

UNIVERSIDAD CASA GRANDE

Aprendizaje Basado en Juegos como Estrategia para el Desarrollo de Competencias Específicas de Educación

Lorena Durán Caneo

Trabajo Final para la obtención del Título de Magíster en Educación
Superior: Investigación e Innovaciones Pedagógicas

Guayaquil, Diciembre de 2013

Aprendizaje Basado en Juegos como Estrategia para el Desarrollo de Competencias Específicas de Educación

UNIVERSIDAD
CASA GRANDE

Aprendizaje Basado en Juegos como Estrategia
para el Desarrollo de Competencias Específicas de
Educación

Lorena Durán Caneo

Guía de Tesis: Lucila Pérez Cascante, PhD

Trabajo Final para la obtención del Título de Magíster en Educación
Superior: Investigación e Innovaciones Pedagógicas

Guayaquil, Diciembre de 2013

Aprendizaje Basado en Juegos como Estrategia para el Desarrollo de Competencias Específicas de Educación

Agradecimientos

A la Dra. Lucila Pérez C, mi profesora guía por su apoyo y constantes enseñanzas,
por ser un ejemplo de rigor académico, espíritu docente y compromiso con la
investigación.

A Dolores Zambrano, M.Ed., y Rodrigo Cisternas, M.Ed., mis evaluadores, por su
trabajo y acompañamiento en el desafío.

A mis maestros.

A mis estudiantes.

Dedicatoria

A Javier

A mis padres

A mis entrañables amigos y familia ecuatoriana

Resumen

El presente estudio es una investigación cuantitativa sobre el impacto generado por una innovación pedagógica diseñada con la estrategia de aprendizaje basado en videojuego para incrementar el desarrollo de dos competencias específicas de educación propuestas por el Proyecto Alfa Tunning (2004). La experiencia se desarrolló durante el curso Técnicas y Modelos de Intervención Familiar de la carrera de Educación Inicial de la Universidad Casa Grande, que contó con la participación de 21 estudiantes.

Bajo un marco teórico integrado por el Enfoque de Competencias, el Aprendizaje Basado en Juegos y la Enseñanza para la Comprensión, esta investigación tuvo como objetivo describir el desarrollo de las competencias de las estudiantes como resultado de la intervención realizada a través de un diseño pre-experimental. Los resultados, validados mediante las pruebas T, indican que los videojuegos pedagógicos permiten incrementar de manera significativa los niveles de desempeño de las estudiantes, desarrollar competencias específicas según el objetivo del juego y, en mayor magnitud, su satisfacción.

Palabras Clave: Juego Pedagógico – Desempeño- Comprensión - TIC

Aprendizaje Basado en Juegos como Estrategia para el Desarrollo de Competencias Específicas de Educación

Índice

Glosario de símbolos y abreviaturas	11
Introducción	12
Revisión de la Literatura	17
Constructivismo y Aprendizaje	17
Enfoque de Competencias	18
Aprendizaje Basado en Competencias (ABC)	24
Enseñanza para la Comprensión	28
Tecnologías de la Información y la Comunicación	31
Aprendizaje Basado en Juegos	33
Satisfacción	37
Objetivo de la Innovación	39
Descripción de la Innovación Pedagógica	39
Descripción del Juego	45
Descripción de los Niveles del Juego	48
Metodología	50
Objetivo de la Investigación	50
Hipótesis de Investigación	50
Diseño Metodológico	51
Población y Muestra	52
Variables de Investigación	53
Operacionalización de Variables	55
Instrumentos	56
Validez y Confiabilidad	59
Análisis de Datos	61
Resultados	62

Aprendizaje Basado en Juegos como Estrategia para el Desarrollo de Competencias Específicas de Educación

Discusión	70
Recomendaciones	73
Implicaciones	74
Limitaciones de la Investigación	75
Referencias Bibliográficas	77

Aprendizaje Basado en Juegos como Estrategia para el Desarrollo de Competencias Específicas de Educación

Anexos

Anexo 1: Cronograma de Implementación de la Investigación	83
Anexo 2: Competencias Específicas de Educación	84
Anexo 3: Ley Orgánica de Educación Superior, Capítulo 2, Artículo 8	86
Anexo 4: Syllabus Modelos y Técnicas de Intervención Familiar	87
Anexo 5: Planificación clase a clase Modelo 5E	88
Anexo 6: Componentes de las Competencias	95
Anexo 7: Caso 1	97
Anexo 8: Caso 2	100
Anexo 9: Caso 3	102
Anexo 10: Rúbrica de Evaluación	105
Anexo 11: Niveles de la Comprensión	107
Anexo 12: Consentimiento Informado	109
Anexo 13: Instrumento de Validación de Rúbrica	110
Anexo 14: Cuestionario para medir Satisfacción	113
Anexo 15: Evaluación Inicial y Final del Curso	114

Índice de Tablas

Tabla 1: Modelo Instruccional 5E	41
Tabla 2: Etapas del Videojuego y Contenidos Teóricos	46
Tabla 3: Distribución de Puntajes Videojuego	47
Tabla 4: Componentes de las Competencias Específicas de Educación	54
Tabla 5: Operacionalización de Variables	55
Tabla 6: Caracterización de los Participantes de la Innovación Pedagógica	62
Tabla 7: Prueba de muestras relacionadas	63
Tabla 8: Prueba de muestras relacionadas Sub-Variable 1	65
Tabla 9: Prueba de muestras relacionadas Sub-Variable 2	66
Tabla 10: Correlación Desempeño / Satisfacción	68

Índice de Figuras

Figura 1: Elementos del Diseño Curricular basado en Desempeños de Comprensión	30
Figura 2: Ciclo de Aprendizaje de Robertson & Howells	36
Figura 3: Esquema de Aplicación de la Innovación Pedagógica	44
Figura 4: Aplicación de los Instrumentos de Evaluación	61

·

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Comportamiento Desempeño	63
Gráfico 2: Comportamiento Desempeño por Dimensiones evaluadas	64
Gráfico 3: Comportamiento Sub-Variable 1	65
Gráfico 4: Comportamiento Sub-Variable 2	67
Gráfico 5: Comportamiento Competencias Específicas de Educación	68
Gráfico 6: Comportamiento Variables Desempeño y Satisfacción	69
Gráfico 7: Curva de Aprendizaje	70

Glosario de Símbolos y Abreviaturas

EEES: Espacio Europeo de Educación Superior.

Eurydice: Red Europea de Información en Educación.

IES: Institución de Educación Superior

GBL: Aprendizaje Basado en Juegos (siglas en inglés de Games-Based Learning)

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Introducción

De acuerdo al debate internacional con respecto a la educación y a la necesidad de establecer mejoras al currículum académico, las Instituciones de Educación Superior (IES) deben facilitar la adquisición de aprendizajes de alta valoración para los futuros profesionales, entre los que se cuentan tanto elementos teóricos, como procedimentales y actitudinales, considerados como esenciales para el desempeño en el exigente y cambiante contexto laboral actual.

La Declaración de Bolonia (1999), correspondiente a un acuerdo entre 29 países para reformular las estructuras de la educación superior de manera convergente, estableció cursos de acción que permiten crear un sistema de educación que mejore la empleabilidad, la movilidad y la competitividad (De Llano & Piñero, 2005). El convenio impulsó en Europa la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) para homogeneizar el desempeño de sus profesionales, eliminando la brecha de desigualdad en la consecución de empleos y favoreciendo la movilidad de sus estudiantes, además de facilitar el reconocimiento de los diferentes procesos de titulación.

Con la implementación del *Proyecto Tuning* (2001), se logró definir con precisión cuáles de los desempeños profesionales y habilidades generales, serían considerados como más valorados y necesarios de desarrollar durante la formación académica. Denominados como competencias, serían la piedra angular para la elaboración y evaluación de los planes de estudio. Se establecieron así, enfoques de enseñanza-aprendizaje y evaluación, se crearon los Créditos ECTS entendidos como un sistema centrado en el estudiante, que establece la carga de trabajo del estudiante

Aprendizaje Basado en Juegos como Estrategia para el Desarrollo de Competencias Específicas de Educación

necesaria para la consecución de los objetivos de un programa. Cada crédito corresponde desde 25 a 30 horas de trabajo del estudiante. (Comisión Europea, 2013). Estos permiten vehicular el proyecto de competencias, enfatizando la incorporación de prácticas pedagógicas que garanticen la calidad de los programas educativos.

En América Latina, el Proyecto Alfa Tuning (2004) surgió como un marco para compatibilizar las líneas de acción en la educación superior, tanto a nivel de contenidos como en una dimensión disciplinaria (Beneitone, Esquetini, González, Marty Maletá, & Siufi, 2007). Es un proyecto independiente, impulsado y coordinado por Universidades de distintos países cuyos lineamientos se establecieron a partir de un levantamiento de datos que permite describir los perfiles profesionales y las competencias que serían consideradas como necesarias para el buen desempeño profesional.

Se confeccionó un listado de competencias, categorizadas en claves, genéricas y específicas, de acuerdo a su importancia, para nueve áreas del conocimiento, indicándose así los desempeños que serían exigibles a los profesionales de las mencionadas áreas. En el caso de la Educación, se establecieron 27 competencias específicas de educación que deben poseer los egresados para insertarse exitosamente en el mundo laboral (Ver Anexo#1)

En Ecuador, la Ley Orgánica de Educación Superior, establece en su Capítulo 2, Artículo 8, que los fines de la Educación Superior se enfocan en el desarrollo de desempeños relacionados con diferentes ámbitos de la vida del estudiante siendo estos de índole cognitivos, académicos, investigativos, ciudadanos y personales (Ver

Aprendizaje Basado en Juegos como Estrategia para el Desarrollo de Competencias Específicas de Educación

Anexo#2) y que será responsabilidad de las universidades procurar que sus estudiantes logren los estándares planteados. Al respecto, la Universidad Casa Grande recoge lo presentado en la ley y establece, en su Artículo 3 que su visión será la de...

“contribuir de forma constante a la construcción de una comunidad educativa que elabore, valide y difunda saberes que operen de modo positivo y trascendente a la sociedad civil a la que se debe, teniendo en cuenta sus necesidades, las exigencias del avance de las ciencias y la demanda social” (UCG en Cisternas, 2012).

Para ello, la institución se propone como parte de su misión:

“Formar seres humanos integrales, que se caractericen por su eficiencia profesional y su creatividad en el ámbito de las ciencias humanas y sociales. Subrayar la importancia de aprender a aprender: aprender a innovar y a crear, aprender haciendo, y por lo tanto, aprender a ver el mundo desde una óptica que permita generar y asimilar cambios en sus diferentes áreas de acción, y ofrecer una formación integral, profesional y creativa, de alto nivel académico; rigurosa pero flexible; con un enfoque ético, solidario, plural, transdisciplinario e intercultural” (UCG en Cisternas, 2012).

Lo anteriormente señalado revela el énfasis dado a la formación en diferentes dimensiones dentro del contexto educativo superior ecuatoriano, pues cada vez son más las exigencias en la preparación de los futuros profesionales en términos de desempeños exigibles en el mundo laboral.

Aprendizaje Basado en Juegos como Estrategia para el Desarrollo de Competencias Específicas de Educación

A partir de la importancia creciente por la formación y desarrollo de competencias, emerge el Aprendizaje basado en Competencias (ABC), como un enfoque pedagógico que considera que “cada estudiante debe tener la dedicación adecuada para adquirir o desarrollar las competencias propuestas en el tiempo estimado para ello. Es un sistema de aprendizaje personal que combina teoría y práctica y que se aleja del sistema anterior basado fundamentalmente en la memorización que permitía el estudio concentrado o intensivo en determinados momentos” (Villa, 2007, p.31), siendo la relación teoría-práctica un pilar para su construcción en la medida en que facilita el desarrollo de aprendizajes no-memorísticos y más duraderos.

Implica considerar como *comprensión* la “capacidad de hacer con un tópico una variedad de cosas que estimulan el pensamiento, tales como explicar, demostrar y dar ejemplos, generalizar, establecer analogías y volver a presentar el tópico de una nueva manera” (Blythe T. & Perkins, 2002, p.39).

De acuerdo a lo mencionado anteriormente, se estableció la relevancia de proponer una innovación pedagógica que a través de un Juego Pedagógico, facilitara el desarrollo de las competencias específicas para la educación propuestas por el Proyecto Alfa Tuning: 1) *Conocer y utilizar las diferentes teorías de otras ciencias que fundamentan la educación: lingüística, filosofía, sociología, psicología, antropología. Política e historia,* y 2) *Interactúa social y educativamente con diferentes actores de la comunidad para favorecer los procesos de desarrollo.*

La experiencia innovadora se realizó en el marco del curso *Modelos y Técnicas de Intervención Familiar*. Este curso fue elegido debido a la necesidad

Aprendizaje Basado en Juegos como Estrategia para el Desarrollo de Competencias Específicas de Educación

observada por la investigadora de integrar al aula elementos tecnológicos cercanos a los intereses y habilidades de las estudiantes que permitieran facilitar el desarrollo de la comprensión, al mismo tiempo que generara un entorno de aprendizaje que apropiado para que las alumnas relacionaran los conocimientos con su futura práctica profesional. En este curso era fundamental que las estudiantes desarrollaran un vocabulario básico para la Intervención Familiar Sistémica, aprendieran a utilizar diferentes herramientas para la Evaluación Familiar y que comprendieran los elementos del proceso de Intervención Familiar desde la posición del educador. Además, se consideraría que lo anterior debía estar amparado en la lectura descriptiva y comprensiva de los procesos familiares atendiendo el ámbito de competencia del educador en la relación con la familia y con otros actores educativos.

Se consideró que el juego, al ser una “estrategia fundamental para estimular el desarrollo integral de las personas en general” (Marcano, 2008, p. 97), podría ser una novedosa herramienta para la práctica docente. Se esperaba que al finalizar el curso las estudiantes comprendieran la relación que podía establecerse entre diferentes aspectos teóricos de disciplinas complementarias a la educación y su aplicación en el mundo real, además del posicionamiento desde el rol del educador inicial en la interacción con la familia, enriqueciendo su futura práctica profesional.

Revisión de la Literatura

Constructivismo y Aprendizaje

Es de vital importancia delinear el concepto de aprendizaje. Si bien, existen diferentes corrientes teóricas que se han ocupado de señalar los elementos importantes y diferenciadores del proceso de aprendizaje, para esta investigación se considerará el marco Constructivista como el paradigma desde el cuál se comprenderá el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para Ordoñez, el constructivismo actual habla de...

“procesos en los que quienes aprenden, y también sus pares y sus guías más avanzados, actúan todo el tiempo en ambientes ricos en los que viven experiencias que les facilitan hacer cada vez más compleja su comprensión de lo que sea que estén en proceso de aprender, a medida que la demuestran en la acción” (2004, p.9).

Para Perkins, el aprendizaje está relacionado con la comprensión, se aprende cuando se comprende algo y esto solo es posible “por medio de un compromiso reflexivo con desempeños de comprensión a los que es posible abordar, pero que se presentan como un desafío” (1999, p. 86). Para ello, las nuevas comprensiones necesariamente se construyen sobre comprensiones anteriores y en relación con las nuevas experiencias e informaciones ofrecidas por el medio.

Siguiendo las mismas premisas el Aprendizaje Significativo propuesto por Ausubel (2002), señala que este ocurre cuando el estudiante puede conectar los aprendizajes nuevos con lo que ya sabe (contenidos existentes y particularmente pertinentes), de manera no literal y arbitraria, resultando la emergencia de un significado que refleja la relación establecida.

Aprendizaje Basado en Juegos como Estrategia para el Desarrollo de Competencias Específicas de Educación

El aprendizaje significativo tendrá lugar cuando el estudiante pueda establecer sus propias conexiones entre lo presentado por la clase y su experiencia vital. En términos de Perkins, se construirá un nuevo desempeño de comprensión que exigirá al estudiante poner a prueba las comprensiones que ha desarrollado con anterioridad, integrarlas al nuevo conocimiento y desplegarlas en un nuevo desempeño (1999).

En este enfoque, el rol del docente, de acuerdo a Perkins es “trazar la coreografía de experiencias de desempeño que constantemente amplíen los repertorios de desempeño de comprensión de los alumnos y, por lo tanto, de su comprensión” (1999, p.86).

Enfoque de Competencias

La UNESCO (2011) define Competencias como “un conjunto de comportamientos socio afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente una tarea, actividad, desempeño o función” (Gómez Barajas & Ríos Ariza, 2011, p.83). Perrenoud señala que corresponden a una capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimiento, pero no se reduce a ellos”. Para este autor las personas utilizan las competencias para encontrar soluciones eficaces e implica la asociación de diferentes recursos cognitivos complementarios, entre los que se ubican los conocimientos, los que corresponderían a “representaciones de la realidad que hemos construido y recopilado de acuerdo a nuestra experiencia y a nuestra formación” (Perrenoud, 2002, p.7).

En la misma línea, Moreno (2009) incluye cuatro elementos fundamentales, indicando que 1) las competencias no son conocimientos, habilidades o actitudes,

Aprendizaje Basado en Juegos como Estrategia para el Desarrollo de Competencias Específicas de Educación

aun cuando integren tales capacidades; 2) esta movilización solo es pertinente en situaciones únicas; 3) la aplicación y uso de las competencias se basa en operaciones mentales superiores que permiten realizar acciones adecuadas para la situación; y 4) se crean en el proceso de formación y en el desempeño de los practicantes en diferentes situaciones de trabajo.

El Proyecto DeSeCo, de Definición y Selección de Competencias, realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico definió competencias como “más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizando recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto particular” (OCDE, 2013). De acuerdo a Larraín & González también implica la “concatenación de saberes, no sólo pragmáticos y orientados a la producción, sino aquellos que articulan una concepción del *ser, saber, saber hacer y saber convivir*” (2013, p.1). Siendo estas propiedades de las personas cuyo objetivo principal es transformar la realidad y solucionar problemas.

Al respecto, Villa Sánchez señala que:

“La formación por competencias incluye saber (los conocimientos teóricos propios de cada área científica o académica), saber hacer (aplicación práctica y operativa del conocimiento a las situaciones determinadas), saber convivir (actitudes y habilidades personales e interpersonales que facilitan la relación y el trabajo con los demás) y el saber ser (los valores como un elemento integrador del modo de percibirse y vivir en el mundo, compromiso personal de ser y estar en el mundo)” (2007, p.41)

Lo anterior se vincula a lo propuesto por Lundvall & Johnson (citado por Eurydice, 2002, p11) quienes diferencian cuatro tipo de saberes importantes para la economía basada en el conocimiento: 1) *saber qué*, hace referencia a

Aprendizaje Basado en Juegos como Estrategia para el Desarrollo de Competencias Específicas de Educación

información o hechos codificables y fáciles de transmitir; 2) *saber por qué*, relacionado con las ciencias y su impacto en la naturaleza; 3) *saber cómo*, se refiere a los procedimientos que permiten llevar a cabo determinadas actividades; y 4) *saber quién*, corresponde a las personas que poseen los tres saberes anteriormente señalados. Los dos primeros tipos de conocimiento pueden aprenderse de manera formal, a través de libros e instrucción directa, mientras que los dos últimos se consideran supuestos. Sin embargo, y a pesar de la habitualidad con la que se hace referencia a las Competencias, resulta complejo llegar a una única definición, bajo el entendido de construir un solo significado. Diferentes miradas tendrán diversas concepciones de lo que *ser competente* significa.

Al respecto, Tobón & García (2006) mencionan...

“...son pocos los estudios orientados a esclarecer su construcción conceptual y establecer parámetros para disponer de un marco teórico claro en torno a este tema, que posibilite superar el caos que hay en la actualidad, donde hay múltiples definiciones y perspectivas para abordar las competencias” (Tobón & García, 2006, p.17).

A partir de la dificultad anteriormente presentada, Tobón & García proponen que las competencias son “procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, teniendo como base la responsabilidad”. (2006, p.24)

Luego de la Declaración de La Soborna en 1998 (Allegre, Blackstone, Berlinger, & Ruettegers, 2013) y la consiguiente creación del Espacio Europeo de

Aprendizaje Basado en Juegos como Estrategia para el Desarrollo de Competencias Específicas de Educación

Educación Superior (EEES), se ha trabajado en buscar una forma de alcanzar la calidad docente y el desarrollo de competencias en los estudiantes, tanto desde la inserción laboral, como de la formación (De Llano & Piñeiro, 2005). Para ello se consideró el término competencia como el eje transaccional sobre el que se desarrollarían los currículos académicos, permitiendo así su valía internacional.

Todas las Instituciones de Educación Superior (IES) de la Unión Europea estarían alineadas en términos de calidad y los estudiantes podrían transferirse a diferentes universidades sin interrumpir sus estudios, al tiempo que avanzarían en sus mallas curriculares cursando los créditos correspondientes a sus Carreras.

De acuerdo a la Declaración de Bolonia (1999), el énfasis está puesto en destacar el valor del conocimiento como...

“un factor insustituible de cara al desarrollo social y humano y a la consolidación y el enriquecimiento de la ciudadanía europea, capaz de ofrecer a los ciudadanos las competencias necesarias para responder a los retos del nuevo milenio y reforzar la conciencia de los valores compartidos y de la pertenencia a un espacio social y cultural común” (Espacio Europeo de Educación Superior, 2013)

En el año 2001 nace el Proyecto Tuning como una metodología para diseñar, desarrollar, aplicar y evaluar programas de estudio de la formación universitaria y postuniversitaria (European Commission of Education and Culture, 2013). Sin embargo, este no sólo se realizó en Europa, sino que fue importado como un modelo de evaluación de la calidad de la enseñanza a Latinoamérica, dando origen al *Proyecto Alfa Tuning América Latina (2004-2008)*, cuyo propósito al igual que en Europa es “afinar las estructuras educativas de América Latina, planteándose la meta de identificar e intercambiar información y mejorar la colaboración con las instituciones de educación superior para el desarrollo de la calidad, efectividad y

Aprendizaje Basado en Juegos como Estrategia para el Desarrollo de Competencias Específicas de Educación

transparencia” (Victorino & Medina, 2008, p.106). También se propone construir y difundir perfiles profesionales basados en competencias genéricas y específicas en diferentes áreas de estudio. Establece doce áreas temáticas: Administración de empresas, Arquitectura, Derecho, Educación, Historia, Geología, Enfermería, Física, Ingeniería Civil, Química, Matemáticas y Medicina.

Con el objetivo de transparentar las estructuras educativas, promover la innovación e intercambiar información acerca del diseño y desarrollo curricular, el Proyecto Tunning (2001) considera cuatro ejes temáticos en torno a los cuales se centrará el trabajo académico: 1) *Competencias Genéricas y Específicas*, las primeras guardan relación con aquellos atributos esperables para un gran número de profesionales, mientras que las específicas corresponden a áreas temáticas determinadas y se relacionan particularmente con el conocimiento propio de un área temática; 2) *Enfoques de Enseñanza-Aprendizaje y Evaluación*, que permite traducir las competencias genéricas y específicas en acciones dentro del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación; 3) *Créditos Académicos*, permiten relacionar el tiempo dedicado al trabajo por parte del estudiante con las competencias; y 4) *Calidad de los Programas* que enfatiza la necesidad de incorporar nuevas formas de enseñanza-aprendizaje, por parte de los docentes y que exigen la generación de métodos novedosos y nuevos criterios de evaluación (Victorino & Medina, 2008)

En relación a la investigación en competencias se han desarrollado diferentes líneas, entre ellas la orientación a evaluar el desarrollo de competencias genéricas, laborales y básicas en áreas laborales específicas (Revilla, Acosta, & Marval, 2009), el análisis funcional del uso del Enfoque de Competencias en puestos laborales específicos (Chirinos-Muñoz, 2010), la

Aprendizaje Basado en Juegos como Estrategia para el Desarrollo de Competencias Específicas de Educación

medición de competencias específicas en roles docentes específicos (Correa Bautista, 2009), implementación y evaluación de un Enfoque por Competencias como metodología de enseñanza-aprendizaje (Yilarm & Lizasoain, 2012). Otra línea de investigaciones han estado destinadas a indagar en el Enfoque de Competencias y su aplicación en la investigación, tanto en el desarrollo de competencias científicas (García & Ladino, 2008), como en el desarrollo de equipos de investigación (Higuita-López, Molano-Velandia, & Rodríguez-Merchán, 2011). Finalmente se distinguen investigaciones destinadas a valorar el aporte del Enfoque de Competencias en el aseguramiento de la calidad de la educación (Donoso & Corvalán, 2012).

Destaca dentro de los modelos más influyentes del trabajo con competencias en Latinoamérica la propuesta de Sergio Tobón quien considera que el Modelo de Competencias “apoya el acercamiento y entrelazamiento de las instituciones educativas con la sociedad y sus dinámicas de cambio, con el fin de que estén en condiciones de contribuir tanto al desarrollo social y económico como al equilibrio ambiental y ecológico” (Tobón, Pimienta, & Antonio, 2010, p. 5). Se denomina *Enfoque SocioFormativo* y su relevancia radica en considerar la relación entre las empresas y las instituciones educativas, enfatizando la necesidad de estas últimas de formar profesionales con una adecuada preparación para competir en el mundo laboral. Propone que cada competencia se compone de tres saberes: 1) *Saber Ser*, que aborda los procesos afectivo-motivacionales de las competencias; 2) *Saber Hacer*, relacionado con los

Aprendizaje Basado en Juegos como Estrategia para el Desarrollo de Competencias Específicas de Educación

procedimientos implicados en las competencias; y 3) *Saber Conocer*, referido a los procesos cognitivos inherentes.

Aprendizaje Basado en Competencias (ABC)

De acuerdo a las tendencias actuales y a los sistemas de aprendizaje que privilegian el desarrollo de competencias como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, se establece que el Aprendizaje Basado en Competencias (ABC) corresponde a un proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante y sus capacidades que fortalece el desarrollo de su responsabilidad y autonomía (Villa, 2007). El objetivo de este nuevo tipo de formación radica en preparar a los futuros profesionales para poder hacer frente a los cambios y exigencias de la sociedad, para ello se han establecido las competencias consideradas como necesarias en el mundo actual, construyéndose estas a partir no solo de lo señalado por las universidades, sino también de acuerdo a los requerimientos del mercado, expresado en la voz de los empleadores a través del concepto de *empleabilidad*, que hace referencia al grado de “adaptabilidad o adaptación a las condiciones cambiantes del trabajo” (Guerrero Serón, 1999), habitualmente asociado a la capacidad de los trabajadores de *transferir* lo que han aprendido durante su formación a sus puestos de trabajo.

El Aprendizaje Basado en Competencias consiste en el desarrollo de competencias genéricas o transversales indispensables, además de las específicas de cada profesión con el objetivo de formar profesionales con conocimientos científicos y técnicos, capaces de aplicarlos en diferentes y complejos contextos, incluyendo actitudes y valores (Villa & Villa, 2007).

Aprendizaje Basado en Juegos como Estrategia para el Desarrollo de Competencias Específicas de Educación

La adopción de un modelo de Aprendizaje Basado en Competencias implica la transformación de los planes de estudio, la modificación del papel de los profesores y la incorporación de nuevas tecnologías, entre otros. Supone, además, la preparación de los estudiantes para enfrentarse a los cambios, que “debe aprender a aprender para que, autónoma y conscientemente descubra y perciba las competencias que puede adquirir y desarrollar en sus estudios universitarios” (Villa, 2007, p.34). Al respecto, Sarramona señala que para el logro de un sistema educativo que forme profesionales competentes, “lo primero que tendrá que hacer es conocer bien, qué es lo que hacen los profesionales que ya son competentes e identificar los problemas para los cuales hay que preparar a los nuevos profesionistas” (Sarramona, 2007, p.74).

Para ello han de considerarse cuatro elementos fundamentales en el proceso de enseñanza aprendizaje que conducen al desarrollo de competencias:

1) Estrategias y Metodologías de Enseñanza-Aprendizaje, que corresponden a la estandarización de un procedimientos que orientan a la consecución de los objetivos, a través de métodos y técnicas adecuadas (Villa, 2007) e implican que, el profesor debe explicitar la estrategia de enseñanza-aprendizaje que utilizará, los recursos que ello implica, los métodos y técnicas que propondrá a sus estudiantes y los tiempos que les tomará el desempeño exigido.

2) Modalidades, hacen referencia a la forma en que se llevará a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, pudiendo tomar el carácter de presencial, semi-presencial y online o virtual.

3) Seguimiento del Aprendizaje, hace mención a la forma en que el profesor acompañará el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus estudiantes. Cualquier procedimiento cuyo objetivo sea dar retroalimentación a los estudiantes acerca de su

Aprendizaje Basado en Juegos como Estrategia para el Desarrollo de Competencias Específicas de Educación

proceso y desempeños. Correspondería a la evaluación formativa, cuyo fin es facilitar al estudiante incorporar información que le permita corregir sus errores o resolviendo dificultades que pueda experimentar mientras aprende, siendo más autónomo.

4) Evaluación del Aprendizaje, señala que se debe indicar claramente qué competencias se evaluarán tanto genéricas, como específicas, presentándose junto a sus indicadores de logro. Es necesario señalar a través de qué técnicas o instrumentos se llevará a cabo la calificación del aprendizaje e indicar los criterios de calificación (Villa, 2007).

En el caso del Aprendizaje Basado en Competencias, la evaluación necesariamente debe incorporar los variados componentes de las competencias y mantener la coherencia entre lo que se desea evaluar y el procedimiento o método que para ello se selecciona, resultando fundamental la relación entre lo que se enseña y la evaluación de lo que se enseña y no de otras competencias o aprendizajes.

La dificultad radica en que deben diseñarse procedimientos de evaluación que incluyan las tres dimensiones de las competencias: conocimientos, actitud y comportamiento. Para ello, tanto profesores, como estudiantes deben entender claramente qué se considerará como competencia y cómo podrán observar que ya la han desarrollado, estableciendo y describiendo cuál será desempeño indicativo de la comprensión lograda. Una vez que se ha establecido claramente cuál es el objetivo de comprensión, pueden estipularse los parámetros de evaluación y sus criterios, lo que simplifica el proceso de valoración, en la medida en que este implica definir diferentes niveles de logro y sus respectivas calificaciones.

Aprendizaje Basado en Juegos como Estrategia para el Desarrollo de Competencias Específicas de Educación

La evaluación de competencias se fundamenta en “el acceso a fuentes múltiples y variadas de información con el fin de determinar si los estudiantes han alcanzado el nivel esperado de desarrollo de competencias, así como un grado suficiente de dominio de los recursos vinculados a cada competencia” (Fernández, 2011, p.41), siendo necesaria la utilización de diferentes procedimientos y técnicas de evaluación de acuerdo a los objetivos propuestos. (Villa, 2007).

Es por lo anteriormente mencionado, que se propone el uso de Rúbricas o Matrices de Evaluación para tales efectos. Al respecto, Pérez y Zambrano (2010) señalan que...

“La Rúbrica Analítica como herramienta de evaluación de aprendizaje en un modelo basado en competencias es muy útil para identificar los logros en los procesos de aprendizaje porque su estructura flexible permite trabajar con indicadores cualitativos que describen los desempeños auténticos esperados y establecer niveles de desarrollo, en función de las necesidades de los estudiantes” (p. 74).

Se plantea, además la necesidad de realizar la evaluación a través de rúbrica en diferentes etapas del proceso para establecer el nivel desarrollo de las competencias trabajadas, sirviendo esta como una herramienta de autoevaluación y monitoreo del aprendizaje para los estudiantes.

De acuerdo a Tejada (2010) se puede definir la rúbrica como...

“guías de puntuación usadas en la evaluación de desempeño que describen las características específicas de un producto, proyecto o tarea en varios niveles de rendimiento, con el fin de clarificar lo que se espera del trabajo, de valorar su ejecución y de facilitar el correspondiente *feedback*” (p.741).

Aprendizaje Basado en Juegos como Estrategia para el Desarrollo de Competencias Específicas de Educación

La matriz puede conceptualizarse como un conjunto de criterios delimitados y básicos que posibilitan la valoración del aprendizaje, conocimientos y competencias. Para ello, se establecen niveles en cada uno de los criterios o descriptores que se desarrollan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A través de esta herramienta, el profesor puede especificar qué se espera del desempeño de los estudiantes y determinar qué niveles serán los óptimos y aceptados para calificarlos (López García, 2002).

Enseñanza para la Comprensión

Al intentar identificar qué es lo que se aprende durante el proceso de enseñanza o cómo se puede afirmar que se han desarrollado determinadas competencias, resulta complejo operacionalizar los componentes abstractos del proceso de aprendizaje. En especial, cuando en los últimos años investigaciones y expertos en el aprendizaje han constatado que los estudiantes “no recuerdan ni comprenden gran parte de lo que se les enseña” (Stone Wiske, 1999, p. 23).

Se propone así, como una manera de romper esta dinámica que los estudiantes *aprendan haciendo*, cambiando constantemente sus opiniones y puntos de vista con respecto al objeto/sujeto de estudio. Los estudiantes deben establecer relaciones con aquello que se desea que aprendan y dar cuenta de la capacidad que tiene de manipular sus conocimientos de manera flexible y voluntaria. Es en este momento en el que se ingresa al mundo de la comprensión, específicamente del Desempeño de Comprensión.

Se entenderá como Comprensión “la habilidad de pensar o actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe (...) es la capacidad de desempeño flexible,

Aprendizaje Basado en Juegos como Estrategia para el Desarrollo de Competencias Específicas de Educación

con énfasis en la flexibilidad” (Perkins, 1999, p.70). Desde esta perspectiva, los estudiantes comprenden cuando son capaces de trasladar lo que han aprendido a otros escenarios, siendo el primer aprendizaje el pilar para enfrentarse a nuevos desafíos.

Se considera que la comprensión “incumbe la capacidad de hacer con un tópico una variedad de cosas que estimulan el pensamiento, tales como explicar, demostrar y dar ejemplos, generalizar, establecer analogías y volver a presentar el tópico de una nueva manera” (Blythe & Perkins, 2002, p.39) lo que sugiere que los estudiantes deben poder manipular y transformar aquello que conocen y que logran comprender.

Entendido así, el aprendizaje ocurre cuando los estudiantes logran comprender aquello que se les pretende enseñar y cuando pueden trascender el desempeño memorístico. Se proponen los *Desempeños de Comprensión* para dar cuenta de las actividades que van en dirección opuesta a las actividades rutinarias habitualmente asociadas a las tradicionales experiencias de enseñanza-aprendizaje.

Las tendencias actuales en educación están orientadas al “compromiso asumido por muchos docentes para despertar en los alumnos un interés reflexivo hacia las materias que están aprendiendo y para ayudarlos a establecer relaciones entre su vida y la asignatura, entre los principios y la práctica, entre el pasado y el presente y entre el presente y el futuro” (Blythe, 2002). Se devela así la necesidad de modificar las prácticas pedagógicas en pos de facilitar la comprensión de los alumnos, siendo responsabilidad de los docentes diseñar experiencias de aprendizaje contextualizadas y significativas para sus estudiantes que incluyan elementos novedosos, cercanos a sus experiencias vitales y que en un futuro próximo, puedan ser desplazados a sus

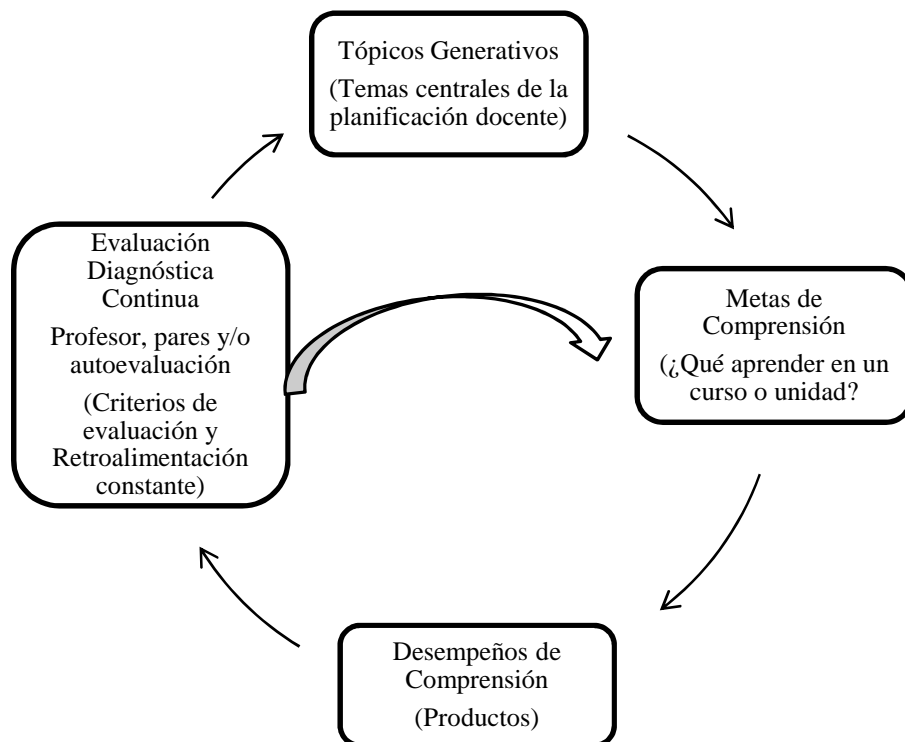
Aprendizaje Basado en Juegos como Estrategia para el Desarrollo de Competencias Específicas de Educación

desempeños profesionales como una competencia necesaria para insertarse exitosamente en el mundo laboral.

Para facilitar el logro de un Desempeño de Comprensión, se hace necesario incorporar en el diseño curricular los elementos característicos que permitirán al docente propiciar el logro de la comprensión por parte de sus estudiantes. Blythe & Perkins (2002) proponen incluir Tópicos Generativos; Metas de Comprensión, Desempeños de Comprensión y la Evaluación Diagnóstica Continua (Ver Figura 1)

Figura 1

Elementos del Diseño Curricular basado en Desempeños de Comprensión



Fuente: Elaborado por Lorena Durán Caneo.

Adaptado de Blythe & Perkins (2002).

Tecnologías de la Información y la Comunicación

La incorporación de nuevas tecnologías en el proceso educativo y sus consecuentes repercusiones en el método de enseñanza-aprendizaje suponen transformaciones en la metodología de enseñanza. Se describen cambios en tres ámbitos fundamentales de la educación: 1) naturaleza del proceso de aprendizaje; 2) lugar y forma en que se realiza el proceso de aprendizaje, y 3) el papel desempeñado por estudiantes y profesores en el proceso (Hernández, 2008).

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación, TIC en adelante, pueden ser conceptualizadas como “el conjunto de dispositivos, herramientas, soportes y canales para la gestión, tratamiento de acceso y la distribución de la información basadas en la codificación digital y el empleo de la electrónica y la óptica de las comunicaciones” (Adell, citado en Ortíz, 2004, p.2). Su aplicación posibilita a los estudiantes amplificar sus experiencias de aprendizaje, al tiempo que se establecen como herramientas pedagógicas constructivistas que permiten la creación de ambientes de aprendizaje innovadores y creativos, en el que el estudiante puede implicarse directamente en la construcción de su conocimiento.

El profesor desempeña el rol de facilitador del proceso en la medida en que diseña experiencias de aprendizaje significativo que incorporan la tecnología como vehículo del proceso de enseñanza-aprendizaje, en las que el estudiante puede participar activamente, compartiendo opiniones y experiencias, no sólo con sus pares, sino con una audiencia real compuestos por los diferentes usuarios de las tecnologías disponibles (Hernández, 2008).

Las TIC han demostrado su utilidad en el apoyo al modelo de aprendizaje basado en competencias, ya que favorecen la creación de espacios de aprendizaje que

Aprendizaje Basado en Juegos como Estrategia para el Desarrollo de Competencias Específicas de Educación

potencian la comunicación, interacción, cooperación y reflexión. Su implementación “permite conectar a los estudiantes a comunidades de pares y/o expertos; permite la solución de problemas que requieren razonamientos complejos, facilita la retroalimentación oportuna, la reflexión y construcción de conocimiento, en contextos del mundo real”. (Pérez & Zambrano, 2010, p. 77).

De acuerdo a Hernández (2010), entre las características de las TIC que facilitan el aprendizaje se encuentran cuatro elementos fundamentales:

1) Compromiso Activo, señala que el uso de las TIC para la adquisición del conocimiento permite la creación de espacios virtuales donde los estudiantes tienen acceso a herramientas que pueden usar a su voluntad, logrando sentirse involucrados y a cargo de su proceso de aprendizaje.

2) Participación en Grupos, hace referencia a la posibilidad de participar de manera grupal en la construcción del conocimiento, pues el contexto social favorece el logro de habilidades más complejas que las que se realizan de manera individual.

3) Interacción Frecuente y Retroalimentación, hace referencia a la rapidez con la que se sigue el proceso de aprendizaje, el que permite poner en práctica los nuevos aprendizajes, exponer los errores y recibir retroalimentación que permite corregir y aprender.

4) Conexiones con el Contexto del Mundo Real, hace mención a que las herramientas tecnológicas proporcionan oportunidades de aplicación en diversos escenarios, fomentando la participación de los estudiantes en contextos y utilizando las mismas herramientas que los profesionales utilizan.

Aprendizaje Basado en Juegos

Desde el inicio de la civilización, el juego ha constituido una de las actividades privilegiadas dentro de otras ocupaciones básicas. Gadamer señala que el juego pertenece a la paleta fundamental de la experiencia humana, siendo posiblemente tan antiguo como la vida inteligente. Si bien, actualmente, no existe una única definición de juego, se lo ha conceptualizado como “un conjunto estructurado de reglas que crean un espacio en el que la experiencia de juego es posible para los adultos” (Botturi & Loh, 2009, p.4), a este especial contexto, Salen & Zimmerman (2004) lo han denominado *mágico círculo*.

De acuerdo a Crawford jugar es una actividad basada en la cultura, desarrollada principalmente para aprender (Marcano, 2008). Al respecto Heinich plantea que un juego es una actividad en la que los participantes siguen reglas establecidas, que difieren de la vida real, al tiempo que se esfuerzan por alcanzar un objetivo desafiante. Sin embargo, Rieber, Smith & Noah (citados en Botturi & Loh, 2009) sugieren que el papel de los juegos en el aprendizaje ha estado históricamente cuestionado en la medida en que jugar se ha asociado a diversión, siendo diametralmente opuesto al trabajo y al estudio, por lo que los juegos no han sido aceptados como formas de aprendizaje en las instituciones de educación.

Botturi & Loh (2009) plantean que es una necesidad urgente actualizar tanto los materiales de estudio, como la perspectiva de los profesores acerca de las potencialidades del videojuego como facilitador del aprendizaje para alinearse con los conocimientos de los *nativos digitales*, denominación utilizada para hacer referencia a la generación de jóvenes que ha nacido y crecido con la tecnología, a diferencia de los *migrantes digitales*, que han adoptado más tarde la tecnología (Prensky, 2013).

Aprendizaje Basado en Juegos como Estrategia para el Desarrollo de Competencias Específicas de Educación

Es una urgente demanda para los profesores recalibrar su sistema de creencias y comprender que el aprendizaje y la entretención pueden coexistir en los juegos, específicamente en los videojuegos. De acuerdo a Gee (2004) jugar con este tipo de dispositivos “ayuda a incorporar una perspectiva de relación con los objetos tecnológicos ventajosa en comparación con las personas que no juegan videojuegos” (Marcano, 2008, p 97). Por otra parte, el uso de estos recursos para el aprendizaje “abre enormes oportunidades para llevar experiencias de la vida cotidiana a las aulas de clase, aumentando la motivación y el compromiso con el aprendizaje” (Moreno, 2010). Con el objetivo de distinguir los juegos dedicados únicamente a la diversión, de aquellos que incorporan lineamientos pedagógicos, se ha denominado a estos últimos como *Juegos Serios*, los que según Michael y Chen, son utilizados para “educar, entrenar e informar” (Marcano, 2008, p.97), la mayoría de los cuales son simuladores y videojuegos cuyo principal objetivo es formativo antes que lúdico, aun cuando resulta fundamental que la experiencia resulte interesante y entretenida, desde la perspectiva del jugador, ya que se instaura un mecanismo de retroalimentación que hace más probable que la conducta de juego vuelva a repetirse.

Marcano (2008) señala que entre las características diferenciadoras de estos juegos se encuentran las siguientes: 1) están destinados a la educación, entrenamiento en determinadas habilidades y comprensión de procesos complejos; 2) están vinculados de manera directa con algún aspecto de la realidad, lo que favorece la identificación del jugador con el contexto que se está representando; 3) son un ambiente virtual de práctica segura para los aprendices; y 4) hay intereses manifiestos en sus contenidos.

Entre sus ámbitos de aplicación destacan diversas áreas, entre ellas la militar con sus juegos de simulación de tácticas y estrategias de guerra; la política, orientada a

Aprendizaje Basado en Juegos como Estrategia para el Desarrollo de Competencias Específicas de Educación

persuadir, entrenar e informar a la población; la económica dirigida específicamente a la publicidad de productos; la médica, basada habitualmente en el uso de simuladores para estudiantes; la educativa, en la que la acción de aprender es prioritaria; la religiosa, cuyo fin es evangelizar; y la artística, en la que se permite el desarrollo de la creatividad a través de simuladores.

De las investigaciones realizadas en torno al juego como herramienta de aprendizaje destacan estudios que relevan el papel de la motivación en el juego, Gee (2009) indica que los jugadores se motivan más cuanto más cercanas sienten las metas, mientras que Joyce, Gerhard & Debry (2009), sostienen que la motivación y el compromiso aumentan sustancialmente cuando los juegos computacionales están integrados al proceso educacional.

Otra línea de investigación ha estado orientada a determinar la relación entre el uso de videojuegos y el aprendizaje (Blunt, 2013), demostrando que los juegos incrementan los niveles de aprendizajes de los estudiantes. Con respecto a las competencias, las investigaciones realizadas señalan que el juego permite desarrollar, desde la perspectiva de los estudiantes, algunos desempeños básicos, tales como “la gestión del proceso de aprendizaje (meta-aprendizaje), desde la innovación hasta la toma de decisiones”, además de la “gestión del conocimiento, poniendo de relieve que aprenden con los demás y para los demás pues ponen de manifiesto capacidades de trabajo en equipo” (Revuelta, 2012).

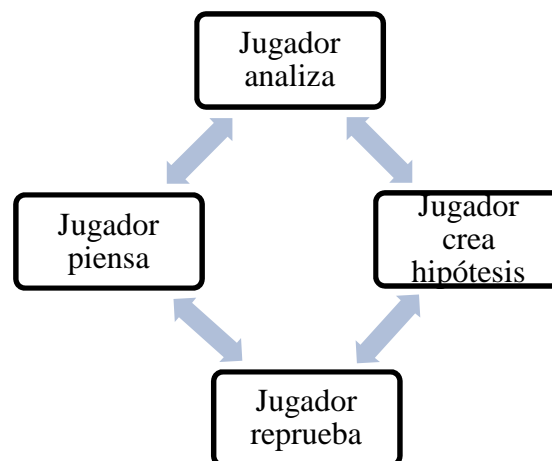
La sistematización de la aplicación de juegos como estrategia pedagógica ha dado origen al *Aprendizaje Basado en Juegos* (Games-Based Learning), el que se ha definido como:

Aprendizaje Basado en Juegos como Estrategia para el Desarrollo de Competencias Específicas de Educación

“un área de investigación relativamente nueva cuyo objeto de estudio son los juegos con capacidad de balancear un dominio de conocimiento o habilidad cognitiva específica con la capacidad del aprendiz en su rol de jugador para retenerlos y aplicarlos como parte de su proceso de aprendizaje y posteriormente en situaciones de la vida real” (Moreno, 2010).

Dentro de este enfoque se ha descrito un ciclo de cuatro etapas en las que, de acuerdo a Robertson & Howells (Ver Figura 2), el jugador “analiza y prueba, crea hipótesis, reprueba y repiensa; estableciendo así un enlace entre las acciones y la respuesta del juego, con el cual consigue replantear sus modelos mentales” (citado en Moreno, 2010).

Figura 2 Ciclo de Aprendizaje de Robertson & Howells (2008)



Elaborado por Lorena Durán Caneo

La aplicación de los juegos en el ámbito educativo requiere saber cómo aplicar lo que se sabe de pedagogía y enseñanza para optimizar el Aprendizaje Basado en Juegos y lograr aprendizajes significativos en los estudiantes. Es por ello que se sugiere el uso de un modelo de Diseño Instruccional que permita organizar una serie

Aprendizaje Basado en Juegos como Estrategia para el Desarrollo de Competencias Específicas de Educación

de eventos estructurados intencionalmente para facilitar el aprendizaje (Hirumi & Stapleton, 2008).

El modelo señalado es coherente con los postulados del constructivismo en la medida en que enfatiza el aprendizaje de los estudiantes por sobre el proceso instruccional, permitiendo a los docentes utilizar tanto actividades, como materiales que facilite que el alumno descubra futuros aprendizajes y los valore (Stojanovic, 2002), poniendo especial énfasis en la experiencia que el juego provee y su potencia como estrategia pedagógica que ofrece la posibilidad de conectar teoría y práctica, ayudando al aprendiz a operar de manera más autónoma en relación con sus procesos de aprendizaje. Al respecto, Romero (2010), señala que “cuando el alumnado se enfrenta al desafío de responder a un amplio abanico de situaciones reales, se consolida en él un conocimiento significativo o contextualizado, transferible y funcional y se fomenta la capacidad de aplicar lo aprendido” (p.90).

Satisfacción

De acuerdo a Bailey & Pearson (citado en Levy, 2006) la satisfacción se entiende como la ponderación de la reacción de los usuarios frente a un conjunto de características, esta ha sido tradicionalmente medida a partir de la completación de cuestionarios a revelar la percepción de los atributos del producto. Se suponía, de esta forma que si una de las características evaluada era elevada, entonces sería considerada como fundamental en el proceso de satisfacción (Olivier en Alves y Raposo, 2004). Wilton & Nicosio, por su parte, consideran que la satisfacción es un

Aprendizaje Basado en Juegos como Estrategia para el Desarrollo de Competencias Específicas de Educación

cosntructo dinámico organizado por diferentes interacciones relacionadas con un proceso de elección y de evaluación de la experiencia global frente a un bien o servicio (Alves & Raposo, 2004).

En relación a la educación, se ha considerado el concepto de *satisfacción académica* como el eje central del quehacer universitario, entendiendo por ello la medida en que los estudiantes experimentan satisfacción en su experiencia académica. De acuerdo a (Alves & Raposo, 2004), la investigación en esta área ha tomado diferentes cursos, siendo relevante la necesidad de identificar las variables más influyentes en el resultado académico (Aitken, 1982), la discriminación de los factores predictivos de la satisfacción (Franklin, 1994), examinar la relación existentes entre resultados académicos y satisfacción (Hartman & Schmidt, 1995) y analizar cuáles son los aspectos más influyentes en la motivación de los estudiantes (Elliot & Healy, 2001).

Con respecto al Aprendizaje Basado en Juegos, se señala que la satisfacción es generalmente considerada como la más importante medida de éxito de los sistemas informáticos, por lo que se considera uno de los aspectos cruciales de investigar y evaluar, generandose diferentes instrumentos orientados a calificar y cuantificar la satisfacción del usuario (Xiao & Subhasish, 2002). Rigby & Ryan delimitan un set de necesidades que son satisfechas a través de la participación en juegos pedagógicos. Estas se consolidan en el Modelo de Satisfacción de Necesidades del Jugador (PENS), el que considera como parte de la satisfacción el desarrollo de la competencia, la autonomía y la capacidad de establecer relaciones, las que pueden ser utilizadas para evaluar el juego, la motivación del estudiante y el impacto del aprendizaje y sus logros (en Larsen, y otros, 2013).

Aprendizaje Basado en Juegos como Estrategia para el Desarrollo de Competencias Específicas de Educación

Objetivo de la Innovación

Desarrollar un juego pedagógico que facilite, por parte de las alumnas, el desarrollo de competencias específicas de educación en el curso Modelos y Técnicas de Intervención Familiar.

Descripción de la Innovación Pedagógica

Con el fin de formar profesionales que puedan llevar a la práctica elementos aprendidos de disciplinas complementarias a la educación, que les permitan un mejor desenvolvimiento en el mundo laboral, se ha planificado el desarrollo de una innovación pedagógica para el curso *Modelos y Técnicas de Intervención Familiar*, de la carrera de Educación Inicial.

Para ello se diseñó un Videojuego que fue considerado como una innovación pedagógica orientada a facilitar una experiencia de aprendizaje significativa para las alumnas que favoreciera el desarrollo de competencias específicas de educación en el curso Técnicas y Modelos de Intervención Familiar. El curso tuvo una duración de 48 horas, las que se organizaron en 3,4 horas semanales a lo largo de 14 semanas en las que se desarrolló el ciclo académico.

Se construyó el syllabus del curso organizando los contenidos en tres unidades de aprendizaje: Teoría Sistémica, Evaluación Familiar e Intervención Familiar, las que constituyeron la guía del desarrollo del Juego Pedagógico (Ver Anexo 3). Para ello fue necesario rediseñar y planificar las actividades y recursos clase a clase a partir de lo propuesto por el Modelo de Planificación 5E (Ver anexo 4). Propuesto por Bybee (1989) que sugiere que el Diseño Instruccional debe considerar cinco etapas consecutivas que conforman un Ciclo de Aprendizaje específico para las Ciencias

Aprendizaje Basado en Juegos como Estrategia para el Desarrollo de Competencias Específicas de Educación

Biológicas que ha sido adaptado y utilizado en el Aprendizaje Virtual (Coe, 2013)

por las ventajas que proporciona en cuanto a la claridad de la planificación y a la posibilidad de planificar prácticas pedagógicas que gradualmente incrementen la profundidad de sus comprensiones.

En esta línea el curso fue rediseñado, de manera de favorecer el logro de Desempeños de Comprensión (Blythe & Perkins, 2002) que acompañasen el proceso formativo y del cual el Videojuego formaría parte convirtiéndose en una oportunidad de generar y practicar nuevos desempeños, los que serían requeridos y evaluados en el transcurso de la asignatura. Se establecieron metas y desempeños de comprensión los que fueron establecidos a partir de los planteamientos de Tobón (2010) originando así 5 dimensiones de desempeño, las que luego se agruparon para dar origen a la operacionalización de las competencias específicas para educación del Proyecto Tunning seleccionadas para la investigación. Esto permitió su deconstrucción tanto para la implementación de la innovación, como para su evaluación (Ver Anexo 5).

Para diseñar el juego fue necesaria la elaboración y validación de un caso de una familia en el contexto escolar (Caso#1, ver Anexo 6) cuya adaptación fue validada por expertos para poder ser utilizado en esta innovación. Este fue utilizado para elaborar el videojuego eje de la experiencia innovadora.

Para controlar la efectividad de la implementación del juego, se elaboró y validó un segundo caso de familia (Caso#2, ver Anexo 7), el que permitió realizar el proceso de evaluación diagnóstica y final, correspondiente al examen del curso. Finalmente, se elaboró y validó un último caso (Caso#3, ver Anexo 8), utilizado como herramienta de evaluación formativa y sumativa durante el proceso y sobre el

Aprendizaje Basado en Juegos como Estrategia para el Desarrollo de Competencias Específicas de Educación

cual se construyó la curva de aprendizaje de las estudiantes que participaron en la innovación. Los tres casos tuvieron similar nivel de complejidad.

La complejidad de las respuestas posibles se diseñó a partir de los Niveles de la Comprensión propuestos por Boix-Mansilla & Gardner (1999), entregando a las estudiantes la posibilidad de elegir respuestas cuya complejidad diera cuenta del nivel de comprensión alcanzado, teniendo la oportunidad de optar por alternativas que sugerían una comprensión más básica de la situación problema y su resolución o bien, preferir respuestas que dieran cuenta de un desempeño de comprensión más profundo y elaborado, coherente con un mejor nivel de desempeño.

Tabla 1

Modelo Instruccional de las 5E

Etapas	Características
Enganchar	El instructor evalúa los conocimientos previos del aprendiz y los ayuda a engancharse en un nuevo concepto ya sea leyendo una viñeta, poniendo preguntas, haciendo una demostración que no tenga un resultado intuitivo, presentando un vídeo clip o conduciendo cualquier otra actividad corta que promueva la curiosidad y aflore el conocimiento previo.
Explorar	Los aprendices trabajan en grupos colaborativos para completar actividades que los ayudan a ellos a usar el conocimiento previo para generar ideas, explorar preguntas y posibilidades y diseñar y conducir un cuestionamiento preliminar.
Explicar	Los aprendices podrían tener una oportunidad para explicar sus comprensiones actuales de los principales conceptos. Ellos podrían explicar su comprensión del concepto haciendo presentaciones, compartiendo ideas el uno con el otro, revisando explicaciones científicas actuales y comparando estas a sus propias comprensiones y/o escuchando una explicación del profesor que los guía a una comprensión más profunda
Elaborar	Los aprendices elaboran su comprensión del concepto realizando sus actividades adicionales, ellos podrían revisar una actividad anterior, un proyecto o idea, trabajar sobre esta o realizar una actividad que requiera una aplicación del concepto. El énfasis en esta etapa es sumar amplitud y profundidad de la comprensión actual.
Evaluar	La fase de evaluación ayuda a los aprendices y al instructor a evaluar qué tan bien los aprendices entienden el concepto y si han logrado los resultados del aprendizaje. Debería haber oportunidades tanto para auto-evaluación, como para evaluación formal.

Elaborado por Hirumi & Stapleton. (2008)

Traducción: Lucila Pérez Cascante

Aprendizaje Basado en Juegos como Estrategia para el Desarrollo de Competencias Específicas de Educación

La estructura general de los casos fue la siguiente: en las dos versiones se describió la historia de una Familia con Hijos Preescolares, cuarta etapa del Ciclo Vital Familiar, el que, de acuerdo a Florenzano (Horowitz, Florenzano, & Ringeling, 2013) corresponde a una etapa de expansión de la familia en la que las principales conflictivas se relacionan con la autonomía de los hijos, las relaciones de dependencia/independencia de padres e hijos, los acuerdos/desacuerdos en la crianza de los hijos y afrontamiento del ingreso de los hijos al mundo escolar.

Los casos abordaron estas temáticas, permitiendo a las estudiantes comprender y aplicar los contenidos que se desarrollaron en las clases y que las habilitaban para intervenir con las familias desde la posición de un educador inicial. Cada caso comenzó con una clara descripción del contexto y de los integrantes de la familia, en la que se mencionó nombres, edades y ocupaciones de cada integrante, luego se dio información detallada tanto de la familia nuclear, como de las familias de origen de cada uno de los padres, del contexto social en el que vive la familia y sus redes de apoyo. Se presentaron las relaciones más importantes a nivel familiar y elementos característicos del contexto educativo en el que las familias se desenvolvían, destacando las interacciones que familia/escuela/jardín y poniendo de manifiesto las problemáticas planteadas.

A partir de la entrega de la información se fue perfilando el conflicto familiar que estuvo relacionado con las dificultades de la familia para resolver los desafíos impuestos por la crianza y la manifestación sintomática de problemas conductuales de los niños en el medio escolar, los que corresponden a una problemática habitual en la etapa inicial del desarrollo infantil, coincidente con la época en que los niños asisten al preescolar.

Aprendizaje Basado en Juegos como Estrategia para el Desarrollo de Competencias Específicas de Educación

La diferenciación de los tres casos radicó en la diversidad en las historias y estructuras, número de integrantes de las familias, contextos sociales y disponibilidad de redes de apoyo de los grupos familiares. Lo anterior se relacionó con la posibilidad de incluir elementos variados dentro de una misma estructura de caso permitiendo la aplicación tanto de conceptos, como de herramientas de evaluación. Además, se pensó como un estímulo para que las estudiantes pudieran diseñar intervenciones con las familias desde el rol del educador.

La evaluación se realizó a través de una Rúbrica de Evaluación validada por expertos a partir de la cual se evaluó el desempeño de los estudiantes en las competencias seleccionadas para la innovación (Ver Anexo 9). El nivel de desempeño se calificó a partir de los Cuatro Niveles de la Comprensión, propuestos por Boix-Mansilla & Gardner (1999), a saber: Comprensión Ingenua, de Principiante, de Aprendiz y de Maestría, a las que se les asignará una valoración de 1 a 4, respectivamente (Ver Anexo 10).

La rúbrica tuvo tanto un uso sumativo, como formativo dependiendo de la etapa en la que fue utilizada. Fue utilizada para la evaluación sumativa solo al inicio y finalización de la innovación, mientras su fue herramienta de evaluación formativa y brindó retroalimentación del proceso durante el curso, coincidentemente con el desarrollo de los contenidos y la evolución del Juego Pedagógico.

La innovación tuvo una duración de 12 semanas durante las cuales las alumnas accedieron de manera libre al Juego Pedagógico fuera del horario de clases. Este fue enlazado a la plataforma virtual de la Universidad Casa Grande, medio habitual de comunicación entre la docente y sus estudiantes.

Aprendizaje Basado en Juegos como Estrategia para el Desarrollo de Competencias Específicas de Educación

Cada una de las tres etapas se jugó durante una semana con un intervalo promedio de tres semanas, siendo cada uno de los niveles de una mayor complejidad que el anterior (Ver Figura 3). Tuvo la siguiente distribución:

- Primer nivel del juego: una semana de uso libre considerando el mejor puntaje obtenido. Directa relación con la Unidad 1: Teoría Sistémica.
- Segundo nivel del juego: una semana de uso libre considerando el mejor puntaje obtenido. Directa relación con la Unidad 2: Evaluación Familiar.
- Tercer nivel del juego: una semana de uso libre considerando el mejor puntaje obtenido. Directa relación con Unidad 3: Intervención Familiar.

Figura 3 Aplicación de la Innovación Pedagógica



Elaborado por Lorena Durán Caneo

Descripción del Juego

El juego ha sido conceptualizado, de acuerdo a Hirumi & Stapleton (2009) como una aplicación dentro del desarrollo del curso (Course Level) en el que el juego es utilizado por los estudiantes durante el desarrollo de un curso completo, por lo que necesariamente debe incluir las unidades, lecciones y eventos asociados a la asignatura. La distinción se hace necesaria, ya que la planificación del proceso y los recursos estuvo directamente relacionada con el contexto académico en el que el juego se aplicó.

Cada nivel del juego se construyó a partir de preguntas que debían ser contestadas utilizando los aprendizajes teóricos y sus aplicaciones para la resolución del caso presentado en el juego. Una de las dificultades inherente al videojuego es que necesariamente requiere de la integración de la teoría para resolver los cuestionamientos planteados y sumar los puntos necesarios para pasar de etapa, hecho fundamental para el desarrollo de las competencias planteadas.

Cada etapa del juego tenía un puntaje máximo de 20 puntos por cada etapa, coincidentemente con el máximo puntaje considerado en la rúbrica de evaluación. En cada una de las etapas, el puntaje alcanzado en el juego evidenció el nivel de comprensiones de las estudiantes, ya que la puntuación fue correlativa con los niveles de comprensión con los que se evaluó la asignatura.

La modalidad de respuesta fue de selección múltiple, entregando el juego diferentes combinaciones sobre las cuales el jugador debía elegir. Las respuestas de cada pregunta fueron construidas y ordenadas de acuerdo a los Niveles de la Comprensión propuestos por Boix-Mansilla & Gardner, (1999), siendo el Desempeño *Ingenuo* el más bajo con puntuación 1 y “*De Maestría*” el más alto, con

Aprendizaje Basado en Juegos como Estrategia para el Desarrollo de Competencias Específicas de Educación

valor 4. Cada pregunta tuvo dos set de alternativas de respuestas, puntuadas de 1 a 4 dependiendo del nivel de desempeño alcanzado. El videojuego fue programado para seleccionarlas aleatoriamente ofreciendo diferentes combinaciones que introdujeron novedad a la etapa ya que se consideró como posible que las jugadoras debieran jugar nuevamente si obtenían bajo puntaje. Con este diseño se intentó evitar el aprendizaje memorístico de las exigencias de cada etapa. La siguiente tabla organiza las etapas y los contenidos teóricos de cada una.

Tabla 2
Etapas del Videojuego y contenidos teóricos

Primera Etapa	Aplicación de conceptos sistémicos al análisis de la familia presentada en el caso. Etapa inicial en la que se presentó el caso en el que debieron ubicar y aplicar conceptos tales como: sistema familiar, frontera familiar, circuito de retroalimentación (circuito problema), jerarquía familiar, reglas y roles familiares, tipo de familia y etapa del ciclo vital familiar, entre otros. Trabajo con Caso#1
Segunda Etapa	Aplicación de las herramientas de evaluación familiar (genograma, ecomapa, cronograma familiar, APGAR familiar y entrevista familiar.) a la familia presentada en el caso. Trabajo con Caso#1
Tercera Etapa	Identificación de elementos adecuados para diseñar una intervención familiar desde el rol de los educadores, para ello, tuvieron que delinear estrategias de intervención acordes a las problemáticas planteadas. Trabajo con Caso#1

Elaborado por L. Durán Caneo

Todas las etapas tuvieron un puntaje sumatorio final de 20 puntos, correspondiente al puntaje máximo considerado en la rúbrica de evaluación. El puntaje obtenido por cada jugadora fue guardado en el software permitiendo el registro evolutivo del desempeño, al tiempo que dio evaluación formativa a cada participante al entregar la valoración total obtenida en la etapa al finalizarla.

Aprendizaje Basado en Juegos como Estrategia para el Desarrollo de Competencias Específicas de Educación

Antes de iniciar su participación, cada jugadora tuvo que elegir a los personajes que compondrían la familia de acuerdo a los requerimientos del caso que fue presentado. Luego se daba la opción de ingresar al nivel correspondiente. La distribución de puntajes se mantuvo durante las tres etapas del juego. Se representa en la siguiente tabla.

Tabla 3
Distribución de puntajes del Videojuego

Puntaje de Respuesta	Nivel de Comprensión
Puntaje 1 a 5	Comprensión Ingenua
Puntaje 6 a 10	Comprensión de Principiante
Puntaje 11 a 15	Comprensión de Aprendiz
Puntaje 16 a 20	Comprensión de Maestría

Elaborado por Lorena Durán Caneo

Se consideró en el diseño del juego la utilización de seis dimensiones que deben caracterizar al juego y que favorecerían el aprendizaje efectivo (Moreno, 2010).

Estas son:

- Inclusión de elementos de fantasía que permitan la creación de personajes y ambientes que configuren un escenario imaginario. Para ello se consideró la aparición de personajes virtuales y la creación de un avatar con el que pudiera identificarse el jugador.
- Clara distinción de reglas y objetivos, permiten al jugador comprender su progreso a partir de la evaluación formativa recibida. Se indicó cuál era el

Aprendizaje Basado en Juegos como Estrategia para el Desarrollo de Competencias Específicas de Educación

desempeño esperado en cada etapa, además de las formas en que debían participar las jugadoras.

- Incorporación de estímulos sensoriales, visuales y auditivos, que acompañan la historia del juego. El videojuego tuvo gráficas llamativas, además de una canción característica que acompañaba la participación.
- Introducción de desafíos con una adecuada dificultad que motiven el avance de los jugadores. Estos fueron coherentes con los aprendizajes construidos en el aula.
- Definición de los niveles de complejidad. Se diseñó un juego con tres tapas de complejidad creciente, además se estableció la valoración de los desempeños a partir de la rúbrica de evaluación.
- Control activo del desempeño por parte de los jugadores. El videojuego proporcionaba retroalimentación y la opción de jugar nuevamente la etapa.

Descripción de los Niveles del Videojuego

Primer Nivel. Unidad temática “Teoría Sistémica”

El nivel fue contextualizado en una oficina de un colegio. Los personajes fueron los cinco integrantes de la familia y la educadora involucrada la que corresponde al avatar con que las jugadoras se identificaron. La estrategia de juego correspondió a una trivia y las jugadoras debían responder problemas planteados por diferentes personajes que interactuaban con la educadora.

El nivel completo tuvo cinco preguntas que abordaron diferentes aspectos de la aplicación de la Teoría Sistémica al caso. Además, este nivel consideró dos preguntas adicionales, denominadas *Bonus* que permitían sumar un punto adicional en caso de haber tenido un desempeño *ingenuo* o *de aprendiz*. Al finalizar el nivel, el

Aprendizaje Basado en Juegos como Estrategia para el Desarrollo de Competencias Específicas de Educación

videojuego entregó retroalimentación a las jugadoras acerca de su desempeño, explicitando la reacción de la familia frente a su actuación como educadora.

Segundo Nivel. Unidad Temática “Evaluación Familiar”.

En esta fase, el videojuego se presentó como un tablero similar a los clásicos juegos de mesa, de 20 casillas y un único personaje, el avatar de la educadora. Para avanzar las jugadoras lanzaban un dado virtual el que indicaba la cantidad de espacios que el avatar recorrería.

El tablero tuvo 20 casillas en total, seis de ellas estaban destinadas a entregar pistas que brindaban información del caso, para ello se crearon 10 viñetas diferentes con información que permitía responder las preguntas de la etapa. Cuatro casillas correspondían a preguntas relativas a la Evaluación Familiar, estas tenían alternativas de respuestas cuyos puntajes ascendían de 1 a 4 dependiendo de la calidad de la comprensión. Se incluyó cuatro casillas consideradas como preguntas adicionales (*bonus*) que otorgaban un punto por acierto. Se sumaron tres casillas de penitencia que hacían retroceder al jugador y dos casillas que permitían que se adelantara en el avance por la etapa.

Tercer Nivel. Unidad Temática “Intervención Familiar”

El videojuego tuvo en esta fase el formato de trivia. Al comenzar, la educadora narró el caso (el audio estaba disponible para las jugadoras) y realizó una recapitulación de los aspectos más importantes presentados en las dos etapas precedentes. Luego, se invitó a las jugadoras a confeccionar la “receta de la intervención”, para ello debían revisar el caso y determinar cuáles serían los mejores

Aprendizaje Basado en Juegos como Estrategia para el Desarrollo de Competencias Específicas de Educación

elementos para el trabajo con la familia desde el rol del educador. Se presentaron cinco preguntas cuyas respuestas estaban ordenadas en la misma escala de puntaje utilizada en las etapas anteriores.

Al finalizar la etapa, el videojuego entregaba a las jugadoras la retroalimentación de la participación, indicando cuál sería la consecuencia de la intervención que habían escogido a través de la combinación de las respuestas dadas.

Metodología

Desde un paradigma empírico-positivista, la presente investigación ha sido realizada con un enfoque cuantitativo. Por su alcance, es un estudio explicativo y correlacional, ya que busca explicar los cambios en el comportamiento de los participantes después de una intervención y su relación con la satisfacción de los mismos.

Objetivo de la Investigación

Determinar la influencia de una estrategia pedagógica enfocada en el Aprendizaje Basado en Juegos (Game Based Learning) en el desarrollo de competencias durante la asignatura de Modelos y Técnicas de Intervención Familiar.

Hipótesis de Investigación

Ho1: La implementación de una estrategia pedagógica mediante el uso de Aprendizaje Basado en Juegos no contribuye al desempeño de las estudiantes.

Aprendizaje Basado en Juegos como Estrategia para el Desarrollo de Competencias Específicas de Educación

Ho2: La implementación de una estrategia pedagógica mediante el uso de Aprendizaje Basado en Juegos no influye en el desarrollo de la competencia específica de educación *Conocer y utilizar las diferentes teorías de otras ciencias que fundamentan la educación.*

Ho3: La implementación de una estrategia pedagógica mediante el uso de Aprendizaje Basado en Juegos no influye en el desarrollo de la competencia específica de educación *Interactuar social y educativamente con diferentes actores de la comunidad para favorecer los procesos de desarrollo.*

Ho4: La implementación de una estrategia pedagógica mediante el uso de Aprendizaje Basado en Juegos no contribuye a la satisfacción de las estudiantes.

Diseño Metodológico

Se realizó un Diseño Pre-experimental de Pre y Post Prueba en el que no se tuvo control de variables distintas a las que interesaba observar. Durante el ciclo académico, las estudiantes participaron en el Juego Pedagógico utilizado como un entorno digital y estrategia para mejorar el desempeño mediante el desarrollo de las competencias específicas de educación *Conocer y utilizar las diferentes teorías de otras ciencias que fundamentan la educación e Interactuar social y educativamente con diferentes actores de la comunidad para favorecer los procesos de desarrollo.*

Para determinar el impacto de la innovación pedagógica se procedió a evaluar las competencias de las alumnas, al inicio y al término del ciclo académico para

Aprendizaje Basado en Juegos como Estrategia para el Desarrollo de Competencias Específicas de Educación

establecer el comportamiento de esta variable en relación a la implementación de la intervención realizada.

El tiempo establecido entre las dos mediciones fue de 12 semanas. Durante este período se realizaron tres evaluaciones más a fin de establecer cómo se comportó el desempeño de los estudiantes.

El diseño fue el siguiente:

G O1 X O2 X O3 X O4 X O5

En donde:

G: Grupo al que se aplicará la Innovación Pedagógica (Juego Pedagógico)

O1: Medición inicial de las competencias de las estudiantes.

X: Aplicación del Juego Pedagógico.

O2: Primera Evaluación (Primer Nivel del Juego)

O3: Segunda Evaluación (Segundo Nivel del Juego)

O4: Tercera Evaluación (Tercer Nivel del Juego)

O5: Cuarta Evaluación (Examen Final Curso)

Población y Muestra

La población está determinada por las alumnas de tercer ciclo de Educación Inicial de la Universidad Casa Grande. El grupo está integrado por las 21 estudiantes del curso de “Técnicas y Modelos de Intervención Familiar” del tercer

Aprendizaje Basado en Juegos como Estrategia para el Desarrollo de Competencias Específicas de Educación

ciclo académico de la Universidad Casa Grande del año 2013. Se seleccionó esta muestra de manera intencional, pues son las estudiantes que de acuerdo al avance curricular tenían que cursar esta asignatura como parte de su formación profesional. Fueron consideradas como participantes las alumnas que, habiéndose registrado en el curso, aceptaron participar en la innovación a través de un documento de Consentimiento Informado (Ver Anexo 11). Es necesario destacar que 17 de las estudiantes cursaron y aprobaron con anterioridad el curso de “Teorías de Familia”, que si bien no se considera como un pre-requisito para ingresar a la cátedra en la que se desarrolló la experiencia de Aprendizaje Basado en Juego, corresponde a un curso introductorio a la temática familiar. Condición que podría incidir de alguna manera en el aprendizaje de este grupo.

Previo al inicio de la intervención, se determinó que ninguna de las estudiantes había participado en experiencias de innovación pedagógica de este tipo, por lo que se asume no hay un aprendizaje anterior en relación a este tópico.

Variables de Investigación

Para este estudio, se han considerado las siguientes variables:

Variable Independiente: Aplicación del Juego Pedagógico.

Variables Dependientes:

A) Desempeño, representado por las Competencias Específicas de Educación, que se divide en dos sub-variables:

Aprendizaje Basado en Juegos como Estrategia para el Desarrollo de Competencias Específicas de Educación

1) *Conocer y utilizar las diferentes teorías de otras ciencias que fundamentan la educación*

2) *Interactuar social y educativamente con diferentes actores de la comunidad para favorecer los procesos de desarrollo*

B) Satisfacción.

Dentro de la primera variable independiente, se han considerado los Componentes de las Competencias, elaborados a partir de lo propuesto por Tobón (2010).

A partir del desglose realizado, se elaboraron las dimensiones a evaluar durante el proceso, mismas que forman parte de la rúbrica de evaluación aplicada y que fueron categorizadas de acuerdo a las dos Competencias Específicas de Educación, cuyo comportamiento se evaluó en la investigación.

En la siguiente tabla se observa su distribución:

Tabla 4 Componentes de las Competencias Específicas de Educación

Sub-Variable 1	Sub-Variable 2
Conocer y utilizar las diferentes teorías de otras ciencias que fundamentan la educación	Interactuar social y educativamente con diferentes actores de la comunidad para favorecer los procesos de desarrollo
<ul style="list-style-type: none">• Aplicación de la Teoría Sistémica	<ul style="list-style-type: none">• Planteamiento de Intervenciones Familiares
<ul style="list-style-type: none">• Aplicación de Herramientas de Evaluación Familiar	<ul style="list-style-type: none">• Posicionamiento en el Rol de Educadores frente a otros actores educativos
<ul style="list-style-type: none">• Lectura Descriptiva de los Procesos Familiares	

Elaborada por Lorena Durán Caneo

Aprendizaje Basado en Juegos como Estrategia para el Desarrollo de Competencias Específicas de Educación

En la siguiente tabla se presenta la Operacionalización de las Variables de investigación.

Tabla 5
Operacionalización de Variables

Nombre de las Variables	Definición Conceptual	Definición Operacional	Indicadores	Escala/Valores
Juego	Conjunto estructurado de reglas que crean un espacio en el que la experiencia de juego es posible para los adultos	Nivel de desempeño en las competencias específicas de educación seleccionadas.	Tres etapas de progresión del juego de complejidad creciente.	Valores de 1 a 4 para cada respuesta dada por los jugadores donde: 1 es respuesta no aceptada; 2 es respuesta insuficiente (puede ser mejorada); 3 es respuesta aceptable; y 4 es respuesta sobresaliente.
Competencia Específica: Conocer y utilizar las diferentes teorías de otras ciencias que fundamentan la educación.	Capacidad de conectar los elementos teóricos de otras disciplinas, como la psicología, con la educación.	Se realizará una medición para determinar el nivel de Aprendizaje y utilización de la Teoría Sistémica. Comprensión y uso de Técnicas de Evaluación e Intervención Familiar, que den origen al diseño de Intervenciones Familiares desde el rol del educador.	Cuatro niveles de Comprensión (Boix-Mansilla & Gardner), usados en la Rúbrica de Evaluación: 1) Comprensión Ingenua; 2) Comprensión de Principiante; 3) Comprensión de Aprendiz; y 4) Comprensión de Maestría.	Valores de 1 a 4, donde: <i>Comprensión Ingenua</i> es igual a 1; <i>Comprensión de Principiante</i> es igual a 2; <i>Comprensión de Aprendiz</i> es igual a 3; y <i>Comprensión de Maestría</i> es igual a 4.
Competencia Específica: Interactuar social y educativamente con diferentes actores de la comunidad para favorecer los procesos de	Capacidad de establecer relaciones con la familia como parte del proceso educativo	Se realizará una medición para determinar el nivel de desarrollo de una mirada ética del trabajo familiar.	Cuatro niveles de Comprensión (Boix-Mansilla & Gardner), usados en la Rúbrica de Evaluación: 1) Comprensión Ingenua; 2)	Valores de 1 a 4, donde: <i>Comprensión Ingenua</i> es igual a 1; <i>Comprensión de Principiante</i> es igual a 2; <i>Comprensión de Aprendiz</i>

Aprendizaje Basado en Juegos como Estrategia para el Desarrollo de Competencias Específicas de Educación

desarrollo.		Comprensión de Principiante; 3) Comprensión de Aprendiz; y 4) Comprensión de Maestría.	<i>igual a 3; y</i> Comprensión de Maestría <i>es igual a 4.</i>
Satisfacción	Ponderación de la reacción de los usuarios frente a un conjunto de características	Nivel de acuerdo con los reactivos planteados por la encuesta aplicada a los estudiantes.	10 reactivos planteados en la encuestas que evalúan el grado de satisfacción de las estudiantes frente al trabajo con el Videjuego pedagógico.
			Valores de 1 a 5 para cada respuesta dada por los participantes, donde: 1 es En total Desacuerdo; 2 En Desacuerdo; 3es Indeciso; 4 es De Acuerdo; y 5 es Totalmente de Acuerdo.

Fuente: Elaborado por Lorena Durán Caneo

Instrumentos

a) Rúbrica de Evaluación de desempeño: Se construyó para evaluar el nivel de desarrollo de dos competencias específicas para la educación propuestas por el Proyecto Alfa Tunning, las que fueron adaptadas a los objetivos propuestos para el curso en el que se realizó la innovación pedagógica (Ver Anexo 9).

Se consideró los siguientes descriptores:

1. Aplicación Teórica de Conceptos Sistémicos: Se esperaba que el aprendiz mostrara un manejo adecuado de la teoría sistémica, es decir que pudiera aplicar correctamente los principales conceptos en la resolución de los casos seleccionados.
2. Aplicación de Herramientas de Evaluación Familiar: Se esperaba que el aprendiz realizara una selección de herramientas adecuadas para el caso y pudiera justificar

Aprendizaje Basado en Juegos como Estrategia para el Desarrollo de Competencias Específicas de Educación

sus decisiones a partir de la teoría y de la aplicabilidad en el caso, pudiendo esbozar una conexión entre ellas para dar cuenta de su elección.

3. Planteamiento de Intervenciones Familiares: Se esperaba que el aprendiz comprendiera la intervención familiar como proceso y pudiera elegir las estrategias adecuadas de acuerdo al caso y sus características, fundamentándolas.
4. Lectura descriptiva de los procesos familiares: Se esperaba que el aprendiz pudiera realizar una lectura objetiva de los procesos familiares describiendo lo sucedido sin elementos de prejuicio.
5. Posicionamiento en el rol del educador: Se esperaba que el aprendiz pudiera delimitar el ámbito de acción del educador en el caso presentado y comprendiera cuál es su rango de acción, justificando sus decisiones desde esa perspectiva.

b) Escala de Medición de Satisfacción: Corresponde a una escala tipo Likert adaptada del instrumento desarrollado por Davis (1989), consta de 10 ítems que miden la aceptación del usuario de la tecnología de información. Para esta investigación, se adaptó al uso de videojuegos y fue aplicada al finalizar la innovación pedagógica.

Para ello, cada una de las participantes evaluó el nivel de satisfacción alcanzada en un rango de puntaje de 1 (Muy en Desacuerdo) a 5 (Muy de Acuerdo). La puntuación total se determina por el promedio obtenido en los 10 reactivos (Ver Anexo 12)

Validez y Confiabilidad

Validez Interna y Externa del Pre-Experimento:

Al tratarse de un diseño metodológico Pre-Experimental de un solo grupo, no pudo generarse un grado de control mayor, sino que fue necesario evaluar la incidencia de determinados factores que pudieran alterar la Validez del diseño (Campbell & Stanley, 1963). De acuerdo a Hernández, Fernández & Baptista (2010) las fuentes que pudieron comprometer la validez interna de la presente investigación fueron: historia, maduración, mortalidad, instrumentos, pruebas y selección.

En función de las características del pre-experimento que se realizó, se analiza a continuación cómo determinadas variables extrañas o fuentes de invalidación pudieron afectar los resultados:

1. Inestabilidad del ambiente experimental: cada estudiante desarrolló su sesión de juego de manera individual y fuera del contexto de clase, por lo que eventualmente podrían haber existido diferencias en el entorno del experimento. Para ello se dieron las indicaciones de uso del juego pedagógico dentro de la clase y con todas las participantes presentes. De esta manera se intentó recrear instancias de administración homogéneas.
2. Mortalidad: al haberse determinado una participación voluntaria, pudieron existir casos de deserción. Se consideró este hecho y se esperó que, a partir de lo novedoso de la propuesta las estudiantes se sintieran motivadas a mantenerse en la innovación. No se produjeron deserciones en el proceso.
3. Administración de pruebas: las estudiantes participantes podrían recordar las respuestas que daban en las diferentes etapas del juego, aprendiendo el desempeño

Aprendizaje Basado en Juegos como Estrategia para el Desarrollo de Competencias Específicas de Educación

esperado. Por ello, se crearon respuestas alternativas para que el software pudiera administrar novedad.

Validez de los Instrumentos:

La Rúbrica de Evaluación fue sometida al procedimiento de validación por expertos para determinar la Validez de Contenido, entendiendo que esta dependía de que una medición empírica reflejara un dominio específico de contenido (Carmines & Zeller, 1979). Se elaboró un Instrumento de Validación (Ver Anexo 12) en el que se solicitó a los expertos que evaluaran *Coherencia*, determinando si el instrumento conservaba los elementos planteados por Boix-Mansilla & Gardner en relación a los Niveles de la Comprensión; *Claridad*, observando si la matriz de valoración se presentó de manera clara, favoreciendo su comprensión; y *Consistencia*, evaluando si el instrumento mantenía una estrecha relación con los objetivos propuestos para el curso que devienen de las competencias que interesa desarrollar.

Los expertos dieron retroalimentación de manera cualitativa sugiriendo las siguientes modificaciones:

- Precisión en los descriptores asociados a la comprensión ingenua: se revisaron y reformularon tres descriptores que fueron considerados poco claros, operacionalizándolos para clarificar el desempeño a ellos asociados.
- Delimitación del rol del educador: se incluyó la presencia de otros actores educativos con el que el educador tiene relación para distinguir su rol con relación a otros roles desempeñados en el contexto educativo.

Aprendizaje Basado en Juegos como Estrategia para el Desarrollo de Competencias Específicas de Educación

Para validar los casos que se utilizaron en el Juego Pedagógico, se solicitó a un experto en intervenciones familiares sistémicas leer y analizar los tres casos involucrados en la investigación, determinando que eran buenas adaptaciones y equivalentes para el trabajo propuesto.

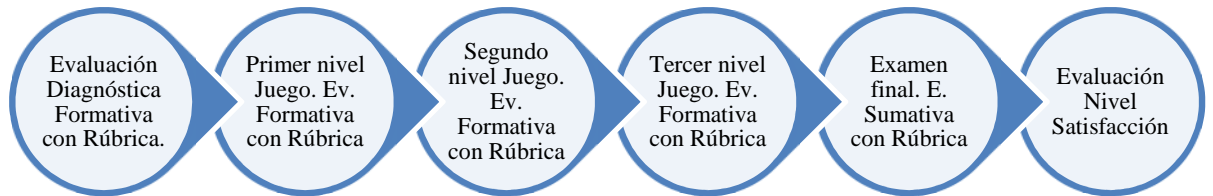
Confiabilidad de los Instrumentos:

Con respecto a la Confiabilidad de los instrumentos, la Encuesta de Autoevaluación desarrollada por Knezek, Christensen, Miyashita & Ropp (University of North Texas, 2000) posee un Alfa de Cronbach de 0.95, lo que indica que el instrumento mide consistentemente las variables para las que ha sido construido.

En relación a la Rúbrica de evaluación, se propuso un método de Inter-rated Reliability, que corresponde a una medida de confiabilidad entre evaluadores. Estos probarían el uso de la Rúbrica evaluando un caso de intervención familiar y se estimó que sus puntajes debieran haber apuntado a un mismo nivel. Sin embargo, no pudo concretarse esta medición, toda vez que no se encontró evaluadores externos que cumplieran con el perfil para la medición, es decir que fueran expertos en Intervención Familiar Sistémica y, que al mismo tiempo, tuvieran conocimientos de pedagogía y de uso de rúbricas como metodología de evaluación.

Figura 4

Aplicación de los Instrumentos de Evaluación.



Elaborado por Lorena Durán Caneo

Análisis de Datos

Se realizó una prueba T-Student, toda vez que se quería indicar con un cierto grado de confianza, la diferencia de las calificaciones medias obtenidas por las estudiantes en los dos momentos de evaluación: al comenzar y al finalizar la innovación pedagógica. Para realizar el cálculo estadístico, se utilizó el software estadístico SPSS. Se determinó la influencia de la implementación de una estrategia pedagógica mediante el Aprendizaje Basado en Juegos (Game Based Learning) en el desarrollo de competencias en Modelos y Técnicas de Intervención Familiar.

Se realizaron, además comparaciones entre los promedios de las variables para poder establecer su comportamiento durante la innovación pedagógica realizada.

Resultados

Datos Demográficos

La innovación pedagógica fue desarrollada en un grupo de 21 alumnas de la carrera de Educación Inicial, quienes se registraron en el curso por primera vez, no habiendo alumnos repitentes. En la siguiente tabla se presenta la caracterización de la muestra:

Tabla 6
Caracterización de participantes de Innovación Pedagógica

Mención		Edad Promedio	Disponibilidad de Computador en casa	Acceso a Internet en casa
Psicopedagogía	Ed. Especial			
48%	52%	20 años	100%	100%

Las participantes de la innovación contaban con acceso a Internet desde sus casas, hecho fundamental para poder desarrollar a cabo la experiencia, toda vez que la indicación de la clase fue jugar fuera del horario de clases.

Prueba de Hipótesis

Ho1: La implementación de una estrategia pedagógica mediante el uso de Aprendizaje Basado en Juegos no contribuye al desempeño de las estudiantes.

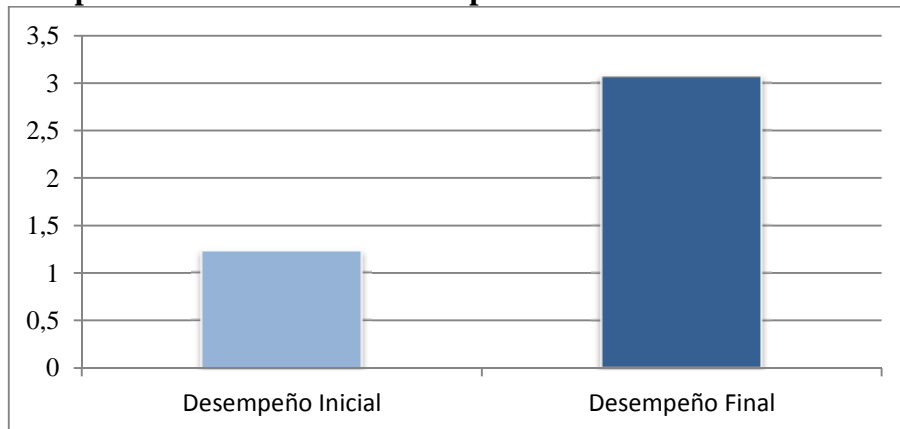
Los resultados del T-Test realizado confirman que hay una diferencia significativa entre las medias del Pre-Test y el Post-Test. El valor t empírico ($t_e = 17,858$) es mayor al valor de t crítico ($t_c = 2,0860$) con 20 grados de libertad. De acuerdo a lo anterior, se rechazó la hipótesis nula 1 (Ho1) y se sostiene que existe una variación en el nivel de desempeño de las estudiantes que participaron en la innovación pedagógica.

Tabla 7
Prueba de Muestras Relacionadas

Descripción	Número de casos	Media	Desviación Típica	gl	t
Desempeño Promedio Inicial	21	1,247	0,199	20	17,858
Desempeño Promedio Final	21	3,085	0,567	20	

En el gráfico 1 se puede observar como la variable Desempeño tuvo un incremento durante la innovación pedagógica, hecho coherente con la prueba estadística realizada que permite sostener que el grupo de estudiantes experimentó una modificación en el nivel de desempeño entre las mediciones inicial y final.

Gráfico 1
Comportamiento Variable Desempeño

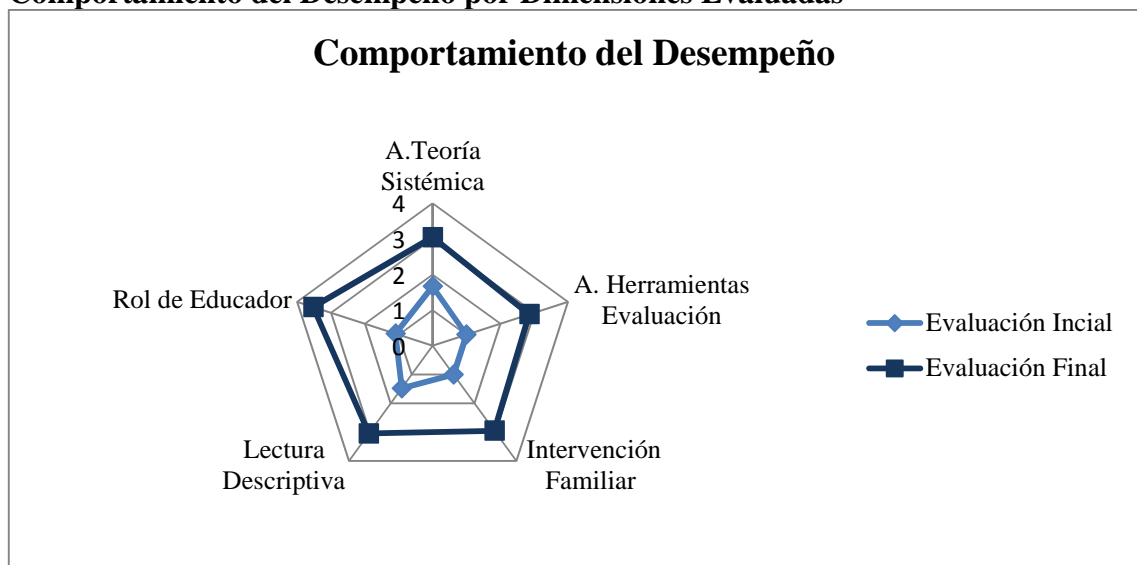


En el gráfico 2 se presenta el comportamiento de las cinco dimensiones constituyentes de las competencias específicas de educación con las que se trabajó

Aprendizaje Basado en Juegos como Estrategia para el Desarrollo de Competencias Específicas de Educación

durante la investigación. Se observa cuáles fueron los desempeños que mayor incremento sufrieron, siendo particularmente significativas las diferencias en los desempeños denominado *Posicionamiento el en Rol del Educador y Planteamiento de Intervenciones Familiares*.

Gráfico 2
Comportamiento del Desempeño por Dimensiones Evaluadas



Ho2: La implementación de una estrategia pedagógica mediante el uso de Aprendizaje Basado en Juegos no influye en el desarrollo de la competencia específica de educación *Conocer y utilizar las diferentes teorías de otras ciencias que fundamentan la educación*.

Los resultados del T-Test realizado confirman que hay una diferencia significativa entre las medias del Pre-Test y el Post-Test en los desempeños considerados partes de la sub-variable 1. El valor t empírico ($t_e = 16,604$) es mayor al valor de t crítico ($t_c = 2,0860$) con 20 grados de libertad. De acuerdo a lo anterior, se rechazó la hipótesis nula 2 (Ho2) y se sostiene que existe una variación en el desarrollo de la

competencia *Conocer y utilizar las diferentes teorías de otras ciencias que*

fundamentan la educación en las alumnas que participaron de la innovación

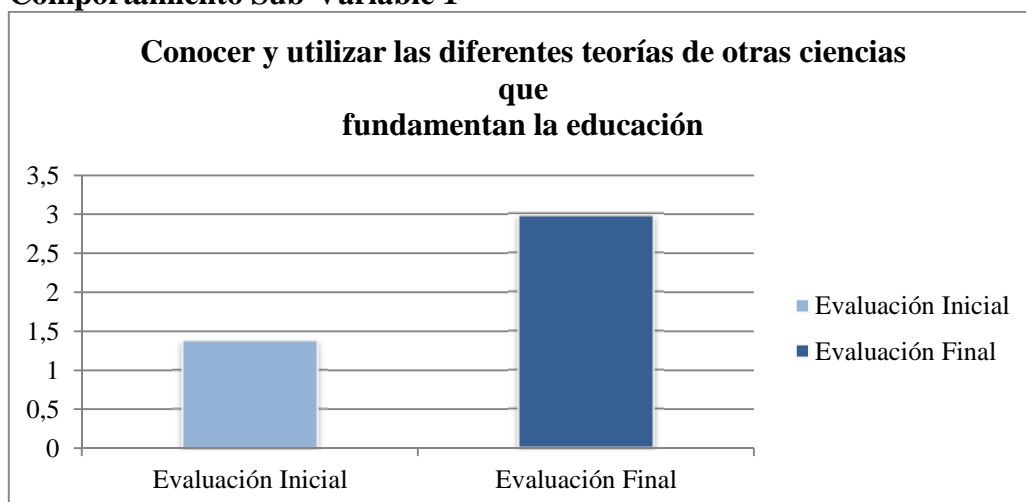
pedagógica.

Tabla 8
Prueba de Muestras Relacionadas Sub-Variable 1

Descripción	Número de casos	Media	Desviación Típica	gl	t
Desempeño Promedio Inicial Subvariable 1	21	1,381	0,284	20	16,604
Desempeño Promedio Final Subvariable 1	21	2,984	0,552	20	

El gráfico 3 permite observar el incremento en puntaje, obtenido por las estudiantes que participaron en la innovación pedagógica. Este fue evaluado a partir del uso de la matriz de valoración cuyos niveles de desempeño se midieron y registraron en una escala de 1 a 4, siendo 1 el nivel de comprensión más bajo, mientras que 4 fue el nivel de comprensión más alto.

Gráfico 3
Comportamiento Sub-Variable 1



Aprendizaje Basado en Juegos como Estrategia para el Desarrollo de Competencias Específicas de Educación

En base a los resultados se puede afirmar que los desempeños de las estudiantes en la competencia Aplicación de la Teoría Sistémica, Aplicación de Herramientas de Evaluación Familiar y Lectura Descriptivas de Procesos Familiares experimentaron una modificación a partir de la innovación pedagógica.

Ho3: La implementación de una estrategia pedagógica mediante el uso de Aprendizaje Basado en Juegos no influye en el desarrollo de la competencia específica de educación *Interactuar social y educativamente con diferentes actores de la comunidad para favorecer los procesos de desarrollo.*

Los resultados del T-Test realizado confirman que hay una diferencia significativa entre las medias del Pre-Test y el Post-Test en los desempeños considerados partes de la sub-variable 1. El valor t empírico ($t_e = 15,640$) es mayor al valor de t crítico ($t_c = 2,0860$) con 20 grados de libertad. De acuerdo a lo anterior, se rechazó la hipótesis nula 3 (H_{o3}) y se afirma que existe una variación en el desarrollo de la competencia *Interactuar social y educativamente con diferentes actores de la comunidad para favorecer los procesos de desarrollo* en las alumnas que participaron de la innovación pedagógica.

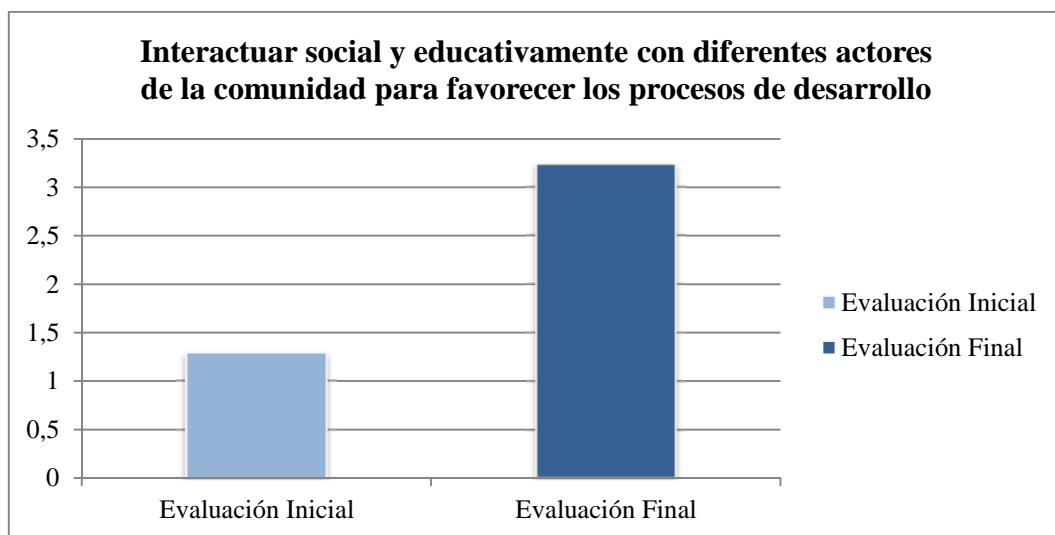
Tabla 9
Prueba de Muestras Relacionadas Sub-Variable 2

Descripción	Número de Casos	Media	Desviación Típica	gl	t
Desempeño Promedio Inicial Subvariable 2	21	1,047	0,15	20	
					15,64
Desempeño Promedio Final Subvariable 2	21	3,238		20	

Aprendizaje Basado en Juegos como Estrategia para el Desarrollo de Competencias Específicas de Educación

Se observa, en el gráfico 4, el incremento en puntaje obtenidos a partir de la aplicación de la rúbrica de evaluación en la que 1 correspondió al desempeño más bajo, mientras que 4 fue el desempeño más alto. Se afirma que los desempeños de Planteamiento de Intervenciones Familiares y Posicionamiento en el Rol del Educador experimentaron una modificación a partir de la innovación pedagógica.

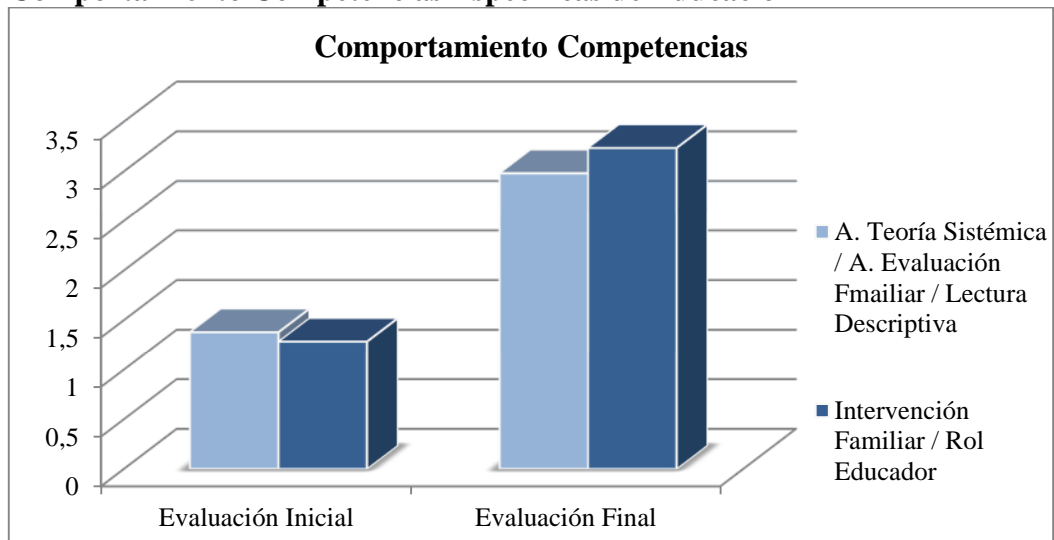
Gráfico 4
Comportamiento Sub-Variable 2



A partir del gráfico 5 se sostiene que los Desempeños *Planteamiento de Intervenciones Familiares* y *Posicionamiento en el Rol del Educador* tienen un mayor incremento que los de *Aplicación de la Teoría Sistémica*, *Aplicación de Herramientas de Evaluación Familiar* y *Lectura Descriptiva de los Procesos Familiares*, por lo que puede establecerse que la Competencia Específica de

Educación *Interactuar social y educativamente con diferentes actores de la comunidad para favorecer los procesos de desarrollo* tuvo un mayor incremento.

Gráfico 5
Comportamiento Competencias Específicas de Educación



Ho4: La implementación de una estrategia pedagógica mediante el uso de Aprendizaje Basado en Juegos no contribuye a la satisfacción de las estudiantes.

A partir de los resultados obtenidos de la Correlación de Pearson ($r = -2,27$) no se pudo refutar la hipótesis nula 3 (Ho3) por lo que se afirma que no existe correlación entre las variables de Desempeño y Satisfacción con la estrategia pedagógica.

Tabla 10
Correlación Bilateral Desempeño / Satisfacción

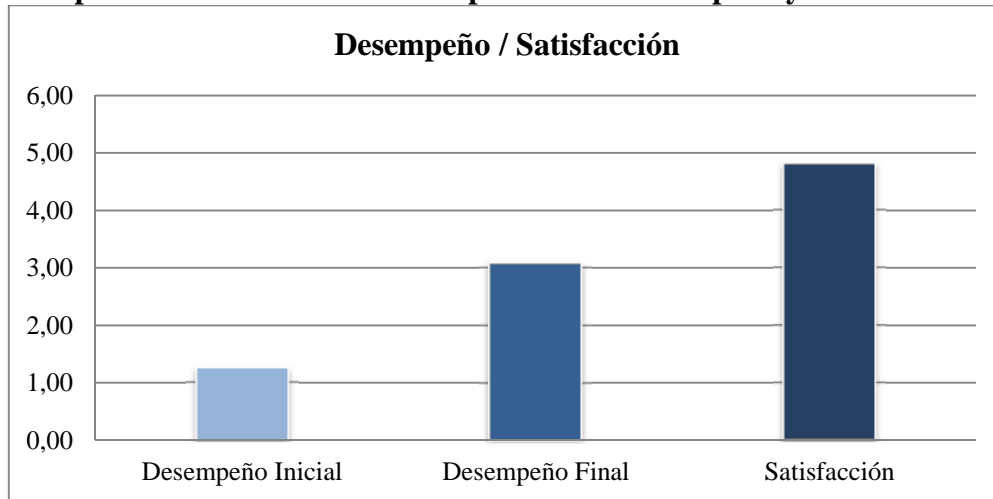
Variables	Correlación Pearson	Sig (bilateral)	N
Desempeño	-2,27	0,323	21
Satisfacción			

Si bien no se observó una correlación positiva en el comportamiento de las variables, se afirma que las estudiantes se sienten satisfechas con la implementación

Aprendizaje Basado en Juegos como Estrategia para el Desarrollo de Competencias Específicas de Educación

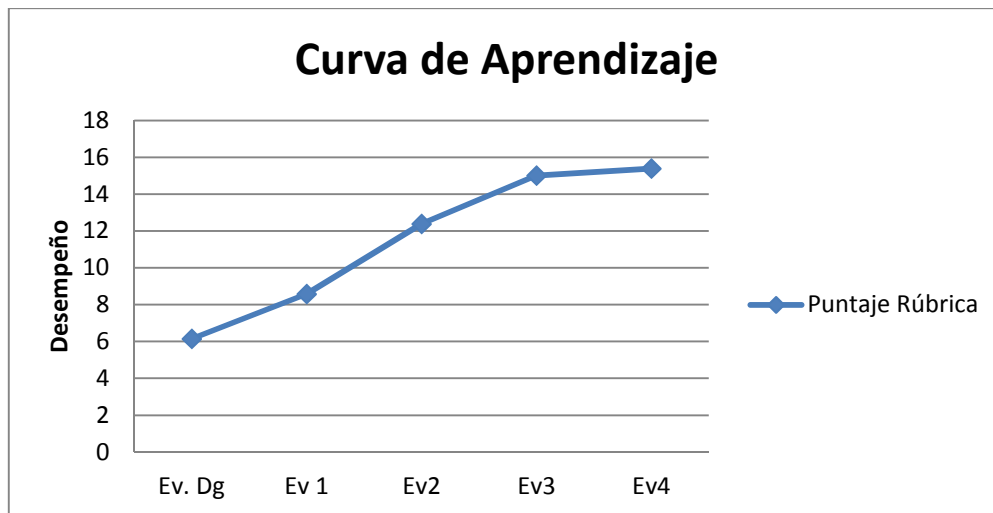
del Videojuego como estrategia pedagógica. En el gráfico 6 se puede observar que la Satisfacción de las estudiantes fue casi de 5, que corresponde al mayor valor de la escala.

Gráfico 6
Comportamiento de Variables Dependientes Desempeño y Satisfacción



A partir de las evaluaciones sumativa y formativa realizadas durante la implementación de la innovación pedagógica se construyó la Curva de Aprendizaje para poder visualizar los cambios en el desempeño de las estudiantes. En el gráfico 7, se puede observar que el crecimiento del desempeño de las estudiantes, a partir de la evaluación diagnóstica, fue positivamente consistente durante todo el proceso experimental. Considerando que no existe un grupo de control, no es posible señalar si la pendiente de la Curva de Aprendizaje experimental tiene una inclinación que señale una mayor aceleración en este proceso.

Gráfico 7
Curva de Aprendizaje



Discusión

Al finalizar la investigación se pudo sostener que la inclusión del Videojuego como una estrategia pedagógica permitió el desarrollo de un tutor experto de aprendizaje, en la medida en que las estudiantes pudieron acceder a la evaluación formativa otorgada por el puntaje junto a su consecuente explicación en cuanto al nivel de comprensión y, por lo tanto, de desempeño asociado a su respuesta siendo fundamental para el proceso el acceso a la constante e inmediata retroalimentación provista por el juego digital, el que de acuerdo a Moreno (2010) aumentó la motivación y compromiso con el propio proceso de aprendizaje.

Lo anteriormente señalado resulta coherente con lo planteado por Hernández (2010) como característica fundamental de las TIC; la rapidez con la que se retroalimenta el proceso de aprendizaje a partir de la incorporación de la tecnología. Esto porque la posibilidad de conocer los errores cometidos y generar nuevas alternativas de respuesta permite a los estudiantes poner en práctica nuevas soluciones, modificar sus respuestas y aprender a partir de la experiencia. Es por ello

Aprendizaje Basado en Juegos como Estrategia para el Desarrollo de Competencias Específicas de Educación

que el diseño del juego siguió los lineamientos del Ciclo de Aprendizaje de Robertson & Howells (2008), incluyendo instancias para que los jugadores pudieran pensar, analizar, equivocarse, pensar y volver a actuar.

Por otra parte, y tal como lo sostienen Pérez & Zambrano (2010), la inclusión de las TIC en los entornos educativos posibilitan la generación de respuestas a desafíos de diferente complejidad, facilitando la construcción de conocimientos que cómodamente pueden ser desplazados al mundo real, hecho que estaría relacionado con el logro de mejores niveles de comprensión de los tópicos considerados como partes centrales de las competencias específicas de educación que se quería desarrollar. Se puede sostener que la inclusión del Videojuego como un elemento del entorno de aprendizaje de las estudiantes permitió que los aprendizajes que construyeron a partir de la participación en el juego fueran transferidos a la resolución de los casos propuestos por la profesora y sobre los cuales se realizó la evaluación sumativa.

El Videojuego estuvo al servicio del desarrollo de dos Competencias Específicas de Educación propuestas por el Proyecto Tunning, lográndose el objetivo planteado por el Aprendizaje Basado en Juegos, en el sentido de lo planteado por Villa & Villa (2007), de facilitar la formación de “formar profesionales con conocimientos científicos y técnicos, capaces de aplicarlos en diferentes y complejos contextos, incluyendo actitudes y valores”. En este caso las estudiantes lograron actuar de manera eficaz en una situación en la que necesariamente debieron apoyarse en sus conocimientos, logrando incrementar considerablemente su desempeño en torno a las competencias de *Conocer y utilizar las diferentes teorías de otras ciencias que*

Aprendizaje Basado en Juegos como Estrategia para el Desarrollo de Competencias Específicas de Educación

fundamentan la educación e Interactuar social y educativamente con diferentes actores de la comunidad para favorecer los procesos de desarrollo.

El juego digital desarrollado permitió a las estudiantes *jugar* a resolver situaciones complejas planteadas por una familia ficticia y en la que tendrían que resolver y dar soluciones que fueran transferibles a una situación real, siendo importante no sólo el aspecto teórico (saber conocer) y técnico (saber hacer), sino que fue considerada como fundamental la dimensión actitudinal (saber ser) con la que se enfrentaban a la situación-problema planteada, siendo esto coherente con el enfoque constructivista que fue adoptado como marco y eje de la innovación pedagógica. Para ello fue necesario rediseñar el curso dándole cabida a la transformación del plan de estudio, a la modificación del rol docente y a la inclusión de la tecnología como vehículo del aprendizaje (Villa, 2007)

Con respecto al desarrollo de la comprensión, se pudo establecer que las múltiples posibles respuestas del Videjuego, de alguna manera obligó a las estudiantes a tener que manejar sus conocimientos y aprendizajes de manera flexible, en la línea de lo planteado por Perkins (1999), ya que cada vez que jugaron un nivel del juego debieron trasladar sus aprendizajes a la resolución de los casos planteados en clases y sobre los cuáles sería evaluado su desempeño, siendo capaces desplegar comprensiones de un mayor nivel de complejidad durante el transcurso de la experiencia.

Finalmente y con respecto a la satisfacción, la que puede ser mencionada como un hallazgo de la investigación, se pudo constatar que no existió una correlación entre el nivel de desempeño y los niveles de satisfacción experimentada por las estudiantes, encontrándose que en su totalidad las estudiantes se sintieron satisfechas con la

Aprendizaje Basado en Juegos como Estrategia para el Desarrollo de Competencias Específicas de Educación

estrategia pedagógica implementada, hecho considerado como fundamental para medir el éxito y utilidad de los sistemas informáticos (Xiao & Subhasish, 2002) del que los juegos digitales forman parte, por lo que puede concluirse que si bien no todas las estudiantes lograron los mayores niveles de desempeño, todas se sintieron satisfechas con la experiencia de ser usuarias del videojuego pedagógico desarrollado.

Se puede mencionar también como hallazgo, la posibilidad de construir una curva de aprendizaje que refleja en una dimensión temporal los logros alcanzados por las estudiantes en relación con su desempeño, observándose una constante y creciente tendencia a incrementar los resultados obtenidos.

Recomendaciones

Se sostiene que la presente investigación es una primera aproximación al estudio del impacto de la implementación de una estrategia pedagógica enmarcada en el Aprendizaje Basado en Juegos en el área de Intervención Familiar, por lo que se sugiere replicar la experiencia utilizando un diseño experimental que permita contrastar los resultados obtenidos en un grupo control y un grupo experimental, para poder determinar estadísticamente el efecto del uso del videojuego en el desempeño de los estudiantes.

Se propone también, el diseño de nuevos estudios que permitan determinar la correlación entre el desempeño y otros factores descritos como fundamentales en el Aprendizaje Basado en Juegos, como la motivación y la autonomía, entre otros, los

Aprendizaje Basado en Juegos como Estrategia para el Desarrollo de Competencias Específicas de Educación

que al mismo tiempo ocupan un importante papel en el Aprendizaje Basado en Competencias.

Al finalizar se plantea la realización de nuevas investigaciones pedagógicas a partir del Aprendizaje Basado en Juegos que permitan incrementar el desempeño de los estudiantes en diferentes actividades académicas consideradas centrales dentro del modelo pedagógico constructivista, tales como Aprendizaje Basado en Problemas y Aprendizaje Basado en Casos, entre otros.

Implicaciones de la Investigación

A partir de los resultados obtenidos, se puede sostener que las implicaciones de la investigación se diversifican en diferentes áreas. En primer lugar, permitió poner de relieve la necesidad de enfocarse en aquellas competencias específicas de educación que están relacionadas con otras áreas del conocimiento y que resultan complementarias para el proceso educativo, visibilizando así la contribución, en este caso, de la Intervención Familiar dentro del proceso formativo de los educadores.

Desde la óptica de las estudiantes que participaron en el proceso, la investigación realizada les dio la posibilidad de vivenciar el Aprendizaje Basado en Juegos e introducir novedad a su experiencia educativa, modelando una forma de integrar las tecnologías en el aula siendo esta una competencia genérica en la formación de todos los profesionales.

En este caso, la tecnología y sus aplicaciones estuvieron al servicio del aprendizaje y de acuerdo a las características de los aprendices, siguiendo de esta forma uno de los lineamientos fundamentales del aprendizaje significativo.

Aprendizaje Basado en Juegos como Estrategia para el Desarrollo de Competencias Específicas de Educación

Desde la perspectiva de la práctica docente, la innovación pedagógica ha permitido a la profesora a cargo del curso conceptualizar la asignatura a partir de fuertes postulados teóricos, buscando la coherencia entre los contenidos, las prácticas, los desempeños y la evaluación, brindando así una vivencia del curso diferente, orientada completamente al aprendizaje de las estudiantes y al constante acompañamiento del proceso. Se sostiene así que la posibilidad de generar una innovación pedagógica entrega a los profesores la autonomía sobre el proceso educativo que proponen, liberando la creatividad necesaria para originar experiencias significativas de aprendizaje, que motiven tanto a docentes, como a estudiantes a lograr mejores desempeños y compromiso con el proceso educativo.

Se puede afirmar que la información levantada a partir de la investigación, permitió identificar la necesidad de modificar las prácticas docentes tradicionales y evaluar el rediseño de los cursos dictados, constatando si estos están alineados con las exigencias que los futuros profesionales enfrentarán. Lo anterior supone la revisión del diseño curricular que sostiene a la carrera de Educación Inicial en términos de determinar si las competencias que las estudiantes desarrollan son las que serán exigidas y valoradas en el campo profesional al que se enfrentarán.

Limitaciones de la Investigación

Dentro de las limitaciones de la presente investigación debe señalarse la imposibilidad de generalizar los resultados obtenidos a partir de esta experiencia debido a que la innovación pedagógica se realizó con un número reducido de participantes y a que estos fueron escogidos por conveniencia para ser parte del

Aprendizaje Basado en Juegos como Estrategia para el Desarrollo de Competencias Específicas de Educación

grupo de estudio, no realizándose los procedimientos estadísticos estándar que aseguran la representatividad de la muestra con respecto a la población.

Por otro lado, se consideró como limitación la imposibilidad de validar la consistencia de las rúbricas mediante una evaluación de varios expertos evaluadores, pues no se encontraron profesionales que contaran con las competencias idóneas para desarrollar la tarea, esto es, que tuvieran formación de Terapeuta Familiar Sistémico y que contaran con los adecuados conocimientos de pedagogía como para utilizar la rúbrica como una matriz de valoración de desempeño académico.

Finalmente se estimó que los altos resultados en la escala de medición de Satisfacción utilizada también pueden obedecer al contexto en el que se realizó la innovación pedagógica, ya que al ser este un escenario académico es posible que las estudiantes que participaron respondieran el cuestionario de acuerdo a la deseabilidad social, es decir lo que la docente esperaba como respuesta.

Referencias Bibliográficas

Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.

Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty Maletá, M., & Siufi, G. &. (2007). *Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Bilbao, España: Publicaciones de la Universidad de Deusto.

Blythe, T. &. (2002). Comprender la Comprensión. En T. Blythe, *La Enseñanza para la Comprensión. Guía para el docente* (pág. 39). Buenos Aires: Paidós.

Blythe, T. (2002). *La Enseñanza para la Comprensión. Guía para el docente*. Buenos Aires: Paidós.

Blythe, T., & Perkins, D. (2002). Comprender la Comprensión. En T. Blythe, *La Enseñanza para la Comprensión. Guía para el docente* (pág. 39). Buenos Aires: Paidós.

Blythe, T., & Perkins, D. (2002). El Marco Conceptual de la Enseñanza para la Comprensión. En T. Blythe, *La Enseñanza para la Comprensión. Guía para el Docente*. (pág. 45). Buenos Aires: Paidós.

Boix-Mansilla, V., & Gardner, H. (1999). ¿Cuáles son las cualidades de la comprensión? En M. Stone Wiske, *La Enseñanza para la Comprensión* (págs. 215-256). Buenos Aires: Paidós.

Bruner, J. (1987). *La importancia de la Educación*. Barcelona: Paidós Educador.

Chirinos-Muñoz, M. (2010). Competencias laborales del auditor senior de salud: un análisis funcional. *Revista de Salud Pública*, 833-342.

Comfadi, C. M. (30 de Julio de 2005). *EDUTEKA*. Recuperado el 2013 de Abril de 28, de www.eduteka.org/WebQuestLineamientos.php

Aprendizaje Basado en Juegos como Estrategia para el Desarrollo de Competencias Específicas de Educación

Comission, E. (07 de Febrero de 2013). *Tuning Educational Structures in Europe*.

Obtenido de <http://www.unideusto.org/tuningeu/documents.html>

Correa Bautista, J. (2009). Medición de las Competencias Investigativas en docentes de fisiología: una aproximación empírica. *Revista Facultad de Medicina Universidad Nacional de Colombia*, 205-217.

De Llano Molanelos, P., & Piñeiro Sánchez, C. (2005). Los acuerdos de Bolonia y el Sistema ECTS: una experiencia práctica. *XIX Congreso de la Asociación Europea de Dirección y Economía de la Empresa (AEDEM)* (págs. 1-8). La Coruña: Repositorio Universidade Da Coruña.

De Llano, P., & Piñero, C. (2005). Los Acuerdos de Bolonia y el Sistema ECTS: Una Experiencia Práctica. *XIX Congreso de la Asociación Europea de Dirección y Economía de la Empresa (AEDEM)*, (págs. 1-8). Victoria.

Deusto, U. d. (07 de Febrero de 2013). *Tuning Educational Structures en Europa*. Obtenido de Tuning Educational Structures in Europe: <http://www.unideusto.org/tuningeu/home.html>

Donoso, S., & Corvalán, O. (2012). Formación técnica y aseguramiento de la calidad: enfoque de desarrollo. *Cuadernos de Pesquisa*, 612-639.

Eurydice, Red Europea de Información en Educación. (2002). *Las Competencias Clave*. Madrid: Comisión Europea, Dirección General de Educación y Cultura.

Fernández March, A. (2011). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la enseñanza universitaria. En K. Bujan, I. Rekalde, & P. Aramendi, *La Evaluación de Competencias en la Educación Superior* (págs. 37-57). Bogotá: Ediciones de la U.

García, G., & Ladino, Y. (2008). Desarrollo de competencias científicas a través de una enseñanza aprendizaje por investigación. *Revista Studiositas*, 7-16.

Aprendizaje Basado en Juegos como Estrategia para el Desarrollo de Competencias Específicas de Educación

Gómez Barajas, E., & Ríos Ariza, J. M. (2011). Investigación sobre Competencias Profesionales Genéricas. . En J. M. Ríos Ariza, & J. Ruiz Palmero, *Competencias, TIC e Innovación* (pág. 13). Bogotá: Ediciones de la U.

Guerrero Serón, A. (1999). El enfoque de las competencias profesionales: una solución conflictiva a la relación entre formación y empleo. *Revista Complutense de Educación*, 335-360.

Hernández, S. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 26-35.

Higueta-López, D., Molano-Velandia, J., & Rodríguez-Merchán, M. F. (2011). Competencias necesarias en los grupos de investigación de la Universidad Nacional de Colombia que generan desarrollos de base tecnológica. *Innovar*, 209-224.

Larraín, A. M., & González, L. E. (15 de Marzo de 2013). *Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen"*. Obtenido de http://www.benv.edu.mx/reforma_curricular/MATERIALES_INDUCCION/LARRA_IN_U_ANA_MARIA.pdf

López García, J. C. (27 de Julio de 2002). *EDUTEKA*. Recuperado el 31 de Marzo de 2013, de <http://www.eduteka.org/MatrizValoracion.php3>

Noguera, G., & Gottberg, E. (2007). La WebQuest: una propuesta metodológica para el uso de las tecnologías de la información desde una perspectiva educativa. *Revista Odontológica de Los Andes*, 57-63.

OCDE, O. p. (24 de Abril de 2013). *Definition and Selection of Competencies: Theroretical and Conceptual Foundations*. Obtenido de DeSeCo: www.deseco.admin.ch

Aprendizaje Basado en Juegos como Estrategia para el Desarrollo de Competencias Específicas de Educación

Ordóñez, C. L. (2004). Pensar Pedagógicamente desde el Constructivismo. De las concepciones a las Prácticas Pedagógicas. *Revista de Estudios Sociales*, 7-12.

Ortíz, A. (2004). La Metodología del WebQuest en el proceso de Aprendizaje/Enseñanza. *EDUTECA*.

Pérez, L., & Zambrano, D. (2010). Uso de las TICs en el Aprendizaje Basado en Competencias. *Investigación e Innovación Educativa con TIC en el Espacio Iberoamericano*, 73-79.

Perkins, D. (1999). ¿Qué es la Comprensión? En M. Stone Wiske, *La Enseñanza para la Comprensión* (pág. 70). Buenos Aires: Paidós.

Perkins, D. (1999). ¿Qué es la Comprensión? En M. Stone Wiske, *Enseñanza para la Comprensión* (pág. 73). Buenos Aires: Paidós.

Perkins, D. (1999). ¿Qué es la Comprensión? En M. Stone Wiske, *Enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre la Investigación y la Práctica*. (pág. 70). Buenos Aires: Paidós.

Perkins, D. (1999). ¿Qué es la Comprensión? En M. Stone Wiske, *Enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre la Investigación y la Práctica*. (pág. 72). Buenos Aires: Paidós.

Perrenoud, P. (2002). *Construir Competencias desde la Escuela*. Santiago de Chile: Océano, Dolmen.

Revilla, N., Acosta, I., & Marval, E. (2009). Necesidades de entrenamiento del personal basado en el Enfoque de Competencias. Estudio de casos. *Revista venezolana de Gerencia*, 195-214.

Sarramona I López, J. (Abril-Junio de 2007). Retos y Perspectivas de las Competencias Profesionales. (A. Aguilar Santa Cruz, & M. Cruz Ávila, Entrevistadores)

Aprendizaje Basado en Juegos como Estrategia para el Desarrollo de Competencias Específicas de Educación

Savery, J., & Duffy, T. (1996). Problem Based Learning: An Instructional Model and its Constructivist Framework. *Educational Technology Publications*, 134-147.

Smith, P. L., & Ragan, T. J. (2005). *Instructional Design*. Wiley/Jossey-Bass Education.

Stone Wiske, M. (1999). *La Enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós.

Superior, E. E. (07 de Febrero de 2013). *Espacio Europeo de Educación Superior*. Obtenido de <http://www.eees.es/es/documentacion>

Tejada Fernández, J. (2010). La evaluación de competencias en contextos no formales: dispositivos e instrumentos de evaluación. *Revista de Educación*, 731-745.

Tobón, S., & García, J. A. (2006). Las Competencias en la Educación Superior: Calidad y Pensamiento Complejo. En S. Tobón, A. Rial, M. Á. Carretero, & J. A. García, *Competencias, Calidad y Educación Superior* (págs. 92-113). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Victorino, L., & Medina, M. G. (2008). Educación Basada en Competencias y el Proyecto Tuning en Europa y Latinoamérica. Su impacto en México. *Ideas CONCYTEG*, 97-114.

Villa Sánchez, A. (2007). Aprendizaje Basado en Competencias. En A. Villa, & M. Poblete, *Aprendizaje Basado en Competencias: una Propuesta para la Evaluación de las Competencias Genéricas* (págs. 15-45). Bilbao: Mensajero.

Villa Sánchez, A., & Villa Licea, O. (2007). El Aprendizaje Basado en Competencias y el Desarrollo de la Dimensión Social en las Universidades. *Educación*, 15-48.

Aprendizaje Basado en Juegos como Estrategia para el Desarrollo de Competencias Específicas de Educación

Yilarm, Y., & Lizasoain, A. (2012). Evaluación de la puesta en marcha del Enfoque Metodológico por Competencias Comunicativas Focal Skills. *Literatura y Lingüística*, 121-143.

Anexo 1

Cronograma de Implementación de la Innovación

Se considera el cronograma a partir de la semana del 16 de septiembre que corresponde al inicio del período académico	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4	Semana 5	Semana 6	Semana 7	Semana 8	Semana 9	Semana 10	Semana 11	Semana 12	Semana 13	Semana 14	Semana 15	Semana 16	Semana 17	Semana 18	Semana 19	Semana 20
Auto-Evaluación Uso de Tecnología																				
Consentimiento Informado																				
Evaluación Sumativa Inicial																				
Unidad Temática I																				
Nivel 1 Juego																				
Evaluación Formativa 1																				
Unidad Temática II																				
Nivel 2 Juego																				
Evaluación Formativa 2																				
Unidad Temática III																				
Nivel 3 Juego																				
Evaluación Formativa 3																				
Integración Unidades Temáticas																				
Evaluación Sumativa Final (Examen Final Curso)																				
Sistematización de Datos																				
Análisis de Datos																				
Elaboración Informe Final																				

Anexo 2

Competencias Específicas de Educación. Proyecto Alfa Tuning

1. Domina la teoría y metodología curricular para orientar acciones educativas (Diseño, ejecución y evaluación)
2. Domina los saberes de las disciplinas del área de conocimiento de su especialidad.
3. Diseña y operacionaliza estrategias de enseñanza y aprendizaje según contextos
4. Proyecta y desarrolla acciones educativas de carácter interdisciplinario.
5. Conoce y aplica en el accionar educativo las teorías que fundamentan las didácticas general y específicas.
6. Identifica y gestiona apoyos para atender necesidades educativas específicas en diferentes contextos.
7. Diseña e implementa diversas estrategias y procesos de evaluación de aprendizaje en base a criterios determinados.
8. Diseña, gestiona, implementa y evalúa programas y proyectos educativos.
9. Selecciona, elabora y utiliza materiales didácticos pertinentes al contexto.
10. Crea y evalúa ambientes favorables y desafiantes para el aprendizaje.
11. Desarrolla el pensamiento lógico, crítico y creativo en los educandos.
12. Logra resultados de aprendizaje en diferentes saberes y niveles.
13. Diseña e implementa acciones educativas que integran a personas con necesidades especiales.
14. Selecciona, utiliza y evalúa las tecnologías de la comunicación e información como recurso de enseñanza y aprendizaje.
15. Educa en valores, en formación ciudadana y democracia.
16. Investiga en educación y aplica los resultados en la transformación sistemática de las prácticas educativas.
17. Genera innovaciones en distintos ámbitos del sistema educativo.
18. Conoce la teoría educativa y hace uso crítico de ella en diferentes contextos.

Aprendizaje Basado en Juegos como Estrategia para el Desarrollo de Competencias Específicas de Educación

19. Reflexiona sobre su práctica para mejorar su quehacer educativo.
20. Orienta y facilita con acciones educativas los procesos de cambio de la comunidad.
21. Analiza críticamente las políticas educativas.
22. Genera e implementa estrategias educativas que respondan a la diversidad socio-cultural.
23. Asume y gestiona con responsabilidad su desarrollo personal y profesional en forma permanente.
24. Conoce los procesos históricos de la educación de su país y Latinoamérica.
25. Conoce y utiliza las diferentes teorías de otras ciencias que fundamentan la educación: Lingüística, filosofía, sociología, psicología, antropología, política e historia.
26. Interactúa social y educativamente con diferentes actores de la comunidad para favorecer los procesos de desarrollo.
27. Produce materiales educativos acordes a diferentes contextos para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Aprendizaje Basado en Juegos como Estrategia para el Desarrollo de Competencias Específicas de Educación

Anexo 3

Ley Orgánica de Educación Superior

Capítulo 2

Artículo 8.

Serán Fines de la Educación Superior.- La educación superior tendrá los siguientes fines:

- a) Aportar al desarrollo del pensamiento universal, al despliegue de la producción científica y a la promoción de las transferencias e innovaciones tecnológicas:
- b) Fortalecer en las y los estudiantes un espíritu reflexivo orientado al logro de la autonomía personal, en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico;
- c) Contribuir al conocimiento, preservación y enriquecimiento de los saberes ancestrales y de la cultura nacional;
- d) Formar académicos y profesionales responsables, con conciencia ética y solidaria, capaces de contribuir al desarrollo de las instituciones de la República, a la vigencia del orden democrático, y a estimular la participación social:
- e) Aportar con el cumplimiento de los objetivos del régimen de desarrollo previsto en la Constitución y en el Plan Nacional de Desarrollo:
- f) Fomentar y ejecutar programas de investigación de carácter científico, tecnológico y pedagógico que coadyuven al mejoramiento y protección del ambiente y promuevan el desarrollo sustentable nacional:
- g) Constituir espacios para el fortalecimiento del Estado Constitucional, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico: y.
- h) Contribuir en el desarrollo local y nacional de manera permanente, a través del trabajo comunitario o extensión universitaria.

Anexo 4

Syllabus Curso

SYLLABUS DE LA ASIGNATURA

NOMBRE DE LA ASIGNATURA		Modelos y Técnicas de Intervención con Familias			
CÓDIGO		PSI 286	Nº DE CRÉDITOS	3	Nº DE HORAS
PROFESOR	Lorena Durán Caneo	PARALELO	1	CICLO/AÑO	Tercer / Tercer año
SALA		HORARIO	Miércoles 09:00 a 10:45 11:00 a 12:45		

DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA Y PAPEL DE LA MATERIA EN EL CAMPO DE ESTUDIO
<p>Es un curso orientado a reflexionar acerca de la intervención educador-familia, resultando para ello fundamental la adquisición de herramientas y técnicas propias del trabajo con familias, y el conocimiento de modelos de intervención considerados útiles en el acompañamiento de grupos familiares, desde una perspectiva ecológica y evolutiva.</p> <p>Se considera como un curso complementario a Teorías sobre Familias, en el sentido en que los aprendizajes construidos serán la base de la intervención familiar.</p>

APRENDIZAJES ESPERADOS AL TÉRMINO DE LA ASIGNATURA (LOGROS, DESEMPEÑOS PROFESIONALES EN TÉRMINOS DE CONOCIMIENTOS, HABILIDADES, ACTITUDES APRENDIDAS Y/O COMPETENCIAS)	
Objetivos Generales	Los estudiantes conocerán y aplicarán Técnicas de Trabajo con Familias amparadas en el modelo ecosistémico, sus alcances y limitaciones, ubicando su rol como educadores-tutores en diferentes instancias de atención y acompañamiento familiar.
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender y utilizar elementos de la teoría sistémica en la observación de interacciones familiares. • Comprender y utilizar técnicas de Evaluación e Intervención Familiar. • Diseñar propuestas de Intervención Familiar a partir de una perspectiva comprensiva de la familia. • Desarrollar una mirada empática y comprensiva de los procesos familiares. • Desarrollar una perspectiva ética del trabajo con familias.
Proyecto o productos de la asignatura	<ul style="list-style-type: none"> • Organizadores gráficos. • Informes de resolución de casos.

Anexo 5

PLANIFICACIÓN CLASE A CLASE SEGÚN MODELO 5E

Clase 1: 18 Septiembre **Teoría Sistémica:** Desarrollar un vocabulario básico de Intervención Familiar Sistémica.

Enganchar	Explorar	Explicar	Elaborar	Evaluar
<p>A partir de material audiovisual se introduce el concepto de sistema. http://goo.gl/oQPRLy</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. En grupos, los estudiantes establecen posibles aplicaciones del “sistema” a la familia. 2. Leer, a través de la dinámica de “cadáver exquisito”, un texto guía. 3. Analizar el primer ejercicio a partir de lo leído. 	<p>Se intercambiarán los trabajos realizados con otro grupo y harán una presentación de lo que el otro grupo ha comprendido.</p> <p>Trabajo Colaborativo</p>	<p>Al finalizar la actividad cada grupo analizará las semejanzas y diferencias entre el trabajo realizado por el propio grupo y el que ha desarrollado el equipo con el que han trabajado.</p>	<p>Se evalúa el trabajo a partir del informe de semejanzas y diferencias establecidas por las estudiantes.</p> <p>Debe haber 10 pliegos de papel periódico.</p> <p>Debe haber infocus, laptop y audio.</p>

Clase 2: 25 Septiembre **Teoría Sistémica:** Desarrollar un vocabulario básico de Intervención Familiar Sistémica.

Enganchar	Explorar	Explicar	Elaborar	Evaluar
<p>A partir del trabajo realizado la clase anterior se listan en un papelógrafo los principales aprendizajes construidos.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. En grupos, los estudiantes indagan en diferentes situaciones en que los aprendizajes construidos pueden serles de utilidad. 2. Se presenta una viñeta en la que deberán aplicar el concepto de “Circularidad”. 3. A partir de la aplicación, se introducirá el concepto de “Circuito Problema” desde la teoría. 4. Se aplica en una 	<p>Los integrantes del grupo, dibujan el Circuito Problema y lo presentan al curso, recibiendo retroalimentación acerca del trabajo.</p>	<p>Al finalizar la actividad, cada grupo presenta su viñeta y la aplicación del “Circuito Problema”. El resto del curso tiene la tarea de investigar si existen otras posibles aplicaciones (si hay otros circuitos posibles)</p> <p>El grupo evalúa la pertinencia de incorporar nueva información al trabajo, teniendo la posibilidad de reelaborar el ejercicio.</p>	<p>Se evalúa la aplicación del concepto a partir de la viñeta entregada.</p> <p>Debe haber 7 viñetas diferentes y similares en el grado de dificultad.</p> <p>Debe haber 6 pliegos de papel periódico.</p>

Aprendizaje Basado en Juegos como Estrategia para el Desarrollo de Competencias Específicas de Educación

nueva viñeta. Cada grupo recibe una diferente.			
--	--	--	--

Clase 3: 02 Octubre **Evaluación Familiar:** Conocer diferentes herramientas de Evaluación Familiar Sistémica.

Enganchar	Explorar	Explicar	Elaborar	Evaluar
<p>A partir del tráiler de la película “Le Prenom”, se introduce la idea de Evaluación Familiar. http://goo.gl/gZU1qQ http://goo.gl/uoZ3IU Material de apoyo</p> <p>Aplicación Tecnológica Sugerida http://www.genopro.com/es/</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se trabaja, grupalmente en la construcción de una definición de “Evaluación” y luego la aplican a la “Evaluación Familiar”. 2. Cada grupo indica qué elementos, a su criterio, debieran ser considerados en una Ev. Familiar. 3. Se dividen en 6 grupos y a cada uno se le asigna una de las herramientas de evaluación, (Genograma, Apgar Familiar, Mapa Ecológico, Redes Relacionales, Mapa de Red y Cronograma Familiar) 4. Investigan la herramienta a partir de las lecturas y de lo que encuentren en Internet. 	<p>Preparan una presentación en papelógrafo o PPT, para el resto de la clase de la herramienta que han investigado y realizan una demostración de cómo se utiliza. Para ello, deben entrevistar a uno de los integrantes del grupo y graficar la información a partir de la herramienta.</p>	<p>Cada equipo recibe una nueva herramienta con la que trabajar, que ha sido presentada por otro grupo y debe aplicarla a la misma historia presentada. Pueden volver a entrevistar si necesitan información adicional. Al terminar, cada grupo entrega el reporte de las herramientas utilizadas y el análisis de su funcionalidad.</p>	<p>Reporte de las dos herramientas utilizadas.</p> <p>Debe haber disponibilidad de 6 laptops en el aula.</p> <p>Debe haber infocus, laptop y audio.</p>

Clase 4: 09 Octubre **Evaluación Familiar:** Conocer diferentes herramientas de Evaluación Familiar Sistémica.

Enganchar	Explorar	Explicar	Elaborar	Evaluar
<p>Al inicio de la clase se les cuenta la historia de una familia. (Segmento de “Buscando a Nemo”</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. A partir del segmento, se evalúa la relevancia de contar con información familiar en el 	<p>En grupo, cada estudiante comenta cuáles son las preguntas que ha generado y/o escogido, y</p>	<p>Cada grupo presenta su trabajo al curso, explicando las herramientas que han seleccionado y la pauta de</p>	<p>La pauta de entrevista y la relación con las herramientas seleccionadas.</p>

Aprendizaje Basado en Juegos como Estrategia para el Desarrollo de Competencias Específicas de Educación

	<p>caso de ser profesor de Nemo.</p> <p>2. Los estudiantes, de manera individual, elaboran las posibles preguntas que tendrían que hacer en una evaluación familiar.</p> <p>3. Se lee, de manera individual el texto “Guía de Evaluación Familiar”.</p> <p>4. Contrastar las preguntas elaboradas con lo sugerido en la guía. Puede reelaborarlas.</p>	<p>fundamenta su elección.</p> <p>Cada grupo, selecciona de todas las preguntas las 20 más relevantes para conocer la historia familiar.</p> <p>Luego se seleccionan 2 herramientas de las conocidas y se evalúa la pertinencia de las preguntas seleccionadas para brindar información relevante.</p> <p>Todos los grupos deberán hacer genograma.</p>	<p>entrevista confeccionada.</p> <p>Reciben retroalimentación del curso y de la profesora, teniendo la posibilidad de reelaborar su pauta de indagación.</p>	<p>Debe haber infocus, laptop, DVD y audio.</p>
--	--	---	--	---

Clase 5: 16 octubre **Evaluación Familiar:** Utilizar diferentes herramientas de Evaluación Familiar Sistémica. (Clases OnLine)

Enganchar	Explorar	Explicar	Elaborar	Evaluar
<p>Se les presenta un pequeño vídeo, a través de Moodle, de las historias familiares.</p> <p>http://goo.gl/un8ZD8</p>	<p>1. A partir de la pauta elaborada en grupos la clase anterior, cada equipo debe contactarse con alguna familia para poder aplicar el set de herramientas que ha elegido.</p>	<p>Cada equipo realizará la entrevista a la familia y evaluará la pertinencia de las herramientas elegidas y utilizadas. De acuerdo a ello, tendrá la posibilidad de cambiarlas y optar por las que considere más adecuada.</p>	<p>Cada grupo de trabajo, presentará en Moodle la transcripción de la entrevista realizada.</p> <p>Entregarán la aplicación de las 3 herramientas de evaluación y el esquema de cómo presentarán el trabajo al curso.</p>	<p>Transcripción de la entrevista realizada.</p> <p>Aplicación de herramientas.</p>

Clase 6: 23 Octubre **Evaluación Familiar:** Utilizar diferentes herramientas de Evaluación Familiar Sistémica.

Enganchar	Explorar	Explicar	Elaborar	Evaluar
<p>A partir de un vídeo que refleja las opiniones de los</p>	<p>1. Luego de revisar el material, se consulta al</p>	<p>3 equipos presentan al curso su el trabajo</p>	<p>Cada equipo recibe retroalimentación de otros</p>	<p>Presentación del trabajo.</p>

Aprendizaje Basado en Juegos como Estrategia para el Desarrollo de Competencias Específicas de Educación

niños ecuatorianos sobre la familia. http://goo.gl/VZkt0E	grupo, qué herramientas de las conocidas y aplicadas pueden ser usadas en estos casos, considerando la información entregada.	realizado con las entrevistas y la aplicación de herramientas.	grupos y de la profesora, teniendo la posibilidad de mejorar su trabajo antes de entregarlo.	Debe haber infocus, laptop y audio.
---	---	--	--	-------------------------------------

Clase 7: 30 Octubre **Evaluación Familiar:** Comprender y practican los lineamientos de una Entrevista Familiar Sistémica.

Enganchar	Explorar	Explicar	Elaborar	Evaluar
Se lee una parte de un cuento infantil en el que se haga referencia a la familia. http://goo.gl/SnVPYT	1. A partir del material leído por la profesora, se realiza el ejercicio de analizar las herramientas pertinentes para registrar la información presentada. (¿Qué herramienta podría usarse para graficar lo que se sabe de la familia?)	3 equipos presentan al curso su el trabajo realizado con las entrevistas y la aplicación de herramientas.	Cada equipo recibe retroalimentación de otros grupos y de la profesora, teniendo la posibilidad de mejorar su trabajo antes de entregarlo.	Presentación del trabajo. Los grupos que han presentado la semana anterior deben entregar el informe del trabajo realizado. Debe haber infocus, laptop y audio.

Clase 8: 06 Noviembre **Intervención Familiar:** Comprender las bases y distinguen los elementos generales de la Intervención Familiar Sistémica.

Enganchar	Explorar	Explicar	Elaborar	Evaluar
Se le entrega a cada estudiante un dibujo del “mapa del tesoro”. Se hacen preguntas tales como: ¿Qué usos podemos darle a este mapa en este contexto? Aplicación Tecnológica Sugerida https://bubbl.us/	1. Los estudiantes comparten sus preguntas. 2. Se les indica el objetivo de la clase y se les pide que cada una trace el mapa de cómo cumplirían el objetivo. 3. Comparten sus mapas, luego se revisa un vídeo relacionado con la construcción de mapas conceptuales	En grupos, discuten los elementos que serán incluidos en el mapa conceptual. Deben confeccionarlo de acuerdo a lo aprendido en clases, relevando los aspectos generales de la intervención familiar.	Cada equipo comparte con otro su mapa conceptual explicando sus comprensiones e intercambiando aprendizajes.	Mapa Conceptual

Aprendizaje Basado en Juegos como Estrategia para el Desarrollo de Competencias Específicas de Educación

	<p>http://goo.gl/f82Vpm, se discuten los puntos principales.</p> <p>4. Se entrega material escrito para construir mapas conceptuales.</p> <p>5. Trabajan en grupo la lectura para la clase (Trabajo Social, Cap. 4), buscando los conceptos más importantes del texto.</p>			
--	---	--	--	--

Clase 9: 13 Noviembre **Intervención Familiar:** Comprender y utilizar estrategias de Intervención Familiar Sistémica.

Enganchar	Explorar	Explicar	Elaborar	Evaluar
<p>Parte la clase observando el vídeo del role playing. Se formulan preguntas para iniciar el cuestionamiento:</p> <p>¿Qué ha ocurrido en esta escena?</p> <p>¿Qué saben de esto?</p> <p>http://goo.gl/dP435u http://goo.gl/QqIARs</p>	<p>1. En parejas discutirán acerca del vídeo presentado, haciendo una lluvia de ideas de posibles lecturas a lo que han visto.</p> <p>2. Se comparten las ideas y se conectan con los temas que se han trabajado, a partir de la presentación del objetivo de la clase “Utilizar estrategias de Intervención Familiar”.</p>	<p>Se trabaja el texto correspondiente (Trabajo Social Familiar), clarificando contenidos y conceptos.</p> <p>Se aplica al vídeo revisado, estableciendo las relaciones pertinentes.</p>	<p>En grupos, los estudiantes discuten acerca de cómo establecer estrategias de intervención y trazan el mapa de la intervención.</p>	<p>Mapa de la Intervención.</p> <p>Se necesitan las copias impresas del mapa.</p>

Clase 10: 20 Noviembre **Intervención Familiar:** Identifican y comprenden los elementos distintivos de la Relación Educador-Familia.

Enganchar	Explorar	Explicar	Elaborar	Evaluar
<p>Se presenta el vídeo y la pregunta amplia es ¿Cuál es el sentido de ver esa historia?</p> <p>http://goo.gl/oUYw6p</p>	<p>1. La discusión se enfoca en los elementos que han resultado ser más relevantes del material revisado. Elaboran una</p>	<p>A partir de lo sugerido por la teoría (Establecimiento de la Relación de Ayuda), en duplas discuten el texto y</p>	<p>Se comparten con el resto los diferentes decálogos elaborados por cada una de las duplas.</p> <p>Se clarifican los puntos</p>	<p>El primer decálogo y el decálogo del curso con la argumentación teórica.</p>

Aprendizaje Basado en Juegos como Estrategia para el Desarrollo de Competencias Específicas de Educación

<p>Aplicación Tecnológica Sugerida http://familink.us/</p>	<p>lista y se discute en grupo.</p>	<p>elaboran un decálogo del educador para el trabajo con familias.</p>	<p>más relevantes y en conjunto se confecciona un solo documento. A partir del decálogo del curso, cada dupla debe sustentar teóricamente cada uno de los puntos mencionados.</p>	
---	-------------------------------------	--	--	--

Clase 11: 27 Noviembre **Intervención Familiar:** Conocer e intervenir con los principales Conflictos Familiares.

Enganchar	Explorar	Explicar	Elaborar	Evaluar
<p>Se presenta la película “Rachel getting married”. La pregunta será ¿Qué es lo que han observado en la película? http://goo.gl/ofDawX</p>	<p>1. Los estudiantes evalúan qué, de lo que han aprendido, debieran utilizar en este caso, tanto de herramientas, como de intervención.</p>	<p>En grupos leen y discuten el texto de la clase (Conflictos familiares como mecanismos de cambio). Elaboran un listado de dudas y se resuelven en conjunto con la profesora.</p>	<p>Los estudiantes se dividen en duplas y presentan una propuesta de intervención para la familia observada. Deben justificarla teóricamente.</p>	<p>Propuesta de Intervención.</p>

Clase 12: 04 Diciembre **Intervención Familiar:** Conocer cómo intervenir en procesos de Comunicación Familiar.

Enganchar	Explorar	Explicar	Elaborar	Evaluar
<p>Se presenta la historia de una familia. La pregunta inicial es ¿Qué sucede en la familia?</p>	<p>1. Los estudiantes enlistan los principales aspectos de la historia. Los elementos que les resultan interesantes para realizar una evaluación y una intervención.</p>	<p>En duplas revisan el caso escrito y delimitan qué herramientas de evaluación utilizarían y pensar en la intervención.</p>	<p>Realizan la aplicación de las herramientas y el diseño de la intervención. Deben justificar teóricamente las decisiones tomadas.</p>	<p>Informe del caso.</p>

Clase 13 (Semana 13): 11 Diciembre **Examen Final:** Comprender e integrar los aprendizajes construidos en el curso.

Enganchar	Explorar	Explicar	Elaborar	Evaluar
<p>Se les presenta un caso escrito, de similares</p>	<p>1. De manera individual, cada estudiante</p>	<p>Clarifican dudas, consultando a la profesora.</p>	<p>Los estudiantes desarrollan el caso,</p>	<p>Resolución del caso como Examen Final del</p>

Aprendizaje Basado en Juegos como Estrategia para el Desarrollo de Competencias Específicas de Educación

características al realizado en clases.	lee atentamente el caso asignado.	Deben aplicar herramientas de evaluación y diseñar un plan de intervención.	fundamentando teóricamente las aplicaciones realizadas.	curso.
---	-----------------------------------	---	---	--------

Anexo 6

Componentes de las Competencias, Tobón (2010)

<p>Competencia (Nombre de la Variable) <i>Conocer y utilizar las diferentes teorías de otras ciencias que fundamentan la educación.(hacer una definición)</i></p>	
<p>Unidad de Competencia (Definición Operacional):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprender y utilizar elementos de la teoría sistémica en la observación de interacciones familiares. • Comprender y utilizar técnicas de Evaluación e Intervención Familiar. • Diseñar propuestas de Intervención Familiar a partir de una perspectiva comprensiva de la familia. 	<p>Elemento de Competencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollan un vocabulario básico de Intervención Familiar Sistémica. • Aprenden a utilizar diferentes herramientas de la Evaluación Familiar. • Comprender los elementos de la Intervención Familiar desde la posición del educador.
<p>Problemas e Incertidumbres:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dificultad para comprender la terminología propia de la disciplina. • Dificultad para integrar los diferentes elementos teóricos en la evaluación e intervención familiar. 	<p>Indicadores de Desempeño (Indicadores): Se considerarán los cuatro niveles de la Comprensión propuestos por Boix-Mansilla & Gardner (Ver Anexo N°1), los que serán utilizados en las Rúbricas de Evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprensión Ingenua (1) • Comprensión de Principiante (2) • Comprensión de Aprendiz (3) • Comprensión de Maestría (4)
<p>Saberes Esenciales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Saber Conocer (Cognoscitivo):</i> Principios de la Teoría Sistémica. • <i>Saber Ser (Afectivo-Motivacional):</i> Compromiso con el rol del educador en la intervención familiar. • <i>Saber Hacer (Procedimental):</i> Procedimientos de Evaluación Familiar y Modelos de Intervención Familiar. 	<p>Evidencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Evidencias de Conocimiento:</i> Comprender la teoría sistémica del trabajo con familias. • <i>Evidencias de Actitud:</i> Cumplimiento en los desafíos planteados en la propuesta del curso. • <i>Evidencias de Hacer:</i> Realizar procesos de evaluación y diseñar intervenciones familiares desde el rol del educador. • <i>Evidencias de Productos:</i> Resolución de casos escritos. Informe.

Componentes de las Competencias, Tobón (2010)

<p>Competencia: <i>Interactuar social y educativamente con diferentes actores de la comunidad para favorecer los procesos de desarrollo.</i></p>	
<p>Unidad de Competencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Distinguir las competencias que debe tener el educador en la Intervención Familiar. • Desarrollar una mirada ética del trabajo con familias. 	<p>Elemento de Competencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar intervenciones amparadas en la descripción de lo observado y no en la interpretación. • Comprender los ámbitos de competencia del educador con la familia, y el de otros actores implicados en el escenario educativo.
<p>Problemas e Incertidumbres:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dificultad para comprender el rol del educador en la Intervención Familiar. • Dificultad para comprender los conflictos y la intervención a partir de visiones tradicionales y sesgadas de la familia. 	<p>Indicadores de Desempeño: Se considerarán los cuatro niveles de la Comprensión propuestos por Boix-Mansilla & Gardner (Ver Anexo N°1), los que serán utilizados en las Rúbricas de Evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprensión Ingenua (1) • Comprensión de Principiante (2) • Comprensión de Aprendiz (3) • Comprensión de Maestría (4)
<p>Saberes Esenciales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Saber Conocer (Cognoscitivo):</i> El rol del educador en el trabajo con familias. • <i>Saber Ser (Afectivo-Motivacional):</i> Reconocer ámbitos de acción Conocer los propios paradigmas y visiones con respecto a las familias. • <i>Saber Hacer (Procedimental):</i> Discriminación de los elementos propios de las familias y de los que corresponden al observador/evaluador/interventor. 	<p>Evidencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Evidencias de Conocimiento:</i> Discriminación de los ámbitos de competencia de los educadores en el trabajo con familias. • <i>Evidencias de Actitud:</i> Reconocimiento de las propias capacidades y limitaciones en el trabajo con familias.³ • <i>Evidencias de Hacer:</i> Determinación de los conflictos/problemas en que los educadores pueden intervenir. • <i>Evidencias de Productos:</i> Resolución de casos escritos. Informe.

Anexo 7

Caso 1

La maestra del jardín al que asiste Nicolás ha citado a sus padres debido a sus problemas conductuales. Ha estado más inquieto de lo habitual, le ha pegado a sus compañeros y se niega a obedecer las indicaciones de las tías del jardín. La maestra ha estado preocupada por la situación de Nicolás y ha pensado que conocer a la familia podría darle información acerca de cómo ayudar al niño.

La familia está compuesta por Diana (32 años), Luis (68 años) y el hijo de ambos, Nicolás de 4 años. Ella no trabaja, está en casa dedicada a criar a su hijo, mientras que el padre trabaja esporádicamente de contador auditor.

Diana es colombiana y conoció a Luis hace 9 años en viaje de negocios que él hizo a Colombia. Los presentó un compañero de trabajo de él que era amigo de ella. A partir de ese momento comenzaron una relación a distancia, la que se formaliza el 2005 cuando ella se muda a vivir con él a Ecuador.

Diana proviene de una familia de clase media colombiana. Vivió con sus padres, Darío (65) y Blanca (62), y su hermana Carla (28 años, soltera) hasta que se casó con Luis el 2006. Si bien mantiene una buena relación con ellos, sabe que no aceptan a su esposo. Sus padres han estado casados por 35 años y aunque han tenido dificultades, considera que son “un ejemplo”.

Luis es parte de una familia tradicional ecuatoriana. Sus padres, Ernesto y Teresa, fallecieron hace algunos años (10 y 5, respectivamente). Tiene dos hermanas mayores, Gloria (78, soltera) y Clara (70) viuda con dos hijos, Lucía (50) y Germán (46), ambos casados y con hijos. Con sus hermanas y sobrinos Luis mantiene una excelente relación, sin embargo ellos no estuvieron de acuerdo con la relación de Luis y Diana.

Luis estuvo casado más de 30 años con Consuelo (63 años) de la que se divorció porque la relación “se había desgastado”. Él dice que estaba divorciándose de ella cuando conoció a Diana, sin embargo su familia sostiene que no fue así y que ella fue la culpable del quiebre matrimonial.

De su relación con Consuelo, nacieron dos hijos, Luis (44 años), es ingeniero y está casado con Claudia hace 21 años y son padres de Daniela (20) y Cristóbal (16). Ambos se llevan bien con el abuelo y les causa “gracia tener un tío de 4 años”. Enrique, el hijo menor (40 años) está separado de Mariana con quien mantiene una relación “civilizada”. Tienen tres hijos, Elizabeth (15), Mario (12) y Esteban (9). Enrique dice que se separaron porque su trabajo (es contador), le quitaba mucho tiempo, mientras que Mariana afirma que ella lo dejó por una infidelidad.

El inicio de la relación de Diana y Luis, se vio marcado por las diferencias que como pareja tenían con sus respectivas familias de origen. La familia de ella, en especial la madre, no estaba de acuerdo con la relación por la diferencia de edad y porque Luis aún estaba casado cuando inició la relación con Diana. Él decía que se estaba en proceso de divorcio. La familia de Luis, por otra parte, hermanos e hijos tampoco tenían buena relación con Diana a quien habían tildado de “oportunista”.

Aprendizaje Basado en Juegos como Estrategia para el Desarrollo de Competencias Específicas de Educación

Hace 4 años nació Nicolás, el primer hijo del matrimonio la pareja había tenido alrededor de 6 años en los que, en palabras de ellos “consolidaron la relación”, teniendo tiempo para disfrutar, viajar y planificar la familia. Con la llegada de Nicolás, la relación de Luis y Diana comienza a cambiar, pues “todo se volvió Nicolás”. Comentan que desde pequeño fue un niño enfermizo y que casi se muere cuando tenía un año debido a una grave influenza que lo atacó. Diana dice que fue un período muy difícil, en el que tuvo miedo de perder a su hijo.

Luis dice que a partir de ese momento, Diana solo tuvo tiempo para su hijo, dedicándose completamente a él. Cree que lo ha sobreprotegido debido a sus constantes enfermedades y que tal vez eso no es bueno para Nicolás. La mamá dice que esa es una acusación injusta pues ha sido ella la que ha debido permanecer al lado de su hijo cuando ha estado enfermo y ha “sufrido con él”.

A partir de los dos años ha tenido un comportamiento que los padres han calificado como “extraño”, es muy inquieto por lo que constantemente recibían comentarios tanto de la familia, como del jardín al que Nicolás asistía antes. Además de ser inquieto, Nicolás manifiesta rabietas y se “descontrola” cuando no le permiten hacer lo que quiere.

La mamá dice que su hijo ha sufrido mucho y que sus constantes problemas de salud lo “complican más”, para ella es un “milagro que esté vivo”, por lo que no entiende las reacciones de Luis que “pierde la paciencia rápidamente” y que “tiene pésimo carácter”. El papá dice que Nicolás no tiene límites, que Diana solo lo engríe y que su hijo está “cada vez más insoportable”. Dice que no siempre fue así, sino que su relación ha ido cambiando, ya que señala que cuando nació él fue inmensamente feliz porque por primera vez pudo ingresar al parto de alguno de sus hijos. Menciona que él ya es un hombre “con sus años” por lo que se cansa más rápido, además manifiesta estar preocupado por la situación económica de la familia, responsabilidad que recae exclusivamente en él. Hace dos meses que la madre de Diana ha viajado desde Colombia y está viviendo con ellos. Ha venido para ayudar a su hija con las cosas de la casa y con la crianza de su nieto, lo que ha complicado aún más la ya frágil economía familiar que se ve habitualmente impactada por los problemas de salud de Nicolás. Diana no ha buscado trabajo porque Luis “prefiere que esté en la casa” y ella piensa que al no tener estudios universitarios le será difícil tener un trabajo bien remunerado. Además considera que es deber de Luis proveer lo que necesita la familia, “si le alcanza para la otra familia, debe haber para nosotros”.

Debido a los problemas que están afrontando, Diana y Luis pelean constantemente, ellos dicen que básicamente por 3 razones: los problemas de Nicolás, la falta de recursos económicos y la intromisión de la madre de Diana, quien frecuentemente discute con Luis por lo poco que comparte con su hijo y por la sobrecarga de trabajo para Diana, quien pelea con su madre porque “siempre le está diciendo cómo debe criar” a Nicolás y “como debe enfrentar a Luis para exigirle que trabaje más”. Cuando pelean ambos levantan, Diana siente que no puede expresarse bien porque ha “aprendido a tenerle respeto” a su esposo y no puede rebatir lo que Luis dice y se siente impotente. Luis es quien tiene la última palabra.

Fuera de la relación con su madre, Diana no tiene más compañía ni amistades. Solía reunirse con una vecina, pero las constantes rabietas de Nicolás le hacían imposible salir con él de visita a otras casas. Al respecto señala que “es tan inquieto que nadie lo quiere de visita”. La relación más cercana de Diana es con Carla, su hermana menor con quien mantiene una estrecha relación. Se conectan diariamente a través de Internet. Con la familia de Luis no mantiene relación, más que alguna

Aprendizaje Basado en Juegos como Estrategia para el Desarrollo de Competencias Específicas de Educación

esporádica visita de los nietos, mientras que los hijos no frecuentan la casa ni han conocido a Nicolás. Luis tiene amistades a las que no frecuenta mucho y mantiene relación con sus hijos, nietos y exesposa, a quien ayuda económicamente luego del divorcio.

En el año 2010 Diana y Luis tuvieron una crisis matrimonial “fuerte”, Diana dice que “llegaron a hablar de divorcio”, pero que “afortunadamente solucionaron porque se quieren y porque quieren lo mejor para Nicolás”

Anexo 8

Caso 2

La profesora de Diego (7 años), ha citado a su familia por una pelea que este ha tenido con un compañero de curso. Señala que últimamente está muy “rabioso” y que no puede controlarlo en clases, pero que la escena de golpes con el compañero sobrepasó todos los límites.

A la entrevista acude Diego con su abuela materna, Tatiana (49 años). Isabel (27 años), la madre de Diego no ha podido asistir pues se encuentra trabajando. Ella es enfermera y en el horario en que ha sido acordada la reunión le es imposible asistir puesto que trabaja turnos de noche y está durmiendo en casa.

La familia en los últimos años ha estado enfrentando diferentes cambios, han existido separaciones afectivas como la de la madre de Diego y su padre, como físicas ya que los primeros tres años de vida él y sus padres vivían fuera del país. Al llegar a Ecuador, Diego vivió con su papá y su mamá en casa de los abuelos paternos, y luego de la separación definitiva ocurrida hace dos años, está viviendo con su mamá y su abuela Tatiana. Antes de eso, los padres de Diego se separaron cuando él tenía 10 meses y luego regresaron. Se mantuvieron juntos hasta hace dos años atrás, sin embargo tuvieron varias rupturas.

Isabel proviene de una familia de clase media y mientras crecía constantemente era testigo de las discusiones entre sus padres. Tatiana se separó del papá de Isabel, Mario (54) y se fue a vivir al extranjero cuando Isabel, la única hija de la pareja tenía 14 años, quedando Mario al cuidado de Isabel. Tenía una relación cercana con la abuela materna.

Volvió a Ecuador cuando su hija quedó embarazada “para ayudarla con el bebé” y desde ese momento han vivido juntas, a excepción de un período en que el que se separaron luego de una seguidilla de conflictos.

A su papá, Alejandro (27) lo ve cada 15 días y tiene una excelente relación con él. Acaba de graduarse de sociólogo y no tiene planes de independizarse. Pasa el fin de semana con él en casa de sus abuelos paternos, con quienes convivió un par de meses el año pasado. Diego fue a vivir con su papá porque Isabel así lo solicitó, luego de haber tenido un problema con Tatiana. El niño volvió a vivir con su mamá y abuela, luego de que se “estabilizaran las cosas”.

El tiempo que Diego vivió con los abuelos paternos es considerado por él como “bueno y malo”. Tatiana dice que fue una “experiencia traumática” y que la otra abuela es muy diferente a ella. Dice que no se preocupaban de él y Diego comenta que “lo retaban mucho”. Tatiana dice que lo retaban por no hacer las tareas.

Con respecto a la relación madre e hijo, Tatiana dice que es compleja, que ella es la mediadora entre los dos pues tanto Isabel como Diego son de carácter fuerte e impulsivo. Comenta que muchas veces debe mediar en las peleas de los dos porque Isabel rápidamente llega a los golpes. Ella habla con los dos y ambos prometen “poner de su parte”, pero “se olvidan”.

Las normas de la casa son puestas principalmente con la abuela, quien reconoce en ocasiones desautorizar a Isabel a quien encuentra “muy rígida y estricta”. Isabel se molesta por la actitud de su

Aprendizaje Basado en Juegos como Estrategia para el Desarrollo de Competencias Específicas de Educación

madre ya que es ella la madre de Diego y pareciera hacer caso omiso de ello. La abuela dice que es ella quien pasa más tiempo con el niño ya que Isabel trabaja y el fin de semana sale con las amigas por lo que no pasa mucho tiempo con su hijo, y cuando están juntos “es una pelea tras otra”.

Diego dice que su mamá no lo deja tener amigos y que sólo tiene compañeros en el colegio. Dice que a partir de los 5 años comenzó a decir las cosas que le pasaban. Tatiana dice que a en ese momento se volvió insoportable, que siempre había sido inquieto, pero que al tranquilizarse un poco se puso más agresivo. Hace rabietas cuando debe hacer tareas o cuando lo mandan a hacer cualquier cosa. Diego dice que a él solo le gusta “jugar play y ver tele”. Dice que jugando play y a veces en el colegio no se siente rabioso. Comenta que no le gusta sentirse así, que le gustaría cambiar.

La abuela materna comenta que su hija lo castiga a veces hasta una semana sin ver televisión y que ella no se mete. Que ha sido idea de ella que Isabel comience a darle castigos porque cree que Diego es muy pegado a ella y que por eso no obedece a su mamá. Es ella quien siempre ha estado pendiente de la escuela, de los deberes y de las reuniones de padres. Este año es primera vez que Isabel se hace cargo de ser la representante de su hijo.

A Tatiana le preocupa qué sucederá con Diego ahora que su mamá tiene una nueva relación que piensa formalizar, pues teme las consecuencias para Diego de una nueva separación. El niño dice que le cae “bien y mal” el novio de su mamá y que pelean y se arreglan. Tatiana comenta que han tenido algunos quiebres, pero que arreglan las cosas. Lo que más le preocupa es que su hija es “fría” con su nieto, no le da mucha atención y cuando lo hace es para retarlo. Con quien pasa más tiempo Diego es con su abuela, salen, van al cine y ella lo lleva al parque aunque dice que “no juega con otros niños”, sino que prefiere los dinosaurios de goma que ella le ha ido regalando.

Con respecto a su hija, cree que tiene un “bloqueo emocional” por cosas del pasado, que se han ido solucionando, pero que aún le quedan heridas. Piensa que su hija necesita una terapia porque además es muy irritable. Diego dice que cuando su mamá “se pone así”, se encierra en su dormitorio, no quiere comer y está de mal humor. Que a él le da miedo que se peleen o que lo deje solo.

Tatiana e Isabel pelean frecuentemente. Diego dice que cuando eso sucede, él se esconde porque no le gusta que peleen, le da susto que se enojen mucho rato y él tenga que regresar a vivir con sus abuelos paternos.

Las peleas más frecuentes en la casa son porque Diego no quiere hacer los deberes y hace berrinches, grita y corre por toda la casa enojado botando cosas. Cuando está Isabel, ella lo persigue y le da desde un jalón de pelos, hasta golpes fuertes en el trasero. Tatiana en ocasiones interviene por temor a que a su hija “se le pase la mano”. Cuando eso sucede, Diego corre a esconderse en su cuarto y Tatiana e Isabel pelean. Isabel le dice a su madre que “no puede enseñarle cómo ser mamá porque la dejó sola cuando era chica aun”. Tatiana dice que en ese momento se enoja y que pelean fuertemente, que ambas alzan la voz, “queriendo decir la última palabra”.

Anexo 9

Caso 3

Manuel (38) y Antonia (40) son pareja desde hace 8 años. Viven juntos desde hace 6, junto a las dos hijas del primer matrimonio de Antonia, Valeria (16) y Valentina (12), además del hijo en común, Mateo (5 años). Antonia y Manuel se conocieron cuando ella estaba separada, en proceso de divorcio. Fue una relación “bonita” según comentan y en corto tiempo decidieron que querían seguir juntos, a los 8 meses de relación Manuel conoció a las hijas de Antonia y “congeniaron de inmediato”. Al año y medio de relación se mudan a vivir juntos y en ese momento Antonia queda embarazada. Ambos son católicos, por lo que consideraron que Mateo era “una bendición y una señal de que debían seguir juntos”.

Antonia estuvo casada por 10 años con Gustavo (44), padre de Valeria y Valentina, se divorciaron hace casi 9 años, luego de las constantes infidelidades de él. Actualmente, ella considera que tienen una buena relación, “amable y cordial”, que “se llevan bien pues a pesar de no ser pareja, siempre tendrán hijos en común”. Manuel conoce a Gustavo y dice que tienen una “buena relación”.

Manuel proviene de una familia pequeña, es hijo único y sus padres, Manuel (70) y Estela (60) han estado juntos por más de 40 años. Su padre era contador en una empresa y su madre siempre estuvo dedicada a cuidarlo a él y a su casa. Viven en la misma ciudad y se visitan una vez a la semana habitualmente. La familia de Antonia es más numerosa que la de Manuel. Ella es la mayor de tres hermanas. Su hermana Alejandra (35) está casada y tiene dos hijos, Roberto (12) y Tamara (9), mientras que Anabella (33) vive fuera del país junto a su novio, Fernando (30). Los padres de Antonia, Antonio (65) y Nidia (60), están casados hace 42 años, él trabajaba de ingeniero y está jubilado, y ella nunca trabajó. Viven en la misma ciudadela que su hija y la vista a diario.

Manuel es ingeniero y trabaja en una institución bancaria. Trabaja de lunes a viernes durante el día, y tiene clases algunos fines de semana. Antonia es economista y desde su último embarazo que no trabaja pues decidieron que se quedara al cuidado del bebé y de las chicas. Actualmente, Antonia está retomando sus actividades laborales y ha conseguido un trabajo de medio tiempo. Manuel cree que estará todo bien “mientras ella no descuide a los bebés”. Los niños están al cuidado de la Pilar (26) empleada de la casa quien trabaja con la familia desde el nacimiento de Mateo. Los niños tienen buena relación ella, dicen que es “buena” y que “los acompaña”. Antonia dice que Pilar es un “buen apoyo” en casa, pero que en ocasiones tiene dificultades con ella porque “se toma atribuciones que no corresponden” tales como dar algunos permisos y administrar castigos. Al respecto, Manuel señala que Pilar “hace su trabajo” y que gracias a eso los niños obedecen. Está de acuerdo con las medidas que toma Pilar e indica que es Nidia quien “le mete cosas en la cabeza a Antonia”, pues va de visita todas las tardes y no está de acuerdo con lo que Pilar hace, por lo que constantemente la desautoriza. Antonia dice que su mamá le cuenta lo que en la casa y que a veces cree que es un poco exagerada, pero “es su madre y debe creerle”. Manuel comenta que los problemas ocurren cuando alguno de los hijos desobedece algunas de las instrucciones dadas por la madre, quien antes de irse a trabajar dice claramente a Pilar las actividades del día, los requerimientos de los niños, de ella y de Manuel.

Manuel dice que en ocasiones los niños no obedecen, especialmente cuando está Nidia, porque “cambia las actividades, los horarios y el sistema completo en la casa” y que pilar debe recurrir a otras

Aprendizaje Basado en Juegos como Estrategia para el Desarrollo de Competencias Específicas de Educación

medidas para que los niños igualmente hagan sus deberes y que al llegar Antonia a casa “esté todo ok”. Antonia dice que eso es “una exageración”, que no siempre sucede y que su mamá va todos los días para “chequear que todo esté bien” y que “gracias a su mamá, ella puede ir tranquila a trabajar” porque sus hijos quedan “bien cuidados”.

Manuel reconoce que la crianza de los hijos les está trayendo problemas, pues comenta además que Antonia es “mucho más cercana a Mateo y a Valeria y Valentina las tiene un poco alejadas”. Dice preocuparse por esta situación pues cree que Valeria está atravesando una etapa difícil, “muy rebelde”, solo quiere estar con las amigas y la “familia le interesa cada vez menos”, y que Valentina tiene “el síndrome de la hija del medio”, que intenta llamar la atención. Ambas han bajado las notas en el colegio y Valeria ha tenido problemas de conducta, entre las que se cuentan peleas con compañeros de salón, discusiones con la tutora y una fuga del colegio. Antonia ha sido llamada al colegio para evaluar la situación de su hija, sin embargo no ha asistido por “problemas de horario”. Gustavo se ha acercado a la escuela y de acuerdo a él “Valeria necesita más atención de su madre”. Antonia no está de acuerdo y se molesta pues dice que “él no vive con ellas y no sabe qué sucede”. Manuel cree que, últimamente, Valeria y su madre han tenido una relación muy conflictiva y que Antonia “sigue tratándola como a una niña pequeña”. Valeria dice sentirse sola e “incomprendida” por su mamá especialmente, con quien no comparte mucho porque “o está trabajando o está tras Mateo”, además cree que prefiere pasar tiempo con sus amistades y no con sus hijos. Dice llevarse muy bien con Manuel y con su padre.

Valentina dice que a ella “nadie le para bola”, que su mamá siempre está “peleando con Valeria o consintiendo a Mateo”, pero que “no tiene tiempo para ella”. Manuel dice que Valentina “no da mayores problemas, solo le interesa hacer deportes y se lo pasa al teléfono con sus amigas”. Es con quien mejor se lleva, ella siempre se ofrece a acompañarlo y se “preocupa por preguntarme cómo estoy o cómo ha sido el día”. La niña dice que tiene buena relación con su papá, pero que no pasa mucho tiempo con él porque trabaja mucho y no vive tan cerca (vive a 45 minutos de distancia). No tiene buena relación con la abuela a quién describe como “sapa” porque siempre “le va con chismes a mamá, le dice que mi hermana y yo nos portamos mal y que Pilar no trabaja bien”. En ocasiones pelea con Valeria porque “no la deja ni acercarse” y con Mateo se lleva bien, aunque le molesta que su hermano le tome las cosas.

Manuel dice que él intenta poner normas en la casa, pero que ya “se aburrió de pelear con Antonia, porque siempre debe hacerse lo que ella dice”. Dice que entre su mujer y su suegra “hacen lo que quieren” y son inconsistentes con la disciplina de los niños, en especial con Mateo que “también hace lo que quiere”, dice que su hijo es impulsivo y que siempre recibe atención por todo lo que hace, “aun si sean tonterías”. Él muchas veces discute con su esposa por los problemas que tiene Mateo en el colegio, ya que habitualmente reciben quejas de la profesora porque “escupe, muerde y pega a los otros niños”. El padre dice que en casa también es “malcriado”, que molesta a sus hermanas y nadie lo corrige, que él cuando lo intenta termina discutiendo con su esposa que “lo defiende mucho”, cree que ella piensa que es muy chico para comprender, pero él considera que es un niño inteligente. Piensa que Antonia está presionada por su mamá quien siempre la critica por su forma de criar a sus hijos, siendo la frase más típica “cuando tú y tus hermanas eran pequeñas, yo lo hacía de esta manera”. Valeria y Valentina están de acuerdo con Manuel.

Aprendizaje Basado en Juegos como Estrategia para el Desarrollo de Competencias Específicas de Educación

Antonia dice que a veces pierde la paciencia, en especial con sus hijas. Con Mateo tiene una buena relación “él es muy apegado a mí” y cree que “no es malcriado como todos dicen, sólo un poquito engreído”. De su madre, acepta que es en ocasiones “un poco indiscreta”, pero que es de una gran ayuda porque supervisa a Pilar, aunque reconoce que siempre ha trabajado bien, pero que ahora ha tenido problemas con ella y que su mamá “afortunadamente la mantiene al tanto”. A veces se siente sobrepasada por la presencia de su mamá, pues constantemente cambia el orden de la casa y algunas disposiciones que ella ha dado.

Actualmente Mateo ha sido citado por la maestra del colegio debido a la “mala conducta” que ha tenido (escupe, grita, empuja y pega a los demás), se ha solicitado expresamente la presencia del padre y la madre. Por otro lado, la tutora ha solicitado a los padres de Valeria asistir a una reunión con carácter de urgente debido a la fuga del colegio.

Anexo 10

Rúbrica de Evaluación curso *Modelos y Técnicas de Intervención Familiar*

Criterios/Descriptoros	Comprensión Ingenua	Comprensión de Principiante	Comprensión de Aprendiz	Comprensión de Maestro
Aplicación Teórica “Conceptos Sistémicos”	El aprendiz puede utilizar conceptos propios de la teoría sistémica en el caso, sin embargo la elección de estos no es adecuada, pues suponen un uso memorístico de la teoría.	El aprendiz utiliza conceptos propios de la teoría sistémica en el caso, sin embargo las aplicaciones son básicas, el aprendiz no puede explicar por qué ha elegido trabajar con ellos.	El aprendiz muestra un manejo de la teoría sistémica adecuada, pudiendo aplicar correctamente los principales conceptos en la resolución del caso. Puede explicar por qué los ha elegido. No establece relaciones entre ellos.	El aprendiz muestra un sobresaliente manejo de la teoría sistémica. Pueden aplicar los conceptos indicados y explicar el porqué de su elección, estableciendo relaciones pertinentes entre ellos.
Aplicación Herramientas de Evaluación Familiar	El aprendiz elige herramientas de evaluación poco adecuadas para el caso. Justifica sus elecciones desde ideas intuitivas, no propias de la disciplina.	El aprendiz elige herramientas de evaluación que pueden ser pertinentes en la resolución del caso, sin embargo la justificación que hace de su elección es insuficiente. No puede establecer una relación entre las herramientas escogidas y la teoría.	El aprendiz realiza elecciones de herramientas adecuadas para el caso. Puede justificar sus decisiones a partir de la teoría y de la aplicabilidad en el caso. Esboza una conexión entre ellas para dar cuenta de su elección, sin embargo esta no es clara.	El aprendiz elige las herramientas adecuadas para abordar el caso, justifica su elección y puede argumentar teóricamente su uso conjunto para abordar el caso a partir del establecimiento de relaciones teórico y prácticas adecuadas con lo presentado.
Planteamiento de Intervenciones Familiares	El aprendiz nombra elementos de la intervención familiar. No los conecta como parte de	El aprendiz conoce los pasos de la intervención familiar, realiza aplicaciones que carecen	El aprendiz conoce conceptualmente la intervención familiar y puede elegir estrategias	El aprendiz puede plantear un diseño de intervención familiar como proceso, elige las

Aprendizaje Basado en Juegos como Estrategia para el Desarrollo de Competencias Específicas de Educación

	<p>un proceso, Incluye elementos ajenos al marco conceptual.</p>	<p>de fundamentación teórica adecuada.</p>	<p>adecuadas de acuerdo al caso y a sus características. Puede fundamentar sus elecciones a partir de la teoría y de las especificidades del caso. Sin embargo no logra conectar todos los elementos para ofrecer una lectura de procesos fluida.</p>	<p>estrategias adecuadas de acuerdo al caso y sus características. Fundamenta sus elecciones a partir de la teoría y logra conectar los elementos del caso con sus decisiones de manera de ofrecer una acertada lectura procesual.</p>
<p>Lectura descriptiva de los procesos familiares</p>	<p>El aprendiz narra los procesos familiares a partir de la propia perspectiva incluyendo una visión personal y explicativa de lo que sucede.</p>	<p>El aprendiz narra los procesos familiares incluyendo observaciones tanto de la familia, como propias en la descripción, existiendo aún interpretaciones personales en la lectura.</p>	<p>El aprendiz puede realizar una lectura “objetiva” de los procesos familiares describiendo lo que sucede sin elementos de prejuicio.</p>	<p>El aprendiz describe los procesos familiares ocurridos a partir de la perspectiva de la familia y no de la propia. Puede establecer lo que sucede desde una mirada empática.</p>
<p>Posicionamiento en el rol del educador frente a otros actores educativos.</p>	<p>El aprendiz no logra delimitar cuál es el ámbito de acción del educador y de otros actores en el trabajo con familias. No puede tomar decisiones pertinentes.</p>	<p>El aprendiz logra delimitar su rango de acción, sin embargo establece sustentaciones simples para las decisiones que toma con respecto al trabajo con la familia del caso. No visualiza el papel de otros actores educativos.</p>	<p>El aprendiz puede delimitar el ámbito de acción del educador en el trabajo con familias, específicamente en el caso presentado. Comprende cuál es su rango de acción y el de otros actores educativos y justifica sus decisiones desde esa perspectiva.</p>	<p>El aprendiz delimita su rol como educador al observar la familia del caso y al plantear una intervención. Puede justificar sus decisiones y establecer qué situaciones son de su manejo y cuáles deben ser tratadas por expertos visualizando la interdisciplinariedad como parte del trabajo con familias.</p>

Anexo 11

Niveles de Comprensión (Boix-Mansilla & Gardner, 1999)

Comprensión Ingenua.	Comprensión de Principiante	Comprensión de Aprendiz	Comprensión de Maestría
<p>Los desempeños están arraigados en el conocimiento intuitivo.</p> <p>Los alumnos describen la construcción de conocimiento como un proceso no problemático que consiste en captar información que está directamente disponible en el mundo.</p> <p>Los alumnos no ven la relación entre lo que aprenden en la escuela y su vida cotidiana.</p> <p>No consideran los propósitos y usos del conocimiento.</p> <p>Los desempeños no muestran signos de dominio, por parte de los alumnos, de lo que saben.</p> <p>Los desempeños son no reflexivos respecto de las formas en las que el conocimiento se expresa o comunica a los demás.</p>	<p>Los desempeños se arraigan en los rituales de pruebas y de la escolarización.</p> <p>Los alumnos empiezan a interpolar algunos conceptos o ideas disciplinarias y a establecer conexiones simples, a menudo ensayadas entre ellos.</p> <p>Los alumnos describen la naturaleza y los propósitos de la construcción del conocimiento, así como su comunicación como procedimientos mecánicos paso por paso.</p> <p>La validación de los procedimientos de construcción del conocimiento depende de la autoridad externa más que de criterios racionalmente consensuados desarrollados dentro de las disciplinas o dominios.</p>	<p>Los desempeños están arraigados en el conocimiento disciplinario y modalidades de pensamiento.</p> <p>Los alumnos demuestran un uso flexible de los conceptos o ideas disciplinarios.</p> <p>Los alumnos ven la construcción del conocimiento como algo complejo, que sigue procedimientos y criterios prototípicamente usados por expertos del dominio.</p> <p>Con apoyo los desempeños iluminan la relación entre conocimiento disciplinario y vida cotidiana, examinando las oportunidades y las consecuencias de usar este conocimiento.</p> <p>Los desempeños demuestran una expresión y comunicación flexible y adecuada del conocimiento.</p>	<p>Los desempeños son predominantes integradores, creativos y críticos.</p> <p>Los alumnos pueden moverse con flexibilidad a través de dimensiones, vinculando los criterios por los cuales se construyen y convalida el conocimiento en una disciplina, con su objeto de estudio o los propósitos de la investigación.</p> <p>Los alumnos ven la construcción de conocimiento como algo complejo, impulsado a menudo por marcos y visiones del mundo encontrados y que surge como resultado de una argumentación pública dentro de las comunidades de profesionales en diversos dominios.</p> <p>Los alumnos pueden usar el conocimiento para reinterpretar y actuar en el mundo que los rodea.</p> <p>El conocimiento es expresado y comunicado a otros de manera creativa.</p> <p>Los desempeños a menudo van más allá de demostrar comprensión</p>

disciplinaria para reflejar la conciencia crítica de los alumnos acerca de la construcción del conocimiento en los dominios (por ejemplo, la comprensión meta disciplinaria) o la capacidad de los alumnos para combinar disciplinas en sus tareas (por ejemplo, comprensión interdisciplinaria)

Anexo 12

Guayaquil, 18 de Septiembre de 2013

Consentimiento Informado

Investigación “Aprendizaje Basado en Problemas como Estrategia de Desarrollo de Competencias”

Yo, _____, doy mi consentimiento para participar en la investigación citada anteriormente, que será realizada por Lorena Durán Caneo, docente de la Facultad de Ecología Humana, Educación y Desarrollo de la Universidad Casa Grande, en el contexto de su tesis de posgrado.

Entiendo que esta participación es totalmente voluntaria y me puedo retirar cuando lo estime conveniente sin penalización y acceder a los resultados de la investigación, así como también eliminar los registros de investigación en la medida en que pueda ser identificado. Comprendo que la participación en la innovación propuesta por la docente debe seguir las indicaciones por esta dadas, en el momento en que se requiera.

1. La razón de este proyecto es determinar la influencia del juego como estrategia pedagógica en el desarrollo de dos competencias específicas de educación planteadas por el Proyecto Alfa Tunning.

2. Los procedimientos son los siguientes:

El proyecto de investigación se llevará a cabo durante las 14 semanas del ciclo académico de septiembre, momento en el cual se implementará el juego pedagógico. Durante ese tiempo, la investigadora recogerá los datos usando dos instrumentos. Entiendo que la investigadora me solicitará participar en estos.

3. No existen riesgos previstos.

4. Los resultados de esta participación serán confidenciales, y no se darán a conocer en forma individual o identificable sin mi previo consentimiento.

5. La investigadora contestará cualquier pregunta adicional sobre la investigación, ahora o en el curso del proyecto.

ACEPTO participar, para lo cual firmo dos copias de este formulario.

Firma de Investigadora

Firma de Estudiante

Anexo 13

Instrumento de Validación de Rúbrica

UNIVERSIDAD CASA GRANDE				
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR				
INSTRUMENTO DE VALIDACIÓN POR EXPERTOS				
Instrumento dirigido a evaluar el nivel de comprensión de las estudiantes.				
Tema de investigación: El Aprendizaje Basado en Juegos como Estrategia para el Desarrollo de Competencias.				
Instrucciones:				
1. Leer detenidamente la Tabla de los Niveles de Comprensión según Boix-Mansilla & Gardner (1999)				
2. Leer detenidamente el syllabus del curso con sus objetivos.				
3. Leer detenidamente la Rúbrica de Evaluación construida.				
Criterios	Coherencia	Claridad	Consistencia	Observaciones
	1	2	3	
Aplicación Teórica “Conceptos Sistémicos”	Criterio de Evaluación, a continuación encontrará las casillas para evaluar los descriptores.			
1. Comprensión Ingenua				
2. Comprensión de Principiante				
3. Comprensión de Aprendiz				
4. Comprensión de Maestro				
Aplicación de Herramientas de Evaluación Familiar	Criterio de Evaluación, a continuación encontrará las casillas para evaluar los descriptores.			
1. Comprensión				

Aprendizaje Basado en Juegos como Estrategia para el Desarrollo de Competencias Específicas de Educación

Ingenua				
2. Comprensión de Principiante				
3. Comprensión de Aprendiz				
4. Comprensión de Maestro				
Planteamiento de Intervenciones Familiares	Criterio de Evaluación, a continuación encontrará las casillas para evaluar los descriptores.			
1. Comprensión Ingenua				
2. Comprensión de Principiante				
3. Comprensión de Aprendiz				
4. Comprensión de Maestro				
Lectura descriptiva de los Procesos Familiares	Criterio de Evaluación, a continuación encontrará las casillas para evaluar los descriptores.			
1. Comprensión Ingenua				
2. Comprensión de Principiante				
3. Comprensión de Aprendiz				
4. Comprensión de Maestro				
Posicionamiento en el rol de educador	Criterio de Evaluación, a continuación encontrará las casillas para evaluar los descriptores			
1. Comprensión Ingenua				
2. Comprensión de Principiante				

Aprendizaje Basado en Juegos como Estrategia para el Desarrollo de Competencias Específicas de Educación

3. Comprensión de Aprendiz				
4. Comprensión de Maestro				
¿Tiene alguna observación y/o recomendación que permita mejorar este instrumento?				
Evaluado por:	Nombre y Apellidos: Cédula de Identidad: Profesión: Grado Académico: Institución donde labora: Dirección: Teléfono:			Firma
Criterios de Evaluación:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Excelente: Cuando considere que el descriptor está bien redactado y debe incluirse (es pertinente) 2. Aceptable: Cuando considere que el descriptor debe ser incluido, pero con modificaciones. 3. Deficiente: El descriptor debe ser eliminado. 			
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Coherencia: El instrumento presentado conserva los elementos planteados por Boix-Mansilla & Gardner en relación a los Niveles de la Comprensión. 2. Claridad: El instrumento presentado es claro en su redacción y permite su comprensión. 3. Consistencia: El instrumento presentado mantiene una estrecha relación con los objetivos propuestos para el curso (Syllabus de la asignatura) 			

Aprendizaje Basado en Juegos como Estrategia para el Desarrollo de Competencias Específicas de Educación

Anexo 14

Cuestionario para medir Satisfacción

Nombre:

.....

Fecha:

En cada uno de los siguientes factores, coloque una marca en cualquiera de los paréntesis, en el que mejor describa su satisfacción con las actividades del seminario y el apoyo del computador.

	Muy de Acuerdo 5	De Acuerdo 4	Ni acuerdo Ni desacuerdo 3	Desacuerdo 2	Muy en Desacuerdo 1
1. La estrategia de entrenamiento fue apropiada para motivar el aprendizaje.	()	()	()	()	()
2. El Videojuego fue apropiado para practicar el material estudiado.	()	()	()	()	()
3. El Videojuego fue fácil de aprender.	()	()	()	()	()
4. El Videojuego fue fácil de utilizar.	()	()	()	()	()
5. El apoyo del Videojuego fue útil para mejorar la calidad de mi desempeño.	()	()	()	()	()
6. El apoyo del Videojuego hizo mi desempeño más fácil.	()	()	()	()	()
7. El apoyo del Videojuego mejoró mi habilidad para tomar decisiones	()	()	()	()	()
8. El apoyo del Videojuego me ayudó a aumentar mi productividad.	()	()	()	()	()
9. Estoy muy satisfecho(a) con el trabajo que realicé.	()	()	()	()	()
10. Estoy satisfecho(a) con el Videojuego y lo recomendaría a mis compañeros(as)	()	()	()	()	()

Anexo 15

Evaluación Inicial y Final del Curso

1. Explique y justifique qué tipo de familia es la presentada en el caso. Debe indicar la tipología y por qué considera que la familia se ajusta al tipo determinado.
2. Aplique las PROPIEDADES SISTÉMICAS a la familia presentada en el caso. Justifique y relacione las ideas y/o conceptos elegidos.
3. Identifique y explique la PAUTA DE COMUNICACIÓN de esta familia. Debe justificar claramente la existencia de la pauta y cómo la observa.
4. Identifique y explique claramente los LÍMITES de la familia. Debe justificar desde la teoría y aplicarlos correctamente eligiendo para ello algún segmento del caso que permita ilustrar su respuesta (Dónde, en el texto, se evidencian los límites de la familia).
5. Identifique cuál es el tipo de CRISIS que la familia está atravesando. Debe ajustarse a la teoría y justificar su respuesta.
6. Desde el rol de EDUCADORA, indique cómo haría el proceso de evaluación de esta familia. Debe explicar el porqué de sus decisiones y el objetivo de la evaluación.
7. Seleccione 3 HERRAMIENTAS DE EVALUACIÓN FAMILIAR que consideraría en este caso. Indique claramente qué pretende obtener de su uso. Recuerde que forman parte de un Proceso de Evaluación por lo que deben estar relacionadas entre sí. No puede utilizar el APGAR pues en este caso no aplica (mide el grado de disfuncionalidad).
8. Indique qué INTERVENCIÓN propondría desde el rol de EDUCADORA. Debe considerar tipo, pautas familiares, objetivos y estrategias.