

COLECCIÓN INNOVACIONES PEDAGÓGICAS

UNIVERSIDAD CASA GRANDE

*Aplicación de Desempeños
Auténticos de Comprensión
en el curso Psicología II de la
Carrera de Educación Inicial*

Nº 08

AUTOR

Priscila Marchán de Riofrío

GUÍA DE TESIS

Lucila Pérez, PhD

Documento de Grado para Tesis
Maestría en Educación Superior con
mención en Temas Contemporáneos

Guayaquil, Abril del 2012

El propósito de esta investigación fue describir el efecto que tuvo la aplicación de una innovación pedagógica en el aprendizaje de los estudiantes de Psicología II durante el semestre septiembre 2010 a febrero 2011. La innovación pedagógica estuvo diseñada a partir de los principios didácticos derivados del constructivismo social, especialmente la integración de desempeños auténticos de comprensión. Los resultados de la comparación pretest – postest arrojaron evidencia de que el 76% de estudiantes alcanzó un dominio de las teorías estudiadas correspondiente al nivel (3) de aplicación según la Taxonomía de Bloom. Al aplicar la prueba t de significancia estadística, se comprobó una variación significativa entre la media inicial y final, con un nivel de confianza del 99%. Los resultados se triangularon con las respuestas de encuestas y entrevistas realizadas a los estudiantes. El 83% señaló que la innovación planteada fue la actividad del curso que más contribuyó a su aprendizaje. Todas las estudiantes entrevistadas describieron la experiencia como satisfactoria, útil para su aprendizaje y muestran disposición para repetirla. Los resultados confirman la efectividad de incorporar desempeños auténticos de comprensión para el aprendizaje de psicología en las aulas universitarias.

ISBN 978-9942-9900-8-2



© Universidad Casa Grande. Frente a la puerta #6 del CC
Albán Borja, Urdesa. Guayaquil, Ecuador. PBX: 2202180.

DIRECTIVOS

RECTORA

Marcia Gilbert de Babra

VICERRECTORA

Leticia Orcés Pareja

PRESIDENTE

JUNTA CONSULTIVA

Francisco Huerta Montalvo

DIRECTORA GENERAL

María Tibau Iturralde

ASESOR DE RECTORADO

Steven Wille

SECRETARIA GENERAL

Katia San Martín de Wong

DIRECTORA DE POSGRADOS

Lucila Pérez Cascante

DIRECTORA DE INVESTIGACIÓN

Claudia Patricia Uribe

DIRECTORA DE

RESPONSABILIDAD SOCIAL Y VINCULACIÓN COLECTIVIDAD

Carolina Portaluppi Castro

DIRECTORA DE PLANIFICACIÓN

Gilda Macías Carmigniani

ASESOR DE EVALUACIÓN

Giaffar Barquet Abi-Hanna

DIRECTOR DE INNOVACIÓN Y DESARROLLO EMPRESARIAL

Eduardo Reinoso Dito

DIRECTOR DE ASUNTOS ESTUDIANTILES Y ADMISIONES

Daniel Valenzuela Phillips

DECANO ACADÉMICO (E)

Rodrigo Cisternas Osorio

DECANA FACULTAD DE ECOLOGÍA HUMANA, EDUCACIÓN Y DESARROLLO

Lucila Pérez Cascante

DECANO FACULTAD DE ADMINISTRACIÓN Y CIENCIAS POLÍTICAS

Modesto Correa San Andrés

DECANO FACULTAD DE COMUNICACIÓN MÓNICA HERRERA

Enrique Rojas Sánchez

© Universidad Casa Grande. Frente a la puerta #6 del CC Albán Borja, Urdesa.
Guayaquil, Ecuador. PBX: 2202180.

ISBN-978-9942-9900-8-2

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida en su totalidad sin permiso previo escrito del Editor. El texto sólo puede ser citado si se incluye todos los datos de la referencia bibliográfica.

Comité Académico/Revisores:

Directora de Posgrados de la UCG: Lucila Pérez, Ph.D

Vice rectora de la UCG: Leticia Orcés, Mg.

Coordinación de Investigación de la Facultad de

Ecología Humana, Educación y Desarrollo de la UCG: Nicola Wills, Mg.

Edición: Juan de Althaus, Editor General de Publicaciones de la UCG.

Correspondencia: jalthaus@casagrande.edu.ec

Diseño Gráfico: Cristi Guzmán

Asistente de Diseño Gráfico: María Belen Loo

Revisión Editorial Temática: Gilda Macías, Mg.

Impreso en Docucentro, Guayaquil, Ecuador. diciembre de 2012.

COLECCIÓN
INNOVACIONES
PEDAGÓGICAS

UNIVERSIDAD CASA GRANDE

*Aplicación de Desempeños
Auténticos de Comprensión
en el curso Psicología II de la
Carrera de Educación Inicial*

Nº 08

PRESI

Hace ya una década, al poco tiempo de haber inaugurado su Facultad de Ecología Humana, las autoridades de la Universidad Casa Grande consideraron imperativo ofrecer a la comunidad educativa de Guayaquil y su región, la oportunidad de actualizar conocimientos en el ámbito de la Educación Superior, con énfasis en sus visiones contemporáneas, sus métodos de investigación y las tendencias de su devenir.

El esfuerzo cumplido por quienes decidieron tomar el desafío culminó con la elaboración de muy serios y profesionales trabajos que vale la pena compartir y hoy se presentan a la consideración de la comunidad educativa nacional, en una primera entrega que acumula algunos de ellos.

En un entorno globalizado, basado en la comunicación y el conocimiento, donde la variabilidad tecnológica, política y social es una constante, el rol de las instituciones de educación superior es estratégico para mantener el desarrollo sostenible de los países y el de sus profesionales.

Es imperativo que estos últimos posean las competencias necesarias para insertarse exitosamente en un contexto laboral determinado, y también la suficiente flexibilidad y capacidad de adaptación a varios sistemas diferentes y diversos por su cultura, idioma, condiciones geográficas y otros aspectos.

Lograrlo requiere contar con docentes de un excelente nivel académico, experticia en el área de especialización que enseñan y capacidad de creación de entornos reales o simulados que faciliten experiencias significativas y pertinentes.

ENTACCIÓN

A esos requerimientos respondió exitosamente la Maestría en Educación Superior, que formó docentes innovadores, con destrezas en estrategias de aprendizaje activo e investigación, orientados a mejorar la calidad de la docencia universitaria.

La Maestría en Educación Superior fue aprobada por el CONESUP mediante resolución RCP.So4.NºIII.04. e inició su primera promoción en el año 2004. El requisito para obtener el título de Magíster fue la aprobación de todas las materias y un trabajo de tesis, equivalente a 60 créditos.

Por lo señalado, la Universidad Casa Grande se complace en presentar la Colección “Innovaciones Pedagógicas”, obra que aporta a la renovación de las prácticas educativas habituales, investigándolas, debatiéndolas honestamente y proponiendo enfoques y didácticas de vanguardia para abordar, de manera pertinente, el proceso de enseñanza-aprendizaje. El presente es un esfuerzo por compartir y divulgar reflexiones sobre experiencias docentes que dan cuenta de la ruptura necesaria y urgente que debe hacerse en relación a las concepciones tradicionales de la educación.

Tener como objeto de estudio los ambientes de aprendizaje en que éste ocurre, implica atravesar una experiencia de transformación docente, que solo puede ser comprendida y compartida por los propios sujetos que enseñan y aprenden; es decir, a partir de la reflexión en acción, después de la acción, como bien señala Schön. Eso han logrado los autores de esta Colección, con temas como el uso del portafolio para introducir prácticas constructivistas, la aplicación de desempeños auténticos de comprensión, el juego de roles y análisis de Casos de aprendizaje, el aprendizaje basado en problemas, la aplicación del método

Casos (simulación pedagógica), el uso de métodos mixtos para el aprendizaje del inglés, por citar algunos.

La UCG decidió iniciar la publicación de estas tesis como una colección abierta a nacientes contribuciones en el campo de la educación superior, cuando logró sumar suficientes títulos para hacerla consistente. A su vez, por motivos personales y profesionales de los Tesistas o por compromiso con la confidencialidad de algunos temas explorados, no se publican todos los trabajos de titulación.

Marcia Gilbert de Babra
Rectora UCG

Lucila Pérez, Ph.D
Directora de Postgrados de la UCG

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	13
MARCO CONTEXTUAL	13
ANTECEDENTES	14
USOS Y BENEFICIARIOS DE LA INVESTIGACIÓN	14
LÍMITES Y ALCANCES DE LA INVESTIGACIÓN	16
REVISIÓN DE LA LITERATURA	17
¿QUÉ ES APRENDER Y CÓMO SE CONSTRUYEN LOS APRENDIZAJES?	18
¿QUÉ TIPO DE ACTIVIDADES GENERAN APRENDIZAJES?	20
¿CÓMO SE HAN APLICADO ESTAS PROPUESTAS EN DISEÑOS PEDAGÓGICOS?	20
INNOVACIÓN PEDAGÓGICA	23
REFLEXIONES SOBRE EL CONTEXTO	23
¿Qué queremos que los graduados de Educación Inicial puedan hacer? ¿Cómo el aprendizaje de psicología puede contribuir a este perfil?	24
¿A quiénes está dirigido el curso de Psicología II y cuáles son sus conocimientos de psicología?	26
¿Qué características tiene el saber novato a diferencia del saber profesional? ¿Cuáles son los estadios intermedios de ese recorrido?	27
¿Qué nivel de complejidad deben alcanzar sus comprensiones en Psicología II?	31
DISEÑO DE LA INNOVACIÓN PEDAGÓGICA PARA EL CONTEXTO PARTICULAR	31
OBJETIVOS Y PROGRAMA DEL CURSO PSICOLOGÍA II	31
TEORÍAS ESTUDIADAS EN EL CURSO PSICOLOGÍA II	32
Psicoanálisis	33
Conductismo	34
Humanismo	35

DESCRIPCIÓN DEL CURSO PSICOLOGÍA II SEP 2010 – FEB 2011	36
DESCRIPCIÓN DE LA INNOVACIÓN PEDAGÓGICA	38
EVALUACIÓN FORMAL DEL CURSO	40
DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	41
OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	41
DISEÑO METODOLÓGICO	42
UNIVERSO Y MUESTRA DE LA INVESTIGACIÓN	42
TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	44
Prueba de conocimiento pre test – post test	46
Descripción de ítems y validez de constructo	46
Validez de contenido realizada por expertos	48
Cuestionario de preguntas abiertas	50
Entrevista semi-estructurada	50
ANÁLISIS DE DATOS	52
RESULTADOS	55
OBJETIVO ESPECÍFICO 1: DESCRIBIR LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE ALCANZADOS POR LOS ESTUDIANTES QUE TOMARON EL CURSO PSICOLOGÍA II EN EL PERÍODO 2010 – 2011	55
Análisis Pre test – Post test	55
Aprendizajes individuales en el nivel conocimiento	56
Aprendizajes individuales en el nivel comprensión	57
Aprendizajes individuales en el nivel aplicación	58
Nivel de significancia estadística: Prueba t	60
Descripción cualitativa de aprendizajes	60
Respuestas del cuestionario – pregunta 1: aprendizajes	61
Conclusiones sobre el objetivo 1	62
OBJETIVO ESPECÍFICO 2: IDENTIFICAR A QUÉ ELEMENTOS DEL CURSO ATRIBUYEN LOS ESTUDIANTES LOS APRENDIZAJES ALCANZADOS	62

Conclusiones sobre el objetivo 2	64
OBJETIVO ESPECÍFICO 3: EXPLORAR CÓMO VIVEN LOS ESTUDIANTES DEL CURSO LA EXPERIENCIA DE REALIZAR DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN COMO PARTE DE SU APRENDIZAJE	64
Respuestas del cuestionario: pregunta 4	64
Respuesta de la entrevista	65
Descripción de la innovación	65
Descripción del trabajo de los estudiantes	69
Resultados y vivencias	70
Evaluación y sugerencia	73
Conclusiones sobre el objetivo 3	74
DISCUSIÓN DE RESULTADOS	75
DISCUSIÓN SOBRE RESULTADOS DE LA INNOVACIÓN	75
DISCUSIÓN SOBRE EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN	78
DISCUSIÓN SOBRE ASPECTOS POR MEJORAR EN EL CURSO PSICOLOGÍA	79
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	80



1. INTRODUCCIÓN

1.1 Marco contextual

La presente investigación se realizó en una universidad de la ciudad de Guayaquil. Esta institución educativa, con 20 años de trayectoria, enfoca su actividad en la enseñanza de pregrado, aunque mantiene también iniciativas en las áreas de postgrado, investigación y vinculación con la colectividad. Acoge a aproximadamente 1.200 estudiantes en sus tres facultades de pregrado. Se destaca en la comunidad nacional por su metodología de enseñanza-aprendizaje, basada en principios constructivistas, y por su responsabilidad social.

Dicha universidad fue seleccionada por dos motivos principales. El primero, por conveniencia, ya que la investigadora es parte de su planta docente, por lo que contaba con el espacio para realizar la innovación pedagógica. El segundo fue el ambiente de apertura y apoyo institucional para proponer innovaciones relacionadas a los diseños de clase.

El curso en el que se implementó la innovación pedagógica fue Psicología II. Esta materia se encuentra en el segundo semestre de la malla curricular de la carrera de Educación Inicial. Es parte de tres materias que constituyen la base de la línea de psicología en dicha carrera, junto con Psicología I (materia previa) y Psicología del Desarrollo Humano (materia posterior).

El programa de Psicología II tiene como objetivo central la comprensión de los principales abordajes teóricos en el estudio de la personalidad y la conducta (Psicoanálisis, Cognitivo-Conductual, Humanista) de acuerdo a la clasificación típica que se encuentra en los libros de textos de Psicología (Engler, 1996; Cloninger & Ortiz, 2003; Morris & Maisto, 2005; Compas & Gotlib, 2007).

La profesora, quien aplicó la innovación y autora de esta tesis, cuenta con una formación de pregrado en psicología, con énfasis en psicoanálisis, y ha dictado la materia Psicología II una vez al año desde 2006. Para el curso que se ofreció entre septiembre 2010 y febrero 2011, ella propuso la innovación pedagógica, que es el objeto de esta tesis, a partir de los estudios y reflexiones realizadas en el marco de la Maestría en Educación Superior cursada en la

misma institución universitaria en la que dicta la materia en cuestión. En este marco contextual, se decidió un abordaje del proceso de enseñanza-aprendizaje desde la mirada constructivista socio-cultural.

1.2 Antecedentes

Se había detectado, en las experiencias anteriores dictando la misma materia (2006 - 2009), dos problemas principales en los aprendizajes logrados por los estudiantes al final del curso: uno era la falta de claridad para distinguir los autores y posturas teóricas correspondientes a cada corriente o escuela; el otro, la falta de coherencia entre los fundamentos teóricos de cada teoría y las aplicaciones que hacían de los mismos en los ejercicios que se planteaban a lo largo del semestre.

Dos ejemplos tomados al azar del curso 2007 - 2008 muestran lo referido. La consigna era relacionar las técnicas de crianza observadas en un programa de televisión con alguna de las teorías revisadas en clase. Las respuestas recibidas fueron las siguientes:

“Este programa lo relacioné con la teoría del conductismo, ya que la experta les pedía a los padres que le den reforzamientos positivos al niño para que este continúe portándose bien. Hubo algo que me pareció interesante, (...) y fue el hecho de que la experta le pidiera que dejara de lado el ser amigo del niño y tomara el papel de padre, para que la madre tuviera más apoyo y el niño sintiera una imagen más fuerte de padres. Lo relaciono con la teoría de Dolto que el niño necesita una figura paterna y ese padre no le daba esa figura, el padre era un niño más en el hogar”. (Estudiante V.D.)

En la respuesta de la estudiante V.D., el autor de la teoría a la que se refiere es Sigmund Freud, en cambio Francoise Dolto es una psicóloga reconocida que ha trabajado desde este referente teórico. Es decir, el exponente principal de la teoría que respalda su respuesta es Freud, no Dolto. La meta del curso era que los estudiantes pudieran identificar cada teoría o corriente de pensamiento con sus autores clásicos o más representativos en la literatura del campo de la psicología.

“Teoría asociada: conductista. Es una combinación de su herencia genética y de las experiencias adquiridas a través de su interacción con el ambiente. Esto se dio mucho con Madison, aprendiendo que la mamá era siempre muy ordenada, perfeccionista, ella también quería hacer lo mismo que la mamá. Pensando que si ella llega a ser perfeccionista logrará ser escuchada por la mamá”. (Estudiante L.T.)

En la segunda respuesta de la estudiante L.T. se aprecia un error en la definición de los postulados del conductismo, pues éste no subraya la preeminencia genética sobre la conducta. Además el comportamiento descrito podría ser mejor explicado desde la teoría del aprendizaje social de Bandura.

En ambos casos se evidencia una falla en la identificación de los autores o conceptos claves de principales teorías de la personalidad o conducta. A pesar de que el ejercicio señalado se realizó a mediados del curso, este tipo de falencias se evidenciaron hasta el final de la materia. A partir de dicho problema surgió la necesidad de diseñar y aplicar una innovación pedagógica que permita el logro de los objetivos de aprendizaje planteados por el programa del curso y evaluar su impacto sobre los estudiantes.

En los dos años subsiguientes se hicieron variaciones en el diseño del curso en relación a los contenidos y actividades de aprendizaje, con el propósito de promover aprendizajes más cercanos a los planteados por los objetivos de la materia. Sin embargo, se repetían respuestas similares a las expuestas anteriormente. Esto generó en la docente preguntas sobre las estrategias elegidas y los resultados alcanzados, que fueron repensadas desde los aprendizajes construidos a lo largo de la maestría en educación superior. En estas reflexiones se consideraron algunos de los elementos que se describen a continuación:

- a. La revisión de los distintos autores y corrientes, ya sean quince como en el curso dictado en 2007 – 2008 o tres como en el curso dictado en 2009 – 2010, se la realizaba sin el apoyo de un cuadro sinóptico o mapa conceptual que permita una organización gráfica y esquemática sobre la jerarquización, clasificación y relaciones encontradas entre las diversas teorías expuestas, lo que podría ser una de las causas para la dificultad de los estudiantes en su identificación adecuada.
- b. Algunas actividades propuestas distaban mucho en nivel de complejidad con respecto al dominio que las estudiantes tenían de las teorías. Por ejemplo, proponer respuestas para padres en un programa radial ficticio (ejercicio planteado en el curso 2008 – 2009).
- c. Algunos proyectos planteaban un trabajo sobre contextos abstractos, como aquel en que debían fundamentar una propuesta para el funcionamiento de un centro de educación inicial a partir de las teorías revisadas durante el curso 2008 – 2009.
- d. La inclusión en un mismo curso de hasta cuatro proyectos importantes, como en el curso 2009 – 2010, dificultaba la profundización del material

necesario para cada proyecto. Durante aquel curso la planificación incluyó la realización de una escala de desarrollo infantil, un artículo para padres, el seguimiento a un caso y la entrevista a un psicólogo.

e. La consigna de algunas actividades no requería explícitamente la fundamentación detrás de las respuestas (explicaciones o recomendaciones) de las estudiantes, por lo que al momento de evaluar no se tenía claridad sobre el nivel de dominio efectivo de las teorías estudiadas.

Para elaborar el syllabus del curso 2010 - 2011 se consideraron estas reflexiones y se revisó nuevamente los fundamentos teóricos sobre la mirada constructivista del aprendizaje. De los varios elementos que se nombran como característicos de la didáctica proveniente de este enfoque: conexión con los saberes previos, trabajo colaborativo, desempeños auténticos, entre otros (Ordóñez, 2006), se eligió como elemento central de la innovación al diseño del curso el uso de desempeños auténticos de comprensión.

Al ser un curso basado en el estudio de teorías, se necesitaba asegurar un aprendizaje que acercara a los estudiantes hacia los usos reales que de ellas harán como profesionales y así promover una mejor comprensión y motivación hacia el aprendizaje. Los otros elementos de un modelo didáctico constructivista, aunque no fueron descartados del desarrollo del curso, no se promovieron explícitamente ni se registró su incidencia en los aprendizajes del grupo.

1.3 Usos y beneficiarios de la investigación

Los beneficiarios de esta investigación fueron, en primer término, los estudiantes de este curso quienes atravesaron por una experiencia de aprendizaje que contribuyó a construir aprendizajes útiles para su práctica profesional.

En segundo lugar, los profesores de materias de naturaleza similar a Psicología II, quienes podrían encontrar en esta experiencia un ejemplo de cómo incluir un desempeño auténtico de comprensión en sus programas de clase, de acuerdo al contexto en el que se encuentren.

1.4 Límites y Alcances de la investigación

El alcance de la investigación es descriptivo. Su propósito fue recolectar y analizar los datos necesarios para señalar las características de la situación estudiada

(Hernández, Fernández, & Baptista, 2003b). No se pretendió establecer relaciones entre variables ni determinar causas de las observaciones encontradas.

Esta innovación se aplicó en el curso de Psicología II para segundo semestre de la carrera Educación Inicial. Sus resultados no podrían ser generalizados necesariamente para otro tipo de materias u otros niveles de educación.

Los aprendizajes logrados, evaluados al final del semestre, se relacionan estrechamente con tres materias que la mayoría de estudiantes cursaron simultáneamente con Psicología II (1. Educación Inicial; 2. Reflexión y Acción; y 3. Didáctica y Teoría de Aprendizaje), por lo que no se podría atribuir necesariamente ni de forma exclusiva a esta materia las construcciones de los mismos, ni diferenciar el impacto de las otras materias o experiencias individuales.

Cabe resaltar que al inicio de la materia los estudiantes fueron notificados sobre la innovación que se implementaría en el marco de la presente tesis. Es posible que esto pueda haber influido en la participación y rendimiento de estudiantes en esta materia, ya sea para favorecer o dificultar la labor docente.

Una consideración importante en el diseño de este curso particular fue el nivel de incidencia que tiene el trabajo cotidiano de los educadores iniciales sobre la vida de niños y familias. Por este motivo, se guardó prudencia sobre el alcance real de las actividades de simulación profesional, de forma que la inexperiencia de las estudiantes no afectara a terceros involucrados en este ejercicio.

2. REVISIÓN DE LA LITERATURA

Se abordó el estudio sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de los fundamentos teóricos del constructivismo. Sin embargo, esta mirada abarca, en la actualidad, una multiplicidad de significados, lo que obliga a precisar el modelo en el que se enmarca este estudio. Siguiendo a Serrano y Pons (2011), se puede ubicar tres vertientes del constructivismo, cada una con consecuencias para la comprensión de qué y cómo se aprende.

- El constructivismo cognitivo, fundamentado en la teoría piagetiana, propone que lo que se aprende son estructuras generales de conocimiento que se adquieren mediante mecanismos autoreguladores (asimilación y adaptación).

- El constructivismo socio-cultural, nutrido principalmente con los aportes de Vygotsky, entiende el objeto de aprendizaje como significados culturales adquiridos en la interacción social.
- El constructivismo vinculado al construccionismo social que sitúa el conocimiento en las prácticas discursivas.

Por otro lado, en cuanto a quién construye el conocimiento, se presenta una coincidencia básica, sin desmerecer las peculiaridades propias de cada modelo. Serrano et al. (2011) lo caracterizan como sigue:

“El sujeto que construye el conocimiento es, para cualquier tipo de constructivismo, un sujeto activo que interactúa con el entorno y que, aunque no se encuentra completamente constreñido por las características del medio o por sus determinantes biológicos, va modificando sus conocimientos de acuerdo con ese conjunto de restricciones internas y externas” (Serrano et al, 2011, p 4).

A partir de la anterior clasificación, se define como marco del presente estudio la corriente socio-cultural del constructivismo. Desde esta perspectiva se contestó varias preguntas sobre qué es el aprendizaje, su construcción, las actividades que lo generan, sin descartar necesariamente las respuestas provenientes del constructivismo cognitivo. Finalmente se exploran las aplicaciones que se han realizado de estos principios en diseños de innovaciones concretas.

2.1 ¿Qué es aprender y cómo se construyen los aprendizajes?

La mirada constructivista socio-cultural del conocimiento explica el aprendizaje como un proceso de construcción de significados que permite al sujeto hacer algo nuevo, algo que antes no podía realizar. Relaciona la construcción de estos significados con la comprensión y la capacidad de acción crecientes (Ordóñez, 2004; Coll et al., 2006).

En esa misma línea, Perkins (1992, 1997), citado por Ordóñez (2004), describió el verdadero aprendizaje como aquel que permite pensar y actuar de manera flexible, en contextos diferentes, con aquello que se va aprendiendo. Pozo (1998) explicó el aprendizaje, desde esta perspectiva, como un proceso que implica *“transformar la mente de quien aprende” (Ordóñez, 2004 p. 23)*. Cómo lograrlo, es la pregunta que emerge.

Ausubel (2002), desde un constructivismo cognitivo, señaló que el aprendizaje significativo se produce cuando el estudiante puede relacionar un nuevo material de forma no arbitraria y no literal, con ideas pertinentes ya existentes en su esquema cognitivo. Esta relación permite que las nuevas ideas adquieran estabilidad y permanencia en el tiempo.

Piaget (1969) profundizó en la relación entre las estructuras cognitivas ya existentes y la construcción de nuevas comprensiones. Explicó el logro de estas últimas como la modificación de esquemas cognitivos para adaptarse al medio. Según su teoría *“el pensamiento está adaptado a una realidad particular cuando ha conseguido asimilar a sus propios marcos [cognitivos] esta realidad, acomodándose a las circunstancias nuevas presentadas por ella”* (Piaget, 1969, p. 177). Se entiende, por lo tanto, el funcionamiento intelectual como un ajuste constante entre los esquemas cognitivos del sujeto que ordena (asimila) los datos de su experiencia y la acomodación o pertinencia de sus respuestas al medio. Sin embargo, esta mirada se enfoca en las estructuras cognitivas más que en los ambientes de aprendizaje.

Por el lado del constructivismo socio-cultural, en cambio, el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de Vygotsky brinda un nuevo elemento para comprender la construcción de los procesos de aprendizaje. Con este nombre él definió *“la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”* (Vygotsky, 1985, p.133).

Vygotsky usó este concepto tanto desde la perspectiva de la evaluación del potencial como desde la pedagogía. En referencia a esta última señaló en su obra *Thinking and Speech* que *“la educación sólo es útil cuando va por delante del desarrollo. Cuando lo hace, impele o despierta toda una serie de funciones que están en fase de maduración y se encuentran en la zona de desarrollo próximo”*. (Vygotsky, 1987, p. 212. Citado por Daniels, 2001, p. 89).

De lo anterior se recoge que el diseño de experiencias de aprendizaje debe proponer experiencias que relacionen el saber previo con el nuevo, mediante actividades que se encuentren dentro de la zona de desarrollo próximo de los estudiantes. Pero, ¿qué características deben tener estas actividades para que generen aprendizaje?

2.2 ¿Qué tipo de actividades generan aprendizaje?

Desde una visión pragmática del constructivismo, Dewey (1969) argumentó que el conocimiento que permanece más profundamente integrado es el relacionado con el “saber hacer”. Así él afirmó que integramos hábitos necesarios para poder caminar, nadar o andar en bicicleta, realizando estas actividades más que solo analizándolas.

Como una consecuencia de lo anterior, Dewey subrayó que la educación formal debe reconocer que el aprender siempre se relaciona con el poder hacer, e integrar los contenidos con la vida cotidiana [y el ejercicio profesional], plantear preguntas y actividades que lleven al descubrimiento, a relacionar lo conocido con lo desconocido y lo problemático con lo seguro, para permitir el crecimiento en la comprensión, la capacidad de descubrimiento autónomo y la habilidad para funcionar en el mundo (Perrone, 1998; Kivinen & Ristela, 2003).

En esta línea, Ordoñez (2004, 2006) resalta como uno de los elementos claves del diseño de experiencias de aprendizaje pensado desde el constructivismo los desempeños auténticos. Los define como actividades que muestran la capacidad del aprendiz de usar sus comprensiones para enfrentar problemas o situaciones propias de un campo profesional, asimilando sus prácticas y formas de pensamiento específicas para lograr diversos productos en una variedad de contextos.

Con todo esto, Blythe (1998) precisó que una actividad o desempeño, aún cuando sea similar a lo que realizan los profesionales de una disciplina en la vida real, no siempre constituye un desempeño de comprensión, es decir acciones que promueven nuevos aprendizajes. Este es el caso de las actividades reales pero rutinarias que forman parte de las prácticas de cualquier disciplina. El verdadero desempeño de comprensión es definido como “todos los casos en los que el estudiante usa lo que sabe de manera novedosa” y se sugiere que una actividad que se proponga desarrollar la comprensión en los estudiantes debe requerir de ellos “*tareas intelectualmente estimulantes, como explicar, generalizar, y (...) aplicar esa comprensión*” (Blythe, 1998. p. 40- 41).

2.3 ¿Cómo se han aplicado estas propuestas en diseños pedagógicos?

Varios investigadores (Savery & Dufee, 1996; Navarro, Illescas y Cabezas,

2009; Bohórquez, 2004; Hernández, 2004; Hernández y Yaya, 2009) han realizado diseños de innovaciones pedagógicas en las que aplicaron uno o varios principios del enfoque constructivista en diferentes contextos. A continuación se revisan algunas de estas experiencias relacionadas con la integración de desempeños auténticos de comprensión.

Savery & Dufee (1996) analizaron un ejemplo de ambiente de aprendizaje constructivista: Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), según el modelo de Barrows (1985, 1986, 1992), aplicado en escuelas de medicina. En el análisis de los elementos claves para el aprendizaje de los estudiantes, los autores identificaron:

- Metas de aprendizaje establecidas a partir de comportamientos centrados en la resolución de problemas.
- Desarrollo de habilidades meta-cognitivas antes que contenidos específicos.
- Generación del problema que revelen conceptos y principios importantes del campo profesional.
- El problema debe enganchar el interés de los estudiantes y proveer un contexto real de datos.
- El rol del facilitador tiene dos objetivos principales: 1) desarrollar pensamiento crítico o habilidades de razonamiento, y 2) ayudarlos a convertirse en aprendices independientes y auto-dirigidos.

Este modelo de ambiente de aprendizaje basado en los principios constructivistas está centrado en los estudiantes como constructores de su propio conocimiento en un contexto que es similar a aquel en el cual lo aplicarán.

La misma propuesta didáctica de ABP fue utilizada por Navarro, Illescas y Cabezas (2009) en un curso de la carrera de enfermería. El planteamiento añade el factor multi-profesional, ya que el grupo de estudiantes estaba compuesto por estudiantes de enfermería, medicina, terapia física y nutrición. El objetivo del estudio fue explorar la importancia de los tutores en el modelo ABP a través del análisis cualitativo de entrevistas a profundidad de ocho docentes participantes. Reportan como conclusiones que el uso del modelo ABP multi-profesional contribuye a desarrollar competencias generales en los futuros profesionales de la salud, así como capacidad crítica al realizar un “aprendizaje activo, significativo, integrado y colaborativo a través de la construcción de conocimiento en forma conjunta” (p. 246). Cabe resaltar que esta metodología

requiere que los estudiantes hayan desarrollado autonomía de estudio, característica no siempre presente en estudiantes de primer año de universidad.

Por su parte, Bohórquez (2004) analizó la incidencia de una práctica pedagógica basada en solución de problemas auténticos de la vida real para la comprensión de aspectos asociados al concepto de área en estudiantes de noveno grado. Los resultados dejaron ver que los estudiantes avanzaron en su comprensión y lo demuestran en las estrategias adoptadas en la solución de problemas.

Por otro lado, Hernández (2004) realizó una innovación en el diseño de un curso de física para estudiantes universitarios de Diseño Industrial basada en el desarrollo de proyectos de diseño de diferentes objetos, ya que esta forma de trabajo es frecuente en el campo de los diseñadores. Los resultados mostraron que los estudiantes fueron capaces de pasar de un manejo conceptual pobre a tener la capacidad de emplear algunos de los conceptos en sus proyectos y definirlos correctamente. La autora reportó que al finalizar el curso, 11 de 12 estudiantes entrevistados afirmaron que después del curso “sienten que la física es algo cotidiano, útil y comprensible” (p. 25) sin embargo la mayoría de estudiantes no aprobó la prueba teórica del final del curso.

Esta última experiencia llevó a Hernández y Yaya (2009) a mejorar el diseño del taller de física implementado en el segundo semestre del 2008. Partiendo de la premisa de que el curso anterior había fallado en su estructuración teórica, incorporaron al diseño lo que las autoras denominan “problemas conceptuales”. Algunos de estos problemas piden directamente un concepto; otros muestran contradicciones entre leyes físicas y nociones cotidianas comunes; y un tercer grupo requiere que los estudiantes elaboren explicaciones de situaciones específicas utilizando los conceptos de física. Estos problemas son resueltos en grupos rotativos de cuatro estudiantes.

Los hallazgos de este nuevo estudio muestran que los estudiantes al finalizar el curso, pudieron utilizar sus conocimientos de física como modelos teóricos para explicar el mundo y en las conclusiones Hernández y Yaya enfatizan la adquisición de un aprendizaje significativo. En palabras de las autoras *“a través de este ambiente de aprendizaje constructivista la percepción general de los estudiantes sobre tomar un curso de física cambia ampliamente y que todo el proceso del curso los hace más reflexivos no solo en relación a los conocimientos de física sino a su forma de proceder”* (Hernández et al., 2009, p. 16).

Los estudios descritos son testimonios de la efectividad de la incorporación de desempeños auténticos de comprensión en el diseño de cursos en diferentes contextos. Específicamente en el área de la psicología, otros investigadores (Chamarro, Pintanel, & Fernández, 2005; Serrat, 2006) también han realizado algunas innovaciones dentro del aula de clase.

Chamarro, et al. (2005) realizaron una innovación en el curso de Psicología del Pensamiento para los estudiantes de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Propusieron la generación de espacios de práctica que se relacionaban con la resolución de problemas reales que abarcaban los temas centrales del curso. Los resultados fueron evaluados por los autores como “*positivos y destacables*” (p. 6). Los profesores involucrados reportaron que esta innovación les permitió detectar comprensiones erróneas y pensamientos estereotipados en sus estudiantes, a partir de lo cual pudieron realizar ajustes en el curso y dar retroalimentación más pertinente.

Serrat (2006) realizó una innovación en la materia de Psicología del Pensamiento. Incluyó el uso de casos fundamentado en el enfoque de aprendizaje basado en problemas (ABP). Esta autora identifica algunos aspectos importantes a considerar para la inclusión de actividades tipo ABP en los cursos, entre las cuales resalta:

El caso debe ser realista y relevante. No debe ser ni muy fácil ni extremadamente difícil de resolver. La solución debe ser abierta y no limitada a una única respuesta correcta. La solución debe conectarse con los conocimientos previos. La solución debe requerir la interacción con otros estudiantes, recursos e información. (Serrat, 2006, p. 14)

Se concluyó de estas prácticas, que la incorporación de actividades que desarrollen destrezas profesionales propias del campo de la psicología genera un resultado favorable para el aprendizaje de los estudiantes.

3. DISEÑO DE LA INNOVACIÓN PEDAGÓGICA

3.1 Reflexiones sobre el contexto del curso

En esta sección se desarrollan las respuestas a las preguntas que sirvieron como base para la toma de decisiones en el diseño de innovación pedagógica planteada, las cuales se anotan a continuación:

- ¿Qué queremos que los graduados de Educación Inicial puedan hacer?
- ¿Cómo el aprendizaje de psicología puede contribuir al cumplimiento de este perfil?
- ¿A quiénes está dirigido el curso Psicología II y cuáles son sus conocimientos previos de psicología?
- ¿Qué características tiene el saber novato a diferencia del saber profesional?
- ¿Cuáles son los estadios intermedios del recorrido?
- ¿Qué nivel de complejidad deben alcanzar sus comprensiones de psicología en este curso?

3.1.1 ¿Qué queremos que los graduados de Educación Inicial puedan hacer? ¿Cómo el aprendizaje de psicología puede contribuir al cumplimiento de este perfil?

En el perfil profesional de los graduados de Educación Inicial propuesto por la Universidad (2009) se especifican los desempeños profesionales que se espera que puedan realizar los graduados de esta carrera.

- “Evaluar la capacidad de las familias para involucrarse en el desarrollo y educación de sus hijos.
- Capacitar y asesorar a familias sobre problemas relacionados con la crianza de los niños.
- Capacitar a padres y maestros en temas de desarrollo infantil.
- Organizar sencillos procesos de investigación sobre el entorno familiar y social del niño.
- Trabajar conjuntamente con otros profesionales, como los psicólogos, en la atención de niños con riesgos en su desarrollo.
- Promover el trabajo cooperativo con la familia y la institución.”

A partir de esta lista se puede desprender que es necesario, para los estudiantes de Educación Inicial, el aprendizaje de las principales teorías sobre el desarrollo infantil, la personalidad y la conducta para dar respuesta a los problemas relacionados con la crianza de los niños y poder formar grupos interdisciplinarios con otros profesionales. Por otro lado, los estudiantes deben desarrollar destrezas para realizar observaciones y conducir entrevistas, ya que estas son las herramientas que los profesionales del área utilizan para conocer los casos de niños y familias particulares. Además, es conveniente el impulso de cualidades empáticas para acoger y trabajar con familias.

Para verificar y afinar la comprensión de estos requerimientos, se consultó la opinión de cinco profesionales: dos psicólogas, una educadora especial y dos estimuladoras tempranas.² La primera psicóloga mantiene una práctica abierta a la comunidad y presta servicios en una institución psiquiátrica. La segunda trabaja en una institución escolar. Ambas abordan sus casos desde el enfoque del psicoanálisis. La educadora especial y las dos estimuladoras tempranas cuentan con una larga trayectoria laborando tanto en instituciones como de forma privada. Estas tres últimas profesionales pertenecen además al cuerpo docente de la universidad donde se realizó esta innovación, lo que es relevante, pues ellas comparten la misma visión del perfil de egreso de los estudiantes de Educación Inicial.

El grupo de profesionales identificó saberes, miradas y herramientas de la psicología que los educadores iniciales deberían conocer y manejar. Sus señalamientos coinciden con los propuestos arriba y pueden resumirse en cuatro puntos:

- 1) La comprensión de los procesos de estructuración psíquica y del desarrollo de la personalidad como marco para ubicar las intervenciones profesionales;
- 2) El manejo de conductas difíciles y temas de crianza como hábitos de comida, sueño, higiene, horarios, etc. para poder dar asesoría a padres o maestros;
- 3) El uso de herramientas como la observación, entrevista y seguimiento de casos, como fundamentos del diagnóstico y la intervención; y
- 4) La sensibilidad ante lo particular del niño y capacidad de desarrollar empatía frente a la situación y capacidades de la familia con una mirada integral del niño en el contexto familiar.

También mencionaron la importancia de crear oportunidades para que los estudiantes puedan revisar sus preconcepciones y posturas personales ante temas como la maternidad, la familia, la niñez, la educación y su rol como profesionales. (Ver respuestas completas en el anexo 1).

Considerando estos aportes, el programa propuesto para el curso de Psicología II 2010 – 2011 mantuvo su enfoque fundamental en la revisión de las teorías científicas sobre la personalidad propuestas por las principales escuelas o corrientes psicológicas, pero también incorporó el desarrollo de las destrezas y actitudes señaladas por las profesionales consultadas en los puntos 3 y 4.

2 Inicialmente el sondeo incluyó la opinión de una sexta profesional en psicopedagogía. Los registros de esta entrevista no pudieron ser recuperados, motivo por el cual se la excluyó de esta mención.

3.1.2 ¿A quiénes está dirigido el curso de Psicología II y cuáles son sus conocimientos de psicología?

Regularmente quienes toman la materia Psicología II son estudiantes de Educación Inicial o Estimulación Temprana de segundo o cuarto semestre que ya han aprobado el curso de Psicología I. Muchos de ellos tienen algo de experiencia trabajando como maestros o ayudantes de maestros de niños cursando la educación inicial o básica. El número de inscritos fluctúa entre 20 y 28 estudiantes entre los cuales también puede haber estudiantes de otras carreras relacionadas con la educación.

A partir de un breve estudio realizado por la docente al inicio del curso en el año 2008, se conoce que en cuanto a los conocimientos previos sobre los temas que son objeto de esta materia, los estudiantes que ingresan a Psicología II tienen en promedio un conocimiento nominal de entre una y dos teorías de la personalidad o conducta y por lo menos un autor que se haya ocupado de este tema. Las ideas que más se repiten son 1) el Psicoanálisis asociado a Freud y el estudio del inconsciente, y 2) el Conductismo asociado al estudio de la conducta observable.

Entre las respuestas obtenidas a las preguntas “¿Qué corrientes teóricas sobre la personalidad conoce?, ¿Cuáles son sus autores e ideas principales?” que fueron realizadas por escrito el primer día de clases, están las siguientes:

- Conductista. Watson. Se basa en la conducta del individuo. / Humanista / Psicoanalista. Freud. Estudia el inconsciente (Estudiante 1).
- Conductismo: Habla de que el comportamiento es observable y a cada estímulo hay una respuesta. Uno de los autores es Watson. /Psicoanálisis. Busca detrás del síntoma y pretende encontrar las causas de un proceso. Uno de los autores es Freud (Estudiante 3).
- Freud. Inconsciente. La teoría del sueño. / La teoría de la conducta de una persona. Skinner (Estudiante 5)
- Freud. Inconsciente. Teoría de los sueños. / Conductismo. Estudio de la conducta (Estudiante 7).
- Psicoanálisis. Sigmund Freud. La teoría del consciente y el inconsciente. El consciente es todo lo que hacemos pensando en las consecuencias de esos actos y el subconsciente es todo lo que hacemos sin pensar o todo lo que hacemos sin tener en cuenta las consecuencias de estos actos (Estudiante 9).

- Psicoanálisis. Sigmund Freud. Hablaba del inconsciente, subconsciente y consciente, del yo ello y superyó (Estudiante 12).
- Teoría del psicoanálisis. Sigmund Freud. / Teoría psicodinámica. / Teoría del conductismo (Estudiante 16).
- Conductual. Conductas se basan en el entorno./ Psicoanálisis. Freud. Subconsciente. (Estudiante 21).

Aunque unas pocas respuestas mostraron ideas elaboradas como la de los estudiantes 3 y 9; la mayoría se limitó a nombrar algunos conceptos importantes, como los estudiantes 1, 5, 7, 12, 16 y 21. Dada la falta de profundidad en sus explicaciones se presumió que sus comprensiones son más bien superficiales y en última instancia no constituyen aún referentes para tomar decisiones propias de su campo profesional (Anexo 2). Para continuar el diseño de la innovación se necesita comprender mejor la diferencia entre las características de las comprensiones de estudiantes novatos con respecto a las comprensiones de los profesionales.

3.1.3 ¿Qué características tiene el saber novato a diferencia del saber profesional? ¿Cuáles son los estadios intermedios del recorrido?

Pozo (1998), planteó la necesidad de que los estudiantes reflexionen sobre los modelos con los que interpretan la realidad y cómo difieren estos de las formas de conocimiento empírico. Además subrayó que el objetivo debería apuntar a entender el carácter dinámico e inacabado de los saberes, antes que repetir los dogmas científicos que incluso parecen contradecir sus observaciones cotidianas. *“Aprender ciencia debe ser una tarea de comparar y contrastar modelos, no aprender saberes absolutos y verdaderos”* (p.25).

Esta afirmación fue reforzada por los hallazgos del National Research Council (2000, p.31) de Estados Unidos respecto a las diferencias encontradas entre el saber novato y el experto. Entre ellos resaltan los dos siguientes:

- Los expertos notan características y patrones de información significativos que no son percibidos por los novatos.
- Los expertos han adquirido un gran volumen de contenidos de conocimiento que está organizado de manera que refleja la profundidad de su comprensión.

Sin embargo, la ruta del desarrollo de este tipo de saber tiene algunas escalas intermedias. Dos propuestas muestran los estadios intermedios que los

estudiantes deberían recorrer entre el saber novato y el experto.

El modelo propuesto por Benjamín Bloom (1974) sobre la secuencia en la que dominamos procesos cognitivos cada vez más complejos, brinda para este propósito una posible guía porque permite describir con precisión los usos que los estudiantes pueden hacer de la información y cuáles son los siguientes niveles de dominio que pueden alcanzar. La reconocida Taxonomía de los Procesos Cognitivos de Bloom fue concebida como una “clasificación de comportamientos estudiantiles que representan los resultados deseados de un proceso educativo” (Bloom, 1974, p 13) y sirve para facilitar el intercambio de experiencias y materiales entre docentes al describir los diferentes resultados en términos de lo que los estudiantes son capaces de realizar considerando las consignas dadas y sus conocimientos previos. Su uso se ha extendido y se encuentra aún vigente como parte de las prácticas pedagógicas modernas. Incluso ha sido objeto de actualizaciones recientes que incorporan el nivel de “creación” ubicado como el de mayor complejidad (Anderson y Krathwohl, 2000), y el uso de herramientas de la era digital (Churches, 2008). En este ordenamiento, las conductas más complejas incluyen otras más simples, siguiendo el orden real de los fenómenos representados. Así Bloom (1974) plantea seis niveles generales de dominio cognitivo sobre una materia que se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 1

Niveles de
 Dominio

Cognitivo según la propuesta de B. Bloom

No.	Dominio Cognitivo	Capacidad de acción
1	Conocimiento	Reproduce información
2	Comprensión	Descifra información
3	Aplicación	Hace uso de la información
4	Análisis	Desglosa información
5	Síntesis	Incorpora información
6	Evaluación	Juzga los resultados

Adaptado de Bloom, 1974

Se utilizó la versión original de esta taxonomía, porque la revisión de la obra de Bloom permite entender con exactitud y fidelidad su concepción inicial de cada nivel. Además, las posteriores revisiones incluyen cambios en la parte más compleja de la taxonomía, mientras que los niveles básicos usados para guiar esta innovación permanecieron iguales.

- El nivel de conocimiento se refiere al recuerdo de ideas, materiales o fenómenos. La acción de recordar es el principal proceso psicológico implícito en este nivel (Bloom, 1974. p. 57), y se puede referir a datos específicos (terminología, hechos aislados), a modos de tratamiento de datos (convenciones, secuencias, categorías, criterios, métodos), o principios universales o abstracciones de un campo determinado.
- El nivel de comprensión apunta hacia la intelección de un mensaje literal (Bloom, 1974. p. 77-78), lo cual puede incluir la traducción (reproducir el mensaje en términos distintos a los originales), interpretación (reordenamiento de ideas), o extrapolación (predicciones basadas en las condiciones descritas en el mensaje o inferencia de sus implicaciones).
- En el nivel de aplicación, el estudiante deberá ser capaz de aplicar la abstracción correcta sin necesidad de aclarar cuál es ésta y sin que haya que demostrarle cómo usarla en esa situación particular (Bloom, 1974. p. 101).
- El nivel de análisis involucra la captación del significado e intención del material. Subraya el fraccionamiento en partes constitutivas, la determinación de las relaciones prevalecientes entre dichas partes y de qué manera están organizadas (Bloom, 1974. p. 119-120).
- En los niveles de síntesis y evaluación se ponen en juego procesos cognitivos más complejos aún, como la producción de nuevos materiales y la formación de juicios para la valoración de aplicaciones (Bloom, 1974).

A partir de este modelo, se estableció como objetivo de aprendizaje para los estudiantes de Psicología II un avance de dominio de las corrientes teóricas estudiadas (Psicoanálisis, Cognitivo-Conductual, y Humanista) desde el nivel de conocimiento al nivel de aplicación. Este nivel se considera apropiado y alcanzable, pues les permitirá diferenciar las principales corrientes de la psicología de la personalidad y conducta, y usar esta información para tomar decisiones propias de su campo profesional. El nivel de análisis y estudio profundo de los elementos y relaciones dentro de cada teoría es una labor que toma años a quienes se especializan en el campo de la Psicología, por lo que este objetivo no se considera alcanzable en los cuatro meses de duración del curso.

Otra mirada sobre las dimensiones de la comprensión

Desde otra perspectiva, Boix Mansilla & Gardner (1998) se propusieron diferenciar varios niveles de comprensión, entendida desde el marco conceptual de enseñanza para la comprensión del Proyecto de investigación colaborativa desarrollado por un grupo de docentes de la Universidad de Harvard. Ellos describieron cuatro niveles de comprensión: ingenua, de principiante, de aprendiz y de maestría. Estos niveles son válidos para las cuatro dimensiones de la comprensión con las que trabaja el proyecto mencionado, es decir, contenido, métodos, propósitos y formas de comunicación.

Hetland, Hammerness, Unger, and Gray Wilson (1998), a partir de la propuesta de Boix Mansilla & Gardner (1998), caracterizaron los cuatro niveles de comprensión en términos de cómo se evidencian en los desempeños de los estudiantes. De acuerdo a esta descripción, estos niveles se resumen a continuación.

- Nivel ingenuo: desempeños arraigados en el conocimiento intuitivo, no lo relacionan con la vida cotidiana, y no muestran dominio sobre el desempeño.
- Nivel principiante: desempeños arraigados en rituales escolares, establecen conexiones simples entre lo aprendido y el mundo cotidiano, la validación del conocimiento depende de una autoridad externa.
- Nivel de aprendiz: desempeños arraigados en conocimientos disciplinares, uso flexible de los conceptos, establecen claras relaciones entre el conocimiento disciplinar y la vida cotidiana y advierten las consecuencias del uso del conocimiento.
- Nivel de maestría: desempeños integradores y críticos, pueden moverse con flexibilidad entre varias dimensiones y criterios según su objeto de estudio, usan el conocimiento para reinterpretar y actuar sobre el mundo que los rodea.

A partir de esta descripción, se complementa la propuesta de Bloom, entendiendo que el aprendizaje no es lineal sino un proceso espiral que permite un nivel cada vez más profundo y complejo de aprehensión y uso de los aprendizajes. Es decir, se espera que los estudiantes alcancen un dominio cognitivo de nivel de aplicación, pero el uso que hagan de cada teoría y su asimilación no alcanzará la misma profundidad ni complejidad, con que la usa un profesional. Es posible que un estudiante que recién se acerca a un tema, se maneje con un nivel de aplicación correspondiente al saber ingenuo

o principiante; y necesitará muchas revisiones de este conocimiento para alcanzar una aplicación con una comprensión de maestría.

3.1.4 ¿Qué nivel de complejidad deben alcanzar sus comprensiones en Psicología II?

Considerando el concepto de Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky (1985), se decidió establecer para el curso Psicología II objetivos de aprendizaje que los estudiantes puedan alcanzar con la ayuda de sus pares y profesora, sin que excedan su capacidad potencial de desempeño, y se conviertan en metas imposibles de alcanzar para la mayoría del grupo.

Considerando el perfil de ingreso de los estudiantes de esta materia, descrito en la sección anterior, el objetivo del curso se plantea como un dominio de nivel de aplicación, con una comprensión que podría alcanzar el nivel de principiante, es decir, mediante conexiones simples entre lo aprendido y el mundo cotidiano.

4. DISEÑO DE LA INNOVACIÓN PEDAGÓGICA PARA EL CONTEXTO PARTICULAR

A partir de estas reflexiones se decidió diseñar una innovación pedagógica que promoviera la articulación de nuevas comprensiones sobre las principales teorías psicológicas de la personalidad y la conducta (Psicoanálisis, Cognitiva-Conductual, y Humanista), con los saberes previos de los estudiantes, mediante la inclusión de un desempeño auténtico de comprensión que integrara el uso de metodologías de trabajo típicos de esta profesión (observación y entrevista) para que los estudiantes del curso consigan alcanzar el nivel cognitivo (3) de aplicación, según lo propuesto en la Taxonomía de Procesos Cognitivos de Bloom, y un nivel de comprensión de principiantes según la descripción de Hetland et al. (1998).

4.1 Objetivos y Programa del curso Psicología II.

En el programa de Psicología II para la carrera de Educación Inicial para el período septiembre 2010 – febrero 2011, se plantearon tres objetivos de

aprendizaje relacionados con desempeños de sus campos ocupacionales:

1. Utilizar las distintas teorías, a nivel de principiantes, para abordar los problemas del desarrollo infantil y adaptar las recomendaciones con especificidad para cada caso.
2. Observar y escuchar el entorno socio-familiar y las relaciones interpersonales para distinguir las limitaciones y características de cada caso, niño o familia.
3. Desarrollar actitudes fundamentales para el trabajo con niños y sus familias: ser sensibles ante la particularidad de un niño, ser empático frente a las situaciones familiares y preocupaciones de los padres, ser autocríticos frente a sus propias concepciones sobre su función como educadores.

El Syllabus del curso se desarrolló en 14 semanas de clase (28 sesiones presenciales de 1,5 horas cada una) y se organizó tomando como eje un desempeño auténtico de comprensión (Ver anexo 3).

4.2 Teorías estudiadas en el curso Psicología II septiembre 2010 – febrero 2011.

El curso de Psicología II tiene como uno de sus objetivos el estudio de las principales corrientes de pensamiento en lo referente a la personalidad y conducta del ser humano. Tomando como referente la clasificación típica que se encuentra en los libros de textos de Psicología (Engler, 1996; Cloninger & Ortiz, 2003; Morris & Maisto, 2005; Compas & Gotlib, 2007), se eligió la revisión de tres teorías: psicoanálisis, conductismo y humanismo.

Se dejó de lado la teoría de rasgos y la mirada biológica sobre la conducta. En el primer caso, debido a que se consideró que su aporte para la definición y toma de decisiones sobre la educación infantil es menor en comparación con las tres teorías seleccionadas, y sobre todo porque su comprensión superficial o errónea podría acarrear consecuencias nocivas al brindarles a las educadoras en formación, pero muchas veces ya en ejercicio, una falsa sensación de seguridad con una herramienta de clasificación y catalogación de los seres humanos. En el segundo caso, la visión biológica no se incluyó en el curso ya que la malla curricular de la carrera contempla materias específicas para el estudio de las conductas desde los aportes de la genética y las neurociencias.

Estas tres teorías elegidas se diferencian en su concepción del ser humano, su propósito y métodos de estudio, y las consecuencias surgidas tanto para

la intervención psicológica como para la crianza y educación. A cada teoría le corresponden una serie de variantes o teorías relacionadas, las cuales fueron mencionadas e identificadas durante el curso, pero sólo se realizó un estudio profundo de las tres principales.

4.2.1 Psicoanálisis

El psicoanálisis, formulado por Sigmund Freud en la Europa victoriana de finales del siglo XIX e inicios del XX, enfatiza la visión del ser humano y su psiquis como en permanente conflicto. Se inició a través de los estudios de pacientes neuróticos con síntomas psicósomáticos y su propósito era comprender las causas psíquicas de esta condición. Durante todo su ejercicio profesional, Freud se apoyó en el estudio de casos para elaborar su teoría. Los síntomas psicopatológicos, desde esta mirada, son meras manifestaciones de una confrontación interna del sujeto que se desarrolla en el inconsciente y está dada entre fuerzas intra-psíquicas y el mundo real. El trabajo de Freud se basó en varios conceptos claves como el inconsciente, la pulsión y el síntoma.

El inconsciente es formulado como una instancia en la que se imprimen las primeras experiencias corporales que marcan la postura subjetiva del sujeto. De él emanan las fuerzas que motivan las elecciones y posiciones vitales que adopta cada uno, aunque no pueda dar cuenta de ellas de forma consciente.

La pulsión es la fuerza que, emergiendo desde el inconsciente, mueve al sujeto a buscar ciertas formas de satisfacción que lo llevarían de vuelta a un estado inicial, mítico, de gozo total. Sus dos vertientes son la sexualidad y la autodestrucción. Cabe señalar que el uso que Freud hace del concepto de sexualidad expande el significado cotidiano del término; lo separa del concepto de genitalidad para referirse como sexual a toda experiencia placentera del encuentro con el cuerpo de otro o su sustituto. Este punto particular de su trabajo es el que junto con la noción de inconsciente, más ha trascendido incluso fuera del campo de la psicología, valiéndole feroces detractores desde su época hasta la actualidad.

De manera particular, sus formulaciones sobre la sexualidad infantil despertaron en este sentido, las mayores críticas y aversiones. Sin embargo, su teoría sobre el desarrollo psicosexual del ser humano explica los principales hitos en un recorrido desde el estado de narcisismo primordial hasta llegar a un estado ideal de madurez de un sujeto que mantiene relaciones afectivas satisfactorias

y aporta a la sociedad. Sobre este aspecto de su trabajo es de especial interés para los educadores iniciales el desarrollo de la etapa fálica y el Complejo de Edipo, por ser un tiempo de primeras definiciones sobre la identidad del sujeto. El síntoma es entendido en esta teoría como un acuerdo entre las fuerzas intra-psíquicas en pugna que le permite al menos una satisfacción parcial al sujeto. Son la puerta de entrada a la psiquis humana y por ello no se aconseja su extinción hasta entender y tramitar el conflicto subyacente.

Además, Freud describió la estructura psíquica como diferenciada en tres instancias que llamó ello (repositorio de las pulsiones), el super-yo (heredero de la conciencia moral y las leyes sociales), y el yo (instancia que se enfrenta a la realidad e intenta dar una salida a los conflictos internos).

Como derivación del psicoanálisis se encuentran las teorías psicodinámicas entre las que se puede distinguir a los psicólogos del yo, quienes se enfocan en fortalecer la instancia yoica para superar los conflictos internos; y, las teorías de relaciones objetales que enfatizan la impronta que dejan las primeras relaciones en el desarrollo psíquico.

4.2.2 Conductismo

Por otro lado, la corriente conductista se origina con el propósito de encontrar leyes generales que expliquen la conducta del ser humano. Se basa primordialmente en métodos experimentales conducidos desde los laboratorios y departamentos de psicología en las universidades. A diferencia del psicoanálisis, no se ocupan de constructos subjetivos, sino de conductas observables, con énfasis en el proceso de aprendizaje y extinción de dichas conductas. Esta corriente no construyó una visión explícita de la naturaleza del ser humano, pues este problema se encuentra por fuera de su campo de interés.

Los orígenes del conductismo nos remiten a los hallazgos del ruso Iván Pavlov sobre los reflejos condicionados y a la investigación del estadounidense John Watson sobre el condicionamiento por pareamiento de estímulos simultáneos, ambos de inicios del siglo XX.

Sin embargo, se escogió como representante de esta corriente a B.F. Skinner, por sus aportes sobre el condicionamiento operante, que datan de mediados del siglo XX. A diferencia del condicionamiento clásico, este psicólogo

estadounidense, basándose en la ley del efecto de Thorndike, remarcó la importancia de las consecuencias de una conducta para determinar su repetición o extinción. Formuló leyes y modelos de modificación de conductas a partir del uso de reforzamientos (positivos y negativos) para su repetición, o de castigos e indiferencia para su extinción. Esta noción de que una conducta tiende a repetirse o extinguirse de acuerdo a las consecuencias que genera fundamenta muchas estrategias de entrenamiento y crianza aplicadas actualmente.

Otra teoría que pertenece a la misma corriente cognitiva-conductual, pero representa una variación importante respecto a la teoría de Skinner, es la propuesta de Albert Bandura. Este último formuló la teoría del aprendizaje social, para explicar el aprendizaje vicario o por modelado social. Un individuo estará más propenso a repetir las conductas que observa, inclusive cuando no generen una consecuencia directa para sí mismo, si estas conductas conllevan un premio o la aceptación para el modelo a imitar. Esta teoría fundamentó por ejemplo los estudios sobre el aprendizaje de conductas violentas a través de los medios de comunicación social, y continúa presente en las prácticas de crianza utilizadas en hogares e instituciones basadas en la presentación de un modelo a seguir.

4.2.3 Humanismo

Una tercera corriente, conocida como humanismo, surgió de la psicología estadounidense durante la década de 1950. A partir de la postguerra, existió un creciente interés en el público general por comprender las condiciones para alcanzar el desarrollo pleno del ser humano y la felicidad. El humanismo responde con una visión armónica de la psiquis humana, que sería de forma natural tendiente al autodesarrollo y la solidaridad, pero que se ve comúnmente desviada por las formas de crianza y condicionamientos sociales. Carl Rogers, nombrado con frecuencia como

el autor más representativo de esta corriente, sostiene que la clave de un desarrollo sano es el amor incondicional, es decir, el no limitar la aceptación de las conductas del niño a aquellos comportamientos o afectos específicos que son considerados como valiosos por los padres. Sostiene que al brindarle total libertad para experimentar todas las facetas de su personalidad, el individuo logrará una imagen de sí mismo más cercana a la real, sin temor a cumplir o no expectativas de los demás. Esto le permitiría alcanzar una existencia más armónica y sin conflictos

internos, por lo que se evitaría el desencadenamiento de psicopatologías. Una variación de esta corriente son las teorías transpersonales, que enfatizan la importancia del lado espiritual del ser humano y el encuentro de un sentido vital, como requisitos para alcanzar el pleno desarrollo y la felicidad.

4.3 Descripción del curso Psicología II septiembre 2010 – febrero 2011

Durante las cuatro primeras semanas del curso, el desarrollo de las clases se centró en la ubicación del panorama general de las teorías de la personalidad y conducta. Para ello, se utilizó la construcción en conjunto de un cuadro sinóptico que agrupaba las principales teorías y corrientes de la psicología, así como la postura básica de cada una sobre la concepción del ser humano.

Al mismo tiempo, se desarrollaron varios ejercicios pequeños de aplicación o casos de personajes ficticios. Algunos de ellos fueron realizados en grupos. Se eligió comenzar con este tipo de actividades para evitar la dispersión de ideas que se había evidenciado en años anteriores (2007 - 2009) y que se describió en la sección de antecedentes. El propósito fue crear un camino claro para el estudio a profundidad de cada teoría que vendría en los meses siguientes.

En las semanas dos y cuatro se programaron dos lecciones de tipo tradicional (preguntas objetivas y de respuesta corta), para monitorear el avance en el dominio de la materia, específicamente lo que corresponde al nivel de conocimiento.

Los resultados mostraron que este tipo de clase más tradicional promovió en pocas semanas una variación en la identificación de los autores y teorías psicológicas semejante a la meta fijada para todo el semestre en lo que respecta el nivel de conocimiento de la taxonomía de Bloom (1978).

Tabla 2

Respuestas de los estudiantes en nivel conocimiento: progreso de semanas 2 y 4

Número de autores reconocidos	Semana 2		Semana 4	
	n (19)	%	n (21)	%
0	0	0%	2	10%
1	1	5%	0	0%
2	5	26%	0	0%
3	13	68%	19	90%

Previo a ambas lecciones se solicitó que los estudiantes que no se habían preparado para ellas salieran del salón. Esta decisión explica la variación en el número de participantes en cada grupo.

En la semana 4 del curso, además, se realizó una pequeña encuesta escrita (no anónima) de preguntas abiertas para explorar las impresiones iniciales de los estudiantes sobre el desarrollo de la materia. Esta encuesta constaba de dos preguntas. Cada estudiante podía escribir más de una actividad en su respuesta. Las preguntas realizadas fueron:

1. ¿Cuáles actividades de este curso te ayudaron a la comprensión de este tema?
2. ¿Qué sugerencias harías para mejorar su comprensión?

Sus respuestas muestran que la actividad del cuadro sinóptico junto con el análisis de casos descritos a través de reportes ficticios fueron claves para el desarrollo de los aprendizajes logrados hasta ese momento.

Tabla 3

Actividades señaladas como de mayor aporte para su aprendizaje: semana 4 (N=21)		
Actividades señaladas	N	%
Cuadro sinoptico de teorías	10	48%
Casos	5	24%
Trabajos en grupo	1	5%
Lecturas	1	5%
No contesta	4	18%

Por otro lado, hicieron muchas sugerencias para el logro de aprendizajes más significativos, entre las que se encuentran actividades relacionadas a la vida real y mayor profundización en el estudio de cada tema.

Tabla 4

Sugerencias al desarrollo de la materia: semana 4 (N=21)		
Sugerencias	N	%
Actividades más didácticas – dinámicas	5	24%
Mayor profundidad en la revisión de los temas	5	24%
Más casos y trabajos de campo o aplicación	4	18%
Otras	2	10%
No contesta	5	24%

Luego de esta etapa inicial de introducción, se procedió a dar inicio a la actividad eje de la innovación diseñada y descrita a continuación: el seguimiento de un caso real. A la par del desarrollo de esta actividad, se conservó en este diseño de la materia tareas trabajadas en cursos anteriores.

La variación introducida este año fue que dichas actividades no serían tan complejas como en el pasado, ya que originalmente incluían varios borradores y revisiones. Se tomó esta decisión considerando que este tipo de peticiones complementarias también contribuyen a la comprensión de los estudiantes; sin embargo, estas no deberían requerir una inversión de tiempo tal que luego dificulte el desarrollo de la actividad principal.

Estas tareas complementarias incluyeron la redacción de un artículo de divulgación para padres sobre el Complejo de Edipo, y el análisis y explicación de un caso ficticio (caso Miguel) sobre un niño con problemas académicos y disciplinarios. El primer trabajo tuvo como objetivo, además de la profundización en un concepto fundamental de la teoría psicoanalítica, ejercitar la habilidad de transmisión de los

fundamentos teóricos de su trabajo usando un lenguaje apropiado para el público no-profesional. La segunda tarea mencionada sirvió como prelude del trabajo de seguimiento de un caso real, y tuvo como objetivo modelar las convenciones de trabajo y presentación del material de un caso y a la vez ejercitar la identificación de abstracciones teóricas en situaciones concretas. Ejemplos de las peticiones de trabajo, así como las tareas desarrolladas por los estudiantes y evaluaciones tomadas durante la materia, se encuentran en el anexo 4.

4.4 Descripción de la Innovación pedagógica

El desempeño auténtico de comprensión que sirvió como eje del curso fue la construcción de un caso real, el cual debía ser explicado de acuerdo a las teorías estudiadas durante el curso.

Esta forma de trabajo por casos es típica del campo profesional, tanto de la psicología como de la educación. Por este motivo, se la eligió con el propósito de promover aprendizajes significativos no solo respecto a las teorías estudiadas, sino también al uso que los profesionales hacen de ellas, a las herramientas (entrevista y observación) y formas de trabajo, así como

experiencias de interacción tanto con familias como con otros profesionales, al momento de presentar sus propios hallazgos y fundamentarlos.

Las instrucciones detalladas para el desarrollo del trabajo fueron entregadas a las estudiantes al finalizar el primer mes de clases. El propósito consistía en utilizar el estudio de un caso real para la mejor comprensión de las diferentes teorías estudiadas durante el curso por medio de análisis comparativos entre ambos. (Ver la petición detallada del proyecto en Anexo 5).

Cada estudiante debió conocer a un niño y su familia por medio de, como mínimo, cuatro inmersiones de campo que incluyeron entrevistas a maestros y familiares, visitas a la escuela y al hogar del niño. En clase se revisaron algunos aspectos importantes sobre los cuales se podría indagar, pero cada investigador tenía la potestad de elegir las preguntas finales para sus entrevistas. Se permitió que cada estudiante formule sus propias preguntas para incentivar su sentido crítico para discernir entre información relevante e irrelevante en cada caso, pues uno de los objetivos de la carrera es desarrollar la actitud de considerar cada niño y cada familia en su contexto particular y no generalizar intervenciones estandarizadas.

Cada caso debía ser presentado en un resumen de aproximadamente tres páginas en el que debían describir el contexto y resaltar los principales aspectos encontrados. Además, los estudiantes debían señalar por lo menos tres particularidades del caso levantado que hubiesen llamado su atención. Podían ser conductas específicas repetitivas, relaciones interpersonales, rasgos de la personalidad, etc.

Las explicaciones elaboradas debían, por supuesto, tener como referencia los fundamentos de las diferentes corrientes y mostrar de qué manera estos se revelaban en el caso singular. Las explicaciones formuladas eran presentadas como anexos al informe del caso. En este ejercicio, cada estudiante debía elegir el marco teórico desde el cual abordaría el caso. Esta característica del proyecto pretendía reforzar la comprensión de las diversas teorías estudiadas como posibles miradas ante un problema y no como verdades absolutas, tal como lo hacen los expertos en el campo, de acuerdo a los hallazgos del National Research Council de Estados Unidos (2000, p.31).

La exposición de esta parte del trabajo se realizó frente a dos psicólogas, quienes brindaron retroalimentación cualitativa al trabajo de cada estudiante. Estas profesionales hicieron preguntas para ampliar la comprensión tanto del caso

real o de la teoría aplicada. Señalaron límites y precisaron algunas apreciaciones superficiales o incorrectas que habían hecho los estudiantes. En algunas intervenciones también interrogaron a las participantes del curso sobre el motivo por el cuál se inclinaban a explicar lo descubierto desde una perspectiva y no desde otra. Por último, en pocos momentos, ofrecieron además sugerencias de cómo se podría proceder ante las circunstancias descritas en ciertos casos.

Finalmente, se solicitó a las estudiantes que presentaran recomendaciones fundamentadas como si fuesen dirigidas para las familias o escuelas involucradas. Estas recomendaciones se presentaron, dos semanas después, como un alcance escrito al proyecto principal y debían declarar cuál era su fundamento teórico.

Cabe recalcar que debido al nivel inicial de las estudiantes, las explicaciones o recomendaciones formuladas fueron expuestas únicamente dentro del contexto de la clase y se advirtió claramente a los estudiantes que no podrían realizar intervenciones reales con las familias observadas.

El proyecto objeto de la innovación fue planteado a los estudiantes durante la cuarta semana del curso. Se realizaron controles periódicos sobre los avances en el trabajo de campo (semanas ocho y diez). También se abrió la posibilidad de que los estudiantes realizaran revisiones individuales de su caso, fuera del horario regular de clases. Aunque en clase se realizaron constantes llamamientos a aprovechar este espacio, la instancia de consulta externa fue opcional. Pese a que no se guardó registros detallados del uso que hicieron los estudiantes de dicha posibilidad, se pudiera afirmar que al menos la mitad del grupo realizó como mínimo una revisión con la profesora. Algunos estudiantes realizaron dos o más revisiones a sus proyectos.

Se esperaba que el trabajo de relacionar la teoría con un caso real propiciara preguntas adicionales que motivaran a los estudiantes a estudiar con mayor cuidado lo propuesto por cada autor, o a ampliar sus fuentes de consulta, generando así mejores comprensiones y conexiones más profundas.

4.5 Evaluación formal del curso

Al final de todos los semestres, la universidad realiza una evaluación formal de cada curso. Los estudiantes evalúan tres aspectos: aprendizajes logrados, metodología, y habilidades del profesor.

Para el presente estudio se consideró relevante resaltar la evaluación formal recibida al final de este curso, específicamente en la categoría de aprendizajes logrados. Esta categoría incluye el aprendizaje de contenidos, habilidades de desempeño, habilidad de aprendizaje y autoevaluación, y la generación de nuevas preguntas.

Los resultados muestran que la categoría de aprendizaje que recibió una mayor calificación por parte de los estudiantes es la generación de nuevas preguntas, inquietudes o ganas de saber más sobre algún tema revisado en el curso (4,58). Por el contrario, la respuesta con menor calificación es la correspondiente al desarrollo de habilidad para realizar las tareas o trabajos del material (4,16). Se presentan los resultados a continuación, en la tabla 5.

Tabla 5

Evaluación formal del curso Psicología II 2010-2011 (N =19) Calificación mínima = 1 - máxima = 5

Categorías de respuestas	M
He entendido, ampliado, mejorado o aclarado de qué se trata la materia.	4,26
Puedo realizar de mejor forma trabajos y tareas que no podía hacer al inicio del semestre, antes de ver la materia.	4,16
He aprendido a trabajar mejor, reconocer aciertos y errores de mis trabajos, buscar nuevas soluciones, trabajar en equipo, ser responsable con mis obligaciones.	4,26
He mejorado o adquirido habilidades para aprender por mi cuenta.	4,32
Tengo nuevas preguntas, inquietudes, o ganas de saber más sobre algún tema que vimos en el curso.	4,58

5. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

5.1 Objetivos de Investigación

Describir el impacto de una innovación pedagógica, basada en el desarrollo de un desempeño auténtico de comprensión, en el aprendizaje de los estudiantes del curso Psicología II.

Los objetivos específicos planteados para este estudio son:

1. Describir el aprendizaje alcanzado por los estudiantes que toman este curso;
2. Identificar a qué elementos del curso atribuyen los estudiantes los aprendizajes alcanzados;
3. Explorar cómo viven los estudiantes del curso la experiencia de realizar desempeños auténticos de comprensión como parte de su aprendizaje.

5.2 Diseño metodológico.

Este proyecto es una investigación con enfoque mixto cuantitativo-cualitativo. En el primer objetivo específico se utilizó el enfoque predominantemente cuantitativo (Hernández, Fernández y Baptista, 2003a, p. 5) en la recolección y análisis estadístico de datos para contestar la pregunta planteada. En este sentido, el estudio es preciso, enfocado en variables concretas (innovación pedagógica y aprendizaje logrado), direccionado, y fundamentado en la revisión de literatura. Sin embargo, por el alcance de la aplicación, la cantidad de casos solo incluyó a los 27 estudiantes inscritos en el curso estudiado y no a un gran número de participantes como lo describen Hernández et al. (2003) para estudios cuantitativos.

Por otro lado, los objetivos específicos 2 y 3 demandaron elementos propios de un enfoque cualitativo, porque no se pretendió comprobar una idea preconcebida, sino describir el significado que los participantes le dan a una experiencia, tal como lo señala Vasilachis (2006, p.31).

El diseño es pre-experimental de tipo pretest – posttest con un solo grupo, (Hernández et al, 2003a p. 270). El grupo de estudio es único y se refiere a los estudiantes que tomaron el curso de Psicología II en un período determinado (2010 - 2011).

5.3 Universo y muestra del estudio

El universo de este estudio fue el grupo de estudiantes inscritos en el curso Psicología II durante el período septiembre 2010 – febrero 2011. Considerando que es un grupo pequeño, se realizó el estudio con todos los elementos del universo. El curso estuvo compuesto por 27 estudiantes, de los cuales 24 terminaron el semestre, y solo 22 obtuvieron el puntaje para rendir el examen final.

El grupo estuvo conformado por estudiantes con edades comprendidas entre 18 y 25 años; el promedio de edad fue de 19,27 años. Para 24 estudiantes esta era la primera matrícula en la materia, y para cuatro estudiantes, la segunda. Solo una estudiante del grupo se encontraba en el quinto semestre de su carrera, los demás estaban cursando el segundo semestre. En cuanto a la experiencia en el cuidado o educación de niños, 20 estudiantes estaban trabajando actualmente en establecimientos de educación primaria o inicial, o han tenido experiencias similares en espacios laborales o de voluntariado. Además, 19 de ellos han tenido experiencias en el cuidado de niños en el ámbito familiar, de hermanos, primos, sobrinos, y en un caso singular, su hija. (Ver anexo 6)

Todos los estudiantes fueron notificados el primer día sobre la investigación que se realizaría en el contexto de esta materia. Se solicitó que quienes quisieran participar en la misma firmaran un consentimiento escrito en el que se detalló la información que quedaría dentro y fuera de los límites del estudio. (Ver formulario en anexo 7). Todos los estudiantes firmaron el consentimiento escrito.

Se utilizaron tres instrumentos de recolección de datos, pero no todos fueron aplicados a todo el grupo. A continuación se describe a quienes se aplicó cada instrumento específico, y el porcentaje de representatividad de cada grupo. La tabla 6 resume esta información.

Tabla 6

Número de estudiantes a quienes se aplicó cada instrumento.

Instrumento	N	%
Pre test	26	96%
Post test	22	81%
Encuesta de preguntas abiertas	24	89%
Entrevista semi-estructurada	4	15%

El pre test fue aplicado a los 26 estudiantes presentes el primer día de clase. El post test fue aplicado como parte del examen final, por lo que solo lo rindieron quienes obtuvieron el puntaje suficiente durante el curso, como para presentarse al examen final. La encuesta de preguntas abiertas fue

administrada a los 24 estudiantes presentes en la última clase del semestre. Finalmente, en las entrevistas semi estructuradas, participaron cuatro estudiantes voluntarias que representaban distintos rangos de notas de aprobación del curso. Ver el detalle en la tabla 7.

Tabla 7

Notas de aprobación de las estudiantes entrevistadas.

Estudiante	Nota	Rango	Estado
Estudiante # 15	9.60	9 – 10.0	Aprobada
Estudiante # 6	8.23	8 – 8.99	Aprobada
Estudiante # 1	7.50	7 – 7.99	Aprobada
Estudiante # 23	6.41	6 – 6.99	Reprobada

5.4 Técnicas e instrumentos

Al grupo estudiado se le aplicaron tres instrumentos de recolección distintos. El primero fue una prueba inicial de conocimientos (pre test) y otra equivalente al final del curso (post test). Adicionalmente, al final del curso, se aplicaron dos instrumentos más, destinados estos a recoger otros datos requeridos. De manera que se puede graficar el diseño de la investigación de la siguiente forma:

G	O ₁	X	O ₂
		X	O ₃
		X	O ₄

G= grupo de estudio O= evaluación
 X= intervención

En la siguiente tabla se resumen las técnicas y muestras usadas para la recolección de datos de cada objetivo de investigación.

Tabla 8

Instrumentos y muestra utilizados para cada tipo de investigación

Objetivo	Instrumento aplicado	% Muestra
Objetivo 1		
Describir los aprendizajes alcanzados por los estudiantes que toman este curso. 1.1 Pre-test 96%	1.2 Post-test	81%
	1.3 Cuestionario (pregunta 1)	89%
Objetivo 2		
Identificar a qué elementos del curso atribuyen los estudiantes los aprendizajes alcanzados.	2.1 Cuestionario (preguntas 2 y 3)	89%
Objetivo 3		
Explorar cómo juzgan, los estudiantes del curso, la experiencia de realizar desempeños auténticos de comprensión como parte de su aprendizaje		
3.1 Cuestionario (pregunta 4)		89%
3.2 Entrevista semi-estructurada.		15%

5.4.1 Prueba de conocimientos: Pre test – Post test

Al inicio y al final de curso se aplicaron a todos los estudiantes pruebas similares sobre el dominio de los contenidos del curso (Ver anexo 8). Se realizó un diagnóstico inicial para determinar el nivel de dominio de los participantes sobre la materia del curso y luego determinar el avance al final de la intervención. Si bien es cierto, la falta de control sobre variables externas no permitió establecer luego una relación de causalidad entre elementos (Hernández et al, 2010), sí fue posible describir los aprendizajes alcanzados al final de curso en comparación con la línea base establecida.

En ambos casos, pretest y posttest, la prueba estuvo diseñada en tres secciones. Cada sección evaluó el dominio en un nivel específico de la Taxonomía de Bloom de los Procesos Cognitivos. Los tres niveles evaluados corresponden a las tres habilidades básicas del pensamiento: conocimiento, comprensión y aplicación. Ver modelos de las pruebas en anexo 8.

Se comprobó la validez de constructo y de contenido de la prueba. La primera se refiere a la adecuación entre la medición realizada y los conceptos centrales que se pretende medir (Cea, 1998; Hernández et al., 2003). La segunda considera que la medición sea representativa de todo el objeto evaluado (Hernández et al., 2003). En este estudio no aplican ni la validez interna, que posibilita establecer relaciones causales, por ser un estudio descriptivo; ni la validez externa, que posibilita la generalización de resultados, por no contemplar este objetivo dentro de sus límites (Cea, 1998). Tampoco se consideró la validez de criterio, que juzga el nivel de predicción que tiene el instrumento sobre un evento futuro, ya que este procedimiento también cae por fuera de los límites de este estudio (Hernández et al., 2003).

Sobre la redacción de cada ítem, cabe resaltar que estos habían sido utilizados en años anteriores como parte del material del curso. A estos ítems se realizaron algunos ajustes para asegurar su claridad para los estudiantes; sin embargo, este proceso no se realizó como pilotaje formal del instrumento por lo que no quedó registrado.

5.4.1.1 Descripción de los ítems y validez de constructo

En el nivel de conocimiento se esperaba que los estudiantes tras leer y ubicar

en el cuadro sinóptico general, construido en clase, los nombres de los autores representativos de cada teoría de la conducta y personalidad, llegaron a ser capaces de nombrar a estos autores y relacionarlos con la teoría correcta. Esta tarea es consistente con las capacidades que Bloom (1974) describió como propias del primer nivel de su taxonomía, esto es la reproducción literal de la información.

En la prueba inicial este ítem se construyó como un cuadro abierto. En esta etapa se consideraban como respuestas válidas la identificación de cualquier autor que haya formulado una teoría sobre la personalidad o conducta. Sin embargo, para la prueba final el ítem pedía la identificación de los autores correspondientes a las tres grandes corrientes según lo estudiado en el curso:

Psicoanálisis: Sigmund Freud

Teoría cognitivo – conductual: B.F. Skinner – A. Bandura

Humanista: Carl Rogers

En el nivel de comprensión se esperaba que los estudiantes pudieran reconocer ejemplos concretos de los postulados teóricos de cada teoría y asociarlos correctamente al autor que los sostiene. Este proceso se ajusta a una de las modalidades que Bloom (1974) propone como comprensión de la información, específicamente se refiere a la capacidad de traducir información entre distintos niveles de abstracción (Bloom, 1974, p. 79). Así el ítem propuesto reproduce un ejemplo dado en el manual original que propone el reconocimiento de la corriente filosófica a la cual corresponde cierto planteamiento (Bloom, 1974, p. 85).

Los ejemplos de supuestos de crianza propuestos en el ítem de comprensión no habían sido trabajados de forma textual durante el curso; por lo cual, los estudiantes debían reconocer los fundamentos teóricos detrás de cada uno e identificar la corriente o autor que los sostiene, elevándolo así a un nivel de abstracción más general. Estos ejemplos fueron cuatro:

a. Podemos motivar a los niños a realizar tareas específicas si se los recompensa con un premio determinado que él o ella conozca de antemano.

Respuesta esperada: Autor: Skinner o Corriente: Cognitivo Conductual

b. A cierta edad alrededor de los 5 años, los niños varones tienden a ser más “pegados” a sus mamás, y las niñas, a sus papás.

Respuesta esperada: Autor: Freud o Corriente: Psicoanálisis

c. Lo importante para desarrollar autoestima en un niño es sentirse incondicionalmente aceptado, sin importar su comportamiento o elecciones específicas.

Respuesta esperada: Autor: Rogers o Corriente: Humanismo

d. La exposición de los niños a programas de televisión que transmiten escenas violentas, provocan que los niños sean cada vez más agresivos. Respuesta esperada: Autor: Bandura o Corriente: Aprendizaje Social (aprendizaje vicario)

En el nivel de aplicación se esperaba que ante un caso ficticio pequeño, los estudiantes pudieran elegir una de las teorías estudiadas para explicar un dato singular de lo descrito y fundamentar una posible recomendación formulada por ellos. El caso propuesto fue el siguiente:

Clara, madre de familia, le ha solicitado recomendaciones sobre qué pueden hacer ella y su familia para apoyar a su hija Paula quien tiene 4.5 años. Paula es muy engreída, cariñosa y un poco sensible. Le gusta jugar con sus hermanos pero casi siempre terminan discutiendo. Los problemas son especialmente con Daniel quien puede molestarla, empujarla, golpearla, o quitarle algún juguete, etc. y Paula termina llorando. También es muy quisquillosa a la hora de comer. No es muy amistosa con los extraños pero es muy tierna con su familia. En la escuela no se ha reportado mayores problemas con sus compañeras y Clara dice que la maestra que tiene este año es muy cariñosa y la consiente, por lo que está tranquila. Lo que la inquieta un poco con Paula, desde que ella estaba embarazada de Vanesa, su hija menor, hace muchas preguntas sobre de dónde vienen los niños, como se embarazan las mujeres y todo “ese tema”, y Clara a veces no sabe cómo responder, o hasta dónde. (Caso creado por la profesora de la materia).

Para este caso, no se habían planteado respuestas anticipadas desde ninguna de las corrientes estudiadas. Los estudiantes debían entonces usar la información que tenían sobre cada corriente, para explicar o tomar decisiones de intervención. Esta tarea es consistente con lo descrito por Bloom (1974) para el nivel de aplicación en la escala de dominio cognitivo.

5.4.1.2 Validación de contenidos realizada por expertos

Los ítems que componen la prueba tienen correspondencia con los objetivos planteados en el programa de la materia, pues abarcan preguntas sobre las tres

teorías estudiadas. Se solicitó una validación por expertos de toda la prueba. Esta fue revisada por cuatro psicólogas quienes evaluaron la validez de contenido de cada ítem. Estas profesionales son todas docentes en la misma universidad en la que se dictó el curso Psicología II. Para cada nivel de dominio (conocimiento, comprensión y aplicación) cada psicóloga debía señalar el grado de validez en una escala con 5 alternativas de calificación que representaban una gradación entre ambos extremos en que 1 correspondió a “no válido” y 5 correspondió a “válido” (Ver formulario de validación en anexo 9).

Los resultados de esta validación fueron en promedio aceptables (de 4 o superior) para los ítems 2 y 3. Sin embargo, el primer ítem recibió una valoración menor debido a que los reactivos entre el pre test y el post test no eran exactos. Los resultados obtenidos se detallan a continuación en la tabla 9.

Tabla 9

Resultados de validación de los ítems para aplicar pre test – post test					
Nivel de dominio	Calificaciones Individuales				Promedio
	1	2	3	4	M
Conocimiento	5	3	2	4	3,50
Comprensión	5	5	2	4	4,00
Aplicación	5	5	3	5	4,50

Las sugerencias recibidas para el ítem 1 fueron:

“Mantener igual la pregunta en el pre test y post test.” (Evaluadora 2)

“No hacer diferencias en el reactivo o eliminar este nivel de la prueba.” (Evaluadora 3)

Las sugerencias recibidas para el ítem 2:

“Redactar un ítem en el que los estudiantes sean quienes deban proponer un ejemplo de las teorías planteadas.” (Evaluadora 3)

Las sugerencias recibidas para el ítem 3:

“Explicitar el lugar desde el cual los estudiantes deben hacer las recomendaciones. Sería conveniente que estén en el lugar de la maestra de Paula.” (Evaluadora 3)

Por este motivo, aunque por razones docentes se conservó la prueba tal como se la diseñó originalmente, el ítem 1 fue eliminado como parte de los instrumentos de investigación, quedando así para la comparación pre test – post test tan solo los ítems correspondientes a los niveles de comprensión y aplicación.

5.4.2 Cuestionario de preguntas abiertas

Al final del semestre se les pidió a los estudiantes que realizaran una evaluación cualitativa del curso mediante un cuestionario abierto que contestaron por escrito en forma anónima.

Se prefirió usar en este instrumento preguntas abiertas para no tener delimitadas las posibles categorías de respuesta de antemano, ya que esto podría sesgar la clasificación de las contestaciones de los estudiantes. Una de las virtudes de las preguntas abiertas en un cuestionario es permitir mayor amplitud y exactitud en las respuestas (Hernández, et al, 2010); ambas características deseadas para los objetivos de investigación planteados.

Entre los riesgos asociados al uso de preguntas abiertas, Hernández et al. (2010) plantean dos: que la cantidad de categorías de respuesta sea demasiado elevada, o que se presente una dificultad muy grave en la capacidad de expresión escrita. Dado que se previó una muestra pequeña y conformada por estudiantes universitarios, se asumió que estos riesgos eran reducidos en el marco de este estudio. El cuestionario comprendió cuatro preguntas abiertas:

¿Qué aprendiste en la materia Psicología II?

¿Qué actividades fueron las que más te ayudaron a aprender? ¿Qué actividades sientes que no aportaron a tu aprendizaje? ¿Qué sugerirías para mejorar este curso?

5.4.3 Entrevista semi-estructurada

Desde una mirada cualitativa, se seleccionó como instrumento la entrevista semi estructurada con el objetivo de obtener información sobre la experiencia subjetiva de los estudiantes que tomaron el curso de Psicología II.

Entre 6 y 12 meses después de terminado el curso, se procedió a recolectar la información sobre la experiencia vivida por los estudiantes por medio de entrevistas semi estructuradas. Este último elemento del diseño no constaba

en la propuesta original, y sólo fue incorporado a raíz del curso de actualización en investigación cualitativa tomado como parte del programa de maestría en educación entre agosto y septiembre del 2011.

El instrumento es pertinente ya que el objeto de investigación no es observable, pues se refería a la vivencia subjetiva de los estudiantes: sus emociones, expectativas o ideas. La naturaleza íntima o privada del objeto estudiado es un factor importante para elegir este tipo de instrumento, ya que brinda un ambiente más amistoso y flexible para el entrevistado (Hernández et al., 2010), propiciando así un mayor detalle o profundidad por parte del entrevistado.

Se describe la entrevista semi-estructurada como aquella basada en una guía de temas pero en la que el entrevistador queda en libertad de introducir o profundizar algunos puntos conforme avanza la entrevista, así como cambiar el orden de temas a tratar y modificar el lenguaje o forma de la pregunta (Hernández, Fernández, Baptista, 2010).

Se realizaron cuatro entrevistas a estudiantes, lo que equivale al 15% de los inscritos en el curso. Inicialmente se consideró una muestra de entre 6 a 8 individuos; sin embargo, las respuestas encontradas mostraban suficientes coincidencias como para indicar una saturación de los datos, como explican Hernández et al. (2010). Este hallazgo justificó la decisión de reducir la muestra al número de entrevistas realizadas ya que por motivos logísticos se presentaron diversas dificultades para ubicar y entrevistar a los estudiantes.

La guía usada para levantar los datos incluyó 10 puntos y su propósito estaba orientado a servir al entrevistado como patrón, para hacer un recuento de su experiencia enfatizando cuatro momentos: inicio, desarrollo, presentación, y conclusión del proyecto. El propósito fue que esta guía ayudara al entrevistado a hacer un recuento de su experiencia desde varios momentos de la misma e ir ubicando en el proceso algunos elementos importantes para el diseño de una innovación pedagógica, así como sus dificultades y sus puntos de apoyo. Los temas guías de la entrevista fueron los siguientes:

- 1 Reacción inicial ante la propuesta del trabajo.
- 2 Ideas y emociones durante el desarrollo del trabajo.
- 3 Dificultades encontradas.
- 4 Elementos de apoyo encontrados.

- 5 Momentos y elementos que provocaron cambios en la reacción inicial.
- 6 Comparación de este trabajo con otros similares.
- 7 Ideas y emociones ante la presentación final del trabajo.
- 8 Ideas y emociones después de la conclusión del trabajo.
- 9 Sugerencias de cambio en la estructura del trabajo.
- 10 Disposición para repetir o no la experiencia.

Las entrevistas fueron administradas por dos profesoras de la carrera, quienes conocían de antemano al grupo de estudiantes. Con esta medida, se intentó potencializar el nivel de confianza generada en la entrevista para obtener respuestas lo más sinceras posibles.

5.5 Análisis de datos

En cuanto al análisis de los datos se establecieron diferentes estrategias para cada instrumento. En el caso de los resultados del pretest – postest, se procedió con el análisis cuantitativo de los resultados. Se obtuvieron medidas de estadística descriptiva (promedio y desviación estándar) y se aplicó la prueba t para verificar significancia estadística de las variaciones encontradas.

Para el caso de la calificación de los dos primeros niveles (conocimiento y comprensión), las respuestas se consideran correctas o incorrectas, de acuerdo al modelo pre-establecido que se describió en la sección anterior. Se contaron como válidas aquellas respuestas que coincidían con las respuestas esperadas que se declararon previamente. Se consideraron como no válidas las respuestas erróneas o dejadas en blanco por el estudiante.

La calificación del nivel de aplicación exigió, sin embargo, el desarrollo de una matriz para catalogar las respuestas obtenidas en válidas o no válidas (Anexo 10), según cumplan o no el objetivo de usar correctamente una teoría para realizar una explicación o recomendación acertada sobre el caso planteado. La clasificación de estas respuestas según la matriz elaborada fue comprobada por otra psicóloga además de la docente del curso. El nivel de coincidencia en la clasificación de las respuestas es de 87.76% (Anexo 14b).

De manera complementaria, para evaluar el nivel de profundidad de las respuestas dadas por los estudiantes en el nivel de aplicación, se generó una matriz de valoración tomando los cuatro niveles de comprensión propuestos

por Boix Mansilla & Gardner (1998), de acuerdo a la caracterización desarrollada por Hetland et al. (1998) (Anexo 11). De igual forma que con la matriz anterior, se solicitó la comprobación de la clasificación de las respuestas realizada por la docente a otra psicóloga. El nivel de coincidencia de esta clasificación fue de 69.23% (Anexo 14c).

Esta clasificación de las respuestas de ambas matrices fue realizada por una de las psicólogas docentes de la universidad, quien además participó en la validación de la prueba para pre-test – post.test.

Con la encuesta de preguntas abiertas se estableció para cada tema explorado categorías de análisis que emergieron de las respuestas obtenidas. Para cada pregunta se obtuvo la lista y frecuencia de aparición de las categorías emergentes. Las categorías usadas para cada pregunta de la encuesta se listan en la tabla 10 que se presenta a continuación.

Tabla 10

Categorías de análisis de datos para la encuesta

Categorías para respuestas de pregunta 1: Aprendizaje del curso Psicología II

Sobre Teorías Psicológicas

Relación con y trabajo de casos reales Comprender comportamiento y personalidad Desarrollo personal no específico

Categorías de respuestas de pregunta 2: Actividades que contribuyeron al aprendizaje

Caso (desempeño auténtico de comprensión)

Lecturas

Trabajos de clase Lecciones

Cuadro sinóptico Trabajos en grupos

Ensayo

Categorías de respuestas de pregunta 3: Actividades que NO contribuyeron al aprendizaje

Todas aportaron

No responde

Trabajos con grupos muy amplios Trabajos en clase

En el caso de la entrevista semi-estructurada, se realizó un análisis cualitativo de las respuestas de las entrevistadas. A partir de las preguntas planteadas en la guía, se establecieron inicialmente ocho categorías de análisis: reacción inicial, elementos de apoyo, dificultades, aprendizajes logrados, emociones surgidas, evaluación, sugerencias, y disposición para repetir la experiencia.

Durante el análisis de la primera entrevista realizada, emergieron once categorías adicionales. Tras varios intentos, se organizaron diecinueve categorías en cinco familias. Con esta clasificación se realizó el análisis de las siguientes entrevistas.

Al final del análisis de las cuatro entrevistas, fue posible fusionar o eliminar algunas de las categorías propuestas inicialmente. Esta nueva clasificación quedó compuesta por diez categorías agrupadas en cuatro familias, tal como lo muestra la tabla II. A partir de esta organización final se reubicaron las

Tabla 11

Familias y categorías de análisis de la entrevista

FAMILIAS	CATEGORÍAS
Descripción de la innovación	1 Descripción del curso
	2 Descripción del proyecto
Descripción del trabajo de los estudiantes	3 Elementos de apoyo
	4 Dificultades
6 Propuesta y Retroalimentación	5 Acciones y Decisiones
	7 Aprendizajes
Resultados y Vivencias	8 Motivación
	9 Emoción, Dudas y Auto percepción
Evaluación de la experiencia	10 Evaluación y Sugerencias

respuestas en las categorías correspondientes.

6. RESULTADOS

En esta sección se presentan los resultados obtenidos para cada objetivo específico de investigación. En cada caso se indican los instrumentos utilizados y los datos arrojados por cada uno. Se finaliza señalando un resumen de las conclusiones que se pueden emitir sobre cada objetivo planteado.

6.1 Objetivo Específico I: Describir los aprendizajes alcanzados por los estudiantes que toman el curso Psicología II.

Para responder a este objetivo, se tomaron datos de dos fuentes. La primera remite al análisis de los resultados del pre test y el post test aplicados al inicio y final del curso respectivamente. La segunda fuente es una evaluación cualitativa del desarrollo de la materia mediante las respuestas a la primera pregunta del cuestionario escrito de respuestas abiertas aplicado al final del semestre: ¿Qué aprendiste en la materia de Psicología II?

6.1.1 Análisis Pre test-Post test

En la aplicación de la prueba para la comparación pre test – posttest, se registró una morbilidad de cinco estudiantes. 26 sujetos tomaron el pre test, pero solo 22 realizaron el post test. De estos últimos fueron considerados solo 21 ya que uno de los sujetos no había realizado el pre test.

La comparación pretest-posttest se analizó en dos niveles diferentes siguiendo la Taxonomía de Bloom de los Procesos Cognitivos: nivel de comprensión y nivel de aplicación.

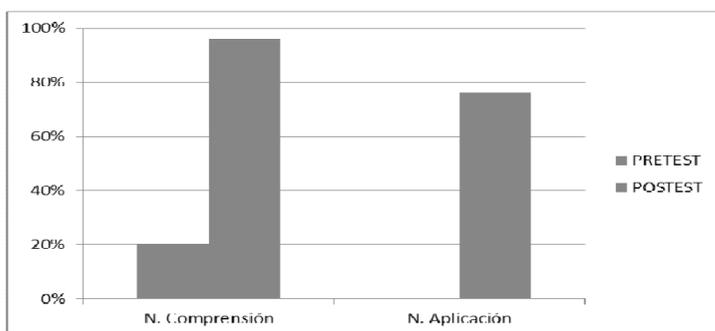
Los resultados de este instrumento se presentan en dos etapas. Primero, de forma general el avance promedio del grupo para cada uno de los dos niveles. Después, se muestra el detalle del progreso que realizó cada estudiante en cada nivel de la prueba. El avance del promedio del grupo muestra que hubo un incremento significativo en el logro de los estudiantes en ambos niveles. De manera curiosa aparece una variación igual entre el logro vs meta inicial y final.

Tabla 12

Variación en el porcentaje de logro entre grupos para cada nivel de dominio						
Nivel de dominio	Pre test		Post test		Dif	Meta
	M	%	M	%		
Comprensión	0,810			96%	76,2%	
Aplicación	0,000	20% 0%	3,857 1,524	76%	76,2%	4 2

Gráfico 1

Porcentaje de cumplimiento de la meta en cada uno de los niveles evaluados.



6.1.1.1 Aprendizajes individuales en el Nivel de Conocimiento

Este nivel fue eliminado como ítem de investigación ya que los reactivos diseñados para el pre test y post test no eran equivalentes. De todas formas, por motivos relacionados con la labor docente, la prueba fue aplicada como parte del monitoreo del avance en el aprendizaje de los estudiantes. En este nivel se esperaba que los estudiantes pudiesen nombrar correctamente los psicólogos representantes de cada corriente estudiada.

La comparación de este nivel entre la prueba de diagnóstico inicial y la prueba final confirma que se logró el aprendizaje esperado. Partiendo de un promedio de conocimiento de 1.2 autores relevantes por estudiante, la totalidad de los estudiantes (100%) pudo reconocer a los autores escogidos. En la tabla 13 se muestra la evolución en la cantidad y porcentaje de estudiantes que pudieron reconocer cero, uno, dos o tres autores respectivamente. (Ver tabulación y respuestas textuales en anexo 12).

Tabla 13
 Respuestas de los estudiantes en nivel conocimiento (N= 21)

Número de autores identificados	Prueba Diagnóstico		Prueba Final	
	N	%	N	%
0	8	38%	0	0%
1	8	38%	0	0%
2	3	14%	0	0%
3	2	10%	21	100%

6.I.I.2 Análisis de aprendizajes individuales en el Nivel de Comprensión

En este nivel se esperaba que los estudiantes pudiesen reconocer correctamente los fundamentos teóricos que existen detrás de prácticas generalizadas en la educación o pedagogía.

La comparación pretest – postest muestra que también en este nivel se cumplieron las metas de aprendizaje. Al comenzar el grupo obtuvo un promedio de reconocimiento del fundamento teórico (comprensión) de 0.81 prácticas-ejemplo de las cuatro presentadas. Al final del curso, el grupo de estudiantes pudo reconocer un promedio de 3.86 de los cuatro casos presentados. En la tabla 14 se muestra el cambio en el número y porcentaje de estudiantes que pudieron ubicar correctamente teorías en los cinco niveles posibles. Las respuestas textuales obtenidas en este ítem están disponibles en el Anexo 13.

Tabla 14
 Respuestas de los estudiantes en nivel comprensión (N= 21)

Número de teorías correctas	Pre test		Post test	
	N	%	N	%
0	8	38%	0	0%
1	11	52%	0	0%
2	1	5%	0	0%
3	0	0%	3	14%
4	1	5%	18	86%

6.1.1.3 Análisis de aprendizaje en el Nivel de Aplicación

En este nivel se esperaba que los estudiantes pudieran utilizar las teorías revisadas para interpretar y explicar los comportamientos relacionados en un caso ficticio.

También se solicitó a los estudiantes que hicieran recomendaciones de intervención ante este caso fundamentadas en cualquiera de las propuestas teóricas revisadas en el curso.

Al comparar los resultados de este nivel entre las respuestas de pre test y post test, se observa un cambio radical. Al comenzar el curso, ninguno de los estudiantes pudo sustentar sus opiniones sobre un caso, con fundamentos teóricos. Por el contrario, al finalizar, la mayoría de los estudiantes (95%) usaron entre 1 y 3 teorías o autores para fundamentar sus explicaciones y sugerencias. En la tabla 15 se muestra el número y porcentaje de estudiantes que usaron correctamente las teorías estudiadas para fundamentar sus respuestas.

Tabla 15
 Respuestas de los estudiantes en nivel aplicación (N= 21)

Número de aplicaciones correctas	Pre test		Post test	
	N	%	n	%
0	0	0%	1	5%
1	0	0%	10	47%
2	0	0%	8	38%
3	0	0%	2	10%

Algunas explicaciones o recomendaciones válidas logradas para el caso ficticio Paula, ítem con el que se evaluó este nivel, se muestran a continuación. (Ver todas las respuestas en anexo 14b).

“En la hora de comer que dice que es muy quisquillosa no sabemos cómo es en la escuela a la hora de comer, puede que sí como viendo a los otros niños le den ganas a ella de probar también, es de esta manera sería un aprendizaje vicario. De otra manera la mamá de la niña puede utilizar reforzamientos positivos: si comes la sopa, podrás jugar con la pelota toda la tarde” (Estudiante 6)

“La curiosidad de Paula por estos temas [de dónde vienen los niños] no se debe principalmente por el embarazo de la mamá, sino por una etapa normal para su edad, la etapa fálica. A partir de esta etapa los niños comienzan a descubrir sus genitales y comienzan a tener la curiosidad de si todo el mundo los tiene y qué hacen; quieren conocer de este nuevo descubrimiento. De aquí también surge el tema de ¿De dónde nacen los bebés? y en el caso de Paula se intensifica por tener a su madre embarazada. Esta etapa puede causar frustración, lo que hará que su comportamiento sea un poco sensible o se sienta impotente o frustrada, pero todos los niños pasan por esta fase entre las edades de 3 a 5 años.” (Estudiante 8)

“Según la teoría de Freud, la actitud de Paula se debe a que se encuentra en la fase de Edipo y en esta etapa sienten mucha curiosidad sobre los órganos sexuales y sobre cómo se forman los bebés” (Estudiante 17).

“Mi recomendación para la crianza de Paula utilizaría un poco de reforzamiento positivo basado en Skinner, utilizada a la hora de comer donde al parecer puede ponerla quisquillosa. Recomendaría que Clara [la mamá] le diga que si no hace berrinches en la mesa y come tranquila, podría comer un postre o algo del agrado de ella después de esta” (Estudiante 22).

Sin embargo, no todas las respuestas encontradas merecieron esta calificación. Algunas de las respuestas no válidas son las siguientes:

“Considero que el ser quisquillosa no se relaciona con las otras cosas que suceden en la vida de Paula. No se la debe de castigar por esto pero se podría aplicar un reforzamiento negativo para eliminar esta conducta, el ser quisquillosa.” (Estudiante 4)

Se ubica aquí un error en el manejo del concepto reforzamiento negativo, ya que según la teoría de Skinner todo reforzamiento, positivo o negativo, produce la repetición de la conducta, y esta estudiante lo propone como medida para eliminarla.

“Según Laura Gutman, es muy importante y necesario hablar siempre con los niños desde que son pequeños, contándoles lo que está sucediendo y respondiendo sus inquietudes. La recomendación sería que Clara le conteste todas las preguntas que le hace Paula en relación con su embarazo y que solo le diga lo que pregunta y no vaya más allá de lo que ella pide.” (Estudiante 13)

En esta respuesta, a pesar de que se esté planteando una recomendación adecuada, el fundamento dado para tal sugerencia fue tomado de la autora de

un libro a quien, a pesar de ser reconocida por su trabajo, no se la considera como una autora representativa de la corriente psicoanalítica, en la que se basa la respuesta de la estudiante.

6.1.2 Prueba t de nivel de significancia estadística

Se aplicó la prueba t para verificar si la variación pre test- post test del promedio alcanzado por el grupo en cada nivel de dominio era estadísticamente significativo. En el caso del nivel de comprensión se obtuvo en la prueba t un puntaje de 15,226, y para el nivel de aplicación, de 9,546. En ambos casos el puntaje referencial mínimo para establecer que una variación es estadísticamente significativa es de 2,698, según indica la tabla de valores críticos de distribución t de Student (Hernández et al., 2003). El cálculo se realizó tomando un grado de libertad de 46 de acuerdo al tamaño de las muestras. Este resultado demostró, con un nivel de confianza de 99%, que las variaciones obtenidas eran estadísticamente significativas.

Tabla 16

Prueba t para variaciones entre grupos para cada nivel de dominio

Nivel de dominio	Pre test		Post test		t (46)
	M	SD	M	SD	
Comprensión	0,810	0,00	3,857	0,34	15,226
Aplicación	0,000	0,00	1,524	0,73	9,546

6.1.3 Descripción cualitativa de los aprendizajes

De forma complementaria al análisis cuantitativo sobre las respuestas del nivel de aplicación, se analizó el nivel de comprensión que mostraban las respuestas dadas. A pesar que el porcentaje de coincidencia entre la clasificación de la docente y la validadora externa solo llega al 67%, se encontró que entre el 38% y el 59% de las mismas muestran características consistentes con lo descrito por Hetland et al. (1998) como nivel principiante, como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 17
Nivel de comprensión de las respuestas al caso Paula (N=39)

Nivel de dominio	Profesora		Validación externa	
	N	%	N	%
No válido	0	0%	1	3%
Ingenuo	14	36%	23	59%
Principiante	23	59%	15	38%
Aprendiz	2	5%	0	0%

6.1.4 Respuestas del cuestionario - pregunta 1: aprendizajes

En la descripción que dieron los estudiantes sobre qué fue lo que aprendieron en el curso, se repiten con mayor frecuencia (92%) los contenidos sobre las teorías psicológicas y sus diferentes sustentos. Ahora bien, también mencionaron haber aprendido a relacionar la teoría con casos reales o a desenvolverse en situaciones reales y la comprensión del comportamiento o conducta de las personas. Por último, pocas respuestas relacionan el aprendizaje con crecimiento o conocimiento personal. Cada estudiante podía señalar más de una respuesta. La frecuencia y porcentaje de representación de cada respuesta se detallan en la tabla 18.

Tabla 18
Respuestas de pregunta 1: Aprendizaje del curso Psicología II (N= 24)

Categorías de respuestas	N	%
Sobre Teorías Psicológicas	22	92%
Relación con y trabajo de casos reales	6	25%
Comprender comportamiento y personalidad	2	8%
Desarrollo personal	2	8%
No específico	1	4%

Algunas respuestas textuales recibidas en esta pregunta son las que aparecen a continuación. Considerando que esta encuesta fue anónima, no se puede identificar que respuesta fue emitida por cada participante. (Ver todas las respuestas en Anexo 15).

“A distinguir 3 corrientes distintas y en cierto punto apoderarme de ellas”. “Aprendí sobre tres teorías: psicoanálisis, cognitivo-conductual y humanista (un poco). También aprendí a relacionar estas teorías con ciertas conductas reales que niños presentan y he podido observar”.

“Distintas teorías con sus respectivos autores, entenderlas correctamente, entender un poco más la conducta de los niños”.

“Aprendí teorías de diferentes autores que a pesar de ser muy diferentes tienen buenos argumentos en los que se respaldan”.

“Aprendí a ser más exigente conmigo misma y a conocerme. Las corrientes vistas. A aplicar las corrientes en diferentes casos. A reconocer conductas y sus causas”.

6.1.5 Conclusiones sobre el objetivo 1: Descripción de aprendizajes alcanzados.

A partir de los resultados anteriores es posible describir los aprendizajes alcanzados por el grupo de estudiantes en términos cuantitativos y cualitativos. Desde un análisis cuantitativo, la comparación entre los resultados de pre test – post test muestra un alcance del nivel de dominio cognitivo de aplicación sobre los contenidos del curso para el 76% del grupo de estudiantes. Este nivel fue planteado como objetivo de aprendizaje para el semestre. Un 10% adicional logró llegar sólo hasta el nivel de comprensión, y el 14 % restante consiguió cumplir únicamente con la meta del nivel de conocimiento.

Desde un análisis cualitativo, las respuestas del nivel de aplicación pueden ubicarse en la clasificación descrita por Boix Mancilla & Gardner (1998) como intermedias entre el nivel ingenuo y principiante (Anexo 14c).

Las respuestas a la primera pregunta de la encuesta señalan que los estudiantes identifican como aprendizajes logrados después del curso de Psicología II el dominio de las principales teorías de la personalidad y conducta, y su aplicación en pequeños casos ficticios o reales. La apreciación de los estudiantes confirma los resultados de la comparación cuantitativa del pre-test y pos-test.

6.2 Objetivo Específico 2: Identificar a qué elementos del curso atribuyen los estudiantes los aprendizajes alcanzados.

Para responder a este objetivo se tomó las respuestas a las preguntas 2 y 3 del

cuestionario abierto de evaluación final del curso. Estas preguntas fueron:
¿Qué actividades fueron las que te ayudaron más a aprender?

¿Qué actividades sientes que no ayudaron a tu aprendizaje?

Ante la pregunta qué actividades fueron las que te ayudaron más a aprender del cuestionario de evaluación final, el 83% de los estudiantes mencionó la realización del Caso. Otros elementos señalados son las lecturas (33%), otros trabajos enviados

(29%), lecciones y controles de lectura (21%), entre otros. Algunos estudiantes mencionaron más de un elemento al responder a esta pregunta. La frecuencia de las respuestas obtenidas se muestra en la tabla 19.

Tabla 19

Respuestas de pregunta 2: Actividades que contribuyeron al aprendizaje (N= 24)

Categorías de respuestas	N	%
Caso (desempeño auténtico de comprensión)	20	83%
Lecturas	8	33%
Trabajos de clase	7	29%
Lecciones	5	21%
Cuadro sinóptico	5	21%
Trabajos en grupos	4	17%
Ensayo	2	8%

Ante la pregunta qué actividades sientes que no aportaron a tu aprendizaje del cuestionario de evaluación final, la mayoría de estudiantes (92%) no pudo ubicar una actividad específica. Las respuestas obtenidas fueron las siguientes:

Tabla 20

Respuestas de pregunta 3: Actividades que NO contribuyeron al aprendizaje (N= 24)

Categorías de respuestas	N	%
Todas aportaron	12	50%
No responde	10	42%
Trabajos con grupos muy amplios	1	4%
Trabajos en clase	1	4%

6.2.1 Conclusiones sobre el objetivo 2: Identificación de elementos que contribuyeron al aprendizaje

A partir de las respuestas obtenidas para ambas preguntas se puede ubicar la actividad de la construcción y explicación de un caso, planteado como un desempeño auténtico de comprensión y eje de la innovación pedagógica, como el elemento de más amplio reconocimiento como medio de aprendizaje, siendo este mencionado por el 83% de los estudiantes del curso. Cabe resaltar también que ningún estudiante señaló esta actividad como poco significativa para el aprendizaje.

Las otras actividades del curso son señaladas como medios para el aprendizaje para algunos estudiantes pero no llegan a ser mencionados de forma generalizada por el grupo. Actividades como lecturas (33%), trabajos en clase (29%) y lecciones (21%) son nombradas pero con una significativa distancia de 50 puntos porcentuales en relación a la primera (Anexos 15.b y 15.c).

6.3 Objetivo Específico 3: Comprender cómo viven los estudiantes del curso la experiencia de realizar el proyecto propuesto como innovación como parte de su aprendizaje

Para responder a este objetivo se consideró la pregunta 4 de la encuesta administrada al final del curso como fuente preliminar. Luego se tomaron las respuestas de las entrevistas realizadas entre 6 a 12 meses después de concluido el curso.

6.3.1 Respuestas del cuestionario - pregunta 4: sugerencias

La pregunta 4 de la encuesta aplicada, ¿Qué sugerirías para mejorar este curso?, arrojó la mayoría de comentarios positivos o sin sugerencias de cambio. La sugerencia que más se repitió fue el uso de más casos en la materia, es decir más actividades similares a la propuesta de la innovación. Otras respuestas apuntaron hacia las lecturas, el tiempo de clase y recomendaciones varias. En la tabla 21 se presentan los resultados (Anexo 15.d).

Tabla 21

Respuestas de pregunta 4: Sugerencias para mejorar el curso (N= 24)

Categorías de respuestas	N	%
Comentarios positivos - Ninguna sugerencia	8	33%
Más uso de casos	7	29%
Sugerencias sobre lecturas	4	17%
Sugerencias sobre el tiempo del curso	2	8%
Recomendaciones varias	3	13%

Estos resultados podrían significar, a primera vista, que los estudiantes estuvieron satisfechos con el diseño del curso y el tipo de actividad propuesta en la innovación. Para confirmarlo se hizo una triangulación con las respuestas obtenidas en las entrevistas semi-estructuradas a 4 estudiantes voluntarias entre 6 y 12 meses terminado el curso.

6.3.2 Respuestas de entrevista

Las respuestas de las entrevistas fueron analizadas a partir de 10 categorías agrupadas en cuatro familias: descripción de la innovación, descripción del trabajo de los estudiantes, resultados y vivencias de la experiencia, evaluación y sugerencias. (Anexos 16 y 17). En esta sección se presentan los hallazgos en cada familia y categoría.

6.3.2.1 Descripción de la innovación

Para registrar cómo las estudiantes describen la innovación aplicada, se les preguntó cómo había sido el curso, las clases regulares, el proyecto propiamente y los apoyos o dificultades encontrados. En relación al tema del curso Psicología II, las cuatro entrevistadas concuerdan que se enfocó en la revisión de diferentes teorías psicológicas. Mencionan en sus respuestas una variedad de autores de los estudiados en la materia. Sin embargo, llama la atención que a unos cuantos meses de terminado el curso ninguna pudo nombrar a todos ellos.

“ - ¿Y qué autores viste?

– No me acuerdo... Albert Bandura,... me olvidé..., Freud que era de pulsiones sexuales pero no me acuerdo la teoría...

– ¿Psicoanálisis?

– Psicoanálisis, Sigmund Freud, Albert Bandura, ... quién más... había otra. Eran tres importantes. Hay el otro era el que era... el que era más por las emociones... Cómo se llamaba... ” (Estudiante 1)

“Hablabamos bastante de los autores de psicología, la continuación, por ejemplo Carlos Rogers, Freud, bastante sobre el psicoanálisis de Freud.” (Estudiante 6)

“Creo que eran Skinner, Maslow, y otro algunos más, eran bastantes, Freud” (Estudiante 15)

“Se trataba de estudiar un poco de todas las teorías que habíamos visto, por ejemplo la teoría de Freud, Erickson” (Estudiante 23)

Cabe resaltar que ni la teoría de Maslow, ni la de Erickson fueron estudiadas con detenimiento durante este semestre. Aun así son nombradas por las estudiantes. Por otro lado, al describir el proyecto una de las estudiantes sí mencionó claramente las tres teorías estudiadas, lo que indicaría que sí hubo un aprendizaje que permaneció hasta ese momento.

“tuvimos la oportunidad de hacer un caso sobre las tres teorías, tanto psicoanálisis, humanista y conductista.” (Estudiante 6)

Las respuestas sobre el contenido del curso, mediante la entrevista, coinciden con las obtenidas en la encuesta al final del semestre, es decir, resaltan el aprendizaje de diversas teorías psicológicas.

En cuanto a las actividades regulares de la materia, se rescata el uso de casos, trabajos en clase y análisis de textos, pero no por todas fueron percibidas como directamente relacionadas con un espacio de conexión con desempeños reales.

“Priscila precisamente no realizaba muchos trabajos así de campo, nos ponía a exponer, o a resolver en la clase, pero no a llevarlo a la acción...” (Estudiante 15)

“Hacía trabajos prácticos me acuerdo, los casos que nos llevaba, teníamos que analizarlos, lecturas, deberes y casos. O sea, nos daba textos para analizarlos, para discutirlos pero también para poderlos aplicar. Por ejemplo de Freud, lo de Erikson todo eso se lo aplicó en la parte última del caso.” (Estudiante 23)

Esta percepción marca la misma tendencia encontrada en la encuesta que se realizó la cuarta semana de clases, previo al inicio del proyecto de seguimiento del caso, en la que se subrayaba la necesidad de actividades más prácticas.

Una estudiante resaltó el uso de instrucciones detalladas para los trabajos enviados, como una característica del desarrollo de la materia.

“Todas las presentaciones daba unos instructivos de cómo tenía que hacerlo, detalladamente, qué es lo que quería básicamente, qué buscaba, a dónde queríamos llegar, qué queríamos con los trabajos.” (Estudiante 6)

Un segundo aspecto sobre el que se indagó fue el proyecto o innovación pedagógica. Resaltaron que esta actividad sí se relacionaba con el aprendizaje práctico, así como con la metodología de la universidad. Estas respuestas podrían ser un elemento que explique la identificación mayoritaria del caso como la actividad de mayor incidencia en el aprendizaje.

“Basar el caso en esas teorías, cómo podíamos explicar el caso de un niño real en base a lo que decía o pensaba Freud, comúnmente inclinándose hacia el psicoanálisis.” (Estudiante 6)

“Yo diría que no he tenido ningún caso que se parezca a este, pero me parece un poco como, pasantías que vas descubriendo las cosas de los niños y puedes ver cómo es el niño, qué sentimientos tiene, por qué le pasa eso...” (Estudiante 1)

“No volver tanto atrás y recordar por ejemplo qué dice tanto el psicoanálisis sino qué juntarlo con lo que está pasando actualmente, con el caso de un niño actual, qué pensaba Freud, qué podría hacer Freud en este momento, eso era importante” (Estudiante 6)

“Normalmente eso [trabajos de campo / prácticos] es lo que nos llama la atención porque para eso es esta universidad,” (Estudiante 15)

En cuanto a la explicación o recomendación elaboradas para el caso, una de las estudiantes describió sintéticamente su propuesta en la siguiente respuesta. Si bien no menciona el nombre de un autor o teoría, sí esboza el principio teórico que la sustentaba.

“Mi caso fue Víctor, y que era ver el entorno de la familia, (...) mi teoría era que el niño, a través de las observaciones (...) a través de lo que ve, o sea si es que el hermano come, el niño va a ver que el hermano come, él también va a comer, y el problema de él era que el niño en el jardín no comía.” (Estudiante 1)

En relación con otro aspecto del proyecto, hubo contradicciones en cuanto al tiempo otorgado para el mismo. Una estudiante insinúa que tuvieron mucho tiempo para hacerlo, pero otra lo recuerda sólo como pocas semanas.

“Ella nos dio el examen, no sé si me estoy equivocando, pero estoy casi segura de que nos dio el examen como que millón tiempo atrás” (Estudiante 15)

“ella lo entregó dos o tres semanas antes del examen” (Estudiante 23)

Entre los elementos de apoyo identificados por las estudiantes para llevar a cabo este proyecto, sobresalen los espacios de retroalimentación con la profesora, las entregas progresivas del caso, el material de clase e incluso las experiencias en otras clases.

“Para mí es súper importante [la retroalimentación] porque si no, en mi mente es como que si no hubiera aprendido (...) creo que es necesario porque si tú vas como retroalimentando, vas viendo tu error, y a partir de eso puedes mejorar y hacer un mejor trabajo, y también vas adquiriendo más experiencias, a redactar mejor...”. (Estudiante 1)

“ella dijo que le podíamos preguntar, y la verdad es que todo el mundo le preguntaba, que si estaba bien, ella sí nos ayudó revisando cómo iba avanzando el trabajo paso a paso”. (Estudiante 23)

“Yo creo que te ayuda [las entregas progresivas], porque puedes ir como que estructurándolo. Y cada fecha es como que puedes ir, lo entregas y te lo devuelven, y te corrigen, y tienes momentos para hablar con Priscila y te da la retroalimentación, y puedes ir mejorándolo y fundamentar tus ideas mejor” (Estudiante 1)

“Siempre revisaba todas las copias que nos daba Priscila sobre la materia que nos dejaba” (Estudiante 6)

“Precisamente tenía una materia que se llamaba educación inicial, con una profesora que se llama A.J., ¿No sé si la conoce? Ella nos hacía hacer todos los días hacer observaciones, entonces no estaba tan difícil para mí, hacer la observaciones” (Estudiante 15)

Por último, las estudiantes ubican como la parte más difícil del proyecto la comprensión y aplicación de las teorías. Otras dificultades que mencionaron fueron la confusión con la consigna y la desorganización para realizar el trabajo.

“Básicamente a mí me costó mucho determinar a cada... porque cada conducta del niño había que ligarlas a las teorías” (Estudiante 1)

“La debilidad, sería el tener un poco de confusión con algunos autores, por ejemplo Carlos Rogers y Vygotsky, que en algunos aspectos parecían iguales pero en el comportamiento no daba a eso sino a otro, era algo distinto. Sí me tocó bastante esfuerzo juntar las teorías.” (Estudiante 6)

“Hacer como que el desglose, y todo, como que sí, me demoré un poquito” (Estudiante 15)

“No sé, separe al niño de la cama, que no duerma con ella, yo decía como sugerencias, pero no sé, me parecía eso lo más difícil, la parte central del examen” (Estudiante 23)

6.3.2.2 Descripción del trabajo realizado por los estudiantes

Sobre el proceso vivido por los estudiantes, las entrevistadas detallan algunas de las estrategias de estudio aplicadas para este proyecto, entre las que se mencionan, la inmersión en el campo, la lectura de textos y material de clase, la revisión con la profesora, y el trabajo en colaboración entre compañeros. Cabe enfatizar que las respuestas señalan que la tarea por resolver las llevó a estudiar e investigar por su cuenta para poder realizarla.

“Entonces tuve que ir a la casa, conversar con la mamá” (Estudiante 15)

“tuve que leer bastante para poder en sí organizar este caso y presentar mis ideas” (Estudiante 1)

“tomaba apuntes en clases y en eso me basaba bastante” (Estudiante 6)

“pero al final de cuentas si lo leías bien [textos que parecieron complejos], sin interrupciones, sí se los podía entender” (Estudiante 23)

“Al principio del caso me reuní bastante con Priscila” (Estudiante 6)

“Lo hice con dos compañeros (...) entonces como que había como que unos autores que no manejaba bien, entonces por ejemplo C. me decía: ‘no, mira esto’ y argumentaba entonces nos íbamos ayudando para establecer los conceptos, y ya entonces nos ayudábamos” (Estudiante 15)

“Nos reunimos, pero porque por ejemplo yo le decía a mi compañera ‘¿Qué cosa estás haciendo?’, O ‘yo no entiendo esto, explícame, ¿tú entiendes?’, cosas así, pero el trabajo en sí fue individual” (Estudiante 23)

En contraste con las estrategias que sirvieron de apoyo durante la realización del proyecto, dos estudiantes mencionan algunos problemas de organización del tiempo como obstáculos para un mejor desempeño.

“Fuimos nosotros las que no aprovechamos el tiempo (...) Me hubiese gustado, aprovechar el tiempo” (Estudiante 15)

“pero como estábamos en todos los exámenes y todo no iba [al revisor]” (Estudiante 15)

“dije lo dejo para después y lo empecé a hacer una semana antes cuando ya me vi con el examen pisándome los talones” (Estudiante 23)

“Yo creo que si lo hubiera hecho con más anticipación, lo hubiera hecho mejor.” (Estudiante 23)

6.3.2.3 Resultados y vivencias de la experiencia

El primer aspecto a mencionar se relaciona con los aprendizajes logrados a través de la materia, sean estos relacionados o no con el contenido del curso. Las estudiantes nombran como aprendizajes una diversidad de elementos relacionados con el contenido teórico, con el desarrollo de destrezas, y con descubrimientos sobre potencialidades o debilidades personales.

“porque aprendía, no sólo conocías por qué el niño, sino que lo ligabas a la teoría de estos autores (...) luego a lo que lo comencé a hacer, descubrí millón cosas y motivos por lo que los niños se comportan de tal manera, de acuerdo a las distintas teorías de estos autores” (Estudiante 1)

“vinculamos experiencias, en algunos casos de compañeras casos propios, casos reales con la materia” (Estudiante 6)

“Sé relacionar las teorías con las diferentes conductas de las personas, y no es que yo ‘hay esto puede ser esto’ sino que ‘sí, esto es esto porque dice tal cosa y así era’ y lo relaciona con los ejemplos” (Estudiante 23)

“A través de ese trabajo, me di cuenta de que pude, cada vez que iba resolviendo este caso, veía que podía redactar mejor, fundamentar mejor mis ideas e ir llegando al resultado que yo quería llegar, pero de una mejor manera” (Estudiante 1)

“Hacer bitácoras descriptivas totalmente, donde describía al niño tal como era y era muy detallada con las reacciones y disciplinas del niño” (Estudiante 6)

“aprendí a observar más, y normal, lo que hace una persona que tiene que hacer esto” (Estudiante 15)

“¿Y tú crees que ese trabajo te permitió a ti aprender mejor sobre el desarrollo del niño, comprender un poquito más tu rol profesional que será más adelante? Sí, la verdad sí me ayudó”. (Estudiante 23)

“aprendí a que tenía que aceptar como que algunos comentarios de otras personas, como el que me establecieron las juezas.” (Estudiante 15)

“No sabía que era tan buena en psicología, no sabía, entonces estaba feliz la verdad, haciendo el trabajo” (Estudiante 15)

“[Aprendí] que si me lo propongo yo sé que lo voy a hacer, si le pongo ganas y todo y si me esfuerzo, yo sé que lo voy a hacer (...) la debilidad, de que me distraigo con facilidad y por eso dejé todo a última hora” (Estudiante 23)

Es pertinente acentuar algunas afirmaciones sobre cómo la metodología propuesta por la innovación facilitó el aprendizaje, así como su impacto en su desarrollo profesional.

“a mí, me pasa normalmente, que cuando yo leo quizás puedo entender, pero poniéndolo en práctica lo pude llegar a comprender mejor” (Estudiante 1)

“junté a la materia y pude de esta manera entender mejor la materia: relacionando, dar sugerencias” (Estudiante 6)

“Siento que esto me ayuda bastante, hacerlo más práctico, no solo lean esto y conteste las preguntas, sino que ya haciéndolo más práctico ya es diferente, porque ya lo pones en práctica y todo” (Estudiante 23)

“¿Y esto tiene una afinidad con tu vida profesional? Sí, porque no puede decir que un niño se comporta de tal manera si no tengo fundamentos, si no tenemos un por qué y no lo sustentamos con teorías, con conocimientos, y más que nada con estos autores” (Estudiante 1)

La experiencia de participar en este proyecto de innovación, además de aprendizajes, generó motivación para aprender, investigar y esforzarse aún más en su desempeño. Las estudiantes señalan diversos elementos en el desarrollo de esta actividad que las motivaron de manera particular, entre los que se encuentran la simulación de la función profesional, el desafío y la retroalimentación positiva.

“nosotros nos poníamos en posición de psicopedagogas y podíamos dar recomendaciones para que estos niños mejoren, entonces como que en ese momento uno se siente importante” (Estudiante 1)

“la podía sorprender a la profesora y podía ayudar a mis compañeros, porque la mayoría como trabaja, casi como que a veces no se acuerdan muy bien de las materias, entonces sabía que podía ayudar a mis amigos” (Estudiante 15)

“si yo estoy avanzando con mi trabajo y ella me dice que está bien, me motiva a seguirlo haciendo y a poner más de mi parte para que todo salga perfecto y a tener una buena nota” (Estudiante 23)

La experiencia en sí despertó distintas emociones en sus diferentes etapas. La reacción inicial al proyecto varió entre no sentirse preparada y tener la confianza para emprender el trabajo. Durante el desarrollo del proyecto, algunas estudiantes reportaron que sintieron dudas sobre su preparación para cumplir la tarea propuesta. La presentación ante el jurado aparece como el momento de mayor duda o temor entre las estudiantes.

“Al principio la verdad es que no estaba preparada” (Estudiante 1)

“manejaba la materia, entonces lo iba a hacer bien” (Estudiante 15)

“Cuando me entregaron la hoja me pareció un trabajo hiper-mega-grande que nunca lo iba a terminar de hacer, pero sí dije que era capaz de hacerlo” (Estudiante 23)

“Sí la verdad es que cuando estaba haciendo el caso, me generó demasiadas emociones. Al principio estaba súper nerviosa porque no sabía por dónde comenzar” (Estudiante 1)

“porque uno nunca está, o sea yo no me sentía en las verdaderas condiciones, como una profesional para dar recomendaciones” (Estudiante 23)

Emociones durante la presentación ante el jurado:

“La verdad es que al principio, ya me quería presentar rápido porque me sentía nerviosa, a mí normalmente no me gusta hablar en público” (Estudiante 1)

“Bastantes nerviosa, pensaba que podían estar mal las teorías” (Estudiante 6)

“entonces sí estaba asustada y dije ya me fue cero porque no me expliqué bien, o sea, no lo puede explicar explayadamente en el texto” (Estudiante 15)

“Al principio, cuando ella dijo que iba a haber dos psicólogas dije como que, no las conozco, no sé cómo van a reaccionar, no sé cómo son, no sé si me dan buena espina o no, o si me dan la confianza o no. (...) Pero cuando fueron llegando, primero llegó L. que fue nuestra profesora, ella se portó bien, nos dio la confianza, y después llegó otra psicóloga que también nos dio bastante confianza” (Estudiante 23)

Un aspecto preocupante encontrado en las respuestas de las estudiantes es

que por lo menos una estudiante afirma haber realizado una intervención con la familia. Es necesario enfatizar que, desde el inicio del proyecto y en repetidas ocasiones, durante el curso se advirtió a las estudiantes que sus interpretaciones y sugerencias se darían solo y únicamente dentro del contexto de clase.

“ - (...) porque aparte de que junté a la materia y pude de esta manera entender mejor la materia: relacionando, dar sugerencias a los parientes del caso de lo que hicimos.

- ¿Y tú te sentiste segura, a pesar de estar en primer año, te sentiste segura con las conclusiones y recomendaciones que estabas dando?

- Sí, para qué” (Estudiante 6)

Cabe recalcar que este no fue el caso de todas las estudiantes, pues una de las entrevistadas, ante el requerimiento explícito de una madre, ella se niega a dar una contestación y explica su reflexión durante la entrevista:

“Obviamente era muy delicado porque yo estaba estableciendo conductas y como que estaba en primer año y no manejaba muy bien lo de los padres de familia.” (Estudiante 15)

6.3.2.4 Evaluación y sugerencias de mejora

La evaluación final de la experiencia es favorable. Todas las entrevistadas declaran que les gustó el trabajo y estarían dispuestas a participar en otra experiencia similar. También afirman que les agradó el curso en general.

“Más que nada siento que esta materia en sí, me costó bastante (...) ¿Estarías dispuesta a repetir esta experiencia? Sí, la verdad que para mí me encantó, me pareció súper bien” (Estudiante 1)

“¿Te gustaría repetir la experiencia? Sí claro, por supuesto” (Estudiante 6)

“¿Lo volverías a hacer? ¿No? ¿Por qué? ¿Lo harías o no lo harías? Sí, lo haría” (Estudiante 15)

“La verdad, me gustó. Al principio no, pero después cuando ya lo terminé sí me gusto el trabajo ¿Qué te gustó el trabajo? Que no solamente me pide que lea y observe al niño y en la observación hago lo que yo pienso, sino que me permite ahondar, entrar en la familia, hacer las entrevistas, hacer observaciones y más entrar en la parte familiar del niño” (Estudiante 23)

“Me gustó que hubiera sido individual, porque creo que las personas podemos trabajar más individualmente que en grupo, por lo menos yo.” (Estudiante 23)

“De las cosas que sí tenía, era de que me encantaba la materia, porque en serio me encantaba la materia, y me encantaba cómo daba la clase (...) de Priscila aprendí bastante” (Estudiante 15)

“me gusta la forma como hace ella, la verdad sabe bastante y se aprende” (Estudiante 23)

Finalmente, dos estudiantes mencionaron sugerencias para mejorar el proyecto. La primera se refiere al tiempo de realización del trabajo, aunque sobre este punto otra de las entrevistadas tiene una opinión contraria. La segunda sugerencia es realizar un repaso general de todas las teorías revisadas previo a la presentación final del caso. Dos de las estudiantes no realizan sugerencias de mejora, una de ellas declara que no lo ve necesario.

“Dar un poco más de tiempo al momento de investigar a un niño, porque fue casi un mes, pero las bitácoras eran muy pocas, entonces eso si enriquecer más eso de las familias” (Estudiante 6)

“Como le digo, la recomendación que le di enantes, que si hubiésemos trabajado con varios niños o con un niño todo el tiempo, quizás hubiese sido un poco más fácil para nosotros” (Estudiante 15)

“Y no creo que necesitemos más tiempo, porque ella nos dio como que el tiempo necesario y nos iba llamando a cada una, y nos iba preguntando que nos podía ayudar, o mejorar” (Estudiante 1)

“Entonces eso sí fue como si ella me hubiese hecho como que un review un chance antes del proyecto, quizás lo hubiese hecho mucho más rápido. ¿Te hubiese gustado como algún tipo de revisor? Sí” (Estudiante 15)

“Creo que no es de cambiar lo que Priscila estableció” (Estudiante 15)

“La verdad, no cambiaría nada porque me parece que es un buen trabajo, un buen examen” (Estudiante 23)

Esta evaluación resulta coincidente con lo arrojado por la cuarta pregunta de la encuesta realizada al final del semestre, en la que se encontró que un 33% de los estudiantes no realizaron sugerencias de mejora para la materia.

6.3.3 Conclusiones sobre el objetivo 3: Comprender la experiencia subjetiva de los estudiantes.

A partir de las respuestas obtenidas en las entrevistas, se puede resaltar los siguientes aspectos sobre las percepciones y experiencias de los estudiantes que tomaron el curso de Psicología II.

- El curso estuvo enfocado en la revisión de distintas teorías psicológicas, aunque tienen algunos problemas para recordarlas. Las principales actividades de aprendizaje usadas fueron casos, trabajos en clase y análisis de textos.
- El seguimiento de un caso real fue una actividad de aprendizaje práctico, pero estuvo concentrado en la última parte del curso.
- Los principales elementos de apoyo para realizarlo fueron la retroalimentación de la profesora, el hacer entregas parciales del trabajo, el material del curso y experiencias similares en otras materias.
- La parte más difícil fue el análisis, comprensión y vinculación de las teorías con el caso real. Un obstáculo en la realización del trabajo fue la desorganización de las estudiantes con su tiempo de estudio.
- Entre las actividades necesarias para llevar a cabo el proyecto están la inmersión en el campo (contacto con familias), lectura de textos, revisión con la profesora y colaboración con compañeros.
- Los aprendizajes logrados se refieren a la comprensión de las teorías estudiadas, el desarrollo de destrezas (observar, describir), y descubrimiento de debilidades y potencialidades personales. Se destaca la metodología usada como facilitadora de estos aprendizajes.
- Como elementos de motivación para el proyecto, señalan la simulación de una situación profesional, el desafío y la retroalimentación recibida.
- El proyecto generó dudas sobre su preparación para enfrentarlo. El momento de mayor tensión fue la presentación ante el jurado.
- Hubo confusión sobre los límites de acción del proyecto y la intervención con la familia.
- La evaluación final es favorable y muestran muy buena disposición para participar en proyectos similares en el futuro.

7. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

7.1 Discusión sobre resultados de la innovación

Los resultados cuantitativos del pre test – post test fueron los esperados al momento de plantear los objetivos de la innovación, es decir que la mayoría de estudiantes alcancen un nivel de dominio cognitivo de aplicación en referencia a las teorías estudiadas durante el curso. Una lectura cualitativa de las respuestas, en el nivel de aplicación, muestra que la capacidad de fundamentación y manejo de la teoría es aún de nivel “ingenuo” o

“principiante” teniendo en cuenta el sentido en que lo plantea Boix Mansilla y Gardner (1998). Su uso se queda sobre todo en generalidades y vínculos simples con la vida cotidiana.

Un dato considerable, arrojado por la encuesta semi-estructurada, es que al haber sido aplicada dentro de 12 meses después de finalizado el curso, reveló que el paso de este relativamente corto tiempo había sido suficiente para deshacer algunos de los aprendizajes logrados para el final del semestre. Este indicio sugiere que probablemente buena parte de los aprendizajes que muestran los resultados del post test no hayan permanecido como comprensiones a mediano o largo plazo. Sin embargo, un detalle importante a resaltar es que aun cuando una de las estudiantes (Estudiante 1) tuvo problemas para recordar todas las teorías estudiadas, la primera que recuerda con facilidad es aquella que, según ella mismo explica, había aplicado en el caso (la teoría de aprendizaje social de Albert Bandura). Parece interesante realizar estudios que abarquen más allá de un semestre para tener una mejor perspectiva sobre lo que sucede con los aprendizajes de los estudiantes a mediano plazo.

Otro aspecto que amerita una reflexión adicional es el hecho de encontrar entre las respuestas del post test conclusiones similares a aquellas presentadas como ejemplo de cursos anteriores. Específicamente, se ubican errores de comprensión de ciertas teorías y la identificación de autores comunes como representantes importantes de una escuela de pensamiento. Podría significar este indicio que finalmente no se logró el objetivo principal de la innovación, es decir, diseñar una experiencia de aprendizaje que detone mejores comprensiones en el grupo de estudiantes. Por otro lado, podría también explicarse este fenómeno revisando la frecuencia con la que se repiten este tipo de respuestas en ambos grupos. Para aclarar este punto sería necesario un nuevo estudio que comparase ambas formas de enseñanza, pues por el momento no se disponen de los datos para realizar dicho análisis.

En cuanto al aporte de la innovación sobre los aprendizajes logrados, tanto los datos de la encuesta de preguntas abiertas como en las entrevistas, se corrobora que las estudiantes le otorgan un papel fundamental. Resaltan que la vinculación de experiencias reales a la comprensión de las teorías contribuye significativamente a la comprensión de estas últimas, en concordancia con lo propuesto por el constructivismo socio-cultural, y especialmente con expuesto por Dewey y Blythe.

Además el formato usado para el desarrollo de la innovación, consistente con los desempeños auténticos de su profesión, generó motivación para el aprendizaje en las estudiantes, quienes sintieron como un desafío el representar roles típicos de la educación inicial. El uso de este tipo de actividades también genera un aprendizaje adicional sobre los usos y convenciones de trabajo de cada profesión.

Cabe resaltar además que en la evaluación final formal del curso, entre los aprendizajes señalados por los estudiantes, el ítem más alto corresponde al de “nuevas preguntas generadas”. Este resultado es considerado importante ya que son las inquietudes y dudas de cada estudiante las que lo llevarán por el camino futuro del aprendizaje permanente. Este indicio es reforzado por algunas de las reflexiones de las entrevistadas al narrar cómo el desarrollo del caso había generado en ellas muchas dudas, que las llevarían a esforzarse por una mejor comprensión de la materia. Es así un resultado positivo el que los estudiantes no terminen el curso con saberes acabados, sino con nuevas preguntas.

Un aprendizaje no programado en el diseño de la innovación se refiere a aquellos referidos al descubrimiento de fortalezas y debilidades personales, y profesionales de las estudiantes. Un problema que se repitió en las entrevistas semi-estructuradas fue aquel del manejo y organización del tiempo para un trabajo. Es decir, a pesar que el trabajo fue planteado con aproximadamente 10 semanas de anticipación, muchos estudiantes lo realizaron en las dos últimas semanas. La interrogante que plantea este dato es sobre la responsabilidad de la profesora en este aspecto de la formación, qué medidas pueden incorporarse para motivar la realización sistemática del trabajo, o incluso si es o no pertinente tomar como responsabilidad de la docente este asunto.

Finalmente, un resultado alentador son las descripciones que las estudiantes hicieron sobre esta experiencia en las entrevistas semi-estructuradas. Todas ellas se refieren en términos positivos a la vivencia de esta innovación como experiencia de aprendizaje y muestran muy buena disposición para repetirla. Además, este dato es consistente con los datos obtenidos en la pregunta sobre las sugerencias para el curso tanto de la encuesta como de la entrevista. En ambos casos, la gran mayoría de estudiantes no hicieron sugerencias puntuales o simplemente recomendaron mantener el diseño del curso y la innovación, tal como se había desarrollado ese semestre.

Podemos afirmar que la innovación implementada probó su efectividad para desarrollar un nivel de dominio de aplicación, con una comprensión ingenua o de principiantes, de los postulados generales de las principales corrientes psicológicas a corto plazo, y además fue vivida como una experiencia positiva de aprendizaje y generadora de nuevas preguntas. Quedan pendientes otras líneas de investigación como explorar cuál es la contribución de este tipo de innovaciones en comparación con otros métodos de enseñanza, y describir los tipos de aprendizajes generados a largo plazo, investigar la incidencia del nivel de madurez y experiencias previas de los estudiantes en su desempeño.

7.2 Discusión sobre el proceso de investigación

Sobre el proceso de investigación, resalta la dificultad de ser al mismo tiempo agente de intervención y observador del proceso. Específicamente, en este estudio este doble papel provocó falta de claridad al momento de tomar algunas decisiones metodológicas, en las que el desempeño como docente se interponía a la función como investigadora.

Este conflicto pudo haber sido el origen de algunas fallas en el diseño de investigación. La falta de distinción entre las metas de aprendizaje vs metas de investigación se tradujo, por ejemplo, en fallas de consistencia entre las consignas del pre test y post test.

Al finalizar esta investigación, hechos como éste evidencian la necesidad de acompañamiento metodológico paso a paso, y refuerza la noción y práctica ampliamente aceptada de la investigación como una actividad compartida, no aislada. Una sugerencia que es posible proponer es la realización de un breve estudio previo sobre los resultados del curso sin la aplicación de innovación alguna. Esta medida podría proveer de datos valiosos para un diseño de investigación más preciso.

Una segunda reflexión sobre la metodología de investigación es el camino circular y reiterativo del proceso. La revisión continua de cada aspecto del proyecto obliga al investigador a revisar constantemente su trabajo, así como definir el punto de término del mismo. Al concluir el proyecto de investigación, probablemente queden muchas nuevas interrogantes abiertas (como algunas expuestas en la sección anterior), sin embargo, ellas deberán constituirse en nuevos puntos de partida para otros estudios.

Un último punto sobre el diseño metodológico es el relativamente bajo (69.23%) nivel de coincidencia en la clasificación de las respuestas de aplicación según los niveles de comprensión descritos por Hetland et al (1998), por lo menos en comparación al nivel alcanzado en la clasificación de respuestas entre válidas y no válidas (87.76%). Aunque la matriz fue validada en cuanto a la descripción de cada ítem por la profesora externa antes de realizar la clasificación, pareciera que la interpretación de cada categoría tuvo variaciones importantes entre la docente-investigadora y la validadora externa. Esto podría indicar o una caracterización incompleta o confusa de las categorías, o que es necesario un paso más de afinamiento de las interpretaciones entre ambas docentes.

7.3 Discusión sobre aspectos por mejorar en el curso Psicología

Los resultados del presente estudio, y las reflexiones generadas a partir de ellos, dejan en la docente nuevas interrogantes y propósitos para trabajar en un nuevo curso de Psicología II. El más importante podría ser el seguimiento más estrecho de cada caso construido por los estudiantes, para aprovechar aún más su potencial para el aprendizaje. Además también es pertinente trabajar en la distinción entre los discursos de la pedagogía y la psicología, la integración de entrevistas directas con el niño como sujeto central de la innovación, así como algunos ajustes a la distribución de contenidos en el curso.

8. REFERENCIAS

Anderson, Lorin W; Krathwohl, David R; Airasian Peter W; Cruikshank, Kathleen A; Mayer, Richard E; Pintrich, Paul R; Raths, James; Wittrock, Merlin C (2000) *"A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives"*. Disponible en : <http://www.mendeley.com/research/a-taxonomy-for-learning-teaching-and-assessing-a-revision-of-blooms-taxonomy-of-educational-objectives-abridged-edition-1/>. Consultado en 01 Abril 2011.

Ausubel, David P. (2002) *Adquisición y retención del conocimiento*. Paidós. Buenos Aires.

Bloom, Benjamín. (1974) *Taxonomía de los objetivos de la Educación*. Manual I, Dominio Cognitivo. Editorial El Ateneo. Buenos Aires.

Blythe, Tina & al. (1998) *La Enseñanza para la Comprensión Guía para el docente*. Paidós. Buenos Aires

Bohórquez Ángel (2004) *Aprendizaje del concepto de área: incidencia del trabajo en colaboración, solución de problemas y Cabri-Geometry en la comprensión de aspectos asociados al concepto de área*. Universidad de Los Andes – Centro de Investigación y Formación en Educación CIFE. Bogotá.

Boix Mansilla, Verónica; Gardner, Howard (1998) *Enseñanza para la comprensión*. Cap. 6 ¿Cuáles son las cualidades de la comprensión? Paidós

Cea D´Ancona, María de los Ángeles (1998) *Metodología Cuantitativa: Estrategias y Técnicas de la investigación social*. Editorial Síntesis. Madrid.

Chamaro, Andrés; Pintanel, Mónica; Fernández, Jordi (2005) *¿Enseñar a pensar? ¿Enseñar qué es pensar? La experiencia de enseñar pensamiento a los estudiantes de psicología de la UAB*. Revista de la Enseñanza de Psicología: Teoría y Experiencia. 1(1). Barcelona.

Churches, Andrew (2008) *"Taxonomía de Bloom para la era digital"*. Disponible en <http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomDigital.php>. Consultado en 1 de abril de 2012.

Cloninger, Susan C.; Ortiz Salinas, María Elena (2003) *Teorías de la Personalidad*. Pearson-Prentice Hall.

Coll, C. ; Martín, E. ; Maruri, T. ; Miras, M. ; Onrubia, J. ; Solé, I. ; Zabala, A. (2006) *El constructivismo en el aula*. Graó. Barcelona.

Compas, Bruce; Gotlib, Ian; (2007) *Introducción a la Psicología Clínica*. Mc Graw Hill. Daniels, Harris (2001) *Vygotsky y la pedagogía*. Paidós. Barcelona

Engler, Barbara (1996) *Teorías de la Personalidad*. Mc Graw Hill.

Font-Mayola, Silvia; Salamó Anna (2007) *Uso de mini casos en las clases expositivas de psicología*. *Revista de la Enseñanza de Psicología: Teoría y Experiencia* 3(1). Barcelona.

Freud, Sigmund (1978) *Esquema del Psicoanálisis*. Paidós. Buenos Aires.

Hernández, Carola (2004) *Aprendizaje de física en estudiantes de diseño industrial dentro de una innovación pedagógica consistente con el Constructivismo*. Universidad de Los Andes – Centro de Investigación y Formación en Educación CIFE. Bogotá.

Hernández, Carola; Yaya, Ruby. *Taller de Física: Aplicación de ambientes de aprendizaje constructivista, para la enseñanza de la física*. Universidad de los Andes, Colombia. Disponible en <http://pensandoeducacion.uniandes.edu.co/ponencias/hernandez%26yaya-taller de fisica.pdf>. Consultado en 01 abr. 2012.

Hernández, Fernández y Baptista (2003a) *Metodología de Investigación*. McGraw Hill. Tercera Edición. México.

Hernández, Fernández y Baptista (2003b) *Metodología de Investigación*. McGraw Hill. Cuarta Edición. México.

Hernández, Fernández y Baptista (2010) *Metodología de Investigación*. McGraw Hill. Quinta Edición. México.

Hetland, Lois; Hammerness Karen; Unger Chris; Gray Wilson Daniel (1998) *Enseñanza para la comprensión. Cap. 7 ¿Cómo demuestran los alumnos que comprenden?* Paidós.

Kivinen, Osmo & Ristela, Pekka (2003) *From Constructivism to a Pragmatist Conception of learning*. Oxford Review of Education, Vol. 29, No. 3, September 2003, p. 366 Tomado de ebsco en abril 2009.

Morris, Charles; Maisto, Albert (2005) *Psicología Pearson* – Prentice Hall.

National Research Council (2000) *How People Learn*. National Academy Press. Washington.

Navarro, Nancy; Illesca, Mónica; Cabezas, Mirtha (2009) *Aprendizaje Basado en Problemas Multiprofesional: Estudio Cualitativo desde la Perspectiva de los Tutores*. Rev. Méd. Chile, Santiago, V. 137, N. 2. (pp. 246 - 254) Disponible en <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s003498872009000200009&lng=es&nrm=iso>. Consultado en 01 abr. 2012.

Ordóñez, Claudia Lucía (2004) *Pensar pedagógicamente desde el constructivismo*. Revista de Estudios Sociales No. 19, p. 7-12.

Perkins, David (1998) *Enseñanza para la Comprensión. Cap. 2 ¿Qué es la comprensión?* Paidós. Buenos Aires.

Perrone, Vito (1998) *Enseñanza para la comprensión. Cap. 1 ¿Por qué necesitamos una pedagogía de la comprensión?* Paidós.

Piaget, Jean. (1969) *Psicología y Aprendizaje*. Editorial Ariel. Barcelona.

Pozo, J.I.; Gómez, M.A. (1998) *Aprender y enseñar ciencia*. Ediciones Morata S.L. Madrid.

Savery, J. & Duffy, T. (1996). *Problem based learning: An instructional model and its constructivist framework*. En B. Wilson (Ed.), *Constructivist learning environments: Case studies in instructional design* (134 – 147). Englewood Cliffs, New Jersey: Educational technology publications, Inc. Traducción Libre.

Serrano González-Tejero, José Manuel; Pons Parra, Rosa María. (2011) *"Constructivism Today: Constructivist Approaches in Education"*. RED I E [online] vol.13, n.1 pp. 1-27. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S_1607-40412011000100001&lng=es&nrm=iso>. ISSN 1607-4041. Consultado en 01-Abril - 2012.

Serrat, Elisabet (2006) *Una práctica de resolución de casos: La resolución de problemas y el proceso diagnóstico*. Revista de la Enseñanza de Psicología: Teoría y Experiencia. 2(1). Barcelona.

Universidad Casa Grande (2009). *Perfiles ocupacionales de cada carrera para orientadoras*. [Documento de difusión].

Van Dijk, Teun (2008). *Discourse and context. A sociocognitive approach*. Cambridge: Cambridge University.

Vasilachis de Gialdino, Irene (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa Editorial.

Watson, Jane (2002) *Educational Studies in Mathematics 51: 225-256, 2002*. © 2003 Kluwer Academic Publishers. Holanda. Tomado de Ebsco. Abril 2009

El propósito de esta investigación fue describir el efecto que tuvo la aplicación de una innovación pedagógica en el aprendizaje de los estudiantes de Psicología II durante el semestre septiembre 2010 a febrero 2011. La innovación pedagógica estuvo diseñada a partir de los principios didácticos derivados del constructivismo social, especialmente la integración de desempeños auténticos de comprensión. Los resultados de la comparación pretest – posttest arrojaron evidencia de que el 76% de estudiantes alcanzó un dominio de las teorías estudiadas correspondiente al nivel (3) de aplicación según la Taxonomía de Bloom. Al aplicar la prueba t de significancia estadística, se comprobó una variación significativa entre la media inicial y final, con un nivel de confianza del 99%. Los resultados se triangularon con las respuestas de encuestas y entrevistas realizadas a los estudiantes. El 83% señaló que la innovación planteada fue la actividad del curso que más contribuyó a su aprendizaje. Todas las estudiantes entrevistadas describieron la experiencia como satisfactoria, útil para su aprendizaje y muestran disposición para repetirla. Los resultados confirman la efectividad de incorporar desempeños auténticos de comprensión para el aprendizaje de psicología en las aulas universitarias.

ISBN 978-9942-9900-8-2



© Universidad Casa Grande. Frente a la puerta #6 del CC
Albán Borja, Urdesa. Guayaquil, Ecuador. PBX: 2202180.