp* por video llamada, o apoyo de familiar que permitiera cumplir

con los requisitos. Trabajo realizado por otras docentes de la cátedra.

-Reunión de coordinación con equipo docente que desarrolla la actividad.

-Difusión de Práctica Clínica reconvertida, con estrategia innovada de Tele-enfermería a los estudiantes de la asignatura.

RESULTADOS

-El 80% de estudiantes concuerda que es una didáctica de Enseñanza – Aprendizaje que permite otorgar cuidados enfermeros, responde a los resultados de aprendizaje esperados en la PC de la asignatura.

-El 73 a 80 % de los estudiantes indica que la T-E le permitió desarrollar habilidades para una entrevista semiestructurada, junto al razonamiento crítico y toma de decisiones.

-El 60 % de los reconoce que la T-E aumento su seguridad y confianza, además motivándolo a aprender.

-El 100 % de los estudiantes señalan que la metodología de Tele-enfermería le permitió la aplicación de sus conocimientos teóricos.

-El 73,4 % de los estudiantes afirma que la primera etapa estructurada de T-E le permitió el análisis de datos con propiedad para poder realizar el control.

-El 86,6% de los estudiantes manifestó que la supervisión docente fue satisfactoria en la 1° etapa. Asimismo, un 73,3 %, refiere que la 3° etapa, favoreció su razonamiento crítico. En ambas se destaca que la tutoría docente apoya proceso de enseñanza aprendizaje de manera satisfactoria.

-El 73,3% reconoce que el recurso tecnológico, de video le permitió realizar el control crónico enfermero.

-El 86,7 % de los estudiantes percibe que la distribución de la metodología en las 3 etapas, favoreció el proceso educativo y considera que la experiencia con T-E en la Práctica Clínica ha sido satisfactoria.

Se considera que la incorporación de Tele-enfermería como metodología innovada en la práctica clínica cumple con los objetivos propuestos y contribuye al desarrollo de los resultados de aprendizaje declarados por la asignatura. Así también, esta didáctica fue aceptada y valorada favorablemente por los estudiantes en su experiencia formadora. Destaca la percepción positiva de los estudiantes frente a la innovación en la práctica clínica, permitiendo la integración de conocimientos teóricos y prácticos.

ITEM EVALUAR	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente desacuerdo
1) La Tele-Enfermería como método para realizar control crónico a distancia durante el PSCV, representa una didáctica de Enseñanza – Aprendizaje que permite otorgar cuidados enfermeros	40 %	40%	20%	0%	0%
2) La Tele-Enfermería, considerando sus características, me permitió realizar una entrevista semiestructurada /anamnesis dirigida.	40%	40%	20%	0%	0%
3) La revisión previa de ficha clínica y planificación de la atención, en el contexto de Tele-Enfermería de esta asignatura, me ayudo a desarrollar el razonamiento crítico y la toma de decisiones	33.3%	40%	20%	6.7%	0%
4) La experiencia de atender mediante tele enfermería ha aumentado mi seguridad y confianza	20%	40%	23.7%	13.3%	0%
5) El realizar control crónico en el contexto del PSCV mediante Tele-enfermería, me han motivado a aprender	20%	40%	20%	13.3%	0%
6) La atención realizada a personas que pertenecen al PSCV mediante Tele-enfermería permite la aplicación de mis conocimientos teóricos	20%	80%	0%	0%	0%
7) La metodología de Tele-enfermería me ha ayudado a integrar conocimientos teóricos y prácticos	13.3%	53.3%	20%	13.3%	13.3%
8) La 1° etapa de revisión previa de ficha clínica y planificación de la atención de revisión de ficha electrónica fue adecuada en tiempo, para poder realizar el control la atención por Tele-enfermería.	13.3%	33.3%	20%	26.7%	6.7%
9) La 1° etapa de revisión previa de ficha clínica y planificación de la atención me permitió el análisis de datos con propiedad para poder realizar el control por Tele-enfermería	26.7%	46.7%	20%	0%	6.7%
10) En la 1° etapa de revisión previa de ficha clínica y planificación de la atención, la supervisión docente fue satisfactoria	33.3%	53.3%	6.7%	0%	6.7%
11) La 2° etapa de contacto con usuario mediante video llamada me permitió realizar el control crónico enfermero	40%	33.3%	20%	6.7%	0%
12) La 3° etapa de retroalimentación del control de salud, realizada por la docente junto al trabajo colaborativo de pares, favoreció mi razonamiento crítico.	20%	53.3%	13.3%	6.7%	6.7%
13) La distribución de la metodología en las 3 etapas; favoreció el proceso educativo.	20%	66.7%	13.3%	0%	0%
14) En general, la experiencia con Tele-enfermería en la PCI ha sido satisfactoria	20%	66.7%		6.7%	6.7%
15) Qué aspectos incorporaría para mejorar la experiencia de enseñanza-aprendizaje: <ul style="list-style-type: none"> • Tiempo de control • Simulaciones grupales previas. • Mejor visualización de ficha electrónica • Navegación de cada estudiante por ficha electrónica, sin supervisión docente • Mayor tiempo para revisar ficha electrónica. 					

**TABLA DE RESULTADO SEGÚN ENCUESTA
“TELE ENFERMERÍA: EVALUACIÓN DE LA METODOLOGÍA UTILIZADA PARA EL CONTROL CRÓNICO EN APS”.**

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- 1- Asociación Iberoamericana de Telesalud y Telemedicina
- 2- Conocimiento, practica y percepción de enfermeras respecto a tele enfermería como estrategia de continuidad del cuidado. Lucia Carvajal Flores Universidad de Costa Roca. San José, Costa Roca. ORCID: 0000-0001-8313-2508
- 3- Toffoletto MC, Ahumada-Tello JD. Telenursing in care, education and management in Latin America and the Caribbean: an integrative review. Rev bras Enferm. 2020; 73 (Suppl5): e 20190317. DOI <http://doi.org/10.1590/0034-7167-2019-0317>
- 4- Tele enfermería en pacientes crónicos: revisión sistemática <http://doi.org/10.23938/ASSN.0645>

09

enfermería

Uso del aprendizaje basado en problemas como metodología para práctica clínica reconvertida en estudiantes de primer año de enfermería.

**Cibeles González Nahuelquin
Lorena Bettancourt Ortega
Ma. Mercedes Herrera
Carolina Ruiz – Tagle Pérez
Paola Puebla Santibañez
Ma. Inés Johnson Castro**

RESUMEN

El diseño de esta experiencia se elabora en el marco del desarrollo de la primera asignatura profesional de la carrera de enfermería en el contexto de la reconversión de práctica clínica intrahospitalaria.

El objetivo de esta es fortalecer de manera integral la realización del proceso de enfermería, actividad primordial en el quehacer diario de la/el enfermer/o. Para poder llevar a cabo este trabajo se diseña una guía de trabajo que comprende la problematización (caso intrahospitalario), establecimiento de marco referencial y elaboración de proceso de enfermería.

Para poder llevar a cabo la actividad se planificaron 4 sesiones, dos de ellas tutoradas, donde con apoyo del docente el grupo de estudiantes llega a las interrogantes que se deben plantear para solucionar el problema, una segunda de trabajo autónomo y la final para presentación en plenaria. Se concluye que el uso de ABP como método de enseñanza en la Práctica Clínica Reconvertida fortalece la integración de conocimientos teóricos a una situación virtual.

ANTECEDENTES DEL CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA

La propuesta se crea por la necesidad de establecer nuevas formas de trabajo para la práctica clínica reconvertida de primer año en el contexto de educación a distancia.

La iniciativa se basa en el aprendizaje basado en problemas, el cual según José Tarazona (2005) consiste en la construcción de soluciones a problemas basados en la vida real con el propósito de integrar conocimientos previos y de establecer un diálogo que permita evaluar críticamente las respuestas (1).

Tomando en cuenta lo descrito en el párrafo anterior, esta metodología busca fortalecer el pensamiento crítico en los estudiantes a través del análisis de situación problema, donde el docente cumple un rol de facilitador en la generación de la reflexión que lleva a la solución de este, por lo tanto, es una metodología de trabajo que se fundamenta en el constructivismo porque permite que el estudiante pueda hacer y experimentar de manera autónoma, generando de esta forma mayor desarrollo de las habilidades cognitivas.

En el caso de esta experiencia, los estudiantes con los quienes se pudo aplicar este tipo de didáctica cursan

primer año, donde las competencias son asociadas al saber y al saber como (desarrollo de lo cognitivo), estando en el primer nivel de la pirámide de Miller (2). En este contexto, para que la práctica clínica reconvertida sea una experiencia significativa (PCR) y el estudiante pueda empoderarse del conocimiento disciplinar, es que el Aprendizaje Basado en Problemas se transforma en una herramienta eficaz en la práctica clínica reconvertida intrahospitalaria.

La crisis sanitaria causado por el SARS-CoV 2 durante el año 2020, ha potenciado de manera directa e indirecta, que la educación que se entrega a estudiantes del área salud busque una constante reinvención. En este sentido, la disciplina enfermera no ha sido la excepción, la cual, para mantener la calidad de educación, es que ha reconvertido la práctica clínica directa a una práctica clínica virtual generando un cambio de paradigma en la forma de como – hasta el momento– se había llevado a cabo la enseñanza del cuidado.

Para poder dar respuesta a esta nueva modalidad de práctica, es que se adaptó el aprendizaje basado en problemas como una didáctica que forma parte de esta reconversión, puesto que, con él se asimila la integración de conocimientos teóricos con el saber práctico que es que se adquiere en la realización del cuidado directo intrahospitalario.

El cuidado de enfermería en la práctica se operacionaliza a través del proceso de enfermería, el cual es definido como

un proceso de pensamiento crítico que incluye la valoración, el diagnóstico, la planificación, la ejecución y evaluación de los cuidados que se entregan a la persona, familia y comunidad, el cual se basa en la mejor evidencia disponible para promover las funciones humanas y las respuestas a la salud y la enfermedad (3).

Uniendo los dos tópicos anteriormente nombrados: práctica clínica reconvertida y proceso de enfermería, es que el uso del ABP se transforma en una metodología que puede integrar estos aspectos claves en la formación profesional de la/el enfermera/o en un contexto digital.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

El proceso de enfermería es una herramienta que fortalece el quehacer diario de la/el enfermera/o, puesto que permite establecer una imagen mental clara del estado de la persona - objeto de sus cuidados- en relación con el proceso de salud-enfermedad (4).

En la práctica clínica intrahospitalaria realizada por estudiantes de primer año antes del 2020, el proceso de enfermería es realizado a cada una de las personas que atiende el alumno, siendo una herramienta fundamental para el desarrollo del juicio

clínico y juicio crítico de enfermería.

Hoy en un contexto distinto, es que la realización del proceso de enfermería se ha decidido fortalecer de una manera virtual apoyado con la metodología del ABP en la práctica clínica reconvertida, siendo el objetivo principal de esta experiencia, utilizar el ABP en la PCR para el fortalecimiento de la reflexión y el juicio crítico en estudiantes de primer año de enfermería.

Para poder llevar a cabo el objetivo es que se planifican una serie de actividades, las cuales se pasan a enumerar:

1.La asignatura donde se enmarca esta experiencia se divide en dos bloques:

-Bloque teórico: fase que entrega conocimiento teórico que fundamenta el cuidado de enfermería

-Bloque practico: fase que consiste en realizar actividades de cuidado directas y que este año, se ha reconvertido con actividades de cuidado virtual.

2.Enseñanza del proceso de enfermería:

Consiste en la realización de clases virtuales en el bloque teórico, donde se entregan conocimientos al estudiante de lo que significa el proceso de enfermería, sus etapas y la aplicación del este a un caso virtual. Las clases teóricas son grabadas previamente (asincrónico) y se realiza una tutoría presencial (sincrónico) para resolución de dudas. El caso analizado es presentado al final del proceso de enseñanza y es evaluado formativamente.

3. En el bloque práctico se programa la realización de ABP para PCR intrahospitalaria, para el cual se establecen las siguientes acciones:

-Elaboración de guía de trabajo: esta contiene aspectos generales de la asignatura, el propósito del trabajo, la problematización -que consiste en un caso ficticio situado en una unidad de baja y mediana complejidad medico quirúrgica-, la descripción del número de sesiones y las actividades que se deben realizar en cada una de ellas, la descripción de la evaluación y la descripción de los documentos necesarios para valorar a la persona situada en el caso.

-En cuanto al número de sesiones, esta se establece como dos sesiones tutoriadas (sincrónicas), una sesión de trabajo autónomo y una sesión (final) de presentación del caso.

-Las sesiones tutoriadas se planifican para que, en ellas, el estudiante (o el grupo de estudiantes) pueda problematizar y realizar cuestionamientos que den cuenta del conocimiento adquirido en el bloque teórico, que se asocien a la situación problema descrita en la guía de trabajo y se adapten al nivel que está cursando (primer año).

-Para la primera sesión tutorada se elabora una guía de preguntas orientadoras para el docente, con la finalidad de establecer un marco referencial ideal y un seguimiento de las interrogantes que vayan naciendo por parte del estudiante (o del grupo de estudiantes). En esta sesión no solo se

deben establecer todos los conceptos e ideas que fundamenten teóricamente la resolución de la situación problema, sino también se debe complementar la valoración para identificar las necesidades de cuidado, siendo esta última la primera etapa del proceso de enfermería.

-Para la segunda sesión tutorada, se programa la revisión de lo tratado anteriormente y se da paso al establecimiento de las siguientes etapas del proceso de enfermería (diagnóstico enfermero, planificación, ejecución y evaluación).

-Se planifica una sesión de trabajo autónomo donde se resguarda el tiempo para que el estudiante pueda elaborar el informe de evaluación que, en este caso, es una presentación oral con apoyo de *PPT* u otro similar.

-Para la sesión final, se planifica un plenario donde se exponga la situación, los referentes teóricos que fundamentan el contexto de salud y las acciones de cuidado y el proceso de enfermería con todas sus etapas, poniendo especial énfasis en la descripción de las intervenciones a realizar para satisfacer las necesidades de cuidado.

-Se elabora una pauta de evaluación que contiene los tópicos entregados en la guía de trabajo y una escala de tipo *Likert* que da cuenta del nivel de logro en cada uno de ellos.

RESULTADOS

En cuanto a los resultados, estos se obtuvieron por parte de las docentes que participaron en la actividad y por la evaluación obtenida en la pauta de evaluación.

En cuanto a la evaluación realizada por las docentes, esta se realizó de forma cualitativa donde destacan los siguientes discursos:

- “[noté] que se produjo un buen intercambio de información y retroalimentación [con los estudiantes]”.

- “Excelente metodología... los estudiantes [pudieron] desarrollar muy bien la valoración ... proceso de enfermería excelente”.

- “la plenaria fue una instancia de opiniones e interacción”.

- “Para ser un curso de chico (primer año) lograron realizar una valoración exhaustiva... muy reflexivos y aplicaron muy bien el proceso de enfermería con diagnósticos muy bien realizados”.

- “marco referencial muy bien sustentado... con terminología bastante bien”.

- “[de a poco] fueron llegando a las preguntas solos... y con apoyo de la tutora [después]... las tutorías fueron buenas, los

chiquillos entendieron e hicieron un trabajo completo”.

- “la plenaria fue bastante buena... todos tuvieron más de 6,4” “es una buena metodología [para PCR]”

De acuerdo con los discursos, se puede apreciar que el uso del ABP en la PCR se transforma en una buena didáctica para adoptar por parte del docente, puesto que, se evidencia el desarrollo del pensamiento crítico, la reflexión y la integración de conocimientos previos a una situación virtual.

Las docentes junto con realizar una evaluación cualitativa de la experiencia entregan sugerencias para mejorar la didáctica entre las que destacan:

- Agregar una tercera tutoría con docente para realizar un análisis general del caso.

- Realizar una encuesta de evaluación de la didáctica a los estudiantes.

- Fortalecer la etapa de intervención en el proceso de enfermería.

En cuanto a una evaluación cuantitativa, esta se aprecia en la evaluación de la plenaria donde de los 12 grupos que realizaron la actividad, el 100% tuvo calificación igual o mayor a 6.0, el 70% obtuvo una calificación mayor a 6,5 y el 20% tuvo la nota máxima (7.0). Este análisis refleja que el uso de esta metodología favorece la adquisición de los conocimientos, sino también la comprensión de este, puesto que la pauta dentro de sus acápites hace especial énfasis al análisis y reflexión de lo evaluado.

En cuanto a proyección, se espera que, si se mantiene esta crisis sanitaria o una modalidad de educación a distancia, esta metodología se pueda fortalecer para ser aplicada en todos los niveles y en otras asignaturas de la carrera con realización de casos o problematizaciones integradas con ciencias básicas o ciencias sociales.

**ESTUDIO DE CASO INTRAHOSPITALARIO 1
GUÍA PARA EL DOCENTE**

https://drive.google.com/file/d/1D5eEAYk1BSwbfJ_boQ-MQxMdDgqK68Vi/view?usp=sharing

**ESTUDIO DE CASO INTRAHOSPITALARIO
ABP EN PCI RECONVERTIDA ENF 121_2020**

https://drive.google.com/file/d/1ezlvt1dfPesj_yRsmFHtFiBJ-xn7VIH1/view?usp=sharing

**PAUTA DE EVALUACIÓN PRESENTACION ORAL DE ESTUDIO DE CASO
ABP PCI RECONVERTIDA ENF 121_2020**

<https://drive.google.com/file/d/13jSOKltoPXM61kDslvFWn-Ci-G-nEX-1/view?usp=sharing>

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- 1- Nunez S; AvilaJ; Olivares S. El desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios por medio del Aprendizaje Basado en Problemas. Rev. iberoam. educ. super, México , v. 8, n. 23, p. 84-103, 2017 . Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722017000300084&lng=es&nrm=iso
- 2- Manriquez L. ¿Evaluación en Competencias?. Revista Estudios Pedagógicos. Vol. 38, N° 1, 353- 366. 2012. Disponible en: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v38n1/art22.pdf>
- 3- Alfaro R. Pensamiento Crítico y Juicio de Enfermería. Elsevier.2012.
- 4- Gómez I, García F, López del Pino D, Ruíz Pérez BEl Proceso Enfermero como herramienta de cuidados: su aplicación en un equipo de Enfermería de Farmacia Hospitalaria. Index Enferm [Internet]. 2016 Sep [citado 2020 Dic 18] ; 25(3): 175-179. Disponible en: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962016000200011&lng=es

10

física

Diseño, implementación y automatización de procesos de evaluación masiva a través de Moodle (Aula Virtual).

Oscar Aravena Ortega

RESUMEN

A partir de la crisis nacional vivida desde octubre de 2019, también llamado “estallido social” y la posterior irrupción del coronavirus a nivel mundial, se ha presentado una oportunidad única para innovar en docencia, desde el diseño mismo de las actividades, pasando por su implementación y culminando con los procesos de evaluación asociados. Ya con la experiencia del primer semestre 2020 concluido, se ha revisado lo aprendido en esta etapa, iniciando el proceso de automatización. Esto último, de gran utilidad para el seguimiento remoto de las actividades formativas de nuestros estudiantes previo a las evaluaciones y en la aplicación de éstas.

ANTECEDENTES DEL CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA

Velando siempre por la integridad de la comunidad universitaria, ha sido menester ejecutar nuestras actividades docentes de manera remota, lo que se ha traducido en un aprendizaje mutuo entre estudiantes y académicos respecto a la “teledocencia”. Si bien nuestra primera aproximación formal fue a finales del segundo semestre 2019, no fue hasta el año 2020 donde hemos tenido que innovar realmente.

Así, impulsados por el contexto remoto y el potencial de *Moodle* (Aula Virtual), desde finales de 2019 comenzamos con la adaptación de la asignatura Fundamentos de Física de la Facultad de Ingeniería, FACING, a la docencia *online*, haciendo énfasis en los procesos de evaluación automatizados a través de *Moodle*, motivado principalmente por el gran número de estudiantes que cursan la asignatura, superior a 300 cada semestre, y la gran variabilidad de carreras involucradas en la asignatura.

Más allá de los aspectos estéticos que ofrece *Moodle* al momento de desplegar la información, tanto para docentes como

para estudiantes, es importante destacar el entorno que ofrece para diseñar evaluaciones por medio de su “Banco de Preguntas”.

En particular y dado el carácter de la disciplina, se han potenciado los siguientes “tipos de preguntas”:

- a- Preguntas de selección múltiples.
- b- Preguntas calculadas.
- c- Preguntas calculadas múltiples.
- d- Preguntas anidadas (*Cloze*).

Esto nos ha permitido realizar evaluaciones de manera dinámica, abarcando diversos niveles en cada una de ellas.

Los detalles asociados serán explicados en el siguiente apartado.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

El trabajo antes descrito está centrado en tres ejes principales:

-Diseño de la docencia Online: Pensando en primer lugar en el acceso a la información por parte de los estudiantes y consiguiente familiarización del Aula Virtual. Se hace énfasis en este punto ya que el curso es para estudiantes de primer año, por lo que es relevante generar hábitos acerca del

uso de la plataforma institucional para el trabajo.

-Adaptación de material presencial y diseño de material para trabajo autónomo:

Basado en la experiencia adquirida durante todo el año 2020, aquí debemos distinguir dos etapas. En primer lugar, está la adaptación de material presencial para hacerlo universal a todos los estudiantes pertenecientes a las escuelas adscritas a la Facultad de Ingeniería. Luego (2020-2), diseñar e implementar material complementario para ser trabajado remotamente. Esto tiene además por objetivo disponer de un registro de estudio complementario a las sesiones ordinarias de clases y talleres. Finalmente, resaltar el carácter autocontenido de este material ya que, una vez terminada la actividad, los estudiantes disponen de los resultados formativos de su trabajo, independiente de cuando realice las actividades.

-Diseño de evaluaciones: Basado en lo anterior, llega el momento del “control de calidad” respecto al trabajo realizado por parte de los estudiantes a través de las evaluaciones sumativas. Estas han sido diseñadas a través de *Moodle*, aprovechando todo el potencial que éste entrega.

En relación con las **preguntas de selección múltiple**, éstas son lo más cercano a las evaluaciones habituales tomadas en una “prueba de papel”. Ahora bien, dentro

del contexto remoto y potencialidades de *Moodle*, las alternativas acá pueden ser escritas a través de símbolos matemáticos. Para esto último, *Moodle* tiene incorporadas las librerías de *LaTeX*, por lo que este tipo de preguntas toma mucha utilidad, como primera aproximación, tanto en preguntas de carácter físico/matemático directo, como análisis de gráficos.

Adicionalmente, las **preguntas calculadas y preguntas calculadas múltiples** entregan versatilidad al momento de programarlas. Las preguntas calculadas generan texto con contenido dinámico (los valores que se presentan a los estudiantes son variables), por lo que dejan, a quien rinde la evaluación, el trabajo de: (1) **plantear y realizar los cálculos** y (2) **ingresar la cantidad numérica según indicaciones solicitadas** (unidades y cifras significativas principalmente). Además, permite tener seguimiento de la propagación de errores en los cálculos desarrollados. Si a este tipo de preguntas agregamos que al duplicarlas, se pueden generar preguntas complementarias (por ejemplo: “a la izquierda de...”. v/s “a la derecha de...”), lo cual reduce el riesgo de fraude en las evaluaciones.

A diferencia de las preguntas calculadas, las preguntas calculadas múltiples despliegan un conjunto de alternativas, todas numéricas y calculadas según sean programadas. Este tipo de pregunta también tiene por objetivo evaluar en las

alternativas erróneas modelos alternativos de aprendizaje, o bien pre-conceptos que aún perduran luego de la instrucción. Nuevamente, al duplicar algunas preguntas se puede aumentar la variabilidad de éstas y así minimizar las posibilidades de fraude académico.

En las preguntas anidadas (*Cloze*), se enfatiza el análisis de casos, en las cuales el estudiante debe ingresar valores (tanto numéricos como de texto según sea solicitado), o bien seleccionar entre un conjunto de alternativas, todo en una misma pregunta, anidada. Si bien no es posible programar los valores numéricos desplegados, este tipo de preguntas se pueden programar externamente, en *Excel* por ejemplo, y así generar varias versiones a partir del duplicado de la pregunta patrón. Estas preguntas son las más completas para trabajar porque permiten hacer análisis de casos ya que los estudiantes deben, necesariamente, mostrar un alto dominio de los contenidos en su conjunto y no por separado como en los otros tipos de preguntas. Todas las preguntas antes descritas permiten el uso de *LaTeX* con lo cual se amplía el alcance en el diseño de las evaluaciones.

Es importante destacar que, ya sea según el rango de tolerancia (preguntas calculadas), o bien según modelos alternativos de razonamientos, es posible evaluar parcialmente una pregunta en particular, y así, medir razonablemente el

grado de aprendizaje de manera remota. De esta manera, se “suaviza” la distribución de puntajes haciendo del proceso de evaluación un instrumento más continuo que discreto.

La experiencia ha sido ejecutada desde finales del 2019, y en su totalidad a lo largo de ambos semestres del año 2020. El trabajo de finales de 2019 sirvió de base para diseñar el Aula Virtual y el banco de preguntas de *Moodle*. Así, con el material generado durante el primer semestre 2020 se ha dado una forma más robusta a la asignatura de Fundamentos de Física, contando con un amplio *background* de contenido dinámico, los cuales han sido de utilidad para complementar el trabajo de cátedras a partir de un trabajo guiado en la resolución de ejercicios, familiarizando los estudiantes desde el primer momento con los instrumentos de evaluación y permitiendo a la coordinación hacer seguimiento del trabajo remoto de la tanto de la globalidad del curso como la particularidad de cada estudiante.

RESULTADOS

Considerando el primer semestre 2020 completamente concluido, y el segundo semestre 2020 *ad portas* de terminar (diciembre 2020), a continuación, se presentan dos histogramas comparativos de las pruebas sumativas 2 de ambos semestres.

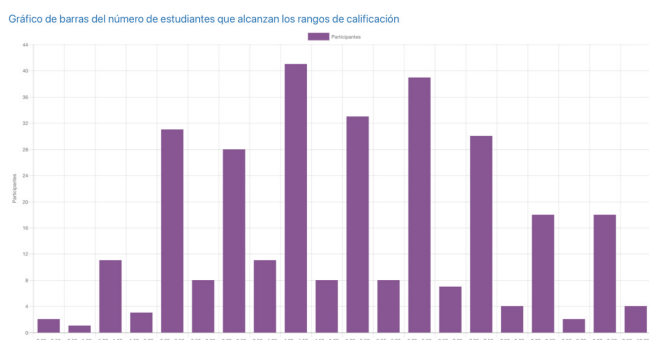


Ilustración 1: Histograma de puntajes Prueba Sumativa 2, Fundamentos de Física, primer semestre 2020.

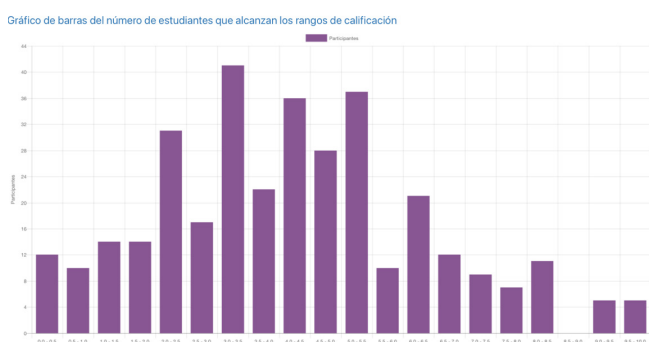


Ilustración 2: Histograma de puntajes Prueba Sumativa 2, Fundamentos de Física, segundo semestre 2020.

En los histogramas presentados, la **ilustración 1** corresponde al primer semestre 2020, en la cual participaron 307 estudiantes. En cambio, la **ilustración 2** corresponde al segundo semestre 2020, con una participación de 357 estudiantes.

En ambos casos, se logra apreciar cierta normalidad de los datos, donde además destacan una curva inmersa dentro de la curva principal. Esto último hace referencia a la asignación parcial de puntajes de acuerdo con criterios tales como: tolerancia en valores numéricos ingresados (propagación de errores) y errores menores que van en la dirección de la solución correcta en preguntas de selección múltiple. Ambas pruebas sumativas constaban de 10 preguntas, evaluadas al 60%, con un tiempo de 10 minutos por pregunta más 50 minutos adicionales ante cualquier irregularidad de la plataforma Aula. Así, cada una de las pruebas constaba de 150 minutos en total para ser desarrollada.

A partir de lo observado, considerando el tiempo para desarrollar la prueba, y las condiciones propias de una evaluación a distancia, los puntajes mantienen cierta distribución y no se agrupan en valores extremos.

Finalmente, es importante mencionar que la modalidad de las pruebas consistía en 300 minutos de disponibilidad y 150 minutos para realizarla. No era necesario que los estudiantes estuvieran conectados a Zoom u otra plataforma similar, ni enviar sus desarrollos.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- 1- <https://moodle.org>



fonoaudiología

**Adaptando estrategias de
autorregulación del
aprendizaje al entorno virtual.**

Carolina Betancud Loyola

RESUMEN

La experiencia se enmarca en la asignatura “Taller de autorregulación ” (FLG117) dictada en primer semestre de la carrera de Fonoaudiología. Buscó integrar una metodología coherente con los principios fundamentales que permiten desarrollar un aprendizaje autorregulado en el contexto de aprendizaje remoto. En este escenario la planificación del trabajo autónomo e inclusión de las necesidades específicas los y las estudiantes fueron aspectos significativos a la hora de elaborar la planificación didáctica que guió la metodología y actividades de la asignatura. Por tanto, las experiencias se enfocaron en realizar un monitoreo constante para identificar información relevante sobre requerimientos de apoyo provenientes de las percepciones individuales de cada miembro del curso y así ir adaptando la asignatura.

En respuesta a esto, se ejecutaron varias acciones tales como la creación de red social en la que se incluyó a los docentes de todas las asignaturas, monitoreos mediante cuestionarios digitales y reporte de esta información hacia encargado de nivel, docentes y jefa de carrera entre otras.

Por otra parte, se dio énfasis planificar un trabajo autónomo a través de acciones centradas en el conocimiento y uso de estrategias de planificación para “aprender a aprender” conjuntamente con desarrollo de técnicas de estudio, que se fueron aplicando en asignaturas que suelen ser “críticas” según la apreciación recogida en años anteriores de estudiantes que cursaron esta asignatura.

ANTECEDENTES DEL CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA

Analizando el contexto de los estudiantes de primer año, que venían experimentando situaciones complejas tales como finalización irregular de estudios de cuarto medio, modificaciones en el proceso de sistema de selección y postulación universitaria producto del estallido social vivido en nuestro país el 2019, surgió la idea de una situación de desventaja en esta generación al ingreso a la vida universitaria. Sumado a lo anterior otro factor importante a reconocer, es que según reportes de DAI (2020) gran cantidad de los estudiantes que ingresan a la carrera de Fonoaudiología Campus San Felipe se caracterizan por presentar menores oportunidades en el ámbito socioeconómico, un 24,4% de sus familias percibe un ingreso de entre \$177.000 a \$270.000, mientras que un 28,9 % entre \$270.001 y \$356.470.

Al respecto, estudios de Mauna et al. (2013) sostienen que un joven estudiante de sectores sociales menos favorecidos, sometido al proceso de selección universitaria, tiene menos posibilidades y expectativas en comparación a las que puede presentar un estudiante de sectores altos.

Por tanto, se pudo visualizar que era necesario generar mejores condiciones para lograr equidad en la calidad de aprendizaje que desarrollan estos estudiantes en su primer año. Desde esta idea además surgió significativamente el supuesto que muchos de ellos iban a encontrarse con barreras respecto al sistema de educación remota a consecuencia de la pandemia *COVID-19*.

Un 39.9% no cuenta con acceso permanente a computador y un 28.9% tiene dificultades de acceso a internet.

Ahora bien, pensando en todo lo anterior, la autorregulación del aprendizaje como asignatura, resulta ser una herramienta crucial para un estudiante de primer año. Panadero y Tapia (2014) se refieren a la autorregulación como “el control que el sujeto realiza sobre sus pensamientos, acciones, emociones y motivación a través de estrategias personales para alcanzar los objetivos que ha establecido”.

Todas las habilidades descritas por los autores están fuertemente influenciadas por el entorno, cada estudiante se desenvuelve en realidades socioculturales distintas y en distintos sistemas educativos, debido a esto poseen distintos intereses, motivaciones y experiencias de aprendizaje que conllevan a la utilización de diversas estrategias para “aprender a aprender”. Entonces el sentido de las experiencias que se relatarán está estrechamente vinculado con la necesidad de lograr la disminución de barreras hacia el aprendizaje supeditadas al contexto social de los estudiantes para la generación de

condiciones hacia el logro de un bienestar socioemocional para aprender, acogiendo las necesidades personales, sociales, familiares que determinan el aprendizaje *on line*.

Según García (2017) la educación on line conlleva que el estudiante sea un sujeto activo y desarrolle autoaprendizaje, involucren en mayor medida habilidades como el esfuerzo personal, el procesamiento de la información y un alto grado de autorregulación para una adecuada implicación en el trabajo. Por consiguiente, también fue importante incluir y generar experiencias en que los estudiantes pudieran planificar usando modelos de autorregulación para el aprendizaje que incluyeran acciones de autoobservación y autorreflexión y uso de técnicas de estudio para cumplir con sus metas personales.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

(1) La experiencia a relatar forma parte de la planificación didáctica en conjunto, sin embargo, fue modificada a la realidad particular de la carrera en San Felipe.

Respecto a la inclusión de las necesidades específicas de todos y todas los/as estudiantes, la experiencia se centró en

un monitoreo constante de las mismas y de las metas personales iniciales de los estudiantes. Esto se desarrolló mediante varias acciones:

-Creación de una red de comunicación entre profesores de primer año con la finalidad de hacerlos partícipes en una red social creada para primer año.

-Creación de red social (*Facebook*) como un espacio para favorecer las relaciones interpersonales a través de posteos de saludo entre el curso, publicaciones no académicas, experiencias, palabras de ánimo etc. Aquí encontraban videos de bienvenida de compañeros de otros cursos y de profesores de primer año. En la apertura de esta red, la tarea inicial consistió en que cada miembro del curso grabara y subiera un video corto que incluyera: Nombre, características personales gustos, *hobbies*, habilidades, que cada uno consideraba importante para que lo/la conocieran mejor), hablar de un futuro ideal y del futuro que les gustaría evitar en este semestre. Además, se debía postear el video de al menos 4 compañeros/as preguntándole aspectos que le gustaría conocer de él o ella, advirtiéndole que nadie del curso podía quedarse sin interactuar.

-Una vez recogida la información de video y posteos, se realizó una tabla resumen que fue enviada a la encargada de nivel y jefa de carrera con la finalidad de compartir la información también con los docentes

para que conocieran a los estudiantes de una manera más cercana y compensar la falta de interrelación directa con los estudiantes.

-Al finalizar el primer mes de clase se realizó un monitoreo utilizando formulario de *Google* aspectos importantes para el aprendizaje. Y de este modo tomar decisiones sobre metodología y desarrollo de la asignatura, dos de las preguntas principales fueron:

1-¿Cree que es pertinente cambiar algunos contenidos de autorregulación emocional y adelantarlos a las demás técnicas de estudio? Explique.

2-En relación al aula virtual, explique si realmente maneja como ver y adjuntar tareas, como ver comentarios y calificaciones del profesor sobre sus tareas, cómo subir tareas, cómo usar el chat entre otros.

En base a esto se llegó al acuerdo de introducir en la segunda unidad, clases correspondientes a la unidad sobre autorregulación emocional para el aprendizaje, ya que los estudiantes indicaron en los fundamentos de sus respuestas que estaban demostrando dificultades en el manejo de la ansiedad como consecuencia de falta de organización y gestión del tiempo.

De tal manera se fueron intercalando clases en las que se desarrollaban sistemas de

planificación y técnicas de estudio en conjunto con autorregulación emocional. Los temas trabajados en la autorregulación emocional fueron:

-Identificación de distorsiones cognitivas en uno mismo hacia el aprendizaje y técnicas de pensamiento positivo.

-Test de la golosina de Walter Mishel cuyo foco principal fue identificar aspectos básicos de neuropsicología que está a la base de la procrastinación, las estrategias para superarla y de este modo lograr metas (Planes DROOP, deseo- resultado- obstáculo- plan).

-Conocimiento sobre mecanismos de *stress* y ansiedad y la relación con signos físicos y cognitivos en el contexto global de la situación de encierro por pandemia. Los estudiantes contestaron un cuestionario del *stress* y aquellos que quisieron compartieron sus experiencias. Esto sirvió como antecedente para planificar el acompañamiento a sus necesidades. En respuesta a esto, se trabajaron técnicas *mindfulness*, planificación de una “dieta informativa” para filtrar información sobre *Covid* y recursos de autocuidado.

En cuanto a la temática de planificación del trabajo autónomo en contexto de aprendizaje online se trabajó en primera instancia en base al conocimiento y aplicación del modelo de autorregulación de Zimmerman que implica tres fases:

Planificación – Ejecución -Autorreflexión. Las acciones implementadas fueron las siguientes:

Tomar conciencia de las estrategias que usaban antes de entrar a universidad para planificar, comparando con modelo de Zimmerman, Luego se coordinó con docente de asignatura de lingüística, la aplicación de las dos primeras fases para preparar una evaluación estructurada con ítems de selección múltiple y desarrollo, realicé una retroalimentación formativa individual y en la evaluación de Lingüística incluimos una pregunta sobre la fase de Autorreflexión para que ellos/as visualizaran los resultados de la planificación con mayor sentido de pertinencia, identificando factores a mejorar en el uso de la estrategia. Uso de estrategias basadas en sistemas de memoria para facilitar recuperación de información: Práctica distribuida, intercalada y *unpacking*.

La modalidad de trabajo consistió en enviar previamente las clases grabadas y usar el tiempo sincrónico de la clase para en un primer momento hacer una reestructuración cognitiva a través de preguntas nucleares con *Kahoot* y / o discusiones breves, posteriormente se trabajó en parejas y grupos aleatorios de *Zoom*, aplicando las estrategias en las futuras evaluaciones de las asignaturas de Física general y Anatomía (hubo coordinación con docentes de estas asignaturas quienes compartieron sus planificaciones y se les explicó sobre las estrategias para potenciar su uso), con

mi tutoría directa para mediar y realizar cambios atingentes. Esto culminó con un trabajo que consistió en usar modelo de Zimmerman y las estrategias de estudio en una planificación para 12 días de clases, con dos asignaturas que ellos eligieron, con la opción de hacerlo en parejas o de manera individual, esto incluyó una tutoría inicial donde presentaron un esquema del trabajo y se les dio sugerencias para modificar aspectos más débiles y potenciar las fortalezas.

(1) *Se hace referencia que en la escuela de fonoaudiología se trabajan de manera coordinada los programas y planificaciones didácticas de ambas sedes.*

RESULTADOS

La primera actividad sobre red social, permitió interrelación con pares, generar sentido de pertenencia y redes de apoyo. Conocer experiencias de pares de cursos mayores les dio una idea de cómo es la carrera, generando espacio de confianza. Esta información fue recogida de manera cualitativa a través de cuestionario. El uso de esta red se vio disminuido en la movilización estudiantil.

El monitoreo para realizar cambios en la asignatura fue contestado por 32 estudiantes, 71,9% indicaron estar de acuerdo con realizar cambios y dar prioridad a la autorregulación emocional algunos de los argumentos más representativos fueron: *“La modalidad en la que empezaron las clases nos está trayendo mucho cansancio mental, por lo que necesitamos ayuda para ir controlando el estrés que esto nos provoca”, “Con respecto a los métodos de estudio considero que ya estamos bien con el modelo de Zimmerman pero lo que necesitamos en estos momentos es poder autorregularnos emocionalmente, porque todos estamos cansados y estresados por todo lo que debemos hacer para cada asignatura”, “Porque debido a la contingencia nos hemos visto bajo un gran cuadro de estrés y ansiedad”*

En la tarea de uso del modelo de autorregulación de Zimmerman, un 91% de los estudiantes alcanzó el puntaje total en la evaluación de lingüística donde se

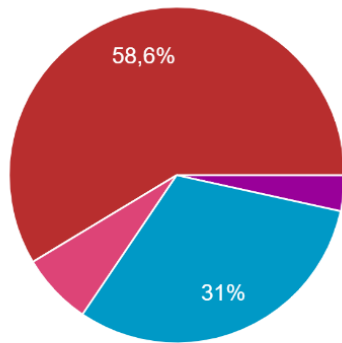
usó una pregunta abierta para constatar los procesos trabajados, la pregunta implicaba desarrollar la etapa final de autoobservación para culminar el ciclo de planificación.

La tarea de planificación de 12 días de trabajo, obtuvo un promedio de calificación de un 6,3 y desde un análisis cualitativo se destaca un proceso muy reflexivo en el planteamiento de metas y autoevaluación de los logros alcanzados además del uso de estrategias de estudio pertinentes y diversificadas respecto de los niveles de desempeño requeridos para la planificación efectiva de las asignaturas.

Al final de la unidad el trabajo fue integrar aspectos de planificación y autorregulación emocional para dar solución a un caso simulado de un estudiante, los resultados fueron satisfactorios. El ítem de la rúbrica evaluativa con más altos puntajes fue el de dominio de los contenidos en la exposición de productos o tareas, mientras que los menores niveles de logro se centraron en organización y presentación de la exposición e interacción con sus pares y docente.

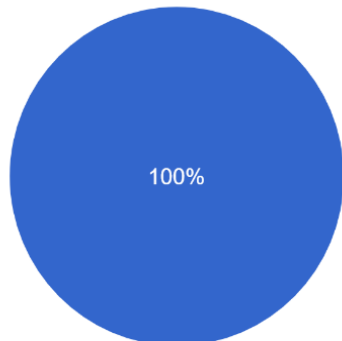
Para culminar se realizó una evaluación final de la asignatura a través de formulario de *Google* que exploró indicadores tales como su percepción de aprendizaje, cantidad de clases trabajadas, uso de materiales y ejecución de tareas formativas, información que fue útil para realizar mejoras en el próximo período de la asignatura.

Marca si has traído los siguientes materiales y preparados las siguientes tareas para las clases:
29 respuestas



- A. Lectura de ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del mode...
- B. Revisión vídeos de técnicas de est...
- C. Hacer ejercicios de unpucking, prá...
- D. Contestar test del stress
- E. Asistir a clases de autorregulación...
- Todas
- Sólo dos
- Sólo 1
- Entre 3 y 4

5. ¿ Viste o trabajaste en al menos 9 de las 12 clases realizadas en la asignatura ?
29 respuestas



- Sí
- No

ANEXO RESPUESTAS

<https://drive.google.com/file/d/1RiD49MpgU9MT3tpoTnInaAKhltcyAnIn/view?usp=sharing>

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- 1- Dirección de Análisis Institucional. Universidad de Valparaíso (2020) ¿Quiénes son los Estudiantes de Primer Año de la Universidad de Valparaíso?
- 2- Mauna,P. (2013). Trayectorias de inclusión y exclusión de la educación superior: Aspectos estructurales y subjetivos. En **Acceso y permanencia en la educación superior: sin apoyo no hay oportunidad** (pp. 15-51).
- 3- Panadero, E. Tapia, J (2014) . ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje.
- 4- Mischel, W. (2015) El test de la golosina: cómo entender y manejar el autocontrol.

12

gestión en turismo y cultura

Cápsulas aplicadas a la Docencia.

Claudia Alejandra Maguire Torres

RESUMEN

La Experiencia tiene como objetivo que los y las estudiantes fortalezcan las habilidades de trabajo en equipo, análisis, reflexión y comprensión de temáticas de importancia para la Dirección y Gestión Organizacional en el contexto actual. Para ello, cada equipo acompañado por docente, a través de secciones de grupo de *Zoom*, tuvo que exponer al curso una temática específica, previamente seleccionada en formato capacitación a través de un video o plataforma virtual; entregar un resumen tipo “*paper*” con las ideas y conceptos claves tratados, sus respectivas fuentes y autores; realizar coevaluación del equipo y realizar autoevaluación del trabajo realizado en éste. Con lo anterior, se intentó dar cumplimiento a las competencias de la asignatura, utilizando las herramientas tecnológicas entregadas “casi de la misma forma” y similares resultados que en clases presenciales.

ANTECEDENTES DEL CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA

La asignatura Dirección y Gestión de Organizaciones se imparte en el 3° semestre del plan de estudio de la carrera. Es de modalidad presencial, de carácter teórico-práctico, donde los estudiantes deberán conocer y comprender elementos de la Gestión de Personas y su importancia para el desarrollo de la organización, además de adquirir herramientas y desarrollar competencias personales en torno a la dirección, trabajo en equipo, liderazgo, competencias comunicacionales, motivacionales y emocionales que propicien el trabajo con personas en cualquier ámbito y cargo de la empresa, manteniendo una cultura y un ambiente laboral adecuado para el logro de los objetivos organizacionales, haciendo frente a los cambios propios de un mundo globalizado.

La asignatura responde a un ciclo de formación inicial (1er nivel de dominio), contribuyendo al logro de la competencias específica **N°1** de la Línea de Gestión de la Escuela y también a la competencia genéricas **N°2** del sello UV, situación que frente al contexto remoto se hacía complejo, por la necesidad del contacto

presencial que realizaban los estudiante, liderando talleres frente a sus compañer@s para el desarrollo de estas competencias, razón por la cual, se idearon actividades de aprendizajes, que si bien continuaran con la estructura de actividades planteadas en contexto presencial, aprovecharan las herramientas que ofrecía el aula virtual, las herramientas de *Google* y la experiencia de la generación de estudiantes (generación Z), quienes al ser nativos digitales, aprenden con facilidad las herramientas para editar video, compartir información y utilizar aplicaciones, que les permitieran hacer cápsulas de video con la estructura de capacitación propuesta por el modelo **ADDIE** (Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación), que era parte del contenido de la clase y que los y las estudiantes debieron poner en práctica, a través de sus cápsulas acerca de una temática previamente establecida y que abarcaban casi todo el programa temático de la asignatura. (Y las que no fueron abarcadas por ellos, las diseñé yo como docente, para lo cual tuve el apoyo de *Creativ* y sus asesorías personalizadas, ya que estudiantes mostraron cápsulas de gran calidad, por lo que tuve que buscar ayuda para “no ser menos frente a la tecnología”).

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Para comenzar es importante mencionar los resultados de aprendizaje de la asignatura:

1-Reconoce los elementos que interactúan en una organización y que afectan el desarrollo de personas para el logro de objetivos organizacionales.

2-Identifica elementos necesarios a tomar en cuenta para el logro de objetivos; y los desempeños claves de la competencia N°2 del sello UV: **1°** participa en los espacios de encuentro acordados por el grupo, compartiendo información y sus experiencias, para el cumplimiento de los fines del equipo; **2°** asume responsablemente las tareas asignadas dentro del equipo, para la concreción de metas grupales y **3°** adapta su desempeño a diversos roles definidos por el equipo, para colaborar en el avance de las tareas asumidas por el equipo.

Entonces, ¿cómo abordaba esto en el escenario de incertidumbre que existía a fines marzo?, donde no se sabía si retomaríamos funciones presenciales, la situación de accesibilidad a internet y dispositivos electrónicos de los y las estudiantes, las 2 estudiantes francesas que viajaban en julio a sus país, el caos general que provocaba la situación, la posibilidad de paros, el cumplir con

los contenidos de la asignatura y la imposibilidad de enfrentarse al cara cara, donde las fotos de animales eran los protagonistas de esa nueva plataforma de *Zoom* que *Reuna* y la UV nos proponían como alternativa.

Fue frente a ese contexto, que tenía que generar actividades de aprendizaje que pudieran sobrellevar ese escenario y fue así como el trabajo autónomo tomó el protagonismo, utilizando las primeras clases para entregar a estudiantes los contenidos iniciales y contextualización y dar instrucciones del que sería el trabajo en equipo para este semestre con mayor porcentaje de la nota final, y como tenía solo una hora de trabajo sincrónico, las posibilidades de abarcar la totalidad de los contenidos de la asignatura, ojalá de forma similar a las metodologías utilizadas tipo taller con las clases presenciales fue mi objetivo.

Es así como tomé las pautas y rúbricas de las capacitaciones que hacían los estudiantes en la asignatura, que tenían el fin de llevar a la sala de clase una sesión de consultoría acerca de una temática de la asignatura como si fueran relatores a colaboradores de una organización e hice lo mismo, poniendo más énfasis en la explicación del modelo **ADDIE** a los estudiantes (Sistema de Diseño Instruccional con resultados en la enseñanza en la era digital creado en Universidad del Estado de Florida) y sólo modifiqué la entrega de contenidos a

través de cápsulas de videos, las cuales tenían que presentar a sus compañer@s en calendario a definir, junto a un resumen de lo expuesto en dicha cápsula.

Ambas actividades fueron presentadas en detalle en clase sincrónica con sus debidas rúbricas y pautas de cotejo a disposición siempre en aula virtual. Y cada clase de la segunda etapa del curso se realizaban asesorías en grupos en secciones de *Zoom*, en la cual cada equipo presentaba avances, se analizaba el contenido, y las fuentes bibliográficas de las cuales obtenían la información de cada tema, que cubría la mayoría de los contenidos y al inicio de cada sesión les recordaba gráficamente la estructura del curso con el fin de que pudieran orientar los contenidos y la continuidad lógica de éstos.

Esta metodología permitía evaluar el proceso y generar trabajo colaborativo de acuerdo a las competencias tecnológicas y aprovechamiento de las habilidades de cada uno para lograr el objetivo.

Antes de cada exposición, los estudiantes enviaban resumen a sus compañer@s y a docente, lo cual también se evaluaba dentro de la rúbrica, con el fin de subir a aula virtual, además del *link* del video de cada equipo, con el fin de que cada estudiante pudiese acceder en forma asincrónica si no se podía conectar y de este modo adquirir contenidos de la asignatura, lo cual fue muy útil con estudiantes de intercambio quienes se fueron dos meses antes que terminaran el semestre por lo que dejaron su resumen listo.

Cabe señalar, que hubo algunos temas que tenía 2 o 3 equipos interesados al momento de la elección, así que se dispuso de una tómbola tipo sorteo para dirimir virtualmente, lo cual fue muy bien aceptado y los temas que no se lograron cubrir, hice las cápsulas yo con las herramientas de *Prezi* y diseñé y edité gracias a los recursos entregados por equipo *Creativ* en asesorías personalizadas de acompañamiento, los cuales también influyeron en esta forma de enfrentar la asignatura en sus inicios.

A ello se suma las coevaluaciones del trabajo grupal a través de tareas en equipo en aula virtual y la autoevaluación con encuesta en el mismo sitio, lo cual me permitió dilucidar sus apreciaciones de la actividad y poder mejorar aquellos aspectos a futuro.

RESULTADOS

En cuanto a esta experiencia de aprendizaje, puedo mencionar que uno de los puntos más importantes, es que a pesar de la contingencia y la incertidumbre se abarcaron la totalidad de los contenidos en programa y los estudiante pudieron acceder a ellos en todo momento a pesar de que no pudieran ingresar a la sesión sincrónica, sin embargo no se hizo una evaluación individual final de los contenidos (que se hacía en años anteriores), debido a lo corto del semestre, y las reprogramaciones post paro, sin embargo ,es algo que se pretender retomar, ya que los mismos estudiantes lo plantearon en la autoevaluación que realizaron de la actividad, además que dedicar más tiempo a la discusión de las cápsulas, entre otras apreciaciones para mejorar disponible en ella, ya que se les consultaba acerca de “las habilidades y conocimientos principales que adquirí al realizar la capacitación”/“cuáles se deben reforzar”/“cuál fue la disposición, protagonismo y participación en las actividades”; con lo cual se ponían una nota, la cual fue en la mayoría (38 estudiantes) entre 6.0 y 7.0 y se daba espacio para observaciones y sugerencias para mejorar las capacitaciones como procedimiento de evaluación, resultando una experiencia de aprendizaje satisfactoria según la evaluación general que ellos hicieron de ella y por el nivel de asistencia a pesar de las circunstancias.

Además esta metodología permitió que tanto los estudiantes como la docente buscarán en las aplicaciones y programas disponibles, nuevas formas de traspasar la información, incluso en lo personal y en mi cápsula incluí a mi marido en la actuación; los estudiantes buscaron información y la traspasaron a sus compañer@s con bastante creatividad, sin embargo, algunos de ellos aluden a que fue difícil ya que no estaban capacitados para ello y solicitan mayores herramientas de la Escuela y la UV para aprender, además de que es necesario poner énfasis en los derechos de autor de fotografías y videos, ya que algunas clases no pudieron ser subidas a *YouTube* por uso de videos protegidos y solo quedaron disponibles en *Google Drive* y *link* en aula, ya que ésta última tampoco permitía dichos archivos.

Y en los personal, si bien se cumple el entregar protagonismo al estudiante en su proceso de enseñanza aprendizaje, este tiene que ser mediado, lo cual implica bastante tiempo de planificación y atención constante a consultas, lo cual en situación de trabajo remoto es complejo para el docente, por lo que lo límite se debe consensuar desde el principio de la asignatura, situación que no se dio a cabalidad, ya que en ese momento tod@s, necesitábamos más atención de lo normal frente a las circunstancias.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- 1- Programa asignatura y Planificación Didáctica Asignatura 2019.
- 2- Esquivel Ismael (2014): "Los Modelos Tecno-Educativos, revolucionando el aprendizaje del siglo XXI" México, página 33-46, Disponible en web: https://www.uv.mx/personal/iesquivel/files/2015/03/los_modelos_tecno_educativos__revolucionando_el_aprendizaje_del_siglo_xxi-4.pdf#page=33
- 3- Taller CARGA ACADEMICA ESTUDIANTIL Y DOCENCIA EN LINEA ¿QUÉ ASPECTOS DEBERÍA CONSIDERAR? Con 1 hora y media de formación.
- 4- Taller FOMENTANDO EL TRABAJO COLABORATIVO EN ENTORNOS VIRTUALES. Con 1 hora y media de formación.
- 5- Taller AULA VIRTUAL CUESTIONARIO. Con 1 hora y media de formación.
- 6- Taller SINTONIZAR EN TIEMPOS DE CUARENTENA PREVENTIVA. Con 1 hora y media de formación.
- 7- Taller EVALUACIÓN FORMATIVA A TRAVÉS DE FORMULARIOS DE GOOGLE. Con 1 hora y media de formación.
- 8- Taller EXPLAIN EVERYTHING PARA EL DESARROLLO DE MATERIAL MULTIMODAL. Con 1 hora y media de formación.
- 9- Acompañamiento 28 de abril con Samir Navarro.
- 10- Acompañamiento 05 de agosto con Sebastián Lepe.
- 11- Asesoría diseñador.

13

ingeniería en construcción

Inspección Remota

**Gianella Adofacci Cárdenas
Jorge Acevedo Bastías**

RESUMEN

El objetivo de la experiencia fue que los estudiantes de 1er semestre de la carrera de Ingeniería en Construcción, ejercitaran la resolución de problemas desde la profesión, que hicieran este trabajo en equipo y de manera creativa dado el contexto de restricción de desplazamiento en el que nos encontrábamos.

Para ello se diseñó una actividad, de inspección remota de una vivienda que presentara algún tipo de problema constructivo.

ANTECEDENTES DEL CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA

La experiencia fue diseñada por el equipo docente, tomando en cuenta los referentes que teníamos que trabajar en la unidad II de la asignatura IEC 113 Introducción a la Ingeniería en Construcción, ubicada en el 1er semestre de la carrera de Ingeniería en Construcción.

La unidad contempla los siguientes contenidos:

- Método de Resolución de Problemas.
- Identificar Información requerida.
- Fuentes de Información.
- Creatividad.

Además, debíamos trabajar los siguientes R.A. y desempeños:

- Identifica necesidades para resolver una situación propuesta.
- Es capaz de organizarse en un equipo de trabajo.
- Realiza las tareas que le son asignadas de acuerdo a las instrucciones y en los plazos requeridos.
- Elabora un reporte de baja complejidad, con una estructura lógica y coherente.

Para ello, luego de haber trabajado los contenidos de manera teórica y con

ejemplos prácticos, se diseñó la una evaluación sumativa que permitiera recoger evidencia respecto de la instalación de los contenidos y la puesta en práctica de los resultados de aprendizaje y desempeños indicados anteriormente. Se tomó en cuenta además el contexto en el que nos encontrábamos, es decir, sin posibilidad de desplazarnos debido a la pandemia, por lo que debía ser una actividad que pudieran desarrollar desde sus hogares.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

La actividad consistió en una evaluación sumativa que se presentó de la siguiente manera:

PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA

Se requiere realizar la inspección de un recinto de una vivienda para cuantificar y valorizar los daños producto de un evento (siniestro) tal como una rotura de cañería, filtración de aguas lluvia al interior de la propiedad o grietas producto de un sismo importante. Dada la situación de pandemia en la que nos encontramos no es factible realizar una visita a terreno para tomar las medidas y verificar la materialidad de los revestimientos afectados.

ACTIVIDAD

En base al problema planteado se requiere que contacten a un compañero u otra persona que les pueda proporcionar información para realizar este trabajo, dado que debemos inspeccionar un lugar vía remota:

INSTRUCCIONES

A. Confeccionar una ficha de registro que contenga a lo menos la siguiente información:

Nombre de su empresa Nombre de la ficha o formulario Código correlativo (para identificar y organizar sus inspecciones) Fecha de la inspección Identificación del inspector Información de la propiedad y su propietario Características del inmueble (como por ejemplo es de uso habitacional o comercial, m², materialidad, entre otras características que definan el inmueble) Origen de los daños Descripción del recinto, los elementos dañados y tipo de daño Apoyo visual del recinto y de elementos dañados. Nombre y firma del Inspector.

B. Identificación de la cantidad y los materiales necesarios para la reparación, indicando para cada material 3 cotizaciones (de distinta casa comercial).

C. Deberán identificar al menos 5 términos técnicos (con sus respectivas definiciones) adquiridos producto de su investigación.

D. La entrega se efectuará de forma escrita en formato digital (archivo pdf) a más

tardar el día lunes 22 de junio a las 14:00 hrs.

E. Cada estudiante tendrá que presentar de forma breve el caso (máximo 5 minutos) el mismo lunes, principalmente para justificar el reemplazo de los materiales, tanto en su cantidad como en su materialidad.

Los estudiantes, de acuerdo a las instrucciones debieron confeccionar un informe y preparar una presentación de la inspección realizada.

Se le entregó y explicó a los estudiantes el instrumento de evaluación.

RESULTADOS

Respecto de los resultados, como equipo docente, los consideramos positivos debido a que el 100% de los estudiantes se estimuló con la actividad, todos lograron realizarla de manera satisfactoria y además de dar cuenta de los contenidos adquiridos y demostrar el logro de los resultados de aprendizaje y desempeños, adquirieron nuevo vocabulario técnico, se familiarizaron con materiales que luego trabajamos en la **unidad III** de recursos y visualizaron un área de futuro desempeño profesional lo que los motivó y reafirmó su vocación por la carrera.

Se adjuntan el **Anexo 1**: Ejemplo de Inspección y el **Anexo 2**: Ejemplo de presentación del problema encontrado.

Para la evaluación y calificación de la actividad se consideraron 4 criterios:

- Confeccionar una ficha de registro con toda la información requerida (30%)
- Identificación de la cantidad y los materiales necesarios para la reparación, indicando para cada material 3 cotizaciones (de distinta casa comercial) (30%)
- Identificar al menos 5 términos técnicos (con sus respectivas definiciones) adquiridos producto de su investigación. (20%)
- Exponer en 5 minutos, justificando el reemplazo de los materiales, tanto en su cantidad como en su materialidad. (20%)

Código:24102016.
Fecha de inspección: 22 de junio 2020.



Ficha de seguro (garantía).

Información del inspector a cargo

Nombre:	Francisco Javier Enrione Espinoza
Fono:	+569534767
Correo:	Francisco.javier@gmail.com

Información del propietario.

Nombre del propietario:	Mariana Margarita Bravo Arriaza.
Dirección del inmueble:	Viña del Mar, Forestal Alto, Parcela 11, Pasaje Nueva Esperanza #334.
Fono:	+56937297378
Correo Electrónico:	No utiliza correo electrónico.

Origen de los daños:

se le pido a la propietaria informar sobre el problema que tuvo y el origen del problema, el cual solo era una fuga de agua por una mala instalación. se le pidió que mandara evidencia ya que por la situación del país no podemos realizar una visita a terreno para poder verificar que haya sido tal cual como ella dijo, llegando a la con conclusión de que el propietario no había provocado el daño y solo era una mala instalación por parte de la empresa constructora.

Evidencia de los daños:



Presentación del problema.

Javier Moyano Mondaca, se contacto con nuestra empresa a través de un llamado telefónico, debido a que su domicilio sufrió daños materiales, a raíz del sismo de alta magnitud registrado este pasado lunes 15 de junio del año en curso, como resultado de este evento se le produjeron dos grietas en su vivienda, una en la fachada y la otra al interior del inmueble.

Como nos encontramos en tiempo de pandemia no podremos asistir al lugar presencialmente para realizar la visita en terreno, es por esto que ocuparemos la tecnología a nuestro favor y le solicitaremos a nuestro cliente que nos envíe material visual para poder observar la magnitud del daño y los materiales comprometidos, también le preguntaremos si cuenta con algún elemento para medir, de esa forma al adjuntarnos las imágenes nos puede dar la medidas de las grietas.

Con estos registros, sumados a nuestros conocimientos técnicos, nosotros como empresa podremos materializar y evaluar costos asociados de forma más efectiva.

Los registros visuales que Javier nos mando fueron los siguientes.



Con una grieta de 1,67M. (Fachada). Muro de hormigón.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- 1- Para que los estudiantes desarrollaran la actividad se les indicó que utilizaran como apoyo bibliográfico el texto Procesos y Técnicas de Construcción de los autores Hernán Solminihac / Guillermo Thenoux.

14

ingeniería en información y control de gestión

**A+S en modalidad virtual
enmarcado en los Talleres de
Integración Perfil UV II.**

Dominique Garrido Araya

RESUMEN

La presente experiencia tiene como objetivo describir y mostrar las actividades realizadas por estudiantes en el marco de A+S en modalidad virtual, por medio del Taller de Integración Perfil UV II, el cual representó un desafío tanto a estudiantes como académicos, desde el escenario virtual en el que se tenían que ejecutar, y sus restricciones, como así también definir el aporte colaborativo que tiene la carrera con la comunidad, dando un sentido de pertenencia hacia los que son las competencias específicas y sello UV, que los estudiantes por medio e sus reflexiones pudieron dar cuenta.

ANTECEDENTES DEL CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA

Esta propuesta nace en medio de la contingencia sanitaria donde el modo de hacer docencia tuvo que bruscamente migrar a la virtualidad, particularmente en esta asignatura de Taller de Integración perfil UV II, correspondiente al segundo semestre académico 2020, fue un desafío mayor, dado que al ser una asignatura que busca plasmar los valores sellos UV en sus estudiantes, requiere necesariamente de la vinculación con la comunidad, situación que durante todo el primer semestre 2020 a través del TIPE I se pudo realizar gracias al duro trabajo que tanto estudiantes como académicos realizaron para poder crear vínculos con la comunidad, creando vínculos con socios comunitarios a través de Instituciones y Pymes de la Quinta región.

Los elementos que impulsaron esta construcción, fue la motivación de los mismos estudiantes, que durante el TIPE I por medio de la reflexión y el diagnóstico, reconocieron en sí mismo sus competencias y el aporte que podían realizar con la comunidad, aplicando autorregulación en sus actividades, autogestión en algunos casos, y sobre

todo compromiso.

Según Battle, el aprendizaje – servicio es la combinación de aprendizaje basado en la experiencia y el servicio a la comunidad. Es claro que la bibliografía aporta mucho a crear lo lineamiento que ayudan a crear estos espacios donde los estudiantes pueden aprender aplicando sus conocimientos y creando experiencias, es claro además que muchos estudiantes “no saben lo que saben”, es decir, han identificado las asignaturas cursadas, los contenidos, lo que han aprendido pero llegan un punto que no saben que hacer con todo eso, y como ponerlo en práctica (obtenido de las reflexiones de los mismo estudiantes), y donde practicarlo, se vuelve un problema para ellos, es por esa razón que a los estudiantes se les hizo parte de su proceso formativo, no solo ser receptivos sino involucrarlos, eso también es sacarlo un poco de la zona de *comfort* donde el docente es el guía y ellos lo siguen, esto es “vamos todos juntos”, por eso en esta asignatura el estudiante, tuvo necesariamente que entender su perfil de egreso, lo que el será y hará cuando egrese, comprender lo que significan las competencias tanto específicas como genéricas, y así darse cuenta en que se está transformando.

De allí entonces que colaborar con la comunidad por medio de socios comunitarios es elemental para ese proceso formativo, según una reflexión de una estudiante de esta estudiante de

esta asignatura fue “nunca pensé que era capaz de hacer esto y darme cuenta que puedo hacer más”, eso muestra que los estudiantes son capaces de reflexionar y actuar.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Para iniciar esta experiencia fue necesario dividir a los estudiantes en equipos de trabajo, en este caso fueron cuatro, lo que cada uno de ellos contaba con un socio comunitarios, los cuales fueron:

Equipo 1: Congreso Nacional, Departamento Evaluación de Ley. Este año se evaluó la Ley 20.348 que resguarda el derecho a la igualdad en las remuneraciones, aborda legislativamente el tema de la brecha salarial entre hombres y mujeres, con el objetivo de disminuirla, y así evitar que exista discriminación de género en este ámbito.

Equipo 2: Atenas Limita, Pyme de la provincia de Petorca dedicada a la prestación de servicios mineros, fuertemente afectada por la crisis sanitaria. Por lo que requería urgente de apoyo en su proceso de negocio.

Equipo 3: Tamara Cortinajes, Pyme de la ciudad de Viña del Mar, dedicada a la confección industrial y particular, que desde el estallido social y ahora con la crisis sanitaria se vio fuertemente afectada, por lo que requería ayuda a nuevo portal de ventas y control de las mismas.

Equipo 4: Centro de Desarrollo de Negocios, SERCOTEC, Clientes de CDN. Prestando atención a las necesidades de Planillas Excel para el Control de Gestión, por medio de pasantías.

Con todo lo anterior se desarrolló una planificación académica, pensando en la carga que los estudiantes tenían que asumir, por ende, se incorporó la estrategia de aula invertida, que los estudiantes y sus socios comunitarios se pudieran reunir, de acuerdo a la planificación que cada equipo de trabajo realizó por medio de Carta Gantt, de este modo se podía hacer seguimiento y monitoreo a los avances que cada equipo en conjunto con su socio comunitario acordó.

A diferencia de otros años, este en particular no se exigió un informe escrito como tradicionalmente se hace, lo que se aplicó fue el uso de portafolio digital por medio de la plataforma *Google Site*, donde cada equipo pudo dejar toda la evidencia que sustentó su trabajo, el que se revisaba periódicamente por medio de presentaciones de avance, ya que previamente se había diseñado la estructura

RESULTADOS

de lo que este debía contener, volviéndose entonces un instrumento innovador dentro del aula.

Para el control con los socios comunitarios, se establecieron reuniones periódicas de retroalimentación que estas generalmente eran por situaciones particulares, baja en la carga de trabajo de los estudiantes, entre otros.

De acuerdo con lo propuesto se pudo llevar a cabo solo los siguientes aspectos durante el semestre:

- 1-**Elaboración de los instrumentos a aplicar;
- 2-**Implementación de los instrumentos;
- 3-**Socialización de los instrumentos con los socios comunitarios;
- 4-**Entrega formal del trabajo realizado al final del semestre por el equipo de trabajo a los socios comunitarios.
- 5-**Quedando pendiente el seguimiento y monitoreo de la implementación de los instrumentos elaborados.

Los resultados obtenidos por medio de esta propuesta se categorizan de la siguiente forma:

a-Proceso formativo: en este aspecto cabe destacar que los estudiantes pudieron entender lo que significa estudiar en una universidad pública, su compromiso con la comunidad y la sociedad en general. Identificando desde el perfil de egreso cuál es su aporte desde los conocimientos que ellos poseen, por medio de constantes ejercicios reflexivos.

b-Proceso curricular: importante fue involucrar desde un inicio a los estudiantes los logros que se esperaban de ellos, explicando entonces, como está asignatura tributa a su formación por medio de las competencias específicas y genéricas, como así también los resultados de aprendizaje y desempeños claves. Lo que significó que la final del semestre los estudiantes realizaran un video evaluando reflexivamente si por medio de su trabajo ellos consideraban que esto se cumplió o no. Fue una grata experiencia ver los videos y como ellos eran muy críticos de como querían seguir mejorando.

c-Vínculos con los socios comunitarios: en este aspecto es relevante distinguir entre un socios comunitario Institucional y uno que no lo es como fue el caso de las Pymes,

estas últimas era un poco más difícil para el docente poder tener un monitoreo, mas bien este aspecto el equipo de estudiantes era quienes lideraban este proceso con un alto nivel de compromiso. En cambio, en los institucionales existió una formalidad mayor, creando vínculos permanentes y retroalimentaciones constantes. No podría decir que uno es mejor que otros, solo que en términos de tener un mejor seguimiento las instituciones lo permiten.

d-Resultados de cada Instrumento desarrollado:

+Equipo 1: Análisis de Ley 20.348, los estudiantes tuvieron que realizar un análisis a solicitud del parlamento de indicadores que permitan visualizar la brecha salarial entre hombres y mujeres actualmente. Iniciando por un análisis de dimensiones, empleando y creando metodologías para futuros procesos de evaluación de leyes, terminando con los indicadores que contribuirán a este proceso legislativo, entregando además un *Dashboard* con los resultados, los que fueron socializados con la corporación Humanas a cargo de Lorena Fries, quien felicitó al equipo y entregó más directrices para seguir aportando al análisis. Actualmente el trabajo fue entregado, pero los estudiantes asumieron el compromiso de seguir trabajando una vez se reciba una información pendiente de la Dirección Nacional del Trabajo.

+Equipo 2: Logro construir una herramienta por medio de *Excel* y uso de macros para el apoyo al proceso de negocio, para la

empresa Atena Ltda (Petorca) que presta servicios de tronadura a la mediana minería en dicha provincia, el instrumento es de control de bodega, ya que ellos llevaban todo de forma manual, incluso el grupo les asesoro con la compra de un equipo computacional el que se llevo a cabo por un miembro del equipo. Esta empresa tenia grandes problemas en su gestión de *stock*, compras y costeo, por lo que esta herramienta fue un gran apoyo y solución.

+Equipo 3: Construyeron plataforma para venta online por medio de redes sociales, y construcción de una planilla para el control de cotización, ventas e inventario siendo de gran apoyo para la empresa Tamara Cortinajes.

+Equipo 4: Se dedicaron durante el semestre a trabajar como pasantes en Centro Desarrollo de Negocios (CDN) de SERCOTEC como socio comunitario Directo y con socios comunitarios indirectos que son los clientes de CDN quienes solicitaban planillas *Excel* para determinados procesos de negocios, como control de ventas, inventarios, fujo de caja, entre otros.

Queda pendiente las evaluaciones por parte de los socios comunitarios que deberían estar la primera semana de enero del 2021, pero paralelo a ello se recibieron retroalimentaciones muy positivas respecto del trabajo desarrollado durante este semestre.

Link evidencia de los portafolios digitales

Equipo 1:

<https://sites.google.com/alumnos.uv.cl/leycongresoiiicg/p%C3%A1gina-principal>

Equipo 2:

https://sites.google.com/d/1aBoVgpcbGtpri_wlb52i3tV7kLduozL4/p/1jVX4mQC6xTQDjZW-6tcgyh-V82g-i2dT/edit

Equipo 3:

<https://sites.google.com/view/socio-comunitario/p%C3%A1gina-principal>

Equipo 4:

https://sites.google.com/d/1d64iFlqAvYhUkybQj68n-GDMbJkLuODV/p/1ew_jzz7tTqmw1JNc3Jw1tQfkhOIMjM0C/edit

EVALUACIÓN FINAL TIPE II

https://drive.google.com/file/d/1leQcb38cn2Map_F8nbaxCzdpES1phs3Y/view?usp=sharing

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- 1- ROSER BATLLE, “Proyecto Social, guía práctica de Aprendizaje – Servicio”. Santillana Educación. Documento de apoyo a la postulación súmate Innovar de CORFO
<https://www.corfo.cl/sites/>

15

kinesiología

**Reconversión de actividades prácticas
clínicas durante semestre 2 del 2020:
una experiencia en formato *online* desde
la asignatura de Neurokinesiología II
(KIN 425).**

**Daniela Cancino
Loreto Reyes
Pamela Soto
Camila Cruces
Francisca Olivares
Clara Villegas**

RESUMEN

Durante el segundo semestre del 2020, año marcado por la pandemia por coronavirus sin duda que ha definido otras formas en las cuales las distintas disciplinas, en este caso del área de la salud, tuvimos que reorientar la manera de entregar a nuestro(as) estudiantes de Kinesiología experiencias en torno a su práctica clínica contextualizada. Para ello nos planteamos algunas preguntas que fueron claves para desarrollar una metodología de trabajo que combinara el trabajo en base a razonamiento clínico, la demostración de habilidades clínicas básicas fundamentales y su permanente supervisión y el modelamiento de roles en la relación docente y estudiantes. (<http://www.udecmed.cl/postgrado/magister/>)

¿Cómo incluir la demostración en el aprendizaje de habilidades clínicas? ¿Cómo proyectar la enseñanza del Razonamiento Clínico? ¿Qué buenas prácticas se esperan de un E-TUTOR? ¿Cómo entregar retroalimentación constante y de manera individual dentro de la formación de pregrado en estudiantes de 4º año?

Es así que el equipo docente de la asignatura de NEUROKINESIOLOGÍA II, semestre 8 del plan de estudios innovado de la carrera de

Kinesiología preparó un plan de reconversión de actividades prácticas en formato online, que combinó el uso de un set de cápsulas de video pedagógicas con grabación de procedimientos de evaluación y de intervención, uso del Método PEYTON como una forma de organizar el entrenamiento de habilidades clínicas y la supervisión individual constante por parte del equipo por medio de la incorporación de estudiantes de nivel Internado (5º año) como *E-Tutores* y entregar a sus compañeros y compañeras de 4º año la experiencia de lo aprendido previamente, a manera de retroalimentar y corregir en ellos(as) sus desempeños prácticos y de razonamiento clínico acerca de sus procesos de práctica modificada.

ANTECEDENTES DEL CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA

En las carreras del área de salud la relación entre la teoría y la práctica clínica cobra mayor importancia conforme el(la) estudiante avanza e su plan de estudios. Así mismo en estos tiempos de virtualidad, en donde hemos tenido que dejar lo presencial y continuar el proceso de enseñanza y de aprendizaje desde nuestros hogares. Entonces, en esa reflexión quisimos reorientar esta relación incorporando al menos combinar el entrenamiento y demostración de habilidades clínicas básicas, la comprensión y aplicación del razonamiento clínico y el modelamiento de roles, haciendo parte de este proceso a nuestros estudiantes, pero en un formato más avanzado de compromiso.

Recordando que el Razonamiento Clínico es el proceso donde se recolectan de manera rigurosa los antecedentes de la información clínica, historia, antecedentes remotos, recientes, la propia evaluación y otros insumos relevantes para construir la historia del paciente, podremos definir un diagnóstico kinesiológico, tomar decisiones para definir un tratamiento y elaborar pronósticos. ¿Cómo entrenamos habilidades clínicas y las demostramos en

su aprendizaje, en modalidad online?

Lo llevamos a cabo usando el Método PEYTON, o cuatro-pasos, es un método utilizado para la enseñanza de procedimientos o habilidades clínicas. (Actualizaciones en educación médica, Abril 9; 2020). Permite lograr el entrenamiento de habilidades clínicas en un ambiente protegido.

¿Cuáles son los pasos para implementarlo?



Figura 1. Secuencia del Método Peyton.

Este consta de cuatro pasos de instrucción claramente definidos:

1-Demostración: El docente demuestra la habilidad en su ritmo normal sin comentarios.

2-Deconstrucción: El docente repite el procedimiento, esta vez describiendo todos los sub-pasos necesarios, resaltando los puntos que son importantes.

3-Comprensión: El estudiante tiene que explicar cada sub-etapa mientras que el profesor ejecuta la acción siguiendo las instrucciones del estudiante.

4-Desempeño: El estudiante realiza la habilidad completa. (“Desempeño”).
(Autorizado a su reproducción, por el Departamento de Educación Médica, Universidad de Concepción)

Junto a la base de esta metodología, la que explicamos enviando a nuestros estudiantes un instructivo, dando a conocer nuestro plan de trabajo para el semestre incorporamos la demostración en el aprendizaje de las habilidades clínicas, principalmente evaluativas neuromotoras básicas y algunas intermedias, para luego llevarlas a estrategias de intervención fundamentales, tanto para el abordaje de adultos, como para el ámbito pediátrico. Para ello contamos con un set de Cápsulas de Video (Tutoriales) que usamos como un insumo que cada estudiante revisaba en su tiempo de trabajo autónomo y le permitía incorporar todo el detalle del procedimiento que se había mostrado por parte del docente, analizado, para luego ser reproducido por el estudiante. En cada sesión se realizó un proceso de retroalimentación a cada estudiante, tanto por parte de las docentes, como del equipo de estudiantes llamadas E-Tutoras. En este trabajo incluimos una Guía de trabajo semanal – pautas de desempeños – guía de confección de videos- retroalimentación

a cada estudiante entregado por todo el equipo.

Finalmente, en esta cadena virtuosa de planificación incluimos a 3 estudiantes, actualmente cursando su 5º año, Internado clínico, que aceptaron el desafío de ser E-Tutoras. Nuestra pregunta fue ¿Qué buenas prácticas esperábamos de un E-Tutor? Para ello la literatura nos muestra que se definen prácticas comunicativas, pedagógicas y tecnológicas propias de un buen tutor en línea.

Seleccionamos algunas de las más importantes para esta primera experiencia:

- +Promover la comunicación e interacción de los estudiantes.

- +Resolución de consultas.

- +Mantener informados a los y las estudiantes.

- +Fomentar un “ambiente online” confortable y de confianza entre los y las estudiantes y el equipo docente durante la práctica guiada.

- +Utilizar diferentes medios de comunicación con los estudiantes.

- +Promover el trabajo colaborativo.

- +Ser flexibles, pero estableciendo normas.

- +Evaluar y brindar retroalimentación oportuna e individualizada.

Cada una de ellas se hizo tangible en el transcurso del semestre, durante el trabajo en cada laboratorio virtual, tanto en la revisión de procedimientos, como en los procesos de calificación.

Para llevar a cabo toda esta nueva forma

de instalar actividades prácticas (formato en línea) al inicio del segundo semestre hicimos una consulta muy simple a los y las estudiantes acerca de su impresión de incorporar al equipo docente estudiantes colaboradores a manera de guías, para apoyar y supervisar el trabajo práctico. Al cual la respuesta fue de aprobación.

Por tanto, como insumo de análisis, reflexivo, pero igualmente entregando una información que será relevante para la organización del 2021, desde la UGCDD nos han asesorado en la confección de un instrumento tipo Cuestionario acerca de sus percepciones en torno a la asignatura y la reconversión de actividades prácticas, con preguntas y respuestas de tipo cuantitativas y otras de tipo cualitativas. Será enviado antes de finalizar el semestre a cada estudiante por medio de su correo institucional.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

-ANÁLISIS:

Declaración de Resultados de Aprendizaje a los que esta experiencia formativa tributará y el listado de contenidos que serán abordados e la actividad práctica online, y que están dentro del Programa de asignatura al inicio del segundo semestre.

Unidad 2:

Contenidos 1:

Evaluación y estrategias de intervención. Facilitación Neuromuscular Propioceptiva , Concepto de Neurodesarrollo Bobath, para el área adultos y niños.

Contenidos 2:

Habilidades clínicas básicas, aplicadas a ciertas problemáticas relacionadas con pacientes, como dolor, alteraciones tonales, rangos de movilidad, otros trastornos o perturbaciones del movimiento.

Contenidos 3: Estrategias de evaluación y tratamiento.

-DISEÑO:

+Diseño y envío de Guía metodológica, para describir las actividades semanales, procedimientos de trabajo en conexión *Zoom*, trabajo en salas virtuales, cada una con un docente y un *E-Tutora*, establecimiento de un tiempo de trabajo y finalmente cada sesión termina con el regreso a sala principal, para las reflexiones y comentarios finales.

+Todo este trabajo de demostración de actividad práctica se organiza en base a la metodología de PEYTON, presentada anteriormente.

+Los días de trabajo establecidos para este trabajo semanal fueron: Lunes – Miércoles y Jueves, curso de 30 estudiantes divididos en 10 por día. Cada sesión es de 1.5 horas de práctica. Cantidad de semanas en total para lo práctico: 16.

+Actividades prácticas demostrativas definidas en un cronograma que ya se ha compartido con todos los estudiantes. De tal manera para cada semana tiene claro lo que se revisará. Todo este material va en sintonía con lo abordado en clases.

+El set de **Videos Tutoriales** está guardado en una carpeta en la página de extensión de nuestra escuela, suscrito a un **canal YouTube**. A disposición del curso toda vez que necesiten revisar lo que se ha practicado. Es un insumo para su estudio y enriquecer más la práctica autónoma.

+**Se establece que cada 2-3 semanas** los y las estudiantes preparan tareas en cápsulas de video, para ser presentadas al equipo, en donde muestran su intervención en ambiente protegido (casa) trabajando con un modelo (familiar) y sobre ello deben ajustarse a un formato de confección de este producto. Reciben nota por Video y por Desempeños mostrados. Cada uno de ellos cuenta con una pauta que se ha enviado previamente.

+Al conectarnos por plataforma *Zoom* permite que todas las actividades prácticas con cada grupo sean grabadas. Así, un

estudiante puede acceder a revisar cada día y posteriormente si tiene mayores dudas puede consultar. Todos los grupos de trabajo reciben la misma información por parte del equipo. No se establecen diferencias en días y semanas. El curso va nivelado y aseguramos que los contenidos están siendo entregados a todos(as) por igual.

-DESARROLLO:

+Instrumentos de evaluación: Se anexan al final de este documento al menos 2: Pauta de revisión de desempeños prácticos (F. 1) y Lista de cotejos para confección de Cápsulas de videos (F.2)

+Recursos multimodales: En la medida que se van requiriendo revisar con mayor detalle las técnicas u otras estrategias las docentes van “liberando” el acceso autorizado a los Videos Tutoriales, para el estudio y práctica individual.

-IMPLEMENTACIÓN:

+En los días definidos para desarrollar la actividad de reconversión de prácticos *online*, Lunes –Miércoles o Jueves, 12:00 -13:30 horas cada estudiante se conecta de acuerdo a la distribución asignada.

+De acuerdo a la programación de la semana el grupo pequeño (no más de 10 estudiantes + el equipo docente) reunidos en sesión *Zoom* pueden ser distribuidos en estas salas virtuales, trabajar en grupos más pequeños y así el proceso de corrección y retroalimentación es mucho más personal.

+Finalmente, una vez que ya se ha cumplido al menos con 1 hora y 15 de práctica continua se regresa a sala principal para los últimos comentarios. Serán análisis más globales.

-EVALUACIÓN:

+El equipo definió que cada 2 – 3 semanas se solicitarán los Videos con desempeños individuales, definiendo las maniobras más importantes a preparar en una cápsula de video, cuya confección está definida en una Lista de cotejos y pauta de desempeños clínicos individuales.

RESULTADOS

Para objetivar las percepciones de los y las estudiantes el equipo está asesorado por un integrante del equipo UGCDD en la confección de un cuestionario autoevaluado. Formularios de *Google*. **Cuestionario autoevaluativo:** Se describen los resultados obtenidos, recepción de los y las estudiantes, además recoger percepciones y nivel de expectativas entre lo explicado, vivido y finalizado del semestre. En cuanto a los resultados de esta Encuesta, se espera que el 100% de los Cuestionarios sean contestados y enviados a nuestros correos institucionales, para así contar con esta información al momento de presentar los resultados. (En adjuntos se presenta un esquema de la propuesta de asesoría para la confección del instrumento).

GUIÓN PREGUNTAS CUALITATIVAS PARA INSTRUMENTO (Ejemplos)

https://drive.google.com/file/d/1OWTW2aBJVlZg-dZ_Kc0SaCC3reQMSCTz/view?usp=sharing

PAUTA EVALUACIÓN DESEMPEÑOS PRÁCTICOS CONCEPTO BOBATH

https://drive.google.com/file/d/1Y_JLianF7YOl1F2yiNcsxRwgWIA_ gepk/view?usp=sharing

PAUTA EVALUACIÓN DESEMPEÑOS PRÁCTICOS CONCEPTO BOBATH 2

<https://drive.google.com/file/d/1sHhDPlnrhrKzrvv018Xw8LnNlcN9l3cg/view?usp=sharing>

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- 1- <http://educaciónmedica.udec.cl/jornadas>
- 2- <http://educaciónnmedica.udec.cl>
- 3- Actualizaciones en Educación Médica; N° 79, Septiembre de 2018.

16

medicina

Experiencias de promoción de la Salud, realizadas en el contexto de la Pandemia, por estudiantes de medicina, en distintas comunidades educativas del Valle de Aconcagua.

**Daisy Iturrieta
Natali Ahumada
Erika Silva
Cristian Torres
Carolina Vilches**

RESUMEN

Trabajo realizado y finalizado en el Bloque Salud y Sociedad I y II de la Carrera de Medicina, Campus San Felipe. Desde esta asignatura, los estudiantes desarrollaron durante dos años, un aporte a cinco escuelas y cuatro jardines infantiles de la comuna de San Felipe.

Durante el 2019 desarrollaron un diagnóstico participativo y luego en el 2020 una intervención desde un enfoque promocional-preventivo en modalidad *online*, aplicando cuatro pilares fundamentales: la Participación Social, Educación para la Salud, Intersectorialidad y Comunicación Social, en temas priorizados por las distintas comunidades educativas.

Contaron con aportes y apoyos de distintos sectores, desde el nivel local, nacional e internacional.

A partir de los productos y las reflexiones dispuestas en los sitios *web*, vislumbro que este tipo de acciones y más aún en un contexto de pandemia, se deben colocar en valor como un aporte de la Universidad al desarrollo de la salud territorial y comunitaria,

colocando a disposición estas experiencias en las mesas de promoción de la salud de las distintas comunas del Valle, en el departamento de Atención Primaria de los Servicios de Salud y en los Departamentos de Promoción de la Salud de las SEREMI.

RESULTADOS

+9 experiencias de vinculación territorial e intersectorial (CESFAM, ONGs, Universidades, Municipalidades etc.), con aportes a nivel local, nacional e internacional, en vinculación a los pilares de la promoción de la salud y a los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la agenda 2030 de Naciones Unidas.

+Desarrollo de 9 sitios web que cuentan con la sistematización de lo realizado en cada comunidad, contemplando los siguientes productos:

- Informe y póster del diagnóstico realizado.
- Relato y evidencias del proceso de priorización y análisis del problema.
- Diseño de la intervención.
- Evidencias de la Ejecución.
- Plan de evaluación y sus resultados.
- Reflexiones de los y las estudiantes.
- Relatos de los agentes claves y participantes de las intervenciones, entre otros.
- Artículos con la divulgación de la experiencia realizada.

+Realización de una Jornada pública, abierta a la comunidad, titulada “**Promoción del buen vivir desde un enfoque territorial y colectivo**”, en donde se presentaron las nueve experiencias.

Jornada de cierre 14 diciembre:

<https://youtu.be/-eqjCw-0MQw>

EXPERIENCIAS POR COMUNIDAD:

-Escuela Bernardo O’Higgins:

<https://sites.google.com/alumnos.uv.cl/escuelabernardoohiggins>

-Escuela John F. Kennedy:

<https://sites.google.com/alumnos.uv.cl/escuelajohnfkennedy/antecedentes-generales>

-Escuela Manuel Rodríguez:

<https://sites.google.com/alumnos.uv.cl/portafolio-emr/vivencias-y-diagn%C3%B3stico-participativo>

-Escuela Almendral:

<https://sites.google.com/alumnos.uv.cl/portafolioescuelaalmendral/>

-Escuela José de San Martín:

<https://sites.google.com/view/portafolioescuelajosdesanmartn/inicio?authuser=0>

-Jardín Infantil y Sala Cuna Sol Naciente:

<https://sites.google.com/alumnos.uv.cl/portafolio-jardin-sol-naciente/>

-Jardín Infantil Rincón de los Angelitos:

<https://sites.google.com/view/Jardinrincondelosangelitos>

-Jardín Infantil Castillo de Colores:

<https://sites.google.com/alumnos.uv.cl/castillodecolores/página-principal>

-Jardín Infantil Cuncunitas:

<https://sites.google.com/alumnos.uv.cl/portafolio-jardn-cuncunitas/p%C3%A1gina-principal?authuser=0>

17

medicina

Podcast: Conversando sobre la salud y género en el Sistema de Salud Chileno. Una herramienta para la enseñanza-aprendizaje en tiempos de transformación sociosanitaria.

**Mario Parada Lezcano
Sofía Marín Figari
Paula Adones Soto
Jasmín Tapia Arredondo**

RESUMEN

El bloque curricular “Gestión en Salud” (5° año de la Escuela de Medicina UV Casa Central), ha implementado nuevas y mejores metodologías de enseñanza-aprendizaje de los/as estudiantes, con el objetivo de formar profesionales que analicen críticamente el sistema de salud chileno, siendo agentes de transformación sociosanitaria.

La pandemia y la necesidad urgente de integrar el enfoque de género en salud y generar diálogos pertinentes con la comunidad, a través de la utilización de las TICs, generó una nueva instancia de análisis crítico: creación de *podcast*.

A partir de la reflexión crítica de las inequidades de género existentes en la salud en nuestro país, los estudiantes de 5° año de medicina desarrollaron *podcasts* de manera participativa para ser difundido a través de *Spotify* a toda la comunidad. Se proyecta como una experiencia enriquecedora para los/as estudiantes y académico/as, siendo evaluada muy positivamente.

ANTECEDENTES DEL CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA

El bloque curricular “Gestión en Salud” de la Escuela de Medicina UV Casa Central, dictado a estudiantes de 5° año, contribuye a que las/os estudiantes demuestren una visión coherente, integral y respetuosa del ser humano como unidad biopsicosocial unívoca y diversa, entregando un trato humano y ético hacia la persona, la familia, equipo de salud y la comunidad, junto con adaptarse a los diferentes entornos social, cultural y/u organizacional así como a los cambios tecnológicos y el uso adecuado de los mismos; a que nuestros/as estudiantes analicen críticamente los sistemas de salud chilenos vigentes, y a su vez generen proyectos de intervención para su mejora constante, reconociendo el rol de los médicos/as como entes transformadores de la realidad circundante.

Es a partir de la visión crítica de las ayudantes - estudiantes año 2020, acerca de la escasa formación en enfoque de género existente en la malla curricular de la carrera, que surge la iniciativa de la incorporación del análisis crítico del enfoque de género en la salud-enfermedad-atención-cuidado, diseñando una herramienta de difusión *online* que

permita a los y las estudiantes junto con la comunidad un espacio de reflexión sobre las inequidades de género presentes en estos ámbitos.

Reconocemos el sistema género/sexo como un determinante social estructural de la salud (1), siendo fundamental y urgente la necesidad de potenciar la incorporación de la discriminación por género en el currículo formal y permanente, permitiendo responder a las necesidades de salud-enfermedad-atención-cuidados de las poblaciones de manera más integral y respetuosa (2). Además, la integración del enfoque de equidad de género en la formación del futuro médico y médica influirá directamente en un mejor trato, diagnóstico y tratamiento de pacientes en la práctica clínica (3).

Ante la interrogante de cómo realizar este análisis crítico de la forma más interactiva posible, siendo capaces de llegar a la comunidad, saliendo de la mera discusión en el aula, surge la idea de la utilización de las distintas plataformas de comunicación social masivas vigentes; junto con la oportunidad que nos ha brindado la pandemia de descubrir la utilización/adaptación a las **Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs)**, nos ha permitido superar prácticas de enseñanza-aprendizaje (clase expositiva con debate, taller grupal tradicional, entre otras) que para las nuevas generaciones resultan aburridas, complicadas, no pertinentes (4).

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Se crea el taller titulado “Realizando un *Podcast* sobre Salud y Género: *Podcast* “Conversando sobre la salud y género en el Sistema de Salud Chileno, una mirada desde los estudiantes””.

Para la realización del taller se formaron 10 grupos mixtos de estudiantes (7-8 por grupo), que tuvieron que cumplir con los siguientes objetivos:

1-Realizar un análisis crítico de la incorporación del enfoque de género en el sistema de salud chileno.

2-Reflexionar sobre las inequidades de género presentes en la salud.

3-Diseñar una instancia de difusión *online* (*podcast*) a partir del análisis y reflexión realizada. el objetivo de la creación de un *podcast* que analizara críticamente temáticas en torno al género y la salud.

A cada grupo se le asignó uno de los siguientes temas/problemas:

Incorporación del enfoque de género en la gestión y políticas públicas / Enfoque de género en la formación de profesionales de la salud / Violencia obstétrica en la atención en salud / Violencia de género y acoso laboral en trabajadoras de la salud / Educación sexual y enfoque de género en la atención primaria en salud / Derechos sexuales y reproductivos en el sistema de salud chileno / Disidencias sexuales y atención en salud / Discriminación de

pacientes con VIH en el sistema de salud chileno / Salud-enfermedad-atención-cuidados de personas transgénero / La salud en las cárceles femeninas.

Cada grupo contó con un periodo de 4 semanas la realización del *podcast* (entre nov y dic). Inicialmente se otorgó un tiempo de duración del capítulo de 15', pero por el entusiasmo del curso, se decidió extender a 30 minutos. Se debía incorporar el estado actual del tema, las problemáticas identificadas y propuestas para avanzar en la incorporación del enfoque de género en salud. Se creó una cuenta en *Spotify* para subir el material, y así este sea difundido, en conjunto con la creación de material publicitario, para difundir la cuenta en la comunidad cercana a la Universidad de Valparaíso y a sus estudiantes. Cada grupo se encargó de forma autónoma de reunir la bibliografía necesaria, además de contactar a actores/as que podían ser entrevistados para su *podcast*. De esta manera, los/as estudiantes lograron la realización de capítulos dinámicos y entretenidos, que tocaban el tema planteado de una forma fácil de comprender para toda la comunidad.

Se aplicó una rúbrica conocida por el curso para la evaluación de los *podcasts*, la cual utilizó los siguientes criterios, evaluables de 0 a 4 puntos (16 máximo):

Criterios a evaluar	Sobresaliente (4 puntos)	Bien (3 puntos)	Suficiente (2 puntos)	Insuficiente (1 punto)	No obs. (0 puntos)
Contenidos	Los elementos y contenidos expuestos corresponden al tema solicitado, y los planteamientos son precisos y correctos. Desarrolla el tema.	Los elementos y contenidos expuestos corresponden al tema solicitado, y los planteamientos son precisos y correctos. Podría haber más desarrollo del tema.	Los elementos y contenidos expuestos corresponden al tema solicitado, pero hay planteamientos poco precisos o no atingentes.	No todos los elementos y contenidos expuestos corresponden al tema solicitado.	Los elementos y contenidos expuestos en el lienzo no corresponden al tema solicitado.
Creatividad	El podcast es muy atractivo. Se utilizan una gran diversidad de elementos auditivos (música, entrevista, conversación, cambios de tonos de voz, transiciones de temas) para enriquecerlo.	El podcast es atractivo. Se utilizan algunos elementos para hacerlo.	El podcast utiliza poca variedad de elementos.	El podcast no es atractivo, utiliza una conversación plana único elemento.	No presenta trabajo.
Análisis crítico del tema	Realiza análisis crítico del tema asignado y presenta posibles soluciones.	Realiza análisis crítico del tema asignado, presenta posibles soluciones.	Realiza descripción del tema asignado y presenta posibles soluciones.	Realiza descripción del tema asignado y no presenta posibles soluciones.	No presenta trabajo.
Capacidad de síntesis	Realiza una buena síntesis de su crítica (máximo 15 min). Envío del Podcast en el tiempo solicitado.	Falta capacidad de síntesis. (Expone por 16 min). Envío del Podcast en el tiempo solicitado.	Falta capacidad de síntesis. (Expone por 17 min). Envío del Podcast en el tiempo solicitado.	Envío del Podcast fuera del tiempo solicitado.	No presenta el trabajo, no expone el trabajo.
Total	16 puntos				

Se aplicará una encuesta de satisfacción a los/as estudiantes y también se realizarán entrevistas a personas de la comunidad para explorar la percepción acerca de la comprensión y utilidad de los mensajes realizados.

RESULTADOS

Título del podcast: ***Conversando sobre la Salud y Género.***

Nombre y duración de los capítulos:

1-¿Enfoque de género en las políticas públicas? 27'40''

2-Sin perspectiva de género no hay salud. 29'58''

3-Violencia obstétrica en Chile: una realidad invisibilizada. 16'56''

4-Violencia de género y acoso laboral en trabajadoras de la salud “El violador eres tú”. 29'23''

5-¿Es pertinente realizar educación sexual en la atención primaria en salud? 30'06''

6-El espejismo de los derechos sexuales y reproductivos en el sistema de salud chileno. 13'48''

7-Disidencias sexuales en la atención en salud-enfermedad-atención y cuidados. 32'02''

8-Continuidad de la discriminación de pacientes VIH en el sistema de salud chileno. 30'07''

9-El abandono de la salud de personas trans en Chile. 27'35''

10-Cárceles femeninas: doble pérdida, de dignidad y derechos. 21'53''

Se proyecta como una experiencia enriquecedora para los/as estudiantes y cuerpo académico, siendo evaluada muy positivamente por los mismos.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- 1- Crispi F, Pantoja V, Gonzalez F, Soto C, Franz N, Truan D et al. Manual de formación: Género y salud [Internet]. 1st ed. Santiago, Chile; 2018 Disponible en: http://www.colegiomedico.cl/wp-content/uploads/2019/03/Manual_Genero_Final.pdf
- 2- Valenzuela A, Cartes R. Perspectiva de género en la educación médica: Incorporación, intervenciones y desafíos por supercar. Rev. chil. obstet. ginecol. [Internet]. 2019 Feb; 84(1): 82-88. Disponible en: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-75262019000100082&lng=es <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-75262019000100082>
- 3- Van der Meulen F, Fluit C, Albers M, Laan R, Lagro-Janssen A. Successfully sustaining sex and gender issues in undergraduate medical education: a case study. Adv Health Sci Educ Theory Pract 2017; 22(5); 1057 – 1070
- 4- Garcia, I, La educación actual ante las nuevas exigencias de la sociedad del conocimiento., Revista Temas, 2002.
- 5- Fernández Moreno SY. La violencia de género en las prácticas institucionales de salud: afectaciones del derecho a la salud y a las condiciones de trabajo en salud. Rev Gerenc Polit Salud. 2007;6(12):52–76.
- 6- Lamborda, J.: “La Educación para el futuro”. En: Revista Cuadernos de Pedagogía, Madrid, n.133 enero, 1996
- 7- Educación 2020. Educar en tiempos de Pandemia, recomendaciones pedagógicas para la gestión curricular y la formación ciudadana. Fundación Educación 2020Abril 2020. Disponible en http://educacion2020.cl/wpcontent/uploads/2020/05/OrientacionesPedago%CC%81gicas_E2020.pdf

18

nutrición y dietética

Mentoría *online* de la carrera de Nutrición y Dietética: Estrategia que promueve el trabajo autónomo, en equipo y las habilidades comunicativas de los/las estudiantes de primer año.

**M. Carolina Henríquez
Samantha Gallero
Pilar Marambio
Carla Nicolini**

RESUMEN

La implementación de un modelo de enseñanza y aprendizaje en modalidad *online* planteó el desafío de utilizar distintas herramientas metodológicas, que fortalezcan el aprendizaje activo de los/las estudiantes, para el logro de los resultados de aprendizaje comprometidos.

La asignatura Bioquímica de Alimentos, es la asignatura eje del Programa APPA en la carrera de NyD.

El trabajo de las mentorías, se basa en las distintas metodologías de aprendizaje, propuestas por la coordinación de la asignatura; estas forman parte del trabajo autónomo, y promueven algunas de las competencias genéricas planteadas en el Sello UV. Se plantearon 4 actividades grupales.

Los resultados obtenidos indican que la articulación entre los docentes, profesionales del programa APPA y el equipo de mentores logro nutrir de manera conjunta la propuesta curricular que beneficio tanto a los/las estudiantes de primer año como al equipo de mentores.

ANTECEDENTES DEL CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA

El Programa de Atención Preferencial a los Primeros Años (APPA), surge como iniciativa para fortalecer el Proyecto Educativo de la Institución y tiene como objetivo principal el apoyo a la transición desde la educación escolar a la superior, a estudiantes de los primeros años, mediante un conjunto de estrategias centradas en el fortalecimiento del aprendizaje y las competencias sello UV, facilitando su transición y permanencia, contribuyendo en los indicadores de retención y avance académico, en corresponsabilidad con las unidades académicas (1).

La asignatura de Bioquímica de Alimentos, dictada en el segundo semestre en la carrera de Nutrición y Dietética (NyD) es la asignatura eje del Programa APPA, desde el año 2015.

Durante todos estos años, la coordinación de la asignatura ha incentivado el desarrollo y/o nivelación de las competencias básicas y otros desempeños que están en línea con las competencias genéricas declaradas en el Sello UV (capacidad de trabajar en equipo y liderazgo, capacidad de comunicarse de manera eficiente en la lengua materna, habilidades comunicativas

en comprensión de textos y como eje central la autorregulación), a través de distintas metodologías educativas, principalmente trabajos prácticos, que son realizados en grupos conformados por un número reducido de estudiantes. Además, ha incentivado la participación y el reconocimiento de los mentores, quienes participan como guías y evaluadores de las actividades. Durante este año, la pandemia por el *COVID-19* determinó la implementación de un modelo de enseñanza y aprendizaje en modalidad *online*, la cual tenía que responder a lograr el cumplimiento de los resultados de aprendizajes comprometidos en el plan de estudio. Además, este tipo de docencia debe proporcionar a el/la estudiante los elementos teóricos, instrumentos y estrategias para su aprendizaje independiente autónomo y despertar su espíritu crítico, para ello es esencial desarrollar estrategias que favorezcan la autonomía y su autorregulación en el proceso de aprendizaje que llevan a cabo (2, 3). Junto con lo anterior, se debe poner en el centro de la formación *online* la interacción, tanto entre el profesor y los/ las estudiantes, como entre los propios estudiantes (4), y se debe rediseñar la experiencia de aprendizaje por completo (5).

Por otro lado, el diagnóstico institucional determinó un porcentaje promedio de desempeño cercano al 50% y 80% en las habilidades comunicativas en comprensión de texto, y de autorregulación,

respectivamente (5). Los antecedentes señalados planteaban el desafío de utilizar distintas herramientas metodológicas, que promuevan el protagonismo del estudiante en los procesos de aprendizaje, fortalezcan el aprendizaje activo, y los docentes actúen como gestores y guías de ese aprendizaje.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Como etapa anterior al desarrollo de la experiencia, se reconoce y valora el apoyo de la Dirección de la Escuela (profesores Rafael Jiménez y Silvia Sepúlveda), la psicopedagoga Angélica Moreno, profesional de Acompañamiento Académico APPA en la carrera de NyD, y el equipo de mentores quienes implementaron su trabajo en base a las herramientas metodológicas propuestas por la coordinación de la asignatura. Para apreciar el desempeño de los estudiantes en las mentorías se les entregó una rúbrica que considero los siguientes criterios: planificación, responsabilidad y actitudinales (proactividad, motivación, capacidad de trabajar en equipo, creatividad y autonomía).

Previamente, se realizó una reunión cuya finalidad era conocer la experiencia de la mentoría durante el primer semestre,

las fortalezas y las debilidades, producto de la implementación de la docencia en la modalidad *online*, presentar los lineamientos para este segundo semestre y la retroalimentación de esta propuesta.

En la primera sesión sincrónica, se realizó la presentación a los/las estudiantes de las actividades a realizar durante el semestre y como estas se integrarían con la mentoría. Un aspecto indicado por las/los estudiantes es que dado el contexto *online*, ellos no conocieron en su totalidad a todos sus compañeros/as durante el primer semestre, motivo que hacía evidente implementar herramientas metodológicas que permitieran un mayor conocimiento e interacción entre todos los integrantes de la asignatura, dada la importancia que tiene el contar con redes estables de pares, para cursar con éxito el plan de estudios (7, 8).

La coordinación de la asignatura junto a los mentores, realizaron durante el semestre 4 tipos de herramientas metodológicas grupales, los cuales eran parte del trabajo autónomo de el/la estudiante, y cuya ejecución contribuía a lograr los tres resultados de aprendizajes comprometidos (9, 10). Debido al gran número de estudiantes que cursaban la asignatura, el grupo curso se dividió en grupos conformados por aproximadamente 20 estudiantes (5 grupos) los que fueron guiados y apoyados por una docente.

Las actividades grupales realizadas fueron:

1-Post de Instagram: comparación de tres alimentos comercializados en el mercado.

2-Portafolio de alimentos: documento que debía evidenciar todos los contenidos asociados al logro de los resultados de aprendizaje comprometidos en la asignatura.

Se realizó la entrega de dos avances, cada uno de ellos correspondientes a la primera y segunda unidad temática, y la entrega final que reunía todas las secciones solicitadas en el documento. Ambos avances fueron retroalimentados por las docentes encargadas de cada grupo, como instrumento de evaluación se utilizó la rúbrica de evaluación entregada al inicio del semestre; esta retroalimentación tenía como finalidad guiar el proceso de aprendizaje, indicado los aspectos positivos, y aquellos que se debían mejorar para la entrega final.

3-Mapas conceptuales: se realizaron 9 mapas conceptuales, los cuales fueron retroalimentados por las profesoras en las sesiones asignadas en el cronograma de la asignatura.

4-Presentación y discusión de manuscritos científicos: se realizaron 6 discusiones de artículos científicos escritos en español, en los que se aplicaron distintas metodologías:

a) 4 artículos fueron presentados por los/

las estudiantes, para ello a cada grupo de mentoría se le asignó una sección del artículo científico.

b) 1 artículo se trabajó en base a un cuestionario de preguntas.

c) 1 artículo se trabajó en base a un documento en *Power Point*, en el cual en cada diapositiva se indicaban las distintas secciones del artículo científico, y los aspectos que debían sintetizar y explicar con sus propias palabras.

Para los 6 artículos científicos, se les solicito a cada grupo de mentoría que realizará un análisis crítico, en el cual debían fundamentar aspectos:

a) Importantes que el artículo científico no indica.

b) Que se deben seguir estudiando.

c) Más importante reportado por el artículo científico.

d) Indicar y explicar si el texto aporta a dar respuesta al problema planteado.

Como actividades previas se realizaron:

a) Documento elaborado en Power Point, en el cual se indicaba los principales aspectos que los/las estudiantes debían considerar para la elaboración de la presentación del artículo científico.

b) Asesoría en comprensión lectora, realizada por Sofía Di Capua, profesional del equipo del APPA, y que fue destinada a los docentes de la asignatura y los mentores, en esta asesoría la profesional señaló los distintos aprendizajes que se pueden obtener a través de esta metodología.

RESULTADOS

c) Clase sincrónica con los/ las estudiantes, y elaboración de un video por la profesora coordinadora, ambas actividades tenían por finalidad detallar y explicar las distintas secciones que componen un artículo científico, y los principales aspectos que se deben considerar en su lectura. La evaluación considero la participación de todos los involucrados en este proceso de aprendizaje (docentes, mentores y estudiantes).

Para el desarrollo de los trabajos práctico se entregaron rúbricas, con las que evaluaron los docentes y los mentores las 4 actividades metodológicas, además ellos incorporaron como parte fundamental de su evaluación la apreciación del desempeño realizado por cada uno de los/las estudiantes que formaban parte de su comunidad de aprendizaje. Y en el Portafolio de Alimentos se incluyó una autoevaluación grupal, cuyo objetivo era conocer la apreciación que tiene el grupo del desempeño realizado.

Los aspectos considerados fueron: Planificación, responsabilidad, actitudinales (proactividad, motivación, capacidad de trabajar en equipo, organización, creatividad y autonomía) y desarrollo de aptitudes.

En relación a los resultados es importante compartir las siguientes reflexiones:

1-El apoyo entregado por la Dirección de la Escuela de NyD y el Programa APPA para el logro de los lineamientos planteados por la coordinación de la asignatura y que están en línea con los objetivos planteados para este Programa en el modelo educativo de la UV; este apoyo (asesoría disciplinar en autorregulación, lengua materna, acompañamiento a mentores y acompañamiento psicoeducativo oportuno a los/las estudiantes en riesgo) se ha traducido en una articulación que logro nutrir de manera conjunta la propuesta curricular.

2-El proceso no ha estado exento de críticas por parte de los/las estudiantes, ya que ellos/ellas señalan como una de sus principales dificultades el tiempo, debido a la cantidades de actividades grupales realizadas. Ante esto la coordinación de la asignatura planteó algunos modificaciones que tenían como finalidad mantener el bienestar de los/las estudiantes y los lineamientos originalmente planteados.

3-La coordinación con el equipo de mentores a través de reuniones por videoconferencia u otros medios (correo electrónico y *WhatsApp*); esto ha permitido disminuir los niveles de ansiedad de los/las estudiantes, ya que recurrían a los mentores frente a cualquier duda o comentario que necesitaban aclarar.

4- Los estudiantes de primer año valoraron los trabajos grupales realizados como una herramienta que ayudo al logro de los resultados de aprendizaje; destacan a la mentoría como un espacio que les ayudo a organizarse, comprender los artículos de investigación, y realizar el portafolio de alimentos y los mapas conceptuales, y valoran la directa y rápida comunicación que tuvieron los mentores con sus comunidades de aprendizaje.

5- Los mentores indican que la mentoría online se ha realizado adecuadamente, producto de la rápida adaptación de los estudiantes, docentes y equipos de mentores; los trabajos grupales prácticos permiten mejorar las habilidades blandas y la autorregulación en los estudiantes de primer año; y además, indican que a través de esta experiencia “enriquecedora”, mejoraron sus habilidades blandas y comunicativas, y sus conocimientos teóricos.

En relación a las acciones de mejora: Se debe trabajar en la elaboración de una instancia evaluativa, a través de un instrumento objetivo que permita conocer el impacto de las acciones implementadas tanto en los estudiantes de primer año como en los/las alumnos(as) mentores; incentivar a los/las estudiantes a utilizar otras metodologías de estudio, dado el alto tiempo que invierten en la transcripción de las clases sincrónicas; y evaluar la cantidad de trabajos prácticos solicitados a los/las estudiantes. Las opiniones cualitativas de los distintos actores, indican que se ha ido

perfeccionado el trabajo articulado entre la asignatura eje y la participación de los mentores y los apoyos APPA.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- 1- Universidad de Valparaíso, División Académica. 2012. Proyecto Educativo de la Universidad de Valparaíso, 125 p.
- 2- Fernández E, Cerezo R, Núñez JC, Bernardo AB, Rodríguez C, González-Castro P, González, Aroa; Bernardo I. 2010. Autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios. *International Journal of Developmental and Educational Psychology* 3(1): 219-225
- 3- García-Plana, MI & Taberna-Torres, J. 2021. Transición de la docencia presencial a la no presencial en la UPC durante la pandemia del COVID-19 *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 15: 177-187
- 4- García-Peñalvo, FJ & Seoane-Pardo, AM. 2015. Una revisión actualizada del concepto de eLearning. Décimo Aniversario. *Education in the Knowledge Society*, 16(1), 119-144.
- 5- Llorens-Largo, F. 2020. Recomendaciones para una docencia no presencial y apoyada con tecnología. Recuperado de <https://bit.ly/34kYXS5>
- 6- Universidad de Valparaíso, Dirección de Análisis Institucional. 2020. Diagnósticos Institucionales de Primer Año 2020. 12 p
- 7- Donoso S & Schiefelbein E. 2007. Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la Universidad: Una vision desde la desigualdad social. *Estudios Pedagógicos XXXIII*, 1: 7-27, 2007
- 8- Matheu Pérez A, Ruff Escobar C, Ruiz Toledo M, Benites Gutierrez L. Morong Reyes G. 2018. Modelo de predicción de la deserción estudiantil de primer año en la Universidad Bernardo O´Higgins. *Educação e Pesquisa, São Paulo*, 44: e172094.
- 9- Jerez-Yáñez, O. 2015. Aprendizaje activo, diversidad e inclusión. Enfoque, metodologías y recomendaciones para su implementación. Disponible en <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/136742>
- 10- Universidad de Valparaíso Centro de Desarrollo Docente (CDD). 2017. Metodologías Activas en el Aula, Cuadernillo de Apoyo a la Docencia, 76 p

19

obstetricia y puericultura

**Trabajo Comunitario en
Tiempos de Pandemia**

**Danilo Zamorano Díaz
David San Martín Roldán
Maritza Cofré Conejeros
Valentina Aburto Hermosilla
Patricia Rodríguez Gonzalez**

RESUMEN

El objetivo principal de la experiencia fue mantener las relaciones de vinculación con socios comunitarios con los cuales hemos trabajado ya hace bastante tiempo en la asignatura TIPE I, de tal manera que tuvimos que decidir de que manera responder a las necesidades de estos socios comunitarios y de que forma los/las estudiantes con apoyo de tutores docentes podrían desarrollar aprendizajes significativos en este proceso en modalidad virtual.

Lo primero fue contactarnos con los socios comunitarios, a saber, Liceo Técnico Profesional Barón, Cealivi (ONG de Quillota), Instituto Superior de Comercio Francisco Araya Bennett, Comunidad Terapeutica Hogar La Roca, Escuela Naciones Unidas y Liceo Coeducación La Igualdad.

Finalmente todos aceptaron la modalidad de trabajo *on line* a través de distintos instrumentos educativos, de forma sincrónica y asincrónica, obteniendo muy buenos resultados.

ANTECEDENTES DEL CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA

La propuesta nace después de un proceso de reflexión por el equipo de docentes, considerando la situación de pandemia y de cuarentena preventiva por la que atravesábamos todos/todas. Por otro lado, la asignatura TIPE I es eminentemente práctica y se utiliza la metodología de aprendizaje-servicio, que permite a los/las estudiantes aprender mientras entregan un servicio en particular, proceso por el que tanto socios comunitarios como los/las estudiantes generan aprendizaje y conocimiento.

Considerando que los socios comunitarios continuarían sus trabajos, al igual que nosotros como carrera, modificando las metodologías, se definió continuar el trabajo con ellos, considerando que las necesidades planteadas por ellos eran factibles de realizar en esta modalidad, incorporando las tics para esto.

Durante el mes de marzo y abril los/las docentes nos contactamos con los diferentes socios comunitarios y se nos hizo saber las necesidades que se presentaban durante este primer semestre.

En las primeras reuniones con el Liceo Técnico Profesional Barón, el equipo psicosocial nos hizo saber tres principales necesidades: Educación en salud sexual y reproductiva y afectiva para 7mos y 8os años, Educación en enfoque de género y diversidad sexual para toda la comunidad educativa y Capacitación para Directivos, docentes, personal de apoyo del Liceo en temas de enfoque de derechos, enfoque de género, diversidad sexual y afectividad.

Por otro lado Cealivi (Centro de Apoyo Integral para personas con limitación visual), que es un ONG de la comuna de Quillota, que no solo trabaja con personas con limitación visual, si no que ha podido acoger a personas con otras discapacidades y sus familias, como lo son, personas sordas, dificultades cognitivas y motoras. El Director se reunió con nosotros y nos hizo saber la imperante necesidad educativa de sus integrantes, a saber, educación en conceptos que tenían que ver con la pandemia, medidas de autocuidado para prevenir *Covid 19*, y como mantener relaciones de pareja en esta situación.

El Liceo Coeducacional La Igualdad, a través de su equipo psicosocial, nos planteó la necesidad educativa en salud sexual y reproductiva y afectiva para los/las estudiantes de enseñanza media.

Otro socio comunitario fue la Comunidad Terapéutica Hogar La Roca, de Viña del Mar, la cual indicó la necesidad de incorporar

tematicas de prevención en salud de los hombres, crianza y violencia de género.

Con respecto a la Escuela Naciones Unidad de Playa Ancha, a cargo de la profesora Valentina Aburto, se planteo la necesidad de entregar educación en salud sexual y reproductiva en estudiantes de tercero y cuarto año básico.

La profesora Patricia Rodríguez junto a las estudiantes trabajaron con El Instituto Superior de Comercio Franciso Araya Bennett, donde se planteó la necesidad sobre diversidad sexual y enfoque de género orientado principalmente a la comunidad de docentes y paradocentes.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

El proceso no estuvo exento de dificultades.

Posteriormente a la movilización de estudiantes de la carrera, tuvimos que modificar la forma en que trabajamos la asignatura. Esto es, elaborar cápsulas educativas de no más de 30 a 40 minutos presentando los contenidos teóricos, los cuales los/las estudiantes revisaban en horario protegido de la asignatura. Posterior a esto nos reuniamos para

aclarar dudas sobre estos contenidos y profundizar algunos conceptos.

Después de unas 5 a 6 sesiones en esta modalidad, se inició el trabajo de tutorías, donde el grupo curso se dividió en 8 grupos de trabajo a cargo de 5 docentes. Se iniciaron las primeras reuniones en conjunto con los socios comunitarios y con los/las estudiantes. En estas primeras reuniones se definió las necesidades de la comunidad y como podríamos responder a estas.

Cada grupo tuvo tutorías semanales para orientar el trabajo de los/las estudiantes, de tal manera que en estas se aclaraban dudas, se revisaba material preparado por ellos/as, tales como infografías, *Power Point*, cápsulas audiograbadas, entre otras.

Con respecto al Liceo Técnico Profesional Barón, a cargo de los profesores David San Martín y Danilo Zamorano, emergieron tres líneas de trabajo ya mencionadas anteriormente: educación en salud sexual y reproductiva y afectividad para los 7mos y 8vos, donde se trabajó en infografías y cápsulas audiograbadas.

La otra línea de trabajo fue la elaboración de material audiovisual, infografías y cápsulas audiograbadas sobre diversidad sexual, enfoque de género, consentimiento entre otras, material orientado a ser difundido en toda la comunidad escolar.

Y la tercera línea de trabajo consistio en la elaboracion de un programa de capacitación de 24 horas cronológicas,

las cuales se desarrollaron en aproximadamente 2 meses. Con apoyo del aula virtual de nuestra Escuela, se subió el material, tanto cápsulas grabadas por las mismas estudiantes, como también material de apoyo, videos y documentos. Al finalizar cada semana, se evaluaba a través de pruebas en aula virtual, las cuales pretendían identificar el impacto del material presentado esa semana. En esta capacitación participaron docentes, paradocentes y personal de servicio de apoyo.

El trabajo realizado con Cealivi, fue la confección de cápsulas audiograbadas con subtítulos y voz, donde se presentaron medidas de prevención del *Covid 19*, uso de mascarilla y lavado de manos, información sobre conceptos del *Covid 19* y por último sexualidad y pandemia. Este material fue revisado antes de ser publicado por el Director de Cealivi, quien lo aprobó. Estos cápsulas fueron enviadas vía correo y también a través de WhatsApp, lo que facilitó su difusión en los miembros de esta comunidad.

Con respecto al Liceo Coeducacional La Igualdad de Valparaíso, se elaboraron 4 cápsulas audiograbadas, prevención de la gestación adolescente, prevención de la violencia en el pololeo y métodos anticonceptivos. Debido a que dentro del diagnóstico de esta Institución, algunos/as estudiantes no tenían acceso a internet, es que cada cápsula fue preparada también como infografía, de tal manera que todos y todas tuvieran acceso a la información.

La profesora Maritza Cofré, fue quien guió a un grupo de estudiantes para realizar un trabajo muy significativo en Comunidad Terapéutica Hogar La Roca Viña del Mar. Esta Institución se dedica desde 1982 a la prevención, tratamiento y rehabilitación de personas drogodependientes.

Principalmente trabaja con hombres de escasos recursos. El grupo de estudiantes, guiadas por la profesora, elaboró cápsulas educativas relacionadas con temáticas como: nueva masculinidad, violencia de género, prevención de cáncer de próstata y testículo, crianza compartida, coitocentrismo y prevención de infecciones de transmisión sexual, asociado a cada cápsula se elaboró una guía para que los facilitadores de esta institución estuviesen mejor preparados y poder dar respuestas claras a los participantes de esta comunidad. El nombre asignado a este proyecto fue "Hombre empoderado y conciente", el cual fue elaborado por las estudiantes y la Trabajadora Social de la Fundación La Roca.

Con respecto al trabajo realizado con la Escuela Naciones Unidas de Playa Ancha, se elaboró material educativo en áreas de métodos anticonceptivos, autocuidado, prevención del abuso sexual, entre otras. Se utilizaron herramientas tecnológicas como *YouTube*, *Powtoon* para elaborar este material, como también infografías. Sumado a esto se realizaron dos sesiones *Zoom* con los/las estudiantes para aclaración de conceptos.

RESULTADOS

También en estas modalidades de tutorías semanales, la profesora Patricia y su grupo pudieron dar respuesta a la necesidad anteriormente planteada, y crearon un “Manual de orientaciones y conceptos básicos para aplicar en sexualidad con enfoque de género”, la cual además cuenta con láminas complementarias para trabajar con los/las estudiantes.

El principal objetivo de este manual es orientar y apoyar a los/las docentes del Instituto Superior de Comercio Francisco Araya Bennett, para brindar educación a los/las adolescentes de su establecimiento educacional.

Con respecto a los resultados, estos se pueden describir de forma cualitativa y de manera general para todos los trabajos anteriormente mencionados, los cuales tuvieron una muy buena evaluación por parte de los socios comunitarios, quienes a su vez, utilizaron todos estos productos para difundir en su comunidades como también en sus redes sociales (*facebook, instagram, youtube, páginas web*; entre otras).

Los productos generados por todos estos proyectos dieron respuestas a las necesidades de los socios comunitarios, de los cuales destacan una gran cantidad de infografías, cápsulas audiograbadas y manuales. Para esto fue fundamental contar con herramientas que la Universidad de Valparaíso a dejado a libre disposición a toda la comunidad, a saber, herramientas *google, office, plataforma zoom* y aula virtual, como también otras de libre acceso como *canvas, powtoon, youtube*, entre otras.

Otro de los productos destacados, fue la capacitación a la comunidad escolar del Liceo Técnico Profesional Barón en Género y Diversidad, el cual incluía temáticas como enfoque de derechos y de género, afectividad y diversidad sexual, el cual fue realizado gracias a la plataforma de aula virtual con la que cuenta la carrera como también gracias al apoyo de Directora de Postítulo, profesora Ingrid Vargas, como

de apoyo informático, el profesor Cristián Carreño. Gracias a la movilización de estos recursos se pudieron certificar 21 personas (docentes, paradocentes y personal de apoyo), quienes evaluarón de muy buena forma esta capacitación.

Estas herramientas tecnológicas fueron fundamentales para tener éxito en las experiencias TIPES año 2020, ya que sin ellas no se hubiese generado los espacios de encuentro ni tampoco la generación de productos, ni procesos de enseñanza–aprendizaje, retroalimentación formativa y sumativa y finalmente la I Jornada de difusión de las experiencias de esta asignatura, la cual tuvo una alta concurrencia de los/las estudiantes y algunos/as socios comunitarios.

Fue fundamental el trabajo en equipo para realizar apoyo tanto técnico como en el uso de estas herramientas tecnológicas de las cuales no estábamos tan familiarizados, por lo que tuvimos que capacitarnos en estas, y a su vez incorporarlas en nuestras prácticas pedagógicas, permitiendo así un ambiente óptimo y de seguridad para los/las estudiantes, quienes así lo refirieron.

Capacitación en Diversidad y Género



Modalidad: e-Learning

DIRIGIDO A PERSONAS QUE SE DESEMPEÑAN EN ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES Y QUE ESTÉN INTERESADOS EN PROFUNDIZAR EN ESTA TEMÁTICA

ARANCEL: \$180.000
BECAS 100% ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES SOCIOS
COLABORADORES DE LA ESCUELA DE OBSTETRICIA Y PUERICULTURA.

Organiza: Departamento de Salud Pública y Comunitaria
Escuela de Obstetricia y Puericultura, Universidad de Valparaíso



Tip

Para el Autocuidado en el Uso de Métodos de Barrera

We have he best news!....

POLEO

¿QUÉ ES LA VIOLENCIA EN EL POLEO?

¿CÓMO SE QUE ESTOY EN UNA RELACIÓN VIOLENTA?

COMO EVITARLO

violencia en el poleo....

Mejora tu autoestima Aprende

Conócete antes de tener una relación.

Identifica las conductas tóxicas en la relación para no repetirlos en el futuro.

violencia durante el pol...

SEXUALIDAD CUANDO YO LO DESEO. EMBARAZO CUANDO YO LO DECIDO

ACAS

Prevenção del embara...

PREVENCIÓN DE GESTACIÓN ADOLESCENTE

Prevenção de Embaraz...

AYUDANDO A PREVENIR LA GESTACIÓN ADOLESCENTE

CONSEJOS PARA PADRES

1. ABSTINENCIA
2. EDUCACIÓN
3. NO A LAS INFLUENCIAS
4. VICIOS
5. ORIENTACIÓN
6. COMUNICACIÓN

Consejos para Padres, ...

método de barrera sirve para pro...

Capsula 2 final .mp4

Capsula 1 final .mp4

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- 1- Tapia, M. N. (2018). El compromiso social en el currículo de la Educación Superior (Primera Edición) [Libro electrónico]. CLAYSS, Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario. http://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/CompromisoSocialEdSup.pdf
- 2- Herrero, M. A., & Ochoa, E. (2019). V Jornada de Investigadores sobre aprendizaje servicio (Primera Edición). Ediciones CLAYSS.
- 3- Centro de Desarrollo Docente, Universidad de Valparaíso. (2017). Metodologías activas en el aula (Primera Edición). Universidad de Valparaíso.
- 4- Centro de Desarrollo Docente, Universidad de Valparaíso. (2017). Metodologías activas en el aula (Primera Edición). Universidad de Valparaíso.
- 5- Centro de Desarrollo Docente, Universidad de Valparaíso. (2017). Metodologías activas en el aula (Primera Edición). Universidad de Valparaíso.

20

pedagogía en matemáticas

Implementación de tabletas digitalizadoras en un ambiente de aprendizaje virtual para propiciar el trabajo autónomo y colaborativo en estudiantes de la carrera de Pedagogía en Matemáticas o Licenciatura en Matemáticas.

Álvaro Sebastián Bustos Rubilar

RESUMEN

Se expone la experiencia de la incorporación de tabletas digitalizadoras *Wacom* en clases de la asignatura Resolución de problemas de la carrera Pedagogía en Matemáticas o Licenciatura en Matemáticas.

Se presentan algunos resultados de la experiencia, relacionados con el uso de este tipo de dispositivos y cómo se favorece el trabajo colaborativo en la modalidad de clases completamente virtual.

También se da cuenta del proceso como los estudiantes incorporan en su quehacer académico el uso de este tipo de dispositivos y cómo este proceso requiere tiempo de asimilación y de actividades no forzadas para que los alumnos se apropien del dispositivo como una herramienta que puede llegar a sustituir el uso del lápiz y papel en sus actividades académicas, y de esta forma facilitar su proceso de formación profesional en la modalidad virtual.

ANTECEDENTES DEL CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA

Como profesor responsable de dictar la asignatura el segundo semestre del año 2019 observé algunas dificultades de los estudiantes cuando en la Unidad Académica se optó por finalizar dicho semestre en modalidad semipresencial, como consecuencia del estallido social. Los estudiantes pasaron de trabajar en un aula de didáctica, en la que contaban con amplias pizarras en tres paredes, con mesas hexagonales y proyector interactivo, donde podían ver y compartir ideas o puntos de vistas, a trabajar desde sus hogares de manera individual y sin interacción o trabajo colaborativo real. Esto, evidentemente influyó en el desarrollo de la asignatura, donde el aprender haciendo entre todos y de forma colaborativa es fundamental que suceda.

La motivación hacia la asignatura y las dificultades que emergieron a causa del cambio en la dinámica y las limitaciones mismas de la modalidad virtual en contraste con la modalidad presencial, derivaron en dificultades propias de los estudiantes al tratar de resolver las actividades (problemas en adelante) únicamente de forma individual. Esto generó en ellos

desmotivación hacia la asignatura y hacia el intento de tratar de resolver los problemas que les fueron propuestos.

Tomando en cuenta la experiencia anterior y la contingencia generada por la pandemia por enfermedad *COVID-19*, las clases del segundo semestre del año 2020 tuvieron que llevarse a cabo en formato virtual, y con la imposibilidad de reunirse.

Lo anterior implicaba que los estudiantes no tuvieran oportunidad de trabajar colaborativamente, en tiempo real, al estudiar o resolver problemas.

Los estudiantes no podrían “ver lo que está haciendo el otro” cuando trabajan de manera colaborativa durante su trabajo autónomo dedicado a la asignatura. Esta problemática puede dificultar el desarrollo de competencias relacionadas con el trabajo en equipo, debido a que en el contexto de estudiantes de la carrera, resulta primordial disponer de un medio donde se pueda escribir y que tenga posibilidades de visualización a otros pares, además de ser modificable. Algo tan sencillo como escribir en un cuaderno y explicar al otro lo que escribo propicia el trabajo colaborativo, tanto para estudiar como para desarrollar actividades entre pares. Esta actividad, esencial en el proceso de enseñanza aprendizaje de la matemática, no es posible llevarla a cabo con la misma fluidez que de manera presencial.

En el contexto específico de la asignatura Resolución de Problemas se busca desarrollar en los estudiantes habilidades metacognitivas que les permitan regular

su propio proceso de resolución de problemas, tanto de manera individual y cuando trabajan colaborativamente junto con sus pares. Al concluir la asignatura, se espera que el estudiante sea capaz de controlar y monitorear su proceso de resolución de problemas, explorar soluciones, planificar estrategias y evaluarlas, implementarlas y chequear resultados. Además de reflexionar sobre la importancia de sus emociones en el proceso de resolución y cómo enfrentarlas cuando estas emociones dificultan dicho proceso.

Desde la Didáctica de la Matemática existen enfoques teóricos que han abordado distintos aspectos del proceso de resolución de un problema. Entre estos están las fases para resolver un problema formuladas por Polya (1945), a saber, comprender el problema, concebir un plan, ejecución del plan y visión retrospectiva.

También hay otras componentes esenciales aportadas por investigadores de didáctica de las matemáticas (Schoenfeld, 1987), tales como recursos, heurísticas, creencias y control. Además, es importante considerar aspectos emocionales (Mason et al, 1987) a los cuales se ve enfrentado un estudiante cuando trata de resolver un problema (la frustración o motivación, por ejemplo).

Está el trabajo de Santos (1997), en el que se abordan los fundamentos cognitivos de la resolución de problemas matemáticos. Las fases, componentes, los aspectos emocionales y cognitivos

son elementos esenciales para desarrollar en la asignatura, los que permiten a los estudiantes regular su propio proceso de resolución de problemas por medio de un enfoque práctico-reflexivo.

Para llevar a la práctica lo anterior, resulta fundamental que los estudiantes resuelven problemas rutinarios y no rutinarios en contextos específicos, para luego reflexionar sobre el proceso de resolución mismo, considerando, por supuesto, cada uno de estos elementos en su reflexión. Tanto lo práctico como lo reflexivo son trabajados en la asignatura con una metodología de trabajo individual y colaborativo. Por ejemplo, los estudiantes resuelven de manera individual un problema, luego trabajan en equipo y posteriormente se trabaja en plenario, donde toda la clase llega a un consenso de la solución al problema. Estas etapas (trabajo individual, en equipo y plenario) son previas a la fase de reflexión individual y colaborativa. Para el proceso de reflexión individual (autorreflexión), los estudiantes resuelven nuevamente el problema durante su trabajo autónomo. En esta nueva resolución, cada estudiante incorpora las aportaciones que fueron proporcionadas por sus pares y que fueron dadas durante el desarrollo de la clase y, además, propone y resuelve variaciones del problema. Esta dinámica de trabajo está sustentada en lo lineamientos del método de enseñanza de aprendizaje colaborativo, discusión en gran grupo y de autorreflexión (Acodesa) de Hitt (2007/2017).

Este método permite organizar las actividades en etapas de trabajo individual, autónomo y colaborativo.

Etapas 1. Trabajo individual. El estudiante desarrolla la actividad en forma individual.

Etapas 2. Trabajo en equipo. Los estudiantes trabajan en equipos compuestos por dos o tres integrantes.

Etapas 3. Discusión en gran grupo. Los estudiantes debaten, en el sentido de Legrand (2001), las propuestas de solución presentadas por cada equipo.

Etapas 4. Autorreflexión. Cada estudiante reconstruye individualmente la respuesta al problema.

Etapas 5. Institucionalización. El docente presenta la solución institucional del problema. Para ello resume e incorpora los aportes que ayudaron a la obtención de la solución en las fases anteriores.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

La experiencia está sustentada en la ejecución de un proyecto de innovación en la experiencia formativa para las carreras de la Facultad de ingeniería, Ciencias y Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad de Valparaíso, titulado Uso colaborativo de tabletas digitalizadoras en un entorno de aprendizaje virtual en la resolución de problemas matemáticos. Este proyecto, aún en ejecución, inició en septiembre del presente año y se concluirá la última semana de diciembre.

Dado que en la experiencia se buscaba propiciar el trabajo autónomo y colaborativo, donde el uso de herramientas digitales y específicamente la incorporación de la tableta, resultan esencial para facilitar el trabajo colaborativo entre los estudiantes en el contexto del aprendizaje de las matemáticas. A continuación, se expone, a groso modo, la metodología llevada a cabo en el desarrollo de la asignatura, donde el uso de las tabletas es incorporado como una herramienta que los estudiantes pueden utilizar para exteriorizar de forma instantánea (también asincrónica) sus ideas, comentarios o resoluciones de la actividad que deben desarrollar.

Para propiciar el trabajo colaborativo y autónomo, la organización de las actividades y sesiones por semana se hizo de acuerdo con los lineamientos del método de enseñanza de Aprendizaje Colaborativo,

Discusión en gran grupo y Autorreflexión (ACODESA). Las actividades que debían desarrollar los estudiantes en una o varias sesiones trataban de un problema que podía ser rutinario o no rutinario en un contexto específico de la matemática. Este tipo de problemas puede tener solución única, varias soluciones, infinitas soluciones o no tener solución. El problema debe estar relacionado con la temática a abordar de acuerdo con el programa de estudio de la asignatura, a saber, tener como eje el contenido, la heurística a utilizar y permitir reflexionar sobre elementos de algún enfoque de resolución de problemas.

A continuación, son descritas las cinco etapas trabajadas durante las sesiones de una semana para abordar la resolución de un problema.

Etapas 1. Trabajo individual. Los estudiantes tratan de resolver de forma individual el problema. Para esto, los estudiantes pueden utilizar la tableta digitalizadora en pizarra virtual, papel y lápiz, documentos de texto, software para graficar o modelar situaciones en contextos específicos.

Etapas 2. Trabajo en equipo. Los estudiantes se reúnen en equipo de tres o cuatro integrantes (distribución por grupos en *Zoom*) y comparten sus estrategias o posibles soluciones del problema desarrollado. En esta etapa, los estudiantes podrán ver de manera instantánea en la pizarra virtual lo que hacen sus compañeros de equipo, con la

opción de escribir sus aportaciones en ella. Además, en esta fase cada equipo elabora una solución consensuada entre todos los integrantes.

Etapas 3. Discusión en gran grupo. Cada equipo expone a la clase completa la resolución del problema o la propuesta de resolución consensuada por los integrantes de dicho equipo. Para esto, se comparte a todos los estudiantes, en caso de ser posible, la pantalla de quien expone. En esta fase se busca elaborar, con los aportes de la clase completa, la resolución del problema y reflexionar con respecto a las estrategias utilizadas y al proceso de resolución mismo.

Etapas 4. Autorreflexión. Cada estudiante, debe rehacer, de preferencia de manera autónoma, el problema en un documento editable (puede ser *Word*, *GoogleDoc*, *Jamboard*, *OneNote*, Etc.). La finalidad de esta etapa es fomentar en los estudiantes la autorreflexión en torno a distintos elementos involucrados en el proceso de resolución del problema. Entre estos elementos se encuentran las heurísticas utilizadas, conocimientos matemáticos involucrados, aspectos emocionales durante el proceso, identificar momentos en los que debieron tomar decisiones para reevaluar la estrategia utilizada, etc. El objetivo es que reflexionen sobre su propio proceso de resolución, sin tener la necesidad de compararse con sus pares. La evidencia de esta etapa es solicitada a

los estudiantes por medio de una carpeta compartida (portafolio), en la cual agregan la resolución del problema junto con las reflexiones personales, según sea el caso.

Etapas 5. Institucionalización. El docente interviene de manera expositiva, donde explica la resolución del problema. En esta explicación es importante incorporar los aportes y comentarios que proporcionaron los estudiantes en las etapas anteriores. Lo importante es destacar que, por medio del trabajo individual y también colaborativo, se pudo resolver el problema.

Es importante comentar que en la mitad del desarrollo de la asignatura se llevó a cabo una Encuesta de Evaluación Temprana del Curso (ETC). A partir de los resultados obtenidos con este instrumento más un conversatorio entre el profesor y estudiantes, se hicieron modificaciones en algunos aspectos relacionados con la metodología de la asignatura. Entre los principales cambios está el tipo de problemas que se formulaba a los estudiantes y el tiempo asignado para su resolución. Se pasó de resolver un problema por una o dos sesiones a un problema semanal y a dedicar más tiempo a la elaboración de sus portafolios.

RESULTADOS

Es importante comentar que a los estudiantes se les aplicará una encuesta de percepción la última semana de diciembre. Además, se tendrá un conversatorio con ellos la primera semana de enero. Lo anterior, se debe a que la asignatura aún no ha finalizado. No obstante, se exponen algunos de los resultados preliminares de esta experiencia de innovación. Estos resultados son presentados en dos partes; resultados que tienen relación con el trabajo colaborativo, y resultados que tienen relación con la implementación del uso de tabletas digitalizadoras.

Resultados que tienen relación con el trabajo colaborativo:

-En la implementación del método de enseñanza de aprendizaje colaborativo, discusión en gran grupo y autorreflexión, se ha observado mayor naturalidad en la participación de los estudiantes en las etapas donde se motiva a que intervengan.

-Se ha observado que durante los momentos de trabajo grupal, los estudiantes tienen menores dificultades para exteriorizar sus ideas cuando interaccionan entre pares. Esto último no es menor, debido a que el proceso de enseñanza y aprendizaje de la matemática no es un proceso puramente oral y estático, sino que es fundamental articular el discurso con la representación de los

objetos matemáticos. Además, en todo proceso de enseñanza resulta fundamental la interacción entre pares, y este proceso de interacción requiere de un soporte (pizarra virtual para este caso) en el que sea posible plasmar representaciones de ideas que pueden ser modificadas por otros, más si en la asignatura se busca desarrollar en los estudiantes competencias de trabajo colaborativo.

-La apropiación de un dispositivo como tabletas digitalizadoras es un proceso que requiere tiempo y no debe ser forzado. De acuerdo con la experiencia, en el transcurso del semestre, en poco tiempo no es posible lograr que la mayoría de los estudiantes integren en sus quehaceres académicos el uso de estos dispositivos. Es fundamental no obviar la etapa de aprendizaje y de adaptación que tiene que ver con la nueva forma de escribir por medio de estos artefactos.

-Se ha observado que los estudiantes se han apropiado de la tableta digitalizadora, en el sentido de que el uso de este dispositivo no es exclusivo de la asignatura Resolución de Problemas o asignaturas relacionadas. Esta apropiación ha quedado en evidencia cuando algunos estudiantes han compartido pantalla para exponer a la clase lo que hicieron durante su trabajo autónomo (para explicar cómo trataron de resolver algún problema). Por ejemplo, algunos estudiantes utilizan aplicaciones como *OneNote* o *Jamboard* para escribir

por medio de la tableta. Esto último llama la atención, debido a que algunos prefieren trabajar en papel y lápiz durante las sesiones sincrónicas, pero durante su trabajo autónomo evidencian uso avanzado de la tableta digitalizadora.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- 1- Hitt, F. (2007). Utilisation de calculatrices symboliques dans le cadre d'une méthode d'apprentissage collaboratif, de débat scientifique et d'auto-réflexion. En M. Baron, D. Guin, & L. Trouche (Eds.), Environnements informatisés et ressources numériques pour l'apprentissage. Conception et usages, regards croisés (pp. 65–88). Paris: Hermès.
- 2- Hitt, F., & Quiroz, S. (2017). Aprendizaje de las matemáticas a través de la modelación matemática en un medio sociocultural ligado a la teoría de la actividad. *Revista Colombiana de Educación*, 0(73), 153–177. doi:10.17227/01203916.73rce151.175
- 3- Legrand, M. (2001). Scientific debate in mathematics courses. En D. Holton (Ed.), *The Teaching and Learning of Mathematics at University Level* (pp. 127-135). Dordrecht: Springer.
- 4- Mason, J., Burton, L., & Stacey, K. (2010). *Thinking Mathematically*. Nueva York: Pearson.
- 5- Polya, G. (1965). *Cómo plantear y resolver problemas*. México: Trillas.
- 6- Santos, L. (2007). *La resolución de problemas matemáticos: Fundamentos cognitivos*. México: Trillas.
- 7- Schoenfeld, A. (1985). *Mathematical Problem Solving*. Nueva York: Academic Press

21

química y farmacia

**Evaluación Asincrónica
en Grupos Pequeños**

Patricia Carreño G

RESUMEN

En la asignatura tecnología farmacéutica (octavo semestre) de la carrera de Química y Farmacia, se realizaron dos evaluaciones integrales (sumativas) consistentes en estudio de casos. Cada actividad de evaluación fue desarrollada de forma asincrónica por los/las estudiantes, organizados en pequeños grupos. En paralelo se realizó una coevaluación de desempeño por los miembros de cada equipo. Una vez rendida la evaluación se llevó a cabo la resolución del caso y retroalimentación para todo el curso y se entregaron los resultados obtenidos a cada grupo en una actividad sincrónica con la coordinadora de la asignatura a fin de aclarar dudas y revisar aciertos y errores.

Al finalizar la asignatura los estudiantes respondieron, en forma voluntaria, una encuesta en la que opinaron de forma positiva ante este tipo de evaluación y conjuntamente indicaron que les permitió el desarrollo de ciertas habilidades blandas.

ANTECEDENTES DEL CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA

De acuerdo a las autoras Paulina Flotts y Beatriz Rodríguez (2020) la pandemia nos permite entender la evaluación como una oportunidad e indican que se debe avanzar hacia una cultura de evaluación centrada en el aprendizaje. Es por ello que la evaluación debe permitir monitorear el aprendizaje y contribuir a motivar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Debemos evaluar aprendizajes que implican comprensión y aplicación de contenidos y renunciar a evaluar recordación y memoria. Lo importante es que la prueba nos permita realmente saber si los estudiantes están aprendiendo. Estas preguntas son las menos sujetas a copia y las más entretenidas, donde lo importante es movilizar conocimiento pero la respuesta se debe pensar y analizar. Si se diseñan instrumentos de evaluación apropiados, la copia o ayuda de terceros es más improbable y pierde relevancia.

Recientemente Isaury Castillo, en su presentación en el Congreso internacional Virtual, Transformando la educación superior: necesidades y desafíos de la docencia, Republica Dominicana, realizado a fines de noviembre, 2020 señaló que

actividades colaborativas, de aplicación y desarrollo de habilidades y actitudes deben estar presentes en el proceso de aprendizaje.

En documentos de Educación 2020 se señala que si lo que se quiere es formar personas integrales, con valores democráticos, colaborativos, empáticos, responsables y que ejerzan ciudadanía, el mecanismo de evaluación tiene que modelar esto también, aún cuando el distanciamiento físico imponga nuevas características.

Dentro de las ventajas del aprendizaje basado en estudio de casos se menciona que permite al estudiante descubrir y desarrollar su propio sistema de entender y manejar la resolución de problemas, apoya el desarrollo de habilidades para el trabajo colaborativo y obliga al profesor y al estudiante a no quedarse en la superficie de los problemas, sino a profundizar.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

La pandemia llegó de improviso exponiéndonos a grandes desafíos particularmente en la forma de enseñar en las universidades. Por lo anterior rápidamente debimos ponernos en sintonía con la educación a distancia de emergencia y surgieron a su vez una serie de interrogantes.

A inicios del año académico 2020, en diversas reuniones, virtuales por supuesto, uno de los temas de preocupación de los académicos fue la evaluación on line y mas aún la posibilidad de copia y plagio por parte de los estudiantes. Era alta la probabilidad de copia por parte de los estudiantes en el desarrollo de evaluaciones ya sean estas realizadas en forma sincrónica o asincrónica. Incluso conocimos experiencias, en otros países, donde los estudiantes tienen la obligatoriedad de mantener la cámara encendida y se contrata una persona para que mientras el estudiante rinde la prueba mire hacia donde este dirige la mirada, esto me pareció, por decir lo menos, insólito. Lo único claro en esos momentos era que no era útil hacer la docencia como siempre se había hecho y que había que repensar las actividades e instrumentos de evaluación que se utilizarían en la asignatura, instrumentos que permitieran evidenciar y valorar el logro de los resultados de aprendizaje y que a la vez hicieran participe

al estudiante de su propio proceso de aprendizaje y a la vez, hiciera desaparecer o disminuir los fantasmas de la copia y del plagio. Debido a que el estudio de casos en grupos pequeños permite obtener un aprendizaje cooperativo, se diseñó una actividad e instrumento de evaluación en base a estudios de casos a desarrollar en equipos de 3 personas cada uno, en forma asincrónica en un plazo de 2 días, que incluía una coevaluación del desempeño realizada por los demás miembros del equipo. Por otra parte, estos equipos de trabajo se formaron al azar a través de la herramienta que posee la plataforma zoom para crear salas de grupos pequeños, de esa forma el estudiante no sabía con antelación con quien le tocaría trabajar y debía estar presente en el lanzamiento de la prueba.

Además, se dio un plazo de entrega de aproximadamente 2 días como una forma de disminuir la ansiedad frente a posibles problemas de conectividad mientras se rinde una evaluación. La actividad de evaluación (caso) se puso a disposición en la sección tarea del aula virtual con plazo máximo de entrega.

Posteriormente, la resolución del caso se realizó en una actividad sincrónica con todo el curso en base a una pauta de evaluación, y a continuación se efectuó la retroalimentación detallando los aciertos y errores como oportunidad de aprendizaje en reuniones sincrónicas con cada grupo. Como esta forma de evaluar, en parte similar a las antiguas pruebas

que se denominaban “de libro abierto” tenía además la variable de ser rendida en grupo de conformación al azar, se realizó una encuesta de percepción a los estudiantes elaborada en la plataforma de *Google* a fin de analizar la utilidad de este tipo de evaluación y como una forma de tener evidencia y retroalimentación para la mejora continua de las actividades planificadas como parte de la asignatura.

Metodología: Se elaboró una actividad de evaluación en base a estudio de casos a desarrollar en equipos de 3 personas a fin de favorecer el trabajo colaborativo y la aplicación de conocimientos y habilidades. Posteriormente, se resolvieron los casos en una actividad sincrónica con todo el curso. Una vez evaluadas las respuestas se hicieron reuniones sincrónicas con cada equipo donde se aclararon dudas y se verificaron los errores o imprecisiones. Al final del semestre y con el fin de conocer la opinión de los estudiantes frente a este tipo de evaluación se realizó una encuesta de respuesta voluntaria utilizando la plataforma formulario *Google*.

El cuestionario consistió en 10 preguntas, en las primeras 9 debía responder su grado de acuerdo o desacuerdo frente a una afirmación (escala de *Likert*, 1: muy en desacuerdo, al 5: muy de acuerdo). En la última pregunta se utilizó una cuadrícula de casillas donde el estudiante debía seleccionar de una lista de habilidades blandas cuáles había potenciado. Finalmente, se incluyó un espacio para

sugerencias y comentarios. En paralelo se realizó una coevaluación en base a criterios de desempeño por los miembros de cada equipo también a través de formulario *Google*.

RESULTADOS

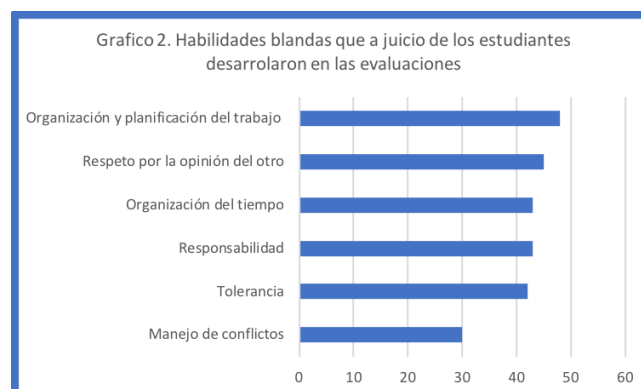
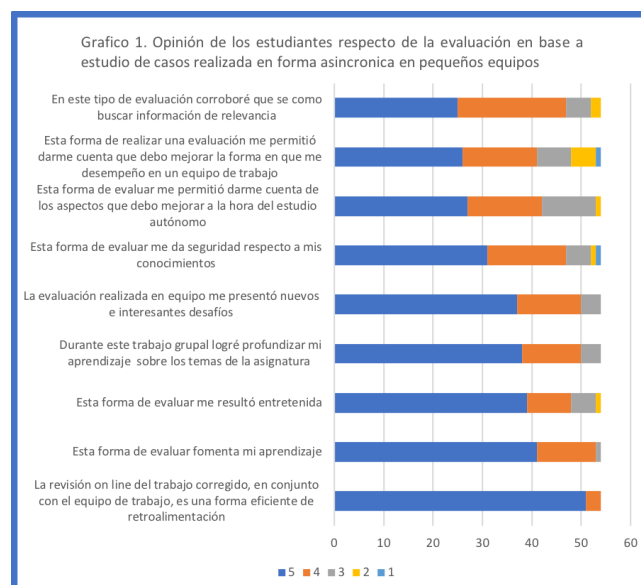
Los estudiantes debían estar presentes en el lanzamiento de la actividad de evaluación para desarrollarla en equipo, esto hizo que ningún estudiante faltara a la actividad.

Por su parte, la encuesta fue contestada por 54 de 63 estudiantes que cursaron la asignatura el primer semestre 2020, es decir se logró una participación de un 86%. Los resultados obtenidos a partir de las respuestas a las afirmaciones fueron los que se muestran en los gráficos adjuntos cuya fuente corresponde a elaboración propia a partir del cuestionario aplicado a los estudiantes en Julio 2020 al termino del semestre.

Específicamente en el **gráfico 1** se muestra la opinión de los estudiantes respecto de la evaluación en base a estudios de casos desarrollada en forma asincrónica en pequeños equipos y en el **gráfico 2** las habilidades blandas que a juicio de los estudiantes desarrollaron en las evaluaciones.

En ellos se aprecia que los estudiantes, frente a este tipo evaluación, tienen una opinión positiva y además desarrollan varias habilidades blandas que fomentan el trabajo en equipo. Conjuntamente, dentro de los comentarios que realizaron los estudiantes mencionan que estas evaluaciones son una forma interesante y entretenida para aprender, que los integrantes del grupo sean al azar permite generar nuevas comunicaciones, nuevos

retos, y aprendizajes y además el trabajar con compañeros con los que nunca lo habían hecho.



REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- 1- Educación 2020. Como educar en tiempos de pandemia. Parte 3: Recomendaciones pedagógicas para evaluar aprendizajes en tiempos de Covid-19 pagina visitada 28 de noviembre 2020 http://educacion2020.cl/wp-content/uploads/2020/05/Orientaciones_documento3.pdf
- 2- La evaluación de los aprendizajes en tiempos de pandemia, pagina visitada 5 de diciembre 2020 <https://www.universidadsi.es/evaluacion-online-covid19/>
- 3- Román, JM. 2020. La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), L (Esp) 2020 pagina visitada 5 de diciembre 2020 <https://www.redalyc.org/jatsRepo/270/27063237017/html/index.html>
- 4- Yerum. 2020. Young European Research University. The world of higher education after covid-19. How COVID-19 has affected young universities <https://www.yerun.eu/wp-content/uploads/2020/07/YERUN-Covid-VFinal-OnlineSpread.pdf>

22

tecnología médica

Evaluación formativa del trabajo autónomo de las/los estudiantes de primer año de la asignatura de Física Acústica de la carrera de Fonoaudiología, mediante la plataforma *Nearpod*.

Carmen Gloria Ríos Binimelis

RESUMEN

En la presente experiencia se muestra el diseño de una actividad de aprendizaje que fue realizada de manera sincrónica el segundo semestre del año en curso por los estudiantes de la asignatura de primer año de Física Acústica, de la carrera de Fonoaudiología. El objetivo principal de esta experiencia fue utilizar una metodología que favoreciera el trabajo autónomo de los estudiantes permitiendo además al docente evaluarlo de manera formativa, entregándoles también una retroalimentación inmediata de su proceso de aprendizaje.

Para este fin se trabajó con la plataforma *Nearpod*, que es una herramienta interactiva que permite diseñar secuencias didácticas de actividades y materiales que favorecen y motivan el trabajo autónomo de los estudiantes. Además, la ventaja de esta plataforma es que permite al docente realizar un seguimiento en tiempo real del avance individual de cada estudiante, obteniendo al finalizar la actividad, informes de su trabajo autónomo de manera que con ese insumo se puede realizar la retroalimentación inmediata a los estudiantes.

ANTECEDENTES DEL CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA

Desde hace varios años la educación universitaria ha experimentado grandes cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje influenciados por la aplicación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), las cuales han generado una gran cantidad de recursos educativos, materiales audiovisuales, simuladores, plataformas educativas etc.

En el contexto actual, la pandemia por el *Covid-19*, ha dejado claro que las **TIC** se han convertido en un aspecto esencial de la flexibilidad educacional, entendida como las posibilidades de reorganización de la educación en función de los diversos intereses o necesidades (Mill, 2014). Es indudable el gran potencial educativo de estos recursos informáticos los que, incorporados a una secuencia didáctica, favorecen la motivación en el aprendizaje autónomo de los estudiantes.

Un ambiente de aprendizaje que se sustente en las TIC, entrega variadas oportunidades y beneficios a los alumnos y profesores, además de cambios en los roles. De acuerdo con Fernández (2007) bajo este

enfoque los alumnos deben ser capaces de planificar la búsqueda, localizar, recuperar, procesar, registrar, presentar y evaluar información, frente a lo cual los profesores deben estimular a sus alumnos para ser activos en su proceso de aprendizaje.

Por otra parte, estas herramientas permiten al docente evaluar y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, es en este sentido que las TIC pueden ser usadas en la evaluación formativa, entendiéndose ésta como aquella que “tiene como finalidad realizar un seguimiento y poder ir planteando mejoras en el plan docente, en ella se da un mecanismo de interacción y diálogo profesor- alumno, ya que debería consistir en la gestión de las acciones pedagógicas del docente y en la adaptación del aprendizaje por parte de los estudiantes” (Erostarbe y Albonigamayor, 2007). Además, para Perez et al (2017) la evaluación formativa es capaz de detectar los progresos y dificultades en el proceso enseñanza aprendizaje, determinar hasta dónde se ha llegado y hasta dónde se puede avanzar. Para que la evaluación sea verdaderamente formativa es indispensable que se retroalimente constantemente a los estudiantes (Wiggins, 1993). Pero esta retroalimentación debe ser: inmediata, continua y relevante (López, 2008b).

Una adecuada evaluación formativa permitirá que el estudiante desarrolle mecanismos de autorregulación, esto es, sea capaz de evaluar sus formas de

aprendizaje con un apropiado manejo de los recursos, siempre dirigidos a alcanzar metas de aprendizaje. Gikandi et al. (2011) consideran que la evaluación formativa en ambientes de aprendizaje en línea es una estrategia pedagógica innovadora para la educación superior. Los autores mencionan que este tipo de evaluaciones apoya a los estudiantes a participar activamente, asistirlos en el desarrollo de la autorregulación y a tomar responsabilidades en el aprendizaje, lo que es un importante requerimiento para el éxito en aprendizaje.

La asignatura de Física Acústica de la carrera de Fonoaudiología se dicta el segundo semestre y sus contenidos proporcionan la base teórica de la asignatura de Audiometría propia de la carrera. Es en este sentido que se hace necesario un constantemente seguimiento del aprendizaje de los estudiantes, de manera, que adquieran los conocimientos necesarios para su futuro desarrollo. Debido a la pandemia, muchas de las actividades (individuales y grupales) de la asignatura son realizadas asincrónicamente, dejando las instancias sincrónicas para el desarrollo de ejercicios y consulta de dudas, donde no todos los estudiantes tienen una activa participación en la discusión, por lo que se dificulta evaluar formativamente el aprendizaje autónomo de cada uno de ellos. Además, no todos los estudiantes ingresan al aula virtual con la misma frecuencia y existe un pequeño porcentaje que no revisa todo el

material destinado a este tipo de trabajo, por estas razones que surge la pregunta ¿cómo realizar una actividad que permita al docente evaluar formativamente el trabajo autónomo de los estudiantes?

Es en este sentido que el objetivo principal de esta experiencia es diseñar una estrategia didáctica sincrónica mediada por TIC, que motive el trabajo autónomo de cada estudiante y permita al docente hacer un seguimiento constante de su trabajo con la finalidad de evaluarlos de manera formativa, entregándoles de forma inmediata su retroalimentación.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

La presente experiencia fue aplicada durante dos sesiones sincrónicas en el mes de noviembre en la asignatura de Física Acústica de la carrera de Fonoaudiología, que se dicta en el primer año. La experiencia fue trabajada con los estudiantes de Casa Central y los del Campus San Felipe de la carrera.

Los contenidos seleccionados para trabajar y evaluar correspondieron a: Oscilaciones amortiguadas, forzadas y resonancia. El criterio de selección correspondió a la complejidad de estos conceptos lo que dificulta su comprensión, por lo que se

optó por realizar una actividad que los motivara a trabajar de manera autónoma, y que, además, esta actividad permitiera al docente realizar un seguimiento constante del trabajo individual de los estudiantes y evaluar formativamente su desempeño.

Para la elaboración y diseño del material se utilizó la multiplataforma *Nearpod*, la que permite desarrollar experiencias de aprendizaje atractivas en el ámbito educativo, ya que facilita diseñar lecciones *online*, contenidos interactivos y herramientas de evaluación en tiempo real. Es una herramienta multiusuario que permite que el docente pueda elaborar contenido multimedia, gestionar tareas y actividades interactivas, etc., mientras que los estudiantes pueden interactuar mediante el desarrollo de ejercicios, revisión del material y responder cuestionarios y preguntas abiertas. Los alumnos pueden visualizar la presentación, seguir la explicación e incluso interactuar con el docente, convirtiéndose de este modo en participantes activos en su educación.

Esta aplicación proporciona, además diferentes informes con los resultados de los alumnos de forma individual, así como de toda el aula en su conjunto. Este informe puede ser exportado fácilmente a una hoja de cálculo o en un documento en formato *PDF*. Debido a estas características el docente puede monitorear el trabajo individual de los estudiantes, lo que también permite evaluar su trabajo autónomo, mediante el informe que entrega la plataforma el que se puede actualizar constantemente.



Figura 1: Reporte grupal e individual de la actividad que proporciona la aplicación Nearpod.

Dentro de las ventajas de esta aplicación se puede mencionar, que permite subir diapositivas en formato *PPT* a las que se les puede agregar audio, incorporar imágenes y archivos en formato *PDF*, animaciones y videos. También se pueden agregar actividades tales como: preguntas abiertas, cuestionarios, encuestas, completar oraciones, dibujos y tableros colaborativos.

Respecto a las desventajas se debe mencionar que existe una versión gratuita y otra pagada. En la primera la cantidad de estudiantes que puede trabajar al mismo tiempo es de 40, por lo que para cursos de mayor tamaño se deben separar en grupos

y el tamaño de almacenaje en la plataforma es de máximo 50 *Gigabyte*.

Como se mencionó anteriormente esta actividad se llevó a cabo durante la sesión sincrónica de la asignatura en la plataforma *Zoom*, la clase fue dividida en las tres instancias que se muestran en la **tabla 1**, el docente siempre se mantuvo en la plataforma y los alumnos migraron a *Nearpod* para realizar la actividad, para luego retornar a *Zoom*.

Inicio de la clase	Desarrollo de la actividad	Cierre de la clase
<p>Se revisaron los conceptos previos vistos en clase anterior que se relacionan con los que se trabajaran en la actividad. Se entregó la información necesaria para trabajar en la plataforma.</p> <p>Tiempo: 15 minutos</p>	<p>Cada estudiante trabajó de forma individual en la plataforma, avanzando a su propio ritmo en el desarrollo de cada una de las actividades propuestas.</p> <p>Se monitoreo constantemente su trabajo en <i>Nearpod</i>. Además, el docente se mantuvo siempre en la plataforma <i>Zoom</i> por los posibles problemas que pudieran tener los estudiantes al trabajar con este nuevo tipo de actividad o problemas de conexión.</p> <p>Tiempo: 50 minutos más 15 minutos de descanso</p>	<p>Se envió a cada estudiante el reporte de su trabajo que entrega la plataforma. Se aclararon las dudas que quedaron de los conceptos revisados y se realizó una pequeña encuesta de opinión en la plataforma <i>Zoom</i> sobre las opiniones de los estudiantes sobre la actividad realizada.</p> <p>Tiempo: 15 minutos</p>

Tabla 1: Diseño de la clase

En el diseño del material didáctico se incorporaron diapositivas en *PPT* a las que eran más complejas se le incorporó un audio explicativo y complementario a la información, también se colocaron animaciones a las que también se les agregó audio y un video muy breve.

Con respecto a las actividades, se incorporaron las mismas preguntas al comienzo y al final de la actividad de manera de poder comparar estas respuestas con el objetivo de medir su aprendizaje, además se incorporó un cuestionario con preguntas relacionadas a las animaciones, audios y video. La actividad se planificó para ser desarrollada en un tiempo de no más de 50 minutos, de manera de no cansar y perder la concentración de los

estudiantes. La secuencia didáctica se muestra a continuación:



Figura 2: secuencia didáctica de la actividad en la plataforma Nearpod

Una vez terminada la actividad se procedió a la retroalimentación inmediata de los estudiantes para lo cual se les mandó el informe individual que entrega la plataforma, además se envió a cada de ellos el resultado de su evaluación formativa realizada mediante una rúbrica donde se les indica los aspectos y conceptos que deben mejorar y profundizar.

RESULTADOS

La actividad fue desarrollada por un total de 91 estudiantes, 38 pertenecientes al Campus San Felipe y 53 del curso paralelo en Casa Central, de la asignatura de Física Acústica, durante la segunda semana de noviembre.

Al realizar el análisis de los resultados entregados por el reporte que entrega la plataforma *Nearpod* se observa que el 100% de los estudiantes desarrolló todas las actividades propuestas y leyó el material disponible dentro del tiempo dado.

Como se mencionó anteriormente, al comienzo y al cierre de la actividad se realizaron las mismas preguntas de manera de poder comparar el avance del estudiante, los resultados se muestran en la siguiente tabla:

Pregunta	Respuestas de entrada	Respuestas de salida
¿A qué crees que corresponde una oscilación amortiguada?	Si bien el 48 % de los estudiantes tenía alguna noción del concepto, ya que respondieron que corresponden a oscilaciones que van disminuyendo en el tiempo, ninguno fue capaz de expresar alguna de sus características	Al realizar la misma pregunta al finalizar la actividad el 77.2 % fue capaz de complementar su respuesta, describiendo sus principales características, y cómo se clasifican.
	Con respecto a esta pregunta el 35 % de los estudiantes tenía alguna noción del concepto.	Si se compara con la respuesta de entrada el 86,3 % respondió correctamente la respuesta, relacionando los conceptos ya vistos con esta nueva información.

Tabla 2: Resultados de las preguntas abiertas

Se observa un claro avance de los estudiantes, ya que fueron capaces ya sea de modificar su respuesta si esta había sido errónea y de complementarla con lo aprendido en la experiencia.

Otra de las actividades propuestas en la secuencia didáctica era un cuestionario, donde las preguntas fueron de opción

múltiple y se basaron en su mayoría en las animaciones, audios y el video, los resultados obtenidos son los siguientes:

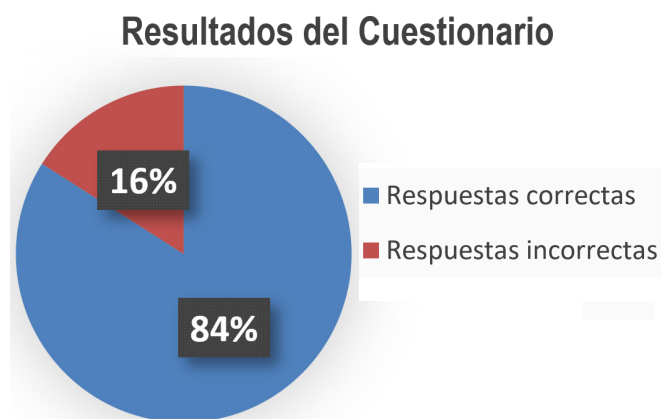


Gráfico 1: Resultados obtenidos por los estudiantes en el cuestionario

Como se observa en el gráfico anterior el 84 % de los estudiantes contestó correctamente. Dentro de las preguntas que obtuvo un mayor número de respuestas incorrectas está la de la interpretación del gráfico de las oscilaciones amortiguadas, que es uno de los principales problemas que presentan los estudiantes de las asignaturas de física en general, por lo que la respuesta fue trabajada a nivel de curso, en el cierre de la actividad.

Al término la clase se hizo una pequeña encuesta en la plataforma *Zoom* sobre que les había parecido la actividad y si les gustaría trabajar algún otro tema con este tipo de metodología, los resultados fueron: el 90 % de los estudiantes tubo una respuesta favorable sobre la actividad y que se sintieron motivados a realizarla. Al consultar sobre que, fue lo más atractivo que les pareció, el 100 % de ellos respondió el video y el 79 % que obtuvieron su retroalimentación de manera inmediata por

parte del docente. Respecto a la pregunta si les gustaría volver a realizar una actividad de este tipo el 83 % de ellos respondió afirmativamente, al consultar al 17 % que no está de acuerdo su respuesta fue que prefieren actividades donde la materia es revisada junto al docente, ya que para ellos la asignatura es difícil.

Respecto al proceso de evaluación formativa del trabajo autónomo de los estudiantes se puede afirmar que este tipo de plataforma permite al docente hacer un seguimiento de como los estudiantes van avanzando en el desarrollo de las actividades, detectar las dificultades que estos presentan y retroalimentarlos de manera inmediata con el objetivo de mejorar su proceso de enseñanza aprendizaje.

Finalmente, los resultados observados parecen indicar una mayor motivación y participación de los estudiantes derivando en un aprendizaje significativo de los mismos.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- 1- Erostarbe, I. I., y Albonigamayor, J. J. (2007): “Autoevaluación a través de Internet: variables metacognitivas y rendimiento académico”. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa., 6(2), pp. 59–76
- 2- Fernández Aedo, R. (2007). La virtualización en la universalización de la enseñanza. Journal of Technology Management & Innovation. Recuperado de: <http://www.jotmi.org>
- 3- Gikandi, J. W., Morrow, D., & Davis, N. E. (2011). Online formative assessment in higher education: A review of the literature. Computers & education, 57(4), pp. 2333-2351. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.06.004>
- 4- López, A. A. (2008b). The role of language testing in the classroom. Memorias del Fourth Language Forum, Valledupar, Colombia
- 5- Pérez Pino, Michel, Enrique Clavero, José Osvaldo, Carbó Ayala, José Eugenio, & González Falcón, Marisol. (2017). La evaluación formativa en el proceso enseñanza aprendizaje. EDUMECENTRO, 9(3), 263-283. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742017000300017&lng=es&tlng=es
- 6- Mill, D. (2014). Flexibilidade educacional na cibercultura: analisando espaços, tempos e currículo em produções científicas da área educacional. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 17(2), 97-126. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3314/331431248006.pdf>
- 7- Wiggins, G. P. (1993). The Jossey-Bass education series. Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing. Jossey-Bass.

23

enfermería y tecnología médica

**El relato literario como
herramienta metodológica
en la enseñanza de la
historia de las ciencias.
Relato de una experiencia:
“Tres guineas para Rosalind”.**

Rodrigo Álvarez Gajardo.

RESUMEN

La enseñanza de la historia de las ciencias nos permite explicar la trayectoria que los seres humanos han seguido para hallar soluciones a problemas concretos y conocer aspectos de la realidad.

Se trata de una narrativa historiográfica que describe el proceso de transformación y evolución de la acción cognitiva humana, donde se detalla la historicidad detrás de la experimentación y las teorías que buscan comprender, aprehender e intervenir el mundo desde los criterios de la racionalidad científica.

No hay una sola manera de enseñar historia de las ciencias, y por otra parte debemos buscar la pertinencia para utilizar esta herramienta en el contexto de nuestras extremadamente atiborradas cátedras y prácticas. En esta experiencia, se propone la construcción del relato literario histórico como herramienta, texto, pretexto y contexto en la enseñanza de las ciencias.

ANTECEDENTES DEL CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA

Los científicos (que además somos académicos) solemos utilizar la historia de la ciencia para situarnos en un punto específico del desarrollo de determinado conocimiento, para luego partir de ahí hacia nuevos postulados que nos conduzcan a resultados novedosos y, eventualmente desde la didáctica de las ciencias, a fijar ciertos conocimientos. Por lo tanto, la historia de la ciencia tiene la capacidad de revelar procedimientos que devienen en avances, procesos y confrontaciones, que desencadenan finalmente el avance de la ciencia, y por lo tanto resultan imprescindibles en el proceso de aprenderla.

En ese sentido es recurrente que, para abordar ciertos contenidos circunscritos en avances y descubrimientos científicos, metodológicamente se recurra a explicar, aunque sea sólo de manera abreviada, los personajes y los contextos donde estos ocurren, de manera de que el amarre didáctico contemple tanto la naturaleza del descubrimiento o avance, como los esfuerzos humanos y técnicos detrás. Debe dar cuenta del proceso multicausal y complejo que constituye y es siempre

un fenómeno de acción cognitiva humana de esta naturaleza. En ese sentido, este autor considera imposible desligar el hecho (avance o descubrimiento) de su historia (personajes y contextos), y ambos constituyen en el cotidiano relato didáctico piezas fundamentales. Así, el relato historiográfico de las ciencias nos permite explicar la trayectoria que seres humanos reales han seguido para hallar soluciones a problemas concretos y conocer aspectos de la realidad, y entre otras múltiples funciones, ayuda a los estudiantes a interiorizar estos avances científicos poniéndole rostro, fecha, realidad, en un proceso en el que se constituyen en sujetos activos respecto a la aprehensión de tales conocimientos, que les permite empatizar, analizar trayectorias, maravillarse del proceso pero también analizar críticamente o rechazar las malas prácticas.

A mi entender, el gran enemigo o traba en este sentido principalmente lo constituye el poco tiempo con que contamos en nuestras ya atiborradas cátedras para desarrollar este enfoque de manera integral (de manera de sacarlo de la categoría menor de anécdota, opinión u adorno), como también el hecho de que, seamos sinceros, en ciencias básicas se suele desestimar, basados en un enorme prejuicio, cualquier contexto histórico, ético o axiológico, y en general cualquier relato que huela a ciencias sociales por considerarlas “poco objetivas” o porque nos “alejan y distraen de lo importante”. **¿A qué hora termina**

el profe de hablar de historia y nos va a pasar como resolver los ejercicios que entran en la prueba? Sin embargo, debo necesariamente agregar como antecedente que a pesar de estos enemigos-trabas, persisten no solo en aparecer, sino en prosperar los interesados e interesadas en profundizar en esta tan necesaria mirada del hacer ciencia.

En la experiencia presentada en este texto, fueron y son protagonistas los estudiantes que se animaron escuchar y saber más, animando a su vez a este profesor a investigar e ir más allá del relato establecido e iniciar la búsqueda de un nuevo relato que involucrara hechos, contexto, lugares, referentes y una necesaria actualización de la mirada.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Formalmente comencé la tarea de escribir en el mes de Julio de 2020, en base a la inquietud presentada durante la clase de “Estructura y función del DNA” en la unidad de Biología Celular y Molecular para el primer año de Enfermería, respecto a los hechos involucrados en dilucidar la estructura doble hélice del DNA por parte de los equipos del Laboratorio Cavendish en Cambridge (Watson y Crick), como

los del King’s College (Franklin y Wilkins), y que fuera publicado no en uno, sino en tres comunicaciones en la revista Nature en abril de 1953.

Mi conocimiento previo sobre los hechos, relatados durante la clase, llevó a un espontáneo debate sobre la invisibilización activa de la figura y legado de la investigadora británica Rosalind Franklin, y sobre la pertinencia de que tanto el descubrimiento mismo como los solapados métodos de apropiación intelectual, revestidos de “colaboración” merecían o no que el momento de enseñar la cuestión de la estructura del DNA estructura B, conllevara un necesario cambio de enfoque y de “nombre”: el DNA de Franklin. Nos dimos a la tarea de, durante esa semana, buscar puntos de vista diversos y fuentes que nos dieran un acercamiento objetivo o menos sesgado sobre los hechos, y lo que pasó fue exactamente lo contrario: todo hablaba y la evidencia era abrumadora respecto a la apropiación de tal descubrimiento por parte del equipo del laboratorio Cavendish. Los hechos no sólo nos pedían, nos exigían elaborar un punto de vista y tomar posición.

Comencé a elaborar un texto propio que involucró tanto investigación histórica como los avances y antecedentes que llevaron a tal descubrimiento, El tema además coincidía con la efeméride de los 100 años del natalicio de Rosalind Franklin. El siguiente paso consistió en tomar estas fuentes bibliográficas y darme a la tarea de enriquecerlo con más puntos de vista

que permitieran entender su contexto y época, para finalmente llevarlo a un conscientemente elegido formato de texto literario. Y es que el texto literario entrega mayores grados de libertad en el relato y su abordaje, muy por sobre el formato formal científico, tanto el de índole histórico como el tradicional (*review* o *paper*). Y he aquí, considero yo, el corazón, lo medular y la novedad de esta propuesta: la libertad y las licencias que nos entrega el relato literario permiten abordar más de un tema, permite abordarlos de manera conjunta e intuitiva, y permite elaborar personajes que pueden ser concebidos, entendidos y evaluados desde la complejidad de las praxis de sus existencias. A su vez el relato literario permite un acercamiento distinto al estudiantado, ya que es entendido y asimilado desde una lógica no formal, no estructurada y abierta a distintos ángulos y puntos de vista. Lo vuelve notoriamente más atractivo y asequible.

La elaboración del texto comprendió varias etapas: el relato histórico lineal (la sumatoria de hechos, lugares y fechas), luego los acontecimientos y como estos se conectaban para llegar al desenlace, y adicionalmente, la mayor licencia literaria, una serie de correlatos y tangentes de la narración que nos narraban la dimensión más íntima, los referentes, los sueños y pesadillas de los personajes. El resultado final fue el texto “Tres Guineas para Rosalind” de 48 páginas, el cual fue compartido a partir del mes de octubre en formato *pdf* a través de la plataforma

Google drive (hasta la fecha lleva 670 lecturas y otros cientos de descargas). El texto sirvió para complementar además la unidad de estructura de biomoléculas de la cátedra de Bioquímica para Tecnología Médica, donde se citó como análisis de lectura complementaria, con pleno éxito de lecturas y comentarios. Posteriormente en el mes de noviembre se organizó vía unidad de extensión de la Escuela de Tecnología Médica, un foro/conversatorio abierto a toda la comunidad universitaria, donde se pudo compartir la experiencia y conversar con académicos, estudiantes y público en general (promedió 60 participantes).

RESULTADOS

Tanto el texto como el foro/conversatorio realizado el jueves 19 de noviembre se citan a continuación para su descarga y/o visualización:

Texto:

<https://drive.google.com/file/d/1xvHqf2ET2HeIldyJwKf9nNsT4TxYDdWlc/view?usp=sharing>

Foro/conversatorio:

https://youtu.be/7m_9oOXh1K0

A modo de breve conclusión:

La historia de la ciencia como herramienta metodológica no sólo da cuenta de la evolución cognitiva, conceptual y experimental de la ciencia, sino, además, en ella se manifiesta la capacidad para explicar cómo es que la ciencia se ha ido insertando en la sociedad. En ese sentido no se divorcia de una mirada crítica a los factores que condicionan la trayectoria de la ciencia, pero tampoco deja de narrar las proezas y torpezas de hombres y mujeres que han hecho del conocimiento científico la herramienta más eficaz para resolver muchos de los grandes problemas que enfrenta la sociedad.

Cuando a ese frío relato se le puede, además infringir la identidad de autor, la complejidad de los personajes y sus contextos tratados de manera no lineal o formal, configuramos a mi entender una herramienta metodológica no sólo

efectiva, sino además atractiva para un público más amplio, que incluye también a nuestros científicos en formación. El relato elaborado y compartido en esta experiencia nos brindó la oportunidad de acceder a la intimidad, a la “cocina” de la ciencia misma, y a través de sus personajes y época a la respectiva contribución en su campo, disciplina, profesión, aporte y desarrollo de los diferentes roles de género. Una experiencia sin duda significativa, novedosa y llena de significado.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- 1- Arendt Hannah. La condición humana. Paidós. 2009. ISBN: 978-950-12-5414-3
- 2- Cobb M. 1953: When the genes becomes “information”. Cell 2013;153 (3):503-506.
- 3- Cochran W, Crick FHC and Vand V. “The Structure of Synthetic Polypeptides. I. The Transform of Atoms on a Helix”, Acta Cryst., 5, 581-586. 1952.
- 4- De Beauvoir, S., El Segundo Sexo, Los Hechos y los Mitos, Ed. Cátedra. Madrid 2000.
- 5- Fierro A. Breve historia del descubrimiento de la estructura del DNA. Rev Clin Condes. 2001 12-2.
- 6- Fuller W. Who said “hélix”? Nature. 2003;424(6951):876-8.
- 7- Glynn J. Rosalind Franklin: 50 years on. Notes. Rec. R. Soc. (2008) 62, 253-255.
- 8- Klug A. The discovery of the DNA double Hélix. J. Mol. Biol. (2004) 335, 3–26
- 9- Lamas, M. El feminismo de Virginia Woolf: el caso de Tres guineas. Debate Feminista, 25. (2002, abril 1).
- 10- Maddox Brenda. Rosalind Franklin: The Dark Lady of DNA. Ed Harper Collins. 2002.
- 11- Maddox Brenda. Feature The double helix and the ‘wronged heroine’. Nature 2003 421, 407-408 23.
- 12- Martínez Pulido Carolina. “También en la cocina de la ciencia. Cinco grandes científicas en el pensamiento biológico del siglo XX. Editorial Universidad de La Laguna, Santa Cruz de Tenerife, 2000. ISBN: 84-7756-506-6.
- 13- Pauling L, Corey RB. The Polypeptide-Chain Configuration in Hemoglobin and Other Globular Proteins. Proc. of the National Academy of Sci. (PNAS). Washington DC 37 (mayo 1951): 282–285.
- 14- Solís C. Razones e intereses. La historia de la ciencia después de Kuhn. Barcelona: Paidós. 1994.
- 15- Wartofsky M. The Relation between Philosophy and Science and History of Science. Boston Studies in the Philosophy of Science, 1977; 39: 717-737.

- 16- Watson, James. D. & Crick, F. A structure for deoxy- ribose nucleic acid. Nature, 171, 737 (1953).
- 17- Watson James D, Alexander Gann & Jan Witkowski. The annotated and illustrated Double Helix. Ed Simon & Shuster. Noviembre 2012 ISBN 9781476715490.
- 18- Woolf, V., Un Cuarto Propio, Santiago de Chile, Ed. Cuarto Propio, 1993.
- 19- Woolf, V., Journal d'un écrivain, Ed. Rocher, Paris, 1977.
- 20- Woolf, V., A Room of One's Own & Three Guineas. Introduction and notes by Michèle Barrett. London: Penguin Books. 1993.

24

fonoaudiología y trabajo social

**Experiencia de Telepráctica
interdisciplinaria entre Trabajo
Social y Fonoaudiología de la
Universidad de Valparaíso desde
un enfoque biopsicosocial.**

**Cecilia Concha Ríos
Elizabeth Vargas Navarro
Susana Cáceres Valdebenito
Lirayen Delgado Lizama
Claudia Hermosilla Gómez**

RESUMEN

En marzo del 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró el estado de pandemia producto del *COVID-19* (OMS, 2020). Por lo tanto, la Universidad de Valparaíso decide cambiar la forma de hacer docencia y trabajo en general.

En cuanto a la docencia clínica, ésta debe transformarse para continuar de manera remota. En este contexto las carreras de Trabajo Social y Fonoaudiología en su continuo afán de seguir forjando en sus estudiantes los valores que priman en la Universidad, como equidad, participación, formación ciudadana, inclusión, etc. y dar respuesta a la continuidad del proceso académico-formativo de los y las estudiantes; implementan una práctica interdisciplinaria con un enfoque biopsicosocial para dar atención a las y los usuarios del Centro de Atención Fonoaudiológica de la Universidad de Valparaíso (CAFUV), sedes Casa Central y San Felipe. Lo anterior es una experiencia innovadora en la Universidad de Valparaíso, del punto de vista formativo y disciplinar.

Es por este motivo que se considera relevante compartir esta experiencia con la comunidad educativa.

ANTECEDENTES DEL CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA

En el año 2019, tanto en Chile como a nivel internacional, se gestaron hechos históricos que influyeron directamente en la forma de hacer docencia práctica. En octubre del 2019, en Chile se produce un movimiento social que detiene a un país por completo y nos replantea la forma en que vemos nuestra sociedad. Por otra parte, en China y otros países se comenzaban a presentar contagios masivos a partir de un nuevo virus denominado *COVID-19*, el cual se propagaba rápidamente a nivel mundial. En marzo del 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró esta enfermedad como una pandemia (OMS, 2020) y sugiere prepararse, detectar, proteger, tratar, reducir la transmisión, ser capaces de innovar y aprender. Por lo tanto, la Universidad de Valparaíso decide cambiar la forma de hacer docencia y trabajo en general (Decreto Exento N° 1,177, 2020). En cuanto a la docencia práctica, ésta debe transformarse para continuar, ya que como institución nos mueven valores como la equidad, participación, respeto a la diversidad y solidaridad, entre otros (Proyecto Educativo de la Universidad de Valparaíso, 2012). Por otro parte,

debemos cumplir con el compromiso y proceso de formación profesional de nuestros estudiantes, así como, mantener la prestación de servicios que realizamos en la comunidad donde estamos insertos. Es así como la carrera de Fonoaudiología se plantea la posibilidad de realizar sus prácticas profesionales en modalidad virtual a través de la telepráctica, según la Asociación Americana de Habla, Lenguaje y Audición (ASHA), quienes adoptan este término en lugar de telemedicina o telesalud y así evitar la percepción errónea de que estos servicios se utilizan solo en entornos de atención médica (ASHA, sf). En base a esta fundamentación, es que la Escuela de Fonoaudiología escoge este término para ser usado en el contexto de las prácticas en línea implementadas durante el año 2020.

En cuanto a la telepráctica, los estudios sugieren que el uso de ésta permite el acceso de la atención a distintos usuarios, de diferentes lugares geográficos, con acceso a pocos especialistas, promoviendo la atención centrada en el usuario, incluso mejorando la calidad de la atención de las personas, lo que se traduce en un incremento de la satisfacción de éstos (Regina Molini-Avejonas, Rondon-Melo, de La Higuera Amato y Samelli, 2015). La modalidad de telepráctica facilita la atención de los usuarios desde una perspectiva biopsicosocial, considerando no sólo aspectos biológicos como las alteraciones de la comunicación, deglución y motricidad orofacial, sino también

tomando en cuenta factores psicológico y sociales, interviniendo a la persona y su entorno (Organización Panamericana de la Salud, 2011). Desde esta mirada surge la necesidad de trabajar de forma interdisciplinaria con otras profesiones, lo que favorece la atención integral de los usuarios y también, enriquece la experiencia de práctica profesional de los y las estudiantes ya que pueden trabajar de manera colaborativa con estudiantes y profesionales de otras disciplinas, alcanzado un nuevo conocimiento a partir de dicho diálogo y colaboración (Van del Linde, 2007), con un enriquecimiento mutuo a partir de interacciones reales y recíprocas (Posada, 2004). Considerando lo anterior, la carrera de Trabajo Social en la búsqueda de continuar las prácticas profesionales y seguir prestando los servicios que cada año entrega a la comunidad, se contacta con la Escuela de Fonoaudiología, quienes ya se encontraban realizando telepráctica desde el primer semestre del 2020. De este modo, se inicia un trabajo interdisciplinario, enriqueciendo la atención desde una perspectiva biopsicosocial para los usuarios, dado que “la mera presencia del trabajo social sanitario amplía la visión global del entorno, así como la intención de acercar e intervenir el contexto más cercano e influyente en el individuo” (Juegas, Alvarez, Otero y García, 2019).

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Considerando el complejo escenario sanitario y social que afecta al país a causa de la pandemia del *COVID19*, las carreras asumen el desafío de incorporar la modalidad remota en los procesos de formación vinculados a las prácticas de los y las estudiantes, conforme además a las disposiciones emanadas desde las autoridades de la Universidad. En este contexto, la Escuela de Fonoaudiología se plantea la posibilidad de realizar práctica profesional de manera virtual y después un trabajo investigativo por parte del Comité Curricular Permanente de la Escuela, en conjunto con Dirección y Coordinación de práctica profesional, se concluyó que era posible continuar realizando práctica profesional a través de Teleterapia, o como fue denominado, Telepráctica. Bajo esta modalidad era viable alcanzar los resultados de aprendizaje y desempeños claves en el tercer nivel de dominio y que tributan a las competencias declaradas en el perfil de egreso de la carrera. Posteriormente, se realizaron reuniones por una parte, con docentes supervisores de práctica de las áreas de Lenguaje y Habla Infanto-juvenil, Lenguaje y habla del adulto, Audición y Vestibular, Voz, Motricidad Orofacial y Deglución, tanto del Centro de Atención Fonoaudiológica de la Universidad de Valparaíso (CAFUV) sedes Casa Central y San Felipe. Así también,

con docentes supervisores de otras instituciones, públicas como privadas con las cuales existe una relación docente asistencial. Por otra parte, se llevaron a cabo reuniones con los y las estudiantes para plantear esta nueva posibilidad de dar continuidad a sus prácticas profesionales, otorgando la oportunidad de explorar otra alternativa viable para ejercer posteriormente su profesión.

Finalmente, una vez acogida la propuesta por parte de los y las estudiantes, así como de docentes supervisores, se revisa la literatura compartida por la Escuela para instruirse respecto a la telererapia, se crean protocolos de atención, consentimientos informados a partir de las normativas de la Asociación Americana de Audición y Lenguaje (ASHA), se realiza catastro de los y las usuarias y los centros de práctica donde podría aplicarse la modalidad remota.

El día 4 de mayo se da inicio de manera formal a la práctica profesional de la Escuela de Fonoaudiología y en julio al finalizar el primer semestre de Práctica Profesional I, se lleva a cabo un *webinar* donde la Escuela comparte con la comunidad en general su experiencia de telepráctica en contexto de pandemia.

Asimismo, la unidad académica de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Valparaíso tomando en cuenta las regulaciones sanitarias y la inviabilidad de realizar actividades de manera presencial, diseñó un plan de prácticas que pudiera proporcionar a las y los estudiantes

instancias de aprendizaje, apresto teórico-metodológico y adquisición de habilidades en los niveles de intervención profesional requeridos para desarrollar en el curso del segundo semestre del 2020. Por otro lado, la retroalimentación recibida de parte de trabajadoras y trabajadores sociales de diferentes organizaciones y centros de prácticas colaboradores, permitieron evidenciar las necesidades reales de las instituciones, asumiendo a través de las distintas redes y convenios generados, la concreción de los desafíos académicos, disciplinares y profesionales que impone el actual escenario al Trabajo Social; requiriendo pensar en prácticas que desplegaran capacidades de adaptación, proactividad, trabajo colaborativo y de flexibilidad acorde al actual contexto sanitario y social de alta complejidad.

Las prácticas de Trabajo Social en sus diferentes niveles: Caso y Familia-Grupo y Comunidad para este 2do. semestre, contemplaron el desarrollo de un modelo, que permitiera a las y los estudiantes, alcanzar los resultados de aprendizaje esperados en el nivel cursado; y contribuir con acciones concretas en un contexto de emergencia sanitaria y confinamiento social, activando accesos a la oferta programática pública y/o privada y fortaleciendo el ejercicio de derechos de personas y colectivos.

Se implementó un nuevo modelo de prácticas que contempló el desarrollo de

tres fases metodológicas denominadas de Construcción, Reconstrucción y Metaconstrucción, permitiendo el ajuste de los resultados de aprendizaje, conforme a la modalidad remota y a las necesidades demandadas por las organizaciones colaboradoras, facilitando a través de dicho proceso, el desarrollo de las competencias necesarias.



En este escenario surgió la inquietud de poder desarrollar prácticas colaborativas, incorporando la variable de la interdisciplina como parte de los procesos de innovación que dicho modelo requería. Para ello, en la primera fase del proceso ambas unidades académicas toman contacto, para proponer el desarrollo de una intervención interdisciplinaria, que pudiera desarrollarse en conjunto.

Las tareas desarrolladas en el contexto de la experiencia de telepráctica estuvieron centradas en las siguientes fases:

- 1-Acuerdos del Equipo Docente de ambas unidades académicas.**
- 2-Reuniones de coordinación y planificación con estudiantes y docentes de ambas carreras y sedes.**
- 3-Desarrollo de sesiones interdisciplinarias**

con las y los usuarios de CAFUV, a cargo de estudiantes de ambas carreras.

4-Reuniones de monitoreo permanente del proceso de práctica colaborativa, a cargo de docentes y estudiantes.

5-Evaluación y cierre del proceso, del equipo coordinador de prácticas, docentes y estudiantes de Trabajo Social y Fonoaudiología.

El tratamiento social y fonoaudiológico de los casos clínicos atendidos, se desarrolló en base a un enfoque interdisciplinario, fijándose objetivos de intervención tanto a nivel de los casos como de las familias de los usuarios atendidos.

Las tareas de intervención se desarrollaron en duplas de estudiantes de Trabajo Social y en coordinación con estudiantes de Fonoaudiología, con el acompañamiento y supervisión permanente de docentes de ambas carreras.

Se desarrollaron encuentros permanentes, tanto de la coordinación de prácticas de ambas Escuelas, como también fue posible desarrollar un proceso permanente de intercambio y retroalimentación del equipo de estudiantes en práctica y sus docentes, lo que permitió enriquecer la óptica de intervención y los resultados de dicho proceso.

Durante el desarrollo de la experiencia y al término de ésta, se realizaron encuentros de los equipos de estudiantes y docentes de ambas Escuelas, para evaluar la intervención, ajustes y aportes requeridos en cada fase desarrollada.

RESULTADOS

Los resultados de este trabajo interdisciplinario, aún se encuentran en fase de sistematización, sin embargo, es posible levantar algunas ideas fuerza, a partir de los relatos de los y las estudiantes y docentes participantes, permitiendo evaluar esta experiencia de telepráctica como una instancia formativa altamente positiva, tanto para los equipos participantes como para los usuarios y usuarias de las intervenciones.

Entre los aspectos relevados por los equipos de las unidades académicas, se indica:

-Se valora la experiencia en forma positiva, siendo necesario avanzar en el ejercicio de una práctica que incentive y fortalezca el diseño conjunto de las intervenciones desarrolladas, más que en un abordaje desde cada disciplina interviniente.

-Se valora el enriquecimiento de los procesos de intervención, que exceden el ámbito meramente clínico individual, ampliando los beneficios hacia el contexto familiar y generación de redes, elementos que no se encontraban presentes en la práctica clínica de salud.

-Surge la necesidad de protocolizar y sistematizar el trabajo interdisciplinario a partir de un modelo teórico, asociado a la experiencia de la telepráctica desde un enfoque comunitario y contextual.

-De la misma forma, se ha evidenciado

un enriquecimiento mutuo de los equipos intervinientes, en el intercambio de experiencias de cada disciplina, comprensión de lenguajes técnicos diversos y enfoques integradores que permiten ampliar los objetivos y resultados de las intervenciones realizadas.

-Los resultados de la intervención interdisciplinaria han permitido avanzar en la clarificación de las rutas metodológicas necesarias en la definición de nuevas líneas de acción desde Trabajo Social, tales como:

a) Enfoque contextual, que comprende el trabajo en red y coordinación de beneficios para las personas que se encuentran en situación de discapacidad.

b) Enfoque Sociofamiliar: intervención con el contexto de los y las usuarias en los procesos de adaptación al tratamiento.

c) Trabajo con cuidador/a, mediante intervención focalizada con quienes desarrollan funciones de co-terapeutas.

A partir de la experiencia compartida en este semestre, ambas unidades académicas se han propuesto la posibilidad de replicar esta experiencia en semestres posteriores, fortaleciendo el trabajo interdisciplinario y los lazos colaborativos inter-facultades.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- 1- Asociación Americana de Audición y Lenguaje (sf). Telepractice. ASHA. <https://www.asha.org/practice-portal/professional-issues/telepractice/>.(revisado el 16 diciembre 2020)
- 2- Decreto exento N° 1,177 (2020). Universidad de Valparaíso.
- 3- Juegas, R., Álvarez, M., Otero, B y García, B. (2019). La importancia del Modelo Biopsicosocial frente al Modelo Biomédico en el Trabajo Social Sanitario. Revista Médica y de Enfermería. Revistamédica.com
- 4- Organización Panamericana de la Salud (2011). Implementación del Modelo Biopsicosocial para la atención de personas con discapacidad a nivel nacional.
- 5- Posada, R. (2004). Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. Revista Iberoamericana De Educación, 35(1), 1-33. <https://doi.org/10.35362/rie3512870>
- 6- Molini-Avejonas, D., Rondon-Melo, S., de La Higuera Amato, C., y Samelli, A. (2015). A systematic review of the use of telehealth in speech, language and hearing sciences. Journal of Telemedicine and Telecare, 21 (7), 367-376. <https://doi.org/10.1177/1357633X15583215>
- 7- Universidad de Valparaíso. (2012). Proyecto Educativo de la Universidad de Valparaíso. Unidad Académica. (Cap3, p42)
- 8- Van der Linde Mejía, G. (2007). ¿Por qué es importante la interdisciplinariedad en la educación superior? Cuaderno de Pedagogía Universitaria, 4(8), 11-12. <http://hdl.handle.net/20.500.12060/470>
- 9- World Health Organization. WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19 11 March 2020, <https://www.who.int/es/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-1911-march-2020> (2020, revisado el 16 diciembre 2020)

capítulo II

***PROCESOS DE SEGUIMIENTO Y
MONITOREO CURRICULAR***

25

kinesiología

**Metodología para el análisis
del perfil de egreso.**

**Cristian Arellano
Andrea Reyes**

RESUMEN

La escuela de Kinesiología de la Universidad de Valparaíso, en un trabajo permanente de revisión, supervisión y mejoramiento, ha visto la necesidad de realizar una revisión de su perfil de egreso. Para el logro de esta tarea se ha implementado una metodología o procedimiento que permita una revisión clara, objetiva, tanto en aspectos globales como particulares.

La metodología propuesta consta de análisis externo e interno. En el primero se considera, la revisión del perfil de egreso de las Carreras de Kinesiología impartidas por otras universidades, mientras que el análisis interno se realiza mediante un análisis de competencias.

Los resultados han sido claros y precisos para la toma de decisiones. La metodología propuesta ha cumplido con los objetivos planteados.

ANTECEDENTES DEL CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA

La Escuela de Kinesiología de la Universidad de Valparaíso, alineada con las políticas institucionales de aseguramiento de la calidad de la educación y el proyecto educativo de la universidad, se ha propuesto a realizar una revisión y análisis del perfil de egreso de la Carrera, tarea encomendada y liderada por el Comité Curricular Permanente de la Escuela.

Para cumplir con este propósito, se diseñó un plan de trabajo que involucra un análisis externo e interno, teniendo como insumos: la consulta a los empleadores, profesores, egresados y estudiantes de primer año y cursos superiores (Informe proceso de autoevaluación con fines de certificación carrera de kinesiología, sección C, 2020), los perfiles de otras universidades que imparten la Carrera de Kinesiología, entre otros documentos relevantes. Aunque los resultados de las encuestas del Perfil de Egreso de la Carrera, consideran el perfil como pertinente, actualizado, validado, difundido y conocido por la comunidad académica, se optó por realizar un estudio más riguroso del perfil, considerando que han transcurrido siete años desde la

instauración de la innovación curricular de la Carrera.

Es por ello y con el propósito de conocer su estado, se ha diseñado una metodología para la revisión del perfil de egreso, que involucra un análisis externo, consistente en:

a) Recopilación de perfiles de egreso de Universidades de Chile que imparten la Carrera.

b) Identificación y definición de ámbitos fundamentales del quehacer profesional.

c) Identificación de palabras claves de cada ámbito.

Mientras que el análisis interno consiste en:

a) Identificación y análisis de cada competencias en el perfil de egreso.

b) Identificación y análisis de esos ámbitos en el perfil de egreso.

Finalmente se realiza un análisis de la pertinencia del perfil de egreso.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Para la revisión y análisis del perfil de egreso se han realizado los siguientes procedimientos:

1- Análisis externo:

a) Recopilación de perfiles de egreso de Universidades de Chile que imparten la Carrera:

Actualmente en Chile existen 42 universidades que imparten la Carrera de Kinesiología (dondeestudiar.cl), CORFO-gobierno de Chile 2020, cada una de ellas presenta un perfil de egreso que caracteriza al titulado de cada casa de estudio.

Dado lo anterior, como punto inicial del trabajo de revisión del perfil de egreso de la Carrera de Kinesiología de la Universidad de Valparaíso, se ha analizado y comparado los perfiles de las Carreras de Kinesiología impartidas actualmente en Chile. Esto implica la búsqueda y recolección de los perfiles declarados por cada una de las instituciones chilenas.

UNIVERSIDAD DE ANTOFAGASTA	SEDE CAMPUS COLOSO	El profesional de la Carrera de Kinesiología tiene como propósito promover, mantener y recuperar el movimiento humano para optimizar la calidad de vida de la población, acorde a una formación que le permite participar en investigación, y analizar e intervenir los principales problemas de salud pública vinculados a su disciplina para resolverlos o controlarlos en diferentes grupos etarios, en todos los niveles de atención.
UNIVERSIDAD DE LA SERENA	LA SERENA	La Carrera de Kinesiología tiene como objeto de estudio al ser humano, considerándolo como un sistema en constante movimiento. Se centra en la atención primaria con bases profundas en el manejo de disfunciones músculo esqueléticas, a través de terapias manuales integrativas (osteopatía, quiropraxia, terapia manual ortopédica).
UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA	CASA CENTRAL (TEMUCO)	El Kinesiólogo es un profesional cuyas acciones están basadas en el estudio del movimiento humano y su aplicación en los procesos de salud. Sus funciones son examinar, tratar y educar a las personas y las comunidades, en orden a detectar, evaluar, prevenir y corregir las disfunciones neuromotrices y cardiorrespiratorias. Las acciones terapéuticas propias del Kinesiólogo incluyen las terapias de tipo manual, eléctricas, térmicas y el uso de aparataje de apoyo terapéutico y de prevención. El Kinesiólogo de la Universidad de La Frontera es un profesional con una clara formación social y humanista, reflexivo y crítico ante su propio quehacer, preparado para trabajar en equipos multidisciplinarios y capacitado para desarrollar fomento, protección, recuperación y rehabilitación de la salud.

Tabla 1. Ejemplos de recopilación de perfiles.

b) Identificación y definición de ámbitos fundamentales del quehacer profesional:

En segundo lugar, se revisaron, analizaron y compararon estos perfiles de egreso, identificando palabras o frases relacionadas a los cuatro ámbitos disciplinares que se consideran pilares imprescindibles en el quehacer kinésico actual, estos ámbitos fueron: Gestión en salud, Investigación, Ético-Valórico y Disciplinar. En cada perfil de egreso se identificaron los ámbitos señalados anteriormente de acuerdo a frases que hicieran referencia a ellos. Cabe destacar que este trabajo de análisis se realiza por 2 docentes de forma independiente para luego comparar la información, en una nueva tabla descartando las que se repiten.

Dichos ámbitos se definen a continuación:

+Gestión en salud:

Acervo de conocimientos que permiten contribuir en procesos relacionados con

la promoción, prevención, tratamiento/ intervención y rehabilitación de la salud.

+Investigación:

Conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que permiten participar, contribuir y desarrollar investigación en ámbitos relacionados con la kinesiología y salud en general.

+Ético-valórico:

Actitudes y valores que permiten una relación de respeto y cordialidad con los pacientes considerados como seres humanos integrales y su comunidad.

+Disciplinar: Conjunto de conocimientos que permiten desarrollar, mantener y restaurar el movimiento y la capacidad funcional de las personas, ayudándoles en cualquier etapa de la vida, cuando el movimiento y la función están amenazados por el envejecimiento, lesiones, enfermedades, trastornos, condiciones o factores ambientales. (www.wcpt.org 24/11/2020).

UNIVERSIDAD DE MAGALLANES	CASA CENTRAL (PUNTA ARENAS)	El Kinesiólogo formado en la Universidad de Magallanes es un profesional de la salud que poseerá todas aquellas competencias genéricas y específicas de un <i>Kinesiólogo general</i> , que mantendrá actualizadas sus capacidades profesionales, pudiendo acceder a la formación continua, especializada, así como participar en investigación y, eventualmente, en el ámbito de la educación. Su inserción en estos ámbitos de desempeño se hará de forma crítica y reflexiva, con una postura ética y una visión humanista del paciente, su familia y la comunidad, observando aspectos socioculturales, psicológicos y ecológicos relevantes del contexto, basándose en los principios de la bioética y respetando los derechos individuales y sociales. Las competencias genéricas y específicas lo capacitarán para diseñar y ejecutar procedimientos kinésicos, evaluativos y terapéuticos, abordando los problemas prioritarios de salud, con énfasis en los niveles primario y secundario de atención, con el fin de prevenir y rehabilitar las funciones esenciales del movimiento humano, contribuyendo al bienestar social de la población en los distintos grupos etarios y aportando al desarrollo de la profesión. Asegurará la calidad de sus intervenciones tanto individualmente como en equipos multidisciplinarios con un sólido conocimiento de las ciencias básicas y clínicas, con capacidad de autocrítica y responsabilidad de gestión.
---------------------------	-----------------------------	--

Tabla 2. Ejemplo de selección de ámbitos de interés.

c) Identificación de palabras claves de cada ámbito:

Posteriormente se seleccionan las palabras claves que representan cada ámbito.

	Profesor 1	Profesor 2
Ético-Valórico	<ul style="list-style-type: none"> • Calidad de vida. • Ciclo vital. • Actuar ético, con principios y valores. • Integrado a la comunidad. • Accionar reflexivo • Vocación de servicio público (a la comunidad). • Etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Principios Éticos. • Responsabilidad social. • Calidad de vida. • Principios valóricos. • Sentido de ciudadanía. • Bien común y dignidad absoluta. • Valores de justicia. • Código de ética. • Etc.
Disciplinar	<ul style="list-style-type: none"> • CIF • Intervenir, • Evaluar. • analizar, interpretar e investigar científicamente el movimiento humano. • Educar a la comunidad. • Prevenir. • Capacidad de movimiento amenazada. • Etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pronosticar. • Actuar disciplinar. • Competencias. • Calidad de vida. • Autónomo. • Iniciativa. • Diagnóstico kinésico. • Razonamiento clínico. • Profesional de excelencia. • Respetando la diversidad social y cultural. • Etc.

Tabla 3. Ejemplo selección de palabras claves por ámbito.

d) Identificación y análisis de ámbitos en el perfil de egreso:

Una vez definidos los ámbitos de desarrollo profesional se contrastaron con el perfil de egreso de Escuela de Kinesiología de la Universidad de Valparaíso; es así que primero se identificó dónde se encuentra reflejado cada ámbito en la redacción del perfil de egreso; y, en segundo

lugar, se realizó una entrevista con los profesores coordinadores de asignaturas que contribuyen al desarrollo de las competencias vinculantes a cada ámbito.

Por ejemplo:

+**El ámbito de Investigación** se observa en el texto del perfil de egreso conducente al grado en:

“Es capaz de reflexionar y emitir juicios fundados sobre su práctica profesional y tarea investigativa. Además, muestra un razonamiento basado en el conocimiento del método científico, en la utilización de evidencia científica”.

El mismo análisis es replicado en cada uno de los ámbitos declarados. Importante señalar que todos los ámbitos deben verse reflejados en el perfil.

2-Análisis externo:

a) Identificación y análisis de cada competencia en el perfil de egreso:

En este punto identificamos las competencias declaradas en la redacción del perfil de egreso.

Por ejemplo:

La competencia específica 1 (CE1) que dice “Integra de forma acabada conceptos teóricos y habilidades prácticas fundamentales, sustentados en evidencia científica, que le permiten la correcta aplicación de técnicas kinésicas básicas necesarias para otorgar un servicio de calidad a los diferentes usuarios del sistema de salud.”

Se ve reflejada en la siguiente parte del perfil;

CE1: “Maneja de forma acabada conceptos teóricos y habilidades prácticas fundamentales para la criteriosa y prudente aplicación de técnicas kinésicas básicas necesarias para una práctica profesional ética y de calidad. “

El mismo análisis se realiza con cada competencia. Cabe señalar que todas las competencias deben verse reflejadas en el perfil.

b) Identificación y análisis en cada ámbito de las competencias que contribuyen al desarrollo de éste:

En cada ámbito identificado se debe identificar las competencias que contribuyen al desarrollo de estas.

Por ejemplo:

En el ámbito de investigación, contribuye la competencia específica 4 (CE4), la cual dice lo siguiente “Desarrolla un razonamiento basado en el conocimiento del método científico, en la utilización de evidencia científica y en principios éticos que le permiten desarrollar una investigación científica que amplíe los conocimientos de la disciplina”.

Frente a un mismo ámbito pueden contribuir más de una competencia.

Al conversar con los profesores que desarrollan esta competencia se concluye y valida la importancia del desarrollo de esta competencia para el logro del ámbito de investigación reflejado en el perfil de egreso de la Carrera. Por otra parte, se

RESULTADOS

establece la necesidad de organizar las actividades de aprendizaje pertinentes a cada asignatura a lo largo del transcurso de la Carrera, para el logro de la competencia del ámbito de investigación, y por ende, al logro del perfil de egreso. Este proceso y estas reuniones aún se encuentran en proceso a la entrega de este trabajo.

c) Análisis de la pertinencia del perfil de egreso:

Con la incorporación de los ámbitos e identificación de las competencias contenidas en cada uno de estos, se debe realizar una reunión con los docentes de las cátedras que contribuyen a cada ámbito por medio del desarrollo de las competencias declaradas.

Los resultados y conclusiones obtenidas nos permitirán tomar decisiones sobre la validación del perfil, su modificación o cambio, como también intervenir en algún otro parámetro involucrado de manera directa o indirecta como las competencias, niveles de dominios, resultados de aprendizajes, matriz de tributación, u otro factor relevante que sea necesario modificar o cambiar para mejorar y asegurar el cumplimiento del perfil de egreso.

La metodología escogida para analizar el perfil de egreso ha resultado pertinente y significativa, ya que ha validado la pertinencia del perfil actual, pero también ha revelado situaciones que son posibles de modificar para el aseguramiento del buen desarrollo y cumplimiento de cada competencia conducente al perfil declarado.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- 1- Arteaga O., et al. (2015). Competencias en Salud Pública: Síntesis de Dominio y Ámbitos. Red Chilena de instituciones formadoras en salud pública. Chile.
- 2- Centro Interuniversitario de Desarrollo - Cinda (2017). Evaluación del logro de perfiles de egreso: experiencias universitarias. Santiago, Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo, CINDA.
- 3- González J., Wagennar R., Beneitone P. (2004). Tunning-América latina: Un proyecto de las universidades. Revista Iberoamericana de educación. N°35. España.
- 4- Martínez L. (2015). Evaluación del perfil de egreso: primer paso para la reformulación curricular. Revista de investigación educativa 21. México.
- 5- Le Boterf, G. (1994). De la compétence. Essai sur un attracteur étrange, Paris, Les Editions d'organisation
- 6- Proyecto educativo de la universidad de Valparaíso. Recuperado 06 de septiembre de 2020, de https://divacad.uv.cl/descargas/proyecto_educativo.pdf
- 7- World Physiotherapy. (s. f.). Home | World Physiotherapy. Recuperado 24 de diciembre de 2020, de <https://world.physio/>
- 8- Comisión Nacional de acreditación. Criterios de Evaluación para Carreras y Programas de Pregrado. Comisión Nacional de acreditación CNA-Chile. Recuperado 06 de septiembre de 2020, de <https://bit.ly/3mAuUhf>
- 9- Comisión Nacional de acreditación. Guía para la autoevaluación. Comisión Nacional de acreditación CNA-Chile. Recuperado 06 de septiembre de 2020, de <https://bit.ly/36veAJp>
Donde estudiar. Página perteneciente a CORFO y Gobierno de Chile. Recuperado 3 marzo de 2020, de <https://www.dondeestudiar.cl/kinesiologia/>
- 10- Escuela de Kinesiología de la Universidad de Valparaíso. Comité de Autoevaluación (2020). informe proceso de autoevaluación con fines de certificación carrera de kinesiología. Valparaíso. Chile: Universidad de Valparaíso.

capítulo III

***FORTALECIMIENTO DE LA FORMACIÓN
INICIAL DOCENTE (FID)***

26

enfermería

**Acompañamiento a estudiantes
primer año *online* 2020 carrera
Enfermería Campus San Felipe.**

Macarena Espinosa Kohnenkamp

RESUMEN

Se presenta la experiencia de la escuela de Enfermería San Felipe, con los estudiantes de primer 2020, que tuvieron un año académico en pandemia y completamente *on line*. Enfrentaron nuevos desafíos, con las herramientas de la enseñanza media, con las cuales tuvieron que integrarse a la metodología del trabajo colaborativo con compañeros y compañeras que nunca habían visto. Durante la asignatura Desarrollo personal, en el primer mes de clases se pesquisaron algunas falencias; utilización de la biblioteca, manejo de TIC, uso de APP, trabajo en equipo y déficit de autorregulación. Provocando angustia y ansiedad. Surge entonces la necesidad de intervenir, con los objetivos de fomentar el trabajo colaborativo entre los grupos de aprendizaje, fortalecer el conocimiento en herramientas TIC y favorecer la autorregulación.

ANTECEDENTES DEL CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA

El año 2020 ha sido un desafío para todos y todas, y la academia no estuvo exenta de los cambios que significó modificar nuestra entrega de conocimientos presenciales a ser 100% modalidad online. Los estudiantes de primer año fueron los más afectados con esta situación, tuvieron que integrar la metodología del trabajo colaborativo con compañeros que nunca habían visto.

Durante el primer mes en la asignatura Desarrollo Personal, se pesquiso ansiedad y angustia en los estudiantes, que fue evaluada por el cuerpo docente, levantándose ciertas necesidades; uso de la biblioteca UV, manejo de herramientas TIC, uso de aplicaciones, trabajo en equipo y déficit de autorregulación. Es por ello que surge la necesidad de intervenir e implementar nuevas estrategias.

Según la OCDE (2018), cerca del 10% de la población es considerada nativa digital, que son aquellos jóvenes nacidos desde el 1995 en adelante. Lo que se espera de un nativo digital es que produzca, difunda y consuma cultura a través de internet. Pero para ello se debe considerar el contexto, el acceso a las comunicaciones,

y las habilidades digitales son distintas de acuerdo al lugar en donde se encuentre este estudiante. Muchos jóvenes a pesar de ser universitarios tienen un alto rango de utilización de la tecnología, pero no necesariamente su espectro de utilización es generar un cambio en sus vidas, la utilización está más reducida a la socialización y entretenimiento que al aprendizaje.

A raíz de dicho panorama es que la universidad se debe hacer cargo de la alfabetización digital de sus estudiantes, con el objetivo de nivelar las oportunidades de aprendizaje. Pero para que este proceso se realice debe estar acompañado de la actualización constante del cuerpo docente.

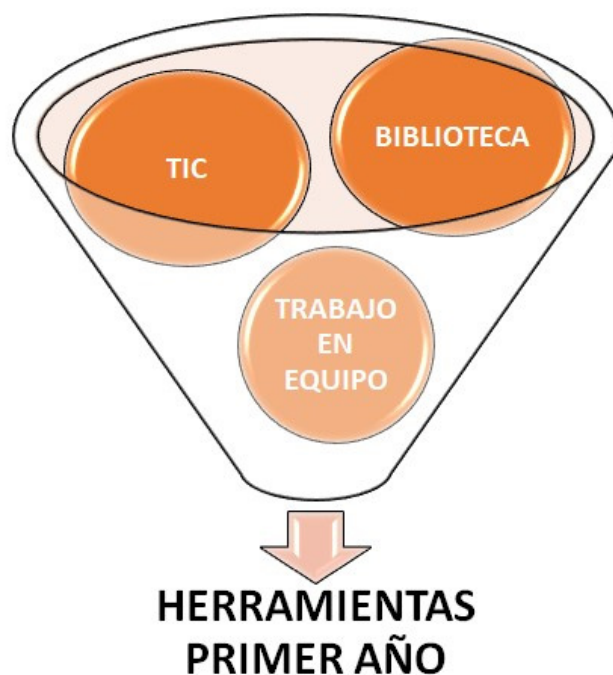
Las competencias que debe tener un estudiante para realizar actividades educativas virtuales deben ser actitudinales; organización del trabajo, actitud colaborativa, de proactivo y autónomo. Competencias cognitivas: Capacidad de comunicar sus ideas en distintas formas, evaluar la calidad de la información encontrada, capacidad de construir su propio conocimiento.

RESULTADOS

Es esta experiencia no se registraron resultados cuantitativos tangibles, pero si se observó una mejora en la autorregulación de los y las estudiantes de primer año de la carrera de enfermería. Además, los niveles de angustia fueron disminuyendo a medida que podían controlar más las diferentes situaciones académicas que se iban presentando.

Como sugerencia, para los primeros años que se enfrentaran nuevamente a esta metodología *online*, se sugiere un plan de inducción general, luego realizar una inducción más específica centrada en las necesidades (realizando un diagnóstico), y en el perfil de ingreso de cada carrera. Así se disminuye la ansiedad de los nuevos educandos, favorece la realización de redes durante las primeras semanas y se entregan herramientas que serán utilizadas durante toda la carrera.

Las TIC seleccionadas tienen relación con las más utilizadas en primer año de enfermería.



Flujograma de Alfabetización digital para los primeros años

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- 1- Zermeño Flores, Ana Isabel, Navarrete Vega, Mabel Andrea, & Contreras Reyes, Irma Lilitiana. (2020). En busca de los usos productivos de las TIC para el desarrollo humano de los jóvenes universitarios. PAAKAT: revista de tecnología y sociedad, 10(18), e425. Epub 28 de agosto de 2020. <https://doi.org/10.32870/pk.a10n18.425>
- 2- Castellanos Sánchez, Almudena, Sánchez Romero, Cristina, & Calderero Hernández, José Fernando. (2017). Nuevos modelos tecnopedagógicos. Competencia digital de los alumnos universitarios. Revista electrónica de investigación educativa, 19(1), 1-9. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.1148>
- 3- Pérez Angulo, J. A. (2019). Una Estrategia Para El Diagnóstico De Nativos Digitales en El Ámbito Universitario. Paradigma, 40(1), 56–75.
- 4- CABRALES, O., & DÍAZ, V. (2017). El aprendizaje autónomo en los nativos digitales. Conhecimento & Diversidade, 9(17), 13–32. <https://doi-org.bibliotecadigital.uv.cl/10.18316/rcd.v9i17.3473>
- 5- Escofet Roig, A., López, M., & Álvarez, G. (2014). Una Mirada Crítica Sobre Los Nativos Digitales: Análisis De Los Usos Formales De Tic Entre Estudiantes Universitarios. Revista Q, 9(17), 1–18.
- 6- George Reyes, C. E., & Veytia Bucheli, M. G. (2018). La Alfabetización Digital Como Factor De Integración De Las Tic en Educación. Revista Internacional PEI, 7(14), 25–46.
- 7- Vega, O. A. (2016). De las TIC en la educación a las TIC para la educación. Vector (1909-7891), 11, 24–29.
- 8- Barrera, O. R. O. (2016). Fomento Yuso De Las Tic Para La Educación Superior. Masferrer Investiga: Revista Científica de La Universidad Salvadoreña Alberto Masferrer, 3, 7–30.

27

kinesiología

**Experiencia de Aprendizaje:
Proyecto de Intervención Kinésica.**

Andrea Reyes Mella

RESUMEN

De acuerdo a las políticas instituciones y los lineamientos entregados por UGCDD, en cuanto al aseguramiento de la calidad de los procesos de enseñanza aprendizaje en tiempos de pandemia y considerando el bienestar emocional y personal de los estudiantes (MINSAL, 2020), específicamente en la sobrecarga académica, estrés y agobio que pudieran sentir, es que nace la idea de generar una actividad que: **(a)** vincule a los estudiantes con el entorno **(b)** genere aprendizajes significativos que tributen al desarrollo de las competencias de dos asignaturas pertenecientes a redes diferentes, específicamente a TIP III y Kinesiterapia Cardiorrespiratoria I; y **(c)** bajar los niveles de ansiedad, sobrecarga y/o estrés de los estudiantes.

ANTECEDENTES DEL CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA

Dadas la contingencia sanitaria, todas las actividades con presencialidad y específicamente las realizadas en terreno con socios externos, no se suspendieron concretar, por lo que fue necesario convertirlas a formato online, sin perder el rumbo del logro de los resultados de aprendizaje y desempeños claves que propenden dichas actividades. Por otro lado, la situación de encierro y teletrabajo, del primer semestre académico, conlleva un alto nivel de estrés y agobio al tener que adaptarse a esta nueva forma de enfrentar el día a día, no solo por el trabajo académico, si no también, por la situación laboral, económica y sanitaria familiar (Marquina y Jaramillo, 2020).

En este proceso de adaptabilidad, los procesos de enseñanza y aprendizaje también se vieron afectados, presentando nuevos desafíos a los docentes. Con la reconversión de clases a modalidad on line, La Universidad proporcionó capacitaciones para los docentes en relación a la planificación y ejecución de clases en esta nueva modalidad. Por otro lado, la metodología de aprendizaje + servicio que promueven las asignaturas del

sello UV (Martínez, Gill y Macias, 2020), debían transformarse para cumplir con el logro de las competencias comprometidas (Jouannet, Salas, Contreras, 2013):

Competencia Genérica 5:

Participa eficazmente en equipos multidisciplinarios de gestión en salud, tanto de trabajo profesional como de trabajo vinculante con la comunidad.

Desempeños Claves:

- Participa proactiva y responsablemente, aplicando estrategias efectivas de trabajo, al interior de un equipo multidisciplinario de gestión en salud, en el ámbito clínico.
- Participa proactiva y responsablemente, aplicando estrategias efectivas de trabajo, al interior de un equipo multidisciplinario de gestión en salud, en su relación con la comunidad.

Competencia Sello TIP 02:

Actuación competente en el ejercicio profesional movilizando conocimientos, procedimientos y actitudes que demuestren un sentido de ciudadanía y servicio público, respetando la diversidad y promoviendo la equidad de manera constante.

Desempeños Claves:

- Utiliza los procedimientos disciplinares que le permiten una futura actuación con sentido de ciudadanía y servicio público.
- Demuestra un comportamiento que promueve la equidad respetando la diversidad en el ambiente laboral.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

En la asignatura de TIPE III, que se imparte en el séptimo semestre de la carrera, se desarrolla un proyecto de intervención kinésica en la comunidad, que nace de un diagnóstico participativo realizado en la TIPE II. En esta oportunidad, en la Escuela Básica Orlando Peña Carvajal ubicada en el 5° sector de Gómez Carreño, Viña del Mar. Para cumplir con lo programado en la asignatura, el curso se dividió en ocho grupos, de 4 a 6 integrantes, donde cada uno diseñó, planificó y ejecutó un proyecto que apuntó a satisfacer las necesidades de algún grupo de la comunidad educativa. Dicho proyecto comprendió dos productos de prevención y/o educación en salud que se debía entregar vía *on line* al establecimiento para ser compartido con la comunidad educativa.

Por su parte, en la asignatura de Kinesiterapia Cardiorrespiratoria I, que se imparte en el mismo semestre que la TIPE III, se realiza una jornada vinculante con la comunidad en el marco del día internacional sin tabaco, esta actividad se realiza todos años en la Plaza O'Higgins ubicada avda. Libertad entre 13 y 14 norte, en Viña del Mar.

Dado lo anterior, y considerando diversos comentarios por parte de los estudiantes, respecto de su estado emocional, cansancio, estrés y sensación de agobio académico; se planificó que el segundo

producto del proyecto de intervención kinésica en la comunidad, de TIPE III y la jornada antitabaco de Kinesioterapia Cardiorrespiratoria se hicieran en conjunto. Así los estudiantes debieron generar un producto que tributó en una calificación para ambas asignaturas y donde la difusión de lo realizado fue mayor, ya que no solo se entregó al establecimiento, si no también se publicó en redes sociales de la Escuela y la Universidad.

El producto consistió en la realización de video cápsulas informativas respecto del daño que provoca el tabaco: para niños de primer ciclo básico, para niños de segundo ciclo básico, para la tercera edad, para embarazadas; para profesores, de cigarrillos mentolados, de uso de dispensadores electrónicos de nicotina, daños por 2° y 3° corriente 2 para padres y aspectos de la ley antitabaco para adultos. Estas cápsulas debían durar 1 minuto y abordar la temática asignada con un lenguaje acorde al grupo etario y que fomente la prevención del consumo del tabaco.

RESULTADOS

Los productos realizados por los grupos de trabajo se publicaron en las redes sociales oficiales de la Escuela:

Canal de *YouTube*

Página web kinesiologia.uv.cl

Instagram: @kine_uv

Facebook: vinculación kinesiología uv

Además, fueron enviados al establecimiento educacional para ser compartidos con los apoderados y alumnos de los diferentes cursos.

The screenshot shows the YouTube interface for the channel 'Kinesiologia UV'. The main video is titled 'Daño producto del consumo de tabaco' and is part of a commemorative series for World No Tobacco Day. The channel has 5 videos and 31 views, last updated on June 6, 2020. The video player shows a 'REPRODUCIR TODO' button. The right sidebar lists five informational capsules:

- 1. Cápsula Informativa N° 01: Semana Antitabaco. (1:14)
- 2. Cápsula Informativa N° 02: Daño producto del tabaco en embarazadas. (1:02)
- 3. Cápsula Informativa N° 03: El cigarro en Adultos Mayores. (1:13)
- 4. Cápsula Informativa N° 04: Cigarrillos mentolados. (1:09)
- 5. Cápsula Informativa N° 05: Ley Antitabaco. (0:59)



Commemoración de la Semana Mundial Sin Fumar de la OMS.

Cápsulas informativas elaboradas por nuestros estudiantes bajo la guía de las docentes María Ignacia Grossi y Andres Reyes.

- Cápsula N° 01: Semana Antitabaco.
- Cápsula N° 02: Daño producto del tabaco en embarazadas.
- Cápsula N° 03: EL cigarro en Adultos Mayores
- Cápsula N° 04: Cigarrillos mentolados
- Cápsula N° 05: Ley Antitabaco

[Más información](#)

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- 1- Ministerio de salud. Gobierno de Chile. (2020). GUÍA PRÁCTICA DE BIENESTAR EMOCIONAL Cuarentena en tiempos de COVID-19 . Recuperado 28 de Agosto de 2020, de https://www.minsal.cl/wp-content/uploads/2020/04/2020.04.12_GUIA-PRACTICA-CUARENTENA-EN-TIEMPOS-DE-COVID19_final.pdf
- 2- Marquina M., R., Jaramillo-Valverde, L. El COVID- 19: Cuarentena y su Impacto Psicológico en la población. SciELO. Recuperado el 25 de agosto 2020, de <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/452/560>
- 3- Martínez-Usarralde, M, Gil-Salom, D., & Macías-Mendoza, D. (2019). Revisión sistemática de Responsabilidad Social Universitaria y Aprendizaje Servicio. Análisis para su institucionalización. Revista mexicana de investigación educativa, 24(80), 149-172. Recuperado el 04 de septiembre de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662019000100149&lng=es&tlng=es.
- 4- Jouannet, Ch., Salas, M., Contreras, M. (2013). Modelo de implementación de Aprendizaje Servicio (A+S) en la UC. Una experiencia que impacta positivamente en la formación profesional integral. SciELO. Recuperado el 26 de agosto de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-45652013000200007

28

pedagogía en filosofía

Ciclo de Conversatorios.

Andrea Valenzuela Araya

RESUMEN

Con el objetivo de desarrollar las competencias del Perfil Institucional declarados en el proyecto educativo de la Universidad de Valparaíso y el perfil de egreso de la Carrera de Pedagogía en Filosofía, en el marco del Taller de Integración Perfil Egreso UV, se desarrolló, junto a estudiantes de cuarto año de la carrera, un proyecto de intervención social para ejecutar una serie de 4 Conversatorios, donde se buscó propiciar un diálogo filosófico, tensionando la posibilidad del mismo en contexto pandémico-virtual.

A partir de un primer acercamiento entre estudiantes de la asignatura TIPE III y estudiantes de 4to año medio del Liceo Pedro Montt de Valparaíso, se llegó a la construcción del conversatorio en torno a 4 temáticas:

- Lo real y lo virtual en tiempos de pandemia.
- La salud mental en tiempos de pandemia y confinamiento.
- Ideas en torno al concepto de “empatía social” en nuestros días.
- Machismos y confinamiento.

ANTECEDENTES DEL CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA

La propuesta nace en el contexto del Taller de Integración del Perfil de Egreso UV, el cual, desde un enfoque práctico, promueve en los y las estudiantes el despliegue de sus conocimientos y habilidades en el contexto de su formación inicial docente y su relación, actual y futura, con el medio socio-cultural como profesionales.

En este sentido, la propuesta posee un foco orientado hacia lo público y el desarrollo de competencias para la ciudadanía. Para ello, es primordial que los y las estudiantes generen un vínculo con espacios de lo público y a partir de aquello establezcan una relación de colaboración mutua. Esta colaboración surge desde las necesidades que el territorio pueda poseer y las estrategias con las cuales puedan aportar los y las estudiantes de la Universidad. Al ser colaboración mutua, subyace la idea de reciprocidad, es decir, la riqueza de ambas partes es lo que realmente se evalúa en este proceso.

Además, la propuesta se sustenta en la idea de que conocimiento significativo se desarrolla a través de la experimentación y el enfrentamiento a situaciones problemáticas, nuevos entornos y

actividades prácticas (Pizarro, 2019, pág. 18). Para lo cual los y las estudiantes que cursan el taller, buscan su fundamentación en las significaciones que puedan otorgarle al proyecto.

Ahora bien, para generar un vínculo con el territorio, es necesario generar primero un acercamiento respecto a su definición. En aquel sentido, comprenderemos al territorio como “un espacio valorizado sea instrumentalmente (v.g. bajo el aspecto ecológico, económico o geopolíticamente), sea culturalmente (bajo el ángulo simbólico expresivo).” (Giménez, 1996)

Luego de tensionar qué entendemos por territorio en el contexto de un espacio geopolítico determinado, se comienza a desarrollar una disposición hacia una vinculación con él. Es así, como estudiantes de cuarto año de la carrera de Pedagogía en Filosofía elaboran un proyecto de intervención, a partir de la reflexión, diálogo y acuerdos con el territorio escogido para llevar a cabo la propuesta.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

La experiencia nace de una reflexión de los y las estudiantes de cuarto año de la Carrera de Pedagogía en Filosofía en torno:

- El territorio (tensiones, contextos y proyecciones).
- El/la sujeto/a de la intervención.
- La Filosofía y su pertinencia en espacios no académicos.
- El diálogo como promotor de espacios de colaboración mutua.

Esta primera instancia de reflexión se considera fundamental en el logro de los objetivos que presenta el taller para el desarrollo de las competencias del perfil de egreso que promueve, puesto que, a partir de ella, se alcanza la búsqueda del sentido, necesario para que el logro de aprendizaje experiencial sea realmente significativo.

Luego de ello, se establece la comunicación con el socio comunitario, que para el caso fue el profesor de Filosofía del Liceo Pedro Montt de Valparaíso.

El propósito de esta primera reunión fue generar un acercamiento para indagar en las necesidades que estudiantes de enseñanza media puedan manifestar y que se encuentren en coherencia y pertinencia con las herramientas que estudiantes de la carrera Pedagogía en Filosofía puedan contar para colaborar, es decir, permitió

la elaboración de un diagnóstico de necesidades participativo que permitió una definición de los objetivos del proyecto de aprendizaje servicio. Tal diagnóstico arrojó importantes insumos para la elaboración de un plan: problema, causas y consecuencias del problema.

Es así como de aquel primer encuentro se identificó que el problema a abordar consideraba dos dimensiones. En primer lugar, el problema del encuentro con los/as otros/as, en cómo un encuentro efectivo puede ser llevado a cabo, como también la misma exigencia del encuentro, qué se exige para evaluarlo de manera significativa. Tales preguntas encuentran su sentido si pensamos lo solicitado por los sujetos/as de intervención. El problema busca solucionar estas variables, haciendo de ellas herramientas para la culminación positiva del encuentro solicitado. La segunda dimensión aborda el problema de lo solicitado, cómo efectuar su concreción en un encuentro, siendo lo solicitado lo efectivamente tratado. Si lo solicitado exige un encuentro para abordarlo, el problema radica en cómo llevarlo a cabo, ya sea meramente efectivo, como significativo, es decir otorgarle toda su efectiva significatividad al término “encuentro”. Puede resumirse al cómo encontrarnos en tiempos de pandemia o cómo encontrarnos por medios digitales.

En aquel sentido, el identificar el problema permitió la elaboración de una propuesta

que consideraba por un lado las necesidades expuestas por los y las estudiantes de enseñanza media del Liceo Pedro Montt y las factibilidades de realizarlo por parte de los y las estudiantes de Pedagogía en Filosofía, resguardando su pertinencia en torno a lo propiamente “filosófico”.

La propuesta consideraba como principal objetivo la realización de una intervención bajo las condiciones propias de los medios digitales, conforme a los temas planteados por los estudiantes, incorporando una mirada filosófica en cada uno de ellos.

Es así, como estudiantes de pedagogía en Filosofía, lograron la elaboración de un plan, desarrollado en cuatro sesiones que abordaron los siguientes temas: lo real y lo virtual en tiempos de pandemia, la salud mental en tiempos de pandemia y confinamiento, ideas en torno al concepto “empatía social” en nuestros días, machismos y confinamiento. Cada uno de los temas, propuestos por los/as sujetos de intervención bajo la guía del socio-comunitario, fueron encabezadas por los y las estudiantes creadores del plan.

La experiencia significó un importante desafío, considerando no solo el contexto pandémico, sino que además, una incipiente implementación de clases virtuales, en un momento donde aún no todos/as los/as estudiantes contaban con el equipamiento necesario para aquello (primer semestre). Sumado a lo anterior, las restricciones que, desde un primer momento fueron

expuestas por el socio comunitario, respecto a la escasa participación en sus clases regulares de los y las estudiantes de enseñanza media, dado el alto índice de vulnerabilidad socio económica que posee el establecimiento.

Sin embargo, nada de lo anterior tuvo una incidencia significativa en el resultado del proyecto gracias al destacado compromiso de todos/as quienes conformaron el plan de intervención.

RESULTADOS

Los resultados se pueden medir en dos ámbitos. Por un lado, la experiencia de estudiantes de pedagogía que, dado el contexto reciente y el actual (revuelta social y emergencia sanitaria) no habían alcanzado un acercamiento concreto con los espacios que serán parte de su desarrollo profesional, por lo que la experiencia de esta serie de encuentros les permitió desarrollar algunas de las habilidades necesarias para el ejercicio docente.

Es así como la posibilidad de intercambiar nociones sobre los conceptos implicados en las temáticas propuestas en cada sesión a través del diálogo, además de la posibilidad de brindar un espacio de reflexión grupal, resultó ser una experiencia que los y las estudiantes consideraron de gran significado.

Por otro lado, el espacio de interacción con el territorio alcanzado a través del socio comunitario se transformó en una posibilidad para continuar desarrollando competencias ciudadanas que permitan fortalecer la formación inicial docente.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- 1- Giménez, G. (1996). Territorio y Cultura. Colima: Universidad de Colima.
- 2- Pizarro, V. y. (2019). La Historia del Aprendizaje Servicio en Chile. En Aprendizaje Servicio en la Educación Superior Chilena (pág. 18). Santiago de Chile: Ediciones CEA-FEN Universidad de Chile.
- 3- Rancière, J. (2002), El maestro ignorante. Traducción de Núria Estrach. Segunda edición. Barcelona: Laertes.

29

pedagogía en matemáticas

**Aprendiendo juntos.
Aprendizaje + Servicio en
el contexto de la pandemia.**

Cristian Contreras Cáceres

RESUMEN

Se realizó un proyecto de Aprendizaje+ Servicio en modalidad de educación a distancia, en el contexto de la asignatura Taller de Integración del Perfil UV.

A su vez, se asumió el curso como una oportunidad para realizar un proyecto de investigación-acción participativa a través del cual levantar evidencia de buenas prácticas pedagógicas en el contexto de las clases virtuales. El proyecto en sí mismo consistió en la elaboración, ejecución y evaluación de un taller de “uso de herramientas digitales” para profesores de educación escolar, con el cuál poder aportar con herramientas prácticas en el contexto de la pandemia y de las clases a distancia.

A través de una vinculación remota se logró ejecutar el taller en dos establecimientos educacionales del interior de la quinta región. Se evalúan los resultados de la asignatura desde la perspectiva de los estudiantes y su nivel de satisfacción con el trabajo realizado, se destaca sobre todo la oportunidad de autofomarse durante el proceso de elaboración de los talleres.

ANTECEDENTES DEL CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA

Hacia el principio del primer semestre académico 2020 se cernió una nube de incertidumbre sobre la incipiente modalidad de clases a distancia, del tiempo de extensión de la medida y el desconocimiento sobre herramientas necesarias para desarrollar las actividades académicas, entre otras muchas dudas más, tanto por parte de los estudiantes así como del mismo profesor. Lo único que sí estaba claro es que es que el desafío corría para ambos actores del proceso educativo.

Partimos de la base propuesta por Kozulin (2000) donde la interacción entre el individuo y el entorno nunca es inmediata ya que siempre está mediada por significados que se originan fuera del individuo, en el mundo de las relaciones sociales, y es esta relación compleja que construye la individualidad del sujeto a partir del otro, la que constituye la alteridad e influye de manera esencial en el desarrollo de la conciencia del sujeto. La conciencia individual es una forma específicamente humana de reflexión subjetiva sobre la realidad concreta en el curso de la cual tomamos sensibilidad de las formas

culturales que nos permite considerar, reflexionar, comprender, disentir, objetar y sentir acerca de otros, de nosotros mismos y de nuestro mundo, la intersubjetividad por su parte, se relaciona con la medida en que los interlocutores de una situación comunicativa comparten una perspectiva (Vergel. 2014).

El sujeto es un continuo hacerse, sin una esencia específica y sin identidad fija que va surgiendo en la medida en que se construye socialmente el discurso, en la medida en que va asumiendo posiciones en el universo ideológico de lo social. Por otra parte también se consideraron los actos de reconocimiento (Coll y Falsafi. 2010; Falsafi. 2011), descritos como procesos interpsicológicos de construcción de significados que se transfieren al plano intrapsicológico como sentido de reconocimiento. Los actos de reconocimiento son una vía que permite establecer la influencia del otro significativo sobre la construcción de la identidad del aprendiz (Campos, Aldana y Valdés, 2015), transitando entre lo que Monereo (2007) ha denominado la “cognición cálida o emocional” y asumiendo que en muchas ocasiones, en situaciones de enseñanza-aprendizaje, las decisiones que adoptan los estudiantes obedecen tanto o más a la percepción de cómo se sienten, y por consiguiente a formas de auto regulación emocional, más que a las demandas lógico-cognitivas de una situación de aprendizaje. Con todo esto y asumiendo que cualquier experiencia académica involucra

interacción social, comunicación interpersonal y transacciones emocionales, en el contexto a distancia el objetivo implica no solamente el uso de la tecnología por sí misma, sino la redefinición de roles por parte de los involucrados, al interior del aula (virtual), la adopción de un nuevo enfoque pedagógico (Herrera, Mendoza y Buenabad, 2009), el aprendizaje autónomo de los estudiantes, su adaptación a nuevas formas de trabajo, la apropiación y el dominio de técnicas e instrumentos empleados en la educación a distancia para lograr una experiencia de aprendizaje creativa, completa, efectiva y diferente (Herrera, et al., 2009). Es bien sabido que las emociones tienen un impacto significativo en el éxito o fracaso de una persona, y durante experiencias de tipo profesional o académico (Hentea, Shea & Pennington, 2003). En el actual contexto virtual de clases la presencia y el contacto humano “directo” a través de todos los canales de comunicación no verbal, gesticular y proxémica (estudio de signos no lingüísticos, que implican tiempo, espacio y movimiento), son claramente diferentes a las de una modalidad tradicional (Deden, 1998). Dichas condiciones, claramente establecen una transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El uso y aplicación de la tecnología en este ámbito, ha transformado el proceso de la comunicación profesor-estudiante y estudiante-estudiante en un ir y venir interactivo que posibilita la democratización del aprendizaje, en tanto los medios

tecnológicos permiten la conectividad, la integración y la transparencia de la información que se transmite y permite compartir todo tipo de ideas, conocimientos, propuestas de investigación, necesidades de capacitación, dudas e inquietudes que se desprenden de los más diversos puntos de vista de los actores involucrados (De Kerckhove, 2006).

Para atender a esta necesidad es que durante el desarrollo del curso se asumió la estrategia de expresión y comunicación emocional, la cual constituye una estrategia de regulación emocional y tiene como objetivo principal la generación de espacios en las que las personas puedan expresarse y comunicarse emocionalmente, incluido el profesor, quién desde el primer momento transparenta su falta de experiencia con esta modalidad de trabajo y manifiesta la necesidad de aprender junto con los estudiantes.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Lo que era seguro al comienzo del primer semestre de este año es que para la ejecución del Taller de Integración del Perfil UV se utilizaría la metodología de “Aprendizaje+Servicio” según sugerencias recibidas durante la experiencia del semestre anterior por parte del UGCDD. Con esto decidido de ante mano se pudo responder de manera rápida frente al cambio de modalidad a distancia, a partir de la búsqueda de experiencias comparadas de Aprendizaje+Servicio en el contexto español, donde se sistematizaron las experiencias que se estaban llevando a cabo hasta el mes de marzo, donde nosotros en Chile recién comenzábamos nuestro semestre y nuestro confinamiento, mientras que en Europa ya llevaban avanzado el semestre académico y, al menos, un par de meses en situación de confinamiento. Éstas experiencias fueron presentadas con los estudiantes del curso para que así ellos pudieran comenzar a imaginar y proponer proyectos que pudiesen ser ejecutados en la modalidad a distancia.

Partimos de la suposición de Randall Collins (Rizo, 2015; Collins, 2009) de que la totalidad de la estructura social descansa en las interacciones rituales. Aunque éstas pueden ser de mayor o de menor intensidad, más efímeras o perdurables, en todos los

casos son concebidas como “patrones de conducta repetitivos que constituyen un ciclo recurrente, percibidos como algo objetivo que constriñe al individuo generando en él un compromiso emocional hacia los símbolos que implican” (Rizo, 2015; Beltrán, 2010). Este sentimiento de constreñimiento del que habla Collins se compensa por la energía emocional que se comparte en la situación de interacción. Si bien el autor supone que estos rituales exigen copresencialidad física, asumimos esta perspectiva porque en su mayoría se ajusta también a los intercambios virtuales formales que ocurren dentro del contexto de la educación a distancia y porque se ajusta a la estrategia de expresión y comunicación emocional con la cual se abordó el curso. En las interacciones rituales los individuos se involucran en las actividades de un grupo cuando están conscientes, mutuamente, sobre las acciones del otro. Esto produce que el grupo sea, en sí mismo, el foco de atención, como una realidad transindividual que ejerce una influencia a los miembros de afuera mientras permea su consciencia desde adentro (Rizo, 2015; Collins 2009). Este modelo enfatiza un contagio emocional sobre las personas, ellas se concentran en la misma cosa y están conscientes de la atención focal de los otros; los individuos se involucran en las emociones de cada miembro del grupo.

Como resultado, el humor emocional se vuelve fuerte y más dominante; las emociones que están en competencia salen a flote gracias al principal grupo de

emociones (Rizo, 2015; Collins 2009). Una exitosa construcción en la coordinación emocional dentro de un ritual de interacción es producida por los sentimientos de solidaridad. Las emociones que son ingredientes del ritual son pasajeras; el resultado, sin embargo, es una emoción a largo plazo, perdurable. Los rituales configuran ideas. Las ideas que son el foco de atención durante un ritual exitoso y llegan a estar cargadas por armonías emocionales. Esas ideas se convierten en símbolos y esos símbolos evocan sentido de pertenencia con un grupo que los carga con un significado ritual. (Rizo, 2015; Collins, 1990).

El autor distingue entre rituales formales y naturales: los primeros tienen lugar cuando no se consigue una misma emoción ni un sentimiento de participación conjunta por parte de los interactuantes, de modo que el ritual se convierte en “una vacía repetición de simples fórmulas, incluso un ceremonialismo muerto” (Rizo, 2015; Collins, 2009). Por su parte, los rituales naturales son aquellas interacciones que sí generan un foco de atención compartido y consonancia emocional, “sin necesidad de protocolos formalmente estereotipados y rituales formales a los que se rigen por un aparato de procedimientos ceremoniales que todos reconocen” (Rizo, 2015; Collins, 2009), este último punto fue fundamental durante el primer semestre en los primeros ensayos de clases en la modalidad a distancia, pues no se tenía experiencia previa y los puntos de comparación

resultaban distantes de la realidad vivida. Otra distinción conceptual que menciona Collins es la que clasifica a los rituales en fallidos, vacíos y forzados. Estos rituales fallidos, dice Collins, consumen nuestras energías. Los rituales forzados son aquellos en los que se obliga a los sujetos a fingir una participación sincera y entusiasta; puede ser que tengan éxito, pero siguen siendo forzados, toda vez que la consonancia mutua “contiene un elemento de intencionalidad deliberada y consciente, no fluye con naturalidad” (Rizo, 2015; Collins, 2009).

Así de esta manera se buscó propiciar en los estudiantes la conclusión de que el espacio de estudio a distancia puede constituirse como un ritual natural o uno fallido, y que esto va a depender no sólo del profesor, sino que también de la implicación que cada estudiante asuma dentro del contexto de los espacios virtuales de trabajo y esto, según lo que exponemos, exige la inclusión de cierta energía emocional en lo que hacemos. Como elemento a favor, consideremos que la condición experimental del contexto de estudio a distancia sugiere posibilidades que están más cerca de los rituales naturales, puesto que sus posibilidades son más bien emergentes, no hay una formalidad previamente establecida, a menos que queramos actuar en clases *on-line* igual como si estuviésemos en clases presenciales y eso supone un equívoco por que las situaciones son inconmensurables. Nuestra necesidad de comunicarnos para

establecer una conexión significativa con el otro es básica y esencial. Esta necesidad conforma el tercer escalón dentro de la pirámide de Maslow (1943) en cuya jerarquía la define como la necesidad de afiliación o pertenencia a un grupo. Para establecer esta conexión con otro se necesita ser capaz de comunicarse y que esa comunicación vaya más allá de la escritura y el lenguaje oral para poder expresar nuestras emociones y sentimientos, aquellas otras tantas cosas que no se pueden expresar con palabras fácilmente.

Podemos distinguir dos tipos de comunicación:

-La comunicación intersubjetiva requiere de una interacción basada en la consciencia, en una elevada racionalidad argumentativa y en la búsqueda de consenso. Pese al claro dominio del componente racional, no es posible que se dé un contacto entre sujetos sin un componente afectivo-emocional. Si el afán de los interactuantes es llegar a consensos, construir discursos colectivos y, en último término, comprenderse unos a otros, sin lugar a dudas la emoción entra a formar parte nodal del vínculo que establezcan quienes están participando en dicho ritual de interacción. Un ritual que, pese a contener un elevado grado de formalidad y ser poco espontáneo, requiere de disposiciones emocionales que contagien al grupo, que hagan que los sujetos vean un objetivo común en su interacción y se esfuercen por construir

argumentos racionales encaminados a la consecución de ese anhelo compartido.

-La comunicación interpersonal, a diferencia de la intersubjetiva, tiene un carácter más senso-corporal y se asocia directamente con la vivencia y, en mucha menor medida, tiene que ver con el intercambio de ideas y conceptos o con la información misma que está siendo intercambiada. En este sentido, parece que la dimensión emocional de la interacción tiene más relación con la comunicación interpersonal que con la comunicación intersubjetiva.

El papel de las emociones en el contexto educativo es muy importante, más aún en un contexto de educación a distancia donde uno de los grandes retos es hacer que el estudiante no pierda su motivación en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje no dando lugar a la apatía, el abandono y el fracaso en el proceso de enseñanza-aprendizaje a distancia.

Así con todo lo anterior se buscó asumir una perspectiva flexible con la que abordar los objetivos curriculares del curso, sobretodo en consideración de las sugerencias que llegaban desde el decanato y la vicerrectoría, proponiendo alternativas que transformasen la restringida concepción del tiempo en educación, vista muchas veces, como la cantidad de horas que se está en el aula, sobre lo que significa el tiempo y su organización en la vida académica, del *currículum*, de las relaciones, de

RESULTADOS

las experiencias, de las vivencias del profesorado y del estudiantado, llegando a asumir que la educación ocurre también en los horarios libres y potencia las interrelaciones con los otros, asumiendo el espacio de la clase como una comunidad que dialoga con el contexto y con las necesidades sentidas de cada uno de quienes participamos de este curso en este contexto particular. De esta manera los agentes de esta nueva modalidad educativa participamos para organizar y conectar las actividades curriculares con nuestros propios intereses y necesidades de aprendizaje.

Fue así como finalmente decidimos, con los estudiantes, realizar talleres de uso de herramientas digitales para la planificación, ejecución y evaluación de contenidos pedagógicos en escuelas, y para esto nosotros mismos no sumergimos en el aprendizaje de estas herramientas para planificar, ejecutar y evaluar el taller mismo, de manera que la lógica del curso transcurrió en un devenir práctico. Realizamos distintas actividades de planificación; análisis medios fines, carta Gantt, resumen del proyecto, videollamadas, etc. Todas estas a través de una plataforma distinta de *Google* (Hojas de documentos de *Google*, Hojas de Cálculo de *Google*, *Jamboard*, *GoogleMeet* *Gmail*, etc), escogimos estas por ser gratuitas, las que finalmente aprendimos a usar durante el proceso y luego finalmente fuimos a presentar con los profesores de las escuelas.

Los principales resultados de esta experiencia se sistematizan a través de un análisis de contenido que da cuenta de la percepción de los estudiantes en torno a los principales aprendizajes reconocidos durante el desarrollo de este curso. Se analizan las auto-etnografías que los estudiantes realizaron al final del curso, además de un documento evaluativo final que los estudiantes realizaron analizando estas mismas auto-etnografías más la del profesor.

El análisis de contenido se describe como una herramienta metodológica cuyas propiedades permiten hacer uso de diferentes tipos de fuentes y formatos de textos e imágenes, por tanto permite el análisis de entrevistas, y a modo general se configura como “un conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones” (Bardin, 1996). Esto posibilita que los ámbitos en que el análisis de contenido puede actuar sean muy diversos, por el hecho de que toda comunicación puede someterse a la técnica del análisis de contenido.

En el análisis de contenido se define como “una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto (Krippendorff, 1990).

Por tanto, se hace necesario poder involucrarse en el contexto de producción de los contenidos a analizar para poder

establecer interpretaciones legítimas y válidas, por tanto se vuelve estratégico el uso de técnicas de recolección de datos de carácter vinculante, como la autoetnografía y la Investigación Acción Participante, ya que permiten hacerse parte del contexto de producción de datos y por tanto, optimizar el posterior análisis.

Categoría “Percepción del curso en relación con el contexto-pandemia”.

-Estudiante 1: “Para nuestro proyecto, definir el tema fue consensuado entre todos los participantes de la asignatura y se tomó en cuenta la situación en la que nos encontramos debido a la pandemia de *COVID-19* en nuestro país. Por ende, nos decantamos por un taller de herramientas digitales, específicamente de *Google*, a causa de la nueva modalidad *online* de las clases”.

-Estudiante 2: “Porque en este semestre, creo que se pudo brindar ayuda real y en algo sumamente necesario debido a la cuarentena y la pandemia, siendo un apoyo para cualquier profesor (o persona) que necesite una guía para utilizar recursos tecnológicos”.

-Estudiante 3: “Considerando el contexto de este semestre, la pandemia y la virtualidad en la muchas relaciones, especialmente en las académicas, es que creo que el curso de TIPE aportó con las competencias del sello UV. Lograr todo esto tenía un grado

de dificultad mayor en un semestre tan especial como este, por lo que creo que no se logró con plenitud, pero sí se logró con creces desde mis expectativas iniciales. La que considero que era más difícil de lograr es la competencia ciudadana, pero al trabajar con profesores, aunque sean grupos pequeños, ayudó de buena forma”.

-Estudiante 4: “Cuando comenzó el curso nunca supimos a qué queríamos llegar, pero después de analizar la situación que pasaba como país logramos extraer la idea que podríamos ayudar a los profesores de los colegios con un taller de herramientas digitales. Dentro de lo que tuvimos que establecer como equipo fue poder organizarnos el objetivo que queríamos lograr, establecer un proyecto el cual daríamos a entender la gran cantidad de herramientas virtuales que ofrece google para facilitar el traspaso de información y la organización, con esto pudimos realizar un folleto y una presentación, pero siempre teniendo en mente que quisimos ayudar de alguna forma a los docentes”.

Categoría “Estrategia de expresión y comunicación emocional”.

-Estudiante 1: “Me sentí muy cómoda durante el curso, ya que tanto mis compañeros como el profesor participaron activamente de la discusión previa, para decidir cada aspecto de nuestro proyecto y también durante la ejecución. Además cabe destacar que fueron responsable

con cada tarea dada, se investigó cada herramienta a exponer y las decisiones siempre las tomamos en conjunto, jamás me dejaron fuera o me sentí excluida”.

-Estudiante 2: “(El profesor) consultó a los estudiantes sobre que querían trabajar o que esperaban de la asignatura, hecho que no había presenciado antes en una asignatura de este tipo”.

-Estudiante 2: “Una de las cosas que me gustaría resaltar, son esos momentos en los cuales yo me sentía tensa o respondía de forma brusca ciertas cosas en las clases. El profesor simplemente comentaba o preguntaba otras cosas y el ambiente se relajaba. Lo que provocaba que la clase siguiera su curso natural y no nos estancáramos. Incluso, cuando no sabíamos que hacer, nos daba ideas y guiaba para poder seguir avanzando. Siempre utilizó cosas novedosas y de forma *online*, lo cual me llamó bastante la atención, ya que en mis otras clases no fueron así. De verdad se involucró en nuestra enseñanza, buscó formas para que nos interesáramos y pudiéramos realizar las actividades. Fue como estar en una clase presencial con él, a pesar de ser modalidad *online*”.

-Estudiante 3: “La autonomía como estudiante fue primordial para poder trabajar a distancia entre nosotros y hecho de no poder tener un espacio para trabajar en conjunto, lo cual permite

mayor retroalimentación. Esto, sin mayor autorregulación y compromiso no habría sido posible de realizar. De la misma forma, el trabajo del profesor fue importante, ya que no solo tenía un rol como guía del proyecto, sino también un rol activo participe del proyecto, lo cual influye directamente en el compromiso de cada uno”.

-Estudiante 4: “Mi satisfacción al respecto es bastante buena, este ha sido mi último TIPE pero también ha sido el que más he disfrutado, me siento conforme con lo que aporte al ramo, lo que aprendí y lo que ofrecimos como taller final, quedé totalmente conforme”.

-Estudiante 4: “Me queda sumamente claro que cuando alguien quiere hacer o entender algo, canaliza toda su energía, esto sirve muchísimo con lo que uno puede llegar a contagiar al compañero con esto o viceversa”.

Categoría “Principales aprendizajes”.

-Estudiante 1: “Aprendí a ocupar el *Gmail* muy bien y descubrí cosas que no tenía idea que se podían hacer, también aprendí las herramientas de *Google* que expusieron mis compañeros y como explicar muchas de estas cosas, esto gracias a la ayuda de mis compañeros y profesor, donde me ayudaron a medir mis tiempos, ver qué cosas eran más relevantes, donde enfocar mi explicación según el público que se

tiene y siempre tener un conocimiento previo hacia dónde va dirigido el taller, ya que aunque todos son profesores no todos tienen la misma familiaridad con la tecnología”.

-Estudiante 1: “Logramos por primera vez (al menos en mi caso, por experiencias de Tipe 1 y 2), llevar a cabo un proyecto y que aparte saliera muy bien”.

-Estudiante 1: “La percepción sobre el taller es que fue un éxito, ayudó tanto a mis compañeros como a los profesores e instó a seguir buscando aplicaciones para tener apoyo en diversas áreas tecnológicas”.

-Estudiante 2: “Una de las cosas que aprendí, o más que aprender, reforcé. Fue el tema de aceptar la forma de ser y las opiniones del resto”.

-Estudiante 2: “Algo que, si aprendí, fue a utilizar *Jamboard*, lo cual realizaré en un futuro como apoyo para mi tesis y en clases cuando me titule como profesora”.

-Estudiante 2: “...todo eso, me motivó a hacer mi práctica profesional de forma online. Porque me hizo pensar, si el profesor puso hacerlo conmigo, pudo motivarme e involucrarme en cada clase siendo de forma *online*, ¿por qué yo no podría hacerlo con mis estudiantes en práctica?”.

-Estudiante 3: “La actuación en escenarios complejos fue puesta a prueba a lo largo

del semestre, y durante el desarrollo del taller creo que tanto para nosotros como para los docentes asistentes a los talleres fue un gran aporte”.

-Estudiante 3: “El ramo de TIPE y la realización del taller, aportó con experiencias que en cualquier otro contexto no se habrían obtenido, como el hecho de valorar y darle mayor importancia a herramientas digitales en la realización del trabajo profesional, como el evidenciar distintas realidades por parte de profesionales de la educación. Este tipo de experiencias, si bien no son las ideales ni tampoco las esperadas en una asignatura de este tipo, nos permiten detenernos y observar nuestra realidad”.

-Estudiante 3: “Aportó a las competencias pensadas en el sello UV a pesar del contexto de virtualidad, intentó tener un real impacto en nuestro entorno, especialmente como estudiante de pedagogía y futuro profesor de matemáticas. Apuntaba a una necesidad real existente en nuestra sociedad y que se vio amplificada por esta pandemia, la cual es la desigualdad presente en todos los aspectos de nuestras vidas, pero especialmente en el ámbito educativo”.

Conclusiones

En términos de análisis de resultados de la ejecución de los talleres resulta difícil interpretar la percepción de los profesores que participaron de la actividad, sólo a través de la percepción subjetiva de los

estudiantes que los ejecutaron. Sin embargo lo que si puede ser evaluado es la percepción de satisfacción de los propios estudiantes en relación con el trabajo realizado durante el semestre. En razón de esto es que se puede concluir que los estudiantes manifiestan haber conseguido aprendizajes valiosos durante la experiencia, no sólo en relación a la ejecución de proyectos sino que también a la necesidad de autoformación permanente, la que se considera en sí misma como una habilidad para el siglo XXI. También así cuando evaluamos su percepción en relación con la vinculación remota con establecimientos educacionales, lo que resulta gravitante desde su rol de pedagogos en formación.

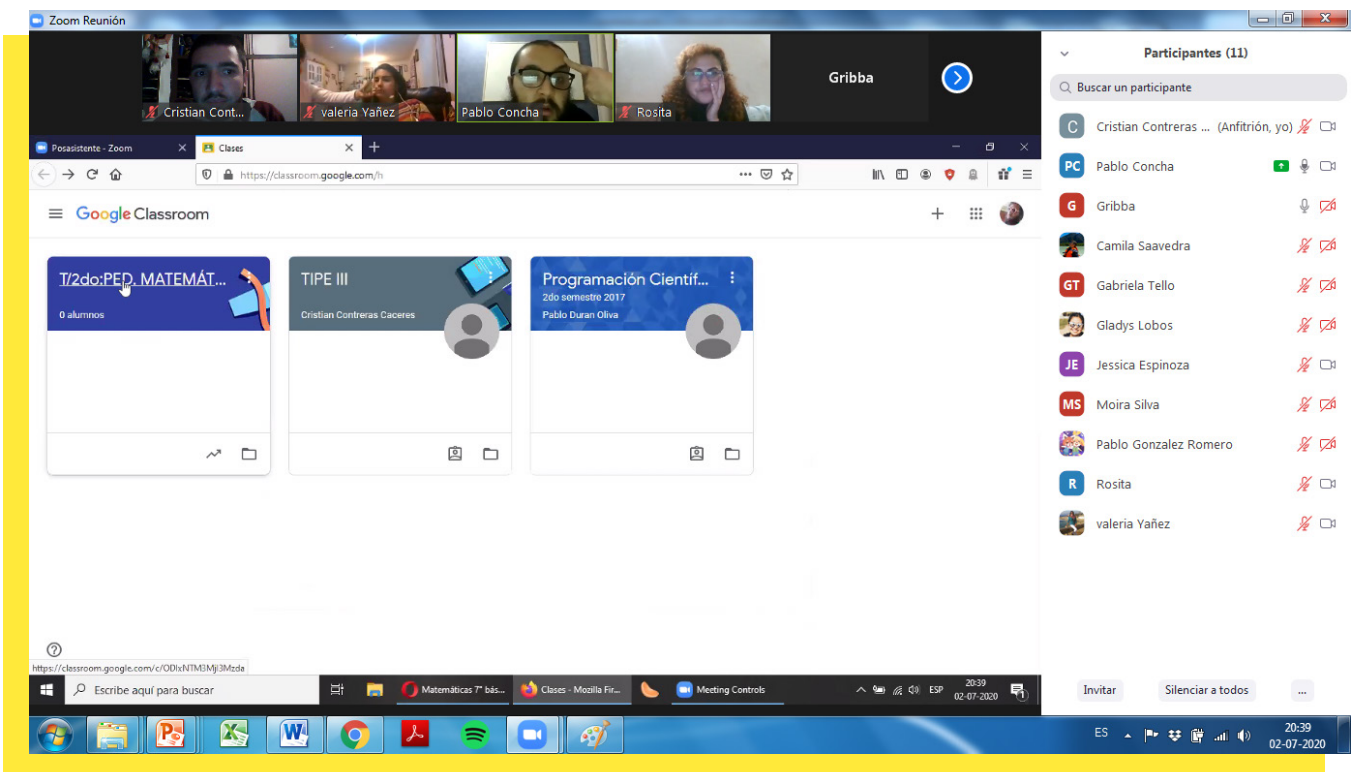
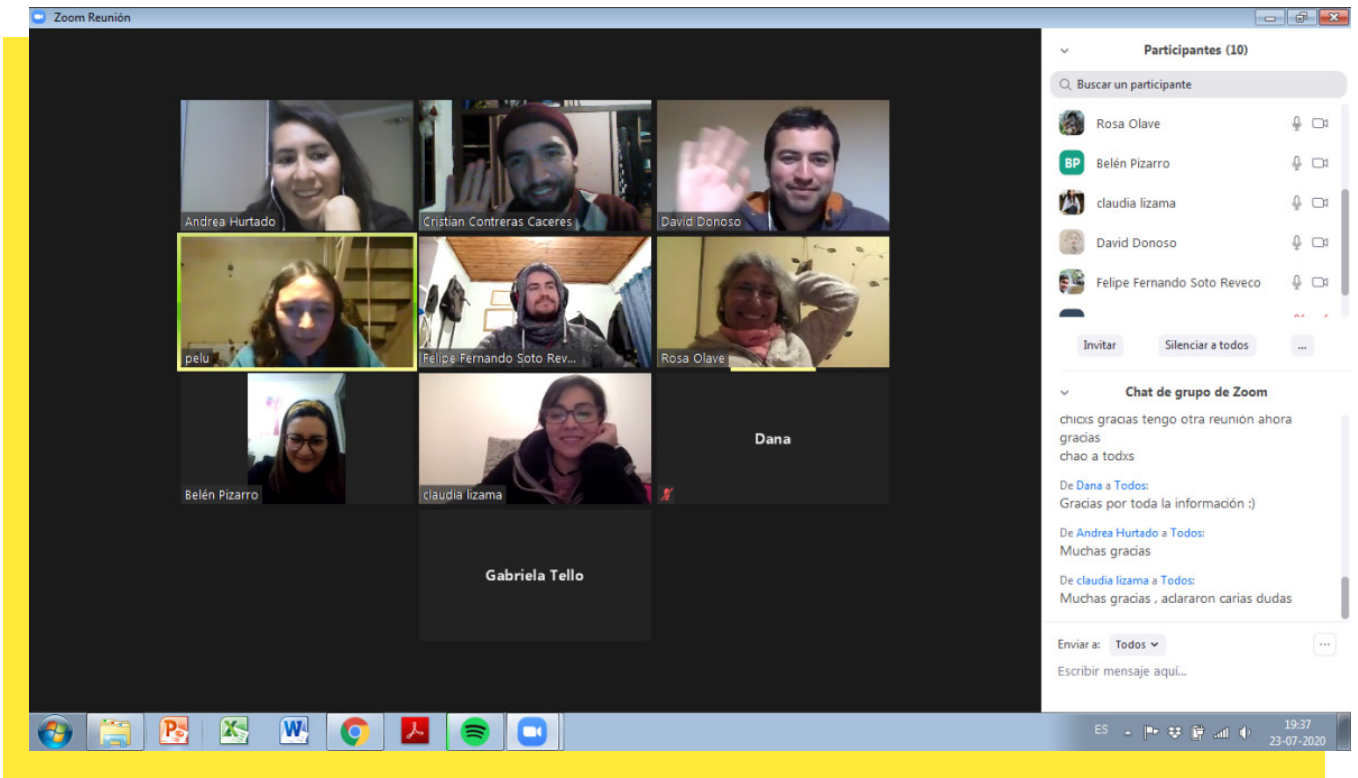
Finalmente cabe la reflexión de que este año hemos asistido a un evento sin precedentes, no sólo en el ámbito de la academia, sino que de la organización de nuestra vida en general y fue importante no desconocer el cómo esto nos afectó y nos afecta en nuestra individualidad. Fue importante dar espacio para la expresión emocional y la conformación de un grupo (más que solamente una clase) bajo las nuevas condiciones de educabilidad, sin esto probablemente no hubiera sido posible seguir adelante con el proyecto, de manera descontextualizada respecto de lo que ocurre en el mundo que nos circunda. Esto me hace recordar a la metáfora que propone el profesor Carlos Calvo (2014) cuando habla del tránsito del mapa escolar

al territorio educativo. Según dice, el mapa escolar corresponde a una modelización sobre la distinción entre tradiciones de estudio del tiempo escolar, donde el tiempo objetivo estaría representado por un mapa, mientras que el tiempo subjetivo estaría representado por el territorio. Con una analogía de la fábula del cartógrafo de J.L. Borges, explica que pasó cuando el cartógrafo hizo una representación tan espectacular y detallada, que finalmente el mapa reemplazó al territorio.

¿Qué sería entonces lo que enseña la escuela?

La respuesta es que enseña verdades que están en el mapa y no en el territorio (Calvo, 2014). Lo mismo que el profesor explica para la escuela aplica para el aprendizaje en la universidad, sobre todo en el contexto de una asignatura que tiene como uno de sus ejes formadores la vinculación con el medio. Para subvertir esta tecnificación es necesario que el tiempo en la organización educativa deje de ser una variable externa para ser, en su complejidad, un elemento transversal a la realidad educativa. Es un tiempo que no se caracteriza por las regularidades y las pautas sincronizadas que posibilitan el acotamiento temporal. Resulta difícil hablar de un tiempo único, cuyo comportamiento sea la armonía y la parsimonia. El tiempo en educación es más bien un abanico de posibilidades en las que se combina una diversidad de tiempos. Tiempos que llegan a actuar simultáneamente y que existen en un

contexto socio-histórico determinado, donde la lectura de los mismos depende de todos los agentes que se constituyen a sí mismos como partes de un proceso educativo o de enseñanza-aprendizaje.



REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- 1- Aldana, M., Campos, V. H. y Valdés, A. (2015) “Experiencias subjetivas de aprendizaje en la construcción de la Identidad de Aprendiz” (pp. 6-10) en Personas y sociedades conectadas. Aportaciones del ISCARiberca2014. Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano 11(2), 1-163.
- 2- Bardin, L. (1996). Análisis de Contenido. Akal.
- 3- Beltrán, M. (2010). Randall Collins y su ‘radical microsociology’. Revista Española de Sociología, 13. Recuperado de <http://www.fes-web.org/uploads-private/res/files/res-13/07.pdf>
- 4- Calvo, C. (2014). Del mapa escolar al territorio educativo: diseñando la escuela desde la educación. Formación universitaria, 7(4), 1. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062014000400001>
- 5- Coll, C. y Falsafi, L. (2010). Learner Identity- an educational and analytical tool. Revista de Educación (353), 211-233.
- 6- Collins, R. (2009). Cadenas de rituales de interacción. Barcelona:Anthropos.
- 7- Deden, A. (1998). Computers and systemic change in higher education. Commun. ACM. Consulta en línea [abril 18 de 2005]: <http://portal.acm.org/citation.cfm?id=268116&coll=ACM&dl=ACM&CFID=6092754&CFTOKEN=63103570>
- 8- De Kerckhove, D. (2006) Cibercultura promoviendo la acción social y el desarrollo. Comunidad cibervoluntarios. Consulta en línea [febrero 24 de 2009]: <http://www.cibervoluntarios.org/report/pdfs/DerrickdeKerckhove.pdf>
- 9- Falsafi, L. (2011). Learner identity: a sociocultural approach to how people recognize and construct themselves as learners (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona, España.
- 10- Hentea, M.; Shea, M. J. & Pennington, L. (2003). A perspective on fulfilling the expectations of distance education. Commun. ACM . Consulta en línea [mayo 2 de 2008]: <http://doi.acm.org/10.1145/947121.947158>
- 11- Herrera, L; Mendoza, N; Buenabad, M. (2009) Educación a distancia: una perspectiva emocional e interpersonal Apertura, vol. 9, núm. 10, pp. 62-77 Universidad de Guadalajara Guadalajara, México.

- 12- Kozulin, A. (2000). Instrumentos psicológicos: la educación desde una perspectiva cultural. Barcelona: Paidós.
- 13- Krippendorff, K. (1990). Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica. Paidós.
- 14- Maslow, A. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- 15- Monereo, C. (2007). Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social, del self y de las emociones. *Investigación Psicoeducativa*, N° 13 Vol 5(3), pp: 497-534.
- 16- Rizo, M. (2015). Interacción y emociones: La microsociología de Randall Collins y la dimensión emocional de la interacción social. *Psicoperspectivas*, 14(2), 51-61. <https://dx.doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL14-ISSUE2-FULLTEXT-439>
- 17- Vergel, R. (2014). El signo en Vygotski y su vínculo con el desarrollo de los procesos psicológicos superiores. *Folios* N°.39, 65-76. Bogotá.

30

pedagogía en música

Proceso de elaboración y aplicación de instrumento de construcción colegiada para la evaluación del perfil de egreso de la carrera de Pedagogía en Música.

**Macarena Silva
Ismael Cortez
Gonzalo Cortés**

RESUMEN

El objetivo de la experiencia fue: Diseñar un instrumento de evaluación del Perfil de Egreso a través de un trabajo colegiado, con los y las docentes del claustro ampliado de la Carrera de Pedagogía en Música, que evaluara, a través de preguntas de contenidos disciplinares (tanto pedagógicos, como musicales) los Resultados de Aprendizaje, asociados a las asignaturas de cada año de la Carrera.

Este proceso, guiado por el CCP, incluyó varias etapas, comenzando con la realización de pequeñas Capacitaciones/Talleres al claustro, sobre temáticas como evaluación auténtica y cognición situada. Luego se realizaron reuniones para dialogar con los profesores sobre sus metodologías didácticas y de evaluación. CCP construyó una matriz con las asignaturas que serían las encargadas de generar las preguntas y se realizaron cinco jornadas de creación colectiva del instrumento.

A la fecha, tenemos los instrumentos creados (uno para cada año de la carrera) y estamos en la etapa final de diseño de la matriz de respuestas, y la metodología de socialización - aplicación, para aplicarlo antes de la finalización de este año académico.

ANTECEDENTES DEL CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA

Al finalizar cada nivel de dominio, los y las estudiantes de la Carrera de Pedagogía en Música realizan, para evaluar el Perfil de Egreso, una encuesta de auto percepción sobre el nivel de desarrollo de cada una de las Competencias y sus RA y DC, sin embargo, dada la naturaleza de la Pedagogía en Música, que busca formar tanto buenos músicos, como buenos profesores (Licenciatura y Pedagogía), nos pareció necesario tener evidencias más concretas sobre el nivel de desarrollo de los Resultados de Aprendizaje y para esto, nos vimos en la tarea de diseñar un instrumento de evaluación disciplinar que complementara la encuesta recién mencionada.

Como Comité Curricular, en el contexto de una reciente acreditación y el egreso de la primera generación de Profesores de Música el próximo año, propusimos al claustro la elaboración de instrumentos de evaluación por año que midieran el nivel de logro de los contenidos disciplinares (música y pedagogía) de los y las estudiantes, por asignatura, asociados a los Resultados de Aprendizaje, en cada

año del Plan de Estudios. Para el diseño y elaboración de estos instrumentos de evaluación, decidimos optar por una construcción colegiada, es decir, incorporando al claustro ampliado de los y las docentes de la Carrera, en el proceso de elaboración. Esta decisión, se sustenta en la convicción de que el trabajo colectivo y colaborativo, genera conocimiento y productos del conocimiento, más significativos para la comunidad de profesores y permite el trabajo en equipo y de retroalimentación permanente.

Tomando en cuenta el contexto de “virtualidad” académica, nos pareció pertinente proponer una primera aplicación del instrumento como “marcha blanca”, en modalidad *online* este año, utilizando un formato de formulario *google forms*, seleccionando el que nos permitiera realizar diversos tipos de pregunta y la carga de archivos por parte de los estudiantes en las respuestas. Pensamos, que esta primera aplicación nos entregará la experiencia necesaria para revisar y mejorar los instrumentos, en la perspectiva de ser aplicados el próximo año de manera presencial y nos entrega un espacio de “adaptación académica” al actual contexto.

Como marco teórico/ técnico referencial, utilizamos algunos procedimientos propuestos en la Evaluación Auténtica que caracteriza a la evaluación “como un proceso continuo, dinámico, flexible, reflexivo e inherente a todo aprendizaje” (Ahumada 2005) y los principios que

plantea la cognición situada que “afirma que el conocimiento es situado, es decir, forma parte y es producto de la actividad, el contexto y la cultura. Se destacan la importancia de la mediación, la construcción conjunta de significados y los mecanismos de ayuda ajustada...” (Díaz Barriga 2006)

También propusimos al claustro, una revisión de algunas preguntas seleccionadas de otros instrumentos de evaluación, como la prueba END y la Evaluación Nacional Docente, para que el instrumento mantuviera algunas características de estos y así, acercar y preparar a los/las estudiantes para enfrentar este tipo y formato de experiencia evaluativa.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

La elaboración de el instrumento se dividió en varias etapas, algunas desarrolladas solo por el CCP y otras facilitadas por el CCP, en conjunto con el claustro ampliado de la carrera.

-ETAPA 1: Capacitación/Taller a los/las docentes.

Como CCP realizamos dos jornadas (vía **zoom**), donde expusimos los principios

centrales de la Evaluación Auténtica y la Cognición Situada, para luego generar un diálogo reflexivo sobre estos conceptos y el cómo incorporarlos a las cátedras desde las estrategias de enseñanza-aprendizaje y luego poder incorporar estos conocimientos en la próxima elaboración del instrumento colegiado.

-ETAPA 2: Creación matriz de tributación: RA/Asignaturas que elaborarán preguntas (CCP + Dirección).

Junto la Dirección de la Carrera, seleccionamos las asignaturas que elaborarían las preguntas para cada instrumento (por año), cuidando que los RA estuvieran todos evaluados al terminar cada nivel de dominio. Al finalizar este proceso, creamos una matriz de tributación con esta información, que fue compartida con el claustro.

-ETAPA 3: Encuentros “virtuales” con académicos.

Invitamos a los/las académicos/as (en grupos de tres) a una reunión para dialogar sobre la cobertura curricular, las metodologías de enseñanza - aprendizaje y los procesos de evaluación más utilizados en sus asignaturas y cómo habían realizado la adaptación a la modalidad **online**. Esto nos permitió tener más y mejor información al momento de diseñar el instrumento.

-ETAPA 4: Presentación matriz de preguntas por RA, socialización de preguntas de otros instrumentos de evaluación docente nacional.

En un encuentro (*zoom*), presentamos al claustro una selección de tipos y formatos de preguntas, de instrumentos de evaluación docente nacional (END y Evaluación Nacional Docente), para tener una referencia al momento del diseño de las preguntas. Presentamos también la matriz que diseñamos para la incorporación de preguntas. El archivo se mantuvo en un Drive, para poder hacer retroalimentación remota y/o sugerencias a las propuestas.

-ETAPA 5: Jornadas de creación colectiva de preguntas.

Realizamos cinco jornadas, con distintos grupos de profesores (según disponibilidad), para redactar las preguntas asociadas a sus asignaturas. El trabajo colectivo, nos permitió una retroalimentación *insitu*, que favoreció el proceso creativo.

-ETAPA 6: Revisión y edición de las preguntas (CCP).

Realizamos varias revisiones de las preguntas, buscando siempre la coherencia interna de cada instrumento, el equilibrio en el tipo y formato de las preguntas, el nivel de dificultad, para que fuera progresivo desde 1º a 4º año y el equilibrio disciplinar de los instrumentos.

-ETAPA 7: Metodología de implementación y revisión.

Muestra: Decidimos, teniendo en cuenta las evaluaciones nacionales antes mencionadas, que los y las estudiantes a quienes se les aplicarán los instrumentos,

deberán tener un 60% de avance curricular en su propia cohorte. Esto para asegurarnos que el avance curricular de los/las estudiantes, sea coherente con el nivel de dificultad y cobertura curricular del instrumento.

Formato: Seleccionamos un formulario de *google forms* e incorporamos las preguntas. Probamos varias veces la aplicabilidad del instrumento, cuidando que fuera posible de realizar por parte de los y las estudiantes en el contexto de no presencialidad en que nos encontramos e intentando que fuera un formato fácil de completar, incluso a través de un teléfono celular.

Socialización: Para la socialización del instrumento y motivar a los/las estudiantes para responderlo, los académicos y académicas de la Carrera grabamos un video que explica la importancia de esta evaluación y lo fundamental de su participación en el proceso colectivo de auto evaluarnos en forma permanente, para reflexionar críticamente y mejorar.

Aplicación: El instrumento será aplicado la última semana de diciembre, a través del envío por correo electrónico institucional. Los/las estudiantes tendrán un plazo establecido para responder.

Revisión: Se elaboró una matriz de respuestas que incluye las rúbricas, listas de cotejo y/o alternativa correcta de las

preguntas de cada instrumento. Una vez aplicado los instrumentos, realizaremos jornadas de revisión a través de la creación de una comisión, con profesores y profesoras del claustro.

Resultados: El análisis de los datos obtenidos, se realizará en el mes enero 2021 y CCP elaborará un informe que será socializado y dialogado con el claustro y los/las estudiantes. Generando un espacio de retroalimentación colaborativa.

En el mes de marzo, realizaremos un grupo focal, con algunos/as estudiantes de cada cohorte que respondieron los instrumentos, para generar un espacio de retroalimentación que nos permita mejorar.

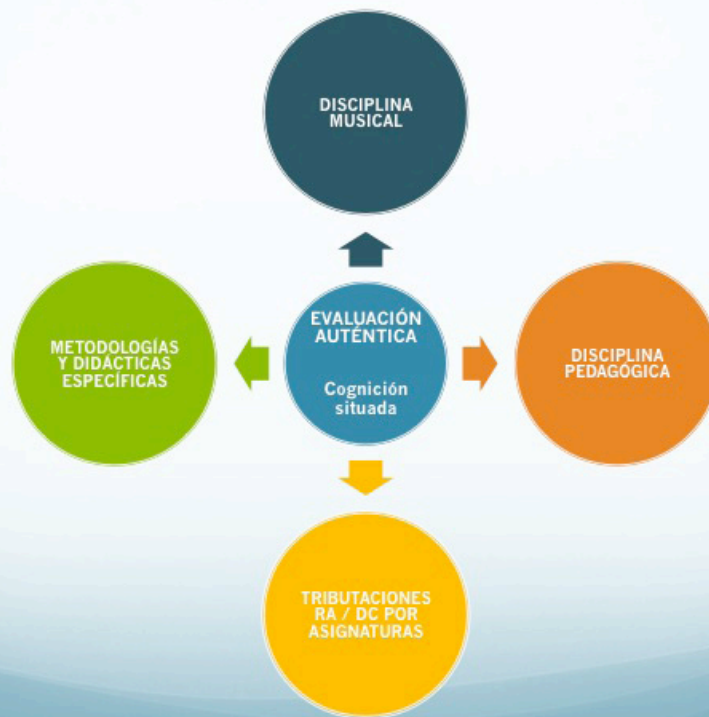
RESULTADOS

A pesar de que los instrumentos aún no son aplicados, logramos el diseño y elaboración de estos para 1º, 2º, 3º y 4º año de carrera y dejamos proyectado el instrumento del 2º año 2021, que corresponde a la nueva malla que hoy va en 1º año.

Estamos conscientes, de que el contexto actual, dificulta de manera significativa la aplicación del instrumento y creemos que en un contexto de presencialidad, los resultados en cuanto a la cantidad y calidad de las respuestas pueden ser mejores, sin embargo, estamos ante una realidad diferente, que nos propone ser flexibles y adaptarnos a las circunstancias para no detener el proceso de crecimiento de la Carrera.

Hoy, contamos con cuatro instrumentos, creados de manera colegiada, frutos de una reflexión profesional y académica profunda, lo que nos fortalece como claustro y sin duda como CCP.

INSTRUMENTO DE CONSTRUCCIÓN COLEGIADA



BASES TEÓRICAS

PLAN DE EVALUACIÓN PERFIL DE EGRESO PLMU



CRONOLOGÍA DE APLICACIÓN

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- 1- Ahumada, Pedro. (2005) La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. Revista Perspectiva Educacional. Formación de Profesores, nº 45, 2005, pp 11-24. PUCV, Chile.
- 2- Díaz Barriga, Frida (2006). Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida. McGraw-Hill. México.
- 3- Díaz Barriga, Frida. (2003) Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. Revista Electrónica de Investigación Educativa, vol. 5, núm. 2, 2003, pp. 105-117 Universidad Autónoma de Baja California Ensenada, México
- 4- Rusinek, Gabriel (2004) Aprendizaje musical significativo. Revista electrónica complutense de Investigación en Educación Musical. Volumen 1 nº 5.

31

educación parvularia y pedagogía en música

**Acompañamiento desde una Triada
Formativa en Práctica Intermedia y
Profesional con Estudiantes de las
carreras de Pedagogía en Música
y Educación Parvularia de la
Universidad de Valparaíso.**

**Luz Marina Aravena Grandi
Carola Cacciuttolo Juárez
Sandra Sánchez Miñán
Macarena Silva Ayarza**

RESUMEN

Objetivo general: Analizar las percepciones, dimensiones y acciones que emergen desde la conformación de triadas formativas para la construcción de competencias reflexivas de los/las estudiantes de las carreras de Pedagogía en Música y Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso en el proceso de acompañamiento de prácticas pedagógicas intermedias y profesionales.

ANTECEDENTES DEL CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA

Las políticas públicas de nuestro país referidas a la formación inicial docente consideran como eje relevante desarrollar un trabajo de acompañamiento de prácticas realizadas en los centros educativos donde estén involucrados los actores fundamentales del proceso: estudiantes, profesor/a de la universidad (supervisor) y profesor/a de aula (mentor-tutor); desde esta mirada se requiere una relación colaborativa permanente y sistemática donde cada uno de los actores del proceso de práctica pedagógica estén involucrados en la formación del estudiante y asuman distintos roles en este proceso.

En investigaciones e informes realizados en Chile sobre la formación docente, se menciona la importancia fundamental de indagar y ampliar el vínculo entre el escenario escolar y la formación de los estudiantes. La Comisión sobre Formación Inicial Docente (Navarro, 2005, p. 73) señala que: “es necesario por parte de las instituciones formadoras atender preferentemente la gestión de su supervisión considerando un tiempo adecuado para esta tarea y el reconocimiento académico a los profesores guías de las instituciones”.

De acuerdo a lo anterior, se propone que las instituciones de formación superior analicen críticamente las prácticas profesionales, concibiéndolas como instancias de reflexión y construcción de saberes profesionales y generen espacios de articulación entre centros formadores y escuelas en los que se involucren directamente todos y todas los/las participantes (Comisión sobre Formación Inicial Docente, 2005, págs. 73-74).

Lo anterior está incorporado en el Marco para la Buena Enseñanza (2008, p. 10), en el que se expresa que el profesor “reflexiona consciente y sistemáticamente sobre su práctica y la reformula, contribuyendo a garantizar una educación de calidad para todos los estudiantes”. De igual modo, está considerado en el Marco para la Buena Enseñanza de la Educación Parvularia (2019, p. 10), que considera entre sus propósitos “Promover la reflexión pedagógica crítica, individual y entre pares, en contextos educativos diversos”.

La práctica reflexiva (Hargreaves y Fullan, 2014, citando a Schon) tiene dos aspectos: reflexionar en la acción y reflexionar sobre la acción. Reflexionar en la acción se refiere a la capacidad de analizar un problema mientras se está produciendo y se piensa en lo que se hace mientras se buscan soluciones; reflexionar sobre la acción es analizar después del hecho, una vez que la práctica ha finalizado. Estos dos tipos de reflexión son esenciales para el ejercicio profesional y ambas se benefician de la práctica, especialmente cuando hay un

mentor o guía que orienta este proceso, da retroalimentación y enriquece el proceso reflexivo. Además, se agrega un tercer aspecto: reflexionar para la acción, que implica pensar sobre el contexto y como mejorarlo. Es así como las prácticas se convierten en la oportunidad para generar conocimientos en un escenario real, por lo que la orientación que se le da a la mentoría, tutoría o guía este proceso, es fundamental.

En un estudio realizado por Fuertes (2011), se propone que el estudiante se apropie, desde su capacidad de observación, del espacio educativo para analizarlo y generar instancias de diálogo simultáneo con los otros actores implicados en el proceso, considerando momentos de encuentro intencionados y sistemáticos durante el proceso, entre estudiantes, educadoras guías (supervisores) y educadoras de aula (mentor-tutor), de manera de hacer una retroalimentación conjunta, con el propósito de profundizar en aspectos esenciales del proceso de práctica y, de este modo, desarrollar las competencias reflexivas de la estudiante en formación.

Estas instancias de reflexión y construcción de saberes profesionales entre todos los actores involucrados requieren de un trabajo colaborativo, que releva el aporte que hace cada uno de ellos en el proceso. En este contexto, para Armengol (2011), esta instancia de trabajo colaborativo en triada es fundamental para el/la estudiante,

puesto que recibe un apoyo recíproco y coherente de quienes están mediando en el proceso formativo. De este modo, esta triada la concebimos como “una red de relaciones, espacios de diálogo y de construcción conjunta de significados y de relaciones de confianza que generan un clima social positivo y satisfactorio para la participación de estos tres grupos de interés” (Moreno, A. y Gamboa, R.; 2014; p. 36).

Todo lo anterior, implica asumir modelos reflexivos en los procesos prácticos, en los cuales se considera al menos tres etapas importantes en el proceso formativo: la reflexión del estudiante respecto a su quehacer, la construcción y valoración del proceso de práctica y la aplicación de los aprendizajes en su contexto de práctica (McGarr y McCormack, 2014).

Por consiguiente, se hace necesario implementar en las carreras de pedagogía, Educación Parvularia y Música, un acompañamiento basado en esta triada formativa para las prácticas intermedias y profesionales: estudiantes, profesoras/as, educadoras guías y profesoras/as y educadoras de aula, que se interrelacionan en un diálogo profesional sobre la base de la confianza y la reflexión conjunta; se corresponde con un proceso permanente de seguimiento y evaluación a fin de que las estudiantes logren los desempeños como profesoras y educadoras, contenidos en las competencias de egreso de cada uno de los Planes de Estudios de las carreras ya mencionadas.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

La investigación se desarrolla desde un enfoque mixto: cualitativo y cuantitativo. Sin embargo, prioriza la mirada cualitativa, complementándose y apoyándose con la metodología cuantitativa, ya que interesa el descubrimiento de las temáticas indagadas desde las voces de los participantes.

Al ser de tipo exploratorio no se proyectan hipótesis ni supuestos, planteándose preguntas y objetivos de investigación. La pregunta que guía la investigación: ¿Cuáles son las percepciones, dimensiones y acciones que emergen desde la conformación de triadas formativas para la construcción de competencias reflexivas de los/las estudiantes de las carreras de Pedagogía en Música y Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso en el proceso de acompañamiento de prácticas pedagógicas intermedias y profesionales?

El procedimiento investigativo del presente estudio está conformado en 8 etapas, referidas principalmente a la organización, obtención y discusión de los hallazgos generados desde el levantamiento de la información generados a partir de la aplicación de las diferentes técnicas seleccionadas, considerando ambas perspectivas investigativas.

-Etapa 1: Se seleccionan los centros educativos para la realización del proyecto

en conjunto con la coordinación de prácticas de las carreras, previo acuerdo con cada una de las instituciones, solicitando las autorizaciones respectivas. Requiriendo para esto que los centros educativos seleccionados tengan disposición para recibir estudiantes de las Carreras de Educación Parvularia y de Pedagogía de Música para efectuar sus procesos de prácticas pedagógicas y la conformación de triadas.

-Etapa 2: Cada una de las coordinaciones de práctica, correspondientes a las respectivas carreras, distribuyen a las y los estudiantes en los diferentes centros educativos, seleccionando, además, la educadora o profesor/a que acompañará el proceso desde la Universidad. Posteriormente, se realiza una reunión informativa a las y los estudiantes, respecto al proceso y etapas de la práctica correspondiente. Del mismo modo, se socializa el proyecto de triada, entregando los documentos orientadores de la práctica.

-Etapa 3: Se conforman las triadas al inicio del proceso de práctica respectivo, donde se organiza una reunión breve con cada uno de los actores participantes, de manera de presentarse, vincularse y socializar el proceso a desarrollar.

-Etapa 4: Se inician las sesiones de triada, contemplando una sistematicidad de cada 15 días, durante un tiempo de una 1 hora, aproximadamente. En estas sesiones deben participar presencialmente

los 3 actores del proceso, y evidenciar lo socializado en un acta de registro, en la cual se consideran los aspectos más relevantes de la reunión. Para cada una de las sesiones se ha elaborado un cuadro orientador de manera que los participantes puedan decidir sobre los temas a conversar, además de considerar aquellos aspectos emergentes que surjan durante la práctica de las y los estudiantes.

-Etapa 5: Se aplican los grupos focales a estudiantes, profesores/as y educadoras de la Universidad, que acompañan la práctica, de las carreras de Educación Parvularia y Pedagogía en Música.

-Etapa 6: Se elabora la Pauta de entrevista, considerando los tópicos que emergen de los grupos focales y se somete a validación de juicio de expertos. Posteriormente, se aplican las entrevistas en profundidad a los profesores/as y educadoras de párvulos de los centros educativos.

-Etapa 7: Se aplica el cuestionario sobre: “Actitud reflexiva de las y los estudiantes producto del acompañamiento en el proceso de práctica”, a las y los estudiantes de cada una de las carreras.

-Etapa 8: Se realiza el análisis de la información con los *softwares* seleccionados para cada uno de las miradas investigativas.

Durante el proceso investigativo, se realiza una revisión bibliográfica permanente en

la medida que se generen dudas en su desarrollo, siendo un aspecto transversal del estudio.

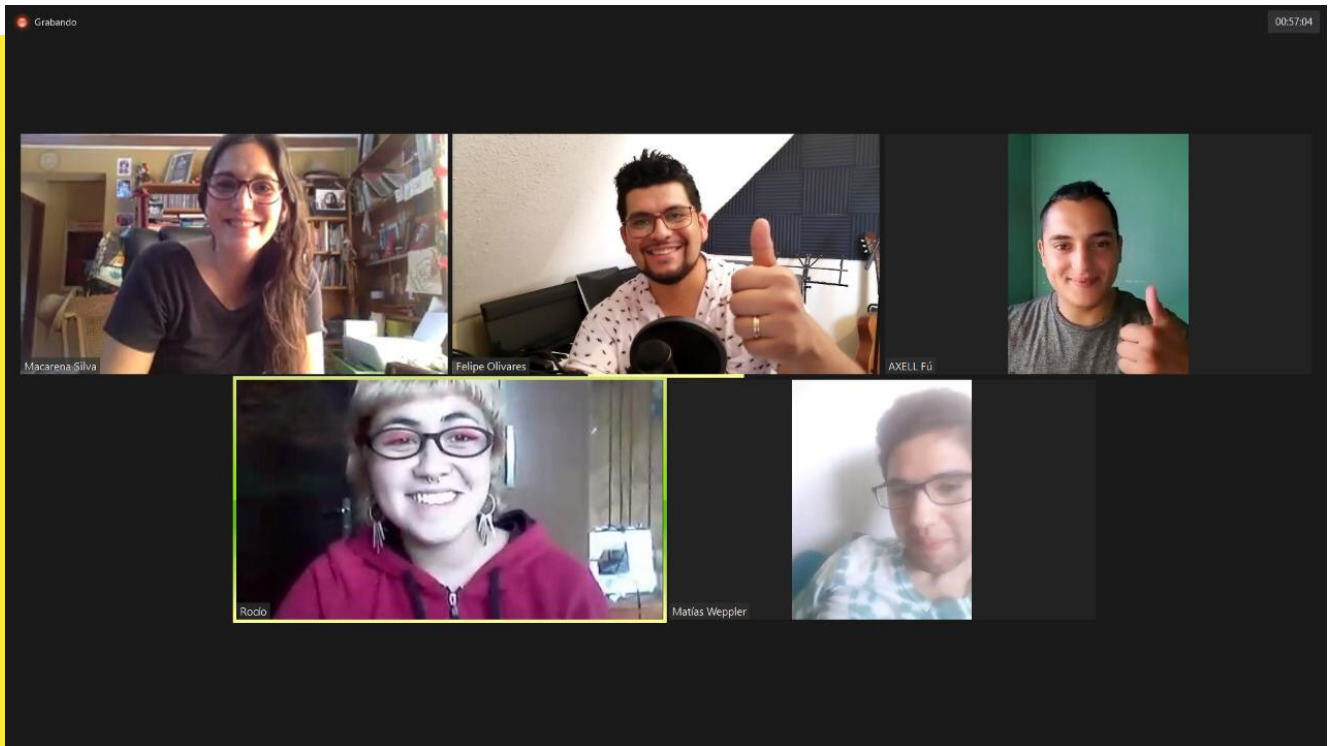
El desarrollo del proyecto se ha realizado de manera *online* considerando la contingencia sanitaria *COVID-19*, emergida este año, frente a dicha situación, cada una de las unidades académicas fue adaptando y reformulando sus modelos de prácticas, de manera de generar espacios de práctica de forma remota e implementar el acompañamiento desde una triada formativa virtual.

RESULTADOS

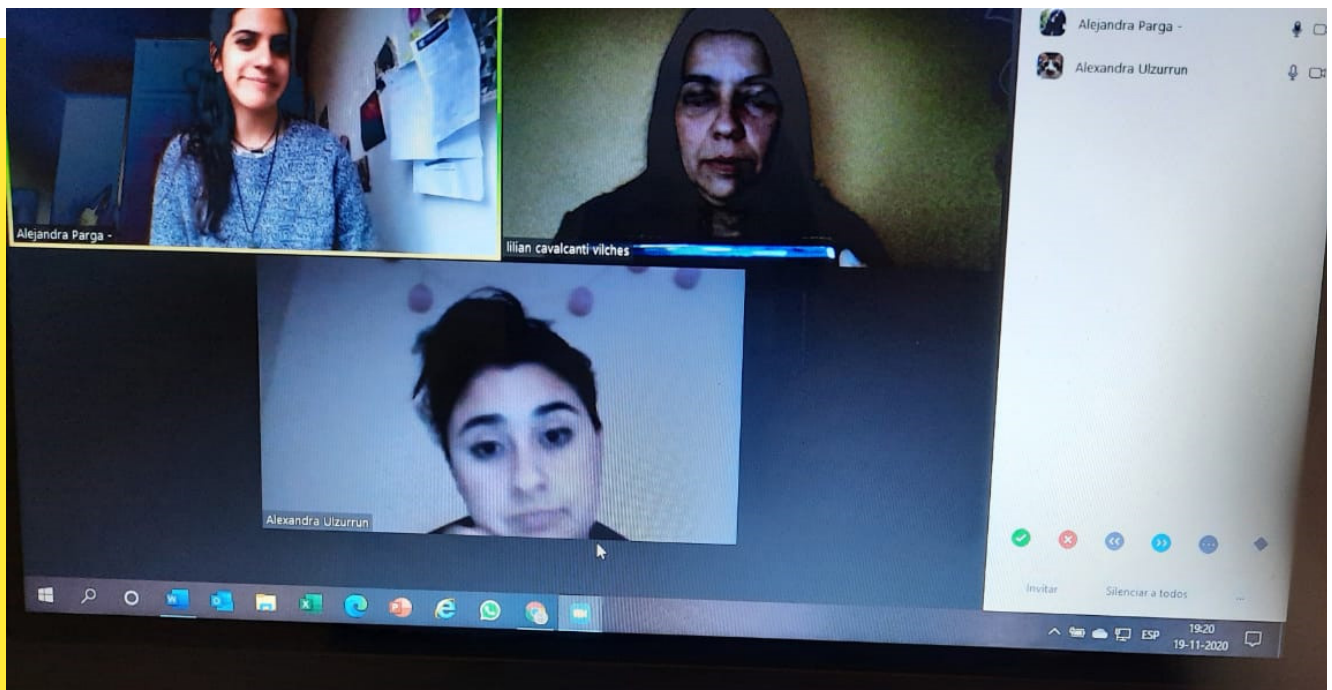
A partir de los referentes se propone desarrollar un modelo de acompañamiento basado en la triada formativa, poniendo énfasis en un seguimiento y diálogo permanente, orientando en el trabajo pedagógico de la/el estudiante desde una triple mirada: profesor/a y educadora de aula, profesor/a y educadora guía UV y estudiante en práctica, consolidando y otorgando instancias de diálogo y retroalimentación que propicien las competencias reflexivas de los/las profesores/as y educadores/as en formación.

Además, este modelo de acompañamiento permitirá mejorar los resultados de la Evaluación Nacional Diagnóstica, respecto a la Prueba de Reflexión Pedagógica; en ella, las estudiantes deben argumentar para analizar diferentes situaciones del quehacer pedagógico, por lo tanto, el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico, en un contexto situado, sus prácticas, favorecerán este proceso.

En este momento el estudio planteado se encuentra en la etapa 4, de forma paralela, se ha iniciado el proceso de recogida de información a los participantes y también se ha iniciado los primeros análisis de los registros de sesiones triadas y un primer encuentro con educadoras guías, que acompañan desde la UV los procesos.



TRIADA CARRERA PEDAGOGÍA EN MÚSICA, 2020



TRIADA ESCUELA EDUCACIÓN PARVULARIA, 2020

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- 1- Armengol, C. Asparó, D. Jariot, M. Massot, M. y Sala, J. (2011). El Practicum en el espacio europeo en educación superior (EEES): mapa de competencias del profesional de la educación. *Revista de Educación*, 354, 71-98.
- 2- Fuertes, M. (2011). La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado. *Revista de Docencia Universitaria*, Vol.9 (3), Octubre-Diciembre 2011, 237 - 258 ISSN:1887-4592.
- 3- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid: Morata, 240 pp.
- 4- McGarr, O. y McCormack, O. (2014). Reflecting to Conform? Exploring Irish Student Teachers' Discourses in Reflective Practice. *The Journal of Educational Research*, 107, 267-280.
- 5- MINEDUC, (2019). *Marco para la Buena Enseñanza de la Educación Parvularia, Referente para una práctica pedagógica reflexiva y pertinente*.
- 6- Moreno, A. y Gamboa, R. (2014). Dictadura chilena y sistema escolar: "a otros dieron de verdad esa cosa llamada educación". *Educación en Revista*, 51, 51-66.
- 7- Navarro, R. (2005). *Informe comisión sobre formación inicial docente*. Santiago: Serie Bicentenario.

¡revive la jornada!



<https://drive.google.com/drive/folders/1kZsxtKfFoPvTH-LL8x0la8FKuYDAP6wn2?usp=sharing>



<https://www.youtube.com/channel/UCjBR9W6amdGh-JMBf73ipGng/videos>

JORNADA DE INNOVACIÓN CURRICULAR
Y BUENAS PRÁCTICAS
pedagógicas

