



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

El uso de las tecnologías de la información y la comunicación en el aula universitaria como consecuencia del Coronavirus

Coord.
Jonatán Cruz Ángeles



Dykinson, S.L.

LA PRÁCTICA DELIBERADA VIRTUAL EN EL ENTRENAMIENTO DE HABILIDADES TERAPÉUTICAS EN ENSEÑANZAS OFICIALES DE PSICOLOGÍA (PROYECTO SÓCRATES)

LAURA ALONSO RECIO

Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA)

IRENE CARO CAÑIZARES

Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA)

MARÍA RUEDA EXTREMERA

Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA)

ADRIÁN GALIANA RODRÍGUEZ BARBERO

Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA)

1. INTRODUCCIÓN

El proceso de cambio más importante que están viviendo las universidades europeas es la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) (Ramirez y Dijlana, 2014). Este proceso está orientado, según la Declaración de Bolonia de 1999, a la armonización de los sistemas educativos de la unión europea con el fin de permitir la promoción de la movilidad de los ciudadanos, su ocupabilidad y el desarrollo global del continente. El objetivo es crear un EEES que permita romper las barreras y reforzar la competitividad global de la enseñanza superior europea (Maassen y Stensaker, 2011). Este segundo objetivo se consigue, entre otras cosas, mediante la formación del estudiantado con nuevas metodologías docentes y el impulso de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) (De Juanas, 2010). Esto supone, sin duda, un cambio profundo de las universidades, que pasan de ser un mero transmisor del conocimiento al alumnado, a convertirse en un mediador en la construcción del propio conocimiento de estos, permitiendo así el aprendizaje de las competencias profesionales (González Losada y Triviño

García, 2018). Esto implica directamente al profesorado, que debe modificar sus prácticas docentes universitarias, y a la propia institución, que debe garantizar la formación de calidad entre su profesorado para hacer este cambio posible (Alsina, 2014; Aramburuzabala et al., 2013; Mas, 2011). Es decir, ante esta realidad, las Universidades y sus docentes tienen el desafío de impulsar la innovación y las tecnologías (Alonso-Sáez y Arandía-Loroño, 2016), y, en el caso concreto de las facultades de psicología, desarrollar acciones y prácticas enfocadas a garantizar la adquisición de habilidades y competencias para el ejercicio profesional dentro del área de la salud. Sobre estos tres aspectos hablaremos a continuación.

En primer lugar, respecto a la innovación, se acentúa el interés por los procesos de enseñanza-aprendizaje y la necesidad de contar con propuestas o estrategias didácticas innovadoras que permitan el desarrollo de una práctica docente reflexiva, atractiva, interesante e interactiva (Gutiérrez Delgado, 2018).

Podemos definir una estrategia didáctica como “el conjunto de procedimientos, apoyados en técnicas de enseñanza, que tienen por objetivo llevar a buen término la acción didáctica, es decir, alcanzar los objetivos de aprendizaje” (ITESM, 2010). Por su parte, hablamos de innovación educativa para referirnos a “cambio en el aprendizaje/formación que produzcan mejoras en los resultados de aprendizaje” (Sein-Echaluce Lacleta et al., 2014). Es decir, implica que el docente conciba y ponga en práctica una forma de enseñar nueva, diferente (Tricot, 2018).

Añadido a lo anterior, para que se considere innovación educativa el proceso debe responder a unas necesidades, debe ser eficaz y eficiente, además de sostenible en el tiempo y con resultados transferibles más allá del contexto particular donde surgieron (Sein-Echaluce Lacleta et al., 2014). En esta misma línea, Manso (2004) considera que la innovación debe ser seria, fundada y profunda pues, de lo contrario, acaba siendo una pseudo-innovación. La selección de la estrategia es, por tanto, una cuestión crucial, dado que de ella puede depender el éxito o fracaso del proceso de aprendizaje.

Algunos autores recomiendan, para aumentar la eficacia de la estrategia, que esta permita interactuar con contextos y situaciones reales, favoreciendo la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades (González Losada y Triviño García, 2018). Por lo tanto, toda innovación exige un proceso de reflexión por parte de los docentes, que les ayude a buscar fórmulas de enseñar más atractivas, buscando además la relación con el mundo laboral y profesional.

En segundo lugar, en relación con las tecnologías, el desarrollo actual de las sociedades conduce también a la transformación del sistema educativo, que necesita adaptarse a las TICs, pero sin desligarse de la enseñanza esencial de las asignaturas. En este sentido, el uso generalizado de las TICs en los múltiples ámbitos de la vida ha acelerado cambios profundos en las necesidades de las personas, en su vida cotidiana en general, y en su aprendizaje en particular. Nos encontramos, tal y como indica la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, ante un mundo digital en el que los sujetos viven cada vez más y en el que el sistema educativo debe adoptar el lugar que le corresponde. El estudiante es cada vez más exigente en la forma de recibir la información y asimilar los procesos de comunicación. Esto conduce a que la educación universitaria sea transformada y se adapte a los usos que hace la sociedad de la tecnología.

Desde la Comisión Sectorial TIC de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) se han desarrollado diversas iniciativas encaminadas a profundizar en las posibilidades de las TICs y su aplicación en el ámbito universitario, desarrollando una labor de debate y reflexión al respecto (Gallardo Castel, 2018). En sus informes anuales (UNIVERSITIC), ofrecen información descriptiva sobre el estado y la evolución del uso de las TICs en las universidades españolas. En el último informe realizado el año 2021, apuesta por un nuevo modelo, al que denominan Universidad Digital, que no implica mantener el paradigma tradicional alimentado con nuevas tecnologías, sino un paradigma nuevo caracterizado por ser flexible, ágil, global y digital (Fernández et al., 2021). Entre los retos estratégicos que debe enfrentar la universidad digital se encuentran el convertir al alumnado en

protagonista del aprendizaje, atendiendo a sus demandas emergentes, y la innovación en la formación mediante el uso generalizado de metodologías activas y la formación en competencias.

Como consecuencia, las Universidades y los docentes deben cambiar para adaptarse a los nuevos modelos de estudiante y Universidad digital. Considerar el empleo de las TICs y apostar por la innovación y la excelencia en las Universidades modernas es fundamental para abordar las necesidades que demanda la sociedad. Esta transformación digital supone una oportunidad para alcanzar la excelencia mediante la diferenciación, ofreciendo servicios que respondan a las nuevas demandas y necesidades de la comunidad universitaria. En respuesta a ello, la mayor parte de las Universidades han incorporado plataformas virtuales. No obstante, como se señala en el informe UNIVERSITIC de 2020, las universidades deben seguir evolucionando su plataforma virtual para convertirla en un ecosistema digital para el aprendizaje mediante la integración de nuevas herramientas (Gómez, 2021). Además, para garantizar el éxito, estas innovaciones y TICs deben desarrollarse desde la óptica del alumnado, teniendo en cuenta sus expectativas y midiendo su nivel de satisfacción (Gómez, 2021). En este contexto surge, precisamente, la propuesta de innovación docente de nuestro grupo que pretende introducir mejoras en la docencia universitaria a través de la innovación educativa y la incorporación de nuevas tecnologías educativas a la plataforma virtual existente, Moodle en nuestro caso. Concretamente, se centra en la creación de materiales audiovisuales interactivos, en los que se presentan casos clínicos, y de actividades didácticas innovadoras asociadas los mismos en aulas virtuales en el área de la salud, en particular, en el área de la Psicología sanitaria.

Finalmente, en cuanto al tercer aspecto fundamental a introducir, formar psicólogos/as es un reto para todas las instituciones formativas dedicadas al ámbito de la psicología (Hill et al., 2017). La adecuada adquisición de habilidades y destrezas dentro del área de la salud se ha relacionado, aunque no de forma determinante, con la formación teórica, los cursos de formación continuada, la supervisión, la asistencia a talleres o la psicoterapia personal (Ericsson, 2006). Existen otras condiciones que parecen influir en la correcta formación, como, por ejemplo, la práctica

deliberada (Ericsson, 2006; Hill et al., 2017). Esta práctica deliberada se caracteriza, entre otras cosas, por suministrar un conjunto de actividades dirigidas, que son guiadas por un psicólogo-a, que proporcionan una retroalimentación inmediata con el objetivo de mejorar el rendimiento de los/as psicólogos/as (Chow, 2014).

Para que una práctica supervisada llegue a considerarse deliberada debe cumplir unos criterios: debe basarse en objetivos concretos, que estos puedan ser monitorizados, deben suponer un cierto nivel de desafío y el entrenamiento debe extenderse en el tiempo. De esta forma, se defiende que la práctica deliberada es útil tanto para la adquisición de nuevas destrezas como para el mantenimiento y perfeccionamiento de ellas. Dado su potencial, en los últimos años ha aumentado el interés por el estudio de su utilidad y se empieza a proponer como alternativa docente en la práctica de terapeutas en formación (Prado Abril et al., 2019). Sin embargo, la principal limitación de este modelo en el contexto clínico real tiene que ver con el alto coste de su implementación y por la evidente repercusión que puede tener en la atención a los pacientes.

Precisamente, el proyecto que presentamos, que hemos llamado Proyecto Sócrates por su similitud con la mayéutica, está dirigido a superar las limitaciones que tiene la práctica deliberada en el contexto real simulándola de manera virtual mediante el empleo de las nuevas tecnologías y de la realización de actividades didácticas innovadoras dentro de las plataformas virtuales de las asignaturas. Dicho de otro modo, pretendemos crear un entorno tecnológico de práctica deliberada, que permita generar situaciones de formación, libres de las restricciones del tiempo y del espacio que imponen la práctica deliberada puramente presencial. En concreto, proponemos, en primer lugar, la elaboración de material audiovisual de alta calidad que permita acercar al estudiantado a la psicología en contextos terapéuticos, para profundizar en las diferentes fases y herramientas utilizadas en el proceso de evaluación y rehabilitación psicológica. Los casos que se pretenden desarrollar son *roleplaying* representados por psicólogos, con experiencia real en la práctica clínica, con la participación de actores en aquellos casos complejos, que requieren un nivel interpretativo acorde. Si bien los datos son ficticios, los casos que se pretende mostrar serán elaborados atendiendo a las

características reales de las situaciones que representan y las interacciones entre terapeuta y paciente serán trabajadas para que resulten reales y espontáneas.

En segundo lugar, a partir de este material audiovisual se pretende que el estudiantado trabaje con un alto nivel de detalle en las diferentes etapas del proceso de evaluación e intervención psicológica, profundizando en las tareas, herramientas, actitudes y habilidades del terapeuta que van emergiendo en cada etapa del proceso, por medio de diferentes actividades didácticas innovadoras, que sean dinámicas y permitan al estudiante ser activo en su proceso de aprendizaje. Estas tareas estarán supervisadas por el profesorado y ofrecerán una retroalimentación inmediata.

El objetivo final del proyecto es analizar el impacto que tiene la práctica deliberada virtual sobre los/as estudiantes de psicología, concretamente, sobre el grado de adquisición de las habilidades terapéuticas asociadas con una correcta evaluación y tratamiento psicológicos. Además, siguiendo las recomendaciones de UNIVERSITIC2020, evaluaremos también el impacto que tiene sobre su nivel de satisfacción y el cumplimiento de sus expectativas.

Pretendemos, de esta manera, adaptarnos a las exigencias del EEES y de la Universidad Digital, en materia de innovación y desarrollo tecnológico. Entendemos que la práctica deliberada virtual, por medio de la creación de actividades didácticas innovadoras basadas en casos clínicos reales en psicología, cumple con las características que tiene que tener una estrategia para ser innovadora. Así, permite responder a una necesidad, la de mejorar las habilidades terapéuticas de los/as estudiantes de psicología durante la evaluación y tratamiento psicológico. Además, es sostenible en el tiempo, dado que se puede emplear a lo largo de toda la asignatura para trabajar diferentes competencias por medio de distintos casos clínicos. También es transferible más allá del contexto general en el que se ha desarrollado, dado que la práctica deliberada virtual puede implementarse en todas aquellas asignaturas, incluso de otras áreas diferentes a la psicología, en las que se necesite trabajar habilidades terapéuticas. Además, permite adquirir una serie de habilidades básicas imprescindibles en los terapeutas que se pueden generalizar al contexto clínico real.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

- Analizar el impacto que tiene la práctica deliberada virtual en los/as estudiantes de psicología respecto al grado de adquisición de las habilidades terapéuticas, el nivel de satisfacción y el cumplimiento de expectativas.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analizar el impacto que tiene la práctica deliberada virtual en los/as estudiantes de psicología respecto al grado de adquisición de las habilidades terapéuticas, medidos por medio del rendimiento académico.
- Analizar el impacto que tiene la práctica deliberada virtual en los/as estudiantes de psicología respecto al grado de cumplimiento de sus expectativas.
- Analizar el impacto que tiene la práctica deliberada virtual en los/as estudiantes de psicología respecto a su nivel de satisfacción.

3. METODOLOGÍA

3.1. DISEÑO

Se propone un diseño cuasiexperimental, de evaluación solo post, con dos grupos, uno de ellos cuasi control de una cohorte anterior. El grupo experimental estará compuesto por estudiantes de aquellas asignaturas seleccionadas para el proyecto en las que se incorporarán, entre las actividades de evaluación continua, actividades didácticas innovadoras basadas en material audiovisual expresamente elaborado para este proyecto, en el que se presentarán casos clínicos simulados con la participación de actores, como medio para trabajar la práctica deliberada virtual. Por su parte, el grupo cuasi control estará formado por estudiantes de las mismas asignaturas, pero de una cohorte anterior (curso previo),

donde las actividades de evaluación continua seguirán el planteamiento habitual.

Para evaluar el impacto que tiene la práctica deliberada sobre los estudiantes (variable independiente) se registran un conjunto de variables cuantitativas y cualitativas acerca del rendimiento académico, el nivel de satisfacción y el grado de cumplimiento de las expectativas (variables dependientes). Y también datos sociodemográficos (sexo, edad, lugar de origen, estudios previos, estudios actuales, experiencia previa en psicología y percepción de tiempo disponible para el estudio) para poder controlar su posible efecto en los resultados.

3.2. PARTICIPANTES

La muestra estará compuesta por estudiantes del Grado en Psicología y del Máster de Psicología General Sanitaria, de las asignaturas seleccionadas en el proyecto, que de forma voluntaria aceptan participar. Por lo tanto, todos los participantes serán mayores de edad y el número final de la muestra dependerá del número de matrículas en las asignaturas seleccionadas y de los estudiantes que finalmente sean voluntarios. Las asignaturas se seleccionarán atendiendo al grado de contenido clínico de sus programas, de entre una muestra de conveniencia formada por aquellas impartidas por el equipo de trabajo del presente proyecto.

Para conformar el grupo experimental se considerará como participante a todo el alumnado matriculado en las asignaturas seleccionadas en el primer semestre del curso 2022-2023 que firme el consentimiento informado de participación en el estudio. Por su parte, para conformar el grupo control se considerará como participante a todo el alumnado matriculado en las asignaturas seleccionadas de la cohorte anterior, es decir, del segundo semestre del curso 2021-2022, que firme el consentimiento informado de participación en el estudio. Dado que generalmente el número de matrículas suele ser estable entre semestres y que los niveles de participación voluntaria no suelen fluctuar, se espera que ambos grupos estén balanceados en cuanto a número de participantes.

3.3. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Se ha diseñado un cuestionario ad hoc que permite recoger datos socio-demográficos. También se han adaptado otros tres cuestionarios para medir el grado de cumplimiento de expectativas, el nivel de satisfacción del estudiantado con las actividades y la orientación de metas respecto al aprendizaje.

- Cuestionario de cumplimiento de expectativas con la asignatura (Pérez Padilla, 2015). Se trata de un cuestionario dirigido a analizar el grado de cumplimiento de expectativas de una asignatura dada. Está compuesto por seis ítems que se responden en una escala tipo likert de seis puntos que se mueven desde “totalmente en desacuerdo” a “totalmente de acuerdo” y un ítem final acerca del grado general de cumplimiento de expectativas. El alfa de Cronbach para evaluar la fiabilidad de la escala en el estudio original fue de 0.86. El cuestionario original se ha adaptado para sustituir los ítems que hacen referencia a la asignatura y centrarlos en la actividad.
- Students’ Satisfaction and Self-confidence Scale (Franklin et al., 2014). Se trata de una escala de 13 ítems utilizada para medir la satisfacción del estudiante con una actividad de simulación (5 ítems) y la confianza en sí mismo en el aprendizaje (8 ítems). Las respuestas se califican en una escala Likert de 5 puntos con valores que van desde 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 5 (totalmente de acuerdo). Las puntuaciones más altas indican una mayor satisfacción y mayores niveles de confianza en sí mismo. El alfa de Cronbach reportada para la satisfacción es de 0,94; para la autoconfianza de 0,87 (Jeffries y Rizzolo, 2006). En este caso, la adaptación ha consistido en la traducción al castellano de los ítems originales en inglés y en la sustitución de la referencia que se hace en los ítems a la simulación para centrarla en la actividad.
- Learning Goal Orientation (LGO). Evalúa el deseo de una persona por autodesarrollarse mediante la adquisición de nuevas habilidades, el manejo exitoso de situaciones nuevas y la mejora de la competencia (VandeWalle, 1997). Está compuesto

por 13 ítems que se evalúan en una escala tipo likert de 7 puntos, organizados en tres subescalas: (a) cuatro ítems que miden orientación a la meta del aprendizaje, (b) cuatro ítems que miden la dimensión de orientación a la meta del desempeño, y (c) cinco ítems que miden la dimensión de orientación a la meta de evitación. En este caso, al igual que en el anterior, la adaptación ha consistido en la traducción al castellano de los ítems originales en inglés.

Además, se utilizará la herramienta “Libro de Calificaciones” del aula virtual para recoger la información relativa al rendimiento académico.

3.4. PROCEDIMIENTO

El proyecto se está desarrollando durante el segundo semestre del curso 21-22 y se extenderá hasta el primer semestre del curso 22-23.

El primer paso fue elegir las asignaturas susceptibles de beneficiarse del proyecto, en las que se iban a diseñar los materiales audiovisuales y las actividades de innovación docente para ser implementadas en el primer semestre del curso 2022-2023. Estas aulas son las que conforman el grupo experimental. En el caso del grupo control, las asignaturas seleccionadas son las mismas que las anteriores, pero de una cohorte anterior (segundo semestre del curso 2021-2022) en las que se sigue la planificación de actividades según el procedimiento habitual.

El segundo paso fue diseñar las actividades didácticas innovadoras que se implementarán en las aulas del grupo experimental. Estas actividades serán diseñadas de forma equivalente, en cuanto a objetivos y competencias, a las existentes en el grupo control. Además, el resto de los parámetros (manual, material de consulta voluntaria, foros de tutorías, resto de actividades) se mantendrán constantes para equiparar al máximo posible ambos grupos y que puedan ser comparados entre sí.

Una vez seleccionadas las asignaturas y diseñadas las actividades del grupo experimental, el siguiente paso fue informar a los estudiantes del segundo semestre del curso 21-22 (grupo control) acerca de los objetivos del estudio, solicitándose su participación voluntaria por medio de la firma del consentimiento informado. A todos aquellos estudiantes que

manifestaron su voluntad de participar en el estudio se les envió un formulario de Google Docs que contenía los instrumentos de evaluación descritos en el apartado anterior para recoger las medidas de interés una vez finalizada la actividad objeto de estudio. Se procederá del mismo modo con los estudiantes del primer semestre del curso 22-23 (grupo experimental).

El tratamiento, la comunicación y la cesión de los datos de carácter personal de todos los participantes se ajustará a lo dispuesto en la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre de protección de datos de carácter personal. Los datos recogidos serán tratados de forma confidencial y solo se emplearán para fines de investigación. Los participantes serán identificados mediante un método de codificación por disociación reversible y solo los investigadores podrán relacionar dichos datos con los participantes. Por lo tanto, la identidad no será revelada a persona alguna.

3.5. ANÁLISIS DE DATOS

Se utilizará una metodología correlacional cuasiexperimental en la que se realizarán análisis descriptivos e inferenciales. Los análisis estadísticos se realizarán mediante R (R Core Team, 2019).

4. RESULTADOS

En estos momentos nos encontramos recogiendo los datos relativos a los estudiantes del grupo control (segundo semestre del curso 21-22), por lo que no contamos con los datos necesarios para poder comparar el impacto de la práctica deliberada sobre las variables de interés. Sin embargo, sí podemos mostrar aquí los avances realizados en todas las fases del proceso que se han desarrollado.

4.1. ASIGNATURAS SELECCIONADAS

Las asignaturas seleccionadas pertenecen al Plan de Estudios del Grado en Psicología y al Máster en Psicología General Sanitaria. Las asignaturas correspondientes al Grado fueron dos optativas: Neuropsicología e Introducción a la Psicofarmacología Clínica. En el caso del Máster, se

optó por tres asignaturas obligatorias: Fundamentos Científicos y Profesionales de la Psicología General Sanitaria, Evaluación y diagnóstico en psicología clínica y de la salud II: adultos y vejez, así como el primer periodo de prácticas: Prácticas Externas 1.

4.2. ACTIVIDADES SELECCIONADAS

Dentro de las asignaturas seleccionadas para el estudio, los profesores escogieron una actividad del aula susceptible de ser adaptada bajo el paradigma de la práctica deliberada. Para esta adaptación y creación de actividades didácticas innovadoras nos hemos valido de *Branching Scenario*: un tipo de contenido basado en escenarios y en bifurcaciones según las opciones de respuesta proporcionadas que permite a los usuarios crear dilemas, escenarios de aprendizaje y otros tipos de aprendizaje adaptativo. El contenido puede estar basado en vídeo o en otros tipos de contenido H5P, diseñado para realizar actividades interactivas.

4.3. ACTIVIDADES INTERACTIVAS DISEÑADAS

Para cada una de las actividades se guionizaron los casos clínicos con el objetivo de poder ser interpretados o dramatizados por actores y actrices, generando escenas o viñetas que tuvieran lugar en un contexto de consulta de psicoterapia o psiquiatría. Dentro de estos guiones se determinan las posibles respuestas que el-la terapeuta puede dar al-la paciente y por las que el-la estudiante deberá optar durante el visionado, haciendo las veces de psicólogo-a. La elección de una u otra opción lleva a su vez a otra escena, ofreciendo en todo momento retroalimentación constante.

FIGURA 1. Ejemplo de guión con alternativas de respuesta y retroalimentaciones.

VOI EN OFF
ESCENARIO
INTERPRETACIÓN (P: psicólogo/a; C: cliente)
OPCIONES O TEXTO EN PANTALLA

ESCENARIO 1 – CONSULTA INICIAL

Entra en la sala una mujer de unos 35 años, llamada Andrea Fernández. Su aspecto es formal y sus modales, educados. Tras saludaros mutuamente, la invitas a sentarse. Te presentas y anuncias brevemente tu profesión y especialización, para, a continuación, indicarle que proceda a contar los detalles de su caso, de cara a una posible intervención. La entrevista transcurre con normalidad, es abierta y dinámica.

Despacho de psicología con mobiliario básico (mesa y dos sillas) y agenda con las citas (siempre será el mismo)

Se interpreta lo narrado en off, y se pasa al siguiente diálogo:

P: ¿qué edad tiene tu hijo? ¿cómo se llama?

C: tiene 7 años, recién cumplidos y se llama Roberto

P: Muy bien, ¿tiene hermanos?

C: No, es hijo único

P: ¿Qué tal la relación contigo?

C: Muy bien, es un niño muy cariñoso y obediente, lo que pasa es que cuando se va con su padre, no quiere irse y es cuando las cosas empiezan a ir mal: no hace los tareas, monta rabietas y nos llaman del colegio por mal comportamiento.

P: ¿Cuándo se va con su padre, a qué le refieres?

C: Estamos separados, en régimen de custodia compartida. Cada 15 días cambia de domicilio. Honestamente, creo que todo esto viene porque cuando está con su padre, me echa de menos y no sabe cómo manejarlo.

en este momento recuerdas que debías haber entregado, antes de empezar la entrevista, un consentimiento donde se informe al usuario que sus datos clínicos y personales serán tratados y custodiados conforme a la ley de protección de datos, y en su caso, de los pormenores de un proceso de evaluación e intervención. Te planteas las siguientes opciones ¿cuál elegirías?

1. Para la entrevista y entregas el consentimiento para que la madre lo firme **(MAL: En el caso de menores, no es posible avanzar sin el consentimiento de los progenitores o tutores legales)**.
2. Continúa la entrevista, ya que no quieres interrumpir la dinámica de la misma, para entregar el consentimiento más tarde **(MAL: aunque continuar la entrevista por ese motivo es razonable, la firma del consentimiento informado es obligatoria, máxime en casos de menores y padres separados)**.
3. Le dices a la madre que es necesario el consentimiento explícito del padre, para poder evaluar/intervenir en el caso y él también tiene que firmarlo **(BIEN: el proceso no puede comenzar sin el consentimiento explícito y de mutuo acuerdo, de los progenitores o tutores legales)**.
4. Como la prioridad es el paciente, decides continuar la entrevista para obtener más datos clínicos del caso y avanzar en una posible evaluación sobre el posible impacto negativo que el padre está ejerciendo en el niño **(MAL: En el caso de menores, no es posible avanzar sin el consentimiento de los progenitores o tutores legales. Además, aunque el posible efecto negativo de su padre es una posibilidad a explorar, nunca hay que perder de vista que la persona informante solo es una parte implicada en el caso, y es necesario contrastar y explorar desde el otro punto de vista, en este caso, el padre, además del implicado, el hijo, y si fuera preciso, otros actores implicados)**.

Fuente: elaboración propia

En base al guión y múltiples opciones de respuesta, se generaron las rutas de vídeos a partir de las cuales se ordenarán las grabaciones para la presentación al estudiantado. Todos los vídeos fueron grabados por personal técnico audiovisual y los guiones fueron interpretados por actores y actrices.

FIGURA 2. Fotografía de una sesión del trabajo de grabación de vídeos



Fuente: con permiso del autor Gonzalo Pazos Vega y con autorización para la difusión de derechos de imagen de los actores.

En estos momentos nos encontramos realizando el montaje del *Branching Scenario* con todas las escenas y dilemas.

FIGURA 3. Captura de pantalla de un montaje de la actividad interactiva con H5P como *Branching Scenario*



Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

La práctica deliberada es el conjunto de actividades dirigidas a la mejora del rendimiento del terapeuta, guiadas por un mentor que proporciona retroalimentación inmediata, basadas en la repetición sistemática y progresivamente más refinada, durante extensos periodos de tiempo, con el fin último de mejorar la ejecución (Chow, 2014). Esta práctica deliberada es uno de los factores más relevantes en la consecución de la pericia terapéutica, entendida como la manifestación de altos niveles de habilidad, destreza, competencia profesional y efectividad, y es un reto para todas las instituciones formativas dedicadas al ámbito de la psicología sanitaria (Ericson, 2006; Hill et al., 2017). No obstante, su implantación en el contexto real no siempre resulta posible, debido a su alto coste y a la evidente repercusión que puede tener en la atención a los pacientes.

Teniendo en cuenta las posibilidades que nos ofrecen las nuevas tecnologías y la necesidad de incorporar prácticas innovadoras en la

educación superior (Gómez, 2021), construir un entorno tecnológico de práctica deliberada permite generar situaciones de formación, libres de las restricciones del tiempo y del espacio que impone la práctica deliberada puramente presencial, contribuyendo a la formación de futuros profesionales de la psicología.

Para poder crear estos entornos, es fundamental la reflexión profunda por parte del profesorado acerca de las competencias a adquirir y entrenar para el diseño de actividades con estrategias didácticas innovadoras y basadas en las TICs, a través de las cuales el estudiantado sea activo en el proceso de aprendizaje, siempre bajo la supervisión del profesorado y obteniendo un *feedback* inmediato de su ejecución. Igualmente, es imprescindible contar con las herramientas tecnológicas apropiadas que permitan elaborar el material audiovisual con alta calidad, de tal forma que se pueda proporcionar al estudiantado una experiencia lo más cercana posible a la experiencia real de la práctica de la psicología en contextos clínicos.

Aunque aún no contamos con resultados cuantificables en las variables de interés, se espera que los resultados de este estudio desarrollado en asignaturas de los Grados de Psicología y del Máster en Psicología General Sanitaria sean positivos para los estudiantes, tanto para el desarrollo de sus habilidades terapéuticas, como para la mejora de sus expectativas y nivel de satisfacción. En este sentido, entendemos que producirá resultados positivos en comparación con las actividades desarrolladas de manera habitual en las aulas virtuales.

A largo plazo, se pretende promover el cambio general de las aulas virtuales de estas titulaciones para adaptarlas a las características de la Universidad Digital propuestas por los informes UNIVERSITIC. Incluir actividades didácticas como las descritas que permitan la práctica deliberada a través de las TICs cumple con las características que tiene que tener una estrategia para ser innovadora (González Losada y Triviño García, 2018; Manso, 2004; Sein-Echaluze Lacleta et al., 2014). Por un lado, permite dar respuesta a la necesidad de mejorar las habilidades terapéuticas de los/as estudiantes de psicología. Por otro lado, su implementación en las aulas es sostenible en el tiempo, dado que se puede emplear a lo largo de toda la asignatura para trabajar diferentes

competencias por medio de distintos casos clínicos, y es transferible a todas aquellas asignaturas, incluso de otras áreas diferentes a la psicología clínica y sanitaria, en las que se necesite trabajar habilidades terapéuticas o de manejo interpersonal. Finalmente, permite adquirir una serie de habilidades básicas imprescindibles en los terapeutas que se pueden generalizar al contexto clínico real.

6. CONCLUSIONES

La práctica deliberada es una herramienta de formación en el ámbito de las Ciencias del Comportamiento con un gran potencial para mejorar la pericia y conseguir la excelencia.

Adaptar la práctica deliberada al contexto virtual facilita su implementación en el ámbito educativo, enriqueciendo significativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje y contribuyendo al desarrollo de una práctica docente reflexiva, atractiva, interesante e interactiva.

Incluir el paradigma de la práctica deliberada virtual en las aulas se alinea con los objetivos propuestos por los informes UNIVERSITIC para la Universidad Digital.

7. AGRADECIMIENTOS

Nuestro agradecimiento por su ayuda y nuestro reconocimiento a su labor al resto de participantes del equipo de investigación: Eva Izquierdo Sotorrió y Alicia Onieva Lupiáñez, sin cuyo trabajo el proyecto no habría podido salir adelante. Igualmente, el equipo de investigación al completo agradece a la Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA) su apoyo y compromiso con la investigación para la innovación docente, así como la dotación económica concedida dentro de la II Convocatoria de Ayudas a Proyectos de Innovación Educativa a la que se adscribe este proyecto. Finalmente, el equipo agradece enormemente a todo el equipo profesional de Platón de la Universidad a Distancia de Madrid su excelente trabajo y disposición.

8.REFERENCIAS

- Alonso-Sáez, I. y Arandia-Loroño, M. (2017). 15 años desde la Declaración de Bolonia. Desarrollo, situación actual y retos del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 3(23), 199-213.
- Alsina, A. (2014). Innovación metodológica basada en el aprendizaje realista. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 18(3), 275-291
- Aramburuzabala, P., Hernández-Castilla, R. y Ángel-Uribe, I. (2013). Modelos y tendencias de la formación docente universitaria. Profesorado. *Revista de currículum y de formación del profesorado*, 17(3), 345-357.
- Chow, D. (2014). *The study of supershrinks: Development and deliberate practices of highly effective psychotherapists* (Doctoral dissertation, Curtin University).
- De Juanas, A. (2010). Contemplando Bolonia: una década de acontecimientos en la formación del Espacio Europeo de Educación Superior. *Foro de educación*, 8(12) 69-91.
- Ericsson, K. A., Charness, N., Feltovich, P. J. y Hoffman, R. R. (2006). *The Cambridge handbook of expertise and expert performance*. Cambridge University Press.
- Fernández, A., Llorens, F., Céspedes, J. J. y Rubio, T. (2021). *Modelo de Universidad Digital (mUd)*. Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Franklin, A. E., Burns, P. y Lee, C. S. (2014). Psychometric testing on the NLN student Satisfaction and Self-Confidence in Learning, Simulation Design Scale, and Educational Practices Questionnaire using a sample of pre-licensure novice nurses. *Nurse Education Today*, 34(10), 1298–1304.
- Gallardo Castel, A. F. (2018). La integración de las TIC en los procesos educativos y organizativos. *Educarem Revista*, 34, 325-339.
- Gómez, J. (ed.) (2021). *UNIVERSITIC 2020. Análisis de la madurez digital de las Universidades Españolas*. Crue Universidades Españolas, Madrid.
- González Losada, S. y Triviño García, M.A. (2018). Las estrategias didácticas en la práctica docente universitaria. *Profesorado: Revista de Currículum y formación del profesorado*, 22(2), 371-388. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7728>
- Gutierrez Delgado, J., Gómez Contreras, F. J. y Gutiérrez Rios, C. (2018). Estrategias didácticas de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva interactiva. *Aguascalientes*, 1-15.
- Hill, C. E., Spiegel, S. B., Hoffman, M. A., Kivlighan Jr, D. M. y Gelso, C. J. (2017). Therapist expertise in psychotherapy revisited. *The Counseling Psychologist*, 45, 7-53.

- ITESM (2010). Dirección de investigación y desarrollo. Capacitación en estrategias y técnicas didácticas. Recuperado el 22 de 03 de 2015, de http://www.itesm.mx/va/dide/documentos/inf-doc/Est_y_tec.PDF[Consulta 20/04/2015]
- Jeffries, P. R., y Rizzolo, M. A. (2006). Designing and implementing models for the innovative use of using simulation to teach nursing care of ill adults and children: A national, multi-site, multi-method study. National League for Nursing and Laerdal Medical.
- Maassen, P., y Stensaker, B. (2011). The knowledge triangle, European higher education policy logics and policy implications. *Higher Education*, 61(6), 757-769. <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9360-4>
- Manso, J. (2004). Innovación docente e integración en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). El caso de las ciencias de la salud. En M. Fonseca, J. Rodríguez López, y R. Tirado, *Innovar en la Universidad. Experiencias de la Universidad de Huelva* (págs. 45-64). Universidad de Huelva.
- Mas, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 15(3), 195-211.
- Pérez Padilla (2015). Expectativas, satisfacción y rendimiento académico en alumnado universitario. *Revista de Psicología y Educación*, 10(1), 11-32.
- Prado Abril, J., Gimeno Peón, A., Inchausti, F. y Sánchez-Reales, S. (2019). Pericia, efectos del terapeuta y práctica deliberada: el ciclo de la excelencia. *Papeles del Psicólogo*, 4 (2), 89-100.
- Ramirez, F., y Dijlana, T. (2014). In pursuit of excellence? Discursive patterns in European higher education research. *Higher Education*, 67(4), 439-455. <https://doi.org/10.1007/s10734-013-9681-1>
- R Core Team. (2019). R: A language and environment for statistical computing [Computer software]. R Foundation for Statistical Computing. <https://www.R-project.org/>
- Sein-Echaluze Laclea, M. L., Fidalgo Blanco, Á., & García-Peñalvo, F. J. (2014). Buenas prácticas de Innovación Educativa: Artículos seleccionados del II Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad, CINAIC 2013. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 44, 1-5.
- Tricot, A. (2018). Innovar en educación. Sí, pero ¿cómo?: mitos y realidades. Narcea.
- VandeWalle, D. (1997). Development and validation of a work domain goal orientation instrument. *Educational and Psychological Measurement*, 8, 995-1015.