



**UNIVERSIDAD VERACRUZANA
FACULTAD DE PEDAGOGÍA
REGIÓN POZA RICA - TUXPAN**



**“GESTIÓN DE COMPETENCIAS DISCIPLINARES A TRAVÉS DE HERRAMIENTAS
DIGITALES COLABORATIVAS EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DE LA
UNIVERSIDAD VERACRUZANA”**

TESIS

Que para obtener el grado de:

MAESTRA EN GESTIÓN DEL APRENDIZAJE

Presenta:

PSIC. ABRIL CASTAÑEDA LUNA

Directora:

MTRA. MARCELA MASTACHI PÉREZ

LGAC:

GESTIÓN DEL APRENDIZAJE EN AMBIENTES VIRTUALES

Poza Rica de Hidalgo, Ver.

Enero de 2018.

| Datos Generales | |
|-----------------------------------|---|
| Institución que lo propone | Universidad Veracruzana |
| Grado que se otorga | Maestra en Gestión del Aprendizaje |
| Entidad Académica | Facultad de Pedagogía |
| Orientación | Profesionalizante |
| Total de créditos | 100 |

Para la realización de esta tesis se contó con el apoyo de una Beca Nacional de Posgrado por parte del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología durante los dos años de duración del posgrado (2015- 2017). CVU: 713241 y matrícula: S15018990.

RESUMEN

Esta tesis es resultado del trabajo de intervención realizado a lo largo del Programa Educativo de la Maestría en Gestión del Aprendizaje (PNPC- Conacyt) de la Universidad Veracruzana, Región Poza Rica- Tuxpan adscrito a la Facultad de Pedagogía, dentro de la LGAC: Gestión del aprendizaje en ambientes virtuales.

El objetivo fue gestionar competencias disciplinares en estudiantes de Psicología de la Universidad Veracruzana a través de herramientas digitales colaborativas. El lugar de intervención fue la Facultad de Psicología Región Poza Rica- Tuxpan de la Universidad Veracruzana, en específico en la Experiencia Educativa “Técnicas Básicas de Administración de Recursos Humanos” en el periodo Agosto 2016- Enero 2017. La metodología que se ha seguido para esta intervención es la APRA (Gairín, J., 2014): acceso, permanencia y rendimiento académico; así como la Investigación- acción.

La relevancia de realizar intervenciones en educación es fundamental en la actualidad, ya que las políticas internacionales, nacionales y estatales apuntan a que el quehacer del docente debe realizarse desde la reflexión de su desempeño con el objetivo de una mejora continua, es decir de innovar, considerando que los protagonistas son los estudiantes por lo que tener en cuenta sus contextos y características son clave para proponer mejoras.

Así se identificó en el grupo antes mencionado la necesidad de mejora del proceso de enseñanza- aprendizaje en cuanto a la flexibilidad de formas de comunicación e interacción por lo que se planteó como pregunta de intervención ¿cómo las herramientas digitales colaborativas favorecen la gestión de las competencias de esta Experiencia Educativa en los estudiantes?

Las herramientas utilizadas fueron: la plataforma Eminus, correo institucional UV y Word online de office 365. Las actividades para la intervención fueron realizadas con el aprendizaje colaborativo como sustento. Los resultados indican que el uso de las herramientas, mediante la estrategia de aprendizaje colaborativo favorece no solo la gestión de competencias, sino también actitudes positivas, apropiación de las herramientas y el saber digital de colaboración en los estudiantes.

PALABRAS CLAVE:

Gestión de competencias, plataformas educativas, trabajo colaborativo, educación superior.

ABSTRACT

This thesis is a result of the intervention work carried out throughout the Educational Program of the Master's Degree in Learning Management (PNPC-Conacyt) of the Veracruzana University, Poza Rica-Tuxpan Region assigned to the Faculty of Pedagogy.

The objective was to manage disciplinary competences in Psychology students at the Veracruzana University through collaborative digital tools. The intervention site was the Poza Rica-Tuxpan Psychology Faculty of the Veracruzana University, specifically in the Educational Experience "Basic Techniques of Human Resource Management" in the period august 2016- January 2017. The methodology that has been followed is called APRA (Gairín, J., 2014): access, permanence and academic performance; as well as action research.

The relevance of interventions in education is fundamental at the present time, since international, national and state policies point out that the teacher's task must be done from the reflection of their performance with the objective of continuous improvement, that is, to innovate, considering that the protagonists are the students, so to take into account their contexts and characteristics are key to propose improvements.

In the group mentioned above, the need to improve the learning process was identified in terms of the flexibility of the forms of communication and interaction, so ¿how did the collaborative digital tools favor the management of the competences of this course on students?

The tools used were Eminus platform, e-mail and online word 365. The activities for the intervention are carried out with collaborative learning as sustenance. The results indicate that the use of the tools, through the collaborative learning strategy favors not only the management of competences, but also the positive attitudes, the appropriation of the tools and the digital knowledge of collaboration in students.

KEY WORDS:

Competency management, educational platforms, collaborative work, higher education

DEDICATORIAS

A mi madre Ma. Josefa, mi padre Santiago y mi hermano Santi. Les dedico, no este trabajo, sino el amor que he puesto en él.

A ti que ahora te encuentras en el cielo, siempre te llevo en mi corazón.

A Serrat.

AGRADECIMIENTOS

Mtra. Marcela Mastachi Pérez: por ser mi maestra, tutora y directora. Por enseñarme con el ejemplo lo que es ser un Gestor del aprendizaje y hacerme recordar en cada clase y asesoría que la educación se disfruta.

Dra. Griselda García García: por continuar enseñándome y brindarme el espacio y apoyo para realizar este trabajo. Con mucho cariño, gracias de corazón.

Al grupo del Área Organizacional de la Facultad de Psicología del periodo agosto 2016- enero 2017, por su colaboración y participación en este proyecto. Gracias colegas.

Dr. Alberto Ramírez Martinell y sus colegas miembros del Programa de Investigación e Innovación en Educación Superior del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana; por su recibimiento, asesorías y recomendaciones durante la estancia, mismas que me permitieron ampliar mi visión sobre este trabajo y el quehacer académico.

A los docentes de esta maestría: Dra. Ángeles, Mtra. Jessi, Dra. Miriam, Dra. Elba, Dra. Cheli, Dra. Mayté, Dra. Juanita, Dra. Regina y Dr. Ariel; por compartir sus conocimientos y posibilitar el vivir experiencias que me enriquecieron personal y profesionalmente.

A mis amigos: Yami, Coco, Mari, Fabi, Alex y Rachel por su amistad, cariño y por los momentos entrañables que me han permitido compartir a su lado.

A cada miembro de mi familia (Castañeda, Luna y Fuertes) que hizo posible mi andar en este camino creyendo en mí y alentándome en cada reto de esta etapa de mi vida. Su apoyo, amor, amistad y compañía, fueron y serán para mí siempre imprescindibles.

A las estrellas ✨🌟

INDICE

| | |
|--|----|
| INTRODUCCIÓN..... | 1 |
| CAPÍTULO I. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA | 3 |
| 1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA | 3 |
| 1.2. OBJETIVOS..... | 5 |
| 1.3. METAS | 5 |
| 1.4. JUSTIFICACIÓN..... | 6 |
| 1.5. REVISIÓN DEL ESTADO DEL ARTE | 8 |
| 2.1 CONOCIMIENTO DEL CONTEXTO DE ACTUACIÓN | 18 |
| 2.1.1. Contexto interno | 18 |
| 2.1.2 Contexto externo. | 27 |
| 2.1.3 Rol y soportes del contexto para el desarrollo de la intervención | 34 |
| 2.2. DETECCIÓN DE NECESIDADES | 36 |
| 2.2.1 Primer acercamiento | 36 |
| 2.2.2 Categorización y priorización de necesidades..... | 48 |
| 2.3 DIAGNÓSTICO | 50 |
| 2.3.1. Negociación..... | 51 |
| 2.3.2 Tiempos | 52 |
| 2.3.3 Instrumentos..... | 52 |
| 2.3.4 Resultados..... | 54 |
| 2.3.5. Detección de obstáculos para la puesta en marcha de un proyecto de intervención | 63 |
| CAPÍTULO III. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA..... | 65 |
| 3.1 TEORÍAS QUE FUNDAMENTA EL PROYECTO..... | 65 |
| 3.1.1 Constructivismo | 66 |
| 3.1.2 Enfoque de competencias..... | 70 |
| 3.2 EL APRENDIZAJE DE LA PSICOLOGÍA | 77 |
| 3.2.1 Métodos para el aprendizaje de la Psicología | 77 |
| 3.3 CONCEPTOS RELACIONADOS CON LAS TIC EN EDUCACIÓN: APRENDIZAJE HÍBRIDO O <i>BLENDED LEARNING</i> Y HERRAMIENTAS DIGITALES | 80 |
| 3.3.1 Aprendizaje híbrido | 80 |
| 3.3.2 Herramientas digitales en educación superior | 81 |

| | |
|---|-----|
| 3.3.3 La colaboración como Saber Digital..... | 86 |
| 3. 4. ESTRATEGIA PEDAGÓGICA: APRENDIZAJE COLABORATIVO. | 88 |
| 3.4.1 Definición | 88 |
| 3.4.2 Antecedentes | 88 |
| 3.4.3 Características | 89 |
| 3.4.4 Método | 91 |
| 3.4.5 Evaluación | 92 |
| CAPÍTULO IV. PLANEACIÓN DE LA INTERVENCIÓN | 94 |
| 4.1 PLANEACIÓN DE LA INTERVENCIÓN..... | 94 |
| 4.1.1Proceso de definición de la estrategia | 94 |
| 4.1.2 Metodología de trabajo | 95 |
| 4.1.3 Diseño instruccional | 96 |
| 4.2 PLANEACIÓN DEL PROCESO DE EVALUACIÓN | 99 |
| CAPÍTULO V. IMPLEMENTACIÓN | 101 |
| 5.1 DESARROLLO DEL PLAN DE ACCIÓN | 101 |
| 5.1.1 Descripción de las formas de trabajo | 101 |
| 5.1.2 Sesiones | 102 |
| 5.2 DESARROLLO DE MECANISMOS DE SEGUIMIENTO | 117 |
| 5.3 RESULTADOS Y ANÁLISIS | 118 |
| 5.3.1Resultados de aprendizaje..... | 118 |
| 5.3.2 Impacto de la estrategia en el aprendizaje en relación a la problemática detectada. | 123 |
| CAPÍTULO VI. EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN | 128 |
| 6.1 DISFUNCIONES Y ALTERNATIVAS | 128 |
| 6.1.1 Valoración del logro de objetivos | 133 |
| 6.1.2 Cumplimiento del cronograma..... | 138 |
| 6.1.3 Alcance de los resultados obtenidos, ajustes y rediseño..... | 140 |
| 6.2 INFORME GLOBAL DE LA EVALUACIÓN | 141 |
| 6.2.1 Evaluación final de la estrategia | 141 |
| CAPÍTULO VII. CULTURALIZACIÓN Y DIFUSIÓN DE LA INTERVENCIÓN..... | 151 |
| 7.1 SOCIALIZACIÓN DE RESULTADOS | 151 |

| | |
|--|-----|
| 7.2 INCORPORACIÓN EN LA CULTURA. CONSIDERACIONES PARA LA CULTURIZACIÓN | 152 |
| 7.3 EXTERNALIZACIÓN..... | 154 |
| CONCLUSIONES..... | 156 |
| REFERENCIAS | 161 |
| ANEXO. OFICIO DE ACEPTACIÓN POR PARTE DE LA DOCENTE..... | 174 |
| APÉNDICES..... | 175 |
| APÉNDICE 1. PLAN DE SESIÓN DE SENSIBILIZACIÓN..... | 175 |
| APÉNDICE 2. HOJA DE TRABAJO COLABORATIVO PARA LA SENSIBILIZACIÓN | 177 |
| APÉNDICE 3. PLAN DE SESIÓN DE MANUAL DE INDUCCIÓN..... | 181 |
| APÉNDICE 4. INSTRUMENTO LISTA DE COTEJO PARA EL MANUAL DE INDUCCIÓN..... | 182 |
| APÉNDICE 5. HOJA DE TRABAJO COLABORATIVO PARA EL MANUAL DE INDUCCIÓN..... | 186 |
| APÉNDICE 6. EVALUACIÓN DEL USO DE LAS HERRAMIENTAS | 188 |
| APÉNDICE 7. CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO DEL GESTOR | 189 |
| APÉNDICE 8. DIARIO DE VIDA Y APRENDIZAJE..... | 190 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1. Ubicación de la Facultad de Psicología Región Poza Rica- Tuxpan | 18 |
| Figura 2. Organigrama de la región Poza Rica de la Universidad Veracruzana. | 22 |
| Figura 3. Consejo Técnico de la Facultad de Psicología, Poza Rica..... | 23 |
| Figura 4. Uso de Word Online | 144 |
| Figura 5 Interacción gestora- estudiante en Word Online | 145 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|---|-----|
| Tabla 1. Características del grupo de Sondeo | 40 |
| Tabla 2. Resultados del Sondeo | 43 |
| Tabla 3. Resultados individuales de estilos de aprendizaje. | 61 |
| Tabla 4. Análisis FODA del proyecto de intervención. | 63 |
| Tabla 5. Áreas de competencia evaluadas en el EGEL-Psicología Industrial..... | 76 |
| Tabla 6. Saberes digitales y herramientas | 82 |
| Tabla 7. Planeación General | 96 |
| Tabla 8. Plan de evaluación. | 99 |
| Tabla 9. Calificación de cuestionario de análisis de puestos. | 119 |
| Tabla 10. Calificaciones de Manual de Inducción..... | 121 |
| Tabla 11. Roles Equipo 3..... | 126 |
| Tabla 12. Valorando el trabajo colaborativo Equipo 3..... | 126 |
| Tabla 13. Roles Equipo 4..... | 127 |
| Tabla 14. Valorando el trabajo colaborativo Equipo 4..... | 127 |
| Tabla 15. Logro de objetivo “incorporación de herramientas digitales” | 134 |

INDICE DE GRÁFICAS

| | |
|---|-----|
| Gráfica 1. Actitudes de los estudiantes hacia el área y el curso..... | 54 |
| Gráfica 2. Conocimiento del área | 55 |
| Gráfica 3. Conocimiento de Recursos Humanos | 55 |
| Gráfica 4. Actitudes hacia el trabajo colaborativo. | 56 |
| Gráfica 5. Resultados sobre motivación, logro de objetivos, responsabilidad y tareas en equipo..... | 57 |
| Gráfica 6. Preferencia de roles en el trabajo colaborativo | 58 |
| Gráfica 7. Resultados del cuestionario “conocimiento y acceso a Eminus” | 59 |
| Gráfica 8. Estilos de aprendizaje | 61 |
| Gráfica 9. Valorando el trabajo Colaborativo | 124 |
| Gráfica 10. Coevaluación de los roles de trabajo..... | 125 |
| Gráfica 11. Evaluación del desempeño del gestor durante la intervención. | 146 |

INTRODUCCIÓN

Esta tesis fue realizada para obtener el grado de Maestra en Gestión del Aprendizaje, del programa educativo que lleva dicho nombre y que pertenece a la Universidad Veracruzana, siendo la Facultad de Pedagogía de Poza Rica, Veracruz su entidad de adscripción y pertenece al padrón de calidad del PNPC de CONACYT.

El objetivo de este trabajo fue gestionar competencias disciplinares a través de herramientas digitales colaborativas en estudiantes de la Experiencia Educativa Técnicas Básicas de Administración de Recursos Humanos de la facultad de Psicología Región Poza Rica- Tuxpan.

La Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC1) a la que pertenece es Gestión del Aprendizaje en Ambiente Virtuales, la cual se orienta a promover la generación y aplicación de ambientes de aprendizaje que respondan a la diversificación y flexibilización de las oportunidades para aprender en cualquier lugar, tiempo y modo; con énfasis en los diferentes estilos de aprendizaje y en atención a diversas necesidades de los estudiantes.

La metodología que guió esta tesis fue la APRA (Acceso, Permanencia y Rendimiento Académico) del Proyecto ACCEDES (Acceso y éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo), esta metodología tiene como fin identificar colectivos vulnerables en ámbitos universitarios, así como diseñar e implementar proyectos que logren el éxito académico y la permanencia y egreso de los estudiantes.

También la investigación- acción (Lewin, 1973) fue seguida a lo largo de este proyecto de intervención, entendiéndola como una forma de comprender el proceso de enseñanza- aprendizaje, como un proceso de investigación, un proceso de continua búsqueda. Implica entender el oficio docente, integrando la

reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan, como un elemento esencial de lo que constituye la propia actividad educativa.

Los problemas guían la acción, pero lo fundamental en la investigación – acción es la exploración reflexiva que el profesional hace de su práctica, no tanto por su contribución a la resolución de problemas, como por su capacidad de reflexión, planificación y mejora progresiva.

Este documento está organizado en siete capítulos, más los apartados de conclusiones, listado de referencias, anexos y apéndices.

El Capítulo I. Definición del problema, aborda el planteamiento, justificación, objetivos, metas y estado del arte.

En el capítulo II. Creación de las condiciones para la intervención, que se divide en conocimiento del contexto de actuación, detección de necesidades y diagnóstico.

El capítulo III. Fundamentación teórica, hace referencia a los conceptos y teorías que enmarcan esta intervención.

El capítulo IV. Planeación de la intervención explica el diseño del plan de acción y del proceso de evaluación.

En el capítulo V. Implementación, se describe el desarrollo del plan de acción, los mecanismos de seguimiento y resultados y análisis de los aprendizajes.

El capítulo VI. Evaluación de la intervención, se divide en los apartados de disfunciones y alternativas e informe global de evaluación.

Finalmente el capítulo VII. Culturalización y difusión de la intervención presenta las fases de socialización de resultados, incorporación en la cultura y externalización.

CAPÍTULO I. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Diversos estudiosos de las sociedades modernas, coinciden en que actualmente nos encontramos en una sociedad en red, también referida como aldea global, sociedad informacional o de conocimiento; que caracteriza a las naciones que participan en movimientos sociales, políticos, culturales y empresariales. La Sociedad de la Información es la sociedad moderna en que la globalización y la informacionalización se relacionan con el funcionamiento en red y flexibilidad facilitando el flujo de la información con aquellos conectados a la red (Casillas, Ramírez, Carvajal y Valencia, 2016).

Por su parte el Programa Sectorial de Educación 2013 – 2018, menciona que la educación superior debe estar orientada al logro de las competencias que se requieren para el desarrollo democrático, social y económico del país; las instituciones de educación superior deben fortalecer la formación de profesionistas capaces de generar, aplicar e innovar conocimientos de la ciencia y la tecnología, con el propósito de consolidar un sistema nacional de educación superior con proyección y competitividad internacional y fomentar en los jóvenes el desarrollo de destrezas y habilidades cognitivas asociadas a la ciencia, la tecnología e innovación, vinculándolas con el sector productivo.

El sistema educativo debe preparar a ciudadanos en una sociedad en la que el acceso a la información, la toma de decisiones se convierten en los elementos distintivos de la educación de calidad. De acuerdo a Segre en (2008) la virtualización de la educación superior está aumentando a un ritmo rápido. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han abierto grandes posibilidades para la cooperación entre las universidades en América Latina y el Caribe, y a nivel mundial, aunque ellas se han empleado en el ambiente

académico, en gran medida, por “los nuevos proveedores”, que ofrecen educación superior transnacional, con fines lucrativos.

Alineada a estos puntos, la Universidad Veracruzana y en particular la Facultad de Psicología Región Poza Rica Tuxpan, se encuentra en un proceso de rediseño de su currículum. Una educación superior basada en el desarrollo de competencias, se enfoca en dotar a los individuos de capacidades que les permitan adecuarse a los requerimientos que la disciplina en formación y posteriormente la sociedad y el ámbito laboral prescriban (Irigoyen, Jiménez y Acuña, 2011).

Es por esto que las academias de esta Facultad, han trabajado con este fin en el rediseño, particularmente los docentes de la academia del área organizacional de esta carrera, quienes han visto la necesidad de que la Experiencia Educativa Técnicas Básicas de Administración de Recursos Humanos (en adelante se abreviará como TBARH), integre el uso de las TIC.

Lo anterior debido a que la Experiencia Educativa TBARH, tiene la modalidad de curso- taller y cuenta con tres horas de práctica de un total de cinco horas a la semana, existe la necesidad de flexibilidad en cuestiones de tiempo y espacio, resultando indispensable incorporar herramientas digitales para mediar el proceso de enseñanza- aprendizaje. Los estudiantes deben realizar prácticas profesionales en empresas como parte del programa de la Experiencia Educativa (E.E.), por lo que no se encuentran siempre de manera presencial. Lo anterior facilitaría, la interacción, comunicación entre estudiantes y entre estudiantes y el profesor, optimizando tiempos y reduciendo distancias como elementos importantes en la gestión de las competencias.

Por lo anterior, me he planteado la siguiente pregunta, con miras a la intervención: ¿Cómo favorece el uso de herramientas digitales colaborativas a la gestión de las competencias disciplinares del programa en la Experiencia Educativa Técnicas Básicas de Administración de Recursos Humanos?

1.2. OBJETIVOS

El **Objetivo General** de intervención es:

- Gestionar competencias disciplinares a través de herramientas digitales colaborativas en estudiantes de la E.E TBARH de la facultad de Psicología Región Poza Rica- Tuxpan.

Con la finalidad de intervenir en la problemática, para favorecer e impulsar acciones para gestionar competencias a través de herramientas digitales en la E.E. TBARH, he planteado los siguientes **objetivos particulares**:

- Promover la incorporación de herramientas digitales colaborativas: Eminus, correo institucional y office 365 para gestionar las competencias la E.E TBARH de la licenciatura en Psicología.
- Desarrollar habilidades y actitudes de Trabajo Colaborativo en los estudiantes.
- Desarrollar los saberes digitales para la colaboración en los estudiantes.
- Promover actitudes positivas hacia la Experiencia Educativa en los estudiantes.

1.3. METAS.

- Al menos el 80% de los estudiantes desarrollen competencias del programa de la E.E. TBARH mediante el uso de herramientas digitales colaborativas, en el periodo Agosto 2016- enero 2017.
- Al menos el 80% de los estudiantes utilicen las herramientas digitales colaborativas para las actividades de la Experiencia Educativa..

- Al menos el 80% de los estudiantes trabajen de forma colaborativa en el proceso de enseñanza- aprendizaje.
- Al menos el 80% de los estudiantes desarrollen actitudes positivas hacia la Experiencia Educativa.

1.4. JUSTIFICACIÓN

La E.E. TBARH, es un curso- taller que impacta en la carrera de los psicólogos incluso para aquellos que al graduarse no se dedicarán al área organizacional, ya que brinda las Técnicas de Administración de personal que un psicólogo aplica en dicho ámbito y permite el desarrollo de competencias que podría ocupar en cualquiera de las áreas de la disciplina a la que se dedique, como realizar un diagnóstico o diseñar e impartir cursos de capacitación. Incluso le permite conocer el proceso que vivirá en caso de desempeñarse como empleado en cualquier tipo de organización.

Esta E.E. es obligatoria, en caso de reprobación deben presentar extraordinario lo cual implica de acuerdo a la planeación de la docente titular, completar o mejorar la aplicación y reportes de las técnicas aplicadas, mismas que marca el programa; así que el cursar esta E.E. y adquirir las competencias es indispensable para cumplir con el perfil de egreso de la licenciatura.

Por otra parte, en la academia del área organizacional de esta carrera, los docentes que la conforman han hecho explícita la necesidad de incorporar la plataforma educativa Eminus como herramienta para la organización de las actividades, así han solicitado y tomado cursos de capacitación y solo algunos de ellos han usado plataforma en ciertas actividades de su curso, sobre todo para la entrega de actividades.

En particular en la E.E. TBARH no tiene problema de reprobación en cuanto a un índice alto, más bien la razón de una propuesta de mejora es en cuanto a algunas problemáticas en la dinámica del curso, es decir durante el proceso de enseñanza

aprendizaje tales como: difícil comunicación e intercambio de materiales y trabajos durante las prácticas extra áulicas, gran carga de tareas durante el semestre, grupos sobrepoblados de estudiantes, actitudes de resistencia para presentar el producto de la Técnica de Capacitación: simulador de un curso de capacitación lo cual afecta en la calificación, siendo una razón constante de la reprobación de estudiantes en este curso.

Así que diseñar y aplicar una estrategia que incorpore el uso de herramientas digitales y permita la gestión de competencias planteadas en el programa beneficiando el proceso de enseñanza- aprendizaje resulta relevante para los estudiantes y docente en cuanto al cumplimiento del perfil de egreso, y a su vez para la docente ya que facilitaría su organización y revisión de actividades.

Esta intervención es relevante también por ser un aporte teórico y metodológico, puesto que existe poca literatura relacionada con el desarrollo de proyectos de intervención enfocados en la gestión de aprendizajes en el aula; la mayoría son únicamente investigaciones.

Resulta pertinente abordar esta problemática debido a que los docentes de la academia se encuentran trabajando en el rediseño y capacitándose para la incorporación de las TIC como elemento innovador y apropiarlo a sus planes de clase. Así mismo los planes de trabajo de la Universidad, las políticas y las tendencias en educación indican que el uso de las TIC beneficia los aprendizajes.

Es urgente debido a que cada semestre, una nueva generación cursa esta E.E. por lo que identificar adecuadamente la problemática, diseñar e implementar una estrategia beneficiaría de forma inmediata a las próximos grupos que la cursen.

1.5. REVISIÓN DEL ESTADO DEL ARTE

Con el fin de conocer los trabajos científicos que existen alrededor de los temas de este proyecto de intervención he revisado fuentes que resultan pertinentes y relevantes para tener como referencia lo que recientemente se ha trabajado al respecto.

Aunque este trabajo es un proyecto de intervención, considero importante como base revisar a Bisquerra (2004) quien indica que la investigación educativa es una disciplina relativamente reciente que ha pasado por diversas etapas en su evolución de acuerdo al momento y contexto histórico. Actualmente las tendencias en investigación educativa apuntalan hacia la responsabilidad e impacto social, la metodología cualitativa como predominante, nuevos escenarios para investigar más allá del aula o la escuela y el uso de las tecnologías con la idea de “renovarse o quedarse fuera”.

Ballesteros et. al (2010) hace referencia a las etapas de investigación en el terreno del *e-learning*: una primera etapa en la que el impulso y el esfuerzo se sitúan en las dotaciones de las infraestructuras tecnológicas; una segunda etapa en la cual se buscaban ofertas integrales para las instituciones que querían ponerla en funcionamiento; una tercera que derivaría a las características significativas que debería tener para impulsar una actividad formativa de calidad; la cuarta, preocupada por la búsqueda de estrategias de utilización y de evaluación; y la quinta, que hace referencia al estudio de los siguientes aspectos: 1) el desarrollo de la combinación de acciones teleformativas completamente a distancia con las efectuadas de forma presencial (*blended learning*), y 2) la percepción de las acciones *de e-learning* desde una perspectiva sistémica, para que sea una oferta formativa de calidad.

Un ejemplo de recientes intervenciones con estas características es el estudio de Romero en 2009, quien trabajó con estudiantes de enfermería, diseñando por medio de la herramienta Moodle, un escenario virtual de aprendizaje basado en ABP con el fin de establecer el efecto en la construcción de conocimiento en dos grupos que toman la asignatura de Informática General. Romero logró comprobar la efectividad para la adquisición, participación y construcción de conocimiento en herramientas informáticas, del diseño de ABP en ambientes virtuales, pues llevan al estudiante a reflexionar sobre el papel que tiene la tecnología dentro de su carrera y le permitan conectar mediante situaciones problemáticas los diferentes conceptos abordados en su carrera.

Por otra parte, Zambrano (2010) implementó un modelo de Aprendizaje Virtual para la Educación Superior (MAVES), basado en Tecnologías Web 2.0. en dos cursos académicos uno (15 estudiantes) de la Facultad de Lenguaje y Comunicación de la Universidad Pontificia Javeriana en el que se identifican los nuevos estilos y formatos de producción radial deportiva; y otro de Comunicación Oral y Escrita (13 estudiantes) del programa de Comunicación de la Fundación Universitaria Panamericana; con su investigación encontró que el modelo fue funcional, amigable y fácil de aplicar, resultó adecuado para el desarrollo de las competencias de los estudiantes. Zambrano concluye que este modelo permite aprender-haciendo de manera autónoma, en el proceso formativo enfocado al desarrollo de competencias que privilegian el saber hacer mediante la generación colectiva de conocimientos desde un enfoque pedagógico constructivista social, con acompañamiento de tutores para el desarrollo de competencias que permitan al alumno aplicar y transferir los fundamentos teóricos aprendidos en la generación de soluciones a problemas reales.

El proyecto Virtual High School (VHS) es una creación de un equipo del estado de Massachusetts (Estados Unidos) que lleva a cabo trabajos de investigación sobre la utilización de las tecnologías en el aprendizaje. El proyecto se inició en 1995-1996. En sus primeros años fue financiado con una importante aportación de fondos del Departamento Federal de Educación destinada al conjunto de los

centros docentes de la ciudad de Hudson. La perdurabilidad del proyecto se ha logrado gracias a la creación de una sociedad con fines no lucrativos que ha conseguido autofinanciarlo al cabo de dos años de su inicio. En 2003, unos 200 colegios de 21 estados y un total de 1.500 alumnos por semestre utilizaron este medio, a través del cual se imparten 150 cursos.

La originalidad del proyecto estriba en que se invita a los colegios a formar parte de un consorcio. Para participar en él, cada colegio debe encontrar uno o varios profesores que se comprometan a impartir uno de los 150 cursos. Algunos docentes aceptan además cursar un ciclo de formación para elaborar un curso en línea. La calidad de los cursos se garantiza con la intervención de asesores externos y el apoyo del equipo de VHS Inc. Todo profesor que se ofrece voluntariamente para impartir enseñanza recibe una formación en línea que versa especialmente sobre la forma de dirigir las discusiones colectivas y supervisar la labor de los alumnos matriculados, dos tareas que necesitan calidades y competencias distintas de las exigidas en el aprendizaje presencial.

El motivo principal por el que los colegios solicitan los servicios de VHS estriba en que éstos les ofrecen la posibilidad de completar con pocos gastos su propia oferta de cursos, que además se puede organizar de forma flexible. Los cursos que reemplazan la enseñanza de disciplinas básicas son raros. Por lo tanto, el sistema no consiste esencialmente en una sustitución de cursos, sino más bien en su complementariedad. Recientemente, se ofrecieron cursos durante los meses de vacaciones a los alumnos que no habían aprobado las asignaturas cursadas en régimen de enseñanza presencial durante el año escolar. Los índices de asiduidad y de éxito en los exámenes son elevados.

Este sistema ha permitido que centenares de docentes adquieran en este ámbito una competencia de la que se han beneficiado miles de alumnos. Los resultados y las reacciones suscitadas por el proyecto son favorables en su mayoría, pese a que sus organizadores han tropezado con dos obstáculos importantes: la falta de políticas educativas sobre la enseñanza en línea en muchos estados, y la carencia –en el ámbito de la enseñanza en línea en general– de “normas de calidad” a las

que deban ajustarse los diseñadores y promotores de este tipo de enseñanza. Un proyecto docente de esta categoría exige, por consiguiente, la realización de esfuerzos considerables para garantizar la calidad de los cursos y de la enseñanza. (UNESCO, 2005)

Otro ejemplo que menciona también la UNESCO es el Massachusetts Institute of Technology (MIT) ha creado el proyecto OpenCourseWare para facilitar el acceso en línea a todo el material pedagógico de sus cursos: planes, notas, ejercicios, soluciones y obras de referencia.²³ Hoy en día se pueden consultar ya 500 cursos y dentro de tres años se podrá tener acceso a otros 1.500 más. De esta manera se facilita el acceso a conocimientos de alto nivel a estudiantes de todas partes del mundo. La “e-ducación” empieza a practicarse también en la enseñanza secundaria con distintos objetivos: impartir enseñanza a domicilio (en los Estados Unidos hay un millón de alumnos que estudian por este procedimiento); prestar asistencia a los centros docentes en situación difícil para los que se busca un sustitutivo; y ayudar a los colegios de secundaria que no pueden enseñar todas las disciplinas y desean completar su oferta de cursos con los ofrecidos en Internet.

Un caso más es el de la Indian National Open School. Como puede verse, la educación a distancia puede responder a situaciones pedagógicas y problemáticas muy diferentes, y su desarrollo se basará en esquemas mucho más flexibles que los de la enseñanza tradicional. La mejora de los cursos impartidos en línea y los títulos académicos atractivos que se ofrecen están modificando considerablemente la situación, sobre todo en los sectores más competitivos, esto es, la enseñanza universitaria de alto nivel, la formación profesional y la formación permanente. A corto plazo, son los modelos mixtos los que posiblemente experimenten un desarrollo más prometedor en el marco de la educación formal.

La iniciativa adoptada por el gobierno del Reino Unido con el nombre de National Grid for Learning (Red Nacional para el Aprendizaje) constituye otro ejemplo de las posibilidades que ofrece el universo virtual. Esta iniciativa tiene por objetivo conectar entre sí el mayor número posible de bibliotecas, museos, escuelas y

centros de aprendizaje para formar un vasto centro de recursos virtual con fines educativos

En un estudio realizado por Coll, C. (2004), ilustra el interés de una aproximación al estudio de las prácticas educativas formales y escolares que incorporan las TIC realizada desde la perspectiva disciplinar de la psicología de la educación. La aplicación de un esquema básico de análisis inspirado en la visión socioconstructivista del funcionamiento psicológico lo lleva a identificar las potencialidades de las TIC como instrumentos psicológicos mediadores de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y por otra, a señalar las prácticas de uso de estas tecnologías en el marco de la actividad conjunta de los participantes como el escenario en el que dicha potencialidad se concreta haciendo o no efectiva su capacidad para transformar las prácticas educativas y mejorar el aprendizaje.

Una de las experiencias que se han realizado en este aspecto ha sido, por ejemplo, la de la Universidad de Jaén, llevada a cabo por un profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales. Contaba con un entorno virtual como apoyo a la docencia presencial. Con esta herramienta se persigue el enriquecimiento de la acción formativa, más allá de la limitada conferencia magistral (Rivera, 2008, Universidad de Jaén, Iniciación a la Investigación).

Otra experiencia es la del trabajo de Barroso y Cabero (2010). Este estudio de casos se está realizando en las universidades de Andalucía en las que se lleva a cabo la implantación del e-learning; son algunas universidades como la de Málaga, Sevilla o Huelva, entre otras. Los resultados que obtuvieron al pasar una entrevista a los sujetos participantes para destacar los aspectos positivos de la experiencia.

En la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra de la República Dominicana con los estudiantes y las estudiantes que cursaban la asignatura de Filosofía y Física, recoge unas valoraciones por parte de los sujetos participantes que arrojan una positiva aceptación de este nuevo modelo. Un 84 % dio su aprobación a esta experiencia en mayor o menor grado, mientras que sólo el 16 % mostró algún

grado de discordancia con la experiencia llevada a cabo (Cabero, Llorente & Puentes, 2010).

En la Universidad Complutense de Madrid comenzó como proyecto experimental un campus virtual con 200 profesores y profesoras voluntarios en el curso 2003-04. Es el llamado Campus Virtual de la Universidad Complutense de Madrid (CV UCM), y a la luz de los datos que se han ido obteniendo curso tras curso, el seguimiento ha ido creciendo tanto en profesores y profesoras como en alumnas y alumnos, además de los cursos y las conexiones medias por mes., Un Gran Campus Virtual como el de la UCM está teniendo cada año más acogida y, según Fernández-Valmayor et. al (2010), habiéndose están dando unos factores clave de ese éxito.

Estos casos son recuperado por Hinojo, M. A. & Fernández, A. (2012), donde apuntan los efectos positivos, derivados de altos niveles de satisfacción encontrados en diferentes experiencias implementadas en universidades, tanto a nivel nacional (España) como internacional.

La UNESCO indica que a largo plazo, la “e-ducación” anuncia cambios radicales en los ritmos de aprendizaje. Según algunos expertos, la educación abierta y a distancia podría reemplazar definitivamente a la escuela y el modelo de enseñanza en clase. Algunos ya imaginan que, además del aprendizaje a domicilio, se crearán centros comunitarios de aprendizaje en los que desaparecerá el encuadramiento de los individuos por edad, así como la división del tiempo entre actividades y vacaciones. Esos centros tendrán por alumnos a niños y adultos, albergarán oficinas de asesoramiento educativo, poseerán ordenadores conectados con Internet y bases de datos, y contarán con docentes para guiar un tipo de aprendizaje en el que la simulación desempeñará un papel muy importante.

En lo que respecto a las necesidades en cuanto a la gestión del aprendizaje en Psicología en México, esta ha sido un ejemplo en dos sentidos: el diseño de planes curriculares innovadores (Arredondo, Ribes y Robles, 1979; Ribes,

Fernández, Rueda, Talento y López, 1980) y la existencia de luchas políticas que influyen en la academia (Fernández, 1989; Silva, 2003). Todos los campos de aplicación de la disciplina han sido marcados por estos factores históricos (académicos y políticos).

Desde que en México se realizaron los primeros estudios sobre egresados de la licenciatura en psicología en la UNAM, la ENEP –Zaragoza, la UANL y la UV, se empezó a documentar que las principales actividades profesionales que realizaban los psicólogos correspondía al campo de la producción y consumo: Aplicación de pruebas psicométricas 44%, reclutamiento 41%, entrevistar 38%, capacitación 22% . Además de que en mayor medida los egresados encontraban en el área industrial las mayores posibilidades desarrollo (29%) (Acle y Herrera, 1984; Girón, Urbina y Jurado, 1989; Herrera, 1989). Esta situación se ha acentuado en épocas recientes al ofrecerse dentro de las industrias un mayor número de opciones de empleo para psicólogos, así por ejemplo el 80% de las vacantes dirigidas a psicólogos que se generaron en una bolsa de trabajo universitaria requerían psicólogos organizacionales, de igual manera los egresados consideran al campo de la psicología organizacional y la educación como los campos que ofrecen mayor posibilidades de empleo (García, G.T. y Burgos F. M. C., 2001; CNEIP, 2002), lo que genera la necesidad de revisar la formación profesional en el campo de la psicología organizacional para vincularla con las necesidades educativas de la comunidad.

El avance más importante en la enseñanza de la psicología organizacional a nivel internacional es el desarrollado por la Society for Industrial and Organizational Psychology al establecer contenidos mínimos sugeridos en la formación de masters y doctores en este campo (Society for Industrial and Organizational Psychology, 1994 ,1999).

La situación actual justifica los reclamos que ha formulado el sector industrial hacia los psicólogos organizacionales en el sentido de quedarse a las zaga de los requerimientos del medio laboral ya que al no comprender este contexto están

“imposibilitados para intervenir técnicamente con demostrada efectividad y rentabilidad” (Gutiérrez, 1989).

Dentro de la misma Universidad Veracruzana, se han llevado a cabo investigaciones, tal como la del Dr. Alberto Ramírez (2015), quien busca observar la posible existencia de una brecha digital entre estudiantes y profesores. Uno de los productos es la identificación de perfiles según su grado de apropiación tecnológica, llamados Saberes Digitales Mínimos. Estos se definen como saberes y saberes instrumentales que los estudiantes y profesores de una disciplina poseen para desempeñarse de manera exitosa. De esta investigación se establecen:

8 saberes informáticos:

1. Administrar dispositivos
2. Administrar archivos
3. Utilizar programas de información especializada
4. Crear y manipular contenido de texto
5. Crear y manipular contenido multimedia
6. Crear y manipular conjuntos de datos
7. Entablar comunicación
8. Socializar y colaborar

2 saberes informacionales transversales

1. Ciudadanía digital (actitudes)
2. Literacidad informacional (formas de acceso a la información)

Con respecto a estos saberes digitales, está el caso de una intervención realizada por Ramírez, Casillas y Contreras (2014) en la Facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana, México, con los profesores de las carreras de lengua inglesa y lengua francesa, para discutir sobre lo que los estudiantes de ambos programas educativos deberían saber de TIC.

Ellos sostienen la hipótesis de que la incorporación de las TIC en Idiomas resulta fácil, pues sus docentes son proclives a la innovación didáctica, en particular estas facultades cuentan con un alto grado de habilitación tecnológica. En este trabajo participaron 51 docentes, 10 monitores y observadores y dos investigadores encargados del proyecto. Como resultado del taller los docentes conocieron las definiciones y características de los saberes digitales y definieron sobre lo que los estudiantes de la Facultad de Idiomas deben saber de TIC al concluir su carrera en función de cada uno de los saberes digitales; aunque aún faltaría especificar la dosificación, la práctica y uso en el aula por Experiencia Educativa.

La misma intervención, se realizó en la Facultad de Medicina campus Xalapa en Enero de 2015. Los investigadores indican que el impulso hacia las actividades académicas han significado un cambio importante en el desarrollo de las tareas cotidianas de docencia por lo que la incorporación y uso de las TIC en esta facultad es de suma importancia. Tanto profesores como alumnos deben tener conocimientos con respecto a fuentes y herramientas especializadas enfocadas al ejercicio de su área. Por ello se considera que la Facultad de Medicina es una entidad académica con fortalezas para incorporar el uso de las TI en sus prácticas.

Al taller asistieron un total de 27 profesores de tiempo completo, docentes por horas, base e interinos pertenecientes a la Facultad de Medicina, un grupo de 12 monitores y observadores, entre ellos dos investigadores responsables del proyecto. Los profesores a través del taller, lograron especificar el perfil con base a cada uno de los 10 saberes que consideran que los egresados de la carrera de Medicina debieran desarrollar en su trayectoria, indicando dispositivos específicos, habilidades, programas especializados, de las subdisciplinas de la Medicina, conocimientos, entre otras ideas que permiten ser base para la definición de la incorporación de las TIC a esta carrera.

Con esta revisión del estado del arte me es posible darme cuenta de los beneficios que propicia la incorporación de herramientas digitales, uso de las TIC, el aprendizaje híbrido o los ambientes virtuales en la educación.

Siendo estos un medio o herramienta no un fin, ya que lo importante es el proceso de aprendizaje gestionado por los docentes pero protagonizado por los estudiantes. Para que esto sea una innovación, es decir una mejora es necesario seleccionar, diseñar, planear, mediar, evaluar reflexionar y ser flexibles, así como considerar las necesidades de los estudiantes e institución para que el aprendizaje sea significativo.

Los principales obstáculos son la falta de políticas educativas y la poca práctica que muchos estudiantes y docentes tienen para trabajar mediante las TIC.

CAPÍTULO II. CREACIÓN DE LAS CONDICIONES PARA LA INTERVENCIÓN

En este capítulo describo y analizo las características del contexto externo e interno del lugar donde se desarrolló este trabajo. Así como la primera etapa que consistió en el acercamiento, negociación y diagnóstico con el fin de crear las condiciones necesarias para la intervención.

2.1 CONOCIMIENTO DEL CONTEXTO DE ACTUACIÓN

2.1.1. Contexto interno

La Facultad de Psicología de la Región Poza Rica- Tuxpan cuenta con un programa educativo de Licenciatura en Psicología en modalidad escolarizada. Se encuentra ubicada en la Unidad de Ciencias de la Salud en Blvd. Lázaro Cárdenas no. 801, Col. Morelos, en Poza Rica de Hidalgo, Veracruz, junto con las Facultades de Medicina, Odontología y Enfermería. En la Figura 1 se presenta el mapa de su ubicación.

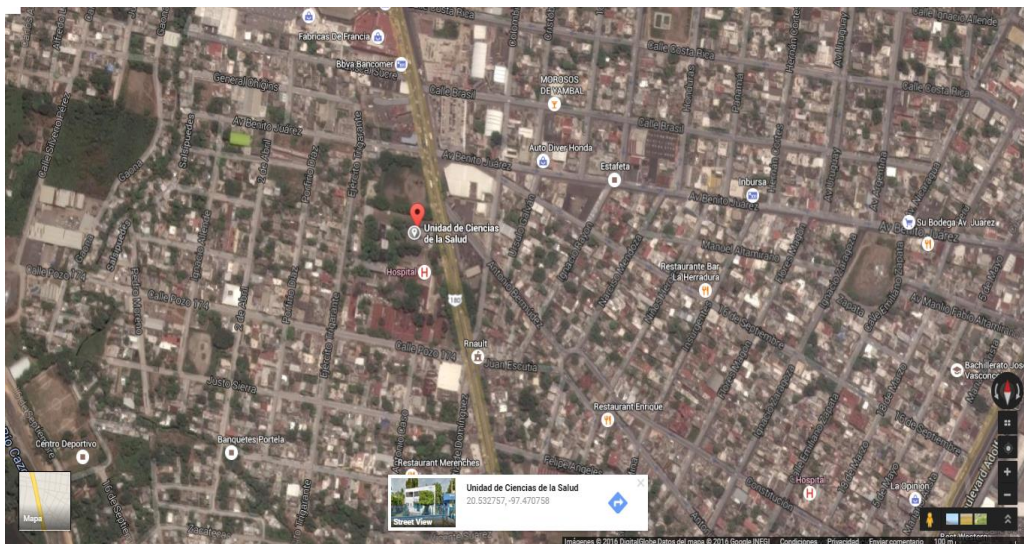


Figura 1. Ubicación de la Facultad de Psicología Región Poza Rica- Tuxpan

En 1999 esta dependencia fue una de las pioneras en la región al desarrollar un cambio curricular que da lugar a la implementación del plan de estudios de la carrera de psicología basado en el Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF).

El Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología otorga la acreditación por el periodo 2014-2019 a este programa de licenciatura en psicología por cumplir con los requisitos de calidad educativa establecidos por el Comité de Acreditación del Consejo.

Esta Facultad organiza su actividad en cuatro áreas de formación: Área básica, que se divide en área básica general y el área de iniciación a la disciplina; Área de formación disciplinar, Área de formación terminal y Área electiva.

A su vez, la Licenciatura en Psicología se organiza en cuatro áreas del conocimiento: social, educativa, clínica y organizacional; mismas que cursan a partir del 3° al 7° semestre de la carrera.

Filosofía institucional (misión, visión, objetivos, finalidades educativas).

La institución está regida por la normativa y leyes propias de la Universidad Veracruzana, sin embargo y por la autonomía que tiene cada organismo de esta institución; la Facultad de Psicología cuenta con su propia misión, visión, valores y objetivos que conforman su identidad, mismos que se presentan a continuación.

Misión:

Formar Licenciados en Psicología con un perfil profesional cuya premisa sea integrar conocimientos y habilidades propios de la disciplina en un marco de respeto, compromiso, apertura, colaboración, autonomía, tolerancia, equidad y honestidad que posibiliten la resolución de problemáticas sociales en los distintos campos de las áreas: clínica, educativa, organizacional y social.

Visión:

Contar con un programa educativo reconocido por organismos evaluadores, flexible en su organización académica y administrativa mediante un sistema de información y gestión a partir del uso intensivo de las nuevas tecnologías, con Cuerpos Académicos consolidados que pertenezcan al Sistema Nacional de Investigadores y con egresados certificados fuertemente vinculados a los sectores sociales.

Valores:

En la Facultad de Psicología el marco de referencia que inspira y regula la vida académica y administrativa, se caracteriza por valores compartidos y cultivados por sus miembros que son el respeto, responsabilidad, compromiso, honestidad, apertura, colaboración, sustentabilidad, armonía, autonomía, tolerancia, equidad y profesionalismo.

Objetivos Generales de Desarrollo:

- Consolidar y mantener la calidad del programa de licenciatura en Psicología a través del desarrollo de las recomendaciones hechas por los CIEES¹ y CNEIP² organismos reconocidos por COPAES³.
- Promover el desarrollo integral de los estudiantes propiciando una formación que atienda saberes teóricos, heurísticos y axiológicos.
- Impulsar la incorporación de los estudiantes a la movilidad y a la investigación.
- Consolidar la plantilla del personal académico propiciando la incorporación de profesores a estudios de posgrado, gestionando la apertura de plazas de tiempo completo y promoviendo entre los PTC la obtención del Perfil

¹ Comités Interinstitucionales para la Evaluación en Educación Superior

² Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología

³ Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A. C.

Prodep⁴ y su ingreso al SNI⁵ buscando con ello impactar en la capacidad académica.

- Generar las condiciones para que la el mantenimiento y/o la transición hacia la consolidación de los cuerpos académicos. Impulsar la difusión de la cultura y extensión de los servicios.
- Establecer programas de vinculación con diferentes instituciones de salud, escuelas y universidades que permitan el desarrollo de acciones académicas y comunitarias.
- Propiciar el mejoramiento de la infraestructura y equipamiento que permita la conformación de espacios para el desarrollo de las funciones sustantivas y administrativas.

Infraestructura y equipamiento.

La infraestructura de la Facultad se ubica en dos espacios, uno central ubicado en la Unidad de Ciencias de la Salud específicamente en el Edificio B-CSER que posee una estructura de tres niveles, en los cuales se encuentran siete aulas, con una capacidad promedio de 30 a 40 estudiantes. De estas, cinco están habilitadas con pizarrón electrónico. Siete cuentan con proyector, pintarrón, cortinas, escritorio y sillas.

Existe una sala de posgrado con una capacidad de 50 personas, 12 cubículos para profesores, una cámara de Gesell, un módulo de consulta externa en psicología clínica, educativa, organizacional, social y comunitaria. Existen espacios compartidos con las demás Facultades adscritas a la DES Ciencias de la Salud como lo son un Aula Magna con capacidad para 90 personas, la biblioteca, el centro de cómputo e informática el cual se presta el servicio de acceso de equipos de cómputo, el almacén, el estacionamiento y cancha de concreto para actividades deportivas.

⁴ Programa para el Desarrollo Profesional Docente

⁵ Sistema Nacional de Investigadores

El otro espacio que es periférico, que alberga el Centro de Entrenamiento y Educación Especial de Poza Rica (CEEEPoR); destinado principalmente para actividades prácticas y servicios hacia la comunidad.

Dentro la DES cuenta con equipo para la red inalámbrica lo que permite previa clave el acceso de estudiantes y académicos desde cualquier punto dentro de las instalaciones, y a partir de ello se tiene acceso a las distintas herramientas institucionales como “mi portal UV”, “correo UV” el cual contiene otras herramientas colaborativas como “office 365” o “one drive”, por otra parte la plataforma “Eminus”, “portal de inscripciones”, “pagos” o “evaluación docente” entre otras.

Estructuras y sistema relacional (organigrama).

La Región Poza Rica- Tuxpan, cuenta con una organización jerárquica que tiene la misma estructura de las demás regiones, en la Figura 2 se muestra el organigrama de esta región.

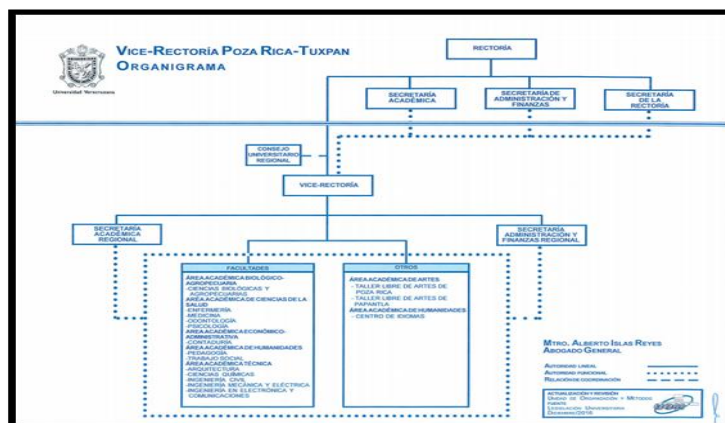


Figura 2. Organigrama de la región Poza Rica de la Universidad Veracruzana⁶.

⁶ <https://www.uv.mx/orgmet/files/2013/10/org-pr-tux.pdf>

Particularmente, la Facultad de Psicología tiene la siguiente distribución, con respecto al organigrama anterior:

- Dra. Sara Ladrón de Guevara González- Rectora
- Dr. Octavio Agustín Ochoa Contreras- Secretario de la Rectoría
- Mtra. Leticia Rodríguez Audirac- Secretaria Académica
- M.A. Clementina Guerrero García- Secretaria de Administración y Finanzas
- Dra. Laura Elena Martínez Márquez- Directora de Planeación Institucional
- Mtra. María Concepción Sánchez Rovelo- Directora General del Área Académica de Ciencias de la Salud
- Dr. José Luis Alanís Méndez- Vicerrector Región Poza Rica – Tuxpan
- Dra. América Espinosa Hernández- Directora Facultad de Psicología
- Dr. Jorge Duran Cruz- Secretario de la Facultad de Psicología

El consejo Técnico de esta Facultad se encuentra integrado como se muestra en la Figura 3, a continuación.

Consejo Técnico



Figura 3. Consejo Técnico de la Facultad de Psicología, Poza Rica.

Normas que rigen la vida escolar.

La Universidad Veracruzana La Universidad Veracruzana es una Institución pública de educación superior, autónoma, de interés social y con personalidad jurídica y de patrimonio, regida por las disposiciones de la Ley Orgánica, el Estatuto General y los Estatutos y Reglamentos especiales aprobados por el Consejo Universitario General. Estos documentos pueden consultarse en la página electrónica ⁷de la UV, por lo que aquí únicamente se enlistarán:

- Ley Orgánica.
- Estatuto General
- Estatuto del Personal Académico
- Estatuto de los Alumnos
- Reglamentos especiales

Plan de Desarrollo Académico de la Facultad de Psicología Región Poza Rica (PlaDEA) 2013-2017

El Plan de Desarrollo Académico de la Facultad de Psicología Región Poza Rica 2013-2017 tiene los siguientes propósitos: a) Conocer con claridad la situación actual de la Facultad de Psicología Región Poza Rica-Tuxpan; identificando sus fortalezas y áreas de oportunidad así como percibiendo qué condiciones actuales del entorno constituyen una amenaza y cuáles, en el plano interno, representan una debilidad. b) Contar con una guía explícita, cuya ejecución contribuya armónicamente y congruentemente al propósito de lograr los objetivos estratégicos y las metas del PlaDEA. c) Puntualizar las estrategias institucionales para el cumplimiento de la misión y para propiciar el logro de la Visión.

⁷ <https://www.uv.mx/pozarica/psicologia/>

Planta académica/ Capacidad académica

Con respecto al personal académico, el total es de 26 personas distribuidas a partir del género en 6 hombres (27%) y 20 mujeres (73%). En razón de su actividad principal 24 (92%) son docentes y 3 (8%) son técnicos académicos. Partiendo del tiempo que destina a la universidad se encuentra que 13 (50%) son docentes de tiempo completo, 10 (38%) docente por horas base y por último 2 (8%) son técnicos académicos. En cuanto a su formación académica, 13 (50%) poseen el grado de Doctor, 7 (27%) el de maestría y 6 (23%) de licenciatura.

El 95% de los académicos adscritos a esta institución asisten con regularidad a los cursos, seminarios y diplomados que convoca el Programa de Formación de Académicos (ProFA) diseñado por el Departamento de Competencias Académicas, dependiente de la Dirección General de Desarrollo Académico de la Universidad Veracruzana, en coordinación con la Comisión Mixta de Capacitación y Adiestramiento. Existen dos académicos que pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

El Programa cuenta con tres Cuerpos Académicos en ellos están incorporados un total de 13 profesores de tiempo completo (PTC) y 10 de asignatura quienes a través de los CA desarrollan las líneas de generación y aplicación del conocimiento (LGAC): Cuerpo Académico Consolidado (CAC) Educación, Salud y Evaluación de la Facultad mantiene su condición de consolidado hasta el 2016; el Cuerpo Académico Calidad de vida y Desarrollo Humano se encuentra en estatus de En Consolidación y El Cuerpo Académico en Consolidación con registro UV-CA-303.

Matrícula.

Se atiende en promedio de 580 alumnos al año los cuales tienen información y acceso a los servicios de orden académico, cultural y social. Gran parte de los

estudiantes que ingresan al programa educativo proviene de bachilleratos incorporados al sistema público y privado de la región norte del estado de Veracruz. Con relación a la distribución por género de la matrícula se manifiesta un porcentaje predominante del sexo femenino que representa el 75% ante el 25% que corresponde al sexo masculino. Concerniente a la edad se observa que el 75% se ubica en el rango de 20 a 24 años, el 23% representa a la población de menos de 20 años y el 2% equivale a los estudiantes mayores de 25 años.

Cultura y clima de la institución.

La Facultad de Psicología trabaja de forma colegiada, principalmente en las academias que están conformadas y por los Cuerpos Académicos.

Organizan reuniones, eventos culturales y académicos donde se involucra a la mayoría de los miembros de la Facultad e incluso con toda la Unidad de Ciencias de la Salud, por ejemplo en el reciente semestre Agosto 2015- enero 2016, organizaron por mes un evento cultural donde hubo participación de rondallas, músicos, demostraciones y talleres de Zumba entre otros.

Cada año, en el mes de mayo celebran el día del Psicólogo, donde por academias y por Cuerpos Académicos realizan talleres, seminarios, mesas de trabajo, foros, y convivio en toda la Facultad, incluso invitas a Psicólogos externos y egresados.

De igual forma en el mes de Octubre, se celebra el aniversario de esta institución, aquí además de talleres, cursos, ponencias y seminarios, también se entregan notas laudatorias y se realiza un convivio en el patio central de la Unidad para compartir alimentos con todos los miembros e invitados.

2.1.2 Contexto externo.

El aprendizaje semipresencial en la Educación Superior.

La UNESCO en “El Documento para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior”, publicado en 1995; recomienda que las respuestas de la educación superior a los continuos cambios de hoy deberán estar guiadas por tres principios rectores: relevancia, calidad e internacionalización. La relevancia se refiere al papel y el sitio que ocupa la educación superior en la sociedad, sus funciones con respecto a la docencia, la investigación y los servicios que de ellas resulten. En cuanto a la calidad, se considera que su fortalecimiento y evaluación requieren de la participación activa del personal docente y de investigación.

El principio de la internacionalización es muy importante, pues se considera que el aumento en los intercambios entre universidades de distintos países ha de redundar en un mayor entendimiento entre las culturas y también en una mayor difusión del conocimiento.

Según Segrera en (2008) las reformas de la Educación Superior en Latino América y el Caribe en las dos décadas pasadas, se han orientado a la satisfacción de una demanda creciente según la política del Banco mundial y en grado mucho menor de las políticas recomendadas por la UNESCO en la CMES (1998). De acuerdo a Mollis (2003) y enfocándolo al tema que aquí compete, un rasgo principal de esta transformación es el predominio de las TIC, enseñanza a distancia (universidad virtual), tutoría remota, certificación del conocimiento y de habilidades y reciclaje de capacidades

Haciendo referencia a la virtualidad que tienen las nuevas modalidades en enseñanza para favorecer nuevas metodologías de aprendizaje con más posibilidades, su carácter virtual reside en el hecho de que son comunidades de aprendizaje que utilizan las TIC digitales en una doble vertiente: como

instrumentos para facilitar el intercambio y la comunicación entre sus miembros, y como instrumentos para promover el aprendizaje (Coll, 2004, como se citó en Bustos & Coll, 2010). Estas dos vertientes de los entornos virtuales para la enseñanza y el aprendizaje van unidas a otras dos características de estos entornos virtuales: la elección del aprendizaje como objetivo explícito de la comunidad, y el uso de las tecnologías digitales para el ejercicio de la acción educativa intencional (Bustos & Engel, 2008, como se citó en Bustos & Coll, 2010).

Las estadísticas en materia de educación a distancia aún son malas en la región, pero las que existen muestran claramente el aumento de la matrícula. A partir de la proyección de diversos estudios en algunos países y los datos en otros se puede asumir una hipótesis de crecimiento bajo que permitiría pensar la existencia de unos 984 mil estudiantes bajo modalidades híbridas que representaron el 6,4% de la matrícula regional superior de América Latina y el Caribe para el año 2005.

Esto permite afirmar que la educación a distancia, o las modalidades despresenciales de la educación superior ya se han conformado como una nueva realidad importante del panorama de la educación superior en la región y cuyas tasas de incrementos que han alcanzado a 30% interanual son muy superiores a las tasas de expansión históricas de la educación tradicional presencial, tanto en el grado como en el postgrado (Lupion, P. y Rama, C., 2010).

En varios países de la región se constata una nueva situación derivada de un cambio en la política pública hacia la educación a distancia. En Brasil, México, Colombia y Cuba, se constata una fuerte política de los gobiernos nacionales para promover la educación a distancia del sector público. Esta expansión se está realizando a partir de un aumento de los recursos públicos, así como a partir de cierto nivel de consorciación de la oferta por parte de las tradicionales universidades presenciales. Hay un fuerte crecimiento de la oferta de educación a distancia por parte de grandes universidades públicas de la región, algunas de las cuales ya tenían algunas experiencias significativas de educación a distancia por ejemplo UBA y UNAM (Lupion, P. y Rama, C., 2010).

A continuación se mencionan aspectos generales que han establecido los planes sectoriales de educación en México en materia de educación a distancia o en modalidad distinta a la presencial en base a las recomendaciones de la UNESCO, ANUIES, SEP, esto de acuerdo a Lupion, P. y Rama, C. en 2010, en el libro La Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe (Realidades y Tendencias).

En relación al Programa Nacional para la Modernización Educativa (PNME, 1989-1994), la infraestructura de telecomunicaciones instalada y en operaciones desde el sexenio anterior, el gobierno federal se propuso apoyar el desarrollo de la educación superior a distancia en el marco del TLCAN. En 1992 se realizaron las primeras reuniones en materia de cooperación trilateral entre Canadá, Estados Unidos y México, con los representantes gubernamentales de los tres países, para establecer la agenda de trabajo de la educación superior. Como resultado de los trabajos en 1993 se creó la Red Norteamericana de Educación e Investigación a Distancia (North American Distance Education and Research Network-NADERN) con el fin de promover el desarrollo académico y el intercambio cultural, facilitar la transferencia de conocimiento y tecnología, e impulsar la internacionalización de la educación superior y la investigación científica con el uso de Internet. Con estos propósitos se organizó un subcomité (Networking and Telecommunications Subcommittee NTS) encargado de la creación de la red de telecomunicaciones para enlazar universidades, instituciones gubernamentales y empresas de los tres países.

En cuanto al Programa de Desarrollo Educativo (PDE, 1995-2000), en 1995 la SEP puso a disposición de las instituciones de educación superior las Redes y Servicios Generales de Telecomunicación con el propósito de diversificar, fortalecer y ampliar la cobertura de los programas académicos a distancia mediante el uso de la Red de Televisión Educativa (EDUSAT) y la red Internet.

La UNAM, el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), con el apoyo de la Unidad de Televisión Educativa (UTE) y el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE), tuvieron acceso a

EDUSAT para difundir programas de apoyo a la educación universitaria y a la formación profesional a distancia. Asimismo, se crearon nuevas estructuras académicas y administrativas en las instituciones para impulsar los programas académicos a distancia: la Universidad Virtual (1996) del ITESM, la Dirección de Educación Continua y a Distancia (1996) del IPN, la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED, 1997) y la Universidad en Línea (PUEL, 1997) de la UNAM y el Sistema para la Innovación del Aprendizaje (INNOVA, 1999) de la UDG.

Con la iniciativa de la UNAM y el IPN en 1997 se creó la Red Nacional de Videoconferencia para la Educación (RNVE) con más de 40 salas de ambas instituciones distribuidas en el país, en Estados Unidos y Canadá. El propósito fundamental de la RNVE fue apoyar la realización de programas conjuntos de educación continua, posgrados y de especialización profesional (ANUIES, 1997).

Posteriormente, la red logró interconectar más de 200 salas y en 2009 alcanzó la cifra de 744 (210 de la UNAM) ubicadas en instituciones educativas, fundaciones, institutos, hospitales públicos y privados y organismos gubernamentales. Con base en la infraestructura de Internet, la UNAM, el ITESM, el IPN, la UDG, la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) y la Universidad de las Américas-Puebla (ULAP) tomaron la iniciativa de la crear la Corporación Universitaria para el Desarrollo de Internet 2 (CUDI, 1999), con el fin de dotar a la comunidad científica y universitaria de una red de telecomunicaciones para promover el desarrollo de aplicaciones científicas y proyectos de educación a distancia.

En el año 2000 se inicia la integración de la primera Red Nacional de Educación Superior a Distancia (RNESD, 2000) conformada por seis nodos representados por los Consejos Regionales de la ANUIES. El propósito de creación de la RNESD fue consolidar la educación a distancia como una modalidad innovadora y articular los esfuerzos y recursos académicos, administrativos y tecnológicos para impulsar y fortalecer su desarrollo en cada región, con la participación de las instituciones afiliadas. Los 6 nodos de la RNESD son: la Red de Educación Abierta y a

Distancia del Noroeste (READIN), la Red de Educación a Distancia de la Región Noreste (REUNE), Red de Educación a Distancia de la Región Centro Occidente, la Red de Educación Abierta y a Distancia de la Región Sur Sureste (READSS), la Red de Educación a Distancia de la Región Metropolitana y la Red de Educación a Distancia de la Región Centro Sur (RENAED).

En lo que refiere al Programa nacional de educación (PNE, 2001-2006), los representantes de las universidades e instituciones afiliadas a la ANUIES elaboraron de manera conjunta el Plan Maestro de Educación Superior Abierta y a Distancia. Líneas estratégicas para su desarrollo (ANUIES, 2001), en el que se plantean las líneas de acción para las “modalidades no convencionales” con énfasis en la educación a distancia. El Plan Maestro contempla dos acciones fundamentales: el desarrollo de redes de soporte técnico y el desarrollo académico para el diseño e implementación de programas, en educación superior abierta y a distancia. Asimismo, derivado del Plan Maestro, se elaboró el documento Elementos Normativos a Considerar para los Programas de Educación Superior en Modalidades Alternativas a la Escolarizada (ANUIES, 2004).

En este documento se presenta la situación de la normatividad en las instituciones con programas de educación superior a distancia y los ejes fundamentales para la propuesta de una normatividad. En este periodo se reorganizaron algunas instituciones con la creación de estructuras para diversificar sus actividades académicas y ampliar su cobertura de programas a distancia: el Campus Virtual Politécnico o PoliVirtual del IPN (2001), la Universidad Veracruzana Virtual UV2 (2003), y el Sistema de Universidad Virtual de la UDG (2005).

Asimismo, las instituciones líderes en educación a distancia elaboraron estatutos y reglamentos específicos o normas complementarias dentro de las estructuras jurídicas existentes, que han sido aprobados por los máximos cuerpos colegiados de las instituciones, y que garantizan la calidad y certificación de sus programas. La UV incluyó normas complementarias en el Estatuto General de la Universidad, para institucionalizar la Universidad Veracruzana Virtual, que fueron aprobadas por el Consejo Universitario General el 11 de julio de 2003.

De acuerdo con el Programa Sectorial de Educación 2013 – 2018, la educación superior debe estar orientada al logro de las competencias que se requieren para el desarrollo democrático, social y económico del país; las instituciones de educación superior deben fortalecer la formación de profesionistas capaces de generar, aplicar e innovar conocimientos de la ciencia y la tecnología, con el propósito de consolidar un sistema nacional de educación superior con proyección y competitividad internacional y fomentar en los jóvenes el desarrollo de destrezas y habilidades cognitivas asociadas a la ciencia, la tecnología e innovación, vinculándolas con el sector productivo.

Desde hace algunos años en la educación presencial universitaria se ha planteado la posibilidad de complementar las actividades de formación cara a cara con experiencias de trabajo virtual usando tecnologías de la información y la comunicación (TIC), lo que ha dado lugar al denominado aprendizaje mixto o blended learning (b-learning) (Heinze y Procter, 2004; Turpo, 2010). En términos generales, éste se define como aquel conjunto de propuestas educativas en las que se utilizan, de forma mixta, algunos formatos tanto de e-learning (por ejemplo, plataformas de aprendizaje virtual) como electrónicos (simulaciones, videos, etc.) complementados con los beneficios de la enseñanza presencial.

Puede afirmarse de acuerdo a Alcántara (2000) que la transformación de las universidades mexicanas no constituye un proceso distinto ni independiente de las transformaciones de las instituciones universitarias del resto de los países en desarrollo. Puede decirse en consecuencia, que los procesos de transformación también obedecen a una tendencia integral asociada a los procesos de mundialización que se sintetizan en la llamada sociedad del conocimiento.

Competencias en Educación Superior

La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Mundial, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), la UNESCO y otros organismos, tiende a privilegiar la perspectiva del capital humano (medido por el nivel de educación) vinculando la producción de conocimiento, la economía y el nivel de desarrollo tecnológico con el crecimiento de un país (Barrón, 2000).

Es por esto que las políticas educativas en el plano universitario, se han orientado a formar profesionales en un escenario, que implica pensar, trabajar y tomar decisiones en colaboración con otros profesionales, para resolver problemas con un máximo de ejecución eficiente (Orozco, 2000). La formación universitaria que parte de modelos basados en una concepción del conocimiento y de los contenidos como los objetivos primordiales del aprendizaje está siendo modificada, debido al acelerado cambio de los conocimientos, el acceso y la manera en como fluye y, en consecuencia, la provisionalidad de los saberes (López, 2007; Meléndez y Gómez, 2008; Posada, 2004; Rodríguez, 2007; Villa y Villa, 2007; Yániz, 2008), generando que los procesos de adquisición, clasificación, disponibilidad, uso y generación del conocimiento demanden nuevos lenguajes y requieran un cambio de concepción con respecto a los saberes (Orozco, 2000). Por lo anterior, las nuevas necesidades educativas apuntan hacia:

- 1) un nuevo concepto de los saberes, los que ya no se consideran como entidades estáticas y reproducibles, según el modelo del saber transmitido por el docente;
- 2) la integración de las fuentes de conocimiento externas a la institución escolar en la revisión y diseño de los programas de estudio, incorporando una visión de los profesionales que conciban en su totalidad las situaciones a las que se verán enfrentados;
- 3) 3) la reflexión respecto de la difusión generalizada del conocimiento y la disponibilidad del mismo, considerando las limitaciones referidas a la

adquisición y operación de la tecnología informática, la capacidad de acceso, tratamiento y asimilación del saber (Jonnaert, Barrete, Masciotra y Yaya, 2006).

Con base a estas tendencias y requerimientos sociales, se plantea una educación basada en el desarrollo de competencias, que dote a los individuos de capacidades que les permitan adecuarse a los requerimientos que la disciplina en formación y posteriormente la sociedad y el ámbito laboral prescriban. El desarrollo de competencias referidas al conocimiento (lectura, escritura, lenguaje y lógica aritmética), al desempeño profesional (aptitudes y valores asociados al ámbito laboral) y técnico (habilidades y destrezas en el campo especializado), significan calidad e idoneidad en el desempeño, protagonismo de los estudiantes, planificación de la enseñanza a partir del aprendizaje y contextualización de la formación (Barrón, 2000; Tobón, 2006; Yániz, 2008).

Rojas (2000:68) al respecto comenta que en el nivel de educación superior, la formación profesional universitaria habrá de encaminarse hacia una comprensión de la relación entre las ciencias, las humanidades y la tecnología de manera integral; permitiendo al estudiante situar la tecnología, entendiéndola no sólo como el cúmulo de aplicaciones en abstracto de la ciencia a la producción económica mediante máquinas (dependencia tecnológica), sino como el resultado del desarrollo del pensamiento y la creatividad de los seres humanos en tiempos y espacios específicos.

2.1.3 Rol y soportes del contexto para el desarrollo de la intervención

Con base en las políticas y acuerdos internacionales, nacionales, estatales e incluso propias de la Universidad Veracruzana, se puede observar la necesidad urgente de desarrollar competencias en los estudiantes de educación superior; competencias que posibiliten su desempeño en el ámbito laboral de acuerdo a las necesidades de este escenario y el social.

En la sociedad de la información, hay que ir más allá de preocuparnos por el acceso y los recursos para obtener conocimientos, más bien habría que aterrizarlo no solo en políticas prácticas para cada región sino también en estrategias de enseñanza y aprendizaje que permitan la construcción de conocimientos, las habilidades tecnológicas (o los Saberes Digitales Mínimos), desarrollo de competencias y el aprendizaje autónomo.

Sin duda esto es posible con las TIC's y los ambientes híbridos de aprendizaje, el aprendizaje virtual y a distancia no solo para internacionalizar a la universidad, sino también para crear redes de apoyo, una mayor cobertura y posibilidad de acceso a colectivos que no lo tienen, facilitar la comunicación y la reducción de costos.

En lo que respecta a los estudiantes de Psicología algunas exigencias se hacen con respecto a su labor en el ámbito organizacional, precisamente van enfocadas a la transversalidad pues en recién egresados se ha identificado que limitan sus funciones a habilidades de la disciplina, cuando se buscan tenga al menos habilidades básicas en el uso de herramientas y programas tecnológicos.

Dentro de la misma institución, la UV cuenta con herramientas, servicios, proyectos, estudios recientes en esta materia e incluso legislación para regular estos espacios. Sin embargo aún falta mucho por hacer, muchas acciones que replicar y otras más que mejorar pues cada Facultad e incluso cada E.E tendrán sus propias necesidades, sus saberes digitales mínimos y de acuerdo a cada colectivo es como se deben diseñar las estrategias de aprendizaje.

2.2. DETECCIÓN DE NECESIDADES

2.2.1 Primer acercamiento

Tiempos. El primer acercamiento para fines de la realización de este proyecto se tuvo en mayo del 2015, con la coordinadora del área organizacional Dra. Griselda García García, de la Facultad de Psicología, misma que es la docente titular de la E.E. Técnicas Básicas de Administración de Recursos Humanos, este acercamiento fue de manera informal, con el objetivo de dialogar la posibilidad de realizar la intervención del programa educativo de la Maestría en Gestión del Aprendizaje.

Posteriormente, se realizó una visita en el mes de octubre de 2015 para dialogar y solicitar permiso a la docente con respecto a los pasos siguientes que se realizarían en ese periodo.

En el mes de noviembre, se realizaron dos visitas para aplicar una guía de observación durante dos sesiones de clase de la E.E. TBARH, con el grupo y la docente presente (Anexo 1). A finales de este mes se realizaron dos visitas más, una durante una actividad extraclase y otra durante la entrega de calificaciones finales en el módulo de atención de la docente titular; estas con el fin de aplicar el instrumento "Sondeo de interés y conocimiento de la Plataforma EMINUS" a los estudiantes.

Durante el mes de diciembre se realizó la entrega de un oficio de presentación a la docente titular para formalizar los acuerdos y después se entregó a la directora Mtra. Mercedes Margarita Méndez Flores, un oficio de presentación y copia del oficio donde la docente titular aceptaba la realización de este proyecto en su E.E.

La entrevista a la docente la realicé en una sesión, durante el mes de enero de 2016. Finalmente la Técnica FODA la apliqué durante los meses de abril, mayo y junio de 2016.

Negociación. El proceso de negociación ha sido fortalecido con las visitas realizadas a la Facultad, sobre todo gracias a la disposición de la Dra. Griselda y al grupo a pesar que se encontraban en finales del semestre. Formalmente en el periodo de noviembre- diciembre se procedió a un acercamiento para formalizar con la Dra. Griselda García García el acuerdo para trabajar este proyecto en el área organizacional que ella dirige. En diálogos con ella, la Directora Mtra. Mercedes Margarita Méndez Flores y con otros miembros de esta área, se acordó e identificó que la E.E. TBARH, sería la viable para intervenir debido a la importancia que tiene pues en ella los estudiantes realizan prácticas profesionales y desarrollan todas las competencias que las otras Experiencia Educativas de organizacional les brindan. Un aspecto tentativo para la intervención, que la docente señaló como prioridad, fue el diagnosticar, diseñar e impartir esta Experiencia en un ambiente virtual con enfoque de competencias.

El siguiente paso fue realizar una observación grupal. En este caso, debido a que el grupo que actualmente cursa la E.E, no es con el que se intervendrá, el fin de la observación fue conocer la dinámica, estrategias de enseñanza y aprendizaje, horarios y características propias de la organización de la clase y docente. Esta observación se realizó en dos sesiones con una duración de una hora la primera sesión y tres horas la segunda. El número de sesiones en que se realizó la observación en este periodo se vio determinado por el final del semestre puesto que estaba muy próximo.

Durante la segunda observación y en una tercera visita al grupo, se aplicaron 33 cuestionarios (Anexo 2) a los estudiantes, esto con el fin de realizar un sondeo

acerca de los conocimientos, habilidades y uso que tuvieron de la plataforma EMINUS (plataforma institucional) en esta Experiencia Educativa y el acceso equipos de cómputo e internet en su escuela y hogar.

Días después, se realizó la entrega de un oficio de presentación a la Dra. Griselda para formalizar el acuerdo del trabajo de intervención que se realizará en la E.E. que ella imparte y posteriormente a la dirección para formalizar el compromiso por medio de la entrega de un oficio de presentación y la aceptación por parte de la Dra. Griselda García García.

Información escolar. El grupo de la E.E. TBARH del área organizacional de la Licenciatura en Psicología, durante el periodo Agosto 2015- Enero 2016 estuvo conformado por 47 estudiantes: 25 de 5° semestre, cuatro de 6°, dos de 7°, uno 3° y uno de 11° semestre.

Esta Experiencia se imparte en un total de 5 horas a la semana, 3 prácticas y 2 teóricas, en un horario de 11:00 a 12:00 horas de lunes a viernes. La experiencia educativa de Técnicas Básicas de administración de Recursos Humanos, se encuentra ubicada en el Área Disciplinar Principal dentro del Área de Psicología Organizacional, es de carácter obligatoria, modalidad de seminario, con un proceso de enseñanza aprendizaje grupal, con valor de 7 créditos.

Se pretende que el estudiante conozca y aplique las diferentes técnicas de detección y diagnóstico organizacional realizando prácticas en las distintas empresas, organizaciones, grupos y/o instituciones.

El programa está organizado en 5 unidades: I. Organización, II. Análisis de puestos, III. Reclutamiento y selección, IV. Inducción de personal y V. Capacitación y desarrollo de personal.

Instrumentos. En este apartado se describen los instrumentos utilizados para esta primera etapa del proyecto: Crear condiciones para la intervención, con el fin de conocer las características de la Facultad y de la Experiencia Educativa, detectar las principales áreas de oportunidad o problemáticas que requieran ser atendidas y realizar así una propuesta de intervención .

Para la detección de necesidades apliqué tres instrumentos elaborados por la gestora con la asesoría y aprobación de la Mtra. Jessica Badillo y la tutora Mtra. Marcela Mastachi; además de un análisis FODA institucional.

Instrumento para Sondeo de interés y conocimiento de la Plataforma EMINUS

Este instrumento consta de 22 afirmaciones tipo Likert, de acuerdo con la siguiente escala:

5. Totalmente de acuerdo 4. De acuerdo 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
2. En desacuerdo 1. Totalmente en desacuerdo

Cuya finalidad fue conocer la opinión de los estudiantes acerca del uso de la plataforma EMINUS en el marco de la E.E. Técnicas Básicas de Administración de Recursos Humanos, así como su disposición de recursos tecnológicos.

Se aplicó a 33 de los 47 alumnos que cursan la E.E TBARH del área organizacional de la Lic. En Psicología de la UV, Poza Rica; de acuerdo a su disposición de tiempo y asistencia a las sesiones en que se aplicó el sondeo. En la Tabla 1 se muestran las características del grupo de Sondeo.

Tabla 1. Características del grupo de Sondeo

| Participante | Edad | Género | Semestre | Lugar de procedencia | Lugar de residencia |
|--------------|------|--------|----------|------------------------------|---------------------------|
| P1 | 20 | F | 5 | Coatzintla, Ver. | Coatzintla, Ver. |
| P2 | 34 | F | 5 | Poza Rica, Ver. | Poza Rica, Ver. |
| P3 | 20 | F | 5 | Paso de Valencia, Ver. | Paso de Valencia, Ver. |
| P4 | 21 | F | 5 | Poza Rica, Ver. | Poza Rica, Ver. |
| P5 | 20 | F | 5 | Tantoyuca, Ver. | Poza Rica, Ver. |
| P6 | 20 | F | 5 | Tuxpan, Ver. | Tuxpan, Ver. |
| P7 | 20 | F | 5 | Plan de Ayala, Ver. | Plan de Ayala, Ver. |
| P8 | 20 | F | 5 | Venustiano Carranza, Pue. | Venustiano Carranza, Pue. |
| P9 | 20 | F | 5 | Papantla, Ver. | Papantla, Ver. |
| P10 | 20 | F | 5 | Poza Rica, Ver. | Poza Rica, Ver. |
| P11 | 21 | F | 6 | Papantla, Ver. | Papantla, Ver. |
| P12 | 22 | F | 5 | Poza Rica, Ver. | Poza Rica, Ver. |
| P13 | 21 | F | 6 | Coatzintla, Ver. | Coatzintla, Ver. |
| P14 | 21 | F | 5 | Poza Rica, Ver. | Poza Rica, Ver. |
| P15 | 21 | F | 6 | Poza Rica, Ver. | Poza Rica, Ver. |
| P16 | 21 | F | 5 | Papantla, Ver. | Papantla, Ver. |
| P17 | 20 | F | 5 | Tuxpan, Ver. | Tuxpan, Ver. |
| P18 | 21 | F | 7 | Poza Rica, Ver. | Poza Rica, Ver. |
| P19 | 22 | F | 5 | C. Victoria, Tamps. | Poza Rica, Ver. |
| P20 | 20 | F | 5 | Poza Rica, Ver. | Poza Rica, Ver. |
| P21 | 25 | F | 5 | C. Victoria, Tamps. | Poza Rica, Ver. |
| P22 | 21 | F | 5 | Cerro Azul, Ver. | Poza Rica, Ver. |
| P23 | 22 | F | 5 | Teotihuacán, Edo. De México. | Poza Rica, Ver. |
| P24 | 20 | F | 5 | Tihuatlán, Ver. | Tihuatlán, Ver. |

| | | | | | |
|------------|----|---|----|-----------------------|-----------------|
| P25 | 21 | F | 5 | Poza Rica, Ver | Poza Rica, Ver. |
| P26 | 23 | F | 6 | Coscomatepec, Ver. | Poza Rica, Ver. |
| P27 | 22 | M | 7 | Poza Rica, Ver. | Poza Rica, Ver. |
| P28 | 20 | M | 5 | Poza Rica, Ver. | Poza Rica, Ver. |
| P29 | 21 | M | 5 | Coatzintla, Ver. | |
| P30 | 19 | M | 3 | Poza Rica, Ver. | Poza Rica, Ver. |
| P31 | 21 | M | 5 | Tihuatlán, Ver. | Tihuatlán, Ver. |
| P32 | 24 | M | 11 | Poza Rica, Ver. | Poza Rica, Ver. |
| P33 | 20 | M | 5 | Poza Rica, Ver. | Poza Rica, Ver. |

Instrumento Guía de observación.

Este instrumento se diseñó con la asesoría de la Mtra. Jessica Badillo y de la Mtra. Marcela Mastachi docentes de la Maestría en Gestión del Aprendizaje. La guía tiene como finalidad conocer el contexto en el que se desarrollan las sesiones de clase de la E.E. TBARH.

Los aspectos que se observaron de acuerdo a este instrumento son:

1. Datos generales
2. Características del espacio escolar
3. Interior del aula
4. Actividades que realiza el docente y estudiantes
5. Uso de las TIC y plataformas educativas

El instrumento se aplicó en dos sesiones, en la que el gestor fue presentado al grupo por parte de la docente, pero no tomó parte ni intervino en pues el fin de estas observaciones fue conocer la dinámica de las sesiones lo más cercana posible a lo cotidiano y real.

Instrumento “Guía de Entrevista”.

Para tener una mejor creación de condiciones para la intervención y un panorama más claro y profundo de las necesidades, fortalezas y en si todas las características del contexto interno; se aplicó una entrevista a la docente titular (Anexo 4) de la E.E. siendo que ella es la única que imparte este curso desde hace muchos años incluso.

El objetivo de este instrumento es conocer más a fondo la dinámica, material, planeación, fortalezas, oportunidades, características de los alumnos y demás aspectos. Con el fin de contrastar lo expresado por los estudiantes en el sondeo y con la información recabada en la observación.

El instrumento consistió en 20 preguntas abiertas, que se plantearon en una entrevista a la docente titular para obtener información acerca de los 7 aspectos siguientes:

- 1) datos generales de la docente;
- 2) datos del área organizacional de Psicología (a la que pertenece la E.E. de acuerdo al plan de estudios).

Información sobre el curso TBARH:

- 3) objetivos y requisitos,
- 4) diseño y desarrollo de actividades,
- 5) uso de las TIC,
- 6) datos de los grupos de estudiantes que se tiene regularmente,
- 7) forma y momentos de evaluación.

Análisis FODA

Con el fin de determinar los objetivos de plan de acción, se aplicó un análisis FODA institucional, que de acuerdo a Guillaumín, Canal, Ochoa, Pineda, y Berlín (2003, p. 137) la técnica FODA se realiza en 4 ámbitos: académico, administrativo, normativa e infraestructura. La aplicación de esta técnica consiste en analizar los 4 ámbitos de forma interna (fortalezas y debilidades) y de forma externa (oportunidades y amenazas), esta matriz se llenó con base en el conocimiento que se obtuvo de la institución a partir de la primera fase.

Resultados

A continuación se presentan los resultados obtenidos en la aplicación de cada uno de los instrumentos, de manera cuantitativa y cualitativa. Con el fin de analizar la información recabada y tener un panorama objetivo de las características del contexto interno en que se realizará esta intervención.

Resultado del Instrumento para Sondeo de interés y conocimiento de la Plataforma EMINUS.

El total de resultado ideal por participante es de 110 puesto que las 22 cuestiones tienen como un máximo de puntaje 5 que sería el ideal de respuesta. Con base en esto únicamente 3 de los 33 participantes respondieron por debajo de la media del ideal. En la Tabla 2 se muestra los puntajes del total de participantes y en rojo los que están por debajo de la muestra:

Tabla 2. Resultados del Sondeo

| Participante | Resultado total | Participante | Resultado total | Participante | Resultado total |
|--------------|-----------------|--------------|-----------------|--------------|-----------------|
| P1 | 103 | P14 | 64 | P27 | 38 |
| P2 | 92 | P15 | 85 | P28 | 79 |

| | | | | | |
|------------|-----------|-----|----|-----|-----------|
| P3 | 98 | P16 | 69 | P29 | 45 |
| P4 | 80 | P17 | 92 | P30 | 83 |
| P5 | 94 | P18 | 99 | P31 | 68 |
| P6 | 93 | P19 | 84 | P32 | 89 |
| P7 | 64 | P20 | 71 | P33 | 66 |
| P8 | 52 | P21 | 66 | | |
| P9 | 54 | P22 | 88 | | |
| P10 | 72 | P23 | 78 | | |
| P11 | 90 | P24 | 83 | | |
| P12 | 79 | P25 | 68 | | |
| P13 | 93 | P26 | 61 | | |

Analizando las respuestas de los participantes 8, 9 y 29 es posible interpretar que sus resultados se deben a que consideran que no han recibido capacitación para el uso de la plataforma EMINUS, por lo que no han participado en foros, subido archivos, realizado encuestas o actividades en esta plataforma, y en particular no lo hicieron en esta Experiencia.

El resto de los participantes, indican que si conocen EMINUS y sus elementos e iconos, sin embargo no la utilizaron en la E.E. TBARH.

Otro aspecto importante corresponde a las preguntas 15 y 16, donde se cuestiona si consideran que la implementación de esta plataforma sería de utilidad en esta E.E. por cuestiones de tiempo y espacio, 14 participantes responden de manera positiva a la cuestión “Puedo visualizar el desarrollo de esta Experiencia Educativa mediante la plataforma EMINUS”, 13 de manera neutral y 6 de manera negativa.

Con respecto a la cuestión “Considero que la plataforma EMINUS sería un apoyo en esta Experiencia Educativa por cuestiones de tiempo y espacio”; 19 responden de manera positiva, 12 de manera neutral y 2 de forma negativa.

Resultados del Instrumento Guía de observación.

Con respecto a la observación, es posible identificar que la dinámica del curso tiene una estructura muy definida, trabajando de forma individual al inicio y grupal en la aplicación de las técnicas.

Se cuenta con recursos necesarios y las actitudes en la mayoría de los estudiantes son positivas hacia la tarea durante las clases.

Un aspecto importante que llamó la atención fue la distribución del tiempo para la revisión de avances pues fue limitado aunque se revisó efectivamente a todos los alumnos. Aunque al final del curso muchos expresaron quedarse con la sensación de que apenas pudieron expresar sus inquietudes con la docente. Esto se debe a que el número de alumnos (47, en el semestre agosto 2015- enero 2016) es numeroso incluso está sobrepasando el límite de la capacidad en el aula.

En cuanto a material didáctico, la docente no utiliza regularmente en sus clases. Ella tiende a emplear más herramientas y programas tecnológicos: lap top, cañón, videos, I Tunes, Drop Box, correo electrónico pues con estos medios facilita la comunicación y revisión efectiva de los diversos trabajos.

Resultados Entrevista a la docente

Características del área Organizacional y de la E.E. TBARH. El grupo de la E.E. TBARH del área organizacional de la Licenciatura en Psicología, durante el periodo Agosto 2015- Enero 2016 estuvo conformado por 47 estudiantes y durante el periodo de agosto 2016- enero 2017 se conformó de 43 estudiantes. Esta Experiencia Educativa es considerada como seminario teórico- práctico y es obligatoria, pertenece al área de formación disciplinar en el plan de estudios y al área organizacional (de un total de 4 áreas de formación disciplinar en que se

divide la Lic. en Psicología), se imparte en un total de 5 horas a la semana, 3 prácticas y 2 teóricas, en un horario de 11:00 a 12:00 horas de lunes a viernes.

La clase se imparte en un espacio disponible para 30 estudiantes, cuenta con cañón, pintarrón, escritorio, pizarrón de caucho para avisos y cuenta con acceso a la red institucional.

Respecto a las características del curso de la E.E. TBARH, la docente titular mencionó en la entrevista lo siguiente:

- La experiencia no cuenta con requisitos explícitos de conocimientos previos más que el Área de Formación Básica General, los estudiantes deben haber cursado primero y segundo semestre para poder inscribirse a una de las 4 áreas disciplinares.
- Por lo regular sus grupos son de 40 a 50 alumnos.
- Acostumbra a trabajar de forma individual las primeras actividades y en forma cooperativa el resto de ellas.
- El contenido temático es extenso, en relación al tiempo calendarizado para cubrirlo.
- Las actividades consisten en que por equipos los estudiantes deben realizar prácticas en organizaciones de la ciudad aplicando las Técnicas de Recursos Humano que indica el programa.
- La comunicación, disposición de materiales y entrega de avances se dificulta debido a la distancia y los tiempos en que los estudiantes realizan sus prácticas.
- La docente, ha identificado la necesidad de capacitación en cuanto a trabajo semipresencial utilizando la plataforma institucional Eminus.
- Utiliza dropbox y correo (no institucional) para compartir información y comunicarse.

- Evalúa el proceso y reporte de cada técnica, teniendo más valor la técnica de “simulador de un curso de capacitación”, en la cual es constante que algunos estudiantes se resistan a presentarlo.

Resultados análisis FODA

Con la información de los resultados antes presentados, así como el seguimiento de las observaciones en el aula apliqué la técnica del análisis FODA, de acuerdo a lo analizado las principales necesidades detectadas son las que se describen a continuación:

Ámbito académico

- Escasa capacitación pertinente para el uso de la plataforma institucional EMINUS en el aula.
- Sobre población en los grupos.
- Dificultad de comunicación entre docentes y estudiantes durante la realización de prácticas que se realizan en organizaciones de la ciudad

Ámbito administrativo

- En la práctica el Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF), no es percibido totalmente como flexible.
- Gestión de cursos, asesoría en línea.

Ámbito infraestructura

- La sala de cómputo se comparte con las otras facultades de ciencias de la salud.

- En ocasiones los grupos se componen por más de 40 estudiantes por lo que el espacio de las aulas no es suficiente.
- No tiene salidas de emergencia en el edificio b, ya que solo hay una escalera.

Ámbito normatividad

- Existe desconocimiento por parte de docentes y estudiantes de sus derechos y obligaciones.
- Establecer programas de vinculación y convenios por escrito.
- Comisiones que establece la legislación, lo cual sobrecarga las actividades de los académicos.

La intervención y la puesta en marcha de la propuesta se realizaron puntualmente en el académico por la naturaleza de la Maestría en Gestión del Aprendizaje y que resulta viable y pertinente también por el perfil de la gestora.

2.2.2 Categorización y priorización de necesidades

Detección de las diferentes necesidades/problemáticas/áreas de oportunidad existentes en la institución

Con base en los resultados que arrojan los instrumentos, algunas de las problemáticas detectadas en el curso de la E.E. TBARH son:

- Grupos generalmente sobrepoblados (entre 40 y 50 alumnos)
- El contenido temático es extenso, en relación al tiempo calendarizado para cubrirlo.
- Los estudiantes se muestran saturados de actividades por lo que presentan estrés (lo cual no necesariamente impacta de manera negativa en el

desarrollo de habilidades sino más bien de actitudes y salud, pues cada estudiante lo afronta de manera distinta).

- Es recurrente que algunos de los estudiantes que reprueban lo hace por temor a presentar el trabajo final (simulador de curso de capacitación en el que ellos cumplen el papel de instructores frente a sus compañeros y docente).
- Organización de tiempos para adaptarse a lo que marca el calendario escolar
- Difícil Comunicación entre estudiantes y estudiantes y docente durante su realización de prácticas profesionales.
- Difícil disposición de material didáctico, información y envío de trabajos en línea, evitando el traslado al aula si se encuentran en prácticas.

Categorización y priorización de acuerdo a criterios:

Es notable que las problemáticas antes mencionadas van de la mano, para efectos de este proyecto se enlistan a continuación los criterios para la selección de la problemática a intervenir:

- a) incidencia en el contexto.
- b) pertinencia
- c) urgencia de la intervención
- d) viabilidad
- e) relevancia

Así como una medida para organizar las actividades y contenido del curso de TBARH de manera eficiente y eficaz en función a los tiempos disponibles y que establece el calendario escolar por semestre; se ve la necesidad de implementar una estrategia de aprendizaje apoyada en herramientas digitales colaborativas para el desarrollo de competencias de este curso.

Esto ya que se identifica como recurrente y urgente la organización y diseño del curso mediante el uso de las TIC para reducir tiempos, recursos traslados, hacer más eficaz la comunicación docente – estudiante en cualquier espacio y tiempo. Pero también con el objetivo de desarrollar competencias que los vinculen al ámbito laboral, se busca estimular el aprendizaje autónomo.

Considerando los resultados antes presentados, las necesidades detectadas en lo académico permiten identificar la relevancia de realizar este trabajo enfocándose en la implementación de las TIC, en especial de la plataforma EMINUS para la gestión de las competencias, favoreciendo así la comunicación durante las prácticas extra-áulicas, optimizar tiempos, gestión de los saberes digitales.

En cuanto a las necesidades de trabajar con grupos sobrepoblados y las actitudes de los estudiantes a presentar el trabajo final (simulador de curso de capacitación en el que ellos cumplen el papel de instructores frente a sus compañeros y docente) se considera adecuado sustentar el diseño de las actividades mediante la estrategia de Trabajo Colaborativo misma que permita organizar a los estudiantes en grupos pequeños para hacer efectiva la comunicación, promover la responsabilidad individual y gestionar los aprendizajes de forma colectiva, teniendo como premisa que se genere una interdependencia positiva en los estudiantes para el logro en común de los objetivos (Johnson y Johnson, 1999).

2.3 DIAGNÓSTICO

En este apartado se presentan la descripción de la etapa de diagnóstico que se realizó con miras a la intervención.

Para fines de este trabajo, entendemos como diagnóstico pedagógico al proceso que pretende llegar al conocimiento de una situación dinámica y compleja con el fin de actuar sobre la misma, se ocupa de los aspectos individuales e

institucionales, incluyendo a los sujetos y al entorno o contexto: al contexto familiar, escolar y social, a fin posibilitar la intervención pedagógica (Marí, 2007).

2.3.1. Negociación

Para la realización del diagnóstico entregué un oficio a la directora, la Dra. América Espinosa Hernández quién asumió el cargo de Dirección en el mes de agosto de 2016, para acordar con ella la continuación de este proyecto, así como copia del oficio entregado a la directora anterior la Mtra. Mercedes Margarita Méndez Flores.

También compartí a la docente de la E.E. los instrumentos que se aplicarían, explicándole el proceso que seguiría esa etapa: aplicación de instrumentos para el diagnóstico, organización de resultados a considerarse para el diseño del plan de acción, mismos que se compartieron con los estudiantes y la docente pues ellos así lo solicitaron.

Antes de la sesión de aplicación la docente me presentó con los estudiantes, así que tuve la oportunidad de platicar con el grupo y explicarles de forma breve y concreta mi rol, objetivos y la forma en que estaríamos trabajando en esta intervención, iniciando por la evaluación diagnóstica para tener un mejor conocimiento de sus características como grupo.

En esta sesión tomamos acuerdos los estudiantes y yo para su participación en el proyecto, mi rol y los compromisos de todos para trabajar dentro en este proyecto sin que eso significara más carga de trabajo.

2.3.2 Tiempos

El día 10 de agosto de 2016, se realizó la primera aplicación de 3 de los 4 instrumentos de diagnóstico al grupo de Técnicas Básicas de Administración de Recursos Humanos del semestre agosto 2016- enero 2017 a 38 de los 43 estudiantes inscritos, de los cuáles 28 son mujeres y 10 son varones.

Posteriormente el día 30 de agosto, se realizó una segunda aplicación. En esta sesión asistieron 37 estudiantes de los cuales son 28 mujeres y 9 varones. De los participantes de la primera aplicación, 4 no asistieron a esta segunda (E25, E29, E32 y E33) y 3 estudiantes nuevos se incorporaron a esta sesión, en la cual se aplicó el instrumento: Inventario de estilos de aprendizaje

2.3.3 Instrumentos

Los instrumentos que se aplicaron fueron los siguientes:

a) Cuestionario de Actitudes hacia el curso y área

Este instrumento consta de 5 preguntas que cuestionan: ¿qué tanto te interesa el área organizacional?, ¿Qué tanto crees conocer los contenidos del área?, ¿Qué tanto te agrada la administración de recursos humanos?, qué tanto crees conocer de la misma? y ¿qué tanto te gustaría laborar en esta área cuando te gradúes? Con opción de respuesta tipo escala: mucho, suficiente, neutral, escaso o nada. Con el objetivo de conocer su nivel de interés y percepción de sus conocimientos sobre el área o el curso.

b) Cuestionario de Actitudes hacia el Trabajo Colaborativo

Este cuestionario también se aplicó el día 10 de agosto junto con el instrumento mencionado en el apartado anterior. Los indicadores que se evaluaron son: gusto por las tareas en equipo, la responsabilidad individual y en equipo es positiva para el logro de la tarea, gusto por seguir el rol de coordinar, preferencia por seguir opiniones y escucha atenta en equipos de trabajo; con las opciones de respuesta: *desacuerdo*, *neutral* y *de acuerdo*. Estos indicadores son tomados de Soto, J. y Torres, C. en 2016, quienes evaluaron las actitudes hacia el trabajo colaborativo en la Universidad Veracruzana en la Facultad de Estadística e Informática.

c) Cuestionario de conocimiento de plataforma Eminus

Este cuestionario evalúa el conocimiento y experiencia que ha tenido el estudiante en el uso de la plataforma EMINUS, se usó como base para su elaboración el cuestionario “Conocimiento y acceso a Eminus” aplicado para el sondeo sobre el conocimiento y acceso a EMINUS de los estudiantes inscritos en este curso para el semestre de Agosto 2015- enero 2016, como parte de la etapa de detección de necesidades.

Este cuestionario contó con 15 preguntas con opciones de respuesta en escala: 3. De acuerdo. 2. Ni de acuerdo ni en desacuerdo. 1. En desacuerdo.

d) Inventario de estilos de aprendizaje

Este cuestionario consta de 40 pares de afirmaciones, en las cuáles los estudiantes eligen la que más se apegue a su forma de ser. De acuerdo a la opción seleccionada se presenta una hoja de respuesta que organiza las afirmaciones en cuatro áreas presentadas en columnas, posteriormente se realiza la suma de cada columna y se identifica aquella o aquellas donde se tenga mayor puntaje, determinando así su predominio de estilo de aprendizaje, que de acuerdo

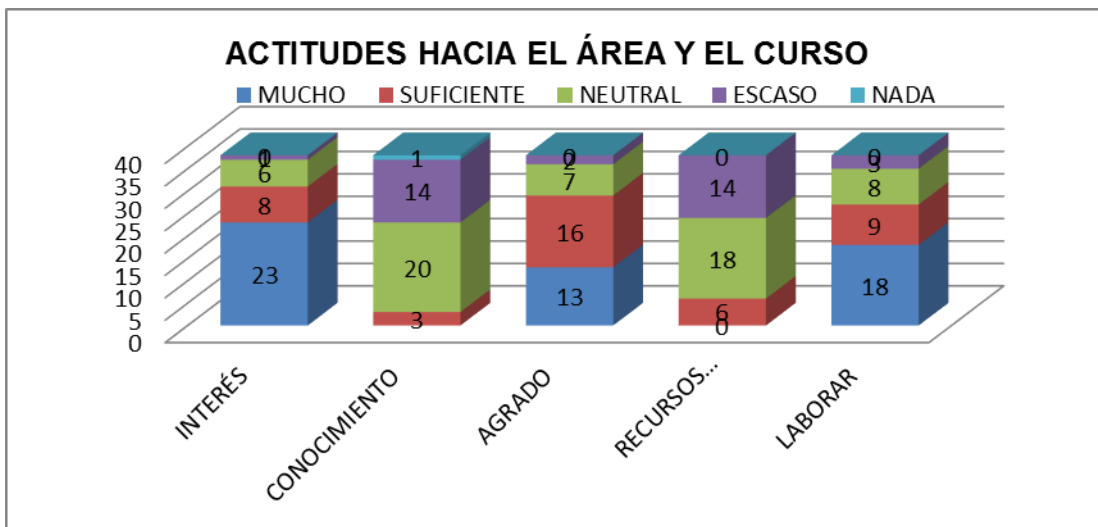
a Alonso, Gallego y Honey (1994, 2002) se dividen en: prácticos, teóricos, activos o reflexivos.

2.3.4 Resultados

Cuestionario de Actitudes hacia el área y el curso

Los resultados de este instrumento se muestran en la Gráfica 1. siguiente:

Gráfica 1. Actitudes de los estudiantes hacia el área y el curso

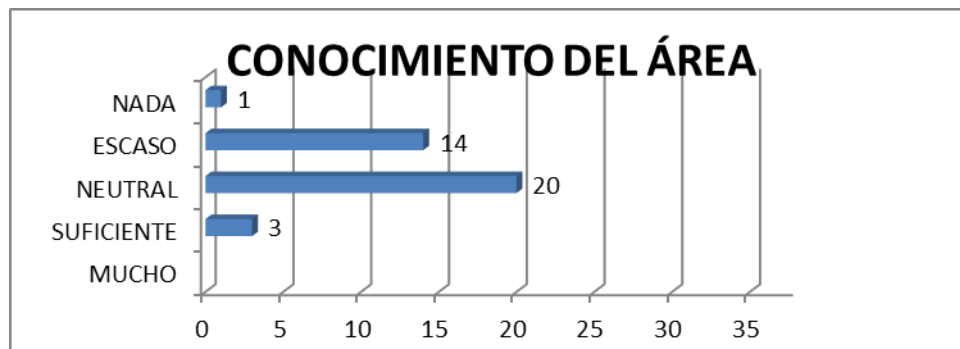


Es posible observar que 23 de los 38 estudiantes indican tener mucho interés en el área de psicología organizacional, en esta misma pregunta ninguno seleccionó la opción *nada* y solo uno de *escaso* siendo el estudiante E36, mismo que en las demás preguntas responde con esta misma opción, y de forma neutral a la pregunta de su interés en laborar en esta área al graduarse.

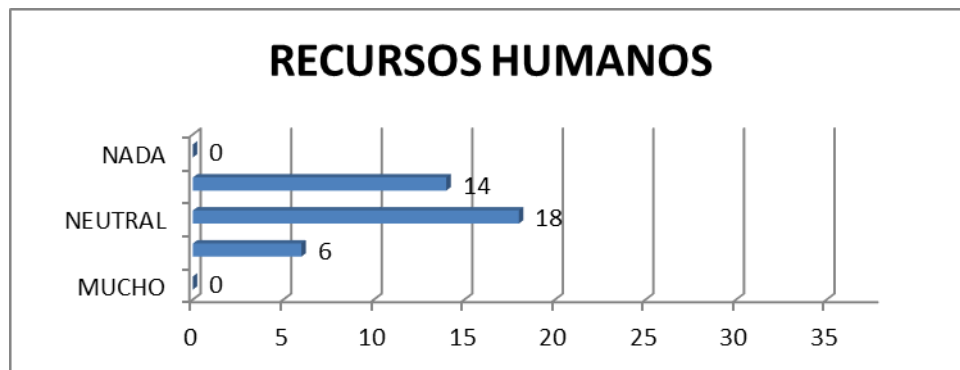
En cuanto a conocimiento, los resultados (Gráfica 2) de los contenidos del área la mayoría (20) se muestra *neutral* y 14 de ellos indican que es *escaso*. Esto coincide con sus respuestas en cuanto a conocimientos sobre administración de Recursos (Gráfica 3) Humanos. Considerando que esta Experiencia Educativa no tiene

alguna otra que la anteceda directamente como requisito para cursarla, esta respuesta resulta lógica pues el programa educativo no tiene otro curso sobre recursos humanos propiamente en este programa educativo en cuanto recursos humanos, no se tiene.

Gráfica 2. Conocimiento del área



Gráfica 3. Conocimiento de Recursos Humanos



Respecto a la cuestión ¿qué tanto te agrada la administración de recursos humanos?, la mayoría (13 con *mucho* y 16 con *suficiente*) indica que si tiene interés. Esto resulta contrastante con las respuestas a su interés por laborar en el área al graduarse debido a que 18 tienen *mucho* interés y 9 *suficiente*, 8 personas se muestran *neutrales* ante esta cuestión y 3 indican que su interés es *escaso*.

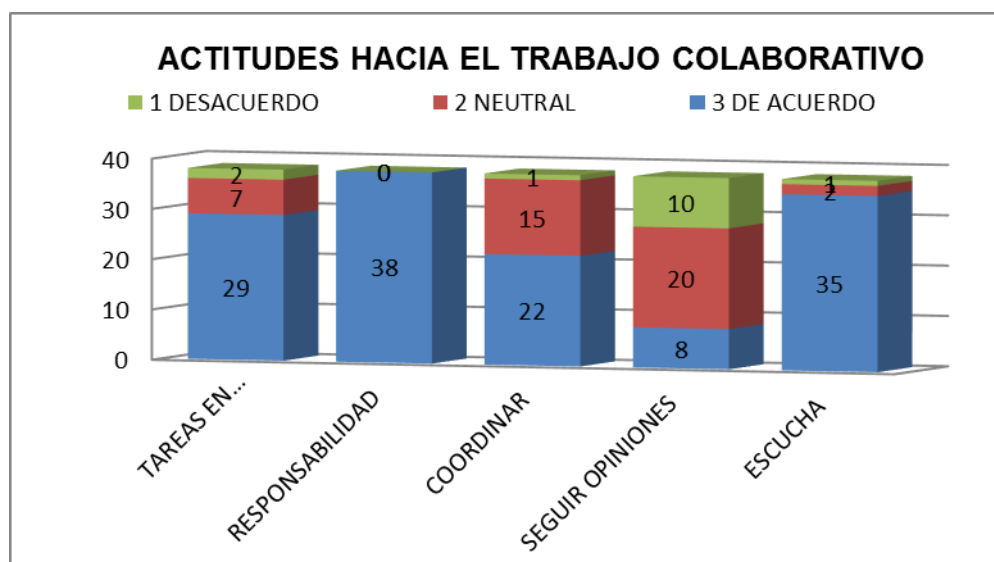
Con respecto a las preguntas de interés sobre el área organizacional o el curso de Administración de Recursos Humano, se identifica a los estudiantes E1, E13, E14, E17, E22, E24, E28 y E36 como los que responde de forma neutral en las tres

preguntas o al menos en dos de ellas, por lo que serán participantes importantes para detectar el desarrollo de actitudes que esta intervención tiene como uno de los objetivos.

Cuestionario de actitudes hacia el trabajo colaborativo

A continuación se muestra la Gráfica 4. Donde se puede identificar el número de estudiantes en relación a las respuestas dadas sobre las actitudes de tareas en equipo, responsabilidad compartida, preferencia por coordinar, preferencia por seguir opiniones de los demás y escucha; mismas que son ideales en el trabajo colaborativo.

Gráfica 4. Actitudes hacia el trabajo colaborativo.

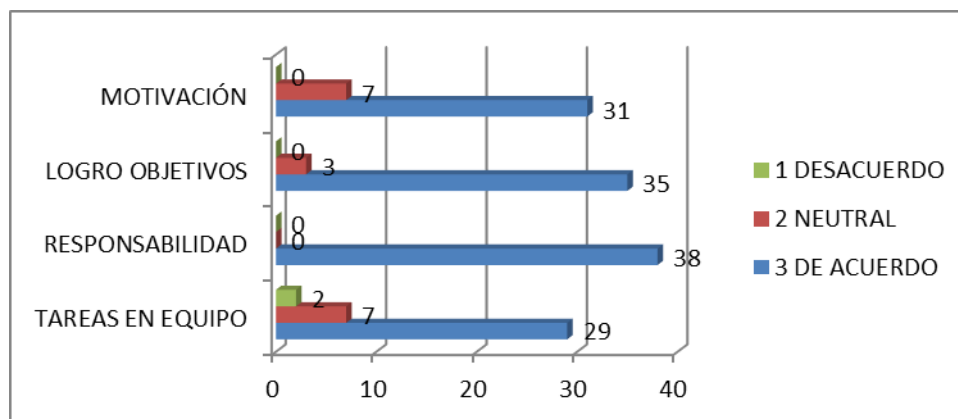


Los resultados arrojan que 29 de los 38 estudiantes se sienten a gusto con las tareas en equipo, así mismo los 38 coinciden en que la responsabilidad debe ser compartida cuando se trabaja de esta manera. Respecto a la escucha 35 de los estudiantes están *de acuerdo* con que escuchan atenta y respetuosamente a los demás, dos se muestran *neutrales* y uno en *desacuerdo* con esta afirmación.

En la aplicación de este instrumento que resulta importante para seleccionar la estrategia que podría ayudar a gestionar los aprendizajes en este caso se identifica que la mayoría tiene actitudes positivas hacia el trabajo colaborativo (como posible estrategia pedagógica seleccionada para la intervención) puesto que en las preguntas sobre motivación hacia el trabajo grupal, logro de objetivos, responsabilidad compartida y gusto por tareas en equipo; se muestra (gráfica 5) predominantes las respuesta en *acuerdo* (31, 35, 38 y 29 estudiantes respectivamente), sin embargo dos de ellos E9 y E36 responden a las cuestiones de gusto por el trabajo en equipo en *desacuerdo* y el estudiante E36 también responde en *desacuerdo* a la cuestión de la escucha atenta y respetuosa.

Mientras que E14, E15, E34 se muestran *neutrales* ante la cuestión del logro de objetivos en equipo y E8, E9, E10, E12, E16, E28 y E36 responden de manera neutral a la pregunta sobre motivación a realizar trabajos grupales.

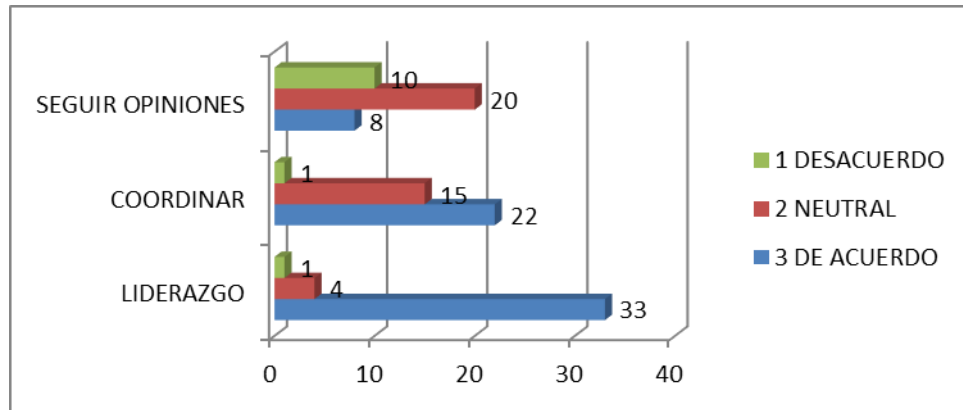
Gráfica 5. Resultados sobre motivación, logro de objetivos, responsabilidad y tareas en equipo.



Otro aspecto importante que rescato de este cuestionario es la identificación de roles en el trabajo grupal. En la Gráfica 6 se observa que en cuanto a la coordinación 22 de los estudiantes expresan sentirse a gusto con este rol y 15 se muestran neutrales ante esta afirmación (E4, E7, E8, E14, E18, E21, E24, E25,

E29, E30, E31, E33, E34, E35, E37) solo uno estuvo en *desacuerdo* (E26). Con respecto a seguir opiniones solo 8 estudiantes están *de acuerdo*, 20 *neutrales* y 10 en *desacuerdo*. En cuanto a liderazgo 33 de los estudiantes indican estar *de acuerdo* en que debe ser compartido, 4 *neutral* y uno en *desacuerdo* (E9).

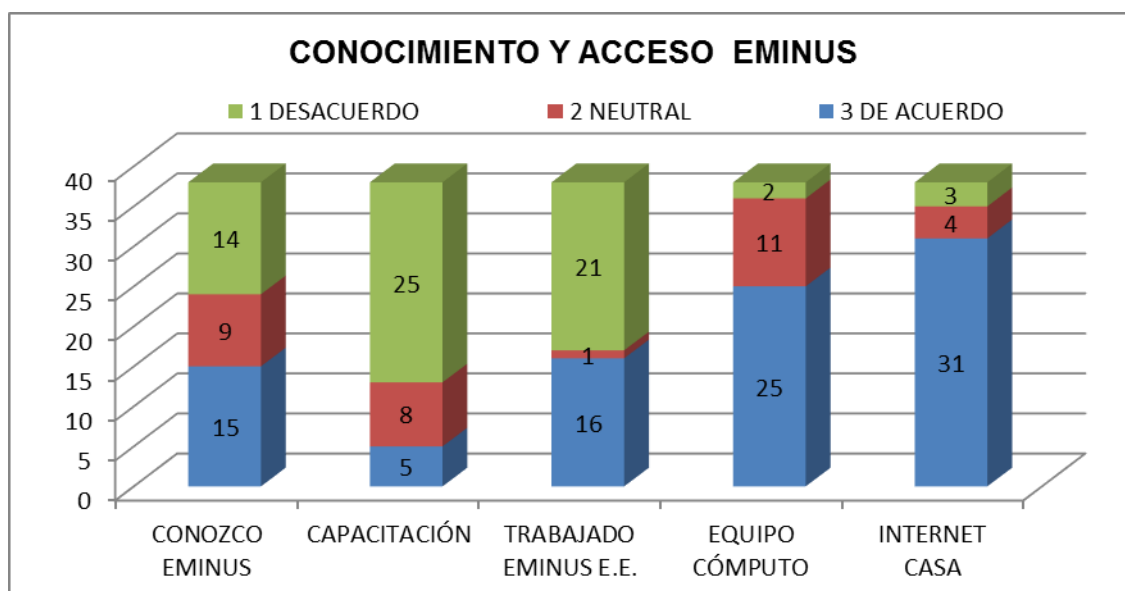
Gráfica 6. Preferencia de roles en el trabajo colaborativo



Cuestionario de Conocimiento y acceso a EMINUS

Este instrumento sirvió para conocer el conocimiento que tenían los estudiantes sobre Eminus y acceso a equipo de cómputo personal e internet tanto en el aula como fuera de ella. A continuación se presenta la Gráfica 7. En la que se puede apreciar el número de estudiantes y sus respuestas dadas, de acuerdo a las opciones *de acuerdo*, *neutral* y *en desacuerdo*.

Gráfica 7. Resultados del cuestionario “conocimiento y acceso a Eminus”



En la gráfica es posible identificar que respecto a la cuestión “conozco la plataforma EMINUS” hay equilibrado número de estudiantes que responden *de acuerdo* y *en desacuerdo* (15 y 14 respectivamente) y 9 responden de manera neutral. Para aclarar sobre esta postura neutral, se preguntó a los estudiante el por qué de esta respuesta, a lo cual algunos comentaron “ si la hemos vistos, sé a qué se refiere y donde encontrarla pero no la he utilizado”. Por lo que se considera que predomina el número de estudiante que no la ha utilizado.

Lo anterior se relaciona con la cuestión de capacitación, donde 25 de los 38 estudiantes responden que no han recibido capacitación formal. Continuando con este indicador solamente 16 de los 38 estudiantes han trabajado en EMINUS al menos en una de las Experiencias Educativas de la Licenciatura y 21 no lo han hecho, solo una persona responde de manera *neutral* puesto que menciona que su uso no fue constante.

En relación a si cuentan con equipo de cómputo personal o dispositivos móviles para su trabajo académico 25 indican que si, 11 responden de forma *neutral* y dos

de forma negativa; los estudiantes que responden de forma *neutral* y negativa, comentan que comparten equipo o dispositivos con alguno de sus familiares, amigos o compañeros.

La mayoría (31) tiene acceso a internet fuera de la escuela, ya sea en su casa, pensión o habitación. Los estudiantes que responden de forma *neutral* o negativa (4 y 3 respectivamente) cuentan con la posibilidad de acudir a un café internet, según responden al ítem final de este cuestionario.

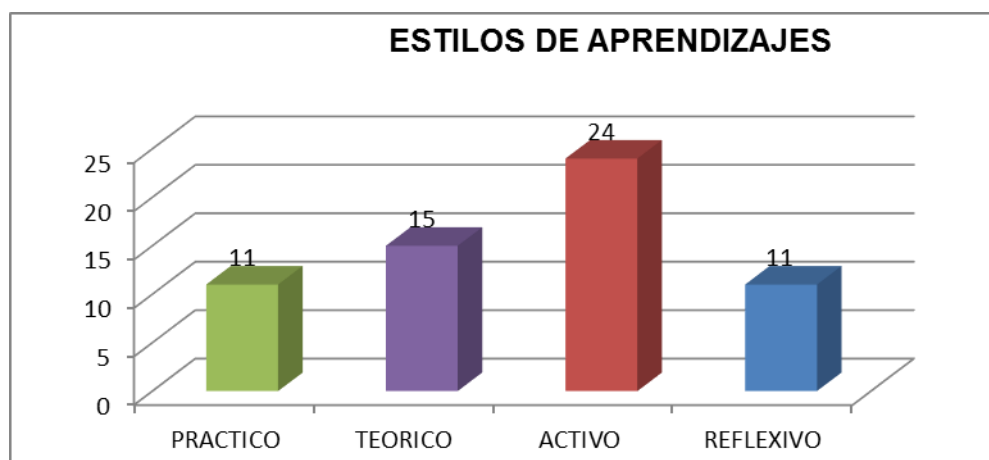
Con los resultado de este cuestionario, se considera que el trabajo en la plataforma EMINUS, resulta pertinente debido a que el grupo cuenta con recursos y/o equipo necesario; sin embargo su uso deberá ser gradual pues la mayoría no ha utilizado esta plataforma educativa para lo que deberán recibir capacitación para su uso así como asesoría durante el desarrollo de actividades.

La implementación de la plataforma EMINUS sería un elemento innovador puesto que hasta ahora no se ha utilizado en este curso, y debido a que es la plataforma institucional y un recurso disponible que se ha desaprovechado y que permite la comunicación, asesorías, colaboración, disposición de materiales, andamiajes entre otros, en distintos tiempos y espacios.

Cuestionario de Estilos de Aprendizaje

Como se mencionó al inicio de este apartado, este instrumento se aplicó el día 30 de agosto. En esta sesión asistieron 37 estudiantes. En la siguiente Gráfica se muestra el número de estudiantes que tiene como predominio cada uno de los estilos de aprendizaje.

Gráfica 8. Estilos de aprendizaje



Como es posible apreciar, la mayoría de los estudiantes obtuvo predominio combinado de estilos de aprendizaje. Sin embargo la mayoría (24 de los 37) presenta un estilo activo, después 15 de los estudiantes presentan el estilo teórico y 11 personas presentan el reflexivo y el mismo número de estudiantes son prácticos.

En la siguiente tabla 3 se muestran los resultados individuales de los estudiantes y el resultado de predominio de estilos de aprendizaje:

Tabla 3. Resultados individuales de estilos de aprendizaje.

| ESTUDIANTE | ESTILO DE APRENDIZAJE | ESTUDIANTE | ESTILO DE APRENDIZAJE |
|------------|-------------------------|------------|---------------------------|
| E1 | Activo | E21 | Activo |
| E2 | Teórico | E22 | Práctico Reflexivo |
| E3 | Teórico Reflexivo | E23 | Práctico Activo Reflexivo |
| E4 | Práctico | E24 | Práctico Teórico |
| E5 | Activo | E25 | ----- |
| E6 | Práctico Teórico Activo | E26 | Teórico Activo |
| E7 | Teórico Activo | E27 | Teórico Activo |
| E8 | Reflexivo | E28 | Teórico |
| E9 | Activo | E29 | ---- |
| E10 | Reflexivo | E30 | Teórico Activo |

| | | | |
|------------|---------------------------|------------|----------------------------|
| E11 | Activo | E31 | Activo |
| E12 | Práctico Teórico | E32 | ---- |
| E13 | Activo | E33 | ---- |
| E14 | Teórico Activo | E34 | Activo |
| E15 | Activo Reflexivo | E35 | Práctico Activo |
| E16 | Práctico Activo | E36 | Reflexivo |
| E17 | Activo | E37 | Activo |
| E18 | Teórico Activo | E38 | Teórico Reflexivo |
| E19 | Práctico Activo Reflexivo | E39 | Práctico Teórico Reflexivo |
| E20 | Teórico Activo | E40 | Práctico Activo |
| | | E41 | Reflexivo |

Con base a los resultados obtenidos en este diagnóstico áulico fue posible detectar de manera general que para el desarrollo de aprendizajes en este curso es necesario fortalecer las actitudes e intereses tanto para el área organizacional como para la misma E.E puesto que el enfoque de competencias indica que es un elemento fundamental para desarrollar los demás elementos (conocimientos y habilidades).

Los resultados de estilo de aprendizaje, permiten información que será útil y necesaria para la planeación de las actividades, mismas que deberán diseñarse considerando que el estilo de aprendizaje predominante que es el activo por lo generalmente los estudiantes se llenan de actividades y tan pronto disminuye el encanto de una de ellas se lanzan a la siguiente, por lo que las tareas deberán ser a corto o mediano plazo, ser retadoras para que les genere interés y trabajar de forma colaborativa pues les cuesta trabajo aprender cuando trabajan solos. Sin embargo, también hay que considerar las diferencias individuales puesto que hay estudiantes que no resultaron con estilo activo como predominio, así que es importante que al conformar los equipos de trabajo colaborativo sea de forma heterogénea y brindando una asesoría y seguimiento a los roles que asumen y cómo los asumen.

Por las características de la E.E TBARH como curso- taller, mismas que se detectaron con la guía de observación; y la información que arroja el cuestionario

de conocimiento e interés de EMINUS; resulta pertinente utilizar como apoyo esta plataforma para facilitar la comunicación, colaboración, actividades, disposición de materiales y asesorías en cualquier momento y espacio que sea necesario.

2.3.5. Detección de obstáculos para la puesta en marcha de un proyecto de intervención

Con respecto a los posibles riesgos y oportunidades de este proyecto de intervención se muestra en la Tabla 4 un análisis FODA donde enlisto aquellas fortalezas y oportunidades que sustentan la realización de este proyecto; así como aquellas debilidades y amenazas que habría que trabajar y prevenir para poder cumplir con los objetivos planteados.

Tabla 4. Análisis FODA del proyecto de intervención.

| | | |
|---------|--|--|
| Interno | Positivo | Negativo |
| | <p>Fortalezas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos teóricos y prácticos • Conocimiento del contexto de intervención • Asesoría por parte de docentes expertos • Tendencia de educación semipresencial en la UV • La Institución cuenta con los recursos y equipamiento. • Los estudiantes conocen la plataforma institucional. | <p>Debilidades</p> <ul style="list-style-type: none"> • Perfeccionamiento en aplicación de la TICS en la gestión del aprendizaje • Clarificar los aspectos metodológicos • Profundizar conocimientos sobre la estrategia de intervención • Perfeccionamiento en la sistematización del proyecto • Conocimientos en estrategias de evaluación educativa • Falta de capacitación a los docentes y estudiantes en la plataforma institucional |
| Externo | Oportunidades | Amenazas |

| | | |
|--|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Disposición de la docente titular • Compromiso de la institución y directivos • Rediseño de los programas de estudio en la Facultad. • Las políticas educativas indican el fortalecimiento de los jóvenes en la TIC's para el desarrollo de competencias laborales | <ul style="list-style-type: none"> • Cambio de personal directivo • Tiempos de la maestría con respecto al calendario escolar. • Motivación de los estudiantes con quienes se intervendrá. • Disposición de Tiempos de la docente titular. • Los estudiantes consideran la red como un medio para recreación. • Número de alumnos inscritos en el curso. |
|--|---|--|

CAPÍTULO III. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En este capítulo presento los conceptos y teorías que fundamentan esta tesis, pues delimitan el enfoque bajo el cual se llevaron a cabo las acciones para el cumplimiento de los objetivos planteados. Esta revisión teórica enriquece y sustenta este trabajo pues permite tener una visión más clara de los referentes que enmarcan el proyecto.

Este capítulo se organiza en cuatro temas principales: teoría que fundamenta el proyecto, el aprendizaje de la Psicología y la incorporación de las TIC, herramientas digitales para el aprendizaje en estudiantes universitarios y estrategia pedagógica: Aprendizaje Colaborativo.

3.1 TEORÍAS QUE FUNDAMENTA EL PROYECTO

La Universidad Veracruzana cuenta con un modelo educativo llamado: Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF); en el cual se establece una concepción constructivista del aprendizaje. Desde esta perspectiva, el estudiante construye su modo de pensar, de conocer y de actuar en forma activa, como resultado de la interacción entre sus capacidades innatas y la exploración ambiental que realiza mediante el procesamiento de la información que recibe del entorno (Universidad Veracruzana, 1999).

Debido a que la gestión del aprendizaje que ocupa esta tesis se implementó en la Facultad de Psicología de la Región Poza Rica Tuxpan de la Universidad Veracruzana, la teoría que fundamenta este proyecto es el constructivismo, tal como lo establece el MEIF. Sin embargo, también la misma Universidad tiene como enfoque la gestión de competencias, por lo que en los programas de estudio se han planteado como unidades de competencia que se pretenden desarrollar en los estudiantes durante su carrera; por lo que recupero nociones del enfoque de competencias que coadyuvan en los procesos. A continuación presento los

conceptos de estos enfoques con el fin de explicar el sustento teórico de esta tesis.

3.1.1 Constructivismo

A partir de las investigaciones de Piaget en 1962 de acuerdo a Nieda y Macedo (1997) sobre el desarrollo genético de la inteligencia van desarrollándose los enfoques constructivistas. Las teorías de Piaget señalan el punto de partida de las concepciones constructivistas del aprendizaje como un proceso de construcción interno, activo e individual. Para Piaget el mecanismo básico de adquisición de conocimientos consiste en un proceso en el que las nuevas informaciones se incorporan a los esquemas o estructuras preexistentes en la mente de las personas, que se modifican y reorganizan según un mecanismo de asimilación y acomodación facilitado por la actividad del alumno.

Ausubel (1963) acuña el concepto de “aprendizaje significativo” a partir de la idea de Piaget sobre el papel que desempeñan los conocimientos previos en la adquisición de nueva información y conocimientos. Para Ausubel la “significatividad” sólo es posible si se logran relacionar los nuevos conocimientos con los que ya posee el sujeto. Propone la necesidad de diseñar para la acción docente lo que llama “organizadores previos” a partir de los cuales los alumnos puedan establecer relaciones significativas con los nuevos contenidos. Defiende un modelo didáctico de transmisión-recepción significativo que supere las deficiencias del modelo tradicional, al tener en cuenta el punto de partida de los estudiantes y la estructura y jerarquía de los conceptos.

Ausubel definió tres condiciones básicas para que se produzca el aprendizaje significativo:

1. que los materiales de enseñanza estén estructurados lógicamente con una jerarquía conceptual, situándose en la parte superior los más generales, inclusivos y poco diferenciados;

2. que se organice la enseñanza respetando la estructura psicológica del alumno, es decir, sus conocimientos previos y sus estilos de aprendizaje; y
3. que los alumnos estén motivados para aprender.

Por su parte, Vigotsky en 1978 aporta el concepto de “zona de desarrollo próximo”, la define como la zona donde la acción del profesor, guía o tutor es de especial incidencia. La teoría de Vigotsky concede al docente un papel esencial como “facilitador” del desarrollo de estructuras mentales en el alumno, para que éste sea capaz de construir aprendizajes cada vez más complejos.

La importancia que Vigotsky concede a la interacción con adultos y entre iguales ha hecho que se desarrolle el aprendizaje cooperativo como estrategia de aprendizaje, y sobre todo ha promovido la reflexión sobre la necesidad de propiciar interacciones en las aulas, más ricas, estimulantes y saludables.

Para definir esta teoría, Carretero (1993) nos indica que el constructivismo es la idea que mantiene que el individuo tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. Dicho proceso de construcción depende de dos aspectos fundamentales: los conocimientos previos y la actividad externa o interna que el aprendiz realice al respecto.

Según Díaz-Barriga y Hernández Rojas (2002), algunos de los principios educativos asociados con una concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza, son los siguientes:

- El aprendizaje implica un proceso constructivo interno, autoestructurante y en este sentido, es subjetivo y personal.

- El aprendizaje se facilita gracias a la mediación o interacción con los otros, por lo tanto, es social y cooperativo.
- El aprendizaje es un proceso de (re)construcción de saberes culturales.
- El punto de partida de todo aprendizaje son los conocimientos y experiencias previos que tiene el aprendiz.
- El aprendizaje implica un proceso de reorganización interna de esquemas.
- El aprendizaje se produce cuando entra en conflicto lo que el alumno ya sabe con lo que debería saber.
- El aprendizaje tiene un importante componente afectivo, por lo que juegan un papel crucial los siguientes factores: el autoconocimiento, el establecimiento de motivos y metas personales, la disposición por aprender, las atribuciones sobre el éxito y el fracaso, las expectativas y representaciones mutuas.
- El aprendizaje requiere contextualización: los aprendices deben trabajar con tareas auténticas y significativas culturalmente, y necesitan aprender a resolver problemas con sentido.
- El aprendizaje se facilita con apoyos que conduzcan a la construcción de puentes cognitivos entre lo nuevo y lo familiar, y con materiales de aprendizaje potencialmente significativos.

Por otro lado, el constructivismo postula que el conocimiento es situado, es decir que es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza (Brown y Cole, 2001). En el aprendizaje situado los elementos implicados en el proceso de construcción del conocimiento son: el estudiante, los instrumentos utilizados en la actividad, los conocimientos que deben ser construidos, una comunidad de referencia en la que la actividad y el sujeto se insertan, un conjunto de normas de comportamiento y un conjunto de reglas que establecen la división de tareas en la actividad conjunta.

Esta teoría está considerada en la Universidad Veracruzana desde el año 2000 pues se elaboró un proyecto de transformación institucional, pero sobre todo académica, implementando el Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF)

centrado en la formación integral de sus estudiantes. El MEIF, especifica que la Experiencias Educativas deben tener un enfoque para la vida dentro y fuera del aula, de tal manera que los estudiantes se involucren en procesos de enseñanza-aprendizaje más significativos. Así, las actividades en el aula implican la construcción del conocimiento por parte del alumno guiado por el docente.

Bajo esta propuesta es que en el MEIF, las teorías que dan significado conceptual y operativo a los planes, son constructivista y humanista del aprendizaje. Esto debe considerarse también en aspectos que específicamente le compete al docente como: los objetivos, los contenidos, el alumno, la acción didáctica y la evaluación, elementos que el profesor debe considerar en el momento de diseñar, planear, ejecutar y evaluar una clase.

Por lo que, para la labor del docente y el gestor del aprendizaje es importante tener en cuenta aspectos puntuales para lograr el impacto en los aprendizajes de acuerdo al constructivismo:

- Considerar el nivel de desarrollo socio-cognitivo de los estudiantes, sus conocimientos previos, intereses, motivaciones, actitudes y expectativas.
- Para que los estudiantes desarrollen aprendizajes es importante el grado de significatividad que le otorgan a los contenidos y el sentido que atribuyen al propio acto de aprender. Por lo que ellos son considerados los actores principales
- La atribución de sentido y la construcción de significados están relacionadas con la funcionalidad de los aprendizajes, es decir, con la posibilidad de utilizarlos en las circunstancias adecuadas.
- La actividad constructiva implica que el alumno realice y ponga en práctica procesos cognitivos, afectivos y emocionales.

Es por esto que para fines de esta tesis, el constructivismo es la teoría que define al aprendizaje como una construcción que hace el estudiante a partir de los conocimientos previos y los nuevos, en el que el docente es un mediador que tiene un rol de apoyo que facilita tareas, materiales, etc., adecuados a su contexto para que el aprendizaje sea significativo; debido a que el ambiente es un factor que ayuda a la construcción de aprendizajes se considera que los estudiantes aprenden también con sus pares.

3.1.2 Enfoque de competencias

El enfoque de competencias tiene impacto en el ámbito de la educación superior, y se busca que la formación de profesionistas universitarios se realice a partir de este ya que se vincula con el ámbito laboral. En la formación de estos profesionistas es relativamente factible identificar aquellas competencias complejas que pueden caracterizar el grado de conocimiento experto que pueden mantener en su vida profesional (Díaz, 2005).

De acuerdo a Díaz Barriga y Rigo (2000), las competencias se definen como:

Una capacidad para resolver problemas que se aplica de manera flexible y pertinente, adaptándose al contexto y a las demandas que plantean situaciones diversas [...] desde la óptica de los promotores de la EBC, la competencia no se limita a los aspectos procedimentales del conocimiento, a la mera posesión de habilidades y destrezas, sino que se ve acompañada necesariamente de elementos teóricos y actitudinales.

Por otro lado, Mertens (1997 citado en Barrón, 2000) define a la competencia como el desempeño que se caracteriza por:

[...] ciertos aspectos del acervo de conocimientos y habilidades: los necesarios para llegar a ciertos resultados exigidos en una circunstancia determinada; la capacidad real para lograr un objetivo o

resultado en un contexto dado [...] si la competencia significa la resolución de problemas o alcanzar un resultado con criterios de calidad, por consiguiente se exige que la enseñanza sea de tipo integral, lo cual implica la combinación de conocimientos generales y específicos con experiencias de trabajo.

Posada (2004) comenta: “el concepto de competencia es bastante amplio, integra conocimientos, potencialidades, habilidades, destrezas, prácticas y acciones de diversa índole (personales, colectivas, afectivas, sociales, culturales) en los diferentes escenarios de aprendizaje y desempeño”.

Otro concepto, nos lo indica Jonnaert en 2006:

[...] ser competente no es simplemente aplicar un conjunto de conocimientos a una situación, es poder organizar su actividad para adaptarse a las características de la situación. La competencia pasa a ser entonces la estructura dinámica organizadora de la actividad, que permite que la persona se adapte a un tipo de situaciones, a partir de su experiencia, de su actividad y de su práctica.

Lo anterior, refiere a que las actividades serán diseñadas y organizadas con el fin de desarrollar determinada competencia y que sea pertinente a las situaciones del estudiante de acuerdo a sus experiencias.

Por su parte Ribes en 2006 analiza que las competencias:

[...] constituye la organización funcional de las habilidades para cumplir con un tipo de criterio [...] las competencias implican habilidades, pero no constituyen solamente habilidades [...] requieren, además, satisfacer un nivel o criterio de aptitud [...] el concepto de aptitud hace referencia a la propensión a actuar de cierta manera ligado a un criterio o requerimiento. Ser apto significa poder ajustarse de una manera y no de otra a una situación, de

acuerdo a los criterios funcionales opcionales y a los resultados, logros o actos previstos por dichos criterios.

Según Díaz Barriga (2006) se ha desatendido la problemática conceptual que subyace al enfoque por competencias y se ha observado un desarrollo incipiente del enfoque en el ámbito de la pedagogía. De ahí que sus distintas aplicaciones suelen ser parciales y en ocasiones superficiales, cuestionando su presencia como un enfoque innovador en el ámbito de la educación.

Una competencia presenta por tanto, una estructura interna con tres componentes (cognitivo, afectivo-relacional y metacognitivo), requiere una habilidad específica y se encuentra siempre contextualizada (dependiente de contexto). El término competencia se refiere a una combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes, y a la inclusión de la disposición para aprender a aprender (Comisión Europea, 2004, p. 5).

Por lo anterior, el desarrollo de competencias en educación superior, se entiende para fines de esta tesis como el proceso que resulta de la movilización de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, así como de las capacidades del estudiante y las experiencias que vive en un contexto específico, para resolver un problema o situación que se le presente en distintos ámbitos.

El concepto de competencia enfatiza tanto el proceso como los resultados del aprendizaje, es decir, lo que el estudiante o el egresado es capaz de hacer al término de su proceso formativo y en las estrategias que le permiten aprender de manera autónoma en el contexto académico y a lo largo de la vida.

Perrenaud (2006) enfatiza que una de las aportaciones más importantes de la perspectiva de las competencias es promover la movilización de la información en el proceso de aprendizaje. Este enfoque permite materializar la perspectiva de Piaget sobre la conformación de los esquemas de acción, y al mismo tiempo, se encuentra relativamente cercana al enfoque de aprendizaje basado en la

resolución de problemas. En el fondo este planteamiento constituye una lucha contra el enciclopedismo en la educación.

En el enfoque de competencias profesionales integrales se concibe a la competencia como un “complejo estructurado de atributos requeridos para el desempeño inteligente en situaciones específicas” (Gonzci, 2001), esos atributos implican los conocimientos, habilidades y actitudes que se reflejan en, y apuntalan, el desempeño exitoso de un conjunto de tareas.

En lo que respecta a la evaluación basada en competencias implica, entre otros aspectos, que éstas deben ser demostradas, por lo que requieren de la definición de evidencias, así como los criterios de desempeño que permitirán inferir el nivel de logro. Este tipo de evaluación no excluye la verificación del dominio teórico y conceptual que necesariamente sustenta la competencia. En ese sentido, se requiere una evaluación integral e integrada de conocimientos, habilidades, actitudes y valores en la acción. Por lo anterior, es posible utilizar entrevistas, debates, observación del desempeño, proyectos, casos, problemas, exámenes y portafolios, entre otros.

El contexto institucional donde se desarrolló esta intervención, la Universidad Veracruzana, algunas de las características presentes en la estructuración y organización, y que comportan el sentido del MEIF, tienen énfasis en la formación de los estudiantes, proponiendo desarrollar en ellos conocimientos, habilidades, actitudes y valores, es decir competencias.

El diseño curricular del MEIF fue basado en el enfoque de competencias. Ya que el equipo de Delors, en “La educación encierra un tesoro”, planteó la importancia de la formación en competencias. Desde la perspectiva del MEIF, en congruencia con la propuesta Delors, los conocimientos son equivalentes a los saberes teóricos (aprender a conocer), las habilidades a los saberes heurísticos (aprender a hacer) y las actitudes a los saberes axiológicos (aprender a convivir), todos juntos determinan el desarrollo integral del individuo (aprender a ser). De este modo, la competencia es una acción viable e identificable integradora de saberes,

desarrollada en un contexto específico y que evidencia la formación integral del individuo, así como su capacidad para atender determinadas necesidades sociales.

Las competencias se clasifican en tres niveles, básico, genérico y específico. La competencia básica es el conjunto de capacidades indispensables para el aprendizaje de una profesión, muchas de las cuales son adquiridas en los niveles educativos previos. La competencia genérica es aquella necesaria para enfrentar una(s) problemática(s), integra grandes funciones, permite la multireferencialidad y se enuncia de forma sintética. La competencia específica es la base particular del ejercicio profesional, vinculada a condiciones específicas de ejecución. (Corzo y Echarreta, 2008)

La organización de la estructura curricular en áreas de formación dentro del MEIF guarda una estrecha relación con los niveles de competencia: en el Área de Formación Básica General, se promueven las competencias básicas; en el Área de Formación Básica de Iniciación a la Disciplina y el Área de Formación Disciplinar, se promueven las competencias genéricas; en el Área de Formación Terminal, las competencias específicas; y, en el Área de Formación de Elección Libre, se desarrollan saberes que complementan los aprendizajes relacionados con cualquiera de los tres niveles.

Es así como de acuerdo al MEIF, la acción en el aula está determinada por un paradigma (constructivismo) que nos permite desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje que nos marca como objetivo la búsqueda de la competencia técnica y social y, tanto uno como otro, postulan la necesidad de contextualización de los conocimientos para la gestión de aprendizajes.

Competencias del Psicólogo Organizacional

La Psicología industrial y organizacional es el estudio científico del comportamiento dentro del ámbito de los negocios y de la industria. Es una tecnología y una ciencia aplicada y ambas utilizan en general los descubrimientos de las ciencias de la conducta para mejorar la eficacia de las organizaciones y contribuir por derecho propio a una mejor comprensión del comportamiento humano (Vargas Mendoza, 2007).

La formación profesional a nivel universitario debe tomar en cuenta en la elaboración de sus planes curriculares los aportes desarrollados por el proyecto Tuning, en la que se proponen “Las competencias Tuning” como resultado del proyecto promovido en Europa en el año 2000. Un proyecto similar, el ALFA Tuning, se inició en América Latina en 2004 y, así, en marzo de 2005 en la primera reunión realizada en Argentina, se logró la formulación de veintisiete competencias genéricas. Son competencias que deben encontrarse en todo egresado universitario como un resultado de la formación a nivel superior.

En el perfil curricular del psicólogo elaborado por el CNEIP en 1978 se incluye la producción y consumo como una de las problemáticas que resuelve el psicólogo organizacional. Más recientemente en el año 2002 se iniciaron esfuerzos por modificar el plan de estudios que desde 1976 había regido las actividades académicas en la facultad de psicología en Iztacala. Los trabajos en el campo de la psicología organizacional fueron encabezados por el médico cirujano y psicólogo Isacc Pérez Zamora y Patricia Covarrubias Papahiu.

En 1994 al crearse en Centro Nacional de Evaluación y elaborarse el examen general de egreso (EGEL) de la licenciatura, surgió la necesidad de apoyarse en el desarrollo de un perfil profesional (Castañeda, 2004; CENEVAL, CENEVAL, 2007; Garduño, 2005) en la tabla siguiente se observan las áreas de competencia exigidas a quien presentará el examen en el área de la psicología industrial.

Tabla 5. Áreas de competencia evaluadas en el EGEL-Psicología Industrial

| | |
|--|---|
| Áreas de competencia conceptual | <ul style="list-style-type: none"> • Filosófica, histórica y teorías de la psicología • Conocimiento psicobiológico • Conocimiento psicosocial • Conocimiento de los procesos psicológicos básicos en desarrollo • Fundamentos teórico conceptuales de procesos psicológicos, en su carácter terminal • Antecedentes históricos y conceptos de la psicología industrial/organizacional • Sistema de recursos humanos, evaluación y administración del personal |
| Área de competencia metodológica | <ul style="list-style-type: none"> • Metodológica • Metodología • Métodos cuantitativos y cualitativos • Métodos psicométricos |
| Área de competencia técnica | <ul style="list-style-type: none"> • Técnicas de observación, detección y manejo de técnicas e instrumentos diagnósticos • Manejo de técnicas y procedimientos de evaluación, prevención e intervención |
| Área de competencia contextual | <ul style="list-style-type: none"> • Vinculación y adecuación de procedimientos • Conocimiento de los valores de identidad nacional |
| Área de competencia integrativa | <ul style="list-style-type: none"> • Integración de casos • Integración teórico-metodológica y de factores biopsicosociales |
| Área de competencia adaptativa y ética | <ul style="list-style-type: none"> • Aprender a aprender y uso de herramientas tecnológicas • Valores profesionales, promoción de la justicia y aceptación de la diversidad |

En una investigación realizada por Rodríguez, Aristizabal, Barona y López (2009) sobre las competencias de los egresados de la Universidad Javeriana de Colombia, encontraron que de acuerdo con las competencias del área organizacional, los psicólogos javerianos egresados valoraron en un nivel de importancia muy alto la competencia de tareas de selección y reclutamiento de personal con un 45.5%. Igualmente, valoraron como no relevante para el área la competencia de tareas de prevención de riesgos y accidentes laborales con un 54.5% y la relacionada con el desarrollo, implementación y seguimiento de programas de marketing con un 50%.

Con relación a las valoraciones de los empleadores, se observa que consideran en un nivel de importancia muy alto la competencia de tareas de selección y reclutamiento de personal con un 69.2%, la relacionada con elaboración de perfiles psicológicos en diferentes ámbitos laborales a partir del análisis de puestos y tareas con un 61.5% y la competencia de desarrollo de programas de evaluación de desempeño en empresas o instituciones con un 53.8%.

3.2 EL APRENDIZAJE DE LA PSICOLOGÍA

3.2.1 Métodos para el aprendizaje de la Psicología

En México los inicios de la psicología organizacional se pueden rastrear hasta el año 1923, fecha en que se funda el Departamento Psicotécnico en el Distrito Federal, realizando actividades de selección y evaluación de personal. Más tarde en la década de los cuarenta se introdujo la selección de personal en el Banco de México y se crea la oficina de psicología aplicada en el Banco de Comercio en la que se realizaron investigaciones psicosociales, análisis y evaluación de puestos. Para los años cincuenta se desarrollan servicios de consultoría, destacándose el despacho "Personal" como la primera firma que oferta servicios psicológicos a las organizaciones.

En lo referente a la enseñanza de la psicología organizacional esta inicia en 1953 como materia de los programas ofertados por la UNAM a nivel de Doctorado enfocándose al estudio del comportamiento desde una perspectiva científica. En el plan de estudios del 67 se incorporaron elementos de psicología experimental, por influencia de los contenidos que se revisaban en la Universidad Veracruzana pero las inconformidades de los estudiantes eliminaron dichos contenidos. (Valle-Gómez y otros, s.f.)

El problema sin embargo se presenta debido a que precisamente por los factores históricos antes mencionados al formularse programas de enseñanza de la

psicología organizacional en México, se han abordado de manera desigual sus diversas áreas de aplicación existiendo una desvinculación entre la formación y el ejercicio profesional. (Acle y Herrera, 1984; Herrera, 1989; CNEIP, 2002).

Con respecto a las distintas estrategias de enseñanza- aprendizaje que se usan comúnmente en Psicología, Guzmán y Guzmán (2007) realizaron una recopilación de ellos, además de aportar propuestas para mejorar la enseñanza de la psicología en sus diferentes ámbitos. A continuación mencionaré aquellos que según los autores se deben aplicar y aplican en la enseñanza- aprendizaje de la Psicología:

- Resolución de problemas, estudios de caso que implique puesta en práctica de habilidades y conocimientos
- Estrategias de aprendizaje afectivas
- Aprendizaje estratégico
- Planteamiento de preguntas de investigación
- Trabajo por proyectos
- Discusión y análisis de temas (argumentación, juicios)
- Modelaje del docente y práctica de retroalimentación
- Exposición
- Aprendizaje cooperativo
- Tutorial
- Experienciales
- Seminario
- Experimentales

Los autores proponen el siguiente modelo de Enseñanza en Psicología

Modelo General de Enseñanza

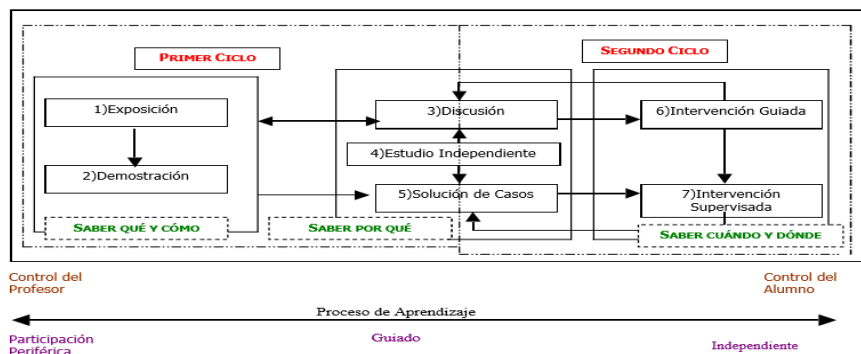


Figura 4. Modelo general de enseñanza (Guzmán y Guzmán, 2007)

Aunque este esquema hable de enseñanza, aclaro que el paradigma de aprender a aprender (donde el protagonista es el estudiante) es el que enmarca esta tesis. Es posible rescatar aquellos elementos de estrategias de enseñanza- aprendizaje como: exposición, demostración, discusión, estudio, solución de casos, intervención guiada, y supervisada.

Si bien estas estrategias son aplicables en diversas áreas de la psicología, no en todas y cada una de las competencias que el psicólogo deba desarrollar, por lo que es importante además de conocer la diversidad de estrategias recomendables, seleccionar aquellas que sean adecuadas al contexto y características de los estudiantes, los saberes que se gestionarán y los objetivos de las Experiencias Educativas con el fin de lograr los perfiles deseados.

Sumado a lo anterior, la importancia de considerar la diversidad de entornos y herramientas que permiten promover el aprendizaje.

3.3 CONCEPTOS RELACIONADOS CON LAS TIC EN EDUCACIÓN: APRENDIZAJE HÍBRIDO O *BLENDED LEARNING* Y HERRAMIENTAS DIGITALES

3.3.1 Aprendizaje híbrido

La noción de “aprendizaje híbrido” da elementos de comprensión para el sistema multimodal. García Arieto (2004) se sirve de lo que él llama aprendizaje mezclado y explica que: más que modelos de enseñanza aprendizaje integrados, se trataría así, no de buscar puntos intermedios, ni intersecciones entre los modelos presenciales y a distancia, sino de integrar, armonizar, complementar y conjugar los medios, recursos, tecnologías, metodologías, actividades, estrategias, técnicas más apropiados para satisfacer cada necesidad concreta de aprendizaje.

Michael Moore (1990) considera diferentes interacciones en un proceso enseñanza aprendizaje mediatizado: estudiante, contenidos, estudiante-maestro, estudiante-estudiante y estudiante-interfaz.

El blended learning o (aprendizaje semipresencial para efectos de este trabajo) se describe como aquel modo de aprender que combina la enseñanza presencial con la tecnología no presencial: “which combines face-to-face and virtual teaching” (COATEN, 2003; MARSH, 2003). Una idea clave es la de selección de los medios adecuados para cada necesidad educativa.

El término “blended learning” sigue una tendencia con una marcada raíz procedente del campo de la Psicología escolar en la que destaca el término “aprendizaje” como contrapuesto al de “enseñanza”. Recuérdese entre otros antecedentes el paso de la “Enseñanza asistida por ordenador” (EAO, en Inglés “CAI”), por “Aprendizaje basado en el ordenador” (ABO, en Inglés “BCL”).

Jesús Salinas (1999) lo describió como “Educación flexible”, y es de hecho el modelo que se aplica en el “Campus Extens” (notar que se evita el uso de “campus virtual”) de la Universitat de Illes Balears, en donde se aprovechan sistemas virtuales como la videoconferencia o la web, con sesiones presenciales. Otro término para referirse a estos modelos mixtos es el de “Enseñanza semipresencial” (Bartolome,2001; Leão y Bartolome, 2003), término que comenzó a utilizarse el curso 1998-1999 en los estudios de Comunicación Audiovisual de la Universitat de Barcelona y que posteriormente ha sido incorporado al léxico de otras iniciativas de dichas universidad.

El “Blended Learning” representa una profundización en esta línea: se analiza qué objetivo de aprendizaje se pretende, qué teoría explica mejor ese proceso de aprendizaje, qué tecnología se adecua más a esa necesidad. El “Blended Learning” no es, así pues, un modelo de aprendizaje basado en una teoría general del aprendizaje sino la aplicación de un pensamiento ecléctico y práctico.

3.3.2 Herramientas digitales en educación superior

Las TIC pueden añadir flexibilidad y personalización en la enseñanza ayudando a abrir el aula más allá del centro, Salinas (2004) apunta que es necesario que las Instituciones de Educación Superior se adapten a las necesidades sociales actuales por eso deben flexibilizarse y desarrollar vías de integración de las TIC en los procesos de enseñanza aprendizaje.

En la siguiente tabla, enlisto las diversas herramientas digitales, dispositivos o usos que se aplican en educación superior de acuerdo a los saberes digitales propuestos por Ramírez-Martinell, A., Morales, A. T. y Olguín, P. A. (2015)., como medio para la gestión de aprendizajes y adelante presento la definición de aquellas que se utilizaron en este trabajo.

Tabla 6. Saberes digitales y herramientas

| Saber digital | Herramientas digitales /Dispositivos/ Uso |
|---|---|
| 1. Saber usar dispositivos | Uso de dispositivos portátiles (tabletas, smartphones, consolas de videojuegos). <ul style="list-style-type: none"> • Uso de dispositivos personales (computadora de escritorio, laptop, netbook, ultrabook). • Uso de dispositivos de información (cajeros, kioscos digitales). |
| 2. Saber administrar archivos | <ul style="list-style-type: none"> • Explorador de archivos del sistema operativo (finder) • Compresor y descompresor de archivos (Winrar, Winzip) • Convertidor de archivos (mpeg StreamClip, total video converter) |
| 3. Saber usar programas y sistemas de información especializados | <ul style="list-style-type: none"> • Bases de datos especializadas (science direct) • Buscadores avanzados (google scholar) • Zotero (manejo de referencias en línea con firefox) |
| 4. Saber crear y manipular contenido de texto y texto enriquecido | Microsoft Word, Bloc de Notas, LibreOffice Writer, Open Office, procesador de texto de Google Docs, Editor de Texto de un blog, iWrite <ul style="list-style-type: none"> • Microsoft PowerPoint, impress, Keynote, Dreamweaver, Prezi |
| 5. Saber crear y manipular conjuntos de datos | Hojas de cálculo (MS excel, numbers, calc). <ul style="list-style-type: none"> • Programas de análisis estadísticos: SPSS, SAS/STAT, R, PSPP. • Administradores de bases de datos (MS Access, PhpMyAdmin). |
| 6. Saber crear y manipular medios y multimedia | <ul style="list-style-type: none"> • Procesadores de texto (aplicar texto a los productos multimedia). • Editores de imagen vectorial (Inkscape, Corel Draw, Illustrator, Freehand). • Editores de imagen en mapa de bits (Gimp, Photo Paint, Photoshop, Painter, Pixelr, PicsArt). • Editores de video y animación (Adobe Premiere, iMovie, Kdenlive, Movie Maker) (Flash, Toon Boom Estudio). • Editores de audio (Audacity, Sony Vegas, Adobe Audition). • Software de integración multimedia (Flash, Prezi, Adobe Acrobat, Microsoft PowerPoint, Keynote, Open Presentation). |
| 7. Saber comunicarse en entornos digitales | Bases de datos especializadas (science direct) <ul style="list-style-type: none"> • Configuración de un perfil (Facebook, Twitter) • Configuración de la cuenta (Gmail, Facebook, Twitter) • Videollamadas (Skype, Facetime) |
| 8. Saber socializar y colaborar en entornos digitales | Plataformas virtuales (Facebook, Twitter). <ul style="list-style-type: none"> • Códigos de lenguaje (like, emoticones, símbolos, acrónimos, memes). • Plataformas virtuales de aprendizaje (Eminus, Moodle). |

| | |
|--|---|
| 9. Saber ejercer y respetar una ciudadanía digital |) Participación ciudadana (#yosoy132) • Netiquette (Uso correcto de mayúsculas) |
| 10. Literacidad digital | Bases de datos especializadas (science direct). • Buscadores avanzados (google scholar). • Zotero (manejo de referencias en línea con firefox). |

Plataformas educativas

Una plataforma educativa es un Sistema de administración de aprendizajes, un espacio virtual que emplea la tecnología de Internet para agrupar diversos elementos tecnológicos que pueden propiciar aprendizajes a distancia a partir del diseño del curso, los materiales educativos, la interacción y la mediación del profesor.

De acuerdo a Cabero, J. y Llorente, M.C. (2005) la educación virtual, semipresencial o presencial apoyada en las TIC, utiliza un software específico denominado genéricamente plataforma de formación virtual. Existen diferentes grupos de entornos de formación según la finalidad de los mismos. Son los siguientes:

- Portales de distribución de contenidos.
- Entornos de trabajo en grupo o de colaboración.
- Sistemas de gestión de Contenidos
- Sistemas de gestión del conocimiento, también llamados Virtual Learning Environment (VLE) o Entornos Virtuales de aprendizaje (EVA).
- Sistemas de gestión de contenidos para el conocimiento o aprendizaje.

Sistema de administración de aprendizajes EMINUS. Parra (2005), Colunga (2005) y Jiménez (2006), precursores de Eminus, la han definido como sigue: El sistema llamado “EMINUS” (Sistema de Educación Distribuida de la Universidad

Veracruzana) es un sistema de Administración de Ambientes flexibles de Aprendizaje el cual sirve para presentar cursos en línea para distribuirse en internet o redes internas. Permite la comunicación en forma sincrónica y asincrónica ya que utiliza las Tecnologías de la Información y la Comunicación para aprovechar la facilidad de distribución de materiales formativos y herramientas de comunicación, esto posibilita crear un entorno completo para el aprendizaje ayudando a la vez a mejorar los niveles educativos sin límites de tiempo y de distancia, permitiendo a cada estudiante tomar el control de su aprendizaje y formación de una forma independiente y colaborativa. Con este sistema se redefine la educación de manera útil y eficiente con énfasis en la comunicación, la colaboración y la distribución de materiales de enseñanza y aprendizaje.

Foros en Eminus Son una herramienta que permiten debatir o tratar temas del curso que se está impartiendo. Pueden crearse tantos foros como sean necesarios. A diferencia de otras herramientas, esta tiene la característica que permite conservar los aportes de todas las personas que plasmen sus comentarios.

Centro de mensajes. Esta herramienta, permite redactar mensajes o comunicados a los integrantes de un curso. Similar a un correo electrónico.

Centro de actividades. Una actividad es un ejercicio que no cuenta con un valor numérico.

Centro de evaluaciones. Ejercicios o tareas que sí tiene un valor numérico.

Lista de Integrantes. Para agregar o remover integrantes. Sólo quienes estén en la lista de Integrantes de su curso o Experiencia educativa podrán entrar al mismo.

Contenido. Permite subir y compartir recursos o materiales en un curso.

Pase de lista. Permite controlar la entrega de ejercicios de los estudiantes. Con esta opción sólo podrán entregar los estudiantes que usted considere.

Herramientas digitales

Correo Institucional UV. El correo electrónico hoy en día es uno de los medios de comunicación electrónica más importantes y mediante el cual es posible apoyar las labores diarias de toda la comunidad universitaria. Este medio permite

- 50 GB de almacenamiento por usuario con dominio @uv.mx
- Protección contra malware y filtrado contra correo no deseado
- Uso compartido de archivos (OneDrive) con 1 TB de almacenamiento en la nube.
- Crear sitio o grupos de trabajo o estudio (sitios de colaboración).

Además se cuenta con mecanismos para la detección, retención y eliminación de correos no deseados, por lo que se busca la mejor experiencia posible en su uso.

Office 365. Las herramientas de Office 365, mediante las cuales se pueden crear, modificar y compartir desde la computadora o dispositivo móvil con cualquier persona, en tiempo real.

Características principales:

- Almacenamiento en línea de documentos.
- 50GB de almacenamiento para correo electrónico.
- 1TB de almacenamiento en OneDrive.
- Administración del control de acceso a documentos.
- Compartir documentos tanto a usuarios con cuenta institucional como a usuarios externos.
- Almacenar documentos en línea, organizar y compartir fácilmente y, de este modo, trabajar en documentos con compañeros de equipo y/o compartir informes. Los documentos estarán siempre actualizados, para que todos los usuarios tengan acceso a la última versión.

- Sincronización de correos electrónicos, calendarios e información de contactos en todos tus dispositivos, en tiempo real.

3.3.3 La colaboración como Saber Digital

Un indicador importante, dentro de la sociedad actual, es decir la Sociedad de la Información, es el Capital Tecnológico o cultura digital, el cual está desigualmente distribuido y su posesión otorga ventajas en el campo escolar, (Casillas, Ramírez-Martinell y Ortiz, 2014).

El Capital Tecnológico se puede expresar en tres formas: estado incorporado (tiempo de aprendizaje o incorporación), estado objetivado (apropiación de objetos o instrumentos culturales) y estado institucionalizado (títulos, diplomas, certificados que establecen tasas convertibles entre Capital Cultural y Económico).

El desarrollo de las plataformas Web de elearning surge en la década de los 90.

Actualmente podemos encontrar plataformas comerciales junto con plataformas de software libre y código abierto (open source).

En educación superior, los autores proponen medirlo con base en competencias, habilidades y aptitudes relevantes de diversos organismos (UNESCO, 2008; OCDE, 2012; ISTE, 2012; ICDL). Son 10 los saberes digitales que miden la apropiación tecnológica (conocimiento, uso y aplicación, frecuencia e intención)

Incorporado

- Apropiación
 - Manipulación de Archivos
 - Administración de dispositivos
 - Programas y sistemas de información propios de la disciplina
 - Creación y manipulación de contenido de texto y texto enriquecido
 - Creación y manipulación de datos

- Creación y manipulación de contenido multimedia
- Comunicación
- Socialización y colaboración
- Ciudadanía Digital
- Literacidad Digital

Estos 10 saberes digitales que permitirían establecer y medir el perfil tecnológico de los egresados de Educación Superior; por lo que es importante que las universidades, disciplinas, facultades y academias precisen de forma colegiada los aspectos que el egresado debe cumplir con respecto al uso de las TIC, para especificar en los planes y programas las prácticas que definan las prácticas de enseñanza y aprendizaje por parte de los docentes con respecto a ellas; esto debido a que la incorporación de las TIC se ha dado de forma desigual y subjetiva dentro del Currículum Universitario.

Respecto al saber de Socialización y colaboración, este implica conocimientos y habilidades orientadas a la difusión de información (blogs, microblogs); interacción social (redes sociales como Facebook, Twitter, Instagram); presencia en web (indicar "me gusta", hacer comentarios en servidores de medios o blogs, mercado social); y al trabajo grupal mediado por web (plataformas de colaboración como google docs o entornos virtuales de aprendizaje como Moodle y Eminus) (Ramírez Martinell y Casillas, 2015)

3. 4. ESTRATEGIA PEDAGÓGICA: APRENDIZAJE COLABORATIVO.

3.4.1 Definición

El Aprendizaje Colaborativo es una herramienta metodológica que consiste en trabajar con pequeños grupos heterogéneos de alumnos que comparten metas comunes y donde cada uno se responsabiliza de su propio aprendizaje pero contribuye a dar soporte y ayuda al de los demás (Johnson y Johnson, 1999).

Por otro lado, Gros (1997), indica que en el aprendizaje colaborativo los alumnos desarrollan sus propias estrategias de aprendizaje, señalan sus objetivos y metas, al mismo tiempo que se responsabilizan de qué y cómo aprender. La función del profesor es apoyar las decisiones del alumno.

Carrió (2007), lo define como una propuesta de enseñanza-aprendizaje basada en los conceptos de cooperación, trabajo en equipo, comunicación y responsabilidad. La cooperación se realiza mediante tareas que son realizadas y supervisadas por todo el grupo, cuyos miembros han de actuar como ejecutores y evaluadores de las propuestas. El trabajo en equipo es fundamental, pero a diferencia del aprendizaje grupal, en el aprendizaje colaborativo no existe un líder, sino que cada uno actúa como líder en la tarea que le ha designado el grupo

3.4.2 Antecedentes

Su valor como estrategia didáctica encuentra sus fundamentos teóricos en el Cognoscitivismo que sustenta la idea de que "el aprendizaje surge como resultado de la interacción entre el estudiante y el medio ambiente".

Este interaccionismo "construye" un aprendizaje basado en la experiencia. Se realiza en la medida que el sujeto desarrolla y aplica sus hipótesis o conocimientos

teóricos a la realidad y los va modificando a fin de obtener en ella los resultados esperados.

El origen de esta estrategia se remonta a las investigaciones que en 1940 realizara Kurt Lewin, sobre las fuerzas que surgen en la dinámica de los grupos. Muchos de sus estudiantes le sucedieron en sus investigaciones, entre ellos Morton Deutsch quien ha aplicado la Psicología Social en el estudio de la productividad del grupo en un marco de cooperación y colaboración.

La herencia de Lewin, continúa en la tercera generación de alumnos (David Johnson, Eliot Aronson, Richard Schmuck) quienes han desarrollado toda una estructura teórica y práctica acerca del "Aprendizaje Colaborativo", constituyéndola en una herramienta didáctica tan innovadora y eficiente como han de serlo las estrategias de trabajo que requiere el mundo de hoy.

3.4.3 Características

De acuerdo a Johnson, Johnson y Holubec (1999) las características del aprendizaje colaborativo son las siguientes:

Interdependencia positiva: Los estudiantes se apoyan mutuamente para cumplir con un doble objetivo: lograr ser expertos en el conocimiento del contenido y desarrollar habilidades de trabajo en equipo. Comparten metas, recursos, logros y entendimiento del rol de cada uno. Un estudiante no puede tener éxito a menos que todos en el grupo lo tengan. La interdependencia positiva se logra cuando un miembro del grupo se percibe a sí mismo ligado con cada uno de los demás miembros de manera que no puede tener éxito a menos que todos los demás lo tengan, de la misma forma, si uno falla, todos los demás fallan.

Responsabilidad individual: Los estudiantes son responsables de manera individual de la parte de la tarea que les corresponde, sin embargo, todos en el grupo deben comprender las tareas que les han sido asignadas al resto de los

compañeros. El grupo debe tener claras las metas y debe ser capaz de medir su propio progreso en términos de esfuerzo tanto individual como grupal.

Interacción estimuladora cara a cara: Los estudiantes necesitan hacer trabajo real en el cual promueven su éxito como miembros del equipo intercambiando información importante y ayudándose mutuamente de forma eficiente y efectiva; ofrecen retroalimentación para mejorar su desempeño y analizan las conclusiones y reflexiones de cada uno para lograr resultados de mayor calidad. Los grupos colaborativos son a la vez son sistemas académicos de soporte y sistemas de soporte personal. Existen importantes actividades cognitivas y dinámicas interpersonales que solo ocurren cuando los estudiantes promueven el aprendizaje de otros, esto incluye el explicar a otro como resolver un problema, discutir la naturaleza de los conceptos que están siendo aprendidos, enseñar a otro el conocimiento propio, entre otros ejemplos. Solo a través de la comunicación cara a cara es como los estudiantes se vuelven personalmente comprometidos con los otros así como con las metas de trabajo del grupo al que pertenecen.

Técnicas interpersonales y de equipo: Al trabajar en grupo, los estudiantes necesitan poseer habilidades interpersonales y grupales además del conocimiento necesario para resolver el problema planteado en la materia de estudio. Es por eso que el trabajo en grupo les permite desarrollar esas habilidades y competencias para aprenden a resolver juntos los problemas, desarrollando habilidades y competencias de liderazgo, comunicación, confianza, toma de decisiones y solución de conflictos.

Evaluación grupal: Los miembros del grupo establecen las metas periódicamente y evalúan sus actividades, identificando los cambios que deben llevarse a cabo para mejorar su trabajo y su desempeño en cuanto a sus relaciones con sus compañeros en el trabajo del grupo. Es necesario que los estudiantes discutan que tan bien llevaron a cabo sus actividades, alcanzaron sus metas y mantuvieron sus relaciones interpersonales mientras duró el proceso de trabajo grupal.

3.4.4 Método

Las fases a considerar para el diseño de una sesión estructurada con miras a lograr aprendizaje colaborativo son las siguientes:

1. Elección del tema a tratar. Se refiere a elegir la clase, unidad, lección o tema correspondiente. Una buena sugerencia consiste en escoger un tema realmente conocido por el maestro para introducirse en el empleo de esta metodología.

2. Distribución de los recursos humanos y materiales. Número de estudiantes por equipo: Se recomienda trabajar con un número que varía de dos a cuatro alumnos. Distribución de alumnos en los equipos: Son preferibles los grupos heterogéneos en cuanto a nivel académico e intereses permitiendo que los alumnos tengan acceso a diversas perspectivas y formas de resolver problemas. Disposición física del salón: Las sillas, mesas o escritorios deben colocarse en círculo de manera tal que permitan a los integrantes trabajar cara a cara a fin de facilitar la interacción. Y de manera que puedan ver al maestro. Preparar el material: Disponer los recursos que se emplearán: fichas de trabajo, equipo, utensilios, herramientas, hojas de respuesta, etc.

3. Asignar los roles: Se trata de diseñar un rol para cada uno de los integrantes ya que en la medida en que colaboran se sentirán responsables del resultado del trabajo. Y se evita que algunos alumnos adopten una actitud pasiva ante el grupo (Johnson y Johnson, 1999) Los roles se clasifican según su función: Roles que ayudan en la conformación del grupo, Roles que ayudan al grupo a funcionar, Roles que ayudan a los alumnos a formular lo que saben e integrarlo con lo que están aprendiendo y Roles que ayudan a incentivar el pensamiento.

4. Supervisión y asesoría. Consiste en monitorear la actividad grupal de los alumnos: El maestro debe pasearse por el área de trabajo supervisando que los alumnos trabajen en torno a los objetivos académicos y sociales propuestos.

Conviene hacer aclaraciones que hagan falta, si se percata de dudas o confusiones por parte de los grupos de trabajo.

5. Evaluación. No sólo se refiere a la valoración del grado en que se cumplieron los objetivos sino a la consideración por parte de los integrantes del equipo sobre la manera en que funcionaron como tal.

3.4.5 Evaluación

Algunas sugerencias para la evaluación mediante el Aprendizaje Colaborativo (Johnson y Johnson, 2001) son:

1. Mantener una actitud de evaluación permanente durante todo el proceso: antes, durante y después de la actividad a realizar.
2. Especificar los objetivos, las tareas relevantes a realizar y los criterios de evaluación.
3. Establecer un plan para la recolección de la información.
4. Durante la sesión, observar las habilidades sociales aplicadas, la conducta de los alumnos y la tarea que realizan.
5. Brindar asesoría continua.
6. Cuestionar, en forma individual o grupal a los alumnos, sobre el trabajo que realizan.
7. Al concluir pueden aplicarse exámenes en forma individual o grupal.

Este apartado y el anterior, enmarcan la forma innovadora de intervenir en la E.E debido a que la estrategia de aprendizaje colaborativo dió la pauta al trabajo que realizado por medio de las herramientas digitales pero también al trabajo presencial, a continuación especifico los elementos de esta estrategia y su aplicación por este medio

- Utilizar *Eminus* para la entrega de tareas, envío de mensajes, seguimiento de actividades, compartir materiales.
- Utilizar *Word Online* de *Office 365* para la creación de documentos de forma colaborativa.
- Utilizar el correo institucional para las asesorías y compartir documentos.
- Participar en foros de *Eminus* para la socialización.

Guerra (2008), Romero y Guitert (2012) y Webber y Webber (2012) sustentan que el enfoque del trabajo colaborativo mediado por TIC es una estrategia didáctica que radica en lo social, en la que el sujeto aprende en interacción con otras personas como resultado de la socialización y la comunicación con el grupo. Las TIC contribuyen a facilitar el trabajo colaborativo en el estudiante en un doble sentido: por un lado, fomentando su desarrollo individual, y por otro, estimulando la interacción educativa con sus compañeros del grupo de trabajo.

Es importante entonces, seleccionar las herramientas adecuadas y sustentar su uso con estrategias pedagógicas acordes al contexto, características y necesidades de los estudiantes; ya que las herramientas digitales por si solas no mejoran los aprendizajes, además es fundamental y urgente incluir en el perfil de egreso de los estudiantes de cada disciplina los saberes digitales deseables que su campo de dominio les requiere.

CAPÍTULO IV. PLANEACIÓN DE LA INTERVENCIÓN

En este capítulo presento la fase de planeación y diseño de la intervención, la información al respecto está organizada en los apartados: planeación de la intervención que implica el proceso de definición de la estrategia, metodología de trabajo y diseño instruccional; y la planeación de la evaluación que presenta los instrumentos y el cronograma.

4.1 PLANEACIÓN DE LA INTERVENCIÓN

4.1.1 Proceso de definición de la estrategia

Considerando los resultados de las fases anteriores, las necesidades detectadas permiten identificar la pertinencia de realizar este trabajo enfocándose en la implementación de herramientas digitales, en especial de la plataforma EMINUS para la gestión de las competencias del curso TBARH; utilizando la estrategia de Trabajo Colaborativo como sustento de las actividades que se planearon para la intervención. Entendiéndolo como una herramienta metodológica que consiste en trabajar con pequeños grupos heterogéneos de alumnos que comparten metas comunes y donde cada uno se responsabiliza de su propio aprendizaje pero contribuye a dar soporte y ayuda al de los demás; constituye una experiencia académica eminentemente social (Johnson & Johnson, 1999).

En cuanto a las necesidades de trabajar con grupos sobrepoblados y las actitudes de los estudiantes a presentar el trabajo final consideré adecuado sustentar el diseño de las actividades mediante la estrategia de Trabajo Colaborativo misma que permita organizar a los estudiantes en grupos pequeños para hacer efectiva la comunicación, promover la responsabilidad individual y gestionar los aprendizajes de forma colectiva, teniendo como premisa que se genere una interdependencia positiva en los estudiantes para el logro en común de los objetivos (Johnson y Johnson, 1999).

Esta estrategia está inmersa en la teoría de constructivismo social de autores como Piaget, Vygotsky. Nace Como fruto de investigaciones de los psicólogos Johnson y Johnson (1986) y Slavin (1989). La idea que lo sustenta es: los alumnos forman "pequeños equipos" después de haber recibido instrucciones del profesor. Dentro de cada equipo los estudiantes intercambian información y trabajan en una tarea hasta que todos sus miembros la han entendido y terminado, aprendiendo a través de la colaboración.

Algunas de las ventajas que brinda el trabajo colaborativo y que resultan pertinentes a los objetivos este proyecto son: elevar el desempeño de los estudiantes que participan en un mismo equipo, facilitar el establecimiento de relaciones interpersonales positivas entre los participantes, sentando las bases de una comunidad de aprendizaje, contribuyendo a la formación del futuro profesionista que habrá de desempeñarse en colaboración, lo cual se relaciona directamente con los objetivos del curso, de esta intervención y de las tendencias educativas.

4.1.2 Metodología de trabajo

Para el diseño y planeación de las actividades de la intervención, consideré apegarme a la planeación de la docente titular, siguiendo sus actividades y entrega de productos para no aumentar la carga de trabajo de los estudiantes y poder trabajar a la par del avance del curso, con la idea de mediar esas actividades con las herramientas digitales: Eminus, Word Online (office 365) y correo institucional para algunas de las tareas, ya sea desde compartir los recursos y materiales necesarios para la comprensión y revisión de teoría, la entrega de trabajos, asesorías y retroalimentaciones.

Así, organicé las actividades con base en las Unidades del programa educativo de la E.E. TBARH:

UNIDAD I Organización

UNIDAD II Análisis de Puestos

UNIDAD III Reclutamiento y Selección

UNIDAD IV Inducción de Personal

UNIDAD V Capacitación y Desarrollo de Personal

A su vez, las actividades diseñadas para la revisión de cada tema y la entrega de productos, las planeé siguiendo la metodología que indica la estrategia de Trabajo Colaborativo: conformar grupos pequeños y heterogéneos, plantear objetivos de grupo, asignar roles (opcional), realizar la actividad, evaluar no solo el cumplimiento de objetivos sino también la colaboración.

De forma general la intervención, tuvo las siguientes fases: Sensibilización, inducción, implementación del plan de acción, evaluación (de forma diagnóstica, formativa y final).

4.1.3 Diseño instruccional

Con el fin de cumplir los objetivos y metas planteados, a continuación se exponen las acciones diseñadas para la intervención; misma que se llevó a cabo en el periodo agosto 2016- enero 2017. La Tabla 7. "Planeación General" indica las actividades, fechas, objetivos y medios.

Tabla 7. Planeación General

| FASE | OBJETIVO | ACTIVIDAD | DESCRIPCION | TIEMPO |
|-----------------|--|--|---|----------------------|
| SENSIBILIZACIÓN | Crear un clima de confianza y conocer a los participantes. Que los estudiantes identifiquen la importancia de esta | Dinámica de Presentación. Organización de los equipos heterogéneos. Presentación de la gestora y objetivo de su presencia. | Los estudiantes tratan de recordar el nombre de sus compañeros que están a su lado relacionándolo con nombres de frutas conforme se indique. Se forman equipos estratégicamente, ordenando a los estudiantes de acuerdo a su agrado del 1 al 10 por curso y procurando queden de distintos gustos en un equipo. La gestora explica de dónde viene, objetivo | 1 sesión de 2 horas. |

| | | | | | |
|---|--|---|---|--|--|
| | intervención. | | de su presencia y figura en el grupo. | | |
| RECURSOS | | | | | |
| Diapositivas, cañón, laptop, pantalla, Hoja de trabajo colaborativo, Video, plumones, hilo o estambre, hojas blancas, lápices. | | | | | |
| LUGAR, FECHA Y HORARIO | | 11:00- 13:00 aula 6 edificio A 28 de septiembre | | MEDIO | |
| | | | | Presencial | |
| FASE | UNIDAD | OBJETIVO | ACTIVIDAD | DESCRIPCION | |
| IMPLEMENTACIÓN | II. Análisis de puestos | Conocer la plataforma EMINUS, la herramienta Word online y practicar su uso. | Actividad introductoria a: EMINUS, Word online en correo UV | Los estudiantes realizarán un cuestionario de Análisis de puestos en Word Online y lo entregarán en EMINUS, organizados en grupo de trabajo colaborativo | 1 sesión presencial de 1 hora para la explicación del uso y actividad. 2 días para la práctica. |
| | RECURSOS | | | LUGAR, FECHA Y HORARIO | MEDIO |
| | Diapositivas, cañón, laptop, pantalla, Hoja de trabajo colaborativo, | | | 11:00-13:00 aula 6 edificio A 28 de septiembre | Presencial EMINUS, correo UV y Word online. |
| FASE | UNIDAD | OBJETIVO | ACTIVIDAD | DESCRIPCION | FECHA TIEMPO |
| IMPLEMENTACIÓN | IV. Inducción | El estudiante aplicará la técnica de Inducción de Personal, realizando un manual para una organización. | Diseñar un video o manual de Inducción de una organización. | El estudiante selecciona el video o manual como estrategia de Inducción de personal, lo elaborará en grupos de TC y lo entregará en EMINUS. | 13- 18 de octubre 1 sesión presencial inicial 2 días para la realización. 1 sesión final. |
| | | Desarrollar habilidades y actitudes de TC y en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación | Foro de discusión en EMINUS | Se turnarán los integrantes de los grupos para comunicar las opiniones de sus compañeros de grupo de TC. | 13 –18 de octubre |

| | | | | | |
|----------------|--------------------------------|--|---|---|--|
| | V. Capacitación de personal | Identificar los apartados que un manual de un curso de capacitación debe contener de acuerdo a la NTCL. | Diseño de manual de capacitación con base en la Norma Técnica de Competencia Laboral. | El estudiante selecciona un tema y diseña la estructura de un manual de un curso de capacitación de acuerdo a la NTCL, en grupos de TC y entrega en EMINUS. | 24- 27 de octubre 1 sesión inicial presencial y una final. |
| | | El estudiante practicará el proceso de aplicación de un curso de capacitación. | Realizar la práctica de forma colaborativa de la impartición de un curso de capacitación. | El estudiante, en equipos de TC, realizará práctica y representa las principales etapas de una sesión de un curso. | 3- 10 de noviembre 1 sesión inicial presencial y una final. |
| | | Desarrollar habilidades y actitudes de TC y en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación. | Foros de discusión en EMINUS | Se abrirá un foro para compartir dudas y reflexiones acerca de la práctica del simulador. | 24 de octubre-10 noviembre 1 sesión inicial presencial y una final. |
| FASE | UNIDAD | OBJETIVO | ACTIVIDAD | DESCRIPCION | FECHA TIEMPO |
| IMPLEMENTACIÓN | Cierre | Identificar logros y áreas de oportunidad. | Evaluación final del a la gestora. | Se aplica instrumento de evaluación de la gestora al docente y estudiantes. | 28 de noviembre |
| | | Reflexionar sobre el proceso que se ha vivido durante las distintas actividades de esta intervención. Identificar logros y áreas de oportunidad. | Evaluación final de los estudiantes. | Se realiza una actividad para fomentar un clima de confianza, se integran los grupos de trabajo y realizan una reflexión de sus hojas de trabajo colaborativo y llenarán una final, que se compartirá en plenaria. Se llena el cuadro SQA y cuestionario de forma individual y se comparte en plenaria mediante un círculo de la palabra. | 29 de noviembre |

4.2 PLANEACIÓN DEL PROCESO DE EVALUACIÓN

En este apartado se presentan las formas, tipos y momentos de evaluación de los productos que se elaboraron en cada acción. En la Tabla 8 “plan de evaluación”, se identifican estos elementos.

Tabla 8. Plan de evaluación.

| MOMENTO | PLAN DE EVALUACIÓN | | INSTRUMENTO Y TIPO DE EVALUACIÓN |
|-------------|--|---|---|
| | CONCEPTO | CRITERIOS | |
| Diagnóstica | Expectativas, intereses, conocimientos previos, actitudes | | Cuestionario SQA |
| Formativa | Participación en diálogos, comunidad de aprendizaje y foros de discusión virtual | <ul style="list-style-type: none"> • Contribución • Colaboración • Brinda asesoría • Plantea dudas | Listas de la plataforma Análisis de sus participaciones Heteroevaluación |
| Formativa | Análisis de puestos | <ul style="list-style-type: none"> • Contenido • Presentación • Redacción • Colaboración | Escala estimativa Coevaluación Hoja de Trabajo colaborativo |
| Formativa | Diseñar manual de Inducción de una organización. | <ul style="list-style-type: none"> • Demuestra los elementos de la técnica de inducción. • Tiempo • Colaboración | Lista de cotejo Heteroevaluación Hoja de trabajo colaborativo Coevaluación |
| Formativa | Diseño de manual de capacitación con base en la Norma Técnica de Competencia Laboral. | <ul style="list-style-type: none"> • Apartados del manual • Ortografía y redacción • Referencias bibliográficas | Lista de cotejo Coevaluación. Hoja de trabajo colaborativo |

Formativa Realizar práctica del
Simulador

- Realiza el encuadre
- Desarrolla los temas y ejercicios
- Realiza el cierre
- Guión narrativo
- Colaboración

Guía de observación
Autoevaluación
Hoja de trabajo colaborativo

Final Percepción de
conocimientos, trabajo
colaborativo, cumplimiento
de expectativas, uso de
herramientas

Cuestionarios
SQA
Heteroevaluación a la gestora.
Autoevaluación y
heteroevaluación
estudiantes.

CAPÍTULO V. IMPLEMENTACIÓN

En este capítulo presento la etapa de implementación de la intervención, esta consistió en llevar a la acción la planeación que se muestra en el capítulo anterior. En el primer apartado describo como desarrollé el plan de acción, es decir la forma de trabajo y la descripción de las sesiones de esta fase. En el siguiente menciono el desarrollo, aplicación y resultados de los mecanismos de seguimiento para evaluar el proceso de esta intervención. Finalmente presento los resultados de los aprendizajes gestionados durante la intervención.

5.1 DESARROLLO DEL PLAN DE ACCIÓN

El desarrollo de esta fase consistió en implementar el plan de acción diseñado, como docente adjunta durante el agosto 2016- enero 2017 con el grupo del Área Organizacional en la Experiencia Educativa (en adelante abreviado como E.E.) Técnicas Básicas de Administración de Recursos Humanos (en adelante TBARH), mediante la estrategia de Trabajo Colaborativo y utilizando las herramientas *EMINUS*, correo institucional UV y *Word Online* como medios de apoyo a las actividades.

5.1.1 Descripción de las formas de trabajo

El grupo de TBARH del periodo agosto 2016- enero 2017 estuvo conformado por 43 estudiantes de los semestres 3°, 5° y 7° de la carrera de Psicología, 32 mujeres y 11 hombres. Además, uno de los estudiantes que participó en este proyecto, fue un joven que cursaba el 7° semestre y que aunque no estaba inscrito en la E.E. asistía a las clases debido a que la había cursado en el periodo anterior sin embargo al presentar su simulador (actividad final correspondiente a la Unidad de Capacitación) obtuvo una calificación muy baja; así que su participación en el proyecto fue voluntaria y por interés propio para mejorar sus conocimientos y habilidades sobre todo en la última Unidad.

Las sesiones se realizaron en el aula 6 del edificio A de la Facultad de Psicología, por lo regular en el horario establecido para la clase de 11:00 am- 12:00 pm o bien en el horario que se definió de acuerdo a cada momento ya se propuesto por los docentes o alumnos, en cada caso se aclara esto en la información que se presenta más adelante en la descripción de las sesiones o bien en el siguiente capítulo en la sección de disfunciones y alternativas.

Debido a que la herramienta EMINUS fungió como medio de apoyo en las actividades, es importante aclarar que para cada actividad realicé sesiones presenciales y acciones en modalidad virtual como asesorías, entrega de trabajos, revisiones, foros, entre otras. Por lo anterior, en la descripción narro desde el inicio hasta el fin de cada actividad, especificando la forma en que se utilizó la herramienta *EMINUS*, Mi Correo UV y en actividades específicas *Word Online*.

Conformé los equipos desde el inicio de la primera actividad por azar procurando su heterogeneidad y así se mantuvieron hasta finalizar el curso.

A continuación describo las actividades que implementé para esta fase, iniciando con la sensibilización, y posteriormente indico las demás, señalando fechas y ambiente (presencial, virtual o semipresencial) el que se realizaron.

5.1.2 Sesiones

Actividad 1. Sensibilización

Fecha: 28 de septiembre

Modalidad: Presencial, duración de 2 horas.

-Apertura.

Inicié puntual a las 11 am. Primero saludé al grupo y le pedí que organizara sus sillas alrededor del salón para tener espacio e iniciar la dinámica, después les solicité que hicieran un círculo todos de pie y les di las instrucciones para realizar la dinámica de las frutas (con el fin de romper el hielo y presentarnos), el que se iba equivocando pasó al centro y se presentó diciendo su nombre, si les gustaba

el área y alguno de sus hobbies. Así comencé yo al centro del círculo y el primero que se equivocó suplió mi lugar, así pasaron aproximadamente 10 estudiantes, después, por el tiempo, indiqué que el resto se presentaría ya de forma continua y paramos la dinámica. Al final de la dinámica me presenté yo.

-Organización de equipos de trabajo.

Para continuar les hice una pregunta: del 1 al 10 ¿qué tanto les gusta Administración de Recursos Humanos? De acuerdo a sus respuestas se formaron por orden numérico y organicé equipos de 5 integrantes cada uno con estudiantes que habían elegido números distintos, procurando que los equipos se integraran por azar.

-Desarrollo.

Después les pedí que se sentaran junto a sus compañeros de equipo, prestando atención al video que estaría por comenzar, proyecté el video “Trabajo colaborativo” y al final pedí comentarios, inicialmente dos personas comentaron que ya sabían que era el Trabajo colaborativo pero que no lo habían puesto en práctica, estas participaciones fueron voluntarias, después hice preguntas acerca de las diferencias entre trabajo colaborativo y cooperativo y contestaron 3 personas más, la última pregunta fue con respecto a la utilidad que identificaban de esta forma de trabajo y aquí participaron 4 personas más, uno de los comentarios fue acerca de similitud a la forma de trabajo en una empresa.

La siguiente actividad consistió en sentarse en equipos y simular que eran una empresa de Recursos Humanos, establecieron sus objetivos y normas, los cuales fueron plasmados en un instrumento que les entregué llamado “Hoja de Trabajo Colaborativo⁸”, con el fin de registrar el desarrollo de la actividad. Cuando lo hicieron comentamos en plenaria estos puntos. Posteriormente, les pedí que identificaran el rol que habían desempeñado hasta ese momento dentro del equipo (supervisor, abogado del diablo, administrador, motivador) lo cual plasmaron en la

⁸ Instrumento de Evaluación.

hoja también; la mayoría comentó que había tomado ese rol porque es el que comúnmente funge en un equipo.

La siguiente acción consistió en seleccionar el nombre de su empresa, les recomendé que fuera corto y de una sola palabra, también eligieron todos y cada uno de los integrantes de cada equipo un rol a seguir durante esa actividad, distinto al que habían desempeñado hasta entonces, tenían las opciones de: supervisor, abogado del diablo, administrador, motivador. El administrador de cada equipo pasó conmigo y le di una hoja blanca, un plumón y una tira de estambre por cada integrante. Debían atar cada cuerda al plumón y entre todos moverlo para escribir en la hoja el nombre de su empresa, antes, entre todos, establecieron objetivo y los roles elegidos en la “Hoja de Trabajo colaborativo”, cuando todos estuvieron preparados, dí la señal para iniciar y comencé a recorrer cada equipo para observar como lo estaban haciendo, dos equipos terminaron muy rápido. Al finalizar observamos los carteles y solicité que opinaran con respecto a cuál era más legible y tenía mejor presentación, al inicio los comentarios de la mayoría fueron que el suyo, pero después fueron objetivos y por mayoría ganó un equipo. Les repartí unos chocolates a todos y felicité a los ganadores y a cada equipo por su esfuerzo.

-Cierre.

A continuación, les pedí que evaluaran la participación de cada integrante y cómo había desempeñado el rol que le tocó utilizando el instrumento “Hoja de trabajo colaborativo”. Comentamos esta información en plenaria, donde una de las estudiantes dijo que ella había llegado tarde a esta actividad y que pensaba que el equipo no iba a estar bien organizado y que ella llegaría a asumir el rol de supervisora y no fue así pues notó que en su equipo estaban colaborando a la par.

Después los equipos contestaron las preguntas de reflexión final, indicadas en el instrumento antes mencionado, formamos un círculo y compartieron las respuestas en plenaria.



Actividad 2. Análisis de Puestos

Fecha: 29 de septiembre- 3 de octubre

Modalidad: 1 sesión presencial y asesorías virtuales.

Esta sesión, consistió en explicar la manera general de cómo se estaría trabajando con la plataforma EMINUS y la herramienta Word Online, esta sesión la planeé para una hora, sin embargo por cuestiones de trabajo de los estudiantes y docente, la desarrollé en 40 minutos por lo que fue menor al tiempo planeado.

-Apertura

Inicié proyectando unas diapositivas que elaboré a manera de guía para explicar los pasos para ingresar a EMINUS, al correo UV y cómo utilizar Word Online y los foros de discusión.

-Desarrollo

Después de que ingresé y mostré, pasaron dos voluntarios para repetirlo frente al grupo, mientras por equipos en sus respectivas lap tops, celulares o tablets seguían la ruta y las indicaciones. La docente estuvo presente durante esta

sesión, con una participación activa ya que con sus comentarios corroboraba la información y checaba que los estudiantes comprendieran como se estaría trabajando con estas herramientas.

El equipo de J, N, Y y V, se mostraron particularmente interesadas en la herramienta Word Online, realizaron preguntas durante la explicación y después de la sesión. Les interesó también la paquetería Office que pueden instalar como estudiantes sin ningún costo, así como el *terabite* que está disponible en MiCorreoUV para almacenar información.

Cuando comenté que en Word Online y en los foros de EMINUS, el facilitador tenía la posibilidad de ver quien trabajó recientemente o cuantas veces hizo comentarios y accedió a la plataforma, el ambiente fue de sorpresa y risas y la docente comentó que eso le gustaba y facilitaba la atención a cada estudiante.

-Cierre

Para que ellos dispusieran de la guía en caso de haber duda, puse este archivo de Power Point a su disposición mediante la sección de contenido en EMINUS.

Con el fin de practicar el uso de la plataforma y Word Online, acordamos trabajar los cuestionarios de la Técnica “Análisis de Puestos” en esa herramienta y posteriormente realizar la entrega en la sección de actividades en EMINUS.

-Acciones virtuales

Contaron con 5 días para la entrega, hasta el 3 de octubre. Durante este tiempo se realicé asesorías mediante la herramienta Word Online, con quienes así lo solicitaron.

Actividad 3. Manual de Inducción y actividad 4. Foro de discusión sobre Inducción en EMINUS.

Fecha: 11 de octubre- 31 de octubre

Modalidad: 1 sesión presencial inicial y 1 final el día 7 de noviembre. 3 sesiones de asesoría presencial y asesorías virtuales mediante Word online, correo UV y Foro de EMINUS.

-Apertura

Para esta actividad realicé una sesión presencial, inicié con una dinámica llamada “la pelota pregunta”, en la que los estudiantes acomodados en forma de círculo se arrojaban una pelota al azar y respondían preguntas como: ¿Qué has aprendido hasta ahora del curso?, ¿qué te ha gustado más?, ¿qué Experiencia Educativa te agrada más y por qué?. El que tardara en contestar más de 5 segundos debía responder cualquier otra pregunta que le hiciera un compañero.

-Organización de equipos de trabajo.

Posteriormente se organizaron en equipos de trabajo, para llenar el instrumento “Hoja de trabajo colaborativo”, identificaron los roles que cada integrante asumiría a lo largo de la actividad del Manual de Inducción, sus normas y objetivos como equipo de trabajo, así como representante para el foro de discusión en EMINUS.

-Desarrollo

Se estableció que la herramienta Word online sería opcional debido a que las tablas y contenido, que el documento requería, podían moverse en su uso. Durante la sesión también se estableció fecha de entrega el día 31 de octubre, lo cual primero platicué con la docente debido a que ella había considerado dar hasta fin de semestre como fecha de entrega, sin embargo revisando el avance de cada equipo pude darme cuenta que la mayoría ya tenían el cuestionario de Inducción aplicado en la empresa con la que estaban trabajando y solo organizarían la información en el manual.

-Cierre

Al final de la sesión, los estudiantes solicitaron que el día jueves de esa misma semana asistiera a apoyarlos y asesorarlos con el desarrollo de la actividad y así lo realicé. Estas asesorías fueron por equipo y pude identificar el avance que de sus manuales de Inducción, también plantearon dudas y aclararon situaciones complicadas que se les presentaron en las distintas organizaciones donde habían aplicado los cuestionarios de la técnica de "Inducción". Después asistí con este mismo fin los días 20 y 27 del mismo mes.

-Acciones virtuales

Durante estas semanas, estuve recibiendo vía correo UV y Word Online avance de la elaboración de los manuales y dudas de igual forma. Así que en el rol de asesora virtual, debía conectarme al menos una vez al día por dos horas para checar correos y archivos compartidos y poder retroalimentar. Entre sus dudas principales estaba el cómo diseñar una misión y visión y solicitaron ejemplos de otros manuales de inducción, estas dudas se hicieron explícitas en sesiones presenciales y en el foro de discusión. Así que mediante este último proporcioné páginas y documentos que les sirvieran de guía.

Antes de la entrega también compartí mediante el foro (tomándolo como medio de comunicación) la lista de cotejo con que evaluaría el manual. Para esto y al ver muy poca respuesta en el foro, desde la segunda semana de esta actividad, decidí eliminar a los representantes de cada equipo para el foro y que cualquiera pudiera comentar libremente.

Durante el día 31 los estudiantes realizaron la entrega del manual mediante la sección de actividades en EMINUS. Así mismo para aumentar el uso del foro, la docente propuso dar un puntaje a los que participaran compartiendo su percepción de lo vivido en el desarrollo de esta actividad.

Durante el día 31 al 4 de noviembre estuve evaluando los manuales en conjunto con la Docente por medio de una lista de cotejo⁹ y compartiendo la calificación, resultados y recomendaciones a los equipos.

-Evaluación de proceso de aprendizajes y proyecto de intervención

El día 7 de noviembre realicé una sesión presencial para evaluar el proceso de aprendizaje, apliqué un cuestionario para conocer: uso y percepción de las herramientas, evaluación del desempeño de la gestora y valoración del trabajo colaborativo¹⁰.



Actividad 5. FODA

Fecha: 3- 12 de noviembre

Modalidad: 1 sesión inicial y 1 sesión intermedia para asesorías. Asesorías virtuales mediante Word online, correo UV

⁹ Instrumento de Evaluación.

¹⁰ Instrumentos de Evaluación.

El día 3 de noviembre asistía a la clase, en este caso no se tenía contemplada una actividad para la intervención, sin embargo la docente me solicitó que la apoyara y abriera el espacio en EMINUS para la entrega del trabajo del tema Técnica FODA, debido a que correspondía a la Unidad 1, pero en su planeación ella lo contemplaba hasta ese momento. Así que este día acordé con los estudiantes la forma y día de entrega, y las asesorías o revisiones por medio de Mi CorreoUV y en su caso uno de los equipos decidió hacerlo mediante Word Online.

El día 7 de noviembre asistí para asesoría presencial, esta se adelantó debido a que del día 9 al 11 de noviembre los estudiantes realizaron un viaje de estudio a la Ciudad de México con el Dr. Jaime Grados. Este día me acerqué a los equipos para identificar como estaban trabajando y fue durante esta actividad que noté que la forma de organizarse ya no era siguiendo los roles que en un inicio se dieron, cada equipo se organizaba de manera funcional, me comentaron en 4 de los equipos que las funciones de los roles si las realizaban pero no por separado, sino que a veces uno era supervisor y después administrador, por lo que la responsabilidad era compartida. En otro equipo por ejemplo había un estudiante que fungía en mayoría de ocasiones como representante o líder del equipo, así que me acerqué a ellos y pregunté de qué manera colaboraban los demás, ellos me indicaron que su compañero dirigía y ellos proporcionaban material, redactaban o le daban estructura al trabajo entre todos, lo cual les había dado un buen resultado y colaboraban de forma equitativa.

Durante el fin de semana del 12 al 13 de noviembre, entregaron los trabajos por medio de la plataforma EMINUS, este producto lo evaluamos la docente y yo por medio de una rúbrica¹¹ y envié resultados y calificaciones también por este medio.

¹¹ Instrumento de evaluación.

Actividad 6 Diseño de manual de capacitación con base en la Norma Técnica de Competencia Laboral y Actividad 7. Foro de discusión en EMINUS

Fecha: 14 noviembre- 16 diciembre

Modalidad: 1 sesión presencial inicial, 2 sesiones de asesorías presenciales y Asesorías virtuales.

-Apertura

El día 14 de noviembre se llevó a cabo la primera sesión de la Unidad 5: Capacitación, la docente impartió un diplomado por la tarde con esta misma temática para los estudiantes, lo cual reflejó el interés de la mayoría de ellos (40 de 43 estudiantes asistieron), así que este día asistí por la tarde para apoyar a la docente en la realización de la apertura, participando también en la integración de la comunidad de aprendizaje lo que me permitió conocer aún más a los estudiantes. Esta sesión inició en el aula Magna de la Facultad de Psicología a las 4 de la tarde, sin embargo por razón de logística y fallas técnicas nos cambiamos al aula de posgrado de la misma Facultad, en esta aula apenas cabían los 40 estudiantes.

-Desarrollo

En un espacio que la docente me brindó, expliqué como trabajaríamos este tema por medio de las asesorías por Mi Correo UV, mensajes en EMINUS y comentarios en el Foro; todo esto de forma individual ya que así fue como lo solicitó la docente.

-Cierre

También comenté que me encontraría en un Congreso en la ciudad de Puerto Vallarta con el fin de presentar avances del trabajo que había realizado y que a parte se atravesaba el día festivo 21 de noviembre por lo que nos veríamos hasta el 22, pero que yo estaría conectada revisando avances y para cualquier duda que surgiera.

En estos días noté que disminuyeron participaciones en el foro, ya que las dudas las planteaban de forma privada por mensajes en EMINUS o por Mi Correo UV.

-Sesiones de Asesoría Presencial

El día 22 que regresé para una sesión de asesoría presencial para la elaboración del Manual, me di cuenta que muchos de los estudiantes estaban trabajando de forma colaborativa a pesar de ser un trabajo individual. En esta sesión el tiempo me alcanzó para atender dudas de la mitad del grupo con respecto a su Manual y aproximadamente 10 de ellos ya planteaban dudas de su simulador. Cuando finalicé las asesorías de ese día también observé que los estudiantes tenían mucha carga de trabajo ya que también estaban finalizando semestre.

La siguiente sesión de asesoría presencial fue el martes 29, concluí la revisión de dudas sobre los manuales de capacitación, sin embargo la fecha de entrega sería hasta el 16 de diciembre por medio de EMINUS. También este día platicué con la docente sobre la actividad siguiente que sería la práctica o preparación para el simulador. Ella me comentó que los estudiantes tenían mucho trabajo y que ella creía conveniente dejarlo a opción de ellos si realizaban esta práctica. Así que les planteé la opción a los estudiantes de participar en una sesión de preparación para el simulador con base en las dudas que hasta entonces ellos me habían planteado y las demás que surgieran, conté con la confirmación de 15 estudiantes, esto se programó para el día 2 de diciembre.

Actividad 8. Práctica de Simulador y Actividad 8. Foro de discusión en EMINUS.

Fecha: 2 de diciembre

Modalidad: Presencial, duración de 2 horas.

-Apertura

Esta sesión la inicié a las 11 de la mañana, asistieron 17 estudiantes, dos más de los que habían confirmado el día anterior, aunque una de ellas, dijo que estaría como “oyente” ya que tenía mucho trabajo y no podría participar solo quería estar presente y que además tenía planeado ya la presentación de su simulador, me pareció interesante obtener su punto de vista y observar como de alguna manera también se sumaba a la inquietud de los demás por saber cómo realizar el simulador.

Iniciamos acomodando las sillas en herradura, como eran pocos estudiantes el espacio del salón fue muy adecuado. Tomamos asiento e inicié explicando de qué forma trabajaríamos esas dos horas, el objetivo principal era despejar las dudas e inquietudes sobre el simulador y mi objetivo fue que el trabajo colaborativo promoviera la disminución de resistencias y el andamiaje entre pares.

-Desarrollo

En el pizarrón escribí las principales dudas que los estudiantes me habían planteado en las sesiones de revisión y en asesorías virtuales también recuperé algunas más del momento mediante una lluvia de ideas. Fue en esta actividad de ideas que la estudiante que estaba de oyente comenzó a participar.

A partir de estas cuestiones, expliqué de forma expositiva las partes fundamentales de una sesión de un curso de capacitación, lo cual se debe identificar en el simulador, el cual consistía en desarrollar una sesión de un curso de Capacitación en 50 minutos; también recordamos los objetivos, estructura, material, organización de un curso; pero nos centramos más en el papel del instructor, ya que en este tópico residieron la mayoría de sus dudas. Por ejemplo:

-¿Cómo debo llamarle a los participantes si son mis compañeros y maestra?

-¿Cómo debo venir vestido?

-¿Qué hago si me preguntan algo que no sé?

-¿De qué manera organizo los equipos para que trabajen?

-¿Debo ser directivo en las indicaciones de las actividades?

-¿Cómo puedo evaluar y hacer el cierre de la sesión?

-¿Debo hacer una actividad para romper el hielo o activar al grupo?

A partir de platicar en plenaria este y otros puntos, los estudiantes comentaron que se percataban que algunas dudas que ellos hicieron también las tenían sus compañeros, también que entre ellos podían aclarar sus dudas, algunas cuestiones que por la experiencia no las sabían fue mi papel orientarlos hacia la reflexión de las mismas mediante ejemplos y casos por lo que la discusión se volvió amena.

La siguiente actividad consistió en organizarse en equipos de trabajo colaborativo, dejando de lado los roles. Se formaron 4 equipos y a cada uno le tocó planear y representar de forma breve, una de las partes de una sesión de capacitación: apertura, desarrollo o cierre, por lo que a dos equipos les tocó la etapa de desarrollo.

Mediante el instrumento de trabajo “guión de actuación” ellos planearon lo que representaría uno de los integrantes del equipo frente al resto del grupo. Si les tocó apertura debía observarse los puntos clave de esta fase y la forma adecuada del rol de instructor de acuerdo a las características del curso y grupo. Los espectadores debían observar y al finalizar hacer comentarios y retroalimentar a los equipos para su mejora. En esta actividad también se puso en práctica esta actitud de apertura para recibir y dar críticas que es necesaria en el desarrollo de la técnica del Simulador.

Comenzaron las representaciones con el equipo de “apertura”, que fue el equipo de N y G. Y quien protagonizó fue N, de hecho ella estaba muy preocupada porque en la realización de los simuladores era también la primera en la lista. Recibió críticas muy positivas ya que su participación fue acertada, las recomendaciones fueron en torno a su postura y seguridad.

Después pasaron los equipos de “Desarrollo”, donde participaron L y A. En el caso de L estuvo muy ansiosa pues inició, luego paró y volvió a hacerlo. Alan lo hizo con poca fluidez pues desconocía aun el tema que presentaría, pero presentó adecuadamente las partes fundamentales de esta fase. Finalmente participó el equipo representado por B, quien es una de las estudiantes más jóvenes y esta es su primer área disciplinar de la carrera, por lo que los estudiantes se mostraron sorprendidos por su buen desempeño.

Otro factor que llamó mi atención, fue que además de que la joven que estaba de oyente terminó integrándose a las participaciones y comentarios, participó el estudiante que ya había cursado esa Experiencia Educativa, quién ya había presentado su simulador pero lo reprobó el semestre anterior y aunque aprobó el curso, él buscó volver a presentar su simulador solo con el fin de aprender y mejorar sus habilidades y conocimientos, por lo que comentó que esta práctica le fue de mucha utilidad y que le hubiera gustado poder compartir de esta forma con sus compañeros y en este tipo de espacios.

Durante la participación de los equipos, videograbé las representaciones, ya que la actividad continuó en el Foro, yo compartí los videos en este espacio y ellos realizaron comentarios al respecto de sus sentimientos, aprendizajes o recomendaciones.

Para finalizar la sesión les entregué el instrumento Diario de Vida y Aprendizaje¹², de forma individual y cerramos la sesión compartiendo en un círculo grupal de la palabra cómo se sintieron al final de la sesión.

¹² Instrumento de evaluación



5.2 DESARROLLO DE MECANISMOS DE SEGUIMIENTO

Los mecanismos de seguimiento son aquellos instrumentos que permiten evaluar el proceso de la intervención que realicé, es decir que apliqué durante la intervención.

Realicé esta evaluación después de la actividad 3. Manual de Inducción y 4. Foro en Eminus, aplicando el instrumento: Evaluación del proceso de aprendizaje; el cual constó de dos secciones: 1. Uso de las herramientas digitales y 2. Evaluación del desempeño de la gestora.

La primer sección incluye cuatro preguntas cerradas, con opción de respuesta si y no, además de una pregunta indagatoria (¿por qué? o ¿cómo?) al respecto de la respuesta dada. Dichas preguntas, buscan conocer: si utilizaron la plataforma Eminus, los foros de Eminus, Word online, correo institucional y si consideran que las herramientas tecnológicas son importantes para su aprendizaje; sumando cómo y por qué, con la intención de profundizar sobre sus respuestas.

La segunda sección del instrumento, consistió en evaluar el desempeño de la gestora del aprendizaje. Se plantean nueve afirmaciones, con opciones de respuesta en escala tipo Likert: 3. Buena, 2. Regular y 1. insuficiente. Las afirmaciones corresponde a conocer la percepción de los estudiantes con respecto al desempeño de la gestora en los siguientes aspectos: plantea actividades de forma coherente, interacción con los estudiantes, retroalimentación de las actividades, uso efectivo de los recursos, proporciona información o medios para su búsqueda, demuestra conocimiento, motiva a los estudiantes, realiza la evaluación en tiempo y forma y finalmente un espacio para de forma voluntaria aportar un comentario, duda o recomendación.

5.3 RESULTADOS Y ANÁLISIS

En este apartado presento los resultados correspondientes a la evaluación de los aprendizajes significativos.

5.3.1 Resultados de aprendizaje

El programa de la E.E. TBARH presenta sus objetivos por Unidad de competencia, subcompetencia y desempeño. Así cada Unidad del programa implica el desarrollo de conocimientos, actitudes y habilidades para cumplir con el desempeño que se especifica, siendo los siguientes los que se consideraron para la intervención:

- Analizar tres puestos (nivel obrero, mandos medios/técnicos y ejecutivo/gerencial), utilizando la metodología propuesta por Dr. Jaime Grados E.
- Diseñar un programa de inducción, para una organización, analizando el marco legal, seleccionando una estrategia que fundamente su propuesta aplicable en una organización/institución/empresa de la región Poza Rica-Tuxpan.
- Diseñar y aplicar un curso de capacitación basado en la Norma Técnica de Competencia Laboral (NTCL).

Estos desempeños fueron considerados para cumplir el objetivo general de este proyecto de intervención:

- Gestionar competencias disciplinares a través de herramientas digitales colaborativas en estudiantes de la E.E TBARH de la facultad de Psicología, Región Poza Rica de la Universidad Veracruzana.

Los resultados obtenidos están organizados de acuerdo a cada actividad realizada, que implica la entrega de un producto que denota desarrollo de un desempeño que marca el programa de la E.E.

Actividad 2. Análisis de puestos.

A partir de esta actividad los estudiantes integraron equipos de forma heterogénea, de máximo 3 integrantes para el desarrollo de las actividades propias del curso.

En la siguiente tabla 9. Calificación de cuestionario de análisis de puestos, muestro las calificaciones obtenidas por los equipos de acuerdo a sus conocimientos y habilidades demostradas en la entrega del producto “cuestionarios de análisis de puestos”, siendo el objetivo de desempeño de esta unidad:

- Analizar tres puestos (nivel obrero, mandos medios/técnicos y ejecutivo/gerencial), utilizando la metodología propuesta por Dr. Jaime Grados E.

Tabla 9. Calificación de cuestionario de análisis de puestos.

| EQUIPO | ESTUDIANTE | CUESTIONARIOS DE ANÁLISIS DE PUESTOS (MEDIANTE ESCALA ESTIMATIVA) |
|--------|------------|--|
| 1 | EM42 | 9 |
| | EH34 | 9 |
| 2 | EM12 | 9 |
| | EM27 | 9 |
| | EM28 | 9 |
| 3 | EM39 | 9 |
| | EM24 | 9 |
| | EM31 | 9 |
| 4 | EM5 | 10 |
| | EH8 | 10 |
| | EH23 | 10 |
| 5 | EM6 | 10 |
| | EM19 | 10 |
| | EM21 | 10 |
| 6 | EM2 | 10 |
| | EM7 | 10 |
| | EM30 | 10 |

| | | |
|----|------|----|
| 7 | EM16 | 10 |
| | EM22 | 10 |
| | EM37 | 10 |
| 8 | EM9 | 10 |
| | EM20 | 10 |
| | EM34 | 10 |
| 9 | EM40 | 9 |
| | EH3 | 9 |
| | EH10 | 9 |
| 10 | EM15 | 9 |
| | EM25 | 9 |
| | EM11 | 9 |
| 11 | EH14 | 9 |
| | EM18 | 9 |
| | EH41 | 9 |
| 12 | EM4 | 8 |
| | EH17 | 8 |
| | EH36 | 8 |
| 13 | EM1 | 9 |
| | EM13 | 9 |
| | EM38 | 9 |
| 14 | EM26 | 6 |
| | EH29 | 6 |
| 15 | EM43 | 8 |
| | EH32 | 8 |
| | EM33 | 8 |

Es posible observar que todos (43) los estudiantes entregaron esta actividad, como producto de forma grupal presentan las características necesarias para aprobar, puesto que todos los equipos y cada uno de los estudiantes tuvieron calificación aprobatoria (arriba de 6). Esto significa que como mínimo entregaron en tiempo y forma, su trabajo presentó los apartados indicados, los cuestionarios aplicados demuestran el análisis del texto indicado y la información recabada en la empresa es relevante y adecuada a las características de la misma.

Actividad 3. Manual de Inducción

En esta acción únicamente tres de los 43 estudiantes no presentaron el producto “Manual de Inducción”; el resto obtuvo una calificación aprobatoria de 7 a 10, lo cual indica que no solo su manual cumplió con los apartados y características, sino que también la información obtenida fue relevante y apegada a las características propias de la organización donde cada equipo se encontraba realizando sus prácticas, apliqué una lista de cotejo” (anexo 1). Lista de cotejo para evaluar los elementos que debía contener el manual, esta lista la elaboré mediante el texto del Dr. Jaime Grados, mismo que se revisó en las sesiones teóricas del curso.

Los tres estudiantes que no entregaron la actividad, conformaban un equipo e indicaron que fue debido a que no se administraron en cuestión de tiempo para entregarla. Sin embargo el día de la entrega les recomendé se acercaran a la docente para comentar la posibilidad de concluirla y poderla entregar.

Ya que este manual no implicaba solamente un producto sino que era parte de un proceso de aplicación de una técnica de recursos humanos, los estudiantes tuvieron que aplicar conocimientos, habilidades y actitudes, siendo el objetivo de desempeño de esta actividad el siguiente:

- Diseñar un manual de inducción, para una organización, analizando el marco legal, seleccionando una estrategia que fundamente su propuesta aplicable en una organización/institución/empresa de la región Poza Rica-Tuxpan.

El detalle de entrega, calificaciones por equipo y nivel de desempeño que indica ese resultado, se detalla en la siguiente tabla 10.

Tabla 10. Calificaciones de Manual de Inducción.

| EQUIPO | ESTUDIANTE | MANUAL (MEDIANTE LISTA DE COTEJO) |
|--------|------------|-----------------------------------|
| 1 | EM42 | 9 |

| | | |
|----|------|------|
| | EH34 | 9 |
| 2 | EM12 | 9.3 |
| | EM27 | 9.3 |
| | EM28 | 9.3 |
| 3 | EM39 | 9.30 |
| | EM24 | 9.3 |
| | EM31 | 9.3 |
| 4 | EM5 | 10 |
| | EH8 | 10 |
| | EH23 | 10 |
| 5 | EM6 | 10 |
| | EM19 | 10 |
| | EM21 | 10 |
| 6 | EM2 | 9 |
| | EM7 | 9 |
| | EM30 | 9 |
| 7 | EM16 | 10 |
| | EM22 | 10 |
| | EM37 | 10 |
| 8 | EM9 | 9.7 |
| | EM20 | 9.7 |
| | EM34 | 9.7 |
| 9 | EM40 | 8.2 |
| | EH3 | 8.2 |
| | EH10 | 8.2 |
| 10 | EM15 | 9.4 |
| | EM25 | 9.4 |
| | EM11 | 9.4 |
| 11 | EH14 | 9.3 |
| | EM18 | 9.3 |
| | EH41 | 9.3 |
| 12 | EM4 | 8.1 |
| | EH17 | 8.1 |
| | EH36 | 8.1 |
| 13 | EM1 | 10 |
| | EM13 | 10 |
| | EM38 | 10 |
| 14 | EM26 | 7.2 |

| | | |
|----|------|-----|
| | EH29 | 7.2 |
| 15 | EM43 | NP |
| | EH32 | NP |
| | EM33 | NP |

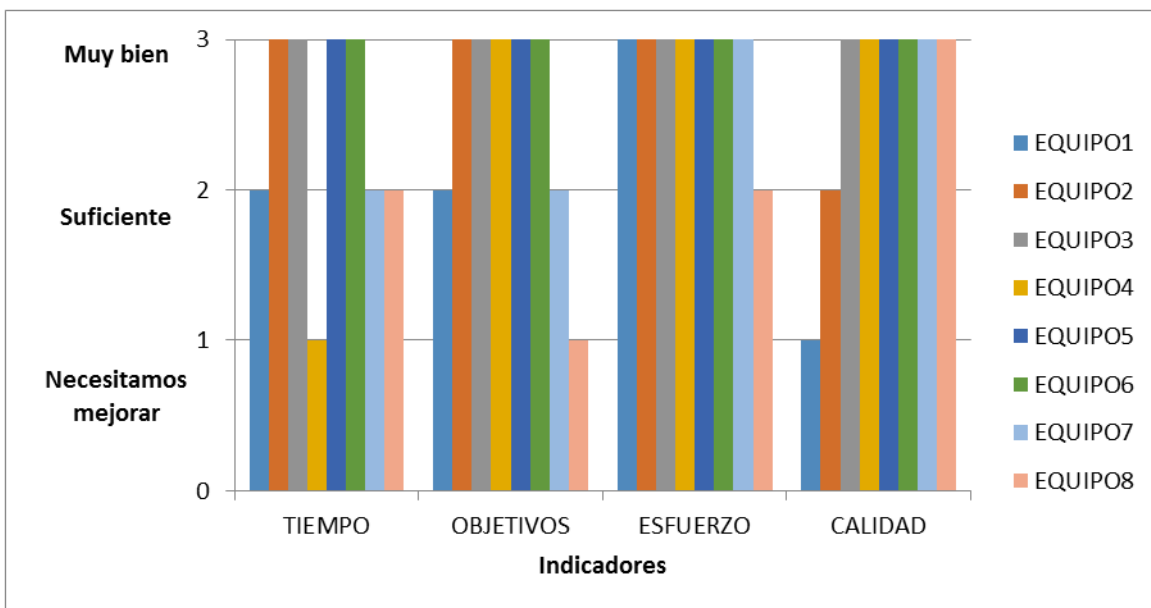
La calificación implica evidencia de conocimientos y habilidades hacia la técnica aplicada, las actitudes se evaluaron entre los mismos compañeros del equipo, teniendo como fundamento la estrategia de trabajo colaborativo, esta última se presenta en el siguiente apartado de este capítulo.

5.3.2 Impacto de la estrategia en el aprendizaje en relación a la problemática detectada.

En la etapa de sensibilización, comencé a desarrollar actividades para que los estudiantes conocieran la importancia del trabajo colaborativo, para su evaluación apliqué el instrumento “hoja de trabajo colaborativo” (anexo 2), con el los estudiantes evaluaron por equipo su colaboración (en coevaluación) durante las actividades desarrolladas en esta sesión.

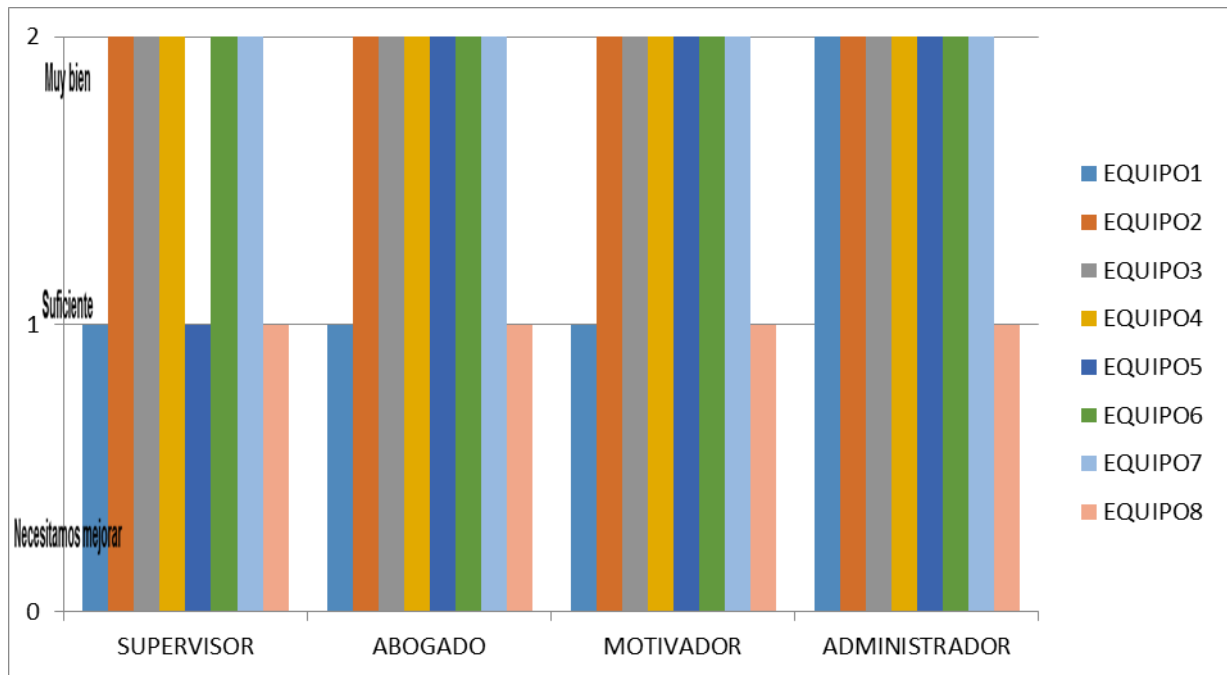
A continuación, la Gráfica 9. Valorando el trabajo colaborativo y gráfica 10 Coevaluación de los roles de trabajo muestran estos resultados.

Gráfica 9. Valorando el trabajo Colaborativo



En esta gráfica es posible observar la forma en que se evaluaron los integrantes de cada equipo en 4 aspectos relevantes para el cumplimiento del trabajo: tiempo, objetivos, esfuerzo y calidad. En lo que respecta a tiempo el equipo 4 considera que necesita mejorar su administración del mismo; los equipos 1,7 y 8 se valoran de forma suficiente y el resto consideran que lo han hecho muy bien. En cuanto al alcance de objetivos, los equipo 1 y 7 consideran que lo hicieron de forma suficiente, el equipo 8 indica que necesita mejorar y el resto valora que lo hizo muy bien. En cuanto a esfuerzo, únicamente el equipo 8 considera que no todos sus integrantes hicieron el mismo esfuerzo, realizándolo de forma suficiente, el resto considera que fue igual y muy bien. En cuanto a la calidad de la actividad el equipo 1 indica que puede mejorar, el equipo 2 que lo hizo con suficiente calidad y el resto se valora como muy buena calidad.

Gráfica 10. Coevaluación de los roles de trabajo



Respecto a los roles asignados, estos fueron: supervisor, abogado del diablo, motivador y administrador. En cada equipo se repartieron estos roles en común acuerdo y al finalizar la actividad evaluaron el seguimiento de cada compañero con respecto al rol designado. El rol de supervisor en los equipos 1, 5 y 8 fue seguido de forma suficiente de acuerdo a lo evaluado por los equipos. En cuanto al rol de abogado del diablo, los equipos 1 y 8 también consideran haberlo hecho de forma suficiente. Respecto al motivador, nuevamente los equipos 1 y 8 se evalúan de forma suficiente. En cuanto al administrador es únicamente el equipo 8 que indica haberlo realizado de forma suficiente.

Acción. 3 Manual de Inducción y 4. Foro de Discusión

Para evaluar el trabajo colaborativo durante la actividad 3. Manual de inducción y 4 correspondiente a su foro, apliqué el instrumento “hoja de trabajo colaborativo” (anexo 3), a continuación presento la coevaluación realizada por cada equipo en cuanto a roles y en cuanto al trabajo colaborativo general realizado a lo largo de estas actividades.

Las tablas 11 y 12 muestran la forma en que el equipo 3, valoró su Trabajo colaborativo y asignación de roles, cabe mencionar que su calificación fue de 8.

Tabla 11. Roles Equipo 3.

| Rol | Nombre | Necesita mejor porque | Lo hizo bien porque |
|--------------------|--------|------------------------|-----------------------|
| Supervisor | R | Funciones incompletas | Es neutro |
| Abogado del diablo | A | No pregunta suficiente | Se cuestiona el mismo |
| Motivador | | | |
| Administrador | E | Falta organización | Aterriza el trabajo |

Tabla 12. Valorando el trabajo colaborativo Equipo 3.

| | Necesitamos mejorar | Suficiente | Muy bien |
|--|---------------------|------------|----------|
| Hemos terminado a tiempo | X | | |
| Todos logramos los objetivos | X | | |
| Alcanzamos los objetivos planteados | X | | |
| Todos y cada uno de los miembros nos hemos esforzado lo suficiente | | X | |
| El trabajo fue realizado con calidad | X | | |

En contraste con el equipo anterior, se presentan las tablas 13 y 14, correspondientes a la evaluación de roles y trabajo colaborativo realizado por el equipo 4, que obtuvo una calificación de 10 en el manual.

Tabla 13. Roles Equipo 4.

| Rol | Nombre | Necesita mejor porque | Lo hizo bien porque |
|--------------------|--------|-----------------------|--------------------------------|
| Supervisor | C | | Cumplió los requisitos del rol |
| Abogado del diablo | K | | Cumplió los requisitos del rol |
| Motivador | G | | |
| Administrador | G | | Cumplió los requisitos del rol |

Tabla 14. Valorando el trabajo colaborativo Equipo 4.

| | Necesitamos mejorar | Suficiente | Muy bien |
|--|---------------------|------------|----------|
| Hemos terminado a tiempo | | | X |
| Todos logramos los objetivos | | | X |
| Alcanzamos los objetivos planteados | | | X |
| Todos y cada uno de los miembros nos hemos esforzado lo suficiente | | | X |
| El trabajo fue realizado con calidad | | | X |

Con respecto a la estrategia de Trabajo Colaborativo, esta la expliqué y reforcé a lo largo de las acciones, en la actividad del Manual de Inducción, los estudiante pudieron coevaluar su colaboración y seguimiento de roles. Noto que aquellos equipos que indican haber seguido los requisitos de cada rol y que evalúan su trabajo colaborativo como bueno obtuvieron calificaciones como 10, en la realización del Manual de Inducción; contrario a los equipos que indican que no siguieron los roles o tuvieron problemas de comunicación sus manuales estuvieron extemporáneos o con áreas de oportunidad, obteniendo una calificación de 7 u 8.

CAPÍTULO VI. EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN

En este capítulo, presento la evaluación de la intervención que realicé como docente adjunta durante el semestre agosto 2016- enero 2017 con el grupo del Área Organizacional en la Experiencia Educativa (E.E.) Técnicas Básicas de Administración de Recursos Humanos (TBARH).

Este capítulo está organizado en los siguientes apartados: disfunciones y alternativas; informe global, que incluye resultados la evaluación de la estrategia.

6.1 DISFUNCIONES Y ALTERNATIVAS

Como en todo escenario áulico y de intervención, este proyecto presentó disfunciones a lo largo de la implementación, siendo esto natural debido a que los docentes trabajamos en interacción con estudiantes, contenido y actividades; lo cual no es controlable pero requiere que la evaluación sea continua, puntual y sobre todo que permita la toma de decisiones en el momento oportuno para procurar el cumplimiento de los objetivos; siendo el principal, el desarrollo de los aprendizajes de cada uno de los estudiantes.

A continuación describo y analizo aquellos obstáculos que surgieron, así como la alternativa de solución que implementé o bien una propuesta para futuras intervenciones, según sea el caso y característica de cada situación.

- **Disfunción 1. Calendarización del semestre.** Esta disfunción permeó durante el desarrollo de todas las fases de la intervención, debido a que los meses efectivos de clase son 4 y los dos que sobran se destinan a exámenes finales y extraordinarios. Si bien existe un calendario en la página de la UV de forma previa, de igual manera la organización de las actividades de la intervención debía realizarla considerando estos tiempos; las actividades de las demás Experiencias Educativas y actividades extra

como congresos, viajes, talleres, foros, expos, aniversario de la Facultad, etc.; lo cual surgió también durante la intervención y algunas actividades como la “práctica del simulador” la tuve que modificar.

Alternativa.

Más que una alternativa, la primera opción para mitigar esta disfunción fue considerar el calendario semestral para la planeación; el intervenir de forma virtual como parte de los objetivos fue también por esta característica y la carga de actividades de los estudiantes; otra medida fue entregarle y consultar esta planeación con la docente, contando así con su aprobación; además la planeación de las actividades de la intervención las realicé en función a la planeación de la docente para que este proyecto no significara más carga de trabajo académico para ella o los estudiantes.

- Disfunción 2. Reducción del tiempo de la sesión de explicación para el uso de las herramientas. Como mencioné en la primer disfunción a pesar de tomar varias medidas para calendarizar las actividades de la intervención, en su desarrollo, surgieron imprevistos. Tal fue el caso de la sesión destinada a explicar el uso de las herramientas: correo institucional, portal UV, EMINUS, office 365 en particular Word online. Ya que la docente había permitido intervenir una hora, sin embargo los estudiantes tenían dudas sobre el tema que estaban revisando en clase por lo que tuvo que profundizar en la explicación y tomó aproximadamente 15 minutos de este tiempo, por lo cual la explicación la realicé en 45 minutos.

Alternativa.

Considerando el tiempo que sobró, decidí reducir unos minutos mi explicación, hice énfasis en las herramientas que iban a utilizar para desarrollar el trabajo próximo y decidí colocar en equipos a los estudiantes para que en sus computadoras pudieran seguir los pasos de lo que estaba explicando, también tenía planeado que pasaran al frente 4 estudiantes para practicar en el equipo que se estaba proyectando en la pantalla, así

que decidí que solo pasaran dos y los demás lo siguieran en sus lap tops o celulares. Finalmente agregué que estaría el fin de semana disponible para asesorarlos y mostré que en la sección de contenido de EMINUS dejaba un manual (de elaboración propia) en caso de dudas.

- Disfunción 3. Coordinación de las actividades con el desarrollo de las clases de la docente titular. Las disfunciones antes descritas, pudieron resolverse debido a que existía una planeación fundamentada y que logré coordinarme a pesar de los imprevistos, con la docente. Esta coordinación no fue sencilla, ya que ella también tenía otras clases, comisiones, reuniones y demás actividades.

Alternativa. Cuando me topaba con situaciones imprevistas ya sea que afectaran la planeación, o que fuera en relación al desempeño de los estudiantes, buscaba a la docente para comunicarle, plantearle la situación y tomar acuerdos para intervenir. Considero que esa comunicación y respeto me facilitó el continuar y superar los imprevistos para el buen avance del proyecto de intervención pero también del curso de la docente.

- Disfunción 4. Grupo numeroso. Este aspecto fue una característica también que influyó en la forma de planear las actividades de la intervención, debido a que era una constante en los grupos de esta Experiencia Educativa y precisamente representa una de las áreas de mejora para la gestión de los aprendizajes.

Alternativa. La alternativa que podía yo gestionar y que tenía en mis manos realizar fue buscar una estrategia que permitiera incluir a los 43 estudiantes (en este caso) en las actividades a realizar, disminuir el número de trabajos a revisar o bien considerar la autoevaluación y coevaluación para involucrar a los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje y reducir la heteroevaluación. Fue así como consideré a la estrategia de Trabajo Colaborativo, idónea para trabajar de esta forma ya que implica organizar a

los estudiantes en grupos pequeños, fomentar la responsabilidad individual y colectiva, desarrolla autonomía, interdependencia positiva para el desarrollo de conocimientos y trabajo en equipo.

- Disfunción 5. Carga de trabajos académicos de los estudiantes. Los estudiantes que cursan el área de Psicología Organizacional, se caracterizan por tener una gran carga tanto horaria como de trabajos académicos. Además de entrega de tareas, ellos realizan prácticas en las organizaciones y empresas de la ciudad, con el fin de desarrollar lo aprendido en clase y realizan un trabajo de investigación que consiste en realizar un diagnóstico organizacional.

También tiene eventos como viajes de estudio, foros, expo, etc. Que organizan sus docentes y ellos se involucran para su organización.

Alternativa. Este aspecto fue tomado en cuenta también para la planeación, considerando el trabajo virtual como una forma de realizar las actividades propias del curso en cualquier lugar y tiempo que ellos dispusieran. También busqué no solo orientarlos en la Experiencia de Técnicas Básicas, sino también involucrarme en sus eventos, asistiendo a sus foros y expos, así como a talleres. Esto me sirvió, para una buena relación con ellos, ya que incluso me solicitaban asesoría para trabajos de otras Experiencias, por ejemplo la de Investigación. Esta relación de confianza generó de cierta forma correspondencia, ya que observé que en la medida que yo me involucraba con sus quehaceres ellos correspondían en la realización de actividades.

- Disfunción 6. Estudiantes que no cursan las mismas E.E, por lo que es difícil la comunicación. Dos de los estudiantes inscritos no cursaban las mismas Experiencias del área organizacional, ya que ellos estaban en semestres más avanzados y solo cursaban la Experiencia de Técnicas de Administración de Recursos Humanos, esto dificultaba la comunicación

con ellos ya sea con sus mismos compañeros como con la docente y conmigo como gestora.

Alternativa. Busqué desde las primeras sesiones a los estudiantes que solo cursaban esa E.E., según lo detecté en el diagnóstico. Establecí comunicación con ellos para facilitarles las herramientas de comunicación y conocer un poco más sus ocupaciones u otras Experiencias que estuvieran cursando. Aun con esto, uno de ellos mostró atraso desde las primeras actividades por lo que seguí buscándolo y se ponía al corriente aunque de forma extemporánea. Sin embargo para la última unidad dejó de presentarse al grupo.

- Disfunción 7. Poca respuesta en los foros. En la realización foros de discusión en EMINUS, noté que las participaciones eran muy pocas. Los estudiantes disponían de un periodo (dependiendo de la duración de la actividad) para realizar comentarios en torno a los temas y despejar dudas: al inicio se seleccionaron representantes de cada equipo para participar en los foros, con el fin de no saturar de comentarios la plataforma, sin embargo no hubo actividad.

Alternativa. Decidí de eliminar los roles de representantes y las participaciones aumentaron muy poco. Comentándolo con la docente, ella me indicó que era importante la participación de los estudiantes en esta actividad, por lo que optamos por dar un puntaje extra a los estudiantes que compartieran como actividad de cierre, su reflexión sobre la actividad del Manual de Inducción, la participación finalmente fue de la totalidad de los estudiantes. Para los siguientes foros, la participación en los foros se dejó promovió como seguimiento de las actividades realizadas en clase para dar cierta obligación a realizarlo sin condicionar la participación con puntos extra.

- Disfunción 8. Cambio en la planeación del desarrollo de la actividad 7 “práctica del simulador”. Esta actividad fue la final considerada en la planeación del proyecto con el fin de practicar la técnica del simulador de un curso de capacitación y que los estudiantes se prepararan de forma colaborativa. Cuando me acerqué a la docente para comentarle que actividad seguía, ella me dijo que consideraba que los alumnos se encontraban con mucha carga de trabajos finales y que no creía pertinente darles más trabajo

Alternativa. Como el objetivo lo tenía claro, decidí proponerle a la docente no extender la actividad más que a una sesión (ya que originalmente el plan era que los estudiantes realizaran videos de la práctica y continuar la participación en un foro) y convocar a aquellos estudiantes que estuvieran interesados en participar y preparar su simulador. Tuve respuesta de 16 estudiantes, así que trabajé con ellos y realizamos los videos de forma presencial, compartiéndolos después en el foro para realizar comentarios sobre esa experiencia.

6.1.1 Valoración del logro de objetivos

La valoración del logro de objetivos la detallo a continuación haciendo referencia a cada uno de ellos y el nivel de alcance.

Comenzaré por los objetivos particulares y metas ya que estos llevan a cumplir el objetivo general.

- Promover la incorporación de herramientas digitales colaborativas: Eminus, correo institucional y Word de office 365 para gestionar las competencias la E.E TBARH de la licenciatura en Psicología.

Con respecto a las herramientas digitales y plataformas utilizadas a continuación especifico el uso que se le dio de acuerdo a cada actividad y el porcentaje de

estudiantes que lo utilizó en cada una, mostrando un porcentaje de alcance parcial y finalmente un total.

Tabla 15. Logro de objetivo “incorporación de herramientas digitales”

| HERRAMIENTA O PLATAFORMA | USO | ACTIVIDAD | NO. DE ESTUDIANTES (total de 43) | Porcentaje % |
|----------------------------------|----------------------|----------------------------------|-------------------------------------|--------------|
| EMINUS | Entrega | Análisis de puestos | 43 | 100 |
| | Socialización | Foro de discusión | 43 | 100 |
| | Entrega | Diseño de Manual de Inducción | 40 | 93 |
| | Socialización | Foro de discusión | 23 (voluntario) | --- |
| | Entrega | Técnica FODA | 43 | 100 |
| | Entrega | Diseño de manual de capacitación | 40 | 93 |
| | | | Parcial | 97.2 |
| CORREO INSTITUCIONAL | Asesorías | Análisis de Puestos | 43 | 100 |
| | Asesorías | Manual de inducción | 40 | 93 |
| | | Manual de capacitación | 35 | 81 |
| | | | Parcial | 91.3 |
| Word online De office 365 | Trabajo colaborativo | Análisis de puestos | 28 | 65 |
| | Trabajo colaborativo | Manual de inducción | 5 equipos de 12 | 41.6 |
| | | | Parcial | 53.3 |
| | | | TOTAL | 80.6 |

Adicional, se sumaron otros usos que surgieron durante el desarrollo de la intervención de forma voluntaria

Tabla 16. “Otros usos de las herramientas digitales”

| | | |
|---|---|------------------|
| Socialización | Foro de discusión sobre la práctica del simulador | 20(total de 20) |
| Solicitar retroalimentación (sección de mensajes) | Asesoría y Voluntario | 3 |
| Compartir documentos. | archivos y Voluntario | 40 |

Con estos datos es posible considerar que el uso de las herramientas colaborativas y la plataforma Eminus incrementó de acuerdo al comparativo del diagnóstico el cuál indicó que solamente 16 de los estudiantes había trabaja en Eminus, ninguno había trabajado en Word Online de office 365 y menos de la mitad había accedido a su cuenta de correo electrónico, por lo que la participación general del grupo y el uso que le dieron a la plataforma y herramientas es una mejora importante que posibilita el saber digital de colaboración. Lo cual se relaciona con el objetivo:

- Desarrollar los saberes digitales para la colaboración en los estudiantes.

En relación a la meta de que 80% de los estudiantes utilizaran las herramientas digitales colaborativas para las actividades del curso, puede señalarse que esta meta se cumplió ya que se logró que el 80.6 % utilizara cada una de las herramientas propuestas así como la plataforma.

En la tabla es posible identificar los porcentajes particulares del nivel de alcance logrado con el uso de cada herramienta y la plataforma.

El siguiente objetivo particular fue:

- Desarrollar habilidades y actitudes de Trabajo Colaborativo en los estudiantes.

Relacionada con la meta de que al menos 80% de los estudiantes trabaje de forma colaborativa en el proceso de enseñanza- aprendizaje, esta se considera lograda ya que en cada actividad al menos el 93% de los estudiantes participaron siguiendo la estrategia, los roles y la coevaluación; en cuanto a las actitudes el no. de estudiantes que dijeron les agradaba trabajar de forma colaborativa se incrementó de 29 a 32, y en relación a la motivación de 31 a 32 estudiantes.

Tabla 17. “Participación de los estudiantes en las actividades mediante TC”

| ESTRATEGIA DE TRABAJO COLABORATIVO | DE ACTIVIDAD | INDICADOR | NO. DE ESTUDIANTES (total de 43) | Porcentaje % |
|---|-------------------------------|----------------------|----------------------------------|--------------|
| | Análisis de puestos | Seguimiento de roles | 43 | 100 |
| | | Coevaluación | 43 | 100 |
| | Diseño de Manual de Inducción | Seguimiento de roles | 40 | 93 |
| | | Coevaluación | 43 | 100 |
| | Preparación para el simulador | Seguimiento de roles | 20 | 100 |
| | | Coevaluación | 20 | 100 |
| Actitudes hacia el trabajo colaborativo | | Agrado | Diagnóstico: 29/38 | 97.2 |
| | | | Final: 32/40 | |
| | | Motivación | Diagnóstico: 31/38 | |

| | |
|--------------|------|
| Final: 32/40 | |
| Parcial | 53.3 |
| TOTAL | 80.6 |

El siguiente objetivo:

- Promover actitudes positivas hacia el curso en los estudiantes.

Mismo que se relaciona con la meta de fomentar en el 80% de los estudiantes actitudes positivas hacia el curso. En este caso realizo un comparativo de los resultados de diagnóstico y final. En el diagnóstico fue posible identificar que solo 23 estudiantes tenían interés, 13 mostraban agrado y 18 planeaban ejercer la carrera en esa área al egresar. Estas cifras aumentaron de la siguiente forma: 30 estudiantes expresaron mucho interés en el área, 19 indicaron agrado en el curso y 25 expresaron que planeaban ejercer la carrera en esta área. Esto de acuerdo al cuestionario final.

Finalmente con los resultados anteriores es posible analizar el alcance del objetivo general

- Gestionar competencias disciplinares a través de herramientas digitales colaborativas en estudiantes de la E.E TBARH de la facultad de Psicología Región Poza Rica- Tuxpan.

Y la meta relacionada

- Facilitar en el 80% de los estudiantes el desarrollo de competencias del programa de la E.E. TBARH mediante el uso de herramientas digitales colaborativas, en el periodo Agosto 2016- enero 2017.

En cuanto las competencias estas fueron desarrolladas en un nivel de desempeño bueno y excelente (en cada unidad y actividad que implicó la entrega de un

producto) considerando la evaluación de los aprendizajes que se muestran en el capítulo 5.

Con respecto al porcentaje este alcanza un 93% de acuerdo al total de estudiantes que participaron y alcanzaron el nivel de desempeño mínimo de “bueno” en cada actividad”, así como al número de aprobados en la Experiencia Educativa.

6.1.2 Cumplimiento del cronograma

Como mencioné en el apartado de disfunciones, en ciertos momentos la planeación de las actividades requirió ser modificada debido a las disfunciones presentadas y la toma de decisiones de acuerdo a resultados de mecanismos de seguimiento.

Estas modificaciones generalmente se debieron a suspensiones de labores o bien para adecuar la actividad planeada en relación al avance de la docente titular y no saturar a los estudiantes de actividades. Por esto fue importante mantener una comunicación constante con la docente y con los estudiantes.

Con los estudiantes además, se realizaron modificaciones en la forma que seguirían la estrategia ya que la mayoría de los equipos trabajaron colaborando sin necesidad de seguir los roles.

El cronograma fue fundamental para el cumplimiento de objetivos, ya que sirvió de guía durante el semestre en que se realizó la intervención. Más no fue un documento que debiera seguirse con rigidez, ya que una de las características de este y de la planeación de clases es la flexibilidad. Es decir, en el momento en que se pudieron detectar disfunciones, el cronograma servía para tomar decisiones y no perder de vista los objetivos y alcances esperado, si no poder visualizar de qué manera podían hacerse ajustes contemplando tiempos, materiales, actividades, etc.

En la tabla 18 “Implementación del plan de acción” muestro finalmente cómo y cuándo se realizaron las actividades planeadas así como los instrumentos de evaluación utilizados, pudiéndose comparar con la Tabla 5 del capítulo 4 “Planeación general”.

Tabla 18. Implementación del Plan de acción.

| Inicio de la implementación: 28 de septiembre | | | |
|---|--|--|---|
| Suspensión de sesiones: 10 de noviembre, 17 de noviembre | | | |
| Sesión | Actividad | ¿Cómo se implementó la estrategia/herramienta? | Instrumentos de evaluación |
| 28 de septiembre 1 sesión 2 horas | Sensibilización | Organización de los equipos heterogéneos de 5 integrantes procurando que los equipos se integraran por azar. | Escala estimativa actitudinal Bitácora Hoja de trabajo Colaborativo |
| Fecha: 29 de septiembre- 3 de octubre 1 sesión presencial y asesorías virtuales. | Análisis de puestos | Esta actividad se realizó con el fin de practicar el uso de Eminus, correo institucional y Word online; recibieron los estudiantes una capacitación previa y se realizaron asesorías durante la elaboración de su trabajo. | Escala estimativa |
| 13- 31 de octubre 1 sesión de 1 hora presencial inicial | Diseñar un manual de Inducción de una organización | Se integran en equipos de trabajo colaborativo, se asignan roles y se evalúa el proceso de acuerdo al rol y colaboración. | Rúbrica Hoja de trabajo colaborativo |
| Asesorías virtuales 1 sesión final. | | Se asesora por medio de micorreosUV, se da la opción de trabajarlo en Word Online y la entrega es vía EMINUS. Se dispone de material en esta plataforma. | Bitácora de la gestora. |
| 11- 31 de octubre | Foro de discusión en EMINUS | El foro se usa al cierre de la actividad como espacio de reflexión a la misma. | Lista de participación y acceso |
| 3- 12 de noviembre 1 sesión inicial. 1 sesión intermedia para asesorías. Asesorías virtuales | FODA | En equipo de trabajo colaborativo, se asignan roles se evalúa el proceso de acuerdo a la colaboración aportada en la elaboración de este trabajo. Se identifica que los roles no se siguen. Asesoría por medio de micorreosUV y EMINUS, entrega por el mismo medio. | Rúbrica Bitácora de la gestora |

| | | | |
|---|---|---|--|
| 14 noviembre- 16 diciembre 1 sesión presencial inicial. 2 sesiones de asesorías presenciales. Asesorías virtuales. | Diseño de manual de capacitación con base en la Norma Técnica de Competencia Laboral. | Este trabajo es individual, en el proceso se fomenta despejen dudas con sus compañeros y por medio del foro compartan dudas o comentarios. Se asesora por medio de micorreoUV y la entrega es vía EMINUS. Se dispone de material en esta plataforma. | Lista de cotejo. Bitácora de la gestora. |
| 14- noviembre- 16 diciembre | Foro de discusión en EMINUS | Se abre el foro a la participación voluntaria, compartiendo dudas, experiencias, comentarios. | Lista de Participación y acceso. |
| 1 sesión 2 horas. 2 diciembre | Práctica de simulador. | Participan aquellos estudiantes con que de forma voluntaria tengan disposición e interés de hacerlo. Se integran en equipos de trabajo colaborativo. Planean las partes elementales del simulador y hacen una representación a l grupo. | Bitácora de la gestora. Cuestionario de trabajo colaborativo. |
| 5- 16 de diciembre | Foro de discusión en EMINUS | Se comparte los videos que se videograbaron en la sesión de Práctica de Simulador, y los estudiantes comentan la participación de sus compañeros. | Lista de participación. |
| 13- 16 de diciembre | Observación de simuladores y cierre | En estos tres días los estudiantes presentaron su simulador de forma individual, se dividió al grupo en 2, y cada estudiante realizó su simulador disponiendo de una hora. Esta actividad es parte de la planeación de la docente y contrasté lo practicado en la actividad anterior con lo aquí presentado. | Lista de cotejo Cuestionario de evaluación global de proceso y gestora. Finalizar cuadro SQA |

6.1.3 Alcance de los resultados obtenidos, ajustes y rediseño.

En cuanto a los ajustes y rediseño que realicé a la planeación en comparación del plan original, puedo indicar lo siguiente:

- todas las actividades planeadas se desarrollaron
- solo hubo 2 modificaciones de fechas ya que fue necesario ir a la par del avance de las actividades de la docente titular
- a pesar de que no se tenía fecha específica para la evaluación de seguimiento esta se realizó oportunamente al término de la tercera actividad
- La docente solicita intervenir también en la actividad de la técnica FODA, por lo que esta se agrega al plan
- La actividad de práctica de simulador y foro de discusión, fue modificada en cuanto a la forma de desarrollarse ya que la docente y la gestora percibimos al grupo cargado de actividades por lo que la principal modificación fue que participaran aquellos estudiantes que de forma voluntaria lo decidieran y no dejar trabajo para casa más que el foro para retroalimentación y dudas.

6.2 INFORME GLOBAL DE LA EVALUACIÓN

6.2.1 Evaluación final de la estrategia

En cuanto a la evaluación de la (s) herramienta (s)

En la acción 2. Análisis de puestos, recabé la información de los estudiantes que utilizaron Word online para incorporarlo como práctica y quienes entregaron su instrumento vía EMINUS. Los 43 estudiantes entregaron vía EMINUS la actividad; los que aparecen en la tabla 19. Archivo compartido en Word Online, son aquellos que trabajaron utilizando esta herramienta.

Tabla 19. Archivo compartido en Word

| COMPARTIDO POR WORD ONLINE PARA REVISIÓN | |
|---|-------|
| 1. | EM20 |
| | EM9. |
| | EM34 |
| 2 | EM25 |
| 3 | EH17 |
| 4 | EM1 |
| 5 | EM33 |
| 6 | EH14 |
| 7 | EM16 |
| 8 | GEM13 |
| 9 | EM39 |
| 10 | EM2 |
| 11 | EM7 |
| 12 | EM30 |
| 13 | EM38 |
| 14 | EH8 |
| 15 | EM19 |
| 16 | EM28 |
| 17 | EM12 |
| 18 | EM24 |
| 19 | EM31 |
| 20 | EH41 |
| 21 | EH32 |

Para el análisis de los resultados del uso del foro de Eminus en la actividad 4. Foro de discusión (que se realizó como reflexión del proceso de la actividad 3. Manual de Inducción) presento la siguiente Tabla 20. Evaluación del Manual de Inducción y Participación en Foro, mostrando si el estudiante participó en el foro y, con un análisis previo, la categoría del comentario o aportación realizada por él

Tabla 20. Evaluación del Manual de Inducción y Participación en Foro.

| EQUIPO | ESTUDIANTE | PARTICIPACION FORO |
|---------------|-------------------|---------------------------|
| 1 | EM42 | NO |
| | EH34 | 2 |
| 2 | EM12 | 2 |
| | EM27 | NO |
| | EM28 | NO |
| 3 | EM39 | NO |
| | EM24 | NO |
| | EM31 | 2 |

| | | |
|----|------|----|
| 4 | EM5 | 2 |
| | EH8 | 2 |
| | EH23 | NO |
| 5 | EM6 | 2 |
| | EM19 | 2 |
| | EM21 | NO |
| 6 | EM2 | 2 |
| | EM7 | 2 |
| | EM30 | 2 |
| 7 | EM16 | 2 |
| | EM22 | 2 |
| | EM37 | 2 |
| 8 | EM9 | NO |
| | EM20 | 2 |
| | EM34 | 2 |
| 9 | EM40 | 2 |
| | EH3 | 2 |
| | EH10 | 2 |
| 10 | EM15 | 2 |
| | EM25 | NO |
| | EM11 | NO |
| 11 | EH14 | 2 |
| | EM18 | NO |
| | EH41 | NO |
| 12 | EM4 | NO |
| | EH17 | NO |
| | EH36 | NO |
| 13 | EM1 | 2 |
| | EM13 | 2 |
| | EM38 | 2 |
| 14 | EM26 | NO |
| | EH29 | NO |
| 15 | EM43 | NO |
| | EH32 | NO |
| | EM33 | NO |

Algunos comentarios relevantes y que coinciden varios de los estudiantes sobre el uso del foro los presento a continuación, estos recabados mediante el cuestionario

“evaluación del uso de la herramienta” aplicada para hacer un corte al finalizar esta actividad e identificar el avance en el uso de la herramienta, la estrategia y el proceso de los aprendizajes:

Comentarios en los cuales se expresa interés y autogestión de aprendizaje:

- “Utilicé el foro para expresar mi experiencia con la elaboración del manual.
- “Retroalimentar conocimientos y dialogar”
- “Tenía dudas”

Comentarios en los cuales se expresa desinterés y poca autogestión de aprendizaje:

- “Se me olvidó utilizarlo”
- “Debía hacerlo”
- “Por indicaciones”

Con respecto al uso de Word Online, aunque este no fue obligatorio sino opcional, a continuación se muestra la Figura 4 y 5 donde es posible observar la interacción entre la gestora y uno de los equipos que decidió utilizar la herramienta para elaborar todo su manual.

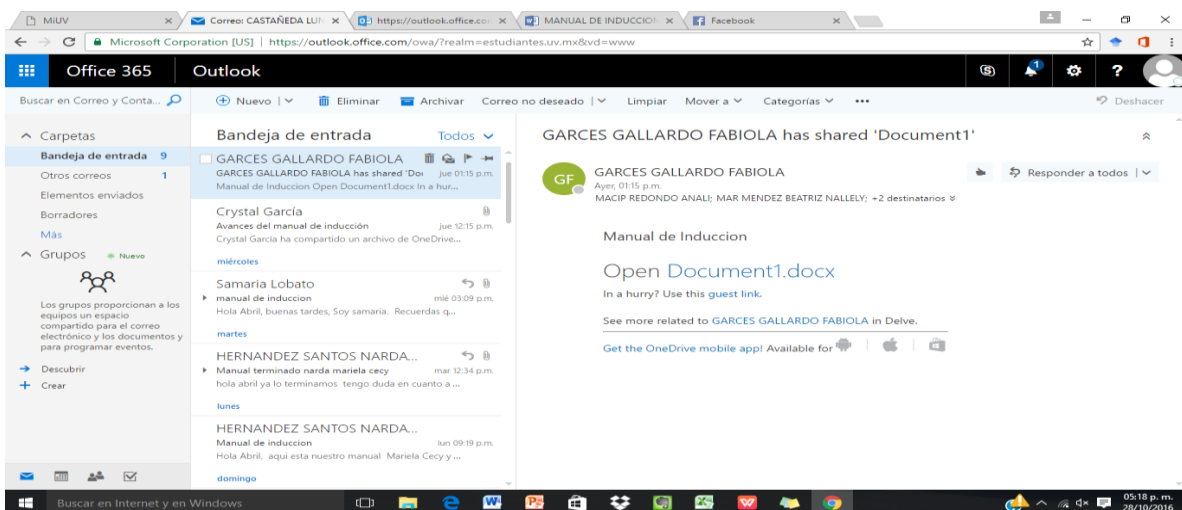


Figura 4. Uso de Word Online

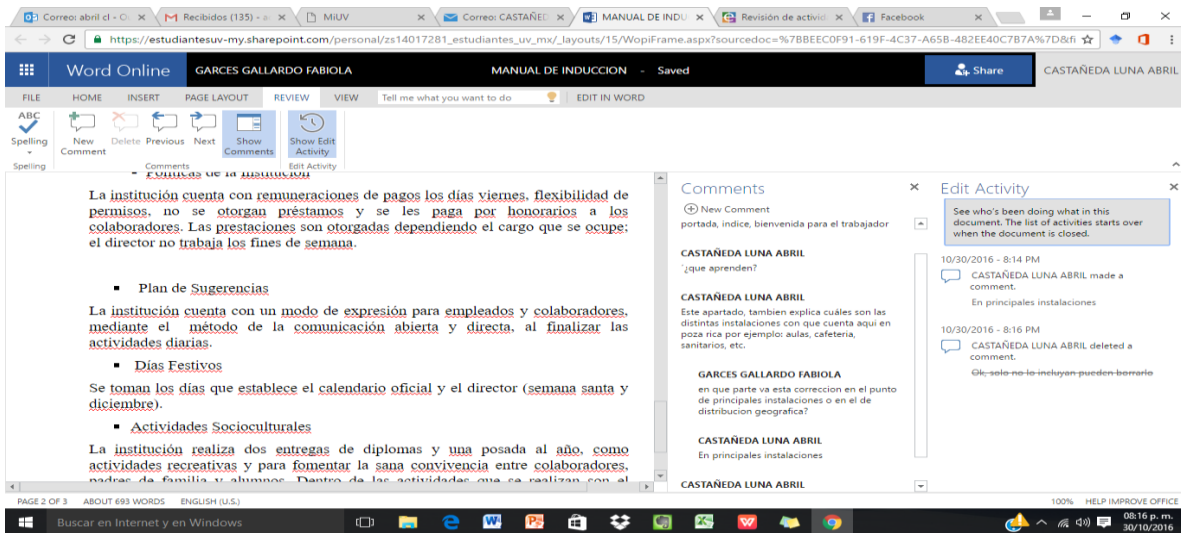


Figura 5 Interacción gestora- estudiante en Word Online

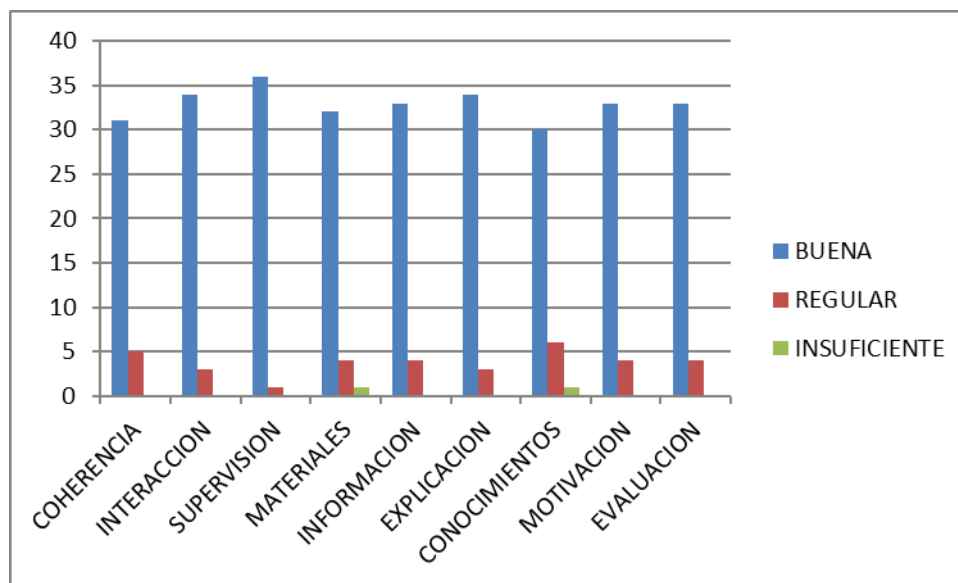
El uso del Word Online tuvo suficiente aceptación, sin embargo para la actividad del Manual de Inducción, los estudiantes en su mayoría no lo identificaron amigable puesto que expresaron que sus tablas o imágenes se movían en ese tipo de archivo. Los equipos que decidieron utilizarlo comentaron estar muy cómodos usando esta herramienta pues pueden trabajar de forma colaborativa en cualquier momento del día y en cualquier lugar.

En cuanto a la evaluación del gestor de los aprendizajes por parte de los estudiantes

Esta evaluación la realicé con el instrumento “cuestionario de evaluación del desempeño del gestor”, en dos momentos: a la mitad de la intervención, o sea durante el desarrollo de las actividades intermedias; y al final de la intervención.

Los resultados de los cuestionarios aplicados durante la intervención son los que se muestran en la Gráfica 11 Evaluación del desempeño del gestor durante la intervención, en ese momento lo apliqué a 37 de los 43 estudiantes.

Gráfica 11. Evaluación del desempeño del gestor durante la intervención.



Autoevaluación del gestor

Mi autoevaluación fue registrada en el instrumento “Diario de vida y aprendizaje” en el cual respondí las preguntas, de acuerdo a las distintas sesiones y actividades que realicé. Para una mejor presentación y análisis de lo que ahí describí organizo la información en las siguientes categorías presentadas en las tablas 21, 22 y 23 “Autoevaluación del gestor”.

Tabla 21. Autoevaluación del gestor: Fase previa a la intervención.

| Categoría | Comentario transcrito |
|----------------------|---|
| Sobre la herramienta | Creo que serán de ayuda para la colaboración y facilidad de entrega de trabajos, espero que la dificultad de uso sea mínima y los estudiantes identifiquen amigables y útiles las herramientas. |
| Sobre la estrategia | El seguimiento de roles puede ser divertido al inicio ya que es diferente, quizá en el proceso vean que no tan |

| | |
|------------------------------------|--|
| | sencillo, considero que la estrategia es totalmente adecuada al área organizacional pues es la forma en que se espera trabaje también una empresa. |
| Sobre el grupo | Me siento motivada y ansiosa a la vez, creo que trabajar con un grupo tan numeroso será difícil además del nivel académico que tienen, sin embargo tengo confianza en mi experiencia (aunque poca) y conocimientos, así como en las capacidades que he desarrollado en la maestría). |
| Sobre la organización y materiales | Mi planeación fue realizada de forma detallada, aprobada por la docente titular, los ajustes que se tengan que realizar serán necesarios ya que un plan debe tener flexibilidad. |
| Sobre el autodesempeño | No hice referencia |

Me doy cuenta que mis preocupaciones iniciales estaban reguladas por la confianza que me dieron los conocimientos, habilidades y actitudes tanto previas como las desarrolladas en la maestría, los factores desconocidos hacían que mis expectativas fueran no muy ambiciosas.

Noto que tenía claridad en la coherencia de las estrategias y herramientas propuestas y el cumplimiento de los objetivos, sobretodo en la utilidad que los estudiantes y docente podían identificar de ellas.

Tabla 22. Autoevaluación del gestor: Durante el desarrollo de la intervención.

| Categoría | Comentario |
|----------------------|--|
| Sobre la herramienta | Los estudiantes se notan motivados en su uso, identifiqué que son pocos (alrededor de 4) que no tienen facilidad y se muestran resistentes. Fue poco el tiempo que tuve para dar la sesión de la capacitación. |

| | |
|------------------------------------|---|
| Sobre la estrategia | La aceptación y seguimiento de la estrategia ha sido buena, los estudiantes asignan los roles y coevalúan su desempeño como equipo. Noto de acuerdo a sus comentarios, que en el trabajo a distancia algunos equipos ya no siguen los roles, más bien practican un poco de cada uno, comparten responsabilidades. |
| Sobre el grupo | He notado que la confianza incrementa entre ellos, entre los estudiantes y docente y conmigo, la interacción se ha hecho cercana y el uso de las herramientas ha favorecido para que los equipos trabajen a distancia cuando es fin de semana, suspenden clases o tienen que salir a las prácticas. Un equipo no siguió los roles, por lo que la entrega de una actividad fue a destiempo. Es necesario que dé seguimiento a estos estudiantes, así como a aquellos que no están cursando la misma área, sino solo esta E.E. |
| Sobre la organización y materiales | La planeación me ha permitido llevar un buen avance y tener previsto lo que sigue, me hace sentir tranquila y segura. El organizar los materiales como cuestionarios que se llenan en físico es laborioso, ya que debo tener 43 juegos de cada uno, en lo personal prefiero el uso de la tecnología, sin embargo para el objetivo de estos cuestionarios es importante que los estudiantes los contesten en el aula para hacer un espacio de reflexión con respecto a sus aprendizajes. |
| Sobre el autodesempeño | Requiero ser más concreta y clara en mis indicaciones para optimizar el uso del tiempo, me siento segura al contestar las dudas de los estudiantes y que la docente esté presente en las sesiones y dé apertura a mi intervención ha sido fructífero para fomentar la participación de los estudiantes. |

Al releer mi diario y realizar un análisis con respecto a lo que experimenté durante esta intervención me doy cuenta que se presentaron disfunciones que ya había

previsto, así que realicé ajustes y tomé medidas para procurar la participación y colaboración de aquellos estudiantes que se quedaban, tenían resistencia al uso de las herramientas o no tenían buena comunicación con los demás.

Con respecto a la estrategia detecté que la mayoría de los equipos superaban el seguimiento de roles a partir de las actividades intermedias y se enfocan muy bien a la tarea y cumplimiento. El equipo que no entregó a tiempo, de todas formas realiza una coevaluación y expresan que se dieron cuenta de las áreas de oportunidad de cada uno pero también de las fortalezas que debían haber identificado antes para poder colaborar. Esto me permite reflexionar sobre realizar actividades que promuevan también la socialización y relaciones interpersonales entre ellos.

Sobre mi desempeño me costó trabajo la elaboración y organización de materiales impresos, pero son necesarios. Identifico que en mi preocupación por ser clara mis comentarios no son del todo concretos, así que puedo mejorar esto. Me doy cuenta que una estrategia que aplico es que los estudiantes practiquen en el aula para que sean ellos mismos los que lleguen a reflexionar y autogestionar su aprendizaje.

Tabla 23. Autoevaluación del gestor: Cierre de la intervención.

| Categoría | Comentario |
|----------------------|--|
| Sobre la herramienta | <p>La plataforma Eminus fue utilizada por todos los estudiantes, para los foros no fue el total del grupo que realizó participaciones.</p> <p>La herramienta Word online tuvo muy buena aceptación para muchos en una actividad, pero en otra expresaron que era difícil pues tenían que insertar tablas y estas se movían.</p> <p>El correo institucional fue novedoso, así como la demostración de las herramientas con que cuenta la Universidad Veracruzana.</p> |

| | |
|------------------------------------|---|
| Sobre la estrategia | El aprendizaje colaborativo fue ideal para sustentar la forma de trabajo y evaluación de las actividades, permitió que algunos equipos progresivamente mejorarán su forma de trabajo y que otros incluso superaran los roles. Aprendieron a coevaluarse según lo expresado. |
| Sobre el grupo | El grupo se nota integrado, algunos demuestran afinidad con compañeros que no conocían y con quienes trabajaron en este curso. La docente realiza el cierre de los simuladores y aprovecha para cerrar su curso, también me da lugar y espacio para realizar mi evaluación final y mi cierre con ellos. 3 estudiantes no se presentaron al trabajo final y uno que si lo hizo se mostró con actitudes negativas hacia este. |
| Sobre la organización y materiales | Con la práctica fui organizando mejor mis materiales, equipo y a pesar de seguir siendo numerosos aprendí a llevar un control adecuado. |
| Sobre el autodesempeño | La evaluación intermedia que hicieron los estudiantes sobre mi desempeño fue importante para mí ya que pude identificar mis fortalezas aquello en lo que podía mejorar. Finalmente me siento satisfecha aunque sabiendo que no dejo de aprender y que cada contexto es distinto. |

CAPÍTULO VII. CULTURALIZACIÓN Y DIFUSIÓN DE LA INTERVENCIÓN

En este capítulo presento las acciones que he realizado para la fase de culturalización y difusión de este trabajo de intervención. La información se presenta en tres apartados: socialización de resultados, incorporación en la cultura y externalización.

7.1 SOCIALIZACIÓN DE RESULTADOS

La socialización de resultados fue realizada en conjunto con la etapa de implementación, ya que una vez que obtuve resultados del diagnóstico y de las actividades, compartí estos con la docente y los estudiantes.

La docente titular consideró para su evaluación los desempeños que también formulé como objetivos de la intervención, así ella tomó en cuenta las evaluaciones de las actividades de análisis de puestos, manual de inducción, técnica FODA y Capacitación; en dichos desempeños también se incluyó lo correspondiente al trabajo colaborativo y uso de herramientas digitales, por lo cual la estrategia y herramientas fueron complemento y medios para el desarrollo de las competencias.

Con los estudiantes, compartí el avance de sus resultados con el fin de propiciar la reflexión y metacognición sobre su proceso de aprendizaje.

Una vez concluida la etapa de implementación, realicé un reporte de los resultados globales de la intervención, el cual se entregó a la docente, academia y a la dirección de la Facultad de Psicología.

Esta etapa tiene como fin que las acciones y resultados de la intervención realizada se difundan y den a conocer.

Esto tuvo dos puntos importantes:

1. Tomar decisiones pertinentes en el momento adecuado, según los alcances de las acciones implementadas y los comentarios de la docente titular pero sobre todo de los estudiantes al conocer y reflexionar sobre el proceso de aprendizaje y los aprendizajes construidos.
2. Promover que lo realizado en el aula no se quede únicamente ahí, si no que pueda traspasar y replicarse en algún momento incluso por los mismos estudiantes ya sea en otras clases o bien en el ámbito laboral.

La socialización fue clave para que los objetivos planteados de la intervención se alcanzaran ya que, como mencioné en el apartado de fundamentación teórica, las teorías que enmarcaron esta tesis fueron el constructivismo y el enfoque por competencias. Lo cual implicó que los actores principales fueran los estudiantes, siendo conscientes del proceso de construcción de conocimientos, habilidades y actitudes. Así ellos debían conocer sus resultados y tomar decisiones no solo de forma individual sino también colaborativa para continuar de la mejor manera su gestión de aprendizajes y los objetivos personales.

7.2 INCORPORACIÓN EN LA CULTURA. CONSIDERACIONES PARA LA CULTURIZACIÓN

De acuerdo a Gairín, J. (2014) la culturalización es promover el involucramiento de la comunidad educativa en el desarrollo de las acciones del plan de intervención.

Para esta etapa, planeé las siguientes acciones:

- Taller sobre el uso de las herramientas digitales institucionales para el estudiante de Psicología en el marco de los festejos del día del psicólogo en esta Facultad.
- Entrega a la academia del área organizacional de la Facultad de Psicología, de una propuesta de incorporación de las herramientas digitales a las actividades o diseño de sus Experiencias Educativas.

En cuanto al taller, este lo realicé el día 17 de mayo de 2017, para lo cual semanas antes platicué con la directora y tomamos acuerdos. Invité a los estudiantes que estuvieran disponibilidad de tiempo, repartí volantes, me presenté en sus salones y también lo publiqué por medio de Facebook. En dicho taller participaron estudiantes de segundo semestre y uno de séptimo.

Comencé explicando brevemente las herramientas disponibles que tiene la Universidad Veracruzana y después trabajaron con el correo institucional, Word Online y Eminus, simulando que realizaban un trabajo en equipo con estas herramientas.

Entre los comentarios del cierre del taller, los estudiantes dijeron que habían logrado ver la utilidad de estas herramientas, que su uso era fácil pero debían practicar y conocerlas mejor para aprovecharlas, nombraron algunas Experiencias Educativas donde visualizaban utilizarlas, sobre todo las de investigación ya que implica trabajar en equipo y Word online por ejemplo, les ayudaba a ir construyendo sus trabajos y colaborar de forma virtual, según lo indicaron.

Lo anterior permite promover la incorporación de estas herramientas y la estrategia de trabajo colaborativo desde la participación de los estudiantes, aunque es solo un paso para llegar a que estas acciones se apropien del todo.

La segunda acción fue la entrega de la propuesta, se realizó con el fin de que los docentes visualicen también la utilidad y puedan conocer e incorporar el uso de las herramientas y estrategia de trabajo colaborativo en sus planes de clase de manera que a ellos les funcione para alcanzar los objetivos de aprendizaje. Si ellos pueden adoptar y adaptar esta propuesta a las Experiencias Educativas que imparten será más fácil que estas acciones se repliquen y lleguen a más estudiantes.

Si bien estas acciones fueron relevantes para que no sólo la docente y los estudiantes conocieran y se apropiaran de las herramientas digitales, la estrategia

de trabajo colaborativo y todas las acciones que se realizaron en la intervención; para que la culturización sea implantada del todo, se requiere un trabajo constante y a la par con los docentes, estudiantes y directivos de la facultad.

El integrar lo realizado en esta intervención a la forma de trabajo de la institución no debe ser forzado, sino más bien flexible mediante la detección de áreas donde estas puedan ayudar en la mejora del contexto educativo y sus procesos, es decir mediante la innovación.

7.3 EXTERNALIZACIÓN

La externalización ha tenido lugar desde que surgió este trabajo como proyecto, ya que los avances se han compartido en foros, congresos y otros espacios fuera de la institución, lo cual permite la difusión de lo que se ha realizado en este trabajo de intervención.

En la siguiente tabla 24 “Acciones para la Externalización”, presento los eventos donde se ha difundido el avance de esta tesis.

Tabla 24. Acciones para la Externalización”

| Evento | Lugar | Agentes | Fecha |
|---|---------------------------|--|--------------------------|
| 12º Congreso de investigación educativa internacional. | Puerto Vallarta, Jalisco. | Universidades Nacionales e Internacionales. | 17 de noviembre de 2016. |
| Presentación de avances del trabajo en Instituto de investigaciones Educativas. | Xalapa, Ver. | Docente y estudiantes miembros del Programa de Investigación e Innovación en Educación Superior. | 27 de marzo de 2017. |
| Ponencia en el III Encuentro de Educación Internacional y Comparada | Ciudad de México. | Universidades Nacionales e Internacionales. | 11 y 12 de mayo de 2017. |
| Participación V Encuentro de estudiantes de Posgrado en Educación Superior | Ciudad de México. | Universidades Nacionales. | 24- 26 de mayo de 2017. |

Mi participación en estos eventos tuvo varios beneficios.

Principalmente permitieron que ampliara mi visión sobre la forma en que trabajan otros profesionales de la educación en lo que respecta a la investigación e intervención en este ámbito. Fue enriquecedor conocer colegas y crear redes, que de cierta forma sumaron ideas y contribuyeron a que este trabajo fuera más preciso, coherente pero también creativo y dinámico.

En estos eventos no solo pude compartir conocimientos, si no también fortalecer actitudes de colaboración, respeto, tolerancia.

Como parte de la participación en los congresos de Investigación Educativa Internacional y el Encuentro de Educación comparada, realicé dos publicaciones junto con mi Directora de Tesis. Estos procesos me permitieron conocer nuevas experiencias en cuestión de redacción y publicación de artículos, en las que la disciplina y cumplimiento fueron importantes para poder ser consideradas.

En general la etapa de externalización posibilitó el desarrollo de actitudes y habilidades que un gestor del aprendizaje de tener tales como la búsqueda de conocimiento, la actualización, creación de redes, publicación de artículos y cultura general.

CONCLUSIONES

De acuerdo a los resultados de esta intervención, a continuación describo las conclusiones a las que llego en relación con los objetivos planteados.

En cuanto al objetivo de “Promover la incorporación de herramientas digitales colaborativas: Eminus, correo institucional y office 365 para gestionar las competencias la E.E TBARH de la licenciatura en Psicología”; este se considera alcanzado ya que la incorporación de herramientas digitales colaborativas fue posible por el diagnóstico realizado que me permitió identificar la disposición, conocimientos y accesibilidad de los estudiantes a las herramientas digitales mencionadas. Si bien la mayoría no había utilizado estas herramientas si tenían acceso a ellas por lo que la aplicación en la E.E. fue posible a lo largo del semestre y en distintas actividades.

Si bien se presentaron por parte de algunos estudiantes resistencias y dificultades en cuanto al uso de foros y Word Online de Office 365, es recomendable continuar con la gestión de los aprendizajes de otras E.E. y desde el inicio de la carrera para que la apropiación sea adecuada y útil al estudiante a lo largo de su carrera pero también para lograr su perfil de egreso.

Para esto último podría trabajarse en academias la elaboración de los perfiles de egreso considerando las competencias digitales que los estudiantes deben tener y posteriormente dosificarlas en las Experiencias Educativas que cursan cada semestre. Por ejemplo el dominio de herramientas colaborativas no solo promueve una habilidad en el uso de la tecnología si no también aspectos axiológicos como la colaboración, respeto y tolerancia, aspectos que son necesarios en los egresados del nivel superior.

Con respecto al objetivo de desarrollar habilidades y actitudes de Trabajo Colaborativo en los estudiantes; este se logró ya que la estrategia de trabajo colaborativo fue sustento pedagógico del diseño de las actividades del plan de

acción y promovió sobre todo actitudes positivas y orientadas al aprendizaje autónomo y colaborativo.

Poniendo en práctica esta estrategia los equipos planearon sus objetivos, roles y acciones para las actividades a desarrollar, teniendo así la autogestión de su proceso de aprendizaje pero también retroalimentando el trabajo del otro y fomentando la responsabilidad individual. Estas actitudes y habilidades de colaboración fueron evaluadas de forma auto y coevaluativa, por lo que ellos podían tener el conocimiento, control y tomar decisiones oportunas sobre la gestión de sus aprendizajes.

Algunos equipos que no trabajaron de esta forma se mostraron con problemas de comunicación dentro y fuera del aula e incumplimiento de los tiempos establecidos para la entrega de trabajos.

También pude identificar que aquellos equipos que trabajaron practicando desde un inicio los principios del aprendizaje colaborativo, dejaron de seguir los roles en las actividades intermedias del curso para tomar un poco de cada uno a lo largo de las tareas.

En relación al objetivo de desarrollar los saberes digitales para la colaboración en los estudiantes; este fue alcanzado ya que los estudiantes utilizaron *Eminus* para la entrega de tareas que realizaron en equipos de trabajo colaborativo, envío de mensajes para solicitar retroalimentación, seguimiento de fechas de entrega de actividades y compartir materiales en espacios de socialización como los foros.

Al utilizar *Word Online* de *Office 365* para la creación de documentos de forma colaborativa indican que les permite una construcción y elaboración de trabajos a distancia mediante una comunicación directa con sus compañeros y gestor debido a que al conectarse de forma sincrónica permite una retroalimentación inmediata.

Un área de oportunidad que los estudiantes expresan de esta herramienta es que al incluir tablas o gráficas, estas se mueven, lo cual dificulta la elaboración del trabajo.

Sobre el correo institucional, este se utilizó para las asesorías y compartir documentos. Los estudiantes en su mayoría no habían accedido a su correo y les resultaron interesantes las demás herramientas que este dispone para los estudiantes.

Con respecto a la participación en foros de Eminus para la socialización, hubo disfunciones que según expresaron no lo usaron porque se les había olvidado o porque no era obligatorio. Cuando su participación en los foros fue considerada para su evaluación todos lo realizaron y después de esta práctica comentaron que era fácil el uso de foros e interesante leer y responder a sus compañeros.

Sobre el objetivo de promover actitudes positivas hacia el curso en los estudiantes, este se logró mediante la estrategia de trabajo colaborativo ya que el principio de interdependencia positiva del aprendizaje colaborativo promueve que los estudiantes compartan metas, recursos, logros y entendimiento del rol de cada uno. Al poner en práctica estas acciones dentro de las actividades de la Experiencia Educativa, se fomentaron actitudes positivas que orientaron a la resolución de tareas, en las sesiones de socialización de resultados se reflexionaba también sobre el proceso vivido en determinada actividad y cada vez se mostraban más enfocados a desarrollar aprendizajes y cumplir sus objetivos.

Por otro lado, el trabajo colaborativo permitió integrar estudiantes que no se conocían o bien que eran de semestres distintos, trabajando en colaboración con un objetivo claro y cada uno realizando una parte importante de las tareas fue posible que pudieran sentirse parte de un grupo y conformar una identidad colectiva.

En esta intervención fue posible comprobar que las actitudes hacia el curso y el área mejoraron con respecto a los datos iniciales que se obtuvieron en el diagnóstico, por lo que la forma de trabajo (estrategia pedagógica, actividades y herramientas) influyó en la promoción de estas actitudes; esto de acuerdo al resultado obtenido en cuanto a las habilidades y actitudes desarrolladas por los estudiantes hacia el trabajo colaborativo.

Con respecto al enfoque constructivista y por competencias efectivo concluyo que si se quiere dar cuenta de un fenómeno tan complejo como el de los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren en el aula, se debe evadir cualquier tipo de rigidez y asumir que este enfoque debe ser dinámico, flexible y estar abierto a evaluaciones para la toma de decisiones y la mejora constante.

Finalmente, esta tesis permitió mi desarrollo integral de competencias como gestor del aprendizaje ya que no solo adquirí conocimientos o saberes teóricos, sino también actitudes y habilidades que seguiré aplicando en el ámbito profesional y personal. Esta Maestría por ser profesionalizante posibilitó ir más allá de identificar una problemática o necesidades en el contexto educativo; también planear, ejecutar, evaluar y reflexionar sobre el quehacer docente, significando una mejora que amplía mi visión y mi labor en este ámbito que es primordial para el avance de todos los grupos sociales y que hace falta para que la educación no solo se enfoque en la enseñanza, las calificaciones o la obtención de un grado, sino en la gestión de aprendizajes y competencias en cada estudiante con valores y actitudes que en muchas ocasiones se dejan de lado.

Recomendaciones

Para futuros trabajos similares a este o relacionados con intervención educativa, se recomienda lo siguiente:

Como en esta intervención tuve el rol de gestora como docente adjunta, se recomienda una comunicación constante que facilite la negociación con el docente titular. Esto implica comentar avances, modificaciones y reflexiones que posibiliten la mejora de la gestión de aprendizajes con actitudes de respeto y disposición.

Se recomienda considerar las características socioeconómicas de los estudiantes, es importante que el gestor o docente conozca que otras ocupaciones tienen los estudiantes en la medida de lo posible. Esto con el fin de establecer una mejor comunicación con ellos y llevar un control de su avance.

También identifiqué necesario para futuras intervenciones el gestionar los demás saberes digitales y así poder promover que se establezcan en los perfiles de la carrera, lo cual sería una aportación e innovación importante y necesaria.

Se recomienda promover mediante la sensibilización que los estudiantes den más valor al aprendizaje que a su medición, para que las actividades no se realicen únicamente con el objetivo de recibir una calificación sino de aprender. Esta tarea no solo es un reto con este grupo en particular, es un reto que se nos presenta a todos aquellos que laboramos en el cualquier espacio del ámbito educativo, ya que aunque nuestro Sistema Educativo Nacional en sus planes y programas establece que actualmente estamos enfocados a aprender a aprender, a la calificación se le sigue dando un significado inadecuado.

Para enriquecer este trabajo se recomienda también que pudiera aplicarse un instrumento que evalúe la integración grupal e incluso la autoestima de cada estudiante, ya que el aprendizaje colaborativo mejora las actitudes hacia el aprendizaje, las relaciones interpersonales y hacia los miembros del grupo. Estos factores ayudan a que las resistencias o actitudes negativas disminuyan o se superen.

REFERENCIAS

- Acle, T.G y Herrera, M.A. (1984) Análisis de la primera generación de egresados de la carrera de psicología de la ENEP Zaragoza: Funciones profesionales y mercado laboral. Enseñanza e investigación en Psicología, 10(1), 31-43. México: Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología.
- Alcántara, A. (2000). Tendencias Mundiales En La Educación Superior: El Papel De Los Organismos Multilaterales. México: UNAM.
- ANUIES (2007). Actas del Simposio. Tendencia y Retos de la Innovación Curricular en la Aprendizaje Superior. Comisión Nacional para la Innovación Curricular (COMINAIC). México: ANUIES.
- Araujo, U. y Sastre, G. (2008). El aprendizaje basado en problemas: una nueva perspectiva de la enseñanza en la universidad. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Arredondo, V., Ribes, E. y Robles, E. (1979) Técnicas instruccionales aplicadas a la educación superior. México: Trillas
- Ausubel, D.P. (1973) La educación y la estructura del conocimiento. Argentina: El Ateneo.
- Ballesteros, C. et. al (2010). Usos del e-learning en las universidades andaluzas: estado de la situación y análisis de las buenas prácticas. Pixel-Bit Revista de Medios y Educación, N° 37, pp. 7-18.

- El Banco Mundial. The World Bank. 1995. La Enseñanza Superior: Las Lecciones Derivadas de la Experiencia. Washington, D. C. The World Bank. Gibbons
- Barroso, J. y Cabero, J. (2010). Valoraciones de los alumnos sobre el e-learning en las universidades andaluzas. Revista Electrónica de Tecnología Educativa. (Sevilla), 31. Recuperado de: http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec31/articulos_n31_pdf/Edutec-e_n31_Barroso_Cabero.pdf
- Barrón, C. (2000). "La educación basada en competencias en el marco de los procesos de globalización", en M. A. Valle. Formación en competencias y certificación profesional (pp. 17-44). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bisquerra Alzina, Rafael (coord.) et al. (2004). Metodología de la investigación educativa, Madrid: La Muralla.
- Brown, K. y Cole, M. (2001). Cultural historical activity theory and the expansion of opportunities for learning after school. En M. J. Packer y M. B. Tappan (Eds.), Cultural and critical perspectives on human development. Nueva York: SUNY Press.
- Bustos, A. y Coll, C. (2010). Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 44 (16), pp. 163-184. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=14012513009>

- Bustos, A. y Coll, C. (2009). Psicología y Educación. Recuperado de:
http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/conf/CC_Almeria_04.pdf.
- Cabero, J. y Llorente, M.C. (2005). Las plataformas virtuales en el ámbito de la teleformación, en Revista electrónica Alternativas de Educación y Comunicación. Recuperado de:
http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/plataformas_virtuales_teleformacion_2005.pdf
- Cabero, J., Llorente, C. y Puentes, A. (2010). La satisfacción en los estudiantes en red en la formación semipresencial. Revista científica de educomunicación. Comunicar, 35 (XVIII), pp. 149-157
- Cabrero, J. (2005). Diseño y producción de TIC para la formación. Nuevas tecnologías de la Información y la Comunicación. Barcelona, España: UOC.
- Carrió, M. (2007). Ventajas del uso de la tecnología en el aprendizaje colaborativo. Revista Iberoamericana de Educación, vol. IV, n. ° 41. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)
- Casillas, M. A., Ramírez Martinell, A., Carvajal, M. y Valencia, K. (2016). La integración de México a la sociedad de la información. En Téllez, C. E (coordinadora). Derecho y TIC. Vertientes actuales. México: INFOTEC.
- Castañeda, F.S. (2004) Competencias del recién egresado de la Licenciatura en Psicología. Psicología del Caribe, Universidad del Norte, 14, 27-52. Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C.
- Informe anual de resultados 2006. Examen General de Egreso de la Licenciatura en Psicología , perfil industrial. México: CENEVAL

CEPAL (2007) Anuario estadístico de América Latina y el Caribe. Recuperado de:
<http://www.cepal.org>

Coll, C. Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. Una mirada constructivista
Revista Electrónica Sinéctica, núm. 25, agosto-enero, 2004, pp. 1-24
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente Jalisco,
México

Coll, C. (2004). "Las comunidades de aprendizaje: Nuevos horizontes para la investigación y la intervención en psicología de la educación", IV Congreso Internacional de Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México.

Colunga, A. (2005) Eminus. Sistema de Educación distribuida. Diapositivas.
Dirección General de Tecnología de Información. Universidad Veracruzana.
Recuperado de:
http://www.cudi.edu.mx/primavera_2005/presentaciones/alejandro_colunga.pdf

Comisión Europea (2004). Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Madrid: Dirección General de Educación y Cultura.

Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (2002) Perfil profesional del psicólogo y situación actual de la enseñanza de la psicología en México. México: Autor.

Corzo, R., y Echazarreta, I. (2008). Las expectativas de la universidad veracruzana sobre las Competencias del egresado de la educación media

Superior. Recuperado de:
<http://www.ieia.com.mx/materialesreuniones/1aReunionInternacionaldeEvaluacion/PONENCIAS19Septiembre/ConferenciasMagnasyespeciales1/RicardoCorzo.pdf>

Díaz, A. (2005). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? 28 (111), 7-36. México: Perfiles Educativos.

Díaz Barriga, Á. (2006). "El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?" 28 (111), 7-36. México: Perfiles educativos,

Díaz Barriga, F. y Rigo, M. (2000). "Formación docente y educación basada en competencias", en M. A. Valle Formación en competencias y certificación profesional (pp. 76104). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Exley, K. y Dennis, R. (2007). Enseñanza en pequeños grupos en Educación Superior. Madrid: Narcea.

Fernández, A. et. al (2010). Factores Claves para el éxito de un Gran Campus Virtual: el Campus Virtual de la UCM. Actas y Talleres de las Jornadas de Ingeniería del Software y Bases de Datos.

García, R. y Calderón, R. (2009). Sistema De Educación Multimodal En La Universidad Veracruzana. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. X Congreso Nacional de Investigación Educativa Veracruz, Veracruz.

- García, G. T. Y Burgos, F. M. C. (2001) Análisis de las vacantes de la carrera de psicología por perfil y nivel de puesto 2001. México: FESI, Bolsa de Trabajo. Referido en Pérez Zamora I. (s.f) Subprograma profesionalizante de psicología organizacional. México: FESI. Recuperado de: http://psicologia.iztacala.unam.mx/cambio_curricular/subprogramas/psicologia_organizacional.htm 11 de diciembre del 2015.
- Garduño, J.M. (2005) El avance de la evaluación en México y sus antecedentes. *Revista Mexicana de investigación educativa*, 10 (27) 1275-1283. México: Perfiles Educativos.
- Girón, H. B., Urbina, S. J. y Jurado, G. I. (1989) El ejercicio profesional de la psicología. En Urbina S., J. (Ed.) *El psicólogo: Formación, Ejercicio Profesional, Prospectiva*. México: UNAM.
- Gonczy, A. (2001). *Perspectivas internacionales sobre la educación basada en competencia, Competencias, materiales de lectura*. Coordinación General Académica, Unidad de innovación curricular, Universidad de Guadalajara, pp. 77-110.
- Gros, B. (1997): *Diseño y programas educativos. Pautas pedagógicas para la elaboración de software*. Barcelona: Ariel.
- Guerra, L. (2008). Estrategias de aprendizaje colaborativo utilizando las nuevas tecnologías de información y comunicación. (evaluación por grupos). *Docencia Universitaria*, 9(2), 11-34. Recuperado de http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/sadpro/Documentos/docencia_vol_9_n2_2008/4_art._1Laura_Guerra.pdf

Gutiérrez , M. R. (1982) Consideraciones acerca de la incidencia social de la psicología del trabajo. Enseñanza e Investigación en Psicología, 8(1), 28-34. México: Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología.

Guzmán, J.C. y Guzmán, M. (2007). Estrategias y métodos para enseñar contenidos psicológicos. México: UNAM.

Heinze, Aleksej y Procter, Chris (2004). "Reflections on the use of blended learning", Education in a Changing Environment. Conference proceedings, University of Salford-Education Development Unit. Recuperado de: www.ece.salford.ac.uk/proceedings/papers/ah_04.rtf

Hinojo, M. A. y Fernández, A. (2012). El aprendizaje semipresencial o virtual: nueva metodología de aprendizaje en Educación Superior. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 10 (1), pp. 159-167.

Irigoyen, Juan José; Acuña, Karla Fabiola; Yerith Jiménez, Miriam. Análisis De Las Interacciones Didácticas: ¿Cómo Auspiciar La Formación De Estudiantes Competentes En El Ámbito Científico? Enseñanza E Investigación En Psicología, 16 (2), 227-244. México: Consejo Nacional Para La Enseñanza En Investigación En Psicología A.C.

Jiménez, J. (2006) Eminus. Sistema de Educación Distribuida. Dirección General de Tecnología de Información. Universidad Veracruzana. Recuperado de: http://www.cudi.mx/primavera_2006/presentaciones/educacion_jcarlos_jimenez.pdf

Jonnaert, P.; Barrette, J.; Masciotra, D. y Yaya, M. (2006). "Revisión de la competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente", publicación del Observatorio de Reformas Educativas. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Competencias/ORE_Spanish.pdf

Johnson, D. W., Johnson, R. T y Holubec. (1999). Editorial Paidós. Buenos Aires,

López, F. (2008). Tendencias De La Educación Superior En El Mundo Y En América Latina Y El Caribe. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, 13 (2), 267-291.

Meléndez, S. y Gómez, L. (2008). "La planificación curricular en el aula. Un modelo de enseñanza por competencias", Laurus, 14 (26), 367-392.

Mollis, M. (compiladora) (2003) Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? Argentina: CLACSO.

Observatorio Ciudadano de la Educación. 1999. "La OCDE y las Universidades" (Comunicado núm. 32). La Jornada. México, mayo 19, 29.

Orozco, B. (2000). "De lo profesional a la formación en competencias: giros conceptuales en la noción de formación universitaria", en M. A. Valle. Formación en competencias y certificación profesional (. 105-139). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Parra, R. (2005) Eminus v1.0 Sistema de Educación Distribuida.

Perrenaud, P. (2006). Construir competencias desde la escuela. Santiago, J.C. Saéz.

Piaget, Jean. (1995). De la pedagogía. Buenos Aires: Paidós

Posada, R. (2004). "Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante", Revista Iberoamericana de Educación (versión digital). Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/648Posada.PDF>

Prieto, L. (2006). Aprendizaje activo en el aula universitaria: el caso del aprendizaje basado en problemas, en Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales. 64 (124), 173-196.

Romero, M. y Guitert, M. (2012). Diseño y utilización de un entorno de aprendizaje colaborativo basado en la Web 2.0. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa.11 (1)-

Secretaria de Educación Pública. (2013). Programa sectorial de Educación 2013-2018. Recuperado de: <http://www.spep.sep.gob.mx/index.php/component/content/article/221>.

- Ramírez Martinell, A., Casillas, M. A. y Contreras, C. C. (2014). La incorporación de las TIC a la enseñanza universitaria de los idiomas. *Revista Debate Universitario*, 3(5) ,123- 138
- Ramírez-Martinell, A., Morales, A. T. y Olgún, P. A. (2015). Marcos de referencia de Saberes Digitales. *Edmetic: Revista de Educación Mediática y TIC*, 4(2).
- Rivera, B. (2008). La docencia virtual como instrumento para la adaptación al EEES y herramienta de innovación docente: Uso de blended learning en las clases de Psicopedagogía y Didáctica de la ERE en la Universidad de Jaén. *Iniciación a la Investigación*.
- Rodríguez, H. (2007 junio). “El paradigma de las competencias hacia la educación superior”, *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas*, 15 (1), 145-165.
- Rojas, I. (2000). “La educación basada en normas de competencia (EBNC) como un nuevo modelo de formación profesional en México”, en M. A. Valle, *Formación en competencias y certificación profesional* (pp. 45-75). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ribes, E., Fernández, C., Rueda, M., Talento, M. y López, F.(1980) *Enseñanza, ejercicio e investigación de la psicología: Un modelo integral*. México: Editorial Trillas.
- Robles, M. (1993) *Educación y sociedad en la historia de México*. México: Siglo XXI Editores.
- Romero, A. (2009). *Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA)*. 4 (7). México: Dialnet

Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). [artículo en línea]. UOC. 1 (1) Recuperado de: <<http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/salinas1104.pdf>>

Sánchez, J. (2009). Condiciones para el desarrollo de comunidades de construcción de conocimiento con el soporte del Knowledge Forum en entornos de educación superior. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Secretaria de Educación Pública. (2013). Programa sectorial de Educación 2013-2018. Recuperado de: <http://www.spep.sep.gob.mx/index.php/component/content/article/221>.

Silva, R. A. (2003) Trayectoria histórica de la enseñanza, el ejercicio y la investigación de la psicología en la FES-Iztacala. En: La pluralidad: un nuevo paradigma en el diseño de planes de estudio de la psicología. México: UNAM-Iztacala.

Society for Industrial and Organizational Psychology, Inc. (1994). Guidelines for education and training at the Master's level in Industrial- Organizational Psychology. Arlington Heights, IL: Author

Society for Industrial and Organizational Psychology, Inc. (1999). Guidelines for education and training at the doctoral level in industrial/organizational psychology. Bowling Green, Oh: Author

- Tobón, S. (2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencias. Talca: Proyecto Mesesup. Recuperado de: <http://www.uv.mx/facpsi/proyectoaula/documents/Lectura5.pdf>
- UNESCO. 1995. Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior. París: UNESCO.
- UNESCO. 1998. La Educación Superior en el Siglo XXI. Visión y Acción (Documento de Trabajo). París: UNESCO
- Universidad Veracruzana. 1999. *Nuevo modelo educativo para la universidad veracruzana*. Universidad Veracruzana. Recuperado de https://www.uv.mx/afbg/files/2014/05/Nuevo_Modelo_Educativo_Lin.pdf
- Vargas-Mendoza, J. E. (2007) Psicología industrial: apuntes para un seminario. México: Asociación Oaxaqueña de Psicología A.C.
- Villa, A. y Villa, O. (2007). “El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las universidades”, *Educación*, 40, 15-48.
- Webber, C. & Webber, M. (2012). Evaluating automatic group formation mechanisms to promote collaborative learning. A case study. *International Journal of Learning Technology*. 7 (3). doi: 10.1504/IJLT.2012.049193.
- Yániz, C. (2008, abril). “Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado”, *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, Monográfico , Recuperado de: http://www.um.es/ead/Red_U/m1/yaniz.pdf

Zambrano, W. (2010). Modelo de Aprendizaje Virtual para la Educación Superior (MAVES) basado en tecnologías Web 2.01. Signo y Pensamiento 29 (56). Pontificia Universidad Javeriana: Bogotá.

ANEXO. OFICIO DE ACEPTACIÓN POR PARTE DE LA DOCENTE



UNIVERSIDAD VERACRUZANA

Facultad de Pedagogía / Poza Rica – Tuxpan
Maestría en Gestión del Aprendizaje

Dra. Griselda García García
Docente del área organizacional de la E.E.
"Técnicas Básicas de Administración de Recursos Humanos"
Facultad de Psicología Poza Rica
PRESENTE

Por este conducto presento a usted a la **C. Abril Castañeda Luna con Matrícula S15018990**, alumna del 1º semestre de la **Maestría en Gestión del Aprendizaje** adscrita a la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana campus Poza Rica, quien está aplicando su Proyecto de Intervención en la Facultad de Psicología, por ello, solicito de su valioso apoyo y comprensión para que le brinde las facilidades posibles con la finalidad de enriquecer su trabajo.

En espera de su respuesta satisfactoria a nuestra petición, me despido haciéndole llegar un cordial saludo.

Atentamente
"Lis de Veracruz: Arte, Ciencia, Luz"
Poza Rica de Hgo. 10 de Diciembre del 2015


Dra. Eiba María Méndez Casarova
Coordinadora

Vo.Bo


Mtra. Juliana González Balleiro
Directora


FACULTAD DE PEDAGOGÍA
REGISTRADO



Dra. Griselda García
García

APÉNDICES

APÉNDICE 1. PLAN DE SESIÓN DE SENSIBILIZACIÓN

| IDENTIFICACION | | | | | | |
|--|--|--|--|---------------------------------|------------|--|
| Institución: Facultad de Psicología | | | | | | |
| Programa Educativo: Lic. En Psicología | | | Profesor(es): Psic. Abril Castañeda Luna | | | |
| Región: Poza Rica- Tuxpan | Experiencia Educativa: Técnicas Básicas de Administración de Recursos Humanos | Periodo de aplicación : agosto 2016- enero 2017 | | Fecha: 11 de octubre de 2016 | | |
| Área: Organizacional | Semestre: | No. de sesiones: | | Presenciales: 2 | | |
| UNIDAD DE COMPETENCIA | | | | | | |
| NA | | | | | | |
| UNIDAD / TEMA | | | | | | |
| SENSIBILIZACIÓN | | | | | | |
| DESEMPEÑO | | | NOMBRE ACTIVIDAD | | | |
| | | | Sensibilizació | | | |
| ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE | | | | | | |
| APERTURA | | | | | | |
| METODOLOGÍA | ESTRATEGIAS | | TIEMPO | EVIDENCIA DE APRENDIZAJE | MEDIO | INSTRUMENTO Y TIPO DE EVALUACIÓN |
| | ENSEÑANZA | APRENDIZAJE | | | | |
| Los estudiantes tratan de recordar los nombre de sus compañeros que están a su lado relacionándolo con nombres de frutas conforme se indique. Se forman equipos estratégicamente, ordenando a los estudiantes de acuerdo a su agrado del 1 al 10 por curso y procurando queden de distintos gustos en un equipo. | | Los estudiantes participan y escuchan de forma activa. De forma autónoma y en trabajo colaborativo. | 20minutos | | Presencial | Escala estimativa |
| Desarrollo | | | | | | |
| METODOLOGÍA | ESTRATEGIAS | | TIEMPO | EVIDENCIA DE APRENDIZAJE | MEDIO | INSTRUMENTO Y TIPO DE EVALUACIÓN |

| | ENSEÑANZA | APRENDIZAJE | | | | |
|---|---|--|--|--|---------------|--|
| <p>La gestora explica de dónde viene, objetivo de su presencia y figura en el grupo.</p> <p>Con los equipos formados y con base al tema «Organización» los estudiantes identifican ventajas y desventajas de trabajar como tal.</p> <p>Observar, analizar y comprender el video que se proyectará. Relacionándolo con el concepto de trabajo colaborativo.</p> <p>Los estudiantes, por equipos, simularán que tienen una organización, establecen objetivos, normas y compromisos. Realizan una actividad de meta cognición, preguntándose: hasta ahora ¿Qué rol asumieron? Y ¿cómo se sintieron?</p> <p>Se asignan roles, seleccionan un nombre corto para su organización, deben escribirlo en una hoja mediante un plumón atado con cuerdas que cada quien sostendrá por un extremo y moverá para lograr escribir el</p> | <p>Organización de equipos, guiar y facilitar la actividad.</p> | <p>Los estudiantes participan, colaboran, exponen dudas.</p> | <p>10 min</p> <p>10 min.</p> <p>10 min.</p> <p>15 min</p> <p>15 min.</p> | | <p>EMINUS</p> | <p>Escala estimativa</p> <p>Hoja de trabajo colaborativo</p> |

| | | | | | | |
|--|--|--|---------|--|--|--|
| <p>nombre. De acuerdo a lo analizado en el video y contrastado con su experiencia en la actividad anterior, los equipos identifican que hicieron bien y que necesitan mejorar.</p> | | | 20 min. | | | |
|--|--|--|---------|--|--|--|

| Cierre | | | | | | |
|---|--|--|---------|---------------------------------|------------|----------------------------------|
| METODOLOGÍA | ESTRATEGIAS | | TIEMPO | EVIDENCIA DE APRENDIZAJE | MEDIO | INSTRUMENTO Y TIPO DE EVALUACIÓN |
| | ENSEÑANZA | APRENDIZAJE | | | | |
| Por equipo, responde unas preguntas a manera de reflexión sobre lo sucedido en la sesión. Se comparte en plenaria como cierre grupal. | Guía y facilita. | Los estudiantes participan, colaboran, exponen dudas.. | 2p minn | Cuestionario y reflexión grupal | Presencial | NA |
| RECURSOS | | | | | | |
| Equipo | Material | BILIOGRAFIA | | | | |
| Pintarrón, proyector, Lap top. | Plumón, cuestionarios, hojas, lápiz, , programa del curso de intervención. | | | | | |

APÉNDICE 2. HOJA DE TRABAJO COLABORATIVO PARA LA SENSIBILIZACIÓN

FICHA DE COLABORACIÓN

Fecha: _____

Actividad 1. Ventajas e inconvenientes de trabajar como una organización.

| Ventajas | Desventajas | Propuesta para reducir las desventajas |
|----------|-------------|--|
| | | |

| Nombre | Compromisos personales |
|--------|------------------------|
| | |
| | |
| | |
| | |

| Normas grupales |
|-----------------|
| |
| |
| |
| |

| Nombre | ¿Qué rol asumiste? | ¿Qué sentiste? |
|--------|--------------------|----------------|
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

Actividad 2. Nombrando juntos nuestra organización.

| Objetivos del grupo |
|---------------------|
| |
| |
| |
| |

| Rol | Nombre | Necesita mejor porque | Lo hizo bien porque |
|-----|--------|-----------------------|---------------------|
| | | | |

| | | | |
|--------------------|--|--|--|
| Supervisor | | | |
| Abogado del diablo | | | |
| Motivador | | | |
| Administrador | | | |

-
- **SUPERVISOR:** monitorea a los miembros del equipo en la comprensión del tema de discusión y detiene el trabajo cuando algún miembro del equipo requiere aclarar dudas. Esta persona lleva al consenso preguntando: “¿todos de acuerdo?”, “¿ésta es la respuesta correcta?”, “¿dices que no debemos seguir con el proyecto?”, “¿estamos haciendo alguna diferencia entre estas dos categorías?” y “¿desean agregar algo más?”.
- **ABOGADO DEL DIABLO:** cuestiona sobre ideas y conclusiones ofreciendo alternativas. Dice por ejemplo: “¿estás seguro que ese tema es importante?”, “¿confías en que realmente funcione?”
- **MOTIVADOR:** se asegura de que todos tengan la oportunidad de participar en el trabajo en equipo y elogia a los miembros por sus contribuciones. Este estudiante dice: “no sabemos nada de ti”, “gracias por tu aportación”, “esa es una excelente respuesta”, “¿podemos pedir otra opinión?”
- **ADMINISTRADOR DE MATERIALES Y TIEMPO:** provee y organiza el material necesario para las tareas y proyectos. Este estudiante dice: “¿alguien necesita un proyector para la siguiente junta?”, “los plumones están al lado de la mesa, por si los necesitas”. monitorea el progreso y eficiencia del grupo. Dice: “retomemos el punto central”, “considero que debemos seguir con el siguiente punto”, “tenemos tres minutos para terminar el trabajo” y “estamos a tiempo”.

Valorando el trabajo colaborativo

| | Necesitamos mejorar | Suficiente | Muy bien |
|--|---------------------|------------|----------|
| Hemos terminado a tiempo | | | |
| Todos logramos los objetivos | | | |
| Alcanzamos los objetivos planteados | | | |
| Todos y cada uno de los miembros nos hemos esforzado lo suficiente | | | |
| El trabajo fue realizado con calidad | | | |

3. Actividad de cierre.

a) ¿Cómo llegamos? ¿Cómo nos sentimos?

b) ¿Qué sentimiento y emociones experimentamos?

c) ¿Qué aprendimos?

d) ¿Cómo nos vamos? ¿Cómo nos sentimos?

APÉNDICE 3. PLAN DE SESIÓN DE MANUAL DE INDUCCIÓN

| IDENTIFICACION | | | | | | |
|--|--|--|--|---------------------------------|------------|----------------------------------|
| Institución: Facultad de Psicología | | | | | | |
| Programa Educativo: Lic. En Psicología | | | Profesor(es): Psic. Abril Castañeda Luna | | | |
| Región: Poza Rica- Tuxpan | Experiencia Educativa: Técnicas Básicas de Administración de Recursos Humanos | Periodo de aplicación : agosto 2016- enero 2017 | | Fecha: 11 de octubre de 2016 | | |
| Área: Organizacional | Semestre: | No. de sesiones: | | Presenciales: 2 | | |
| UNIDAD DE COMPETENCIA | | | | | | |
| Aplicar las técnicas de Inducción, con ética profesional, para responder a problemáticas reales del quehacer del Psicólogo en el área organizacional, mediante la estrategia de aprendizaje colaborativo. | | | | | | |
| UNIDAD / TEMA | | | | | | |
| Inducción | | | | | | |
| DESEMPEÑO | | | NOMBRE ACTIVIDAD | | | |
| Elabora un manual de Inducción de acuerdo a las características de una organización real. | | | Elaboración de manual de Inducción | | | |
| ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE | | | | | | |
| APERTURA | | | | | | |
| METODOLOGÍA | ESTRATEGIAS | | TIEMPO | EVIDENCIA DE APRENDIZAJE | MEDIO | INSTRUMENTO Y TIPO DE EVALUACIÓN |
| | ENSEÑANZA | APRENDIZAJE | | | | |
| Dinámica integradora: la pelota preguntona Se sientan todos en un círculo y comienza a rodar una pelota, aventándosela a quien quiera, el que la tome debe decir rápidamente un tema que haya visto hasta ahora y que ha aprendido. El que se equivoque o tarde más de 5 segundos el grupo podrá hacerle una pregunta. | El gestor solicita a los estudiantes hagan un círculo de pie y contesten | Los estudiantes participan y escuchan de forma activa. De forma autónoma y en trabajo colaborativo deben identificar las características y elementos a considerar para elaborar un cuestionario de DNC. | 15 minutos | | Presencial | Guia de observación grupal |
| Desarrollo | | | | | | |
| METODOLOGÍA | ESTRATEGIAS | | TIEMPO | EVIDENCIA DE APRENDIZAJE | MEDIO | INSTRUMENTO Y TIPO DE EVALUACIÓN |

| | | | | | | |
|--|--|---|--------------------------------------|---------------------|--------|--|
| | ENSEÑANZA | APRENDIZAJE | | | | |
| 2. Dar las instrucciones para la realización de manual EN WO. 3. Explicación de eminus, actividades y foros. Indicar tiempos y eval. 5. Organizarlos en equipo de Trabajo colaborativo Para hoja de tc, acuerdos y representantes. | Organización de equipos, guiar y facilitar la actividad. | Los estudiantes participan, colaboran, exponen dudas. | 10 min 20 min. 15 min. | Manual de Inducción | EMINUS | Lista de cotejo/ Heteroevaluación Hoja de trabajo colaborativo |

| Cierre | | | | | | |
|--|--|--|----------|---------------------------------|------------|----------------------------------|
| METODOLOGÍA | ESTRATEGIAS | | TIEMPO | EVIDENCIA DE APRENDIZAJE | MEDIO | INSTRUMENTO Y TIPO DE EVALUACIÓN |
| | ENSEÑANZA | APRENDIZAJE | | | | |
| 6. Socializar los resultados de forma presencial | El gestor aplica el cuestionario y expone formas de evaluación. | Los estudiantes participan, colaboran, exponen dudas.. | 1 sesión | Cuestionario y reflexión grupal | Presencial | NA |
| RECURSOS | | | | | | |
| Equipo | Material | BIBLIOGRAFIA | | | | |
| Pintarrón, proyector, Lap top. | Plumón, cuestionarios, hojas, lápiz, , programa del curso de intervención. | Grados J. A Capacitación y desarrollo de personal. México. Manual Moderno. 2000. | | | | |

APÉNDICE 4. INSTRUMENTO LISTA DE COTEJO PARA EL MANUAL DE INDUCCIÓN.

| | |
|--|-----------------------------------|
| INSTITUCION: Facultad de Psicología Región Poza Rica- Tuxpan Universidad Veracruzana | |
| GRUPO: Área Organizacional | FECHA: |
| EXPERIENCIA EDUCATIVA: Técnicas Básicas de Administración de Recursos Humanos | PERIODO: agosto 2016- enero 2017. |
| UNIDAD: IV INDUCCIÓN | EVALUACIÓN: MANUAL DE INDUCCIÓN |
| INTEGRANTES | Docente: |

Instrucciones: Leer y revisar el manual de inducción realizado por los estudiantes y registrar en la siguiente lista de cotejo si presentan o no las características que se mencionan a continuación.

| | | | | |
|--------------------------------------|-------------------------------|----|----|---------------|
| Apartados y aspectos de forma | Portada | Sí | No | Observaciones |
| | | X | | |
| | Índice | X | | |
| | Redacción clara y coherente | X | | |
| | Respetar reglas de ortografía | X | | |

| | | | | |
|-------------------|---|----|----|--|
| Bienvenida | Presenta una bienvenida cordial al nuevo colaborador o empleado dirigiéndose preferentemente en segunda persona para involucrar al lector | Sí | No | |
| | | X | | |
| | Explica el objetivo o fin de este manual, de forma breve | X | | |
| | Incluye una breve descripción de la organización | X | | |

| | | | | |
|-----------------|--|----|----|--|
| Historia | Cómo, por qué y cuándo se fundó la organización | Sí | No | |
| | | X | | |
| | Quiénes la fundaron | X | | |
| | Presenta los hechos y fechas relevantes de la historia de la organización. | X | | |

| | | | | |
|------------------------|-------------------|----|----|--|
| Misión y visión | Cuenta con misión | Sí | No | |
| | | X | | |
| | Visión | X | | |

| | | | | |
|--|---|----|----|--|
| Distribución geográfica e instalaciones | Explica la distribución geográfica (ubicación) de la organización y en su caso de las distintas ubicaciones con que cuenta. | Sí | No | |
| | | X | | |
| | Describe las principales instalaciones con que cuenta la organización. | X | | |

| | | | | |
|--|--|---|--|--|
| | Muestra mapa/ imágenes que permiten la identificación de la ubicación. | X | | |
|--|--|---|--|--|

| | | | | |
|------------------------------|--|----|----|--|
| Productos o servicios | Descripción de tallada de los productos o servicios que proporciona. | Sí | No | |
| | | X | | |
| | Indica a qué tipo de consumidores está dirigido. | X | | |

| | | | | |
|------------------|--|----|----|--|
| Filosofía | Explica la filosofía de la organización | Sí | No | |
| | | X | | |
| | Cuenta con valores que representan esta filosofía. | X | | |

| | | | | |
|-----------------------------------|-----------------------------------|----|----|--|
| Organización de la empresa | Nombra departamentos o divisiones | Sí | No | |
| | | X | | |
| | Cantidad de personal | X | | |
| | Anexa organigrama | X | | |

| | | | | |
|------------------|--|----|----|--|
| Seguridad | Menciona si existe departamento de seguridad | Sí | No | |
| | | | | |
| | Reglas de seguridad e higiene | | | |

| | | | | |
|------------------|--|----|----|--|
| Políticas | Explica el procedimiento de la remuneración | Sí | No | |
| | | | x | |
| | Normas internas | X | | |
| | Promociones, ascensos, asistencias, faltas, retardos | | x | |
| | Capacitación y desarrollo | | x | |
| | Otros | X | | |

| | | | | |
|---------------------|---|----|----|--|
| Prestaciones | Explica: | Sí | No | |
| | Vacaciones, aguinaldo | X | | |
| | Servicio médico | x | | |
| | Seguro de vida | | X | |
| | Ayuda para matrimonio, nacimiento de hijos, defunción | | X | |
| | Otras | X | | |

| | | | | |
|----------------------------|---|----|----|--|
| Plan de sugerencias | Explica si se cuenta con un plan de sugerencias | Sí | No | |
| | | | x | |

| | | | | |
|----------------------|--|----|----|--|
| Días festivos | Menciona los días festivos o de asueto | Sí | No | |
| | | X | | |

| | | | | |
|------------------------------------|---|----|----|--|
| Actividades socioculturales | Describe las actividades socioculturales que se realizan y en qué forma | Sí | No | |
| | | | x | |

APÉNDICE 5. HOJA DE TRABAJO COLABORATIVO PARA EL MANUAL DE INDUCCIÓN

Fecha: _____

Actividad. _____

| Objetivos del grupo |
|---------------------|
| |
| |
| |
| |

| Nombre | Compromisos personales |
|--------|------------------------|
| | |
| | |
| | |
| | |

| Normas grupales |
|-----------------|
| |
| |
| |
| |

| Rol | Nombre | Necesita mejorar porque | Lo hizo bien porque |
|--------------------|--------|-------------------------|---------------------|
| Supervisor | | | |
| Abogado del diablo | | | |
| Motivador | | | |

| | | | |
|---------------|--|--|--|
| Administrador | | | |
|---------------|--|--|--|

- **SUPERVISOR:** monitorea a los miembros del equipo en la comprensión del tema de discusión y detiene el trabajo cuando algún miembro del equipo requiere aclarar dudas. Esta persona lleva al consenso preguntando: “¿todos de acuerdo?”, “¿ésta es la respuesta correcta?”, “¿dices que no debemos seguir con el proyecto?”, “¿estamos haciendo alguna diferencia entre estas dos categorías?” y “¿desean agregar algo más?”.

- **ABOGADO DEL DIABLO:** cuestiona sobre ideas y conclusiones ofreciendo alternativas. Dice por ejemplo: “¿estás seguro que ese tema es importante?”, “¿confías en que realmente funcione?”

- **MOTIVADOR:** se asegura de que todos tengan la oportunidad de participar en el trabajo en equipo y elogia a los miembros por sus contribuciones. Este estudiante dice: “gracias por tu aportación”, “esa es una excelente respuesta”, “¿podemos pedir otra opinión?”

- **ADMINISTRADOR DE MATERIALES Y TIEMPO:** provee y organiza el material necesario para las tareas y proyectos. Este estudiante dice: “¿alguien necesita un proyector?”, “los plumones están al lado de la mesa, por si los necesitas”. monitorea el progreso y eficiencia del grupo. Dice: “retomemos el punto central”, “considero que debemos seguir con el siguiente punto”, “tenemos tres minutos para terminar el trabajo” y “estamos a tiempo”.

Valorando el trabajo colaborativo

| | Necesitamos mejorar | Suficiente | Muy bien |
|--|---------------------|------------|----------|
| Hemos terminado a tiempo | | | |
| Todos logramos los objetivos | | | |
| Alcanzamos los objetivos planteados | | | |
| Todos y cada uno de los miembros nos hemos esforzado lo suficiente | | | |
| El trabajo fue realizado con calidad | | | |

APÉNDICE 6. EVALUACIÓN DEL USO DE LAS HERRAMIENTAS

| INSTRUMENTO: EVALUACIÓN DEL USO DE LAS HERRAMIENTAS | | |
|---|---|--------------------------------|
| Grupo: área organizacional | E.E Técnicas Básicas de admón. de Recursos Humanos | Agosto 2016- Enero 2017 |
| Fecha: | | Nombre del alumno: |

Presentación: este cuestionario tiene como finalidad identificar tu percepción del proceso de aprendizaje desarrollado durante la actividad del Manual de Inducción.

1. ¿Utilizaste la herramienta EMINUS?

| | |
|-----|----|
| SI* | NO |
|-----|----|

*¿Cómo?

¿Por qué?

2. ¿Realizaste comentarios en el foro en EMINUS?

| | |
|-----|----|
| Si* | No |
|-----|----|

¿Por

qué?

3. ¿Utilizaste la herramienta Word Online?

| | |
|-----|----|
| Si* | No |
|-----|----|

*¿Cómo?

¿Por

qué?

4. ¿Considero que las herramientas tecnológicas son importantes para mi aprendizaje actualmente?

| | |
|-----|----|
| Si* | No |
|-----|----|

¿Por

qué?

APÉNDICE 7. CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO DEL GESTOR

| | | |
|--|---|--------------------------------|
| INSTRUMENTO: EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DE LA GESTORA | | |
| ACTIVIDAD: MANUAL DE INDUCCIÓN | | |
| Grupo: área organizacional | E.E Técnicas Básicas de admón. de Recursos Humanos | Agosto 2016- Enero 2017 |

Instrucción: En cada afirmación que se presenta, marca con una X el número que corresponda a tu opinión, de acuerdo con la siguiente escala:

3. Buena 2. Regular 1. Insuficiente

| Cuestión | Escala | | |
|--|--------|---|---|
| 1. La actividad fue coherente con el objetivo de aprendizaje y conduce a su logro | 3 | 2 | 1 |
| 2. Interacción de la gestora con los estudiantes | 3 | 2 | 1 |
| 3. La gestora supervisa el avance de los alumnos y proporciona retroalimentación | 3 | 2 | 1 |
| 4. La gestora hace uso efectivo de los materiales y recursos tecnológicos para alcanzar las metas de aprendizaje | 3 | 2 | 1 |
| 5. La gestora proporciona información o medios para su búsqueda | 3 | 2 | 1 |
| 6. Da instrucciones y explicaciones coherentes con las metas de aprendizaje | 3 | 2 | 1 |
| 7. Demuestra conocimiento del contenido en la enseñanza | 3 | 2 | 1 |
| 8. La gestora motiva a la realización de la actividad y el desarrollo de aprendizajes | 3 | 2 | 1 |
| 9. La evaluación de la actividad fue realizada en tiempo, forma, pertinente y útil. | 3 | 2 | 1 |
| 10. Comentario, duda o recomendación: | | | |

¡Gracias por tu colaboración!

APÉNDICE 8. DIARIO DE VIDA Y APRENDIZAJE

Diario de vida y aprendizaje

| Nombre | | Día o periodo | |
|---|--|---------------|--|
| Tema | | Lugar | |
| <p>Este es un ejercicio de observación, autoobservación, reconocimiento, reencuentro y proyección. Se recomienda pensar y sentir cada pregunta, pero a diferencia de un cuestionario tradicional, no las responda una a una sino que teja "las metacogniciones" en párrafos que den sentido a lo que se reflexiona. Escriba en primera persona del singular, descubrirá en el lenguaje un efecto ontológico y autopoietico.</p> <p>Según el sentido de las preguntas, donde aplique: recuerde, obsérvese, reconozca, dese cuenta. Pregunte, comprenda, evalúe, dilucide, reflexione, infiera, delibere, asuma, defina, establezca, planee, organice, proyecte. Decida, actúe, converse, dialogue. Narre, describa, enumere, compare, clasifique, relacione, explique, esponga, argumente.</p> <p>Puede ampliar el espacio del formato pero no se abrume con la extensión, simplemente respire y escriba, deje que su ser fluya en el texto.</p> | | | |
| ¿Cómo llego?, ¿cómo me siento? | | | |
| | | | |
| ¿Qué actitudes estoy adoptando? ¿Qué decisiones estoy tomando? ¿Qué acciones estoy emprendiendo? ¿Qué relaciones estoy estableciendo? | | | |
| | | | |
| ¿Cómo me siento?, ¿cómo me voy? | | | |
| | | | |