



**TRABAJO FINAL:** INTERVENCION DE UNIDAD DIDÁCTICA

**TUTORA:** DRA. ARIADNA GUAGLIANONE

**AUTOR:** LIC. MATIAS ALEJANDRO GEDVILLO

**TÍTULO:** ESPECIALISTA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA.

FACULTAD DE DESARROLLO E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Noviembre 2018

Resumen:

El presente trabajo aborda la intervención de una unidad didáctica, referida a “Capacitación” de una guía de estudio de la asignatura Psicología Laboral de la carrera de Psicología.

Realiza un breve recorrido de las teorías educativas y estilos docentes para desarrollar las seis dimensiones de análisis de la práctica docente, aplicadas a las intervenciones propuestas focalizado en la teoría constructivista del aprendizaje tomando como concepto relevante el aprendizaje significativo.

Analiza luego las acciones didácticas bajo la perspectiva de las habilidades cognitivas.

Palabras Calve: Teorías Educativas – Práctica docente – Constructivismo – Aprendizaje Significativo – Enseñanza – Habilidades Cognitivas.

## **Parte A – Proyecto de Intervención**

### **1. Fundamentación**

#### **1.1 Descripción del problema sobre el cual se desea intervenir.**

El proyecto de intervención consiste en la planificación de una unidad didáctica en el marco de una asignatura. El interés se halla focalizado en realizar una unidad didáctica que pueda favorecer el desarrollo de conocimientos y competencias aplicados al ámbito laboral, cuyo objetivo principal es la participación activa del estudiante en la comprensión y asimilación de los conceptos abordados.

Se pretende realizar una propuesta donde los estudiantes adquieran los conocimientos que les permitan realizar una capacitación sustentada en un proceso básico de cuatro etapas, desarrollado desde la experiencia y basado en un modelo constructivista del aprendizaje. Asimismo, se procura que adquieran las habilidades de trabajo en equipo, mejoren la planificación a través de técnicas sencillas y promuevan la creatividad como fuente de motivación.

En palabras Aristotélicas, comprender que la inteligencia consiste no sólo en el conocimiento, sino también en la destreza de aplicar los conocimientos en la práctica (Aristóteles, Siglo IV A.C., 2001)

Las modificaciones de los planes de estudios de la carrera de Psicología realizadas en el proceso de acreditación, por recomendaciones de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), implicaron que las prácticas profesionales se desarrollen hacia el final de la carrera. Asignaturas como Técnicas Psicométricas, Técnicas Projectivas, Psicodiagnóstico de Rorschach y Orientación Vocacional, que incorporaban la administración de técnicas a niños y adultos dando la oportunidad de experimentar en

campo y generar aprendizajes desde la experiencia, fueron reducidas a asignaturas teóricas en principio bajo un modelo positivista de aprendizaje de lectura, escucha, repetición e incorporación de conceptos que, por sus contenidos y métodos de enseñanza, se vuelven netamente teóricas como Psicopatología, Neurofisiología, Psiconeurología en donde los estudiantes ven reducidas sus posibilidades de formación para el desarrollo de las actividades vinculadas a la práctica profesional.

La intervención de la unidad de capacitación se verá acotada sólo a fines del presente trabajo. El objetivo es que el estudiante en el marco de la asignatura adquiera una fuerte impronta metodológica mediante simulaciones vinculadas a la actividad profesional en el área de la Psicología Laboral. Para ello ha de ubicarse al estudiante en el centro de la actividad, apelando a la libertad de elección de formas y contenidos, dentro de un encuadre preparado para desarrollar los puntos principales de la unidad.

Establecidos los criterios comunes y puntos básicos que deben desarrollarse, será la creatividad y la iniciativa de los estudiantes las que den forma a las elaboraciones, que serán evaluadas por el docente y sus pares.

En este sentido, se pretende lograr una actitud profesional en todos los estudiantes para que los conceptos sean incorporados como herramienta para el desarrollo de futuros procedimientos, en un “aprender haciendo” sustentado conceptualmente.

En síntesis, el objetivo final de la intervención es modificar la influencia de las ideas positivistas en la enseñanza universitaria, donde el docente presenta un carácter predominantemente expositivo, modelador, hacia una construcción de conocimientos y competencias asistidas por un docente como facilitador, sin perder las formas, el encuadre y los objetivos académicos.

Se pretende delegar en los estudiantes la posibilidad de establecer el contenido de las tareas académicas de la unidad, contribuir en la evaluación y fomentar la participación social. Promover un espacio de aprendizaje donde puedan encontrarse con las dificultades habituales del ejercicio profesional obteniendo experiencia práctica previa para el desarrollo de las competencias profesionales.

## 2.2 Descripción del contexto y de la población destinataria de dicha intervención.

El Departamento de Psicología de la universidad no realiza indicaciones detalladas sobre la modalidad pedagógica o las formas de enseñanza que deben seguir los docentes. No obstante se trabaja sobre el buen trato que deben recibir los alumnos, la necesidad de seguir los contenidos de la guía de estudio para que todas las cursadas de una misma asignatura avancen en el cronograma en forma conjunta, los aspectos formales de toma de parciales y recuperatorios.

La unidad didáctica que se pretende incorporar, pertenece a la asignatura Psicología Laboral, la cual se encuentra en el primer cuatrimestre del quinto año de la carrera de Psicología. Tiene como correlativa necesaria para su cursada a Psicología de las Organizaciones y Dinámica de Grupos, ambas en cuarto año de la currícula.

Si bien Psicología Laboral es una incumbencia del título, la interrogación de inicio de cursada indica que la mayoría de los estudiantes se haya abocado a asignaturas como Psicopatología III y IV, Psicología Clínica, Psicodiagnóstico de Rorschach, percibiendo a la disciplina como periférica a sus intereses como psicólogos. Ha de ser uno de los objetivos generales ampliar su conocimiento y despertar interés por esta rama de la psicología aplicada.

De las presentaciones individuales de los estudiantes realizadas en la primera clase de cada ciclo lectivo de la asignatura se infiere que aproximadamente entre un 40 a un 50% de los participantes se encuentra trabajando en relaciones de dependencia en diversas organizaciones, por lo que logran integrarse desde la participación activa rápidamente a las temáticas que perciben como propia a su mundo laboral. El resto de los estudiantes generalmente trabaja como acompañante terapéutico o en organizaciones que pertenecen al contexto del psicoanálisis o la psicoasistencia, por lo cual suelen presentar mayor resistencia a los contenidos de la asignatura dado que en principio no los consideran como parte de su problemática o las organizaciones no se corresponden a la estructura de las descritas en la mayor parte de la bibliografía.

Los estudiantes que trabajan en organizaciones de servicios o producción suelen traer ejemplos de su situación laboral, tomar posiciones de afirmación o rechazo sobre conceptos o situaciones descriptas según el grado de formalidad de la estructura a la cual pertenecen.

Existe cierto grado de desacreditación cuando se trabajan temas de Desarrollo Laboral, Cambio Organizacional, Clima, etc. dado que la teoría responde a un “deber ser” que en pocas ocasiones se implementan en empresas encuadradas como PyMES e incluso grandes compañías donde las políticas de recursos humanos no contemplan la gestión del talento.

Esta información cualitativa resulta de la observación de campo de un promedio de diez cursadas cuatrimestrales en las cuales se ha relevado la situación laboral de los estudiantes.

La unidad en la cual se ha de realizar la intervención es “Capacitación y Mejora Continua”, ubicada séptima dentro de un total de nueve unidades. Sus contenidos son: “La Capacitación. Objetivo fundamental de la capacitación. Requisitos básicos. Diagnóstico de necesidades. Plan de capacitación. Funciones del capacitador, técnicas. Objetivos. Concepto de mejora continua según Normas ISO 9000. Gestionando empresas del conocimiento”. La preceden las unidades de Selección por Competencias y Gestión del Talento. Como unidad posterior se aborda Desarrollo y Plan de Carrera finalizando con Salud y Trabajo. (Anexo A – Plan de Estudios)

### 1.3 Justificación y relevancia de la intervención

La intervención se haya focalizada en generar una práctica didáctica que pueda empoderar al estudiante en la construcción de capacitaciones efectivas, logrando realizar la incorporación del aprendizaje en el transcurso de la actividad, incorporando los conocimientos teóricos afines a la unidad mientras alcanza el objetivo propuesto.

Se pretende que la atención y la motivación se ubiquen en la obtención de un objetivo, aplicando los conceptos en el transcurrir de la práctica para luego, mediante un rescate de la actividad, poder visualizarlos en profundidad, generando conclusiones mediante las cogniciones compartidas que surjan en el grupo de trabajo.

El sustento gira en torno al aprendizaje significativo descrito por Ausubel (1976), el cual presupone que el estudiante logra manifestar una actitud hacia el aprendizaje, es decir, una disposición para relacionar, no arbitraria, sino sustancialmente, el material nuevo con su estructura cognoscitiva, entendiendo que el material con que aprende es potencialmente significativo para él, especialmente relacionado con su estructura de conocimiento, de modo intencional y no al pie de la letra.

Basado en que el ser humano tiene la disposición de aprender “de verdad” sólo aquello a lo que le encuentra sentido o lógica con tendencia a rechazar aquello a lo que no le encuentra sentido, la propuesta es trabajar sobre aquello que les ocupa y preocupa, bajo la estructura de modelo de capacitación, la cual es la unidad a desarrollar.

En este sentido Hendriks, citado por Días Barriga (2002) propone que los educandos deberían aprender involucrándose en el mismo tipo de actividades que enfrentan los expertos en los diferentes campos de conocimientos.

Por último, buscar el desarrollo aportando una propuesta última de introspección sobre cuáles son los verdaderos aprendizajes que han incorporado y la posición subjetiva acerca de futuros modos de aprender.

#### 1.4 Propósitos de la intervención

1.4.1 Fomentar el aprendizaje significativo, basado en cogniciones compartidas, motivación y libertad de elección.

1.4.2 Desarrollar una actividad didáctica que pueda ser mediadora de la incorporación de conceptos y desarrollo de competencias.

#### 1.5 Resultados esperados

Como primer objetivo es esperable que los estudiantes encuentren mayor motivación en realizar actividades de su interés, elevando el compromiso observable con la actividad. En segunda instancia, la incorporación teórica práctica de los conceptos propuestos por la unidad.

Por último, como objetivo trascendental se pretende que logren reflexionar sobre su propio aprendizaje, observando la diversidad, tiempos y formas de aprender.

## 2. Descripción del Proyecto de intervención

### 2.1 Objetivos:

El primer objetivo a alcanzar es la realización de una capacitación desarrollada por los estudiantes. La elección de los grupos es al azar para fomentar la necesidad de trabajar habilidades sociales y reflexionar sobre esta experiencia.

Dentro de esta meta han de alcanzarse los siguientes objetivos específicos:

- a) Conocer a los integrantes del grupo, su experiencia, preferencia y habilidades. Esto favorecerá la asignación de tareas y roles.
- b) Identificar necesidades de los participantes.
- c) Definir el objetivo de la capacitación.
- d) Seleccionar los medios más adecuados para su desarrollo.
- e) Ejecutarla.
- f) Evaluarla.

El segundo objetivo es realizar la evaluación de pares. Para ello es necesario establecer claras reglas de convivencia y los puntos que serán evaluados. Se les solicitará una devolución de lo observado al grupo. Para acotar la actividad se propone un punto a destacar y un punto a mejorar.

El tercer objetivo es alcanzar una reflexión grupal en el cierre de la unidad para que, mediante la expresión de la vivencia, puedan construir conceptos e ideas acerca de la temática de capacitación. Aquí se realiza una actividad lúdica de “lo que sí” y “lo que no”

en el pizarrón aludiendo a aquellas cosas que han identificado que es mejor realizar en un proceso de capacitación y aquellas que no deberían estar presente o al menos disminuirse.

Los objetivos conceptuales que han de alcanzarse mediante la práctica corresponden a:

- a) Comprender qué es capacitar. ¿Por qué se capacita? ¿A quiénes? ¿Quién solicita la capacitación?. Conocer y poder desarrollar las cuatro etapas básicas de una capacitación.
- b) Incorporar conocimiento teórico sobre Andragogía.
- c) Adquirir competencias básicas en presentaciones visuales y orales.
- d) Incorporar lenguaje técnico y desarrollo de actitud profesional.

## 2.2 Acciones:

Es importante destacar que la unidad “Capacitación” le precede a Selección de Personal, donde se realizan actividades referidas a Assessment Center y entrevistas simuladas. En dicho desarrollo se efectúa un rolplay de actividades propias de este tipo de contenidos con observadores que registran la actividad, la conducta, las expresiones y las acciones de los participantes. Este antecedente ha preparado a los estudiantes en materia de participación social bajo la propuesta de aprendizaje situado, aportando a una coherencia pedagógica curricular.

La unidad didáctica actual no especifica los objetivos a alcanzar, solo se detallan los contenidos. Posee un total de 12 horas cátedra. Se observa en el plan de estudios una enumeración de los siguientes contenidos: “La Capacitación. Objetivo fundamental de la capacitación. Requisitos básicos. Diagnóstico de necesidades. Plan de capacitación. Funciones del capacitador, técnicas. Objetivos. Concepto de mejora continua según Normas ISO 9000. Gestionando empresas del conocimiento.”

La distribución y cronograma propuesto por la Unidad Didáctica Académica (UDA) en la presente intervención, se distribuye de la siguiente manera:

Primera Clase:

2.2.1 Introducción y presentación de la unidad (30 minutos)

2.2.2 Construcción del concepto de capacitación, debate sobre costo/inversión (30 minutos)

2.2.3 Desarrollo de conceptos básicos de formación, educación y capacitación (45 minutos)

2.2.4 Conformación de equipos de trabajo, notificación de objetivos y pautas de trabajo (15 minutos)

2.2.5 Trabajo de equipo en selección de tema, análisis de factibilidad, distribución de tareas (45 minutos)

2.2.6 Cierre de jornada (15 minutos)

Segunda Clase:

2.2.7 Apertura de clase (15 minutos)

2.2.8 Espacio de consulta sobre trabajos (30 minutos)

2.2.9 Exposición mediante PPT sobre la temática de la mejora continua e ISO 9001 (90 minutos)

Cierre de clase.

Tercera Clase:

2.2.10 Apertura de clase. Consignas

2.2.11 Exposiciones de trabajos (dos horas)

2.2.12 Evaluación de las exposiciones (30 minutos)

2.2.13 Cierre conceptual, reflexiones. (30 minutos)

## **Desarrollo y contenido de los módulos:**

Primera clase

### **2.2.1 Introducción y presentación de la unidad:**

La introducción es realizada por el docente en forma expositiva. Presenta la temática que se abordarán en las dos clases:

El objetivo es conocer el rol y función del psicólogo laboral en el área de capacitación de una organización.

Los contenidos a abordar son: La capacitación: objetivos. Requisitos básicos. Diagnóstico de necesidades. Plan de capacitación. Funciones del capacitador. Técnicas y objetivos. Capacitación en las diferentes generaciones.

El docente interroga sobre quienes han participado de alguna capacitación, invitando a no limitarse por ser de carácter informal. Indaga sobre la experiencia de participación y evaluación sobre la misma por parte del estudiante.

Introduce luego la pregunta “¿Qué podría aportar la psicología a un proceso de capacitación?”, seguido de “¿Cuál es el rol del psicólogo?”

De las ideas aportadas por los estudiantes, se construye una definición del rol del psicólogo en los procesos de capacitación.

### **2.2.2 Construcción del concepto de capacitación, debate sobre costo/inversión.**

El módulo se abre con la pregunta “¿La capacitación es un costo o una inversión?”

El docente dirige el debate mediando la palabra y solicitando argumentos sobre las exposiciones que van surgiendo.

En este punto se desarrolla el concepto de capacitación dentro de las organizaciones. Se aportan conceptos de: política y estrategia organizacional, clima, desarrollo y evaluación por competencias.

### **2.2.3 Desarrollo de conceptos básicos:**

Se brindan tres definiciones de capacitación de los autores correspondientes a la bibliografía de la unidad.

Se desarrollan las cuatro etapas básicas de capacitación: Indagación de necesidades, Planificación, Ejecución y Evaluación.

La exposición es acompañada por una presentación Power Point, focalizando en aspectos formales e informales, tácitos y explícitos. El objetivo es manifestar la complejidad que representa este proceso para las organizaciones ubicando los aspectos subyacentes que pueden aparecer sobre todo en la indagación de necesidades y la enumeración de objetivos a alcanzar. Se realiza un paralelismo con el ámbito clínico sobre la demanda manifiesta y latente.

### **2.2.4 Conformación de equipos de trabajo, notificación de objetivos y pautas de trabajo.**

Los equipos de trabajos son conformados por grupos de 3 o 4 estudiantes mediante sorteo. La fundamentación del método es que en el ámbito laboral probablemente no resulte habitual la posibilidad de seleccionar con quién trabajar, sino que deben adaptarse a la diversidad de personas siendo parte de las competencias esperadas en un psicólogo laboral.

Se solicita al grupo una hoja de asignación de trabajo que será entregada junto con el informe formal, donde debe efectuar una descripción de las tareas a desarrollar para la realización total de la actividad. En ella deben ser consignadas todas las acciones desde el momento inicial hasta su finalización, cada acción debe tener las iniciales del integrante del equipo que la llevará adelante y si corresponde la fecha de entrega interna, cuando una tarea requiera un tiempo específico de finalización para poder comenzar la siguiente debido a que forma parte de datos necesarios para poder avanzar.

#### Hoja de registro de tareas:

Equipo:		Registre el nombre del equipo (Equipo 3 - Laura Solis, Damian Ale)
Tema:		Registre nombre del tema expuesto (Matriculación en provincia de Bs. As.)
	LS (laura Solis)	Redacción de introducción y objetivos
	LS	Obtención de datos en la web, consiganación de consultas para los participantes.
	DA (Damian Ale)	Contacto con el colegio de Psicólogos vía telefónica para obtener información.
	LS y DA	Reunión de equipo 05/03 15:00 hs. Planificación de la capacitación, nueva asignación de tareas.
	DA	Diseño de díptico para entregar como material de consulta en la capacitación.
	DA	Diseño de presentación power point para exposición.
	LS	Impresión de Presentaciones power point en formato 3 diapositivas por hoja para entregar junto con el díptico a los participantes.
	DA	Diseño e impresión de las evaluaciones de la capacitación.

De esta manera se construye mediante consenso y por escrito la división de tareas y actividades lo cual favorece una distribución equitativa para realizar el trabajo. Mediante esta técnica se introduce el concepto de trabajo en equipo, en relación con la división de tareas y roles, optimizando las capacidades e intereses de los integrantes (Ver ejemplo. “Hoja de consignación de tareas”).

Los objetivos se notifican por escrito en forma expositiva. El objetivo principal, consiste en la realización de una capacitación respetando las cuatro etapas básicas: indagación de necesidades, planificación, ejecución y evaluación. Cada capacitación tendrá un tiempo límite de 25 a 30 minutos dependiendo de la cantidad total de participantes.

La indagación se realiza sobre la propia población de los estudiantes con el objetivo de detectar sus necesidades. Es decir, se indaga a los pares.

Como temas sugeridos para orientar se proponen:

- a) Matriculación en provincia de Bs.As. y Capital Federal. Requisitos, proceso y sugerencias.
- b) Cómo aplicar al examen de residencia de Psicología en CABA. Inscripción, requisitos, fechas, modelos de examen.
- c) Mejora Continua ISO 9000. Tema propio de la unidad.

Los equipos deberán contar con el tema seleccionado al final de la clase, un bosquejo de los medios que utilizarán para implementar la capacitación, y una propuesta de evaluación. También deberán realizar un informe de distribución de tareas el cual será evaluado como parte de la calificación final.

Se deberá entregar junto a la exposición un escrito con carátula, una introducción indicando la justificación del tema elegido, un desarrollo con los contenidos expuestos dividido en las cuatro etapas, especificando el o los objetivos que ha de cumplir la capacitación, y el medio utilizado para alcanzarlo. Así mismo se deberá entregar una conclusión sobre la propia experiencia de desarrollo, expectativas y la bibliografía que se utilizó para la obtención de información.

Sobre las pautas de evaluación, se notifica que cada estudiante tendrá una planilla de evaluación la cual deberá completar durante la exposición de los equipos.

Formulario de evaluación: (Anexo B)

Equipo:	<input type="text" value="Registre el nombre del equipo"/>	
Tema:	<input type="text" value="Registre nombre del tema expuesto"/>	
Pertinencia del tema:	1_2_3_4_5_	La temática expuesta puede ser de interés o aportar información útil para estudiantes de quinto año de psicología.
Conocimiento:	1_2_3_4_5_	Se observa que los expositores cuentan con acabado conocimiento del tema expuesto.
Exposición:	1_2_3_4_5_	El expositor es claro, brinda ejemplos y presenta un coherencia con el tema y los materiales utilizados.
Materiales	1_2_3_4_5_	Los materiales utilizados son acordes y colaboran a la comprensión o refuerzo de la tematica expuesta.
Tiempo	1_2_3_4_5_	La utilización del tiempo para los objetivos planteados es acorde, permitiendo responder consultas y no extendiendose mas de lo necesario.
Participación:	1_2_3_4_5_	Los expositores fomentaron la integración de los participantes, dirigiendose a todos por igual.
Concepto General	1_2_3_4_5_	Calificación global de la capacitación. ¿Considera que la exposición fue efectiva cumpliendo con los objetivos que fueron planteados?
Observaciones:	<input type="text" value="Apunte los puntos a destacar y las sugerencias que realizaría al equipo de trabajo."/>	

La evaluación de pares tiene como objetivo el poder aportar una devolución constructiva para poder mejorar en futuras exposiciones. Asimismo brinda al estudiante la posibilidad de asumir un compromiso en una actividad, la cual no realizan en general, para luego en el cierre reflexionar sobre su propio desempeño con la posibilidad de implementarla en cualquier exposición de la cual participen, inclusive, en exámenes orales.

### **2.2.5 Trabajo de equipo en selección de tema, análisis de factibilidad, distribución de tareas:**

Los estudiantes trabajan en equipo mientras el docente concurre a cada equipo para responder inquietudes. Cada pregunta realizada por el equipo que sea pertinente para todos, se responde para toda la clase.

El docente dirige preguntas generales a todos los grupos para poder precisar si lo que han diseñado hasta el momento es pertinente con los objetivos solicitados y cuentan con la posibilidad de desarrollarlo con éxito.

- ? ¿Por qué creen que el tema elegido será interesante para el resto de sus compañeros?  
¿Cuál es el aporte que esperan realizar?
- ? ¿Pueden cumplir con los tiempos de organización para poder exponerlo?
- ? ¿Qué medios van a utilizar para su exposición?
- ? ¿Cómo van a repartir las tareas y responsabilidades? En este punto, se solicita que desglosen las tareas una por una y le asignen el nombre de cada participante para poder visualizar la distribución. También la incorporación de un cronograma debido a que, seguramente, serán consecutivas y el comienzo de una tarea dependerá de la correcta entrega a término de otra.

En relación con la factibilidad, se interroga sobre cuál es el objetivo de la capacitación, el cual debe ser enunciado al comienzo de la exposición, para consultar si con los medios elegidos, el tiempo de trabajo y exposición consideran que puede llevarse a cabo.

Pueden utilizarse para la exposición:

I) Presentaciones Power Point

II) Afiches

III) Dípticos o Trípticos

IV) Videos (no mayor a 5 minutos)

V) Rol Play

VI) Entrevistas a expertos

VII) Actividades lúdicas

VIII) Actuación

IX) Encuestas

X) Otras dinámicas propuestas

#### **2.2.6 Cierre de la Jornada:**

Se constituye, principalmente, en un espacio para escuchar las inquietudes y trabajar las ansiedades que despierta la actividad. Se propone a los equipos la posibilidad de intercalar una clase de la siguiente unidad para contar con mayor tiempo de preparación para la exposición, tomando dos horas cátedras del próximo encuentro para responder consultas.

El medio de comunicación para el transcurso de la actividad es el e-mail del docente, al cual pueden realizar consultas fuera de horario académico.

Segunda clase

#### **2.2.7 Apertura de Clase:**

El docente agradece los trabajos y reparte los formularios de evaluación bajo la siguiente consigna:

“Los formularios de evaluación están destinados a que puedan organizar los criterios generales con los que pueden calificarse una capacitación. No están focalizados en

bueno o malo, sino en qué tanto estoy de acuerdo con la frase indicada en cada punto siendo 1 el menos de acuerdo y 5 el más de acuerdo. Las observaciones son pensadas en términos de que pueda indicarse al equipo mejoras de su performance”.

Se remarca la necesidad de respeto y participación dando paso a la exposición del primer equipo.

### **2.2.8 Espacio de consulta sobre trabajos:**

El docente genera el espacio para responder consultas sobre el estado de los trabajos, primero en forma general dirigida a toda la clase, luego grupo por grupo.

### **2.2.9 Exposición mediante PPT temática mejora continua e ISO 9001**

Comienza el apartado con un video de evolución de mejora continua de la escudería Ferrari (<https://www.youtube.com/watch?v=fz9H1q45-Iw>) el cual consta de cuatro paradas en boxes y su notoria reducción de tiempo según avanza los años y se va mejorando la organización y la tecnología.

Utilizando como soporte el Power Point se introduce el concepto de Calidad y se desarrolla la Norma ISO 9001-2015, exponiendo sus conceptos generales de objetivo, aplicación y marco normativo.

Tercera clase

### **2.2.10 Apertura de Clases. Consignas:**

Se indican las consignas básicas para la exposición:

- El docente no intervendrá ni emitirá juicios de evaluación durante las exposiciones, excepto aquellas acciones necesarias que contribuyan a la dinámica y continuidad de las exposiciones.

- La capacitación es dirigida a los estudiantes, por lo que los emergentes serán tratados como parte de la dinámica.

- Todo debe ser en un marco de respeto y seriedad, en principio bajo un clima agradable de escucha y participación.

### **2.2.11 Exposiciones de trabajos:**

Durante la exposición el docente actúa como facilitador absteniéndose de realizar comentarios u observaciones referentes a los contenidos. Sus intervenciones están dirigidas a que la dinámica pueda desarrollarse en forma espontánea auxiliando en caso de ser necesario.

Regula los tiempos de exposición, indicando previamente que esa será una de sus funciones y mediatizando las intervenciones posibles de los estudiantes que participan de la actividad.

### **2.2.12 Evaluación de las exposiciones:**

El docente solicita a los participantes que expongan un punto positivo que han observado y si hubiere una observación para colaborar en la mejora de la capacitación en la cual han participado.

Se trabajan los aspectos formales de cómo realizar devoluciones o feedback de manera asertiva. Se establece una norma, por la cual, el equipo que recibe las observaciones no puede discutir u opinar, sino anotarlas para luego analizarlas puertas adentro.

Por último, el docente, realiza su propia devolución a los expositores según las anotaciones que ha tomado. Agradece la participación y las producciones presentadas.

### **2.2.13 Cierre conceptual, reflexiones:**

El docente abre el bloque interrogando “¿Cómo se sintieron con la actividad?”.

Luego de escuchar los emergentes continúa con otros interrogantes:

- ? “¿Les ha parecido una forma efectiva de trabajar el tema de capacitación?”
- ? “¿Qué fue lo que más le llevó trabajo o costó?”
- ? “¿Qué cosas cambiarían o agregarían a la actividad?”
- ? “¿Puede trabajarse otros temas con la misma modalidad? ¿Cuáles?”
- ? “¿Les ha parecido una forma positiva para abordar una unidad de la asignatura?”  
¿Por qué?

Por último, realiza el cierre con todas las observaciones recogidas para luego enunciar brevemente los contenidos de la próxima clase y unidad dando por finalizada la jornada.

## **3. Evaluación de la propuesta**

### **3.1 Mecanismos propuestos para el monitoreo y evaluación de la implementación.**

El monitoreo se realiza mediante una hoja de evaluación de trabajos prácticos de uso docente que a continuación se detalla:

En la Columna Equipo N°, se consigna el equipo a evaluar.

En la Columna Integrantes, se detalla los integrantes que conforman el equipo.

La Columna Trabajo Clase 1, indica lo observado en la primera clase. Puntos principales a evaluar:

- a) Grado de participación en la conformación de grupo, logro en la determinación de los objetivos de la capacitación.
- b) Planificación y división de tareas.

La Columna Trabajo Clase 2, expresa el grado de avance del grupo y si han producido material sobre la temática. Se evalúa la uniformidad de distribución de tareas y si se observan conflictos intragrupal.

En la Columna Consultas, se consignan todas las consultas realizadas por el grupo vía presencial o mail.

En la presentación escrita se indica la nota del trabajo entregado con las observaciones principales para la devolución final.

En la exposición se consigna, nuevamente, la nota de la presentación con las observaciones a realizar en la devolución final.

En relación con los materiales, se evalúa el grado de pertinencia y creatividad de los materiales utilizados en la exposición y los tangibles entregados a los participantes.

La última columna de Concepto General y Observaciones, se apunta la nota final del equipo con las observaciones individuales de cada participante.

Con esta planilla de evaluación, se considera todo el proceso como formador de la nota final y se presenta la posibilidad de realizar una devolución completa del trabajo realizado (Ver Planilla de Evaluación, pág. 16).

## **Parte B - Fundamentos:**

### **Introducción:**

Para avanzar en el desarrollo de los fundamentos que sostienen las decisiones de planificación didáctica será necesario, en primera instancia, abordar los conceptos generales de educación y pedagogía como marco teórico de referencia, sumado a aspectos vinculados al contexto de la educación superior.

Precisamente, como resultado de la formación en especialización en docencia universitaria, es de esperar que las decisiones sean tomadas a la luz de un conocimiento amplio de las diversas corrientes y teorías que existen en el campo de la educación, mediatizados por las posibilidades y objetivos de las instituciones en las cuales se ejerce la docencia.

Definida la posición frente a los conceptos de educación y enseñanza y aprendizaje continuará el desarrollo del análisis tomando como referencia las categorías mencionadas por De Vincenzi, A. quien cita a Gómez (1989) “La enseñanza, su teoría y su práctica”, indicando la posibilidad de identificar al menos seis dimensiones de análisis en la práctica docente en el aula.

Desde la perspectiva docente se consideraran como categoría de análisis: la planificación, la estructuración metodológica del contenido de la enseñanza, las interrelaciones entre docente y estudiantes en torno a las actividades académicas, los procedimientos de evaluación implementados, la organización de la vida en el aula y el tipo de tareas académicas.

Desde la perspectiva del estudiante, se realizará un análisis sobre las habilidades cognitivas que se espera que se ejecuten en el transcurso de clase visualizando el propósito y resultados esperados.

Para finalizar como conclusión se realizará una reflexión sobre la práctica docente.

## **Desarrollo:**

### **Fundamentación general**

Para fomentar el aprendizaje significativo, basado en cogniciones compartidas, es necesario articular el modelo de enseñanza basada en problemas, el cual promueve según Sanchez y Ramis (2004), pensamiento crítico y capacidad para analizar y resolver complejos problemas del mundo real; capacidades para encontrar, evaluar y usar apropiadamente los recursos de aprendizaje; trabajar colaborativamente en equipos; demostrar versatilidad y habilidades de comunicación efectiva, en forma oral y escrita; usar el conocimiento y las habilidades intelectuales adquiridas en la universidad para un aprendizaje continuo.

Este modelo, se encuentra sustentado en las diferentes corrientes teóricas sobre el aprendizaje humano, como son la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1978 y 1983), Moreira. (1993), los cinco elementos de la teoría de educación de Novak (1981), el modelo de enseñanza aprendizaje (tríada profesor, alumnos y materiales de enseñanza para negociar significado) propuesta por Gowin (1981), forman un cuerpo teórico coherente sobre el proceso de enseñar y aprender en el aula.

Otra mirada teórica que refuerza los conceptos fundamentales del trabajo la constituye la teoría de la interacción social y la idea de que el aprendizaje se genera en las zonas del desarrollo próximo Vigotky (1978). En el marco de estas teorías tiene particular presencia

la teoría constructivista. La misma sostiene que en el diseño, la elaboración y la aplicación del aprendizaje basado en problemas, es de gran importancia el contexto y la presentación del problema para lograr un aprendizaje significativo.

Indica Vigotsky (1978), que las interacciones sociales resultan de gran importancia para el aprendizaje. Señala que los niños aprenden por medio de las experiencias sociales. Cuando el aprendizaje se socializa, los seres humanos tienen la oportunidad de reflexionar en grupo y discutir. En ese espacio la función docente consiste en conectar los procesos de construcción de los estudiantes con el saber colectivo culturalmente organizado. Díaz y Hernández (2010), menciona que "...el aprendizaje significativo implica un procesamiento muy activo de la información por aprender..." (p. 31). De modo que cuando se aprende significativamente, se realiza un juicio de pertinencia utilizando las ideas previas de los estudiantes, se reformula el pensamiento y se elabora una síntesis de los contenidos.

De acuerdo con el autor, se aprende significativamente cuando hay interacciones, discusión, cuando hay vivencias y se ponen a prueba los sentidos.

En este sentido, el aprendizaje significativo básicamente está referido a utilizar los conocimientos previos del alumno para construir un nuevo aprendizaje. Otro factor que contribuye al logro del aprendizaje significativo es el papel de la motivación en el logro del aprendizaje. El mismo se relaciona con la necesidad de fomentar en los estudiantes el interés y el esfuerzo necesario, mientras que la labor del docente consiste en ofrecer la dirección y la guía pertinente en cada situación.

En este marco, es el docente quien debe realizar actividades intencionadas, planificadas, sistemáticas, que logren el objetivo del aprendizaje significativo, donde las y

los estudiantes puedan reformular, plantear, replantear, discrepar, contradecir y encontrar similitudes, analizar, sintetizar, entre otras.

Siguiendo a Ausubel (1968) y Guerrero (2006) se sostiene la importancia del aprendizaje significativo que surge, por lo general, de un proceso de aprender a aprender. “El aprendizaje significativo ocurre cuando “el contenido del aprendizaje se relaciona de modo no arbitrario, sino de manera sustancial con los contenidos previos que ya posee. Ocurre cuando las tareas están relacionadas de forma congruente y el sujeto decide aprender.”(p. 171).

Ausubel, Novak y Hanesian (1978) explican que "la esencia del aprendizaje significativo reside en el hecho de que las ideas están relacionadas simbólicamente y de manera no arbitraria con lo que el alumnado ya sabe" (p. 48). Es decir, respecto a los materiales y recursos para el aprendizaje, se produce el aprendizaje significativo si el material está relacionado de manera no arbitraria en la peculiar estructura cognoscitiva de los estudiantes.

En esta visión donde se construye el conocimiento, sería ideal que la atención, el esfuerzo y el pensamiento de los estudiantes estuvieran guiados por el deseo de comprender, preguntar, e integrar significativamente los contenidos de aprendizaje, es decir que los estudiantes orienten claramente su motivación hacia un proceso de aprendizaje para afrontar con éxito las tareas y problemas que se les presenten tanto en el corto plazo, como a lo largo de toda su existencia. Mediante esa integración de contenidos se desarrollan además otros valores que son importantes en la formación del ser humano: el área afectiva, sentimientos y emociones, los valores y las actitudes.

Previo a la implementación de un modelo didáctico de aprendizaje significativo, debe existir un sustento estructural que articule de forma coherente el binomio enseñanza-aprendizaje. Para Camilloni (1998), el aprender es posible con el currículo correcto. Y esto quiere decir, un currículo y una didáctica que surja de una sólida fundamentación teórica.

En referencia a la posición docente, responsable de articular la enseñanza, los modelos mentales reflejan sus creencias sobre el sistema sobre el cual operan. En dicho sentido, la teoría cognitiva plantea que los actores construyen modelos mentales que pueden ser considerados según Nersessian (1992) análogos estructurales del mundo real o de situaciones imaginarias.

Ha de considerarse que todos los docentes han atravesado necesariamente, diversas situaciones como estudiantes donde han podido observar distintos modelos de enseñanza, construyendo un imaginario sobre dicha profesión. Por ello, puede sostenerse la premisa de que todo docente presenta una construcción subjetiva sobre conceptos como educación, enseñanza, aprendizaje y didáctica, atravesadas por factores emocionales, valorativos y por los aspectos contextuales donde se desarrollaron dichas experiencias.

En ese sentido, Feldman (2004) señala que la enseñanza es una actividad que difícilmente pueda analizarse con independencia de la red de significados en que se inscriben las acciones y de las perspectivas de los actores.

La Real Academia Española (2018) define a la palabra educación como “Crianza, enseñanza y doctrina que se da a los niños y a los jóvenes” o “Instrucción por medio de la acción docente”, colocando el énfasis en un otro que por medio de acciones enseña o instruye a una persona.

Campos et al., (2002) sostienen que la educación, en forma amplia, es entendida como el conjunto de procesos, formales y no formales, realizados intencionalmente o no, por medio de los cuales, el individuo accede al aprendizaje y participa de la cultura. Entiende que como quiera que se conciba la educación, implica una relación pedagógica, como un tipo de comunicación del docente con sus estudiantes, tanto en el aula como fuera de ella, que tiene lugar en el proceso de enseñanza y que cumple determinadas funciones, acordes con las necesidades del medio y del currículo.

Las diversas posiciones filosóficas y políticas en lo que concierne a la educación, y en particular a la educación universitaria, conducen a replantear conceptos y objetivos fundamentales para determinar la metodología y pedagogía a la cual suscribir según los propios objetivos y concepciones académicas de la institución.

Bañuelo Romo et al.(2001) describen, respecto de los modelos principales de educación, el denominado modelo tradicional, el modelo de pedagogía activa o reformista, el modelo de la pedagogía mecanicista o conductista y el modelo constructivista.

Sobre el modelo tradicional, indican que sus representantes son Platón, Sócrates y Aristóteles. En este modelo, según Breña, (2001) citado por Bañuelo Romo et al. (2001) se identifica por ser academicista, repetitivo y verbalista. Los estudiantes son básicamente receptores ya que predomina, “la pedagogía autoritaria dictatorial”, es decir, la clase bajo un régimen estricto de disciplina.

Sobre el modelo de pedagogía activa o reformista, indica como sus representantes a Rosseau y Dewey. En este modelo se considera que lo importante no es aprender, sino aprender a aprender. La educación es individualizada donde el docente actúa como un orientador y estimulador del aprendizaje.

El tercer modelo, lo sintetiza como tecnicista o conductista, representado por Skinner y Watson, nacido en la época de la producción industrial. A este modelo se lo conoce también como pedagogía por objetivos. El modelo es una propuesta, dentro del pensamiento pedagógico, coherente con la idea de que la escuela debe ser una institución útil a los valores predominantes en nuestra sociedad, que ha de servirlos, guiada por criterios de eficiencia.

Puede observarse el criterio de este modelo en las expresiones de Durkheim (1996) quien manifiesta, en relación a la concepción de educación, en qué lugar y en qué dirección se encuentra y circula el conocimiento. Indica:

...es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están todavía maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar en el niño un determinado número de estados, físicos, intelectuales y morales que exigen de él la sociedad política y el medio social al que está destinado de un modo particular...(Durkheim, 1996, p. 50)

Para esta corriente el sujeto es pasivo y sus conocimientos e ideas previas no tienen lugar en el modelo de aprendizaje.

El cuarto modelo, corresponde a la visión constructivista de autores como Piaget, Ausubel y Vygotski, el cual presenta un enfoque psicológico que plantea que el eje central del aprendizaje humano es la construcción de conocimientos por él mismo. El aprendizaje como tal constituye una actividad procesadora, organizada y compleja en el que el estudiante elabora nuevo conocimiento a partir de revisiones, transformaciones y reestructuraciones de los conocimientos aprendidos con anterioridad.

Según Breña,(2001), citado por Bañuelo Romo *et al.* (2001), este modelo tiene como base un conjunto de componentes teóricos como el aprendizaje significativo, las inteligencias múltiples, la teoría del desarrollo próximo, los métodos activos del trabajo, el trabajo en equipo, las estrategias metacognitivas, los esquemas cognitivos y los estilos y ritmos de aprendizaje.

El segundo modelo, el modelo constructivista, en palabras de Carretero (1997) sostiene 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. En consecuencia, según esta posición, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano. El conocimiento es un producto de la interacción social y de la cultura.

En este sentido, señala Coll (1997), "...el conocimiento no es el resultado de una mera copia de la realidad preexistente, sino que es un proceso dinámico e interactivo a través del cual la información externa es interpretada por la mente que va construyendo progresivamente modelos cada vez más complejos y potentes". (Citado por Colloma y Tafur, 1999, p. 219)

Respecto al modelo pedagógico que se desprende del constructivismo, Reátegui (1995) indica su oposición al concebir el aprendizaje como un mero acto receptivo y pasivo. Lo considera como una actividad organizadora compleja, de elaboración de conocimiento a partir de revisiones, selecciones, transformaciones y reestructuraciones.

La intervención que se pretende llevar a cabo tomará como desarrollo teórico el modelo constructivista.

Desde la perspectiva del estudiante será necesario interrogarse sobre el modelo de aprendizaje del adulto.

Desde el debate pedagógico en torno a las prácticas educativas en la edad adulta, se ha intentado esclarecer, incluso lingüísticamente, una teoría pedagógica que tiene por campo de reflexión y acción los procesos educativos propios de los adultos, denominada andragogía.

Ludjowski (1971) reconoce que esta teoría pedagógica surge de la necesidad de tomar conciencia sobre la insuficiencia que existe en el campo de la educación para analizar e intervenir en los procesos de educación de los adultos. Por ello menciona, como finalidad la formulación de los conceptos que permitan reconocer las particularidades de la personalidad de los seres humanos en su edad adulta y la especificidad de sus procesos educativos. Propone diseñar los lineamientos de una metodología didáctica apropiada para establecer procesos de enseñanza y de aprendizaje entre adultos.

Tomando el modelo de la Universidad del Valle de México expresado en el Modelo Andragógico, Fundamentos (2009), escribe lo que han denominado las cuatro ideas fuerza que caracterizan de manera general a la fundamentación andragógica, de las cuales ha de mencionarse las dos primeras que expresan la concepción del aprendizaje del adulto.

La idea fuerza uno sostiene el reconocimiento de que los estudiantes o agentes de aprendizaje son sujetos adultos con la capacidad de asumir responsabilidades en todos los ámbitos de la vida; por ello en los procesos educativos andragógicos la actividad se centra en el punto de partida en donde el sujeto adulto tiene o al menos debería asumir la responsabilidad de sus procesos de aprendizaje. Aprende debido a que quiere aprender. Desde esta perspectiva el modelo constructivista parece ser el de mayor correspondencia a

las necesidades de aprendizaje del adulto, en contraposición a los modelos técnicos o tradicionales.

La idea fuerza dos, indica que los intereses y necesidades del adulto deben ser compatibles con las demandas económicas, políticas y culturales de la sociedad. La andragogía responsabiliza al adulto de sus aprendizajes, en un proceso de formación a lo largo de la vida, señalando que esta cuestión se relaciona estrechamente con el empleo de los avances tecnológicos y la consecuente mejora del nivel económico y social.

Se observa además de la experiencia, intencionalidades educativas. El adulto posee elementos de juicio que le permiten reflexionar sobre los contenidos y objetivos de su propia educación, una mirada crítica y selectiva de aquello que percibe. En ese sentido, gracias a su capacidad de abstracción, el adulto sabe perfectamente por qué y para qué participa en un proceso educativo, por lo tanto puede apreciar con cierta sencillez y de manera ya sea deductiva o inductiva las consecuencias de sus actos educativos.

El otro agente del proceso de enseñanza-aprendizaje será el docente. Campos *et al.* (1973) describen al menos 4 estilos posibles.

Un primer estilo, se corresponde con la clase denominada magistral, coincidente con el modelo tradicional descrito por Breña (2001), en el cual el docente es un planificador en detalle, es pragmático y su interés son los resultados; los estudiantes, por su parte, son cumplidores de un deber.

Un segundo estilo, en el cual se llevan las clases a través de talleres, trabajos grupales, juego de roles; en general los estudiantes son participativos; el profesor, es principalmente el planificador de proceso, descrito por Ausubel (1968) bajo el modelo de aprendizaje significativo.

El tercer estilo, está orientado hacia el pensamiento racional, hacia las ideas y conceptos. El docente privilegia la capacidad de pensar críticamente y en forma independiente, enfatiza los centros de interés, la resolución de problemas y la generación de nuevos conocimientos. Los estudiantes son capaces de defender sus trabajos, de formular ideas centrales y de trabajar en forma independiente. Este estilo halla su correspondencia con el modelo de aprendizaje por resolución de problemas mencionado por Sánchez y Ramis (1983).

En el cuarto estilo, el docente intenta que los estudiantes exploren nuevas posibilidades y que se expresen mejor creativamente. Otorga especial atención a la belleza, a la simetría y, en general a las cualidades estéticas de las ideas; por su parte privilegia las estrategias de enseñanza, tales como, tutorías, el trabajo con dilemas y la lluvia de ideas. Los estudiantes, se preocupan por los temas generales y son capaces de expresarse fluidamente.

Menciona Tayler, citado por Campos et al. (1973), que los estilos se refieren a: “La modalidad como los educadores se apropian de lo que para ellos es la opción, la correcta formación”, considera que los estilos pedagógicos se entrecruzan con diferentes grados de simetría (p. 26).

Dirkx y Prenger (1997), definen los estilos como modelos generales que proporcionan la dirección del aprendizaje y la enseñanza. También se pueden describir como un conjunto de factores, comportamientos y actitudes que facilitan el aprendizaje de un individuo en una situación dada.

Estos cuatro estilos derivan en características diferenciadoras de la concepción y de la interacción docente – alumno, como ser el estilo directivo, el planificador, el tutorial y el investigativo.

Los estilos representan a la actividad docente que forma la primera parte del binomio enseñanza-aprendizaje, el cual lleva implícito los modelos de transmisión del conocimiento, que serán abordados a posteriori al profundizar sobre el aprendizaje.

En sentido general, se entiende por aprendizaje el fortalecer o debilitar la asociación entre un estímulo y una respuesta. Se aprende a través de la repetición de la práctica mecanizada y del refuerzo positivo de los premios o del refuerzo negativo de los castigos.

Según Mayer (2008) el aprendiz es “un receptor pasivo de premios y castigos” (p.14). Esta conceptualización fue generada en el marco de las teorías conductistas de principios del siglo XX, cuyos principales exponentes fueron Pavlov, Thorndike, Watson y Skinner.

Una segunda concepción del aprendizaje es la metáfora de la lógica bancaria desarrollada por Freire (1969) en donde se realizan depósitos de contenidos. En este sentido quien aprende es ante todo un receptor y procesador de información, generalmente de forma pasiva. La enseñanza se concibe como un proceso de transmisión de conocimientos para que los estudiantes los reciban pasivamente, los estudien y demuestren su aprendizaje a través de exámenes escritos.

La tercera concepción, considera al aprendizaje como una construcción de representaciones mentales con el fin de dar sentido a la información y a las experiencias de una persona. Mayer (2008) sostiene que el aprendizaje ocurre cuando el estudiante selecciona información relevante que percibe auditiva o visualmente, la organiza de tal

manera que forma una estructura coherente y finalmente la integra a sus conocimientos previos; es decir, el aprendizaje es significativo, concepto que fue desarrollado por Ausubel (1964).

El estudiante como ente muy activo se convierte en el protagonista de su propio aprendizaje. Su meta no es memorizar para repetir, sino entender e interpretar para que los contenidos tengan sentido y significado para su vida.

El aprendizaje también ha de considerarse como la generación interpersonal de conocimientos. Es un proceso interactivo, dinámico e interpersonal de generación e internalización de conocimientos en un contexto sociocultural determinado. Es decir, que el aprendizaje sucede primero en un plano interpersonal (social) y luego en un plano intrapersonal, mediado no sólo por otras personas de mayor conocimiento y experiencia, sino también por símbolos y materiales culturales (Johnson, 2009). No solo se reconstruyen y construyen conocimientos, sino que buscan su transformación del aprendizaje como un proceso social (McInerney, Walker y Liem, 2011).

También, pueden identificarse diversos estilos de aprendizaje que llevan a cabo los estudiantes, al considerar la individualidad de las personas.

Tomando en consideración las concepciones de Keefe (1988) y Rodriguez (2002) indica Ventura (2011) que clásicamente, los estilos de aprendizaje aluden a los rasgos cognitivos, afectivos y psicológicos del aprendizaje que un estudiante pone en juego para percibir, interactuar y responder en un ambiente educativo y en términos generales, los estilos de aprendizaje hacen referencia a las modalidades típicas y relativamente estables que se ponen en juego en el acto de aprender.

El enfoque de Felder y Silverman (1988) sistematizó las preferencias cognitivas hacia el aprendizaje en cuatro dimensiones: la percepción, la representación, el procesamiento y la comprensión. Cada una de estas dimensiones está constituida por dos categorías complementarias: sensitivo-intuitivo, visual-verbal, activo-reflexivo y secuencial-global, respectivamente. De este modo se hace posible la construcción de un perfil tanto individual como grupal de aprendizaje.

Rodríguez, Fajardo y De La Paz (2004), describieron las modalidades de cada estilo de aprendizaje desde una orientación sensorial por la cual se perciben mejor hechos y detalles; estos estudiantes tienden a ser más prácticos que los intuitivos, mientras que desde una orientación intuitiva, se prefiere descubrir relaciones y realizar abstracciones. Además, estos estudiantes tienden a trabajar más rápido que los sensitivos.

Desde una orientación visual se representa mejor el contenido figurativo (diagramas, gráficas, películas, demostraciones, etc.), y desde una modalidad verbal, se prefieren explicaciones orales o escritas.

Desde una modalidad activa se procesa mejor la información aplicando conocimientos o contenidos, mientras que desde una vertiente reflexiva se prefiere pensar sobre los mismos.

Desde una vertiente secuencial se comprende mejor siguiendo pasos lógicos y predeterminados, mientras que desde una modalidad global es posible aprender a grandes pasos y captando el sentido global. Sin embargo, es posible tener dificultades para explicar el modo en el que se llevó a cabo este proceso.

En este marco, Alonso, Gallego y Honey (1999), basándose en la clasificación de Honey y Mumford (1986), afirman que los estudiantes activos se involucran

frecuentemente en nuevas experiencias. Se caracterizan por ser espontáneos y entusiastas; sus fuentes de motivación son los desafíos y la ejecución de nuevas actividades.

Los estudiantes reflexivos prefieren analizar las tareas desde diferentes puntos de vista. Se distinguen por ser exhaustivos y cuidadosos en la elaboración de actividades y en la deducción de conclusiones.

Los estudiantes pragmáticos prefieren aplicar sus ideas, observando sus efectos prácticos. Son directos y eficaces en la resolución de problemas.

Los estudiantes teóricos integran las observaciones a sus teorías y esquemas mentales. Se caracterizan por llevar adelante las actividades de una manera metódica y estructurada.

En síntesis, la multiplicidad de significados que puede atribuirse a la educación, la enseñanza y al aprendizaje, junto con los conceptos que los circunscriben lleva inevitablemente a interrogarse sobre cuáles serán los más significativos para la planificación de una clase, una unidad o un currículo.

El primer paso probablemente estará supeditado a una cuestión fundamental hasta aquí no presentada, ¿En dónde está ubicado el acento de la responsabilidad en un proceso educativo?

Desde lo expuesto puede considerarse que el docente tiene la responsabilidad de conocer las características del aprendizaje en el adulto, las teorías principales de educación, los modelos de enseñanza y, los estilos de aprendizaje para planificar, ejecutar y evaluar, principalmente, bajo un principio de coherencia entre estos conceptos, guiados por los valores propios e institucionales.

Ser consecuente en las elecciones y objetivos a alcanzar, es decir, si tomara la decisión de sostener una postura filosófica positivista bajo una modalidad de exposición catedrática, debería conocer los alcances y resultados en contraposición de una postura constructivista bajo una modalidad tutorial o investigador. Asimismo, todo ello, deberá estar atravesado por la particularidad contextual del público a quien se ha de dirigir y los contenidos a transmitir.

Desde la responsabilidad del estudiante, suscribiendo a la idea de que es consciente de su propio aprendizaje, deberá comprender al trabajo de éste como un esfuerzo cognitivo, sumado a la participación activa y a su propia demanda de conocimiento.

Desde la propuesta de la presente intervención se ha de tomar una primera perspectiva vinculada a la presentación de conceptos sobre capacitación y aprendizaje en adultos bajo una modalidad catedrática, para acercar conceptos fundamentales que permitan avanzar a posteriori sobre una modalidad tutorial.

La práctica formulada aborda como fundamento el modelo de aprendizaje experimental de McKeachie (1999) quien tomando como sustento la teoría de John Dewey (1916) sostiene que aquellas experiencias relevantes de aprendizaje directo en escenarios reales (comunitarios, laborales, institucionales) le permiten al estudiante,

...enfrentarse a fenómenos de la vida real; aplicar y transferir significativamente el conocimiento; desarrollar habilidades y construir un sentido de competencia profesional; manejar situaciones sociales y contribuir con su comunidad; vincular el pensamiento con la acción; reflexionar acerca de valores y cuestiones éticas (McKeachie, 1999, citado por Díaz Barriga, 2003, p. 112).

A su vez representa un intento por lograr el aprendizaje significativo, donde trasciende la repetición memorística de contenidos inconexos y se logra construir significado, dar sentido a lo aprendido, y entender su ámbito de aplicación y relevancia en situaciones académicas y cotidianas.

De acuerdo con Ausubel (1976), durante el aprendizaje significativo el estudiante relaciona de manera sustancial a la nueva información con sus conocimientos y experiencias previas. Se requiere disposición del estudiante para aprender significativamente e intervención del docente en esa dirección.

En esta misma línea, indica Díaz Barriga (2003) se comparte la idea de que aprender y hacer son acciones inseparables. Y en consecuencia, un principio nodal de este enfoque plantea que los estudiantes deben aprender en el contexto pertinente.

Seis dimensiones de análisis en la práctica docente en el aula y su articulación con el proyecto de intervención.

#### ? **La planificación:**

Desde una perspectiva general un plan es definido por la Real Academia Española (2018) como “una intención, proyecto o un modelo sistemático de una actuación pública o privada, que se elabora anticipadamente para dirigirla y encauzarla”.

De Vincenzi (2009) indica que la planificación constituye parte de la tarea que desarrollan los profesores universitarios, como una intención explícita del docente por definir las expectativas de trabajo de cada clase.

Davini (2008) sostiene que “enseñar es una tarea demasiado importante en sus dimensiones social, cultural y humana como para optar por la simple aventura o confiar excesivamente en la pericia de un timonel”. Es decir, reafirma la necesidad de planificar

debido a que la enseñanza es concebida como la "...acción intencional, comprometida con propósitos de transmisión cultural, dirigida a sujetos concretos en formación, el logro de resultados de aprendizaje, la enseñanza no puede ser improvisada" (Davini, 2008). Por ello insiste que por más creativo y experimentado que sea el docente, es necesario que programe previamente el desarrollo de las acciones. (p. 20).

En referencia a la planificación didáctica, Feldman (2001) indica pueden señalarse tres razones. La primera es que la enseñanza es una actividad intencional que tiene propósitos por lo tanto es necesario asegurar su cumplimiento. Segundo, la enseñanza se desarrolla en un marco acotado de tiempos y de recursos. La planificación permite equilibrar intenciones y restricciones. Por último, la enseñanza se desarrolla en contextos complejos, lo que implica considerar la multiplicidad de variables intervinientes y emergentes.

Si bien resulta imposible prever qué pasará con cada una de las variables, sugiere que a mayor previsión mayor capacidad de atender otros sucesos imprevistos. Por ello, no se puede simplificar el carácter complejo de la enseñanza pero sí reducir la incertidumbre a través de la consideración previa de alguna de sus variables.

En referencia a la intervención el propósito de la planificación estará definido por los cuatro objetivos a alcanzar en el marco de la unidad académica:

- a) Comprender qué es capacitar. ¿Por qué se capacita?, ¿A quiénes?, Quien solicita la capacitación. Conocer y poder desarrollar las cuatro etapas básicas de una capacitación.
- b) Incorporar conocimiento teórico sobre Andragogía.
- c) Adquirir competencias básicas en presentaciones visuales y orales.

d) Incorporar lenguaje técnico y desarrollo de actitud profesional.

El aseguramiento de su cumplimiento es donde se presenta la diversidad de acciones por las que puede optar el docente.

En principio la actividad de planificar tendrá como punto de partida la concepción del modelo de enseñanza aprendizaje que presenta quien lleva adelante la planificación.

Rodriguez y Marrero (1993) lo define como teorías implícitas sobre la enseñanza, las describe como teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica docente. Por lo tanto, son una conjunción de conocimientos culturales y de experiencias personales.

En la presente planificación se ha de definir como concepción de aprendizaje la teoría constructivista. Por ello se incorpora una actividad donde el estudiante debe elaborar el conocimiento a partir de revisiones, selecciones, transformaciones y reestructuraciones.

La primera etapa correspondiente a la introducción y presentación de la unidad (2.2.1), pretende ser la mención del modelo de aprendizaje que ha de sustentar las acciones. Se trata de asumir de forma explícita la intención pedagógica de conocer los conocimientos previos de los estudiantes, identificar sus necesidades e intereses y adaptar los materiales de trabajo y actividades académicas a dichas características relevadas (De Vincenzi, 2009)

Solicitar la construcción del concepto de capacitación y debatir sobre si ha de considerarse un costo o una inversión (2.2.2) es planteada como estrategia focalizada precisamente en relevar los conocimientos previos, intereses y posiciones por parte de los estudiantes. Propone al estudiante relacionar la nueva información con conocimientos y experiencias previas favoreciendo el aprendizaje significativo (Ausubel, 1976).

La discusión o debate en clase, es considerada por Derry, Levin y Schauble (1995) como una actividad social y en consonancia a la relevancia cultural propia de la temática, prevé fomentar el aprendizaje situado.

El desarrollo de los conceptos básicos (2.2.3) tiene como objetivo aportar definiciones necesarias para contar con un marco teórico mínimo que luego ha de ampliarse con las tareas académicas de lectura bibliográfica de Aquino, J y otros (2010), Recursos Humanos. Capítulo “Capacitación y Capital Intelectual” página 117 a 135.

En este punto se prevé responder al primer objetivo de la unidad: Comprender qué es capacitar. ¿Por qué se capacita?, ¿A quiénes?, Quien solicita la capacitación. Conocer y poder desarrollar las cuatro etapas básicas de una capacitación.

Un segundo módulo destinado a la concepción de andragogía, el cual será indicado como tarea académica de lectura del “Modelo Andragógico, Fundamentos” (2009) de la Universidad del Valle, México, página 7 a 31. Tiene como objetivo destacar las principales especificidades del aprendizaje del sujeto adulto, lo que permitirá realizar consideraciones sobre a quién va dirigida la capacitación.

Estas etapas de la planificación son destinadas a la enseñanza de conceptos. Zabala (2000) señala que los conceptos son abstractos, requieren una comprensión del significado, por consiguiente de una elaboración personal. Son necesarias actividades que posibiliten el reconocimiento de los conocimientos previos que aseguren la significatividad y la funcionalidad, que sean adecuados al nivel de desarrollo y que provoquen una actividad mental.

El espacio destinado a la conformación de equipos de trabajo, notificación de objetivos y pautas de trabajo (2.2.4), se prevé para poder desarrollar los aspectos formales e

informar el modelo de evaluación formativa y sumativa que serán implementados. Este punto será desarrollado en el análisis de la evaluación.

El espacio de trabajo de equipo en la selección de un tema, el análisis de factibilidad, la distribución de tareas (2.2.5) responde a lo que Díaz Barriga (2003) denomina “simulaciones situadas”, clasificadas como de alta relevancia cultural y participación social, donde el estudiante se involucra colaborativamente en la resolución de problemas simulados o casos tomados de la vida real.

La exposición de los trabajos es prevista como parte de un aprendizaje de procedimiento. Se pretende que el estudiante participe de un espacio similar al requerido en un espacio laboral. Zaballa (2000) indica que la actividad debe partir desde situaciones significativas y funcionales a fin de que el contenido pueda ser utilizado cuando sea conveniente. Debe ser significativo para el alumno, debe saber para qué sirve y como utilizarlo. Sugiere, que el estudiante debe tener oportunidad de llevar a cabo realizaciones independientes en las que pueda mostrar su competencia en el dominio del contenido aprendido.

El espacio de evaluación de exposiciones (2.2.9) está destinado a ser una evaluación formativa. Orientado hacia el feedback constructivo, donde se espera poder desarrollar conceptos de cómo realizar devoluciones a pares.

Como punto final se destina el espacio de reflexión y cierre de la unidad. Es un espacio de expresión y rescate conceptual, pero también de aprendizaje desde la experiencia para el propio docente.

## ? **La estructuración metodológica del contenido de la enseñanza**

Desde la perspectiva de Eggen y Kauchak (2006) existen al menos tres modelos de enseñanza: inductivo, deductivo y cooperativo.

La planificación ha de incluir el conocimiento y decisión de qué modelos utilizar según los resultados que se pretenden alcanzar.

El modelo inductivo está dirigido a comprender en forma profunda y completa temas específicos, adquisición de conceptos, principios y generalizaciones. El estudiante tiene un papel participativo desde la comprensión.

En el modelo deductivo, el docente se constituye como centro de la enseñanza, estructurando los contenidos y seleccionando ejemplos. Utiliza la explicación y la modelización.

En los modelos cooperativos, el estudiante es el protagonista trabajando en grupo. Las metas comunes solo pueden ser alcanzadas a través de la colaboración, y las estrategias de enseñanza favorecen la toma de decisiones.

En lo que concierne al concepto de método de enseñanza, Salvador y Gallego (2009) señalan que este concepto está relacionado con el camino lógico que se traza para el logro de una meta. El método equivale a un orden y se asocia con el concepto de procedimiento. Medina (2008) destaca que el método "... es el conjunto de decisiones y realizaciones fundamentadas que facilitan la acción docente" (p. 114).

En definitiva, indica Latorre y Seco (2013) el método es la forma particular que tiene el docente de organizar la enseñanza y Zabala (2000) sostiene que las variables metodológicas "...son un conjunto de actividades ordenadas, estructuradas y articuladas

para la consecución de unos objetivos educativos, que tienen un principio y un final conocidos tanto por el profesorado como por el alumnado” (p. 16).

Para cada modelo se puede aplicar diversos métodos de enseñanza. La presente intervención didáctica se planifica sobre dos modelos, el inductivo y el cooperativo.

Desde la presentación de la unidad hasta la exposición de conceptos de capacitación y andragogía, se opera bajo el modelo inductivo, donde el método se enmarca en una clase expositiva.

Según la Universidad de las Américas expresado en la Guía para la apropiación curricular del modelo educativo (2015) cuando se inicia una clase expositiva, se supone que los estudiantes focalizan su atención en el nuevo tema. Sin embargo, recomiendan que el docente debe realizar un esfuerzo explícito por atraer la atención de los estudiantes, caso contrario la información será poco significativa.

En este sentido, es relevante que el docente no entre en materia de inmediato (Biggs, 2006). Se recomienda en estos casos, que el docente espere a sus estudiantes y comience por activar el conocimiento previo de estos. Este accionar se denomina foco introductorio y sirve tanto para alertar a los estudiantes acerca de la transición que se está produciendo, como para proporcionar algo tangible e interesante sobre el tema a pensar y revisar (Eggen y Kauchak, 1999).

Dicha introducción se presenta con la pregunta ¿Qué es capacitar? Y ¿La capacitación es un costo o una inversión?. Si bien podría señalarse que es una construcción de conocimiento se referencia para preparar a los estudiantes para avanzar de manera expositiva.

Después de la introducción, la clase continúa y el docente gradúa la información que va exponiendo. Esto se realiza a través de ayudas visuales o audiovisuales, apuntes y/o notas para repartir (Biggs, 2006) y, también, mediante el uso de recursos paralingüísticos o señales vocales tales como volumen, velocidad, entonación, inflexiones, etc., que le imprimen al saber o el contenido abordado en la clase, la orientación que requiere el docente.

Luego de la exposición de saberes, indican Eggen y Kauchak (1999), es necesario realizar un monitoreo constante de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes. Esto evita que la clase expositiva se agote en la mera participación del docente, colabora en la participación de los estudiantes y es una forma de recolectar evidencias de los aprendizajes que se están logrando durante la clase. Esto se realiza mediante preguntas de cierre tales como: “¿Desde lo visto, cómo podemos definir el sentido de una capacitación? ¿Qué consideraciones debemos tener en cuenta a la hora de evaluar necesidades, de planificar, en la ejecución y en la evaluación?”. Estas preguntas pretenden propiciar un espacio para que los estudiantes respondan recuperando los conceptos expuestos por el docente.

Por último, una vez ejecutadas las actividades señaladas, sostiene Biggs (2006) que sería oportuno que el docente formule un breve consolidado, puesto que éste refuerza, en gran medida, la retención de lo tratado en clases. El docente realiza una síntesis de conceptos y definiciones, enumerados en orden de generales a específicos, pudiendo apoyarse en el pizarrón mediante un mapa conceptual o un listado tipo check list. Resultará beneficioso construir dicha síntesis junto a los estudiantes según la disponibilidad de tiempo que tenga disponible.

El método cooperativo descrito por Eggen y Kauchak (2006), presenta una amplia variedad de estrategias de enseñanza y aprendizaje. Entre ellas se destacan la realización de

observaciones, talleres, aprendizaje basado en proyectos, portafolio, elaboración y monitoreo de investigación, aprendizaje basado en problemas, salida a terreno, trabajo de laboratorio y foro de internet, entre otras.

El taller es una estrategia en la cual los estudiantes aplican su marco de conocimiento, sus habilidades, sus destrezas y sus actitudes en experiencias prácticas de aprendizaje. El docente formula actividades que propician la resolución de problemas y cuyas evidencias muestran el desempeño de los estudiantes. En el taller cada participante tiene tareas asignadas que le permiten aprender haciendo e interactuando con sus pares (Wiggins y McTighe, 2005).

Barriga y Hernández (1999) enumeran diecisiete pasos que permite al docente organizar la actividad colaborativa:

1. Mencionar los resultados de aprendizaje.
2. Decidir el tamaño de los grupos.
3. Asignar a los integrantes de cada grupo.
4. Determinar el espacio de trabajo.
5. Planear los recursos de aprendizaje que inciten la interdependencia.
6. Asignar roles a los participantes para asegurar la interdependencia.
7. Explicar la actividad de aprendizaje.
8. Estructurar la meta grupal de interdependencia positiva.
9. Estructurar la valoración personal.
10. Estructurar la cooperación intergrupo.

11. Explicar los criterios para el logro de resultados de aprendizaje.
12. Especificar las conductas deseadas.
13. Monitorear las actitudes de los estudiantes.
14. Dar asesoría en relación a la tarea.
15. Intervenir para enseñar habilidades de colaboración.
16. Integrar la tarea aprendida.
17. Evaluar el aprendizaje de los estudiantes.

La mención de los resultados del aprendizaje son enunciados por el docente en el espacio de conformación de equipos de trabajo, notificación de objetivos y pautas (2.2.4). Se expone sobre la base del aprendizaje situado, indicando que es una forma de aprender haciendo, por ello la elección del tema ha de ser libre, para que presente interés y un potencial dominio de lo expuesto que permite dirigir la atención a los aspectos inherentes de la capacitación y no a los contenidos.

El tamaño de los grupos se encuentra en relación a la totalidad de estudiantes en clase, lo cual limita el tiempo de exposición que tendrán según el cronograma de clases; la distribución de tareas y responsabilidades según el tiempo de exposición y los contenidos a abordar. Se estipula de tres a cuatro integrantes, siendo excepcionalmente cinco. El tamaño del grupo supone necesariamente que exista distribución de tareas, comunicación y organización. Los integrantes son asignados al azar mediante sorteo, persiguiendo como objetivo la necesidad de trabajar la adaptación y la capacidad de integración. Se remarca la decisión bajo el concepto de que en el mundo laboral se debe aprender a trabajar con distintos compañeros, no existiendo la posibilidad de selección.

El espacio de trabajo se encuentra conformado por el aula en un tiempo estimado de 45 minutos, donde el equipo ha de seleccionar el tema, analizar su factibilidad y distribuir sus tareas (2.2.6). Asimismo, determinará otros espacios que podrán ser virtuales, tales como: el mail, las redes sociales, etc., o un lugar físico de reunión por fuera del espacio universitario.

La asignación de recursos y roles de trabajo que aseguren la interdependencia se propone mediante la hoja de Registro de Tarea donde los estudiantes deben detallar paso a paso todas las acciones o actividades que le demandará la realización y cumplimiento de la tarea. Allí se determinan las acciones, las responsabilidades y los tiempos de cumplimiento. Esta acción permitirá desarrollar una planificación por escrito y tener una visualización gráfica de que hará cada quién, asegurando la participación de todos los integrantes del grupo.

En este punto ha de señalarse la valoración personal y cooperación intergrupo. Se indica que en la distribución de tareas ha de considerarse las habilidades personales e intereses de los presentes. Esto se garantiza mediante la libertad ofrecida, donde no existe obligación de exposición oral de todos, sino de aquel que se sienta más cómodo o a gusto podrá tomar la tarea siempre que el resto de los integrantes asuma otras actividades pertinentes a sus propias preferencias y habilidades.

Se prevé un espacio para desarrollar el concepto de grupo de trabajo donde no se espera que todos hagan una parte de cada tarea, sino que todos hagan tareas individuales interdependientes que bajo una planificación e integración sostenida en un compromiso de cumplimiento genere un resultado. Se aporta un ejemplo para guiar a los estudiantes: “Existirá quien tenga mayor habilidades para realizar una presentación Power Point, aquel que tenga intenciones de exponer y quien se dedique a la búsqueda de información u otros

soportes audiovisuales a implementar. También quien pueda llevar una dinámica, de juego o rol play durante la capacitación. Por último, quien se dedique a integrar y garantizar el cumplimiento de la planificación.”

Las especificaciones de las conductas deseadas y el monitoreo de las mismas se enmarcan en dos aspectos. El primero, en la necesidad de asumir una conducta profesional desde el comienzo de la actividad anunciada por el docente mediante un disparador “se espera que trabajen como si fueran parte de una organización, por lo cual se evaluará como se desenvuelven durante la preparación del trabajo con sus pares y las consultas y avances parciales que se realicen en el proceso”. En el segundo a partir de la utilización del lenguaje técnico, el respeto y el compromiso observado.

La intervención del docente es constante como moderador. Ha de tomar hechos que vayan surgiendo espontáneamente y deberá canalizarlos bajo un marco de aprendizaje.

La evaluación de los estudiantes se realiza mediante el registro “Evaluación de trabajos prácticos” (Anexo B) el cual será desarrollado en el apartado de evaluación.

Las interrelaciones entre docente y estudiantes en torno a las actividades académicas

Distinguir los tipos de contacto que se propician en las aulas de clase con los contenidos educativos, resulta relevante porque existe evidencia experimental que demuestra que el nivel de interacción que un estudiante establece con los objetos de conocimiento y los contenidos de la clase, repercute en la posibilidad de generalizar las habilidades y destrezas ejercitadas (Guevara, 2005).

Señala Escobar (2015), que la relevancia del clima motivacional que los profesores crean en el aula es lo que permite a los alumnos saber qué es lo que importa en las clases,

qué es lo que el docente quiere lograr con ellos y qué efectos puede tener en el aula de clases actuar de un modo u otro.

Por ello es necesario que tanto el estudiante como el docente entiendan el tipo de interacción que existe entre ellos. Zapata (s/a) sostiene que al “concientizar las formas interaccionales maestro-alumno que utilizan para llegar al conocimiento, es posible que exista mayor autogestión a la motivación” (Citado por Escobar, 2015).

Artavia, (2005), subraya la importancia de la flexibilidad del docente y del tacto pedagógico, asimismo señala que las interacciones alumno-docente involucran afectos. Se destaca lo necesario que son los sentimientos para las estructuras motivacionales de los estudiantes y para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea sano (Citado por Escobar, 2015).

En igual sentido Granja Palacios (2013) destaca que la comunicación en la interacción alumno-docente en el aula de clases es sumamente importante para el fortalecimiento del proceso de enseñanza. Sostiene que “el diálogo como forma de comunicación aporta a la transmisión, la transferencia y la construcción del conocimiento y a la formación de una persona autónoma e independiente”

Salgado-Ibáñez (2011), indica que desde la perspectiva evaluativa educacional, el objetivo de la práctica docente es que los alumnos aprendan, para ello cada docente utiliza los recursos que supone necesarios para lograr dicho fin (Citado por Escobar, 2015).

Retomando lo expuesto por Barriga y Hernandez (2002) el docente ha de especificar las conductas deseadas, monitorear las actitudes de los estudiantes, dar asesoría en relación a la tarea e intervenir para enseñar habilidades de colaboración. Por ello, ha de

ofrecer asesoría colaborando con los grupos de manera presencial, respondiendo a las consultas que surjan en las interacciones y sobre el desarrollo de los contenidos.

La apertura de las vías de comunicación fuera del espacio áulico se propone a través del mail institucional docente para brindar al estudiante apoyo en la coordinación y guía de las tareas académicas. Otra vía de comunicación para asistir al estudiante es el foro del aula virtual si contara con tal espacio la universidad.

Cualquiera fuera la vía de comunicación, el docente diagrama y estimula preguntas por parte de los estudiantes y correcciones parciales de tipo formativa para que el desarrollo de las actividades sea acompañado constantemente por una supervisión de formas.

La actividad propuesta y los procedimientos para la implementación de la evaluación constan de diversos momentos, formas y tipos de evaluación.

La pregunta que presenta Zabala (2000) es ¿cuál es el objetivo de evaluar?, o ¿qué evaluamos?, lo que pareciera ser un punto de partida para, desde el momento mismo de la planificación, tener presente los objetivos que deben alcanzarse con estas instancias. Asimismo cuando la formación integral es la finalidad principal de la enseñanza y, por consiguiente, su objetivo es el desarrollo de todas las capacidades de la persona y no sólo las cognitivas, muchos de los supuestos de la evaluación cambian.

En ese sentido, si los objetivos no se reducen a conocer y memorizar contenidos referentes a la temática de capacitación será necesario implementar otros modelos de evaluación. Además de tener en consideración los contenidos conceptuales, existen conocimientos o habilidades de tipo procedimentales y actitudinales que promueven las capacidades motrices, de equilibrio y de autonomía personal, de relación interpersonal y de inserción social (Zabala, 2000).

De Vincenzi (2014) distingue tres momentos de evaluación. La evaluación inicial cuyo objetivo es de diagnóstico y pronóstico la cual contribuye a la toma de decisiones del docente sobre la planificación y metodología a implementar, según la información que pueda recopilar. Busca conocer los conceptos y habilidades que el estudiante domina y se implementa, como su nombre lo indica, al comienzo de un proceso o unidad curricular.

La evaluación formativa que evalúa un proceso en curso y retroalimenta el proceso de aprendizaje. Observa progresos y dificultades, se encuentra focalizada en el aprendizaje y se realiza mientras este se desarrolla. Por último, la evaluación sumativa cuyo objetivo es acreditar y promocionar. Controlar logros y evaluar resultados. Evalúa los tipos y los grados de aprendizaje logrado que plantean los objetivos, en función de los contenidos seleccionados. Se aplica al término de una fase de aprendizaje. Respecto al sistema de evaluación en general propone y cita a Celman:

La evaluación se constituye en fuente de conocimiento y lugar de gestación de mejoras educativas si se la organiza en una perspectiva de continuidad. La reflexión sobre las problematizaciones y propuestas iniciales, así como sobre los procesos realizados y los logros alcanzados –previstos o no previstos-, facilita la tarea de descubrir relaciones y fundamentar decisiones (Celman, 2005, p. 53).

Continúa su exposición manifestando la necesidad de diferenciar las evaluaciones según sean conductas o cogniciones y el nivel de saber a calificar. En un nivel inicial el saber cómo conocimiento teórico, en un segundo nivel el saber cómo conocimiento dentro de la categoría de cogniciones, en el tercer nivel el poder demostrar como una categoría primera conductual y como mayor nivel, el saber hacer.

En la tarea académica propuesta se focaliza evaluar el saber hacer o en el poder demostrar. Es decir, en el plano conductual que supone la incorporación previa de saber o saber cómo.

La evaluación sumativa destinada a la calificación del cumplimiento de objetivos por parte de los estudiantes para la unidad académica toma en cuenta varios factores. El trabajo en clase, desde la conformación de grupos de trabajo, la participación en el logro de los objetivos y los modos de comunicación utilizado. Ello se realiza a través de la observación del docente, lo cual consigna en una planilla confeccionada para tal fin. La evaluación define de manera conceptual la participación utilizando las categorías de “Alta, media o baja”.

El método de evaluar es anunciado previamente a la actividad con motivo de dar a conocer los criterios que serán implementados promoviendo la participación activa. Las consultas realizadas en clase se evalúan en forma conceptual por los diferentes medios propuestos.

La presentación escrita del trabajo estructurada bajo consigna es la única etapa que recibe una calificación numérica. Se solicita que el trabajo se encuentre estructurado bajo el siguiente ordenamiento: carátula, introducción donde se expone el objetivo del trabajo y el motivo de porqué se ha seleccionado el tema. El desarrollo donde debe figurar la hoja de distribución de tareas, un breve marco teórico que sustente la capacitación, la descripción de cómo se han indagando las necesidades, la planificación, cómo se ejecutará y la evaluación a implementar. Asimismo, el material que acompaña la dinámica de la presentación tales como un Power Point, las actividades, los soportes audiovisuales, etc. Como conclusión deben exponerse los resultados que se esperan obtener.

El docente evalúa si el trabajo se ajusta a la estructura solicitada. La coherencia interna del mismo, la pertinencia y la viabilidad entre los objetivos y lo desarrollado.

La exposición se evalúa sólo conceptualmente dado que será orientada hacia una evaluación formativa a través de las devoluciones de pares y del propio docente.

Con la información recopilada se procede a otorgar una calificación final la cual comprende aspectos cualitativos y cuantitativos.

Moreno Olivos (2016), respecto a las evaluaciones formativas señala como una actividad que puede contribuir al aprendizaje si proporciona información que los profesores y los estudiantes puedan usar como retroalimentación, también llamado feed-back, para evaluarse a sí mismos y a otros, y para modificar las actividades de enseñanza y aprendizaje en las que participan. Indica que “Dicha evaluación se convierte en evaluación formativa cuando la evidencia es utilizada efectivamente para adaptar la enseñanza de modo que responda mejor a las necesidades de aprendizaje de los alumnos.” (pág. 32)

En este sentido la evaluación de pares bajo la matriz propuesta “Formulario de evaluación” tiene como objetivo poder visualizar cómo y bajo qué criterios evalúa un docente. Se pone de manifiesto los puntos de la evaluación y en el ejercicio de evaluar al par, el estudiante logra construir una aproximación objetiva de su propio desempeño. Aun cuando es esperable que la empatía actúe como una variable que favorezca la subjetividad, la experiencia de tener que valorar según los ítems descritos propone un aporte a la construcción del perfil profesional.

La invitación a realizar el feedback de lo observado, lo cual no deja de ser una acción valorativa, bajo el marco de algo que pueda destacar y aquello que pueda sugerir como propuesta de mejora, persigue el mismo objetivo. Resulta de cabal importancia que el

docente pueda intervenir moderando las palabras con una orientación constructiva, remarcando que es un momento de aprendizaje.

La última etapa de evaluación queda bajo el marco de analizar y calificar la actividad en sí. Cuáles fueron las sensaciones que despertó la consigna, si ha servido como método de aprendizaje de una unidad curricular, qué ventajas pueden destacarse, qué mejoras pueden proponerse, entre otras.

### ? **La organización de la vida en el aula:**

La organización de la vida en el aula define en principio las formas en que se espera actúen los participantes en el proceso de enseñanza aprendizaje.

En palabras de Zabala (2000) “Todo centro educativo se rige por unas normas que permiten el funcionamiento del colectivo. La disciplina necesaria, el respeto mutuo y las relaciones de convivencia deben garantizarse mediante normas que regulen las actuaciones de todos los miembros” (p. 115). Por ello es de cabal importancia establecer las pautas de convivencia en forma explícita, definiendo aspectos formales que van a regir para la asignatura en general y las actividades específicas, sobre todo cuando la exposición entre pares es elevada, debido a que la relación docente estudiante en principio se encuentra resguardada dado que está configurada en cierta medida a priori y es por definición asimétrica.

El docente advierte, además, sobre las diferencias que pueden existir según la conformación de los grupos de trabajo. Comienza por describir el modelo tradicional de la clase trabajada como un gran grupo. Se dirige a todos por igual. Como resultado el grupo hace lo mismo al mismo tiempo, todos copian, atienden, realizan debates, etc. El docente expone, explica, responde exigiendo atención por parte de los estudiantes.

Indica Zabala (2000) que esta es la fórmula más sencilla del modelo tradicional. El punto más importante que señala como crítica es que se considera a todos los estudiantes por igual, sin poder detectar o monitorear las necesidades particulares de aprendizaje. La dificultad se agrava ante un elevado número de estudiantes dado que imposibilita la individualización por parte del docente. A estas palabras debe agregarse que los grupos grandes favorecen que aquellos que por diversas cuestiones tienen baja o escasa participación, voluntarias o involuntariamente, pasen desapercibidos.

El docente continúa su análisis con el desarrollo y la propuesta de diversos modelos de agrupación en clase, describiendo los objetivos esperados. Los equipos fijos, por ejemplo, se componen por un número acotado de integrantes y presentan dos funciones fundamentales, la primera es organizativa y debe facilitar las funciones de control y gestión de la clase. La segunda es de convivencia, ya que proporciona a los estudiantes un grupo afectivamente más accesible.

Como ventaja señala “La otra razón que justifica los grupos fijos es que facilitan a los alumnos un grupo que por sus dimensiones permite las relaciones personales y la integración” (Zabala, 2000,p.128). La importancia radica en destacar que las decisiones operativas que toma un docente sobre cómo llevar adelante la distribución de los estudiantes tiene impacto en el proceso de enseñanza aprendizaje y ha de estar considerado como variables de importancia en la etapa de planificación.

En este sentido toma como elementos de análisis la distribución del tiempo y el espacio. Sobre el espacio manifiesta: “al igual que en las otras variables, la estructura física de los centros, los espacios de que disponen y cómo se utilizan, corresponden a una idea muy clara de lo que debe ser la enseñanza” (Zabala, 2000). Sobre todo cuando el foco de la enseñanza pasa a centrarse en el estudiante, desplazando el protagonismo del docente. El

centro de atención ya no se encuentra en el frente del aula sino en el campo de los estudiantes.

Este simple desplazamiento pone en entredicho muchas de las formas habituales de relacionarse en clase y cuestiona considerablemente el escenario. Si el modelo se dirige hacia la construcción del conocimiento y la participación del estudiante como centro, difícilmente esto se vea favorecido si el docente y el estudiante permanecen inmóviles en los sitios que tradicionalmente se han otorgado al saber, docente de pie al frente, estudiantes sentados con una distribución que obtura la visión de todos los participantes.

Zabala (2000) señala, respecto a la distribución del tiempo, que la variable temporal es el resultado de otras variables como la secuencia didáctica propuesta, el tipo de actividad a desarrollar, la organización de los contenidos, etc., teniendo un papel decisivo en la propuesta metodológica. Cuestiona acerca de los límites a la flexibilidad que impone su cumplimiento advirtiendo sobre la necesidad de poder variar en caso de favorecer o desarrollarse emergentes no contemplados en la planificación.

En la presente propuesta de intervención se prevé ceder al estudiante estas variables de configuración, con excepción del encuadre temporal que corresponde al tiempo del desarrollo de la capacitación. El objetivo es precisamente que puedan disponer del espacio del aula y recursos en forma íntegra junto con la distribución temporal de las actividades que ellos hayan propuesto.

#### ? **El tipo de tareas académicas.**

Las tareas académicas, haciendo referencia a Winne y Marx (1989), son los eventos de la clase que proporcionan oportunidades para que los estudiantes usen sus múltiples

recursos cognitivos y motivacionales al servicio del logro de metas personales y educacionales.

En esta línea, Newmann, et al (1992) señala que el compromiso en una clase mejora si las tareas académicas tienden a un mayor grado de participación social y relevancia cultural, percibidas como auténticas, es decir relacionadas con la vida cotidiana y por tanto significativas e interesantes. Fundamentalmente destaca que hay un acuerdo bastante generalizado sobre una relación entre la naturaleza de la tarea y la influencia sobre el aprendizaje y el compromiso que propone.

Zabala (2000) realiza un análisis del aprendizaje de los contenidos según su tipología. Interroga sobre la posibilidad de que éste varíe según se trate de contenidos conceptuales, procedimentales o actitudinales. Señala que todo contenido por muy específico que sea siempre está asociado a un conjunto de contenidos de otra naturaleza. Esto implica que las actividades de aprendizaje son sustancialmente diferentes según la naturaleza del contenido. De acuerdo a la tipología, entiende por contenidos factuales el conocimiento de hechos, acontecimientos, situaciones, datos y fenómenos concretos y singulares. Sostiene que en su gran mayoría, la reproducción se produce de forma literal; por lo tanto, la comprensión no resulta en principio necesaria ya que a menudo tiene un carácter arbitrario. Se entiende que alguien lo ha aprendido cuando es capaz de recordarlo y expresarlo de manera exacta al original. Se trata de contenidos cuya respuesta es inequívoca. Este tipo de conocimiento se aprende básicamente mediante actividades de copia más o menos literales, a fin de ser integrado en las estructuras de conocimiento, en la memoria. De forma que si ya se tiene una buena comprensión de los conceptos a que hacen referencia los datos, hechos o acontecimientos, la actividad fundamental para su aprendizaje es la copia. Este carácter reproductivo comporta ejercicios de repetición verbal.

Zabala (2000) señala, respecto al aprendizaje de conceptos y los principios, que son términos abstractos: “Los conceptos hacen referencia al conjunto de hechos, objetos o símbolos que tienen características comunes, y los principios se refieren a los cambios que se producen en un hecho, objeto o situación en relación con otros hechos, objetos o situaciones, y que normalmente describen relaciones de causa-efecto” (p. 41). Por ello sabremos que forma parte del conocimiento del estudiante no sólo cuando éste es capaz de repetir su definición sino cuando sabe aplicarlo para la interpretación, comprensión o exposición de un fenómeno o situación.

Para su aprendizaje sugiere actividades complejas que provoquen un verdadero proceso de elaboración y construcción personal del concepto:

Actividades experienciales que faciliten que los nuevos contenidos de aprendizaje, se relacionen con los conocimientos previos; actividades que promuevan una fuerte actividad mental que facilite dichas relaciones; actividades que otorguen significatividad y funcionalidad a los nuevos conceptos y principios; actividades que supongan un reto ajustado a las posibilidades reales... (Zabala, 2000, p.42).

Por último avanza en la definición del aprendizaje de contenidos procedimentales, aquellos que incluye entre otras cosas las reglas, las técnicas, los métodos, las destrezas o habilidades, las estrategias, los procedimientos, señala que son un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigidas a la consecución de un objetivo. Indica que la realización de las acciones que conforman los procedimientos es una condición absolutamente necesaria para el aprendizaje. Es decir, solo se puede aprenderlas haciendo. Asimismo, agrega la ejercitación múltiple como el elemento imprescindible para el dominio competente, múltiple en el sentido de reiterar la acción o procedimiento tantas veces como sea necesario para dominarlo.

Señala además que la reflexión sobre la misma actividad permite tomar conciencia de la actuación. Con objetivo de poder mejorar deben ser capaces de reflexionar sobre la manera de cómo se realizó y sobre cuáles son las condiciones ideales de uso.

Zabala (2000), por último, aborda el aprendizaje de contenidos actitudinales los cuales engloban una serie de contenidos que se agrupan en valores, actitudes y normas. Define valores como “...principios o ideas éticas que permiten a las personas emitir un juicio sobre las conductas y su sentido” (p. 45). Las actitudes como “...tendencias o predisposiciones relativamente estables de las personas a actuar de cierta manera. Son la forma en que cada persona concreta su conducta de acuerdo con unos valores determinados” (p. 45). Las normas como “...patrones o reglas de comportamiento que hay que seguir en determinadas situaciones que obligan a todos los miembros de un grupo social” (p. 45).

Finalmente, concluye que las características diferenciales del aprendizaje de los contenidos actitudinales también están relacionadas con la diferente importancia de los componentes cognitivos, afectivos o conductuales que contiene cada uno de ellos.

Zabala (2000) señala, en términos generales que:

“...el aprendizaje de los contenidos actitudinales supone un conocimiento y una reflexión sobre los posibles modelos, un análisis y una valoración de las normas, una apropiación y elaboración del contenido, que implica el análisis de los factores positivos y negativos, una toma de posición, una implicación afectiva y una revisión y valoración de la propia actuación”.(p. 46).

En síntesis las tareas académicas deben ser planificadas según el contenido de aprendizaje que desee desarrollarse, de ser posible asociadas a intereses o hechos de la realidad propia del estudiante.

La actividad propuesta en la intervención aborda el aprendizaje de contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales, dentro de un marco límite de distribución grupal, tiempo y espacio acotados.

Si bien se describen seis categorías, ello solo responde a un análisis teórico a fines del presente trabajo dado que difícilmente puedan desarrollarse en la práctica en forma separada. Cada una de las categorías se afecta unas a otras constantemente y deben ser redefinidas según las singularidades de los estudiantes, sus interacciones, su relación con el docente y las propias actividades que se desarrollan en clase.

### **Habilidades cognitivas en el proceso de aprendizaje**

Parte de la planificación debe considerar la coherencia entre las decisiones pedagógicas y didácticas implementadas por el docente y los efectos que ha de producir en los estudiantes.

Desde la mirada constructivista del aprendizaje, se considera que el estudiante participa activamente utilizando varias estrategias mentales con el fin de organizar el sistema que desea aprender (Williams y Burden, 2008).

Las estrategias cognoscitivas según Chadwick (1988) son los procesos de dominio general para el control del funcionamiento de las actividades mentales, define Rigney (1978), son “operaciones y procedimientos que pueden usar los estudiantes para adquirir, retener y recuperar diferentes tipos de conocimientos y ejecución...”. (p 165)

Los procesos cognitivos o cognoscitivos, menciona Ballenato (2013), incluyen entre otros elementos: la concentración, la memoria, la evaluación o autoevaluación, el entendimiento y la solución de los problemas constituyendo el procesamiento de la información.

Por ello desde la perspectiva focalizada en el aprendizaje, el docente planifica diferentes actividades o tareas académicas destinadas a fomentar diversas habilidades cognitivas, existiendo una correlación entre los contenidos, los requerimientos mentales para procesarlos y los resultados esperados en materia de formación bajo una intencionalidad.

Tomando como base las estrategias de enseñanza aprendizaje señaladas por Marzano et al (1988) se realizará una descripción de las acciones propuestas en la presente intervención y las habilidades que se espera produzcan en los estudiantes. A fines de no reiterarse o extenderse se tomará un ejemplo para cada habilidad cognitiva.

? Habilidad Cognitiva Memoria (recuperación):

Recordar lo que se sabe o se ha experimentado:

Se produce en la Introducción y presentación de la unidad, donde el docente interroga sobre quienes han participado de alguna capacitación. Indaga sobre la experiencia de participación y evaluación sobre la misma por parte del estudiante.

El objetivo es introducir al estudiante en la temática vinculando las experiencias personales que puedan favorecer la relevancia cultural y la participación social. Hemos de recordar, que el aprendizaje significativo requiere que los conocimientos previos se relacionen e interactúen con los nuevos temas presentados. Por tal motivo, será necesario

evocar aquellos conceptos o conocimientos que se encuentren en relación con los contenidos a aprender. En palabras de Ausubel (1968) el aprendizaje significativo ocurre cuando el contenido del aprendizaje se relaciona de modo no arbitrario, sino de manera sustancial con los contenidos previos que ya posee.

? Selección de posibilidades:

Decidir cuáles de dos alternativas sería la mejor para una situación dada:

Se incorpora en la construcción del concepto de capacitación, debate sobre costo/inversión, en donde el docente interroga: “¿La capacitación es un costo o una inversión?”.

En base a sus conocimientos y lo expuesto en clase, el estudiante debe argumentar entre dos alternativas. La postura asumida será en base a sus propios fundamentos y valorización, más la combinación de los nuevos conceptos expuestos.

Díaz (2010) menciona que “...el aprendizaje significativo implica un procesamiento muy activo de la información por aprender...” (p. 31). De modo que cuando se aprende significativamente, se realiza un juicio de pertinencia utilizando las ideas previas de los estudiantes, se reformula el pensamiento y se realiza una síntesis de los contenidos.

Teniendo en cuenta esta línea de pensamiento, se supone un mayor efecto en el aprendizaje cuando se produce el debate activo sobre la información de posturas a favor o en contra gestionada por los propios estudiantes que considerar el costo o la inversión de la capacitación desde una exposición del docente.

### Previsión:

Predecir los pasos que va a exigir un procedimiento nuevo exponiendo los motivos o condiciones necesarias para que dé a lugar.

Conformación de equipos de trabajo, notificación de objetivos y pautas de trabajo. Solicita una hoja de asignación de trabajo que será entregada junto con el informe formal, donde debe efectuar una descripción de las tareas a desarrollar para la realización total de la actividad.

La planificación propuesta plantea objetivos que exceden el aprendizaje de los contenidos curriculares incorporando la posibilidad de adquirir habilidades profesionales. Por ello, la habilidad de predecir para luego organizar se presenta como solicitud dentro del proceso de tareas establecidas.

### ? Evaluación, Meta-cognición:

El docente propone un formulario de evaluación para pares. Se trabajan los aspectos formales de cómo realizar devoluciones o feedback de manera asertiva.

Evaluación de las exposiciones:

El docente solicita a los participantes que expongan un punto positivo que han observado y si hubiere una observación para colaborar en la mejora de la capacitación en la cual han participado.

El desarrollo de esta actividad persigue como objetivo la capacidad de establecer evaluaciones objetivas lo cual requiere comprender qué y cómo se realiza una evaluación, llevando a cabo un proceso de reflexión sobre cómo evaluar sus propios conocimientos y

aprendizajes. En este sentido, se considera un punto fundamental dentro de la planificación para la adquisición de habilidades profesionales.

? Formación, cambio de actitudes.

Procesar datos correspondientes a nuevas oportunidades, para tomar medidas en determinadas situaciones desarrollando una actitud o cambio de actitud.

Se produce en el cierre conceptual, reflexiones, donde el docente abre el bloque interrogando “¿Cómo se sintieron con la actividad? ¿Les ha parecido una forma efectiva de trabajar el tema de capacitación?, ¿Qué fue lo que más le llevó trabajo o costó?, ¿Qué cosas cambiarían o agregarían a la actividad?, ¿Puede trabajarse otros temas con la misma modalidad?, ¿Les ha parecido una forma positiva para abordar una unidad de la asignatura? ¿Por qué?, ¿Podrían agregarse más unidades para trabajar de esta manera? ¿Cuáles?

En esta actividad como parte del aprendizaje significativo McKeachine, (1999) se sugiere vincular el pensamiento con la acción; reflexionar acerca de valores y cuestiones éticas.

? Desarrollo, refinamiento de habilidades.

Procesar los datos correspondientes al propio nivel de pericia en la ejecución de una tarea en comparación a la ejecución de un modelo.

Exposición de los trabajos. El objetivo es que los estudiantes desarrollen habilidades de planificación y ejecución de exposiciones. Comparar las exposiciones les permite poder reconocer las producciones evaluadas positivamente de aquellas que requieren mejoras o correcciones, pudiendo realizar modificaciones sobre sus propias producciones.

## **A MODO DE CONCLUSIONES**

El recorrido propuesto por la intervención didáctica demuestra la complejidad y múltiples factores que intervienen en el ámbito de la enseñanza - aprendizaje.

El docente propone configuraciones que atraviesan la disposición de los contenidos, el modelo de aprendizaje, las regulaciones de comunicación, las relaciones entre pares, el tipo de tareas y sus formas, los estilos y alcance de la evaluación y los tiempos de cumplimiento de las actividades. Esta tarea se realiza sin tener la certeza del nivel de respuesta, motivación y efecto que tendrá en sus estudiantes.

La presente planificación ha tomado como estructura seis dimensiones de análisis para considerar variables de contenido, forma y relación, como punto de partida necesario para alcanzar su principal objetivo: ubicar al estudiante como centro del aprendizaje y al docente como facilitador. Claro que estas dimensiones difícilmente puedan presentarse en forma aislada y delimitada; en la práctica son complementarias.

El primer interrogante que surge de la intervención es, si puede considerarse un modelo de aprendizaje superior a otro. ¿Es posible sostener que el modelo de aprendizaje situado obtiene mejores resultados que el modelo tradicional catedrático? Si se considera que sí, probablemente se parte de una concepción constructivista de aprendizaje. No obstante teniendo en cuenta los esfuerzos que demanda en los estudiantes, no solo cognitivos, sino de exposición corporal y emotiva a través de su participación activa, se concluye que puede aplicarse como alternativa válida pero no única de estrategia didáctica dentro de la currícula.

Los modelos pedagógicos y didácticos presentan un alcance efectivo según puedan articularse la planificación, los medios, los objetivos, las expectativas y las particularidades del contexto y los actores que en él participan.

La dificultad surge cuando no existe intencionalidad docente, la enseñanza ausente de consideración de marcos teóricos de referencia que requieren ciertas formas y no otras de transmitir conceptos o considerar las habilidades cognitivas que ha de promover para obtener los resultados esperados.

Otra cuestión que debe tenerse en cuenta se vincula con la reducción de los contenidos académicos mínimos de la asignatura requeridos, en pos del desarrollo de las actividades. Es decir que los esfuerzos dedicados a la realización práctica de la actividad no atenten el desarrollo completo de los contenidos teóricos requeridos.

Desde el punto de vista docente, resulta probable que el desarrollo de las actividades como docente facilitador requiera de una dedicación y esfuerzo superior en contraposición a un docente que asume un estilo pedagógico magistral. Para desarrollar con éxito este tipo de intervenciones el docente deberá sostener el modelo didáctico en el transcurso de la cursada de la asignatura.

Un modelo expositivo, se encuentra dentro del campo de dominio de quien lo ejecuta, si bien la participación de los estudiantes a través de los interrogantes pueden requerir esfuerzos de asociación a otros contenidos conexos, análisis y elaboración de respuestas acordes, continúa siendo el docente quien regula la participación y la dirección de la clase desde la palabra, los espacios que proponga para la intervención, y las regulaciones que realice a través de sus actitudes y respuestas, aportando una respuesta extensa o breve, o en caso extremo no dando lugar a la pregunta de manera sutil.

Al colocar al estudiante en el centro de la actividad, lo empodera. El docente continúa siendo el regulador de la clase, pero pierde poder frente a las decisiones y acciones de los estudiantes, exponiéndose a los emergentes imprevistos, pudiendo la actividad derivar en un estado indeseado o no logrando alcanzar los objetivos que se han planificado.

No obstante, ofrecer al estudiante autonomía y libertad de elección, pudiendo vincular sus necesidades presentes o intereses a través de actividades reguladas, permitiendo la incorporación de los contenidos curriculares pareciera no presentar más que aspectos positivos. Pasar de la asimilación de contenidos a la acomodación de conceptos para que puedan resultar de aplicación, basados en la premisa que se aprende, recuerda y utiliza preferentemente solo aquello que ha de ser relevante, significativo, para la persona.

En este sentido, se considera que este tipo de intervenciones resultan atractivas y efectivas desde el punto de vista pedagógico tanto para estudiantes como para docentes, pero presentará como toda actividad, aspectos positivos y negativos que han de analizarse para que su implementación sea acorde y no forzada, según el contexto, necesidad y singularidad de quien ha de tomar la decisión estratégica de llevarla a cabo.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, C. y Gallego, D. (2010) *Los estilos de aprendizaje como competencias para el estudio, el trabajo y la vida*. Revista de Estilos de Aprendizaje, vol. 6, núm. 6, pp. 4-22.
- Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa*. México: Trillas.
- Ausubel, D. N. y Hanesian, J.D. (1978) *Educational Psychology: A Cognitive View* (2ª ed.). Edición en español: *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. (1983) México.
- Ballenato, G. (2013). *Comunicación eficaz. Teoría y práctica de la comunicación humana*. Madrid : Ediciones Pirámide
- Bañuelos Romo, L, Sierra y Acosta, y Guzman Ibarra, M. (2001) *Recorrido histórico de los modelos educativos*. Mexico: Universidad Metropolitana de Monterrey.
- Camilloni, A. (1998). *Los Problemas conceptuales del constructivismo y sus relaciones con la educación Argentina*. Argentina: Editorial Aique.
- Carretero, M. (1997). *Desarrollo cognitivo y aprendizaje. Constructivismo y educación*. México, pp 39-71.
- Chadwick, C.B. (1988). *Estrategias cognitivas y afectivas de aprendizaje*. Revista Latinoamericana de Psicología, pp. 1-32. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/805/80520203.pdf>
- Díaz, F. & Hernández, G.( 2010) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. (2). Mexico: Mc Graw Hill.
- Davini, M.C. (2008). *Métodos de Enseñanza*. Buenos Aires. Argentina: Santillana

- Debesse, M. (1972). *Introducción a la pedagogía*. España: Editorial Oikos-tau.
- De Vincenzi, A. (2012) *La formación pedagógica del profesor universitario. Un desafío para la reflexión y revisión de la práctica docente en el nivel superior*. Revista Evesal,.Vol 18. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/view/8875>
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (2). México: McGraw Hill.
- Diccionario online de la Real Academia Española, consultado el 13 de mayo de 2018. <http://dle.rae.es/?id=EO5CDdh>
- Dozo, L.A. (1983).*Aspectos Pedagógicos del Positivismo en la Argentina. Anuario de la Historia del pensamiento y la cultura en la Argentina, N° XVI*. Instituto de Filosofía Universidad Nacional de Cuyo.
- Durkheim, Emile. (1996). *Educación y pedagogía*. Barcelona: Península. (pp. 43-72)
- Feldman, D. (2004) *Ayudar a enseñar: relaciones entre didáctica y enseñanza*. BuenosAires, Argentina: Aique.
- Feldman, D. (2009) *Didáctica General. Módulo I. Clase 9 y 10*. Recuperado de <http://hcdsc.gov.ar/biblioteca>.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores.
- Ludojoski, L., (1986), *Andragogía. Educación del Adulto*. Buenos Aires. Argentina: Ed. Guadalupe.

- Nersessian, N. (1992). *How do scientists think? Capturing the dynamics of conceptual change in science*. Minnesota Studies in the Philosophy of Science. R. Giere (Ed.). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Newmann, F. M., Wehlage, G. G., & Lamborn, S. D. (1992). *The significance and sources of student engagement*. En D. M., Newmann (Edit.). *Student engagement*
- Marzano, R.J.; Brandt, R.S.; Hughes, C.S.; Lones, B.F. y otros (1988): *Dimensions of thinking: A framework for curriculum and instruction*. Alexandria, V.A, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mayer, R.E. (2008). *Learning and instruction*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc. Recuperado de [https://books.google.com.ar/books?hl=es&lr=&id=v1uzCgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR17&dq=Mayer,+R.E.+\(2008\).+Learning+and+instruction.+Upper+Saddle+River,+NJ:+Pearson+Education,+Inc.&ots=TMvDpHgPdg&sig=Y9CbZErFNj7294E98XQXXMvQRXI#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.ar/books?hl=es&lr=&id=v1uzCgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR17&dq=Mayer,+R.E.+(2008).+Learning+and+instruction.+Upper+Saddle+River,+NJ:+Pearson+Education,+Inc.&ots=TMvDpHgPdg&sig=Y9CbZErFNj7294E98XQXXMvQRXI#v=onepage&q&f=false)
- McKeachie, W. J. (1999) *Teaching Tips. Strategies, Research and Theory of College and University Teachers*. Boston, MA. Houghton Mifflin. Recuperado de [https://acue.org/wp-content/uploads/2018/07/ACUE\\_Bibliography\\_v3fnoMarks.pdf](https://acue.org/wp-content/uploads/2018/07/ACUE_Bibliography_v3fnoMarks.pdf)
- Medina, A. y Salvador, F. (2008) *Didáctica General*. Madrid. España: Pentice Hall
- Moreno Olivos, T. (2016) *Evaluaciones del aprendizaje y para el aprendizaje*. Reinventar la evaluación en el aula. Universidad Autónoma Metropolitana. Primera edición.
- Platón. Traducido por Albano Sergio, 2007. *La República*. Buenos Aires, Argentina: Gradifico SRL.

- Perkins, D. (1995) *Achievement in American secondary schools*. New York. Teaches College Press. (pp. 11-39)
  
- Ramírez Sanches de Moreno, E. (1995) *El aprendizaje en el contexto de la escuela*. Lima. Recuperado de:  
<file:///C:/Documents%20and%20Settings/Gedvillo/Mis%20documentos/Downloads/Dialnet-ElConstructivismoYSusImplicanciasEnEducacion-5056798.pdf>
  
- Posner, G. (2005). *Análisis de currículo*. (3), México, D.C: McGraw - Hill.
  
- Rigney, J.W. (1978) *Learning Strategies: a theoretical perspective*. En O'Neil, HF (Ed): *Learning Strategies*. Academic Press. New York, 165. Recuperado de  
<https://core.ac.uk/download/pdf/148696609.pdf>
  
- Sanchez, I. Ramis, F. (2004). *Aprendizaje Significativo basado en Problemas*. Horizontes Educativos. España.
  
- Rodríguez, J., G. Fajado, F. Higuera y J. González (2006). *Estilos de aprendizaje en internos de pregrado*. Revista Hospital General Dr. M. Gea González, vol. 7(3), pp. 102-107.
  
- Universidad de las Américas. (2015): *Guía para diseñar, ajustar y rediseñar los Planes de Estudios UDLA*. Recuperado de:  
<http://www.udla.cl/portales/tp9e00af339c16/uploadImg/File/guias/1%20Gui%CC%81a%20para%20elaborar%20planes%20de%20estudios%20UDLA%20ISBN%20978-956-8695-08-8-2016-APA.pdf>

- Universidad del Valle de México. (2009): *Modelos Andragógicos, Fundamentos. Serie: Diálogos y perspectivas del Desarrollo Curricular*. México. Recuperado de <https://my.laureate.net/faculty/docs/Faculty%20Documents/Andragogia.Fundamentos.pdf>
- Vygotsky, L. (1978), *Pensamiento y lenguaje*, Madrid: Paidós.
- Williams, M. y Burden R.L. (2008 [1997]): *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque de constructivismo social*,. Madrid: Edinumen.
- Winne, P. H. y Marx, R. W. (1989). *A cognitive-processing analysis of motivation within classroom asks*. En G. Ames y R. Ames (Edit). *Research on Motivation in Education*. Orlando Academic Press, 3: 223-257.
- Zabala Videla, A. (2000). *La práctica educativa, cómo enseñar*. Barcelona: Editorial Graó.

**AnexoA:**

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

PSICOLOGÍA LABORAL

CÓDIGO: 09 – 508

PLAN 1107

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**Guía de Estudio Año 2018**

La Decana del Departamento, -----, saluda a los alumnos ingresantes en el año 2018. Deseándoles una cursada exitosa y acompañándolos en esta Asignatura que los implica en el estudio de la Psicología, se pone a su entera disposición. Para comunicarse el alumno puede utilizar su email -----

La Prof. Adjunta Mg. -----, Jefa del Dpto. de Psicología, queda a su disposición a través del mail:-----

Así mismo, el Prof. Adjunta a Cargo de la Asignatura, ----- acompaña en esta salutación. Para comunicarse con ella, lo podrán hacer a través del Aula Virtual ode su email:-----

CUERPO DOCENTE:

Año/Cuatrimestre.	-----	Año/Cuatrimestre.
Colegio	Prof. adjunta a cargo de la asignatura	Colegio
Hora / Turno / Día		Hora / Turno / Día
Profesores	Año/Cuatrimestre.	Profesores
2018	Colegio	2018
1er Cuatrimestre	Hora / Turno / Día	1er Cuatrimestre
Neuquén	Profesores	San Isidro
8.30 a 12.15	2018	8.30 a 12.15
Mañana Miércoles	1er Cuatrimestre	Mañana Miércoles
Lic. Matías Gedvillo	Lanús	-----
-----	8.30 a 12.15	Prof. Adjunta a cargo de la asignatura
Prof adjunto	Mañana Martes	Cálcena
14.15 a 18 Viernes	-----	18.30 a 22.15
-----	Prof. Adjunta a cargo de la asignatura	Noche Jueves
Prof. Adjunta a cargo de la asignatura	P á g i n a   61   77	Lic. Matías Gedvillo
18.30 a 22.15	18.30 a 22.15	Prof. Adjunto
Noche Viernes	Noche Martes	
-----	-----	
Prof. Jefe de Trabajos Prácticos	Prof. Adjunta a Cargo de la asignatura	

#### CONDICIONES DE REGULARIDAD –

- 1.- Asistir al 75% de las clases;
- 2.- Aprobar de 2 (dos) evaluación parciales. 1° Parcial individual. 2° parcial se realizará en pareja a libro abierto.

- 3.- Aprobación de 2 (dos) trabajos prácticos grupales.
- 4.- Leer la totalidad de la bibliografía obligatoria
- 5.- Utilizar de forma adecuada el vocabulario específico.
- 6.-Evidenciar el manejo del núcleo central de contenidos de cada una de las unidades del programa.

- Pérdida de regularidad: los estudiantes pierden la regularidad a causa de la reprobación de las instancias recuperatorias de evaluación o cuando superen las 3, 1/2 inasistencias al curso, o por la falta de presentación de los trabajos prácticos obligatorios.

- Para alumnos libres: De acuerdo a las condiciones establecidas en la normativa de estudiantes, serán alumnos libres quienes hubieran perdido la regularidad administrativa y/o académica. Los alumnos que resulten libres y que correspondan al curso del año lectivo, para presentarse a la evaluación final contarán con la orientación del docente a cargo de la comisión. Aquellos que hubieran perdido regularidad años anteriores deberán contactarse indefectiblemente con el decanato de facultad, por lo menos sesenta (60) días antes de presentarse a rendir examen a fin de solicitar autorización para presentarse en condición de libre. Luego de contar con dicha autorización, deberá comunicarse con el Departamento de Psicología para que se le asigne un docente tutor que lo orientará respecto de los requisitos académicos que deber cumplimentar. Los mismos serán para ambas modalidades de alumnos libres.

- Seguimiento del proceso de aprendizaje: el profesor, como orientador, debe evaluar el proceso de aprendizaje del estudiante, ayudándole a cumplir los objetivos mediante seguimientos continuos de sus tareas en la cursada. Se proporcionarán herramientas áulicas que favorezcan el pensamiento crítico, el debate y la participación activa de los estudiantes.

? Trabajo Práctico:

- Trabajo Práctico 1 – (Unidad V)

El siguiente trabajo práctico consta de tres momentos.

1 – PERFIL DE PUESTO. Los alumnos deberán realizar un perfil de puesto.

2 – T.P áulico: Se trabajará en clase sobre el material psicotécnico realizado por el Profesor.

Los objetivos son: Establecer diferencias entre la entrevista laboral y la entrevista clínica.

Análisis de la batería de tests como búsqueda de competencias y no de síntomas clínicos.  
Informe final: lenguaje específico para una empresa y con datos que nos son clínicos en su redacción.

3 – El material será entregado a los equipos (máximo 3 alumnos) y deberán analizar el perfil realizado y las técnicas administradas.

Objetivo del T.P.: escribir un informe que será entregado y corregido en una exposición del grupo en la clase próxima.

### **- Trabajo Práctico 2 – Capacitación (Unidad VI)**

Los alumnos deberán seleccionar tema que entiendan resulte de interés para el resto de la clase justificando el motivo de dicha elección.

Para ello deberán redactar la introducción indicando los objetivos que esperan obtener aplicando dicha capacitación.

Deben estar presentes las cuatro etapas básicas de una capacitación con su respectiva metodología detallada (indagación de necesidades, planificación, ejecución y evaluación de satisfacción)

Se redactará un anexo con las acciones que han llevado adelante individualizando la participación de cada integrante del grupo. (Hoja de tareas)

La redacción y presentación del TP se hará en Power Point/word simulando la exposición laboral a una Gerencia.

Luego de aprobado el trabajo escrito enviado por mail al docente y realizada las respectivas modificaciones en caso de ser necesario, se realizará la exposición en la clase siguiente. Queda libre la selección de las dinámicas, material y formas de realizarla. La misma tendrá una duración máxima de 30 minutos.

Evaluación de la exposición:

- Creatividad (originalidad e interés del tema seleccionado)
- Conocimiento (capacidad de exponer articulando los contenidos)
- Lenguaje técnico y expresión oral
- Material de apoyo (Filminas, material audiovisual, dinámicas, etc.)
- Valoración actitudinal (Compromiso y actitud profesional)

Estas cinco variables conformarán la nota final. Los criterios serán evaluados por el docente y los pares presentes.

- Trabajo Práctico 3 – Síntesis - Posters:

Los alumnos deberán en equipo a) ver la película “Aprendices fuera de línea”.

<https://www.youtube.com/watch?v=ZcJaEAgolbg>. b) Elegir tres temas trabajados durante la cursada, relacionarlos con la película y plasmar la articulación en un poster científico. Los posters se exhibirán y defenderán en la clase 14. El poster debe tener un tamaño de 4 hojas A3.

Evaluación de la exposición:

- Creatividad en el diseño.
  - Conocimiento (capacidad de articular los contenidos con la expresión gráfica)
  - Lenguaje técnico y expresión oral.
  - Capacidad de síntesis.
- ? Examen parcial: una (1) evaluación parcial individual escrita. una (1) evaluación parcial en pareja escrito a libro abierto.
  - ? Recuperatorio del examen parcial: el estudiante ausente y/o reprobado, tendrá la opción de recuperar la evaluación parcial.
  - ? Características del examen parcial: las temáticas de la evaluación parcial quedará fijada por el programa analítico y la guía de estudios. El primer examen parcial será individual y por escrito. El segundo parcial será de a pares, pudiendo elegir cada alumno su compañero, será a libro abierto y por escrito. Deberán obtener un mínimo

de cuatro (4) puntos por examen para aprobar la asignatura, calificando con una escala de 0 a 10 puntos.

- ? Modalidades: 1) El cuestionario de evaluación individual, lo elaborará cada profesor, con el objetivo de que los estudiantes realicen las respuestas fundamentadas por escrito

Estarán basadas en temas eje de las Unidades I, II, III, IV y V. Se administrará en la clase N° 8, semana del 14/05. Las calificaciones serán comunicadas en la Clase N° 9 o el mismo día, si la dinámica lo permite.

- ? Recuperatorio: el estudiante ausente o reprobado tiene posibilidad de recuperar 1 (uno) de los 2 (dos) parciales en la clase N° 14 semana del 25/06.
- ? Recuperatorio de clases: se recomienda, dentro de las posibilidades factibles, recuperarlos temas en caso de pérdida de clases por día feriado. Se pueden recuperar de dos modos: 1.- Agregando una hora clase hasta cubrir la totalidad del presupuesto horario perdido. Esto puede realizarse optando por adelantar el horario de inicio o retrasar el horario de finalización, según posibilidad del turno del curso. 2.- Dando todas las horas juntas en un mismo día, pautando horario extra con posibilidad única y posibilidad de horario de los estudiantes. Coordinando con la Secretaría del Colegio correspondiente.
- ? Firma de libretas: en la clase n° 15, última hora, se procederá a la firma de las libretas universitarias. Deben constar la fecha del parcial y/o recuperatorio, su aprobación con calificación, asimismo aprobación del Informe final y cumplimiento de las subas de reflexiones y cuestionarios mínimos requeridos; condición de regularidad de asistencia, firma y sello del docente.
- ? Confección de listados: la secretaría proveerá al profesor de los listados de estudiantes para el registro de la asistencia, de las calificaciones de los parciales y la condición de regularidad y luego se archivarán en la secretaría.
- ? Publicación en aula virtual: cada equipo docente, por comisión y sede, publicará las calificaciones de los parciales en el aula virtual y dejará constancia en la planilla para su archivo en secretaría.
- ? Sobre el curso: la asignatura tiene una carga horaria 15 clases de 4 hs. reloj por semana.

Cada profesor y comisión de alumnos decidirán respecto del tiempo de descanso, teniendo en cuenta que el total del mismo no debe exceder los 20 minutos. Deben recuperarse las clases perdidas por feriados u otras causas, según comisión.

? Sobre el programa: el programa de estudios, se encuentra archivado en el Gabinete de Planificación y publicado en la Web de la Universidad y en el Aula virtual, junto a ésta Guía de Estudios.

? Sobre las Guías de Estudios: las mismas son archivadas en el Gabinete de Planificación y publicadas en la Web de la Universidad (Departamento de Psicología). Cada programa se complementa con una Guía de Estudio que ofrece la planificación de la actividad áulica y realiza una orientación sobre el modo del curso y la lectura de bibliografía obligatoria, complementaria y optativa.

? Sobre la bibliografía: en la Guía de Estudio se especifica la bibliografía que será desarrollada en la clase, la obligatoria, complementaria y la optativa.

? Las investigaciones y Trabajos de la Asignatura del Departamento de Psicología tendrán, entre otros, como órganos de transferencia del conocimiento la página de Facebook en la Web de la Universidad. (Sección Departamento de Psicología).

? Aula Virtual: se ofrece material bibliográfico en la sección Educación a Distancia, Aula

Virtual del Depto. de Psicología. [www.kennedy.edu.ar](http://www.kennedy.edu.ar)

#### **SOBRE LA ADMINISTRACIÓN DE LA ENSEÑANZA:**

Nota: el docente orientará sobre la lectura y comprensión de la bibliografía, introduciendo al estudiante en la disciplina del comentario de algunas referencias bibliográficas. La bibliografía deberá ser estudiada en su totalidad por el estudiante. La siguiente puntuación ofrece solamente una planificación guía de trabajo para el desarrollo de las clases, y una orientación para el estudio de los temas de la Asignatura.

UNIDAD I: Conceptualización de la Psicología Laboral/Organizacional.

UNIDAD II: Globalización, Gestión de la complejidad y diversidad

UNIDAD III: Comportamiento Organizacional. Gestión por competencias.

UNIDAD IV: Selección por competencias y atracción de talentos

UNIDAD V: Gestión del talento.

UNIDAD VI: Capacitación. Concepto de mejora continúa

UNIDAD VII: Desarrollo y plan de Carrera. Organizaciones del conocimiento

UNIDAD VIII: Salud y Trabajo. Psicogénesis del accidente laboral. Stress Laboral, Mobbing.

Nota: destacamos que el índice temático analítico está en el programa publicado en la web de la Universidad (sección “Programas”). En este organigrama, el estudiante encontrará la planificación de las temáticas a desarrollarse por unidad, distribuidas en un esquema de 15 clases. Se especifican sólo los títulos más destacados de dichas temáticas y además se consignan las fechas por calendario, del Parcial y presentación de trabajos prácticos.

#### PROGRAMA SINTÉTICO

Cronograma temático de clases teórico

Unidad I: Conceptualización de la Psicología Laboral/Organizacional.

Clase 1 - Semana 26/03

Clase de apertura. Introducción a la Psicología Laboral.

Objetivos:

Conocer el marco conceptual de la asignatura. Conocer los roles y prácticas del psicólogo laboral

Contenidos:

Relevamiento de expectativas y puesta en común de las representaciones individuales y el rol profesional. Intervenciones profesionales en modalidad de empleo formal o como consultor externo

El ámbito de la psicología laboral y desarrollo histórico del trabajo.

Definición de trabajo – Empleo. Desempleo y subjetividad

Unidad II: Gestión de la complejidad y diversidad

## Clase 2 – Semana 2/04

### Gestión de la complejidad y el nuevo concepto de organización

#### Objetivos:

Conocer las diferencias generacionales en el ámbito laboral. Definir la noción de turbulencia generacional

#### Contenidos:

Gestión intergeneracional. Gestión de las diferencias generacionales. Los valores generacionales. Anticiparnos es hoy a la Generación Z. El lugar del trabajo para las distintas generaciones. Millenials y Trabajo

## Clase 3 - Semana 09/04

### Comportamiento Organizacional – El psicólogo laboral en el análisis organizacional.

#### Objetivos:

Presentar el modelo de Comportamiento Organizacional como una práctica orientada a generar procesos de diagnóstico e intervención profesional, focalizadas en la productividad de las organizaciones, el ausentismo, la rotación, la satisfacción laboral y el crecimiento profesional de sus integrantes. Entender el comportamiento de los individuos, grupos y organización.

Contenido: Modelo de Comportamiento Organizacional: Variables independiente y dependiente Práctica del Liderazgo. Distintos tipos de liderazgo. Motivación humana Cultura Cambio Organizacional Comunicación y Política Conflicto y negociación Grupos Vs. Equipos.

### Unidad III: Gestión por competencia

## Clase 4 – Semana 16/04

#### Objetivos:

Conocer cómo se organizan las prácticas de gestión de las personas a través de modelos de comportamiento laboral.

#### Contenidos:

Gestión por competencias: Las competencias requeridas. El rendimiento humano en la organización. La brecha entre las capacidades actuales y las capacidades requeridas. El desarrollo de capacidades.

Unidad IV: Gestión del talento

Clase 5 – Semana 23/04

Objetivos:

Contenido:

Unidad V: Selección por competencias y atracción de talentos.

Clase 6: Semana 30/04

Clase 7: Semana 07/05

Objetivos:

Conocer el rol del psicólogo laboral en los procesos organizacionales de selección de recursos.

Contenidos:

El rol del psicólogo laboral en el proceso de búsqueda. Selección de personal por competencias. Confección de perfiles de puestos de competencias. Cómo ingresan las personas en una organización El rol del psicólogo en el proceso de selección de personal. El rol de las redes de selección. Propuesta de valor para el empleado. Atracción de talentos. Selección, retención y desarrollo

Gestión de Talento:

Concepto de talento. Gestión de Talentos. Talento individual. Talento organizacional.

El concepto de potencial humano Desarrollo personal y profesional Evaluación y medición del desempeño.

Clase 8 Semana 14/05 1º PARCIAL

Unidad VI: Capacitación. Concepto de mejora continúa

Clase 9: Semana 21/05

Clase 10: Semana 28/05

Objetivos:

Conocer el rol y función del psicólogo laboral en el área de capacitación de una Organización. Contenidos: La capacitación: objetivos. Requisitos básicos. Diagnóstico de necesidades. Plan de capacitación. Funciones del capacitador Técnicas y objetivos Concepto de mejora continua según normas ISO 9000 Gestión de empresas del conocimiento. El talento en la sociedad del conocimiento del siglo XXI. La gestión del conocimiento y los modelos de enseñanza Capacitación en las diferentes generaciones.

Unidad VII: Desarrollo de Plan de Carrera

Clase 11: Semana 4/6

Objetivos:

El rol del psicólogo laboral en el desarrollo y plan de carrera del empleado.

Contenidos:

Selección del talento a desarrollar. Planificación del desarrollo. Evaluación de potencial.

Plan de carrera. Identidad organizacional, compromiso. Compensación y recompensas.

Empleabilidad y carrera. Uniendo atracción, desarrollo y retención. La diversidad generacional como ventaja competitiva.

Unidad VIII: Salud y Trabajo. Psicogénesis del accidente laboral. Stress Laboral. Burnout. Mobbing.

Clase 12: semana 11/06

Objetivos:

Conocer las causas y las consecuencias psicológicas de los comportamientos del maltrato laboral. Indagar los distintos modelos de intervención profesional.

Contenidos:

Trabajo y sufrimiento psíquico Estrés y burnout. Modelos de afrontamiento en cuadros de estrés laboral. El acoso laboral. Distintas aproximaciones al fenómeno. Maltrato en las organizaciones. Intervenciones profesionales el rol del psicólogo.

Clase 13: Semana 18/06 2º Parcial

Clase 14: Semana 25/06 - Recuperatorio – Presentación de exposiciones de capacitaciones (Actualizado 2018)

Clase 15: Semana 02/07 - Firma de Libretas. – Evaluación de asignatura

Cronograma temático de clases prácticas

Unidad I: Conceptualización de la Psicología Laboral/Organizacional.

Clase 1 - Semana 26/03

Dinámica grupal: X/Y Calle 13 (2010). “Vuelta al mundo”. Entren los que quieran. [Disco compacto]. Puerto Rico: Sony Music Entertainment Latinoamérica. Recuperado de: [https://www.youtube.com/results?search\\_query=calle+13+la+vuelta+al+mundo](https://www.youtube.com/results?search_query=calle+13+la+vuelta+al+mundo)

Management TV (2013). “Caso Cirque du Soleil”. Colombia: Grupo HSM. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=fD3KaZQ10Qg>

Unidad II: Gestión de la complejidad y diversidad

Clase 2 – Semana 2/04

T.P: Redacción de Encuesta Whalecom (2014). “Tu trabajo Ideal”. Argentina: Organizational Change and Development. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=LyJ1RtLg13U>

Molinari, P. (2013). "Vínculos generacionales y aprendizaje". Argentina: Congreso Nacional

Argentino CREA. Recuperado de: [https://www.youtube.com/watch?v=1YPz1cFPr\\_Y](https://www.youtube.com/watch?v=1YPz1cFPr_Y)

Clase 3 - Semana 09/04 Comportamiento Organizacional

Dinámica grupal “Armar un dispositivo para que no se rompa el huevo”

Unidad III: Gestión por competencias

Clase 4 – Semana 16/04

Unidad IV: Gestión del talento

Clase 5 - Semana 23/04 Búsquedas laborales en plataformas Web

Unidad V: Selección por competencias y atracción de talentos.

Clase 6: Semana 30/04 Entrevista laboral simulada

Clase 7: Semana 07/05 Entrevista laboral simulada – Rold Play

P á g i n a 74 | 77

Clase 8 – 1° Parcial 14/05

Unidad VI: Capacitación. Concepto de mejora continúa

Proceso de Mejora Continua. Recuperado de

<https://www.youtube.com/watch?v=xDDAp1WmdYo>

Las 5 S. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=2S9GRO6-0Ko>

Clase 9: Semana 21/05 Preparación para la Presentación de T. P. Taller de capacitación

Clase 10: Semana 28/05 Presentación de T. P. Taller de capacitación

Clase 11: Semana 4/06 Desarrollo de Plan de carrera. T. P. integrador áulico.

Clase 12. Semana 11/06 Clase de debate. Los alumnos deberán haber escuchado el programa radial y se trabajará sobre Davila, I y Della Mora, M (Productores), (17 de Marzo de 2018). “Burnout en Psicólogos clínicos” con Diego Argentino. PRP Programa Radial Psi, un lugar donde la palabra la tenemos todos... Lomas de Zamora, Buenos Aire: Estación FM 90.9. Antena 91. Recuperado de: <https://radioteca.net/audio/burnout/download>

**ACERCA DE LA BIBLIOGRAFÍA:**

Nota: el presente organigrama de administración de la enseñanza consigna los títulos principales de las temáticas del programa por unidad y su bibliografía correspondiente por autor, título, capítulo y página. Naturalmente eso no exime al estudiante de la lectura general de la bibliografía, se especifica la obligatoria, complementaria y optativa.

Unidad I: Conceptualización de la Psicología Laboral/Organizacional.

Alonzo, C. (2007) Los distintos enfoques acerca del trabajo. Argentina. Cátedra de Psicología del

Trabajo, Facultad de Psicología

Alonzo, C. (2006) Roles, prácticas e intervenciones profesionales del psicólogo del trabajo. En

Profesor Claudio Alonzo y Equipo (Comps.) Cuadernos de Psicología del Trabajo: “Psicología del

Trabajo – Cátedra II”, (pp. 15-52), Buenos Aires: JCE Ediciones.

Hermida, P. (2012) Significado del trabajo en épocas de cambio: su impacto en la construcción de identidad. Revista Virtual de la Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la Universidad del Salvador, 27, 25-33.

Ubieta, E. (2010). Aspectos psicosociales del trabajo. En: Filippi, G. & Zubieta, E. (Coord.).

Psicología y trabajo, una relación posible (pp. 205-224). Buenos Aires: Eudeba.

Filippi, G. (2010). Trabajo y subjetividad: ¿el nuevo sujeto laboral? En: Filippi, G. & Zubieta, E.

(Coord.). Psicología y trabajo, una relación posible (pp. 21-32). Buenos Aires: Eudeba.

Rowensztein, R. (2004). Una Sociedad sin trabajo. Consecuencias Subjetivas y Sociales (Tesis de

Doctorado Psicología Social). Universidad J. F. Kennedy. Buenos Aires.

Unidad II: Gestión de la complejidad y diversidad

Aquino – Vola (2001). Recursos Humanos. (cap. 1-2) Bs.As: Ed. Macchi.

Etkin, J (2011). Gestión de la Complejidad en las Organizaciones. Buenos Aires: Ediciones Granica

S.A., pp. 45 a 83.

Rodríguez Fernández, A. y otros; (2004) Psicología de las organizaciones. Editorial UOC, Barcelona. pp. 33-97.

Mascó, A. (2012). Entre generaciones. Buenos Aires: Ed. Temas.

Caraher, Lee. (2016). Millennials en la oficina. Cómo lidiar con una generación que no sigue las reglas. Argentina: Paidós Empresas.

Robbins, S. y Judge, T. (2013). Comportamiento Organizacional. México: Ed. Pearson.

Optativa:

Francovich, A & Marchiori, E. (2011). Conexión Intergeneracional; Ed. Temas, Buenos Aires.

Molinari; P (2011). Turbulencia generacional; Buenos Aires: Ed. Temas

Unidad III: Gestión por Competencias

Alles, M. (2009). Diccionario de Competencias. La Trilogía. Tomo I. Las 60 Competencias más utilizadas. Buenos Aires: Ed. Granica S.A. pp. 17-57.

Hatum, A. (2011). El futuro del Talento, gestión del talento para sobrevivir la crisis. Buenos Aires: Ed. Tema Grupo.

Ullrich, D. (1997). Recursos Humanos Champions Ediciones Granica S.A. Buenos Aires, Argentina.

Ernst & Young Consultores, Autores varios; Manual del Director de Recursos Humanos. Gestión por Competencias,

Unidad IV: Gestión del Talento

Ernst & Young Consultores, Autores varios; Manual del Director de Recursos Humanos. Gestión por Competencias

Hatum, A. (2011). El futuro del Talento, gestión del talento para sobrevivir la crisis. Tema Grupo. Editorial, Buenos Aires, Argentina.

Unidad V: Selección por Competencias y Atracción de Talento

Alles, M (2009).Diccionario de Competencias. La Trilogía. Tomo I. Las 60 Competencias más utilizadas”Buenos Aires: Ed. Granica S.A. pp. 17-57.

J. Aquino, R. Vola, M. Arecco& G. Aquino (2010).Recursos Humanos. Buenos Aires:Ed.Pearson.

Richinos, S. (2008). Selección de Personal. (Cap. 2) Argentina: Ed. Paidós.

Optativa:

Ernst & Young Consultores, Autores varios.Manual del Director de Recursos Humanos. Gestiónpor Competencias

Unidad VI: Capacitación. Concepto de Mejora Continua.

Chiavetano, I. (1996).Administración de Recursos Humanos, segunda edición. Ed: McGraw – Hill.pp. 414-444

Alonzo, C. (2010). Medición y Gestión del Clima Laboral. Ficha de la Cátedra. Universidad deBuenos Aires, Facultad de Psicología, Buenos Aires, Argentina (Inédito)

Optativa:

Chevallard, Y. (1996). Transposición Didáctica, del Saber Sabio al Saber Enseñado. Ed: Aunque

Unidad VII: Desarrollo de Plan de Carrera

Ernst & Young Consultores, Autores varios.Manual del Director de Recursos Humanos. Gestiónpor Competencias

## Anexo B

### Formulario de Evaluación

La escala valorativa comprende desde 1 al 5, siendo 1 el valor más bajo a calificar y 5 el valor más elevado.

Equipo:		Registre el nombre del equipo
Tema:		Registre nombre del tema expuesto
Pertinencia del tema:	1_2_3_4_5_	La temática expuesta puede ser de interés o aportar información útil para estudiantes de quinto año de psicología.
Conocimiento:	1_2_3_4_5_	Se observa que los expositores cuentan con acabado conocimiento del tema expuesto.
Exposición:	1_2_3_4_5_	El expositor es claro, brinda ejemplos y presenta coherencia con el tema y los materiales utilizados.
Materiales	1_2_3_4_5_	Los materiales utilizados son acordes y colaboran a la comprensión o refuerzo de la temática expuesta.
Tiempo	1_2_3_4_5_	La utilización del tiempo para los objetivos planteados es acorde, permitiendo responder consultas y no extendiéndose mas de lo necesario.
Participación:	1_2_3_4_5_	Los expositores fomentaron la integración de los participantes, dirigiendose a todos por igual.
Concepto General	1_2_3_4_5_	Calificación global de la capacitación. ¿Considera que la exposición fue efectiva cumpliendo con los objetivos que fueron planteados?
Observaciones:		Apunte los puntos a destacar y las sugerencias que realizaria al equipo de trabajo.

Responde a la escala Likert: 1 - Totalmente en desacuerdo, 2 – En desacuerdo, 3 – Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4 – de acuerdo, 5 – totalmente de acuerdo.

La numeración 1 a 5 se toma dado que presenta menor relación a la escala valorativa 1 a 10 la cual está asociada a la calificación sumativa habitual en los estudiantes. Al ser el objetivo de evaluación el aprendizaje como evaluador y feedback de pares se pretende que no genere una expectativa de “aprobado – desaprobado”.