

PROGRAMA DE ESTANCIA PROFESIONAL EN PSICOLOGÍA II: UNA BUENA PRÁCTICA

Eje 2: Blended learning: Experiencias en busca de la calidad

Angélica Quiroga, Universidad de Monterrey, México

angelica.quiroga@udem.edu.mx

Resumen

En congruencia con una sociedad donde el uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TICs) supone una vinculación exitosa entre el mercado laboral y el desarrollo profesional competente, como apoyo a los cursos de estancias profesionales en Psicología se incorporó el uso de una plataforma educativa. Para tal efecto y con base en los documentos generados por la Academia de Consultoría desde su constitución en torno a los lineamientos para la realización de los distintos proyectos con excelencia científica y calidad investigadora, a saber, investigación aplicada (programas de intervención) e investigación básica (cuasi-experimental, descriptiva y explicativa; cuantitativa y cualitativa) y los criterios para su evaluación, se diseñó un estancia virtual como complemento de la formación presencial y con la finalidad de potenciar el desarrollo de competencias profesionales ahora mediado por el uso de la tecnología de manera sistemática y efectiva. Se habilitaron foros privados, en formato blog, para el trabajo colaborativo permanente desde el inicio de la elaboración del anteproyecto hasta la entrega del informe final para ser entregado

a la institución beneficiaria. Asimismo, se dispuso un espacio de interacción virtual en formato blog para responder a la necesidad de fomentar la reflexión y el diálogo sobre temáticas vinculadas a cada proyecto y donde se puedan compartir y discutir lecturas, así como analizar en plenaria las dificultades que puedan surgir en la realización de las actividades con lo que se buscó contribuir a una mayor seguridad profesional y lograr una formación integral.

PALABRAS CLAVE: *competencias profesionales, autogestión, comunidad de aprendizaje, indicadores de calidad, buenas prácticas.*

INTRODUCCIÓN

El modelo para la formación de estudiantes a través de la realización de Estancias Profesionales en Psicología de la Universidad de Monterrey tiene como fundamento una construcción conceptual y de procedimiento orientada a promover entre los practicantes el desarrollo de las competencias que dan identidad y razón de ser al ejercicio profesional del psicólogo en nuestra sociedad. Con el doble propósito de promover la vinculación teoría-práctica en la aplicación de diversos contenidos teóricos a la solución de situaciones problemáticas en las áreas de práctica y de retroinformar los cursos teóricos que conforman el currículo a partir de la práctica, los programas de Estancia Profesional en Psicología están organizados en tres niveles específicos: 1) los escenarios que se abordan son los educativos, 2) el ámbito clínico-hospitalario y 3) el empresarial.

A partir de otoño 2009 en congruencia con una sociedad donde el uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TICs) supone una vinculación exitosa entre el mercado laboral y el desarrollo profesional competente, como apoyo a los cursos de estancias profesionales en Psicología se incorporó el uso de una plataforma educativa. Una mayor globalización, innovaciones tecnológicas y procesos cada vez más complejos, cambiantes y contradictorios dada la sobreabundancia de información y de conocimiento descentrado por una pérdida de certidumbre a decir de Pozo (2006) y un tránsito de certidumbres e incertidumbres según lo refiere Labarrere (2006) demandan que las universidades formen recursos humanos de alto nivel ya que son imperativas la producción de conocimiento científico y las intervenciones exitosas en la solución de los grandes problemáticas que aquejan a la sociedad. Asimismo, es de suma importancia que durante su formación universitaria, los estudiantes, mediados por sus profesores, logren potenciar su capacidad de adaptación a situaciones nuevas, su pensamiento crítico de manera de sustentar la toma de decisiones para solucionar problemas de manera estratégica y creativa al realizar intervenciones exitosas para solucionar las grandes problemáticas que aquejan a la sociedad tanto desde la propia disciplina como integrándose a equipos de trabajo transdisciplinarios.

En todos los niveles de estancia profesional se impulsa el desarrollo de competencias del psicólogo que den cuenta de que el estudiante (a) establece y mantiene relaciones profesionales constructivas con sus clientes en un marco de empatía y respeto (*relaciones interpersonales*); (b) realiza evaluaciones psicológicas que den cuenta de los procesos y características mentales de las personas manteniendo un comportamiento ético y la confidencialidad de la información (*evaluación*); (c) desarrolla actividades que promueven, restablecen, sostienen e incrementan el funcionamiento positivo y un sentimiento de bienestar en sus clientes, a través de servicios idóneos de prevención y tratamiento psicológico (*intervención*); (d) articula y somete a un pensamiento riguroso, crítico y disciplinado la recopilación e interpretación de datos sobre fenómenos psicológicos con vistas a la generación de descubrimientos científicos para su posterior divulgación e integración a la práctica profesional (*investigación*); y (e) soluciona problemas a través de procesos de influencia social facilitadores vía servicios consultivos acordes a la situación y orientados a la mejora de la actividad de sus clientes (*consultoría*).

El Programa de Estancia Profesional LPS II (PEP LPS II, plan de estudios 2009) representa el camino para asegurar que cada practicante demuestre su competencia para iniciar su primera fase profesional guiada en el mundo del trabajo en el área de la Psicología Clínica y de la Salud. PEP LPS II está organizada en un eje institucional que integra horas de práctica, de supervisión, de teoría, de lectura y reflexión, en un total de 11.25 horas a la semana por alumno practicante a cubrir durante las mañanas de los días martes y jueves de cada semana durante el semestre en que se inscribe el curso, desarrollando un proyecto especial y retador para una institución beneficiaria, un hospital privado, donde se aplique el conocimiento adquirido durante los estudios profesionales y demostrando un desempeño competente durante su estancia de 180 horas en el hospital.

El escenario de práctica brinda a los practicantes y a su directora un espacio dentro de la institución para realizar las sesiones de supervisión que se han constituido como una Comunidad de Aprendizaje presencial: seminario profesional y grupo de reflexión. Con esta actividad, se pretende propiciar (a) la profundización en las fuentes que fundamentan la práctica de la psicología clínica y de la salud, (b) la reflexión sobre la práctica misma y (c) el desarrollo de propuestas de intervención clínica innovadoras a realizar en los escenarios de práctica. Su objetivo responde a la necesidad de profundizar en el estudio de determinados temas de psicología clínica y de la salud, a partir de las aportaciones de los propios practicantes y que suponen un debate interno o intercambio de experiencias.

Por otro lado y a partir del apoyo en la plataforma educativa WebCT, se diseñó una estancia virtual como complemento de la formación presencial y con la finalidad de potenciar el desarrollo de competencias profesionales ahora mediado

por el uso de la tecnología de manera sistemática y efectiva. Se habilitaron foros privados, en formato blog, para el trabajo colaborativo permanente desde el inicio de la elaboración del anteproyecto hasta la entrega del informe final para ser entregado a la institución beneficiaria. Asimismo, se dispuso un espacio de interacción virtual en formato blog para responder a la necesidad de fomentar la reflexión y el diálogo sobre temáticas vinculadas a cada proyecto y donde se puedan compartir y discutir lecturas, así como analizar en plenaria las dificultades que puedan surgir en la realización de las actividades con lo que se buscó contribuir a una mayor seguridad profesional y lograr una formación integral.

Esta metodología había probado ser efectiva de acuerdo con los indicadores que a continuación se detallarán.

INDICADORES DE CALIDAD

Evidencia de desarrollo de competencias e identidad profesional del psicólogo

Sinergia. En Otoño de 2010 se inició la innovación educativa Sinergia (del gr. Συνεργία, cooperación), un foro de discusión en formato blog enfocado principalmente en crear un sentido de comunidad al sumar energías individuales (mentales, emocionales, psicológicas) y multiplicarlas progresivamente a través de la acción y creación colectiva autogestionada. En este espacio virtual, el practicante podría evidenciar su competencia para utilizar por sí mismo el conocimiento, transfiriendo lo aprendido y aplicándolo de manera autónoma. El análisis, la fundamentación teórica y la reflexión sobre la práctica profesional serían la base para la creatividad y el pensamiento estratégico para la acción más allá del aula y de la mediación docente.

Con Sinergia se recurre a la virtualidad en un sentido educativo integral, para favorecer el fortalecimiento de comunidades de aprendizaje entre los estudiantes que están en los diferentes centros de práctica. Fue diseñada como secuencia didáctica con base en una visión integral en torno a la práctica reflexiva en tres momentos: apertura (*reflexión sobre la acción*) cuyo objetivo es relacionar una información con otras diversas, con el propósito de favorecer la mayor riqueza informativa y una mayor creatividad asociativa para la elaboración del anteproyecto; desarrollo (*reflexión en la acción*) centrada en la aplicación y producción de nueva información con el fin de fomentar la creatividad y el sentido crítico; y el cierre (*reflexión para la acción*) orientado a interpretar y dar un significado personal del conocimiento adquirido a través de PEP LPS II y reorganizar la nueva información en construcciones más independientes y autónomas.

Para cada fase la directora habilita los espacios para la participación y los practicantes inician todas las secuencias de interacción. Se exhorta a un mínimo de tres participaciones de calidad en cada fase (a consultar en el *mapa de aprendizaje* de la actividad). Con el fin de consolidar una *comunidad de aprendizaje autogestiva*, la Directora (a) prepara y dirige las sesiones de trabajo *in situ* en los escenarios de PEP LPS II; (b) mantiene contacto permanente con los practicantes, vía los recursos tecnológicos de la plataforma educativa (correo electrónico, chats, foros de discusión para cada proyecto); (c) propicia la participación de todos los practicantes; (d) colabora en las tareas de seguimiento y evaluación de las actividades de los practicantes en el escenario; (e) escucha y asesora a los practicantes en sus dudas e inquietudes; (f) modela comportamientos éticos y profesionales; (g) fomenta la asertividad y la vivencia de valores; (h) acompaña a los practicantes en sus logros y avances.

Para el análisis del valor educativo de las conversaciones en el foro, se utilizaron los indicadores de Uzuner (2007) y se categorizó su contenido para identificar competencias e identidad profesional. Para evaluar la actividad en los foros de discusión se recurrió a la *métrica multifactorial* de Bliss y Lawrence (2009), utilizada con el interés de describir este fenómeno educativo para conocerlo y construir su significado con base en una visión holística de la realidad. Este trabajo se ubica asimismo en el paradigma crítico al problematizar la práctica educativa en busca de respuestas y significados dentro del contexto en el que surge: el mundo relacional en el que se desenvuelven los sujetos de la educación. El enfoque específico de la investigación correspondió a un estudio de caso a nivel exploratorio- descriptivo (Quiroga & Moreno, 2011).

La participación de los estudiantes en Sinergia, la cantidad de mensajes y la extensión de las secuencias mantuvieron una relación inversamente proporcional con la presencia docente en la discusión. Como lo señalan distintos autores (Levine, 2007; Shi, Bonk & Magjuka, 2006; Song, 2011), los lineamientos disponibles durante todo el semestre en la sección de Módulos de Aprendizaje así como los mapas de aprendizaje con los criterios de calidad y niveles de dominio lograron mantener el foco de la discusión y la motivación de los estudiantes con su aprendizaje (Gabriel, 2004; Robinson, 2011; Rovai & Barnum, 2003; Tobón, 2010; Xie, Debacker & Ferguson, 2006).

Sinergia probó asimismo ser una actividad con el potencial para que los alumnos lograran un saber integrador significativo, pertinente y funcional (Ruiz, 2008) desarrollando competencias (De Zubiría, 2006; Díaz Barriga, 2006; Elliot & Dweck, 2005; Maldonado, 2005; Marchesi, 2008; Marquès Graells, 2006; Roe, 2003; Ruiz, 2008, Tobón 2010; Tobón & Guzmán, 2010), poniendo en práctica su capacidad de responder a los retos del entorno, resolviendo problemas en ambientes inciertos, trabajando de manera colaborativa, recibiendo retroalimentación puntual y frecuente, participando en el control de su propio aprendizaje (Tobón 2010; Tobón & Guzmán, 2010) apoyados en las tecnologías

de la información que se constituyeron como instrumentos cognitivos (Beltrán, 2005; Jonassen, 2000; Lajoie, 2000), favorecedores del enriquecimiento de ideas (Fernández, 2006), del pensamiento crítico y de la resolución de problemas prácticos (Garrison, 2007; Kearsley, 1998; (Elder & Paul, 2010; Sahu, 2008).

La co-construcción del conocimiento con base en un proceso colaborativo basado en la indagación (Garrison & Anderson, 2003), el intercambio de ideas instando a pensar juntos en la solución de problemas reales (Arends, 2007; Magnuson, 2005; Murphy, 2004; Quiroga, 2008; van Weert & Pilot, 2003) favoreció en los estudiantes la co-responsabilidad por su aprendizaje (Abedin, Daneshgar & D'Amb, 2010; Johnson & Johnson, 1986, 1992, 2003) y la creación de sentido de comunidad (Abedin et al., 2010; Brown, 2000; Dawson, 2006; Garrison, 2007; Rovai, 2002, 2004; Shea, 2006).

La participación autogestiva en el foro de discusión se convirtió en un círculo virtuoso en el que el intercambio de ideas y acompañamiento de los estudiantes favorecieron el ciclo autorregulatorio (Schunk & Zimmerman, 1998; Zimmerman, 2008), ampliando el repertorio de creencias sobre si mismos y su desempeño competente en la práctica incrementando por un lado, su sentido de comunidad, y por otro, su identidad profesional.

Reflexión individual final. Una vez terminado el trabajo de práctica profesional dirigida en escenarios clínicos y de haber sido capaz de variar los procedimientos de adquisición del conocimiento y con la finalidad de continuar desarrollando modelos mentales, que se constituyan en representaciones potentes (modelos de la situación) de lo aprendido que es posible aplicar a diversas situaciones, es importante reflexionar sobre la acción realizada. Lo anterior pretende favorecer el establecimiento de relaciones entre las nuevas inferencias con los conocimientos previos de manera de derivar una serie de conclusiones propias favorecedoras de flexibilidad en el pensamiento y en su aplicabilidad.

Las reflexiones, que se han de entregar en forma de ensayo, giran en torno a lo que se aprendió evaluando lo que en opinión del practicante haya resultado más o menos valioso, la vinculación entre las aportaciones teóricas y el trabajo empírico, errores a evitar, mejoras a implementar, recomendaciones a futuros practicantes. Se finaliza con la contribución más importante del proyecto para la institución beneficiaria, para los beneficiarios directos y para el practicante en lo particular. Los practicantes en sus reflexiones finales suelen hacer comentarios positivos sobre la experiencia en conjunto y sus sugerencias y recomendaciones son consideradas tanto por el docente para la triangular esta información con la evaluación del proyecto y del practicante por parte del beneficiario como por los practicantes del siguiente semestre que dan seguimiento a los proyectos ya que en la plataforma educativa se colocan, junto con el informe final del proyecto, como parte del material de apoyo para la mejora continua de la estancia profesional.

Evaluación externa del practicante y su proyecto

Evaluación del practicante. Para evaluar el desempeño del practicante en su escenario de estancia profesional se diseñó un instrumento que es contestado por el supervisor del área en que se desarrolló el estudiante durante el semestre. Consta de ocho reactivos con cuatro opciones de respuesta (sobresaliente, satisfactorio, aceptable, insuficiente). Los reactivos exploran la percepción del supervisor respecto a la responsabilidad mostrada por el practicante, su apego a las normas y políticas de la organización sede, su entusiasmo, la satisfacción del apoyo psicológico brindado, su trato (amabilidad y cortesía), disponibilidad y comportamiento en general.

Evaluación del proyecto. Otro instrumento también de ocho reactivos está destinado para la evaluación de los proyectos por parte del beneficiario en cuanto a la contribución del proyecto a los objetivos de la organización, innovación, alcances para la institución y los beneficiarios finales. Con cuatro opciones de respuesta (sobresaliente, satisfactorio, satisfactorio con recomendaciones, necesita mejorar), los representantes de las instituciones suelen evaluarlos mayormente *sobresaliente*.

Investigación vinculada a la docencia. Por otro lado, cada año en la Universidad de Monterrey se otorga el premio de investigación vinculada a la docencia. Cada profesor participante es postulado por su Director de Departamento Académico y puede inscribir un máximo de dos trabajos excelentes realizados por los alumnos pertenecientes a los grupos en los que impartió clases y dando cumplimiento a los objetivos del programa. Los trabajos son evaluados por un comité nombrado por la Dirección de Recursos Humanos.

Por tratarse de un curso de nivel intermedio, se envió a concurso la investigación realizada por tres estudiantes durante el semestre Primavera 2010 del programa de Práctica Profesional Dirigida LPS II (PPD LPS II, plan 2004 equivalente al PEP LPS II, plan 2009). El estudio "Técnicas de juego en pacientes pediátricos" obtuvo el segundo lugar en la Categoría Intermedia en el área de Ciencias Básicas y Naturales.

Evaluación externa del programa y su gestión

Catalyst Award. La plataforma educativa en la que se trabajó el curso era WebCT hasta el semestre de otoño 2011. En semestre primavera se hizo la migración hacia Blackboard Learn 9.1, ambas de Blackboard, Inc. Esta organización cada año realiza una convocatoria para reconocer a *Cursos Ejemplares* con el premio *Catalyst Award*, mismo que es entregado a los diseñadores de cursos que demuestren las mejores prácticas en cuatro áreas: Diseño del Curso, Interacción y Colaboración, Evaluación y Apoyo al Estudiante.

Los cursos son evaluados por un grupo de pares entre los clientes de Blackboard utilizando una rúbrica que posteriormente es validado por el Comité de Directores de Blackboard.

En la convocatoria 2011, se envió la información del curso impartido en otoño 2010. Se remitió la autoevaluación conforme a la rúbrica, se dio acceso al equipo de evaluadores al curso quienes determinaron que cumplía con los criterios de Curso Ejemplar en todos los rubros, obteniendo el premio. Un recorrido del curso se encuentra disponible en la página de Blackboard, Inc. (<http://kb.blackboard.com/display/EXEMPLARY/Exemplary+Course+Program>).

CONSIDERACIONES FINALES

La educación en línea plantea la adopción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TICs) con *nuevas formas de gestión curricular*. Se requiere llevar a cabo un proceso intencional que impulse la formación general y la calidad de la enseñanza y favorezca la acreditación y certificación de profesionistas de clase mundial, dado que la evaluación de los estudiantes ha de realizarse con un enfoque de resultados (Ferreiro, 2003; Mora, 2004). La tecnología también ha generado la desaparición de la dimensión espacio-tiempo, multiplicando las oportunidades educativas, añadiendo una dimensión estratégica para repensar, replantear y reinventar la oferta y el proceso educativo. Esto permite ir más allá de replicar el aula tradicional de manera virtual (Coll, 2004; Duart & Martínez, 2001; Silvio, 2006). De ahí que para lograr un auténtico cambio y transformación se requiere 1) rediseñar la educación aprovechando las bondades de las nuevas tecnologías; 2) integrar la tecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje para favorecer y estimular la autorregulación y la construcción personal del conocimiento; y 3) utilizar la tecnología como un instrumento cognitivo que amplíe y extienda las capacidades mentales. Todo esto orientado a favorecer el desarrollo de lo que sería la competencia digital de los estudiantes para llevar a cabo su proceso de aprendizaje en ambientes virtuales.

Aunado a lo anterior, es de suma importancia llevar a la virtualidad las mejores prácticas de la enseñanza presencial. El aprendizaje situado en ambientes reales supone aprendizaje activo (Dewey, 1974; Huber, 2008) que posteriormente se puede potenciar a través de ensayos reflexivos (Burke, 1994; Barrett, 2000), grupos de discusión sobre experiencias personales (Drummond, 2002) orientadas a fomentar el aprendizaje mutuo (Huber, 2008) y la responsabilidad del estudiante (Abedin et al., 2010; Fogarty, 1994; Fogarty & Bellanca, 1987; Fogarty, Perkins & Barell, 1992; Johnson & Johnson, 1986, 1992, 2003) y la creación de sentido de comunidad (Abedin et al., 2010; Brown, 2000; Dawson, 2006; Garrison, 2007; Rovai, 2002, 2004; Shea, 2006). Por otro lado, la retroalimentación del desempeño tanto por parte del docente como de los representantes de las instituciones beneficiarias enfatizan las implicaciones educativas, sociales y personales de la evaluación (Andrade, 2008; Arends, 2007;

Brualdi, 1998; Díaz Barriga, 1993; Gimeno Sacristán, 1993, González, 2000; Klingler & Vadillo, 2004; López & Hinojosa, 2000; Oakes & Lipton, 2007; Shepard, 2000; Stiggins, 2004; Wiggins, 1993) al funcionar como referentes de calidad (Arends, 2007; Contreras en Ruiz, 2008), al tiempo que orientan la planeación y la verificación de los logros del estudiante.

Al integrar la tecnología para apoyar virtualmente la estancia profesional, se han potenciado sus alcances en términos de las competencias que los practicantes pueden desarrollar para integrarse de manera eficiente en la sociedad ya que por un lado demuestran plenamente su capacidad de trabajo en situaciones reales, resolviendo problemas, y por otro, usan la tecnología de forma sistemática y efectiva. Resulta necesario continuar evaluando los alcances y el impacto de la modalidad bimodal en el Programa de Estancia Profesional en Psicología II con el fin de asegurar la calidad y la mejora continua.

Del mismo modo el uso de soportes tecnológicos, favorece la formación integral de los estudiantes y el desarrollo de competencias profesionales, dado que el docente puede generar procesos formativos de calidad en los que todos los elementos están encaminados al desarrollo individual y grupal progresivo tendiente a cubrir las demandas de la sociedad, de la profesión, del desarrollo disciplinar y del trabajo académico.

REFERENCIAS

- Abedin, B., Daneshgar, F. & D'Ambra, J. (Septiembre, 2010). Underlying factors of sense of community in asynchronous computer supported collaborative learning environments. *Journal of Online Learning and Teaching*, 6(3), 585-596.
- Andrade, R. A. (Septiembre, 2008). El enfoque por competencias en educación. *Gaceta Ide@s CONCYTEG*, 3(39). Recuperado de: http://energia.guanajuato.gob.mx/gaceta/Gacetaideas/Archivos/39042008_EL_ENFOQUE_POR_COMPETENCIAS_EN_EDUCACION.pdf
- Arends, R. (2007). *Aprender a enseñar*. México, DF: McGraw-Hill Interamericana.
- Barrett, H. (2000). Create your own electronic portfolio. *Learning and Leading With Technology*, 27(7), 14-21.
- Beltrán, J. A. (2005). *Cómo aprender y enseñar con tecnología*. Recuperado de <http://www.maestrosdeprimaria.com/undocumento.php?id=53>
- Bliss, C. A. & Lawrence, B. (2009). From posts to patterns: A metric to characterize discussion board activity in online courses. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 13(2), 15-32.
- Brown, R. E. (2000). The process of community building in distance learning classes. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5(2), 18-35.
- Brualdi, A. (1998). Implementing performance assessment in the classroom *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 6(2). Recuperado de: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=6&n=2>

- Burke, K. (1994). *The mindful school: How to assess authentic learning* (2a. ed.). Palatine, IL: IRI/Skylight Publishing.
- Coll, C. (Marzo-Abril, 2004). Las Comunidades de Aprendizaje. IV Congreso Internacional de Psicología y Educación "Calidad Educativa". Universidad de Almería, España.
- Dawson, S. P. (2006). Online forum discussion interactions as an indicator of student community. *Australasian Journal of Educational Technology*, 22(4), 495-510.
- De Zubiría, M. (2006). *La mente humana*. Bogotá: Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani.
- Dewey, J. (1974). *John Dewey on education; Selected writings* (R. D. Archambault, ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Díaz Barriga, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, 28(111), 7-36.
- Drummond, T. (2002). *A brief summary of the best practices in teaching*. Recuperado del sitio de internet de North Seattle Community College en http://www.kutztown.edu/cet/external_resources/bstprac.htm
- Duart, J. & Martínez, M. J. (2001). *Evaluación de la calidad docente en entornos virtuales de aprendizaje*. España: Universitat Oberta de Catalunya.
- Elder, L. & Paul, L. E. R. (2010). Universal intellectual standards. The National Council for Excellence in Critical Thinking. Recuperado del sitio de internet de The Critical Thinking Community en <http://www.criticalthinking.org/pages/universal-intellectual-standards/527>
- Elliot, A. J. & Dweck, C. S. (2005). *Handbook of competence and motivation*. New York: The Guilford Press.
- Fernández, N. (2006). Estrategias de enseñanza para favorecer el aprendizaje significativo. *Revista Cognición*, 1(6), 12-28.
- Ferreiro, R. (2003). *Estrategias didácticas de aprendizaje cooperativo. El constructivismo social: una nueva forma de enseñar y aprender*. México: Trillas.
- Fogarty, R. (1994). *The mindful school: How to teach for metacognitive reflection*. Palatine, IL: IRI/Skylight Publishing.
- Fogarty, R. & Bellanca, J. A. (1987). *Patterns for thinking: Patterns for transfer*. Palatine, IL: IRI/Skylight Publishing, Inc.,
- Fogarty, R., Perkins, D. & Barell, J. (1992). *The mindful school: How to teach for transfer*. Palatine, IL: IRI/Skylight Publishing, Inc.
- Gabriel, M. A. (2004). Learning together: Exploring group interactions online. *Journal of Distance Education*, 19(1), 54-72.
- Garrison, D. (2007). Online community of inquiry review: Social, cognitive, and teaching presence issues. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 11(4), 61-72.
- Garrison, D. & Anderson, T. (2003). *E-learning in the 21st century*. London: Routledge Falmer.
- Huber, G. L. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas. *Revista de Educación*, 59-81.

- Johnson, R. T. & Johnson, W. D. (2003). *Joining together: Group theory and group skills* (7a ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Johnson, R. T. & Johnson, W. D. (1992). *Formal cooperative learning, informal cooperative learning, and cooperative base groups*. U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement ERIC Clearinghouse on Higher Education, ED347871.
- Johnson, R. T. & Johnson, W. D. (1986). Action research: Cooperative learning in the science classroom. *Science and Children*, 24, 31-32.
- Jonassen, D. (2000). *Computers as mindtools for schools*. New Jersey: Prentice- Hall.
- Kearsley, G. (1998). *Online teaching*. Canadá: Wadsworth.
- Labarrere, A. F. (2006). Aprendizaje, complejidad y desarrollo: Agenda curricular para enseñar en los tiempos actuales. *Revista de Psicología*, 15(2), 65-76. Santiago, Chile: Universidad de Chile.
- Lajoie, S. P. (2000). *Computers as cognitive tools*. Hillsdale: Erlbaum.
- Levine, S. J. (2007). The online discussion board. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 113, 67-74. doi: 10.1002/ace.248
- López, B. & Hinojosa, E. M. (2000). *Evaluación del aprendizaje: alternativas y nuevos desarrollos*. México: Trillas.
- Magnuson, C. (2005). Experiential learning and the discussion board: A strategy, a rubric, and management techniques. *Distance Learning*, 2(2), 15-20.
- Maldonado, M. A. (2005). *Las competencias, una opción de vida*. Bogotá: Ecoe.
- Marchesi, A. (2008). *Sobre el bienestar de los docentes: Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza.
- Marquès Graells, Pere (2006). *La cultura tecnológica en la sociedad de la información (SI)*. Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, UAB.
- Mora, J. G. (2004). La necesidad del cambio educativo para la Sociedad del Conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35, 13-37.
- Murphy, E. (2004). Recognising and promoting collaboration in an online asynchronous discussion. *British Journal of Educational Technology*, 35(4), 421-431.
- Oakes, J. & Lipton, M. (2007). *Teaching to change the world*. New York: McGraw-Hill.
- Pozo, J. (2006). La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad de conocimiento. En Pozo, J., Scheuer, N., Pérez, M., Mateos, M., Martín, E. & Cruz, M. (Ed.). *Nuevas formas de pensar en la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. (pp. 29-50). Barcelona: Grao.
- Quiroga, A. (2008). *Aprendizaje significativo*. Garza García, México: Universidad de Monterrey.
- Quiroga, A. & Moreno, A. (Octubre, 2011). Sinergia: Comunidad de Aprendizaje Autogestiva. En S. Tobón (presidente), *Experiencias en torno a la evaluación de competencias*. Foro conducido en el Congreso Internacional de Experiencias en la Formación de Competencias, CIFCOM Latino América 2011, Cancún, México.

- Robinson, J. (2011). Assessing the value of using an online discussion board for engaging students. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 10(1), 13-22. doi: 10.3794/johlste.101.257
- Roe, R. (2003). ¿Qué hace competente a un psicólogo? *Papeles del Psicólogo*, 83(24), 1-12.
- Rovai, A. P. (2004). A constructivist approach to online college learning. *Internet and Higher Education* 7, 79–93. doi:10.1016/j.iheduc.2003.10.002
- Rovai, A. P. & Barnum, K. T. (2003). On-line course effectiveness: An analysis of student interactions and perceptions of learning. *Journal of Distance Education*, 18(1), 57-73.
- Rovai, A. P. (2002). Sense of community, perceived cognitive learning, and persistence in asynchronous learning networks. *Internet and Higher Education*, 5(4), 319-332. doi: 10.1016/S1096-7516(02)00130-6
- Ruiz, M. (2008). *Formación basada en competencias*. Monterrey, México: Universidad Regiomontana, Diplomado en Competencias.
- Sahu, C. (2008). An evaluation of selected pedagogical attributes of online discussion boards. En *Hello! Where are you in the landscape of educational technology? Proceedings ascilite Melbourne*. <http://www.ascilite.org.au/conferences/melbourne08/procs/sahu.pdf>
- Shea, P. (2006). A study of students' sense of learning community in online environments. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 10(1), 35-44.
- Shi, M., Bonk, C. J. & Magjuka, R. J. (2006). Time management strategies for online teaching. *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*, 3(2), 3-10.
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (Eds). (1998). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. New York: Guilford Press.
- Shepard, A. A. (2000). The role of assessment in learning culture. *Educational Researcher*, 29 (7), 4-14.
- Silvio, J. (Abril, 2006). Hacia una educación virtual de calidad, pero con equidad y pertinencia. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3(1), 1-14. Recuperado de <http://www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/silvio.pdf>
- Song, L. (2011). Understanding students' online Interaction: Analysis of discussion board postings. *Journal of Interactive Online Learning*, 10(1), 1-14.
- Stiggins, R. J. (2004). *Student-involved assessment for learning* (4a. ed.) Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Tobón, S. (2010). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (3a ed.). Bogotá: Ecoe.
- Tobón, S. & Guzmán, C. E. (2010). *El modelo de competencias en la práctica educativa: Hacia la gestión de la calidad*. Bogotá: Instituto CIFE.
- Uzuner, S. (2007). Educationally valuable talk: A new concept for determining the quality of online conversations. *Journal of Online Learning and Teaching*, 3(4), 400–410.
- van Weert, T. & Pilot, A. (2003). Task-based team learning with ICT: Design and development of new learning. *Education and Information Technologies*, 8(2), 195–214. doi: 10.1023/A:1024562515675

- Wiggins, G. (1993). *Assessing student performances*. EUA: Jossey-Bass Publishers.
- Xie, K., Debacker, T. K. & Ferguson, C. (2006). Extending the traditional classroom through online discussion: The role of student motivation. *Journal of Educational Computing Research*, 34(1), 67-89.
- Zimmerman, B. J. (2008) Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166–183. doi: 10.3102/0002831207312909
- Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (1989). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspective*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

ANGÉLICA QUIROGA GARZA

Licenciada en Psicología por la Universidad Regiomontana en 1987. Estudios de especialización realizados en Psicodiagnóstico en el Centro de Orientación Psicológica y Educativa de 1986 a 1988; Diplomado en Docencia Universitaria en la Universidad Regiomontana de 1988 a 1989; Terapia Familiar Sistémica en el Centro de Desarrollo Personal y Familiar de 1988 a 1991; Hipnosis y Terapia Breve Ericksoniana en The Milton Erickson Foundation de 1991 a 1992. Maestría en Educación Superior con especialidad en Psicología Educativa y Maestría en Comunicación por la Universidad Regiomontana en 1994 y 2001, respectivamente. Actualmente, es doctoranda en Consultoría de Sistemas Humanos por el Centro de Desarrollo Personal y Familiar.

Con veinte y cinco años de práctica docente. Profesora investigadora del Departamento Académico de Psicología de la Universidad de Monterrey, siendo además instructora de su Centro de Innovación y Desarrollo Docente y del Departamento de Educación Continua y Extensión. Asimismo ha participado en el Posgrado de la Universidad Autónoma de Nuevo León, en la Escuela de Psicología de la Universidad Regiomontana y en la División de Administración en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.

Asesora de tesis, con líneas de investigación en procesos cognitivos y socioafectivos (ansiedad, depresión, estrés), terapia asistida por computadora, formación basada en competencias, educación a distancia, pruebas proyectivas. Ponente en congresos internacionales, con artículos y capítulos de libro publicados.

Con dominio del idioma inglés ha participado en la programación para computadora de diversos instrumentos de evaluación psicológica. Práctica privada en evaluación psicológica: clínica, educativa y laboral, así como en programas de selección, evaluación y capacitación de personal.

Ha recibido el premio Pro Magistro Roberto Garza Sada en mayo 2003 en la

Universidad de Monterrey. Reconocimiento Maestro de Excelencia en la Universidad Regiomontana (14), Premio a la Calidad Docente (2), Premio a la Innovación Docente (4), Premio en Investigación Vinculada a la Docencia (4) y el premio internacional Catalyst Award: Exemplary Course Award (3).