

Aplicación de metodologías de innovación docente en la asignatura Intervención Psicológica con Personas Mayores

Application of educational innovation's methodologies in the subject Psychological Intervention with Elderly People

Psicología

CONCEPCIÓN MORENO-MALDONADO

0000-0001-5777-1285

Universidad de Sevilla. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
moreno_c@us.es

Resumen. Se presenta la experiencia de aplicación de un ciclo de mejora en la asignatura Intervención Psicológica con Personas Mayores que se imparte en cuarto curso del grado en Psicología, en las sesiones de grupo mediano. Se incluyen estrategias de aprendizaje basado en problemas mediante la profundización en casos prácticos con el apoyo del visionado vídeos, noticias y materiales, de manera que se promoverá el trabajo autónomo del alumnado. Se proponen técnicas de role playing que facilitarán la integración de contenidos mediante la puesta en práctica de las propuestas de intervención. Finalmente, se introduce un sistema de evaluación mediante actividades entregables y la autoevaluación del alumnado mediante la corrección de su cuestionario inicial en la última sesión. Se analiza la aplicación de este ciclo de mejora, mediante escaleras de aprendizaje del nivel de conocimiento de los estudiantes y su grado de satisfacción con el propio proceso de enseñanza. Los resultados son positivos tanto en el aprendizaje como en la satisfacción tanto de las docentes implicadas como del alumnado. Por último, se analizan los resultados de la evaluación como herramienta para identificar prácticas que han sido eficaces, posibles mejoras en el diseño y dificultades en el proceso de aprendizaje del alumnado.

Palabras claves: Intervención psicológica en personas mayores, grado en psicología, docencia universitaria, desarrollo profesional docente, aprendizaje basado en problemas.

Abstract. The experience of applying an improvement cycle in the course Psychological Intervention with Older People, taught in the fourth year of undergraduate studies in Psychology in the mid-size group, is presented here. Strategies for a more in-depth look at case studies during the sessions, with the support of videos, news, and materials given to the students, are included here, promoting student autonomy and problem-based learning. Teaching techniques based on role playing –which facilitate the integration of contents through the practical application of intervention proposals– are proposed. Finally, an evaluation system, through hand-in activities and student self-evaluation by correcting the initial questionnaire in the last session, is introduced. The application of this improvement cycle is analyzed by evaluating the learning scales of the level of student knowledge and their degree of satisfaction with the learning process. The results are positive in both learning and teacher/student satisfaction. Lastly, analysis of the evaluation results are used as a tool to identify efficient practices, possible design improvements, and challenges in the student learning process.

Keywords: Psychological intervention with older people, degree in psychology, university teaching, professional teaching development, problems-based learning

Introducción

El presente CIMA (Ciclo de Mejora en el Aula) Delord, Hamed y otros, 2020) se plantea en la asignatura *Intervención Psicológica con Personas Mayores*, que se imparte por el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Sevilla en el cuarto curso del Grado en Psicología. La asignatura es de carácter optativo, tiene una duración cuatrimestral, y consta de 3 créditos teóricos y 2,6 créditos prácticos.

Este CIMA se aplica en las sesiones de grupo mediano (que corresponden a los contenidos prácticos), y que debido a las adaptaciones de la docencia a la pandemia provocada por el COVID-19 se desarrollan en 7 sesiones de dos horas de duración que se imparten para cada uno de cuatro subgrupos entre los que se divide la clase completa. Específicamente, este presente CIMA se aplica a los dos subgrupos que atienden a las sesiones de grupo mediano en las siete primeras semanas del primer cuatrimestre del curso académico 2021/2022 (21 alumnos y alumnas del subgrupo 1 y 14 del subgrupo 2).

Cada una de estas sesiones se dedica al planteamiento de estrategias de intervención en base a problemas prácticos. Cabe mencionar que la asignatura está sistemáticamente organizada por Pilar Ramos, coordinadora de la asignatura, quien es la autora de las presentaciones power point utilizadas en clase (Ramos, 2020), y quién ha seleccionado los materiales y casos prácticos que se trabajan durante las sesiones.

En cuanto al alumnado matriculado merece destacarse que, al ser de carácter optativo, es una asignatura que suele cursarse con interés y con una actitud positiva hacia el aprendizaje. La gran mayoría del alumnado realiza la modalidad de evaluación continua y asiste con frecuencia a clase, además suele mostrarse satisfecho con la asignatura y superarla sin dificultades notables.

Si bien este CIMA es pionero en la asignatura, tiene relación con una experiencia previa aplicada en otra materia del área (Moreno-Maldonado, 2018), de la que se mantiene el uso de la evaluación de las ideas previas del alumnado de forma planificada y sistemática, técnicas de aprendizaje basado en problemas (ABP) y de role-playing, tal y como se detallará más adelante.

Diseño previo del CIMA

En este CIMA se propone, en primer lugar, una innovación sobre la selección de contenidos que se trabajarán en cada una de las sesiones, adaptados tras la modificación del panorama de presencialidad al 100% planteado para el curso 2021/2022. Además, se introducen modificaciones respecto a la metodología de trabajo durante las sesiones y respecto al sistema de evaluación, tal y como se detallará más adelante.

A continuación, en esta sección se presentan el mapa de contenidos y las preguntas claves, el modelo metodológico posible, la secuencia de actividades y el cuestionario inicial y final empleado para hacer el seguimiento de la evolución del alumnado.

Mapa de contenidos y problemas claves

La asignatura de Intervención Psicológica en Personas Mayores tiene como objetivo que el alumnado conozca aspectos generales sobre *la vejez, el envejecimiento y las personas mayores*, así como que profundice en la evaluación e intervención psicológica en el ámbito de la vejez.

Como indican García-Díaz, Porlán y otros (2017), el uso de mapas de contenidos supone una herramienta didáctica de gran utilidad, ya que nos facilita promover la visión de conjunto, holística, coherente y organizada de los contenidos. El utilizado en

este CIMA, que se presenta en la Figura 1 (y que puede consultarse de forma detallada en <https://bit.ly/3HWeeMF>), representa en un segundo plano, mediante rombos, los contenidos conceptuales que se imparten en las sesiones de grupo grande de la asignatura con los que se pretende establecer conexiones (las cuales se representan a través de flechas en la figura). Los contenidos conceptuales principales y secundarios se representan en el centro de la figura. Los primeros, en forma de siete óvalos de distintos colores, y los secundarios asociados a cada uno de ellos en forma de llave a su derecha. Los contenidos procedimentales –en forma de cuadrado– y los actitudinales –en forma de círculo– se representan en la parte inferior de la figura. Estos dos últimos, así como la perspectiva de género, se aplican de forma transversal en todas las sesiones.

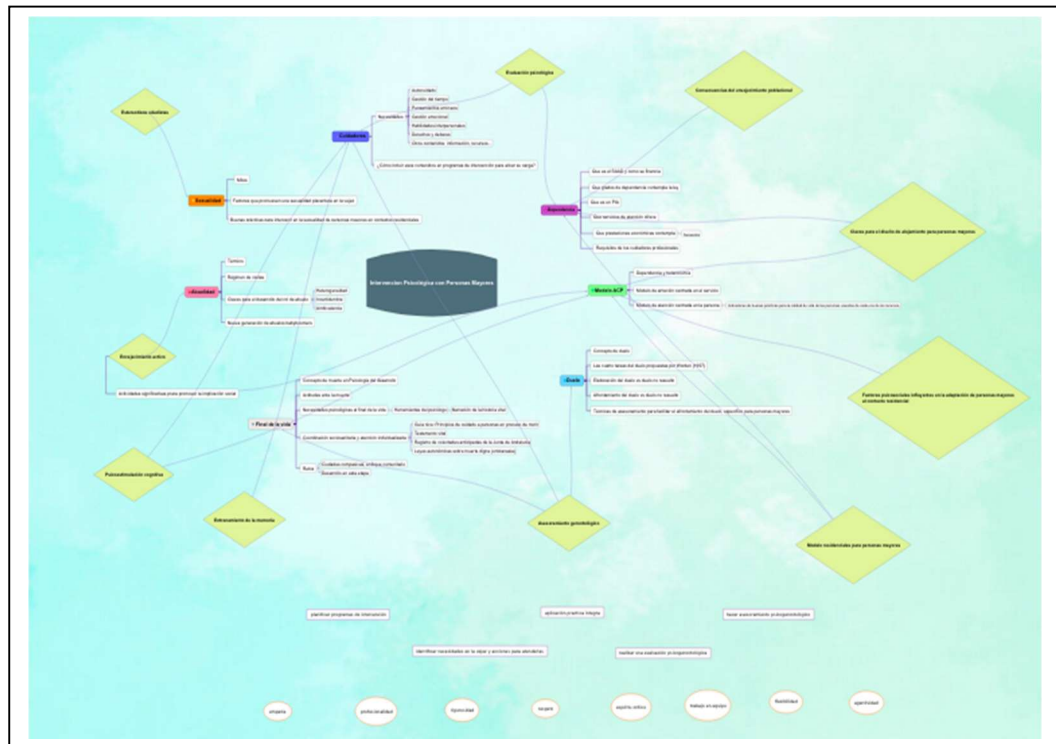


Figura 1. Mapa de contenidos

Además, siguiendo nuevamente a García-Díaz, Porlán y otros (2017), los contenidos refieren siempre a preguntas o problemas que sirven para comprender y actuar en la realidad y que, además, nos obligan a plantearnos que las respuestas a los mismos tienen dimensiones éticas. A continuación, se presentan las preguntas claves con las que se conectan los contenidos principales de cada una de las sesiones:

- Abuelidad: *¿Qué problemas pueden tener algunos abuelos en España?*
- Sexualidad: *¿Qué factores determinan la sexualidad en la vejez? ¿Cómo intervenir en sexualidad en la vejez en contextos residenciales?*
- Personas cuidadoras no profesionalizadas: *¿Qué contenidos incluir en un programa para aliviar la carga de personas cuidadoras de personas dependientes?*
- La Ley de Dependencia: *¿Qué prestaciones incluye la ley de dependencia?*
- Modelo de Atención Centrada en la Persona: *¿Cómo evaluar si una práctica de intervención está dentro del modelo de atención centrada en la persona?*
- Intervención en el duelo: *¿Cómo hacer un programa de asesoramiento en duelo en personas mayores?*

- Afrontamiento del final de la vida: *¿cómo atender las necesidades psicológicas en la etapa final de la vida?*

Modelo metodológico posible y secuencias de actividades

La docencia previa impartida en las sesiones de grupo mediano de la asignatura Intervención Psicológica con Personas Mayores tradicionalmente ya fomentaba la participación del alumnado, incluyendo la evaluación de ideas previas mediante debates abiertos sobre las preguntas claves y el trabajo sobre casos prácticos durante las sesiones. Sin embargo, las actividades no eran entregables y la calificación máxima de dos puntos que representa el 20% del peso de esta parte de la evaluación con respecto a la global se obtenía mediante un mini-test final.

El modelo metodológico que se plantea en este CIMA se basa en la *evaluación sistemática de las ideas previas del alumnado*. Desde un modelo de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) se plantea la resolución de casos prácticos y el desarrollo de actividades investigativas fomentando el trabajo autónomo y cooperativo por parte del alumnado con el apoyo de materiales y la tutorización docente. Además, se incluyen técnicas de dramatización y modelado. Por último, se incluye un sistema de evaluación de proceso mediante actividades entregables y el uso de rúbricas para aumentar el control de los estudiantes sobre su propio proceso de aprendizaje y evaluación.

En la Figura 2 se presenta el modelo metodológico en que se basa este CIMA. Como se describe en líneas generales, las sesiones se estructuran comenzando con un feedback grupal de la actividad entregada en la sesión previa. Posteriormente, se plantearán las preguntas clave a trabajar en cada sesión y una actividad-caso práctico a resolver. Durante las sesiones, se ofrecerán materiales y se tutorizará en trabajo en los grupos. A través de estas actividades, el alumnado realizará sus propuestas de intervención para distintos supuestos, primero a partir de sus ideas previas, y posteriormente, a través de su propio proceso investigativo. Posteriormente, se procede a la puesta en común y la dramatización de las propuestas. A partir de este proceso conjunto, se construye el mapa de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que se trabajan en cada sesión. Los aprendizajes se co-construyen, por tanto, a partir del proceso colaborativo en el aula. Finalmente, se plantea una actividad de contraste y se entrega la actividad para su evaluación.

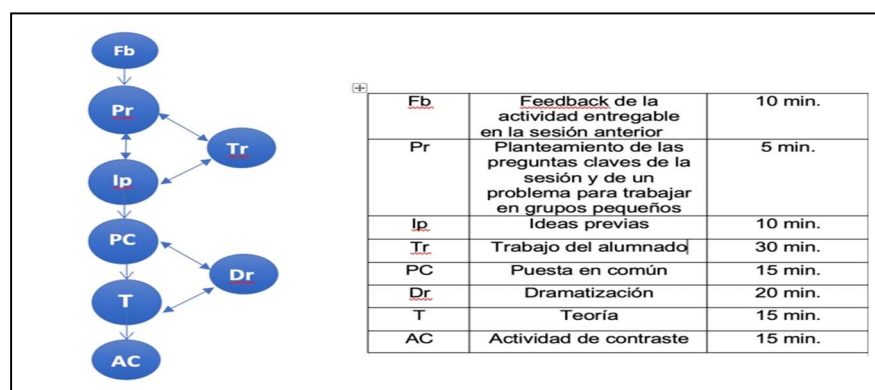


Figura 2. Modelo metodológico posible

A continuación, en la Tabla 1 se detalla a modo de ejemplo la secuencia de actividades programada para dos de las sesiones (la segunda y la sexta).

Tabla 1. Secuencia de actividades para dos sesiones

Sesión 2. Sexualidad	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Revisión de dudas sobre la rúbrica. 2. Comienza la sesión con una imagen. Se explora qué sugiere al alumnado. Después se reproduce el vídeo del que se extrae la imagen que trata sobre diversidad (5 min.) 3. Exploración de ideas previas sobre las siguientes preguntas (15 min.): <ol style="list-style-type: none"> a. <i>¿Qué riesgos tiene una sexualidad activa en la vejez?</i> b. <i>¿Qué factores determinan la sexualidad en la vejez?</i> c. <i>¿Las desviaciones sexuales son más frecuentes en la vejez?</i> 4. Puesta en común (5 min.) 5. Visionado de videos de los cuales pueden extraerse factores que determinan la sexualidad en la vejez. (15 min.) 6. Reflexión en grupo: claves para la vida sexual placentera a partir de los 65. 15 min.) 7. Actividad verdad o mitos sobre la sexualidad en la vejez. Enfoque sobre los mitos que afectan especialmente a la sexualidad femenina y la negación de la erótica para las mujeres mayores, interseccionalidad y doble discriminación. (15 min.) 8. Trabajo sobre 2 casos prácticos sobre sexualidad en personas mayores que viven en contextos residenciales. (15 min.) 9. Puesta en común a través de role-playing. Modelado sobre la dramatización y revisión de indicadores de buenas prácticas de intervenciones en este contexto. (30 min.) 10. Explico el mapa de contenidos de las sesiones de grupo mediano, las conexiones que tiene con algunas de los tópicos tratados a través del caso práctico y su conexión con contenidos de grupo grande (5 min.) 11. Se propone un tercer caso como actividad de contraste (10 min). La actividad se entrega a través de la plataforma de enseñanza virtual en las 24 horas posteriores. 	
Sesión 6. Duelo	
<ol style="list-style-type: none"> 1. En la sesión quinta se había solicitado al alumnado la lectura de un material sobre el duelo. 2. Al inicio de la sesión se entrega un caso práctico y una guía-esquema a rellenar y se les pide que planifiquen un programa de intervención de asesoramiento sobre duelo. En el documento que habían leído se describen los principales objetivos de trabajo y muchas técnicas, ellos deben ajustar al caso un programa con un determinado número de sesiones, tiempo de duración, objetivos, técnicas empleadas, evaluación. (1,15 hora). Durante el tiempo de trabajo la docente tutorizará de forma individualizada cada uno de los grupos. 3. Puesta en común y resolución de dudas (30 min). 4. Se destacan aspectos básicos del duelo en la vejez, y de las particularidades del duelo en mujeres y hombres. (10 min). 5. Tras la sesión, se sube en la plataforma al alumnado una propuesta de asesoramiento para el caso en cuestión y se les solicita que contrasten la suya con la que se ofrece de forma crítica. Esta actividad se entrega mediante la plataforma de enseñanza virtual antes de la siguiente sesión (5 min). 	

Cuestionario inicial-final

Para la evaluación de las ideas previas se utilizó un cuestionario inicial consistente en siete preguntas (ver ejemplos en la Tabla 2). Este mismo cuestionario fue empleado como cuestionario final. Las preguntas contenían tres opciones de respuesta tipo test y un espacio para argumentar de forma abierta la elección de la respuesta.

Tabla 2. Ejemplo de preguntas en el cuestionario inicial y final

<p>A continuación, encontrarás siete preguntas, seis de ellas, con 3 opciones de respuesta de carácter abierto. Además, después de cada pregunta encontrarás unas líneas. Por favor, justifica brevemente cada una de las respuestas en aproximadamente unas 100 palabras. Esta es una prueba de ideas previas, trata de contestar con la respuesta que consideres correcta y argumenta tu respuesta</p>
<p>1. <i>Imagina el siguiente caso: un hombre viudo y una mujer con graves problemas de movilidad, casada y que recibe una visita semanal de su marido. Son usuarios de una residencia de mayores y han comenzado una relación. Muchos compañeros de la residencia se escandalizan y manifiestan queja al centro para que avisen al marido. ¿Qué crees que sería correcto hacer en este caso?</i></p> <p>a) Informar al marido y familiares de la mujer. b) Intervenir urgentemente ante la situación, con especial atención a valorar que se esté produciendo una situación de abuso sexual. c) Normalizar la situación como un suceso de la vida normal, ya que los residentes son “personas normales” y las infidelidades o cambios de pareja siguen formando parte de la vida.</p>
<p>2. <i>Respecto a la relación entre abuelo/a y nieto/a, indique la opción correcta:</i></p> <p>a) Esta relación conlleva beneficio sólo para los/las abuelos/as b) Entre el beneficio para los abuelos/as se encuentra la estabilidad, la compañía, la estimulación, la guía y el cuidado. c) El nivel de satisfacción de los abuelos/as depende, entre otros factores, de la proximidad geográfica.</p>
<p>4. <i>Señala lo que creas correcto sobre la Ley de 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia.</i></p> <p>a) Es subvencionada íntegramente por la Administración General del Estado de sus presupuestos. b) La Ley contempla tres grados de Dependencia que van desde el Grado I (menos severo) al Grado III (más grave). c) No contempla las prestaciones económicas, solo servicios.</p>

Aplicación del CIMA

Relato resumido de las sesiones

La primera actividad consistió en la realización del cuestionario de ideas previas, en la primera sesión de grupo grande, en la que además se detalló la metodología de enseñanza y se presentó el CIMA. Esto se hizo así para que el alumnado de los cuatro subgrupos medianos contestase el cuestionario inicial en las mismas condiciones. La aplicación del cuestionario generó cierta incertidumbre, pero el alumnado se mostró participativo y no requirió aclaraciones adicionales.

A continuación, se resume brevemente el desarrollo de las tres primeras sesiones y, en líneas generales, las cuestiones más destacables de la aplicación del CIMA en las siete sesiones para los dos subgrupos.

La *sesión primera*, dedicada a abuelidad, se desarrolló según lo previsto, utilizando un caso práctico para trabajar en grupos que se completó durante la sesión mediante el empleo de vídeos, noticias, casos reales y debates abiertos sobre preguntas clave. Finalmente, el alumnado puso en común las respuestas y se revisaron de forma grupal. También en esta sesión se entregó la rúbrica de evaluación de las actividades prácticas.

La *segunda sesión*, dedicada a la sexualidad en la vejez, se desarrolló parcialmente según lo previsto. Al principio se exploraron ideas previas en base a la presentación de una imagen y el visionado de un vídeo breve sobre diversidad sexual y se plantearon tres preguntas claves. El alumnado conformó los grupos y respondió a las mismas en base a sus ideas previas. Después se presentaron dos fragmentos de vídeo más y el alumnado prosiguió trabajando en grupos añadiendo nuevas ideas sobre los factores que explican la sexualidad en la vejez a sus repuestas anteriores y tras ello se hizo una pequeña puesta en común. Durante la realización de la actividad en clase se generaron dudas con respecto a la rúbrica y los elementos evaluables, ya que en esta sesión se entregaba un documento al final de la sesión con el trabajo desarrollado en el aula, pero también una actividad sobre un caso práctico sobre el que trabajarían fuera del aula y que se entregaría en la siguiente sesión. Una vez aclarado, se realizó la actividad sobre mitos sobre la sexualidad en la vejez, con especial énfasis en aquellos que afectan a la sexualidad femenina, y se planteó el trabajo sobre un primer caso práctico. Posteriormente, se planteó la dramatización de la propuesta de intervención. Esta actividad se desarrolló con cierta dificultad en uno de los subgrupos, como sucedió en otras actividades, debido al gran tamaño del grupo (compuesto por 21 alumnos y alumnas). Si bien el alumnado fue más participativo durante la actividad, inicialmente se había planteado la resolución de dos casos durante la sesión y uno entre sesiones, y solo pudo trabajarse el primero de los casos durante la sesión. En el segundo subgrupo de menor tamaño, el alumnado se mostró inicialmente más reacio a participar en la dramatización, pero pudo realizarse la supervisión de forma mucho más clara y detallada.

En la *tercera sesión* se empleó más tiempo del previsto inicialmente en el feedback sobre los dos casos prácticos sobre los que el alumnado había trabajado entre sesiones. Se planteó una actividad vivencial sobre la pérdida que fue útil para sensibilizar al alumnado en las experiencias vitales de las personas cuidadoras de personas dependientes. Posteriormente se planteó el caso práctico y durante la sesión se visualizaron vídeos y se entregaron materiales que servían de guía para resolver el caso. Por cuestiones de tiempo, aunque los grupos fueron supervisados durante el transcurso de la sesión, el caso se revisó de forma grupal atendiendo a los aspectos principales y se devolvió el feedback al alumnado con una revisión más detallada en la cuarta sesión.

Las demás sesiones, igualmente se desarrollaron según lo previsto, si bien en la *quinta sesión* también hubo que realizar una adaptación en cuanto al número de casos prácticos trabajados en clase por cuestiones de tiempo, siendo en cambio las sesiones cuarta, sexta y última más ajustadas a su planteamiento inicial.

En general, el alumnado se mostró participativo, interesado y satisfecho con la docencia. La conexión con el grupo clase fue incrementando durante las sesiones y el clima también fue cada vez más participativo. La carga de trabajo del alumnado fue asumida como adecuada, ya que excepto en dos sesiones, el resto del trabajo del alumnado se realizaba en clase. La corrección del cuestionario inicial fue recibida con gusto en la última sesión y el alumnado expresó disfrutar de esta actividad, que además sirvió para repasar dudas generales de la materia y aclarar algunos conceptos que no habían quedado claros, así como para identificar los principales obstáculos en el aprendizaje.

Evaluación del aprendizaje de los estudiantes

Como se ha descrito, se realizó una evaluación diagnóstica al inicio de ideas previas mediante un cuestionario inicial (Tabla 2) basado en preguntas tipo test sobre casos

prácticos y para las cuales era necesario justificar la respuesta de forma abierta. Además, se evaluaron las ideas previas mediante las preguntas claves para cada sesión y en los casos prácticos (ya que estos siempre se resolvían en primer lugar en base a estas). También se realizó una evaluación de proceso mediante las actividades realizadas en cada sesión. Así, el alumnado podía obtener hasta 1,5 puntos sobre la calificación final (un 75% de la calificación de las sesiones de grupo mediano) mediante estas actividades entregables. En ellas, se insistió en la importancia de señalar claramente la evolución del conocimiento, indicando de forma clara las respuestas iniciales y las ideas que se iban añadiendo mediante la consulta de los materiales y el propio proceso de revisión realizado en clase.

La evaluación final se realizó mediante la corrección del cuestionario inicial en la última sesión. En esta actividad, el alumnado que realizaba la evaluación continua podría obtener hasta 0,5 puntos (un 25% de la calificación de estas sesiones). Todo el sistema de evaluación estuvo plasmado en rúbricas.

A continuación, se presenta el análisis del cuestionario inicial y final mediante el que se evaluó el cambio en los modelos mentales de cada alumno/a. Para ello, se establecieron 4 niveles de conocimiento para cada pregunta, construyendo así escaleras de aprendizaje, que se codificaron como se describe a continuación. El nivel A representa las respuestas correctas que ofrecen una argumentación pertinente. El nivel B, aquellas respuestas correctas con argumentaciones débiles. En el nivel C se incluyen las respuestas correctas con argumentaciones confusas, así como las respuestas incorrectas pero que tienen argumentos razonables. Por último, el nivel D representa aquellas respuestas incorrectas con argumentos que contienen ideas erróneas. En la Tabla 3 se describe el porcentaje de alumnos y alumnas que se encontraban en cada nivel del conocimiento en el cuestionario inicial y final por cada pregunta.

Tabla 3. Comparación entre los niveles de conocimiento iniciales del alumnado y tras la aplicación del CIMA

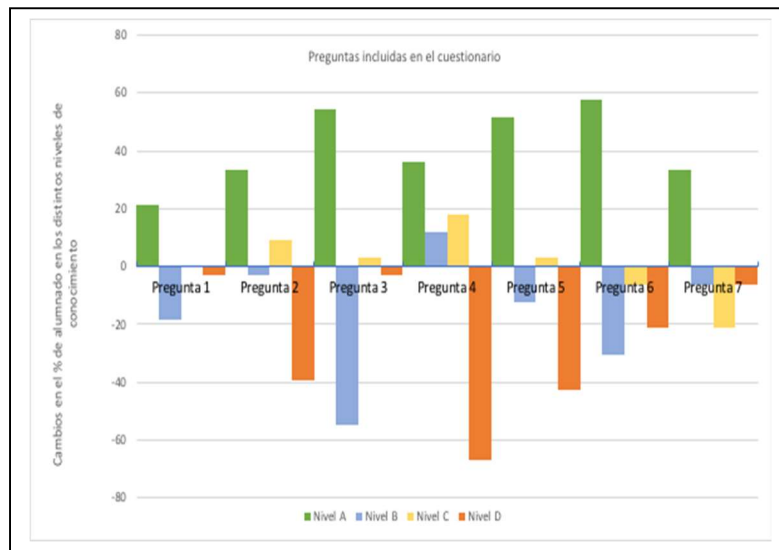
	Niveles de conocimiento							
	Nivel A		Nivel B		Nivel C		Nivel D	
	Inicial	Final	Inicial	Final	Inicial	Final	Inicial	Final
Pregunta 1	9,09	30,30	87,88	69,70	0,00	0,00	3,03	0,00
Pregunta 2	0,00	33,33	15,15	12,12	0,00	9,09	84,85	45,45
Pregunta 3	3,03	57,58	81,82	27,27	3,03	6,06	12,12	9,09
Pregunta 4	0,00	36,36	0,00	12,12	0,00	18,18	100,00	33,33
Pregunta 5	9,09	60,61	33,33	21,21	0,00	3,03	57,58	15,15
Pregunta 6	15,15	72,73	57,58	27,27	6,06	0,00	21,21	0,00
Pregunta 7	0,00	33,33	39,39	33,33	54,55	33,33	6,06	0,00

Como puede observarse, el porcentaje de estudiantes que se sitúan en el nivel A de conocimiento en el cuestionario inicial no supera el 15% en ninguno de los ítems. En cambio, en el cuestionario final se observa que al menos un 30% de los estudiantes se sitúa en el nivel A en todas las preguntas, en torno a un 60% en las preguntas 3 y 5, y alcanzando un 72,73% en el caso de la pregunta 6.

Merece destacarse que la pregunta 2, referente a la sesión de abuelidad, seguía manteniendo casi un 50% del alumnado en el nivel D en el cuestionario final, si bien la cifra fue inferior con respecto al 84,85% de estudiantes que se situaron en este nivel en el cuestionario inicial. Parece que, después de la aplicación del CIMA, el alumnado comprende que la relación entre abuelos/as y nietos/a es beneficiosa para ambos, pero entre los beneficios que aporta para los/as abuelos/as no consiguen discriminar que la

estabilidad no es uno de los más destacados, si bien si lo es la proximidad geográfica. Una posible explicación también de la dificultad en identificar esta respuesta se debe al aumento del uso de las tecnologías de la comunicación durante la pandemia provocada por el COVID-19 que ha posibilitado mantener el contacto a pesar de no tener proximidad geográfica y así lo argumentaron varios estudiantes.

Figura 3. Representación del aumento o disminución entre el cuestionario inicial y final del



% de alumnado por nivel de conocimiento

Por último, en la Figura 3 se representa el porcentaje del alumnado que había aumentado o disminuido en cada nivel de conocimiento antes y después de la aplicación del CIMA. Como se observa, el porcentaje de estudiantes en el nivel A aumenta en todas las preguntas tras aplicar el CIMA, incluso superando el 50% en tres de ellas. Además, el porcentaje de estudiantes en el nivel D disminuyó en todas las preguntas tras la aplicación del CIMA, hasta llegar a una reducción del 70% en el caso de la pregunta 4. El porcentaje de estudiantes situados en los niveles B y C disminuyó también en general tras la aplicación del CIMA, pero con menor intensidad, e incluso el porcentaje de alumnos y alumnas en el nivel C aumentó ligeramente en el caso de la segunda y cuarta pregunta, que muestran ser la que más dificultades supuso y la que representa el mayor avance respectivamente.

Evaluación del CIMA

La aplicación de este CIMA ha sido una oportunidad de aprendizaje tanto para el alumnado como para las profesoras implicadas en la asignatura, como así lo indica el análisis de las herramientas empleadas para la evaluación de su aplicación. De esta forma, para ello se empleó en primer lugar un diario que dio continuidad al proceso reflexivo sobre mi práctica docente y en el que se recogieron ideas y sugerencias para reemplazar algunas actividades, ajustar algunas metodologías de trabajo para ciertas sesiones y planificar la distribución temporal de forma más realista. Esta herramienta ha demostrado ser de enorme utilidad para la mejora de la práctica docente junto con el diseño del mapa de contenidos y la planificación detallada de la secuencia de actividades. Todas estas herramientas han obligado a aumentar de forma significativa el

tiempo de preparación de las clases y la planificación de las actividades, pero también han dotado de mayor coherencia y organización mi práctica docente habitual.

Así, la valoración general de la experiencia por parte de la docente es muy positiva, si bien uno de los aspectos sobre los que esta evaluación advierte es que el desarrollo de actividades investigativas, y más aún del uso de técnicas de role-playing, requiere mucho tiempo, sobre todo cuando se produce una distribución desequilibrada de estudiantes por subgrupo. También esta metodología de actividades entregables exige por parte de la docente un mayor tiempo dedicado a la corrección de estas. En cualquier caso, *tanto la elaboración del mapa de contenidos, como el planteamiento de actividades investigativas a partir de las ideas previas y la dramatización de las propuestas de intervención son metodologías que pretendo mantener y desarrollar en mi docencia habitual*. Sin embargo, es sin duda mejorable para futuros CIMA el reajuste en la planificación temporal del desarrollo de las sesiones. Además, debido precisamente a los reajustes efectuados por la falta de tiempo, no me fue posible presentar el mapa de contenidos al alumnado. Considero que las ventajas de esta herramienta podrían haber sido maximizadas y en futuros CIMA trataré de incorporar el trabajo con el alumnado sobre el mapa de contenidos en clase.

Además del diario empleado por la docente, para la evaluación de este CIMA se empleó un cuestionario compuesto por 10 ítems (ver Tabla 5) que permitían evaluar el grado de satisfacción del alumnado con cada actividad y el proceso global de enseñanza en una escala de 5 puntos. También se incluyeron dos preguntas abiertas sobre aspectos positivos y a mejorar destacables.

Tabla 5. Encuesta de evaluación de la satisfacción del alumnado con el CIMA

Por favor, indica a continuación tu grado de satisfacción (siendo 1 el grado más bajo y 5 el más alto) con las siguientes actividades que hemos realizado:					
1. Cuestionario inicial	1	2	3	4	5
2. Preguntas claves	1	2	3	4	5
3. Resolución de casos prácticos	1	2	3	4	5
4. Visionado de vídeos	1	2	3	4	5
5. Metodología de resolución de los casos prácticos: dramatización.	1	2	3	4	5
6. Metodología de resolución de los casos prácticos: puesta en común, feedback...).	1	2	3	4	5
7. Rúbrica	1	2	3	4	5
8. Actividades entregables	1	2	3	4	5
9. Corrección del cuestionario final	1	2	3	4	5
10. Proceso de enseñanza global	1	2	3	4	5

Tras el análisis de los resultados al cuestionario se encontró que el grado medio de satisfacción del alumnado con el proceso de enseñanza global fue de 4,76 puntos. Concretamente, la actividad que obtuvo un grado de satisfacción menor fue el uso del cuestionario inicial, si bien la media se situó en 3,88 en una escala de 5 puntos, seguida del uso de preguntas clave, que obtuvo una media de 4,1. Por el contrario, la actividad que alcanzó un mayor grado de satisfacción (4,79) fue el visionado de vídeos, seguido por la metodología de resolución de casos prácticos (4,74), la resolución de casos prácticos (4,62) y la corrección del cuestionario final (4,47). Estos resultados apoyan también el mantenimiento de estas actividades en la práctica docente habitual. Sin embargo, los resultados fueron llamativos ya que reproducir vídeos es una actividad que el equipo docente se planteaba reducir, pero que, en base a los resultados, también se

mantendrá en el futuro, si bien para futuros CIMA revisar las preguntas incluidas en el cuestionario inicial-final y las preguntas clave serán aspectos mejorables.

Entre las respuestas cualitativas, los aspectos positivos más destacados fueron: clases dinámicas, aprendizaje casi inconsciente (fluido); se ha procurado que sean clases útiles, prácticas y dinámicas; desde el primer momento he disfrutado esta asignatura por su aspecto práctico, cómo hemos desmontado tabúes y prejuicios. Entre los aspectos mejorables destacan: la práctica de personas cuidadoras al tener tanta información que leer tiene por desgracia poco tiempo para desarrollarla; podría mejorarse la rúbrica (por ejemplo, eliminar la parte práctica de la materia del examen final); no me gusta trabajar tanto en clase para aprovechar más el diálogo, actividades, vídeos, etc... Estos aspectos se tendrán en cuenta con especial atención y serán también considerados por el equipo docente.

Principios docentes argumentados

En cuanto a los principios docentes que han guiado esta experiencia y que se mantendrán en el futuro merece destacarse *la evaluación de los modelos internos del alumnado mediante el uso de cuestionarios iniciales*. Como indica Finkel (2008), los problemas iniciales deben estar conectados con los planteamientos iniciales del alumnado, y para ello, es preciso realizar una evaluación sistemática de los mismos, de forma que las actividades permitan promover la comprensión de contenidos y el aprendizaje sostenido. Además, la evaluación del cambio de los modelos mentales a través de la autocorrección del cuestionario inicial en la última sesión y la comparación de los niveles de conocimiento iniciales y finales mediante el uso de escaleras de aprendizaje ha permitido evaluar la progresión del conocimiento del alumnado y detectar obstáculos en su aprendizaje.

También merece destacarse el *aprendizaje basado en problemas como actividad investigativa y la evaluación de progreso mediante las actividades entregables*. Como señala Bain (2007), el uso de preguntas relevantes que supongan un reto y su reflexión en entornos para el aprendizaje crítico natural los estudiantes encuentran condiciones desafiantes pero seguras en las que pueden probar, fallar, recibir retroalimentación y volver a probar. En este sentido, la metodología de trabajo y revisión con los casos prácticos y el uso de técnicas basadas en el role playing han facilitado enormemente que se produjese este entorno. Además, como resumen Bejarano y Lirio (2008), el uso de problemas reales aumenta la disposición del alumnado a aprender, fomenta su responsabilidad, y favorece la adquisición de competencias genéricas y transversales entre otros beneficios.

Por último, el empleo de las rúbricas me ha resultado menos ventajoso, en parte debido a que la rúbrica diseñada tenía aspectos mejorables. Además, coincidiendo con lo señalado por Cano (2015), encuentro que no todo se puede encapsular, esta no fue realizada con el alumnado, sino para el alumnado, y contenía aspectos que tuvieron que ser modificados para realizar una evaluación coherente. En el futuro el uso de esta herramienta debe ser mejor planificado.

Como conclusión final se destaca la experiencia enormemente positiva de la aplicación de CIMA en la docencia universitaria como proceso que exige una revisión tanto de la selección de contenidos como de la metodología docente habitual. Se confirma que el uso de metodologías que promueven la participación del alumnado y la aplicación práctica de los contenidos a casos reales aumenta enormemente el interés y la disposición al aprendizaje. De igual forma, se constata que los cambios deben aplicarse de forma planificada, pero también de manera gradual y progresiva. Por ello, en

el futuro exploraré el desarrollo y perfeccionamiento de las técnicas empleadas en este CIMA antes de incluir nuevas actividades.

Referencias bibliográficas

- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Bejarano, T. y Lirio, J. (2008). La utilización de problemas auténticos en la enseñanza superior. En A. Escribano y Á. del Valle (Coord.) *El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Una propuesta metodológica en Educación Superior*. Narcea.
- Cano, E. (2015). Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en educación superior: ¿Uso o abuso? *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(2). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5294563>
- Delord, G.; Hamed, S.; Porlán, R. y De Alba, N. (2020). Los Ciclos de Mejora en el Aula. En N. De Alba y R. Porlán (Coords.), *Docentes universitarios. Una formación centrada en la práctica* (pp. 128-162). Ediciones Morata.
- Finkel, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- García-Díaz, E.; Porlán, R. y Navarro, E. (2017). Los fines y los contenidos de enseñanza. En R. Porlán (Coord.). *Enseñanza Universitaria. Cómo mejorarla* (pp. 55-72). Ediciones Morata.
- Moreno-Maldonado, C. (2018). Aplicación de un ciclo de mejora a la asignatura psicología del desarrollo en el grado de educación primaria. En E. Navarro-Medina y R. Porlán (Coords.), *Jornadas de Formación e Innovación Docente del profesorado*, 1, (pp. 1425-1441). [10.12795/JDU.2018.i01.80](https://doi.org/10.12795/JDU.2018.i01.80)
- Ramos, P. (2020). *Colección de actividades de la asignatura Intervención Psicológica con Personas Mayores*. Universidad de Sevilla.
- Porlán, R. (2017). *Enseñanza Universitaria. Como mejorarla*. Ediciones Morata.