

Desarrollo de un PRACTICUM VIRTUAL: fundamentos y claves.

Development a VIRTUAL PRACTICUM: fundamentals and keys.

Marcela Paz González-Brignardello

Universidad Nacional de Educación a Distancia
(UNED)

Laura Méndez Zaballos

Universidad Nacional de Educación a Distancia
(UNED)

González-Brignardello, M.P., Méndez Zaballos, L. (2017). Desarrollo de un PRACTICUM VIRTUAL: fundamentos y claves. Revista Prácticum, Vol 2(2) 50-68. ISSN 2530-4550

Resumen

Se presenta la experiencia de creación e implementación de un practicum desarrollado íntegramente en modalidad virtual, para los itinerarios clínico y educativo del Grado en Psicología. Se acompaña de la argumentación teórica que da soporte a esta metodología innovadora, que utiliza las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y un Learning Management System (LMS) –plataforma virtual- para generar entornos profesionales simulados. Conceptos como fidelidad psicológica y funcional, comunidad de aprendizaje, trabajo colaborativo, diseño basado en competencias y desempeño laboral, dan soporte teórico a un proyecto docente con 13 años de andadura. El objetivo es exponer las claves que han emergido de esta experiencia docente para el desarrollo de modelos similares que, dadas los avances tecnológicos y los desarrollos metodológicos de la educación universitaria actual, no tardarán en complementar, de un modo más habitual, las experiencias formativas de pre y post grado.

Abstract

We are presenting the experience of creation and implementation of a practicum developed entirely in virtual modality, for the clinical and educational itineraries of the Degree in Psychology. It is accompanied by the theoretical argumentation that supports this innovative methodology, which uses Information and Communication Technologies (ICT) and a Learning Management System (LMS) - learning platform - to generate simulated professional environments. Concepts such as psychological and functional fidelity, learning community, collaborative work, and design based on competencies and job performance, give theoretical support to a teaching project with 13 years of experience. The objective is to expose the keys that have emerged from this teaching experience, for the development of similar models that, given the technological advances and the methodological developments of the current university education, will not take long to supplement the formative experiences of pre and post degree, in more commonly and accessible way.

Palabras clave:

practicum virtual, simulación, aprendizaje experiencial, acción profesional, educación virtual

Keywords:

Virtual practicum, simulation, experiential learning, professional act, e-learning

Introducción

La meta última de la formación universitaria de acuerdo con el modelo de aprendizaje basado en competencias –implementado en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es la incorporación del estudiante en el ámbito social, como un profesional capaz de aplicar los conocimientos de un modo eficaz y de desempeñar el rol de manera íntegra. Dar respuestas a las problemáticas propias del área profesional, aplicando correctamente los conocimientos funcionales (Biggs, 2005) –basados en la teoría y en la práctica- forma parte de los objetivos formativos institucionales y personales.

Por su parte, la sociedad actual exige a nuestros estudiantes una formación integral que los capacite para aplicar el saber profesional, de un modo responsable y normado, bajo el respeto, no solo a los procedimientos y adecuados procesos de toma de decisiones, sino también dentro del respeto a unos valores y actitudes propios de la profesión que representan. Hablamos del respeto a la ética y la deontología profesional.

Por otra parte, el aprendizaje experiencial permite emplear los conocimientos adquiridos a través del aula en contextos reales, dando forma a diferentes experiencias de aprendizaje práctico: en centros colaboradores e instituciones externas, a través de experiencias prácticas específicas y actividades de laboratorio o, también, experiencias manipulativas dentro del aula (Cantor, 1997). Este aprendizaje aporta la dimensión práctica a la adquisición de conocimientos declarativos (Biggs, 2005) favoreciendo la tan deseada integración de los mismos.

Es por eso que las prácticas profesionales, han ido cobrando cada vez mayor importancia en diferentes titulaciones de grado, y se han integrado dentro de la malla curricular o proyecto docente, no sin dificultad (Zabalza, 2017), pero de un modo tal, que se puede afirmar que “han venido para quedarse”. La formación práctica se transforma así en un punto clave a la hora de generar experiencias formativas integradoras, que generalmente se ubica en la etapa final de la formación académica. El formato tradicional de las prácticas profesionales consiste en un aprendizaje experiencial fuera del contexto universitario, en empresas o instituciones en las cuales se ejerce el rol profesional, bajo, al menos, dos tipos de supervisión: una directa –en el centro- y otra indirecta –desde la universidad.

Pero la universidad del siglo XXI presenta cambios fundamentales que se caracterizan, no solo por la velocidad de los avances técnicos y científicos que ha ido incorporando a su saber y a su hacer, sino por encontrarse inserta en una sociedad cuyas formas de actuación están ampliamente mediatizadas por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). España cuenta con una larga tradición en educación a distancia, con una gran universidad nacional, la UNED, que ha desarrollado su oferta formativa a través de las diferentes tecnologías comunicacionales disponibles, a lo largo de 45 años, con un objetivo esencial: promover la igualdad de oportunidades formativas en la educación superior. El modelo inicial se vio ampliamente enriquecido y modificado, a partir del año 2000, debido al crecimiento y expansión de las TIC. En ese momento, la UNED lanzó su modelo virtual de enseñanza, siempre apoyado por una enseñanza presencial de apoyo tutorial optativo, en un formato blended learning o de enseñanza mixta. Este modelo ha dado posibilidades de formación universitaria de calidad a miles de estudiantes a lo largo de estos años.

Si en un modelo presencial las prácticas profesionales implican un desafío institucional y docente, dentro de un modelo blended learning y, sobre todo en uno virtual, las prácticas profesionales se transforman en un reto de enormes dimensiones. Cumplir fielmente los objetivos didácticos y docentes de una asignatura práctica respetando la diversidad y realidad de los estudiantes que se forman en libertad espacio-temporal, implica hacer uso no solo de la tecnología y de sus rápidos y crecientes avances, si no también de la experiencia práctica y aplicada de profesionales expertos; todo ello a través del uso de estrategias didácticas y de metodologías innovadoras, consiguiendo así un diseño de aprendizaje coherente e innovador.

Siguiendo los criterios de convergencia con el EEES, en 2009 la UNED implementó el nuevo Grado en Psicología que, siguiendo una tradición ya existente en la anterior licenciatura, contempla en su curriculum un practicum obligatorio. Esta asignatura troncal, de duración anual (12 ECTS) y situada en el último curso del grado, persigue unos objetivos y resultados de aprendizaje que podemos agrupar en tres bloques: aplicar los conocimientos adquiridos a través del aprendizaje académico en la práctica profesional de la psicología, potenciar la capacidad crítica y ética relacionadas con la profesión y promover el desarrollo de competencias, tanto específicas como transversales, para un adecuado desarrollo de la carrera profesional.

Para alcanzar los anteriores propósitos, y tomando en cuenta la diversidad de alumnado que la UNED atiende, se diseñaron dos modalidades de asignatura: el practicum profesional y el practicum de investigación. En el primero, que es la opción mayoritariamente escogida por los estudiantes, los futuros graduados se acercan al entorno profesional en tres ámbitos clásicos de la psicología: el clínico, el educativo y el social y de las organizaciones. En la segunda, los estudiantes entran en contacto con la investigación psicológica desde la perspectiva de las tareas del psicólogo investigador. Como respuesta a las características de una universidad semi presencial, el practicum profesional se oferta en dos formatos: presencial y virtual. En el primero, los estudiantes realizan una estancia en una entidad con la que la UNED tiene vigente un convenio de cooperación formativa. En el segundo formato, el virtual, los estudiantes se acercan a la práctica profesional a través de escenarios simulados, enriquecidos por las TIC y a través de la participación en una comunidad de aprendizaje.

Desarrollo de la modalidad virtual de prácticas

El diseño de unas prácticas en modalidad virtual implica atender a aspectos relevantes que permitan mantener un "alineamiento constructivo" (Biggs, 2005), y una coherencia entre los contenidos, las tecnologías, las estrategias didácticas y metodológicas, y los objetivos deseados. Es decir, implica intentar que todos los elementos que forman el proyecto docente confluyan para conseguir un aprendizaje práctico y funcional; siendo, los siguientes elementos, fundamentales a la hora de elaborar una asignatura práctica en esta modalidad.

(a) En relación a los contenidos que darán sentido a la experiencia de aprendizaje práctico virtual, la pregunta básica es: ¿Qué debemos desarrollar como contenidos de aprendizaje para que el estudiante adquiera experiencia práctica, en contrándose frente a un ordenador? El enfoque de esta experiencia ha sido focalizar sobre la situación profesional y el acto profesional, es decir, centrarse en las situaciones y acciones prototípicas de la labor del psicólogo en cada itinerario y en la realización de actividades, en paralelo, a la ejecución del rol del psicólogo, que se muestra vía online.

(b) En relación a la metodología didáctica que dará sentido al curso: ¿Qué estrategias didácticas nos permiten crear escenarios prácticos virtuales, por una parte; y, por otra, provocar en los estudiantes, la "sensación" de inmersión en la situación profesional y la experiencia de ejecución del acto profesional?

(c) En cuanto a la estructura y presentación de los contenidos y actividades, la pregunta a responder es: ¿Qué tipo de presentación es la más adecuada para permitir una inmersión en el escenario profesional aplicado pero que se presenta online? Este es un aspecto relevante ya que determina el ritmo y la relación entre los diferentes acontecimientos experienciales del curso.

(d) En cuanto al uso de las herramientas de comunicación y las dinámicas posibles a realizar en modalidad virtual, se requiere definir la magnitud de utilización de tales recursos. ¿Se desarrollarán y promoverán dinámicas de interacción social con un objetivo motivacional; o se utilizará la interacción virtual-social como un recurso de enriquecimiento de la experiencia en el escenario profesional proponiendo una vivencia de comunidad virtual de aprendizaje?

(e) En relación a los tipos de formatos y presentación de la información. ¿Qué recursos digitales y multimedia, se utilizarán? ¿Cuál será el máximo nivel de experiencia tecnológica que se requerirá a los estudiantes?

A lo largo de este artículo, se plantearán algunas bases teóricas que ayuden a tomar decisiones y a responder a estas preguntas generadas ante el desafío de crear un practicum virtual; y se compartirán aprendizajes y claves conseguidos a través de 13 años de experiencia (licenciatura y grado).

En relación al “Qué”. Los contenidos de un practicum virtual

¿Cuáles son los contenidos y las actividades que permiten una simulación de la situación profesional y del acto profesional en un entorno virtual?.

Zabalza (2017) expone con claridad tres condiciones que todo practicum debe cumplir: la coherencia, referida a la alineación del practicum con el proyecto formativo global, es decir, la relación entre los objetivos del practicum y las formas de llevarlos a cabo, con la titulación y con los conocimientos adquiridos a nivel académico; la centralidad, en cuanto a que los objetivos del practicum resulten importantes y relevantes para la profesión. A la hora de llevarlo a la práctica, esto significa no solo identificar el área aplicada como representativa de la profesión, sino también identificar los contenidos prototípicos de la actividad profesional aplicada. La tercera condición planteada: la complementariedad se refiere a que el período de prácticas permita desarrollar conocimientos y competencias complementarios a los entregados a través de otras actividades académicas.

- Definiendo la situación y el acto profesional

La decisión de crear tres itinerarios virtuales relacionados con la oferta formativa dada por el grado en la UNED y que anteriormente eran dadas en la licenciatura, está claramente en consonancia con lo expuesto recientemente por Zabalza (2017). El practicum profesional virtual de la facultad de psicología de la UNED, ofrece los tres itinerarios virtuales en coherencia con las menciones ofrecidas en el grado: (clínica, educativa y del trabajo y las organizaciones) y lo hace en forma de tres cursos virtuales lanzados y soportados en la plataforma virtual aLF, en la cual los estudiantes han visto desarrolladas cada una de sus asignaturas previas. El conocimiento del entorno técnico está, así, asegurado.

El segundo paso, consiste en definir el contenido: temas, estructura y actividades propias y adecuadas para el desarrollo online basado en tecnología, sin que exista un detrimento de los mismos por esta condición; por lo tanto, la pregunta se ha de reformular del siguiente modo: ¿cuáles son los mejores contenidos que pueden ser potenciados y fortalecidos, a partir del uso de la tecnología? Una de las ventajas de la modalidad virtual es la intencionalidad didáctica (Méndez, 2011) de forma que los contenidos y actividades no dependen, como en la modalidad presencial, del momento de incorporación del estudiante, de la disponibilidad o concepciones de su tutor sobre las prácticas o de las restricciones que algunos centros ponen a la participación del estudiante en determinadas situaciones. Por el contrario, el diseño de aprendizaje (Marcelo et al., 2014) en formato virtual, permite seleccionar los contenidos y actividades que son más relevantes y hacerlo abordando procesos y situaciones prototípicas y, también, excepcionales; sin restricciones por cuestiones ético/deontológicas, organizativas o temporales. Desde la perspectiva del estudiante, su actuación en un entorno virtual, la interacción con los contenidos y con los pares, se realiza en un espacio seguro.

El modelo de Competencia de Acción Profesional (CAP), desarrollado por Bunk (1994), coherente con el posterior planteamiento del EEES, ayuda a definir desde un marco competencial los aspectos relevantes que deben formar parte de los contenidos de un practicum virtual.

Este modelo está definido por cuatro componentes conectados con dimensiones competenciales clásicas interrelacionadas – “todos los saberes” en términos de Tejada (2005, p. 31): el saber, el saber hacer, saber estar y saber ser y que, a partir del modelo de Bunk (1994), se desarrolla en estos cuatro componentes, de manera indivisible:

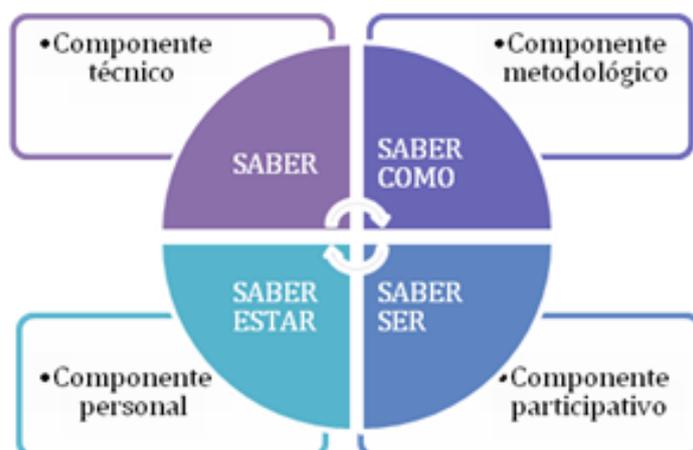
- Componente técnico (saber), que se refiere al conjunto de conocimientos especializados y relacionados con un determinado ámbito profesional, que permiten dominar de forma experta los contenidos y las tareas propias de la actividad laboral.
- Componente metodológico (saber hacer), que alude directamente al conocimiento aplicado a situaciones profesionales concretas, utilizando los procedimientos más adecuados, solucionando problemas de forma autónoma y transfiriendo las experiencias adquiridos a nuevas situaciones.
- Componente participativo (saber estar), es decir, al conjunto de actitudes y habilidades interpersonales que permiten a la persona interactuar en su entorno laboral y desarrollar su profesión.
- Componente personal (saber ser) que incluye las características y actitudes personales hacia sí mismo, hacia los demás y hacia la profesión, y que posibilitan un óptimo desempeño de la actividad profesional.

Los dos primeros componentes están claramente relacionados con las competencias específicas; mientras que los dos últimos componentes, el personal y el participativo se relacionan con las competencias genéricas, macro-competencias o competencias transversales (Martínez y Echevarría, 2009).

La selección de contenidos

Siguiendo este modelo, la selección de los contenidos en la modalidad virtual responde a una doble perspectiva, por un lado, los componentes técnico y metodológico centrados en la disciplina y la profesión (saber y saber cómo), y por otro, los componentes participativo y personal, centrados en el desarrollo de la persona (saber estar y saber ser).

Figura 1. Componentes de la competencia profesional (Méndez, 2011)



Por lo tanto, atendiendo a los contenidos planteados por este modelo competencial se desarrollaron escenarios significativos para la profesión desde los cuales se escogieron actividades específicas – relevantes y centrales- ligadas al contexto profesional.

a) El practicum virtual del itinerario de psicología clínica desarrolla un entorno profesional simulado de atención psicológica (en interacción 1:1, es decir, psicólogo-paciente/cliente). Este contexto permite a los estudiantes implementar sus conocimientos teóricos sobre evaluación, psicopatología e intervención en situaciones del ámbito de la atención psicológica clínica o sanitaria de adultos, a través de la presentación de situaciones y casos clínicos. La presentación de los contenidos es modular y secuencial.

El primer módulo es Presentación y en él se realiza la presentación de los diferentes participantes: docentes y estudiantes, así como se conoce el curso, se dan orientaciones de funcionamiento, se enseña la netiqueta (protocolo de comunicación online), etc. Este módulo es esencial para el conocimiento de las diferentes herramientas, y es a través del cual se fomenta y provoca la interacción social inicial.

El segundo módulo atiende a los aspectos éticos y deontológicos aplicables en el entorno de atención clínica. Actividades individuales se entrecruzan con actividades colaborativas. El objetivo es el desarrollo de una conciencia ética de reflexión y prevención permanente.

El tercer módulo es el más extenso, llamado "Casos clínicos" que está formado a su vez por cinco sub-módulos, destinados a simular los actos y situaciones profesionales prototípicos desde el proceso de entrevista y hasta la formulación clínica.

El siguiente módulo es el módulo de intervención, donde se modelan y simulan aplicaciones de técnicas específicas propias del modelo cognitivo-conductual.

El último módulo está dedicado a las habilidades comunicacionales y terapéuticas. Las habilidades comunicacionales, propias de la profesión, se desarrollan a través de un módulo específico, sin embargo, se modelan y aplican de manera longitudinal a lo largo de todo el curso, en el escenario comunicacional propio del curso virtual, utilizando para ellos las herramientas comunicacionales y teniendo como contenidos, las interacciones sociales dirigidas a la elaboración de las tareas colaborativas y también las interacciones sociales casuales (Kreijns, Kirschner, y Jochems, 2002).

b) El practicum virtual de psicología educativa se presenta en una estructura modular, de forma que cada módulo adquiere sentido en función de los otros y del "lugar" que ocupa en la secuencia. El orden y secuencia de los módulos responde a la lógica temporal propia de las tareas que el psicólogo realiza en un Equipo de Atención Temprana (EAT).

El primer módulo, formado por tres bloques de contenidos, aproxima a los estudiantes a la atención temprana y a los elementos que definen ese contexto profesional, como la normativa que lo regula y los profesionales que intervienen desde una perspectiva multidisciplinar. Con este propósito el diseño didáctico utiliza herramientas tecnológicas que permiten la exposición de contenidos multimedia interactivos.

Un segundo módulo formado por cuatro bloques de contenidos expone a los estudiantes a los procedimientos y protocolos que definen la cultura profesional de la atención temprana. La actividad de este módulo se caracteriza por el contraste de hipótesis frente a las evidencias del trabajo profesional real. La base de la actividad es la simulación de los procedimientos en un contexto mediado por diferentes modelos de práctica experta profesional.

El último módulo constituido por tres bloques de contenidos se focaliza en la intervención psicopedagógica. El estudiante conoce de forma experiencial los instrumentos de evaluación e intervención que se utilizan en el ámbito profesional de la atención temprana. A través de escenarios simulados y con el modelado de profesionales expertos, los estudiantes entrenan competencias y habilidades necesarias para la toma de decisiones y la resolución de problemas.

En los tres módulos también se desarrollan y entrenan competencias genéricas, entre las que destacan las comunicacionales, aprendiendo a utilizar de forma contextualizada discursos en diferentes formatos o la práctica profesional desde una perspectiva la ética y deontológica.

El modelo competencial permite, por lo tanto, comenzar a definir saberes, procedimientos, actitudes y valores que pueden integrarse en un practicum virtual y hacerlo desde un conocimiento situacional (Kirschner, Van Vilsteren, Hummel, & Wigman, 1997) que implica ser capaces de reconocer cuándo y en qué circunstancias se espera la ejecución de una determinada acción. Un concepto equivalente al de "conocimientos condicionales" de Biggs (2005).

Ante esto, uno de los cuestionamientos más profundos a la hora de diseñar contenidos prácticos virtuales se refiere al desafío de exponer al estudiante a la realidad situacional, tanto externa como también a la realidad interna –cognitiva y emocional– del profesional, enfrentado a la toma de decisiones permanente bajo la actuación profesional reflexiva.

A propósito del "Cómo". La metodología en entornos virtuales de prácticas

El conocimiento situacional y la acción, sin más, no son suficientes para desarrollar competencias profesionales. El ser humano, además de adaptar su conducta a las exigencias del medio, aprende y reflexiona sobre las consecuencias de sus acciones; es decir, reflexiona sobre el propio rendimiento (Schön, 1982). Este aspecto, que parece esencial en el acto profesional situado característico del aprendizaje que se desarrolla en las prácticas (Méndez, 2012, 2010), es uno de los procesos implícitos –debido a su carácter interno– más difíciles de transmitir en la formación de estudiantes en prácticas así como en situaciones de supervisión profesional, por ejemplo, en el ámbito de la psicología clínica (González-Brignardello, 2016).

Para comprender este aspecto, Schön elabora una conceptualización teórica sobre el proceso de aprendizaje práctico, que se desarrolla a través de tres fases secuenciales; estando, la primera de ellas, basada en el conocimiento en la acción, es decir, cuando el saber declarativo – o “de libro” en términos de Schön- se une de un modo casi intuitivo y espontáneo al “saber-en-la-acción”, que ha sido desarrollado a través de la práctica profesional. La siguiente fase, puede ser llamada meta-conocimiento en la acción que comienza cuando los resultados de la acción generan sorpresa, y se atiende y detecta una información novedosa sobre los resultados de la acción, de tal modo que se da paso a un proceso de reflexión que intenta explicar el por qué se ha conseguido aquello y lo hace de un modo crítico, ya que cuestiona los conocimientos sobre la acción obtenidos en la fase previa. A continuación, se produce, una experimentación in situ resultante de la reflexión crítica realizada sobre la reflexión en la acción y sobre el conocimiento en la acción que modifica las estrategias e, incluso, las creencias sobre el acto profesional.

- El acto profesional. Aprendizaje y acción reflexiva

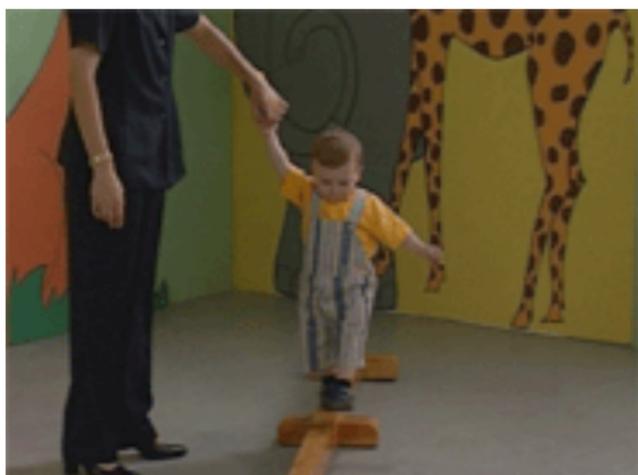
Un estudiante en prácticas difícilmente podrá acceder a los procesos internos de un profesional experimentado, a menos que este los explicita claramente, lo que requiere pleno conocimiento y conciencia de los mismos.

Tomando en cuenta estos planteamientos, las actividades de la acción en entornos virtuales debe incluir aspectos de reflexión que permitan, por una parte, desgranar el proceso reflexivo del profesional, identificando alternativas en la acción profesional debidas al input de información situacional y el proceso de toma de decisiones; y a la vez, permita “colocar al estudiante en una perspectiva de auto monitoreo y auto observación” de su proceso de aprendizaje práctico, de un modo propositivo y consciente, que le lleve a identificar y reflexionar sobre la fase en la cual se encuentra “actuando” en un momento determinado.

Si el acto profesional está formado por la información de la situación (entorno, sujeto, tarea, por ejemplo) y el proceso de toma de decisiones reflexivo acerca de los procedimientos más adecuados, un practicum virtual debe poder exponer al estudiante a estas variables y modificarlas, para conseguir simular la secuencia de pasos en los cuales consiste el acto; mostrando, por ejemplo, entre paso y paso, la búsqueda de elementos de desambigüen la situación, organizando la información disponible, analizando y seleccionando la información relevante de la no relevante, etc.

Un ejemplo de presentación del proceso secuencial de un acto profesional así como del proceso cognitivo y de toma de decisiones por parte del profesional puede desarrollarse a través de diferentes actividades, como por ejemplo, exponer al estudiante a información completa, a modo de modelado, sobre un acto profesional, por ejemplo, video. Posteriormente, trunca información, de modo que los estudiantes deban identificar la información ausente para que el acto sea coherente; identificar el modo de disminuir la ambigüedad de la información situacional, creando “mini actos” profesionales en el entorno situacional al que han sido expuestos, creación del guión de un acto alternativo, obtención de hipótesis a partir de la información truncada y generar actos de desambiguación de las mismas, etc.

Figura 2. Actos profesionales situados. La evaluación psicopedagógica en la AT



- El trabajo colaborativo en el practicum virtual

En consonancia con lo anterior, se planteó la creación de un entorno de aprendizaje colaborativo que movilizase aspectos interaccionales y comunicacionales a través de la acción conjunta orientada, en principio, al desarrollo de actividades.

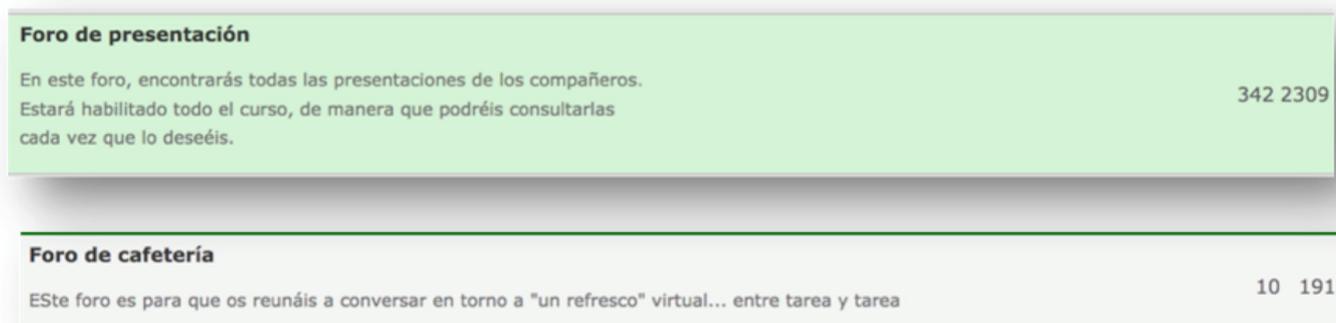
Las teorías sociales del aprendizaje enfatizan el aprendizaje como actividad social que se realiza a través de un proceso de construcción social del conocimiento, en los términos que Vygotsky desarrolló a principios del siglo XX, llegando a ser en la actualidad una práctica habitual y frecuente en todos los niveles formativos. Basadas en este modelo, las comunidades de práctica consisten en comunidades formadas por personas que persiguen metas laborales o de rendimiento y en las cuales se enfatizan los procesos de cambio que se producen a nivel individual y grupal alrededor de intereses de trabajo (Allan y Lewis, 2006). El aprendizaje colaborativo y el aprendizaje en comunidades de práctica soportan y dan base teórica al aprendizaje en red (Allan y Lewis, 2006).

Por otra parte, el aprendizaje colaborativo se soporta sobre la interacción social, llegando a ser clave para que se produzcan los objetivos del primero; pero la interacción social no se produce sin más. La creación de grupos en sistemas de aprendizaje en colaboración asistido por ordenador (CSCL) no garantiza la generación de la interacción social, a diferencia de lo que ocurre en la actividad grupal presencial.

En entornos virtuales, la interacción social debe estar diseñada intencionalmente para asegurar que se genera y que soporta el aprendizaje colaborativo. A su vez, para asegurar que es posible, realmente un trabajo conjunto, donde los estudiantes reciban y expresen críticas e ideas de una manera positiva, es necesario que exista al menos un sentido de pertenencia al grupo y de compartir metas (Rourke, cit. por Kreijns, Kirschner, y Jochems, 2003).

En la figura 3, puede verse, en un curso con tres semanas de vida, y 350 estudiantes, la actividad espontáneamente generada en el foro de "cafetería", y la actividad provocada a través de una actividad obligatoria (subir una presentación y "conversar" en el foro de "Presentación"). El número de la derecha equivale a la cantidad de mensajes del foro, y el número a su izquierda equivale al número de hilos creados.

Figura 3. Actividad en foros – provocada y espontánea



En este marco del aprendizaje como actividad social, los procesos de negociación de significados, de discusión y de debate, así como la reflexión con otros (Allan y Lewis, 2006), cobran especial relevancia como actividades prácticas formativas y habrán de tenerse en cuenta a la hora de realizar el diseño de un practicum virtual. Dar oportunidades para que se produzcan interacciones sociales basadas en las tareas se transforma en uno de los elementos básicos a incluir.

No podemos olvidar que la interacción social en entornos virtuales conlleva, desde la tutoría, tareas ineludibles de monitorización, dirección y reorientación de los procesos de comunicación y participación. Estas son tareas cotidianas del docente en modalidad virtual de aprendizaje.

En el ámbito laboral, la idea de que la participación dentro de una comunidad de prácticas produce un cambio de identidad de los participantes, a medida que van pasando de ser un "recién llegado" a formar parte de ella como profesionales competentes fue desarrollada por Allan y Lewis (2006), y sirve de base para entender el cambio producido en una comunidad de estudiantes. A su vez, el proceso de integración y participación en una comunidad o grupo se ha visto desarrollado con el modelo de aculturación propuesto por Berry (1997) – en relación a los procesos de integración e inmigración- y que ha sido adaptado por Bashe, Anderson, Handelsman, y Klevansky (2007) al entrenamiento de cultura ética en estudiantes de psicología. Ambos modelos (que no serán desarrollados por limitaciones de extensión, pero a los cuales remitimos en caso de interés), permiten contextualizar el trabajo colaborativo dentro de un marco teórico consistente, donde el docente tiene la tarea de modelar y dirigir los procesos grupales virtuales de manera que sean verdaderos contextos de aprendizaje de procesos, contenidos, modos y estilos, en el fondo, sean verdaderas tomas de contacto con la cultura profesional.

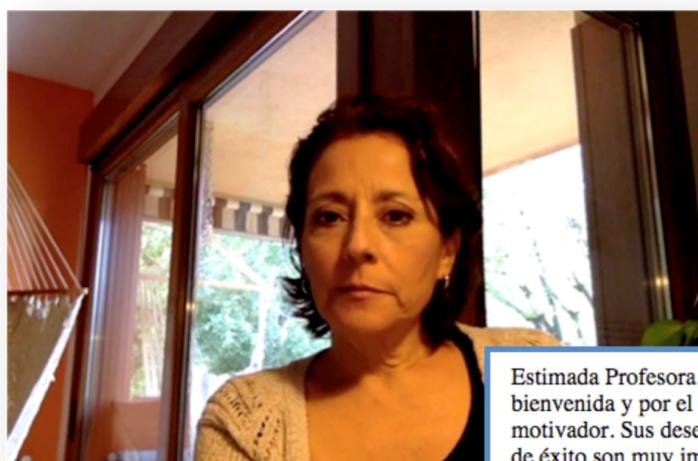
En este sentido, el desarrollo de grupos de trabajo, con dinámicas propias y procesos de integración y participación forma parte de uno de los pilares más característicos del practicum virtual de psicología clínica, en el cual se promueve la demostración continua de habilidades profesionales del psicólogo: empatía, capacidad de refuerzo, asertividad, comunicación precisa, expresión de ideas y expresión de emociones, etc.

- La formación de una comunidad de aprendizaje

Un elemento clave a la hora de diseñar entornos de aprendizaje colaborativo, es la creación cuidadosa de procesos de interacción social; aspecto que ha sido muy debatido en la literatura, ya que no siempre ha dado paso a experiencias positivas de aprendizaje (Gunawardena, 1995; Gunawardena y Zittle, 1997). Kreijns et al (2003) analizando la literatura al respecto, plantean la necesidad de prestar especial atención a los aspectos sociales y socio-psicológicos del aprendizaje colaborativo; haciendo hincapié en que la interacción social en formatos virtuales no es automática y que es necesario fomentar y permitir las interacciones sociales no dirigidas a los contenidos (favoreciendo así la ocurrencia de procesos socio-emocionales).

Un factor socio-psicológico relevante en el aprendizaje colaborativo, es el sentido de interdependencia a la hora de conseguir los objetivos o metas planteados, tal como han expuesto numerosos autores (Kreijns et al., 2003); así como la presencia social y el clima social percibido que se transforman en buenos predictores de la satisfacción de los estudiantes. La presencia social, concepto proveniente de la teoría de la comunicación, se refiere al grado en que una persona es percibida como "real" en la comunicación mediada por tecnología (Gunawardena, 1995; Gunawardena y Zittle, 1997). Sin duda, la utilización de videos, audios, comunicación personalizada, utilización de "emojicones", e inmediatez son elementos facilitadores de la presencia social en un entorno virtual.

Figura 4. Video Presentación - acercando distancias



Estimada Profesora, Como han dicho otros compañeros, muchas gracias por ese video de bienvenida, tan cálido y enriquecedor. Creo que siempre es tranquilizador y motivante conocer un poco más de cerca al equipo con el que se trabaja, y agradezco tanto su video como las presentaciones de los compañeros, creo que es una muy buena forma de empezar con buen pie este nuevo proyecto!

Estimada Profesora, much bienvenida y por el vídeo de reconocimiento tan motivador. Sus deseos de aprovechamiento y de éxito son muy importantes para nosotros. Seguro que todos aprenderemos de esta gran aventura e incluso usted disfrutará de compartirla con nosotros :)

Es importante diferenciar dos conceptos comúnmente confusos, en el uso e incluso en la investigación: se trata del aprendizaje cooperativo versus el colaborativo. Realmente, tienen similitudes y diferencias, pero en términos de organización de las responsabilidades de cara a la tarea son claramente diferentes. La realización de una tarea desde el grupo cooperativo, implica la división de la misma en porciones a realizar por cada integrante, de modo que cada uno de ellos se hace responsable de una parte de la misma; mientras, el aprendizaje colaborativo implica una participación conjunta sobre el total de la tarea, con un compromiso por parte de los participantes en la realización de un esfuerzo coordinado para resolver, no solo la ejecución de la tarea en sí misma, sino también en la coordinación para resolver en conjunto el problema (Roschelle y Teasley, cit. por Kreijns et al, 2003, p. 337). Esto implica, realizar esfuerzos por solucionar las dinámicas propias de un grupo de personas que deben resolver un problema "todos juntos".

Este es un escenario adecuado para poner en juego habilidades comunicacionales e interpersonales, tales como: empatía, asertividad, capacidad de motivación, refuerzo y resolución de conflictos, comunicación clara y genuina, son habilidades específicas del rol de psicólogo, de manera que las actividades de interacción social necesarias para la elaboración de tareas colaborativas, promuevan el desarrollo de las mismas.

Los elementos de la propuesta. La simulación de los procesos profesionales.

La formación y entrenamiento de habilidades profesionales en el "mundo real" es cada vez más difícil de gestionar para diferentes profesiones, más aún, las relacionadas con la salud. Aspectos legales, calidad de la atención, protección y seguridad de los usuarios, interfieren con el acercamiento deseado por parte de los futuros profesionales a las situaciones, tareas y problemáticas del ejercicio profesional. Diferentes estrategias se han desarrollado para poder solventar dificultades en la formación.

Habilidades profesionales y técnicas en tareas de control y seguridad, manipulación de maquinarias, aeronáutica, navegación y, últimamente, profesiones sanitarias (medicina y enfermería, por ejemplo), entre otras, utilizan simulaciones de procedimientos complejos para el desarrollo de habilidades profesionales y su evaluación. Es decir, la técnica de la simulación –que no tecnología (Gaba, 2004)- se ha transformado en uno de los elementos claves en cuanto estrategia docente en ámbitos muy diversos, sobre todo en aquellos donde existen condicionantes y limitaciones impuestas a la formación y al entrenamiento directo. Las simulaciones permiten la manipulación en un entorno seguro.

Debido al alto coste habitual de estos recursos, la relación coste-beneficio de los mismos hace que, aún siendo de alto interés, se busque técnicas más asequibles.

La tradición en formación basada en simulaciones se apoya en la idea de que un alto grado de similitud y de reproducción realista del ambiente de rendimiento captura la esencia psicológica de la situación reproducida, facilitando el aprendizaje, el rendimiento y la generalización (Kozlowski y DeShon, 2004); es decir, finalmente, asegurará la transferencia de las habilidades desarrolladas desde el entorno de entrenamiento a situaciones reales (Maran y Glavin, 2003). Esto ha llevado al desarrollo de una gran cantidad de artefactos y sistemas complejos de simulación.

Pero la búsqueda de la fidelidad física produce un aumento de los costes en la producción de los diseños técnicos que, según Maran y Glavin (2003), solo producirá pequeñas mejoras en el rendimiento en relación con diseños más simple. Estos autores se refieren a dos conceptos diferentes, a la hora de analizar la capacidad y prestan especial importancia a otro concepto, el de fidelidad psicológica o fidelidad funcional, que se refiere al grado en el cual la situación simulada es capaz de capturar las habilidades de la tarea real, haciendo hincapié en que el tipo de fidelidad requerida depende del tipo de tarea y de la etapa de entrenamiento (Druckman y Bjork, 1994, citado en Maran y Glavin, 2003).

El modelo implementado en el Grado de Psicología, responde a la metodología de la simulación, persiguiendo la fidelidad psicológica del acto profesional. Para ello se incorporan estudio de casos, pacientes simulados que refieren aspectos prototípicos y excepcionales de patologías psicológicas, viñetas de dilemas éticos y procesos de toma de decisiones frente a los mismos; análisis secuencial, paso a paso, de procesos de terapia al desarrollar un acto profesional destinado a una evaluación psicomotriz infantil, entrevistas a profesionales de los equipos multidisciplinares, etc.

En el aprendizaje basado en simulación, tanto el aprendizaje experiencial como el aprendizaje reflexivo se unen ayudando al proceso de dar sentido a la experiencia, más allá que solamente experimentar el evento.

Presentación de los contenidos, ritmo del curso, cuestiones de organización.

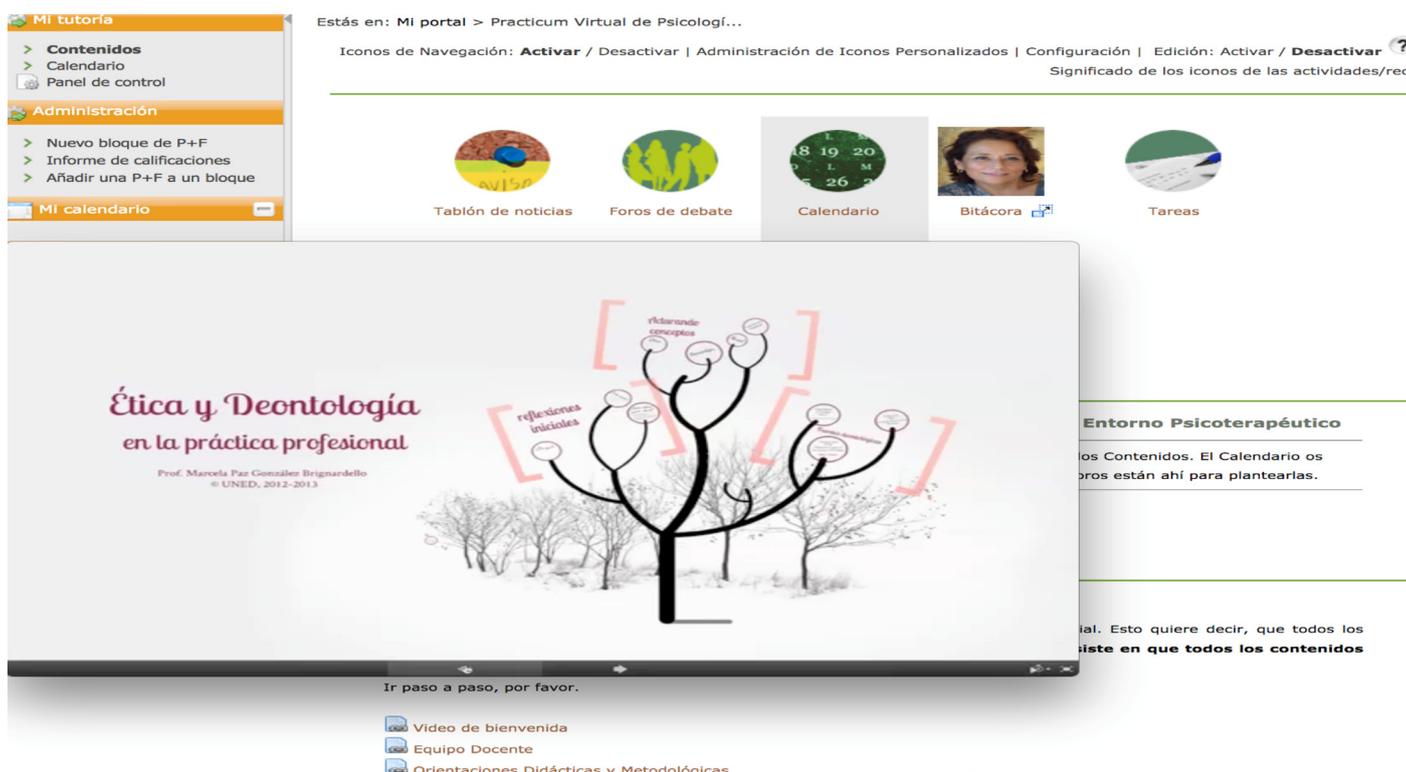
La estructura escogida es de modularidad, lo que permite crear unidades temático-prácticas que, en un tiempo definido, mantienen un ritmo de trabajo, fases de desarrollo y logros o productos de la misma. Este sistema permite dirigir y orientar el trabajo individual y grupal hacia objetivos claros y de consecución rápida, pero no por ello superficial.

El otro aspecto a decidir es la presentación total o secuencial de los contenidos. En un entorno virtual los estudiantes tienen la acción en su mano, es decir, pueden acceder a los contenidos disponibles de manera planificada, estratégica y dirigida, pero también pueden hacerlo de manera intuitiva, impulsiva y poco sistemática. Por lo tanto, es una necesidad que el diseño de aprendizaje esté bien definido en este aspecto, para evitar las "visitas a los contenidos" de manera desorganizada, curiosa y sin objetivo de aprendizaje, más aún si los contenidos/actividades están pensados en una secuencia lógica.

- Los materiales

Los materiales se presentan en videos, audios, presentación de PowerPoint, Microsoft Presenter, Prezi, ejercicios interactivos de Hotpotatoes, textos hiperenlazados (html), mapas conceptuales interactivos, Portable Document Format (pdf), entre otros formatos.

Figura 5. Tipos de materiales



- Las orientaciones

Es necesario, al comienzo de las actividades, no solo recibir a los estudiantes de manera cercana y cálida, si no también dar una explicación acerca de las características propias de la planificación didáctica: realizar una buena contextualización; explicitar con claridad los propósitos formativos, las habilidades que se van a desarrollar, el modo de supervisar o tutorizar la actividad del estudiante y de los grupos, formas de evaluación, etc. (Zabalza, 2017).

En relación al "Dónde"

Todos los cursos virtuales se distribuyen y desarrollan sobre una plataforma virtual, que en el caso de la UNED, es aLF. Este sistema de gestión del aprendizaje o Learning Management System (LMS) da soporte a toda la formación en línea, ya sea estudios de grado como de posgrado, formación reglada o no reglada. Recordemos que un LMS permite la gestión de usuarios, la distribución y gestión de materiales y contenidos; así como la colaboración y comunicación entre los diferentes agentes o participantes del curso.

Conclusiones

La experiencia en los diferentes procesos de implementación de un practicum virtual –creación, montaje, desarrollo, mejora y evaluación- nos lleva a reflexionar sobre algunas de las claves que hacen de faro para no perder el camino, en una dinámica virtual que puede llegar a tener una actividad desbordante (como está ocurriendo mientras escribimos este capítulo, con 2300 mensajes creados por 350 estudiantes, en dos semanas, como respuesta a la tarea de “Presentación en el foro”). Dichas claves son las siguientes:

- Subordinar la tecnología al servicio del objetivo didáctico. Esta es una clave fundamental y diferenciadora.
- Perseguir la formación de conocimiento funcional, aprendiendo a “pensar como” y hacer del comportamiento en el marco virtual una expresión del comportamiento profesional, en sus diferentes dimensiones.
- Identificar los procesos y actos profesionales, desde un modelo competencial y laboral, y desarrollar con ellos situaciones profesionales simuladas en las cuales se atiende con clara prioridad a la fidelidad psicológica del producto.
- Mantener y desarrollar una presencia social de docentes con experiencia profesional, mientras integran a los estudiantes en la cultura profesional a través del entorno virtual.
- Crear un escenario donde las experiencias de interacción con los contenidos se sume a la interacción competente y hábil con los pares.

La experiencia presentada se refiere a dos modalidades de prácticas virtuales: practicum de psicología clínica y de la salud y practicum de psicología educativa en las cuales la comunicación y las habilidades de interacción forman parte del curriculum competencial específico. Se invita a analizar la viabilidad de la implementación de otros contenidos profesionales prácticos (otros grados) en formato virtual.

Bibliografía

- Allan, B., & Lewis, D. (2006). The impact of membership of a virtual learning community on individual learning careers and professional identity. *British Journal of Educational Technology*, 37(6), 841-852.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2006.00661.x>
- Bashe, A., Anderson, S. K., Handelsman, M. M., & Klevansky, R. (2007). An acculturation model for ethics training: The ethics autobiography and beyond. *Professional Psychology: Research and Practice*, 38(1), 60-67.
<https://doi.org/10.1037/0735-7028.38.1.60>
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied psychology*, 46(1), 5-34.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del Aprendizaje Universitario*. Madrid: Narcea.
- Cantor, J. A. (1997). *Experiential Learning in Higher Education: Linking Classroom and Community* (Vol. ASHE-ERIC Higher Education Report). Washington, D.C: The George Washington University. Graduate School of Education and Human Development. Recuperado a partir de <https://eric.ed.gov/?id=ED404948>
- Gaba, D. M. (2004). The future vision of simulation in health care. *Quality and Safety in Health Care*, 13(suppl_1), i2-i10.
<https://doi.org/10.1136/qshc.2004.009878>
- González-Brignardello, M. P. (2016). La formulación de caso en supervisión clínica: Proceso colaborativo apoyado por mapas conceptuales. *Revista de Psicoterapia*, 27(104), 101-118.
- Gunawardena, C. N. (1995). Social presence theory and implications for interaction and collaborative learning in computer conferences. *International journal of educational telecommunications*, 1(2), 147-166.
- Gunawardena, C. N., & Zittle, F. J. (1997). Social presence as a predictor of satisfaction within a computer-mediated conferencing environment. *American Journal of Distance Education*, 11(3), 8-26.
<https://doi.org/10.1080/08923649709526970>
- Kirschner, P., Van VIlsteren, P., Hummel, H., & Wigman, M. (1997). The design of a study environment for acquiring academic and professional competence. *Studies in Higher Education*, 22(2), 151-171.
<https://doi.org/10.1080/03075079712331381014>
- Kozlowski, S. W., & DeShon, R. P. (2004). *A psychological fidelity approach to simulation-based training: Theory, research and principles*. Ashgate Pub. Ltd. Recuperado a partir de <https://goo.gl/5UhT3P>

- Kreijns, K., Kirschner, P. A., & Jochems, W. (2002). The Sociability of Computer Supported Collaborative Learning Environments. *Educational Technology & Society*, 5(1), 8-22.
- Kreijns, K., Kirschner, P. A., & Jochems, W. (2003). Identifying the pitfalls for social interaction in computer-supported collaborative learning environments: a review of the research. *Computers in human behavior*, 19(3), 335–353.
- Maran, N. J., & Glavin, R. (2003). Low-to high-fidelity simulation—a continuum of medical education? *Medical education*, 37(s1), 22–28.
- Marcelo, C., Yot, C., Mayor, C., Sanchez Moreno, M., Rodriguez Lopez, J. M., & Pardo, A. (2014). Learning activities in higher education: Towards autonomous learning of students? *REVISTA DE EDUCACION*, (363), 334–359.
- Martínez, P. M., & Echevarría, B. E. (2009). Formación basada en competencias. *Revista de investigación educativa*, 27(1), 125–147.
- Tejada, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista electrónica de Investigación educativa*, 7(2), 1–31.
- Zabalza, M. A. (2017). El Practicum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Prácticum*, 1(1). Recuperado a partir de <https://idp.gteavirtual.org/ojs/index.php/iop/article/view/15>