

**DISEÑO DE EVALUACIÓN, EN EL CONTEXTO DEL
REDISEÑO CURRICULAR DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA
DE LA FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES DE LA
UNIVERSIDAD CENTRAL DE CHILE**

**TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE MAGISTER EN CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN CURRÍCULUM Y EVALUACIÓN.**

PROFESOR GUÍA:

- Ángel Alfredo Negrón Larre

INVESTIGADORES:

- Héctor Luis Bravo Illanes
- Manuel Hernán Donoso Adaro
- Ana Carolina Órdenes Zúñiga

DEDICATORIA

Héctor Bravo Illanes

A Emilia y Lorenzo....

Manuel Donoso Adaro

A mi esposa Rossy y mis hijos Ariadna, Tiare, Naiara y Cristóbal ...

Ana Carolina Órdenes Zúñiga

A mis hijos Benjamín, Valentina, Diego y Martina

AGRADECIMIENTOS

A nuestros compañeros y compañeras del magister, en especial a Karin y Jo por la confianza y la entrega en el trabajo colaborativo

SOLO USO ACADÉMICO

INDICE

| | |
|--|-----------|
| INTRODUCCIÓN | 3 |
| CAPÍTULO I: FORMULACIÓN DEL PROBLEMA | 7 |
| Antecedentes..... | 7 |
| Formulación del Problema..... | 8 |
| Objetivos | 12 |
| Objetivo General | 12 |
| Objetivos Específicos | 12 |
| CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO | 14 |
| La Historia de la Universidad Central de Chile | 14 |
| Reseña histórica de la Facultad de Ciencias Sociales de la UCEN | 17 |
| Misión..... | 18 |
| Proyecto Educativo..... | 18 |
| Sello Formativo | 19 |
| Modelo Educativo | 19 |
| Marco Conceptual | 21 |
| Teoría o Modelo Curricular | 21 |
| Visión general del concepto de Evaluación en la Educación Superior | 23 |
| Evaluación en Universidad Central | 26 |
| Evaluación Educativa | 27 |
| Estructura de la Evaluación | 29 |
| ¿Evaluar o Medir? | 30 |
| Características de la Evaluación..... | 31 |
| Tipos de Evaluaciones | 32 |
| Criterios de Evaluación (indicadores) | 36 |
| Agentes Evaluadores | 38 |
| Etapas del Proceso de Evaluación | 39 |
| Aproximación a la Evaluación Auténtica (EA) | 41 |
| Evaluación por Competencias en la Educación Superior | 45 |

| | |
|--|------------|
| Concepto de competencia..... | 46 |
| Clasificación de Competencias | 47 |
| Modelo de enseñanza tradicional, por competencias y de competencias. | 50 |
| Formación por Competencias en la Universidad Central..... | 53 |
| Modelo de Evaluación por competencias..... | 54 |
| Diseño de Programa de estudio por Competencias | 56 |
| Sistema de Créditos Transferibles (SCT) | 59 |
| EL sistema de créditos académicos transferibles (SCT-CL) | 60 |
| Características del Sistema de Créditos Académicos SCT-Chile | 63 |
| Marco Nacional de Cualificaciones (MNC)..... | 68 |
| CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO | 71 |
| Definición general de la propuesta | 71 |
| Enfoque de la investigación | 72 |
| Tipo de Investigación | 72 |
| Diseño Metodológico..... | 73 |
| Técnicas de Investigación..... | 75 |
| Proceso de la Investigación..... | 77 |
| CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS..... | 83 |
| Diseño Curricular de la UCEN | 83 |
| El proceso de rediseño curricular y sus resultados..... | 93 |
| Definición de perfil de egreso, áreas de dominio y competencias. | 94 |
| Relación entre Dominio y Competencia Específicas..... | 97 |
| El Plan de estudio | 98 |
| Matriz de tributación..... | 98 |
| Malla Curricular..... | 100 |
| Descripción del proceso realizado..... | 100 |
| Identificación de los ciclos formativos del plan de estudio | 101 |

| | |
|--|------------|
| Grado y Título que otorga la carrera..... | 102 |
| CAPÍTULO V: PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS: DISEÑO DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN..... | 105 |
| Diseño de la Evaluación | 105 |
| Evaluación intermedia de competencia de primer ciclo formativo en la carrera de Psicología..... | 107 |
| Evaluación intermedia de competencia de segundo ciclo formativo en la carrera de Psicología..... | 121 |
| Evaluación de Competencias de Egreso en tercer ciclo | 135 |
| Consideraciones finales del diseño..... | 150 |
| CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES..... | 155 |
| CAPÍTULO VII: REFERENCIAS | 163 |
| ANEXOS | 172 |
| Anexo 1. Escalamiento de competencias..... | 173 |
| Anexo 2. Actividades Curriculares | 175 |
| Anexo 3: Asignaturas por ciclo | 178 |
| Anexo 4. Áreas de formación | 179 |
| Anexo 5. Líneas de formación..... | 180 |
| Anexo 6. Distribución de horas por asignaturas | 181 |
| Anexo 7. Matriz de Tributación | 190 |
| Anexo 8 Esquema de tributación | 209 |
| Anexo 9. Malla curricular | 210 |
| Anexo 10. Rúbrica de Evaluación Presentación Oral..... | 211 |
| Anexo 11. Informe Final Práctica Profesional de Psicología..... | 215 |

RESUMEN

El presente estudio de carácter proyectivo se realizó en el marco del rediseño curricular de la carrera de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Central de Chile.

La investigación se inició como una propuesta de diseño de un sistema de evaluación con enfoque de competencias de acuerdo a los estándares del Sistema de Créditos Académicos Transferibles (SCT-CL) de las universidades chilenas, para finalmente la propuesta abarcar los tres ciclos de formación de la carrera, en que los investigadores generaron una alianza estratégica con la unidad académica lo que les permitió participar durante el proceso de rediseño curricular.

Respecto de la metodología, el enfoque investigativo fue de tipo cualitativo, el cual toma elementos del diseño Investigación Acción. El tipo de investigación corresponde a un estudio de caso. Una estrategia de muestreo de Determinación a priori combinada con una selección primaria, lo que permitió realizar abundante análisis de documentos y trabajo de gabinete con los actores.

Se espera que la aplicación de este diseño genere la posibilidad de levantar información para retroalimentar los procesos de formación y así contar con información cualitativa y cuantitativa para la toma oportuna de decisiones. A su vez se espera que este diseño sea replicado en las carreras que sean sujeto de rediseños curriculares.

ABSTRACT

The present study of projective character was made within the framework of the curricular redesign of the career of Psychology of the Faculty of Social Sciences of the Central University of Chile.

The research began as a proposal for the design of an evaluation system with a competency focus according to the standards of the Transferable Academic Credit System (SCT-CL) of Chilean universities, and finally the proposal covers the three training cycles of the career, in which the researchers generated a strategic alliance with the academic unit, which allowed them to participate during the curricular redesign process.

Regarding the methodology, the research focus was qualitative, which takes elements of the Action Research design. The type of investigation corresponds to a case study. A sampling strategy of a priori Determination combined with a primary selection, which allowed an abundant analysis of documents and cabinet work with the actors.

It is expected that the application of this design will generate the possibility of gathering information to feed back the training processes and thus have qualitative and quantitative information for timely decision making. At the same time it is expected that this design will be replicated in the careers that are subject to curricular redesigns.

INTRODUCCIÓN

¿Cómo y qué están aprendiendo nuestros estudiantes? y ¿Cuál es la calidad de los aprendizajes? Han sido parte de las principales interrogantes que la educación ha tratado de responder. En los niveles básicos y medios de nuestro sistema de educación, están sometidos a evaluaciones estandarizadas propias como externas. En cambio, en la educación superior las experiencias en este tipo de evaluación están limitada a dos áreas de formación como es la medicina con ENACOM y en educación con la prueba INICIA. Es por esta razón que deben ser las propias instituciones las que deben asumir esta la responsabilidad de testear la calidad de los aprendizajes en los estudiantes egresados de sus facultades.

Hoy uno de los parámetros de la calidad en la formación de los profesionales, es la inserción al mundo laboral, donde el primer acercamiento a este mundo son los procesos de práctica profesional, las que sin duda representan una importante fuente de retroalimentación para el proceso de formación, sin embargo, resultan ser extemporáneos para tomar decisiones respecto de la formación curricular de ese estudiante.

La formación de la Universidad Central se caracteriza por ser profesionalizante y de “acreditación” (Drago 2017), lo que implica que la evaluación se adscribe a un sistema de evaluación que está al servicio de la formación profesional y de la acreditación ante la sociedad (Drago 2017). Bajo este principio se hace necesaria la creación de un diseño de evaluación que instale a los estudiantes en el desempeño de contexto de aplicación práctica de su profesión.

En la búsqueda de responder las interrogantes formuladas y conciliarlas con la formación de la Universidad Central, es que nace la necesidad de incorporar al rediseño de la carrera de Psicología, un sistema de evaluación que permita retroalimentar los procesos de formación en forma oportuna, es decir, que levante información relevante

desde el propio proceso de formación, sirviendo como base para tomar decisiones en el ámbito curricular, ya sea en los aprendizajes como las formas de entregar dichos aprendizajes.

En este sentido, en el contexto del rediseño curricular de la carrera de Psicología, realizado el año 2017, se genera una alianza estratégica entre los tesisistas y la unidad académica responsable de dicho rediseño, donde se realiza un trabajo colaborativo desde el proceso de redacción y validación del perfil de egreso hasta la reciente construcción de los programas de asignatura del plan de estudio. Producto de lo anterior, se detectó la necesidad de diseñar un sistema de evaluación y certificación de competencias, acorde al proyecto educativo institucional, al modelo basado en competencias y a los resultados del mencionado rediseño de la carrera. La presente propuesta viene a satisfacer dicha necesidad.

La propuesta corresponde al diseño un sistema de evaluación intermedia y final, basados en un enfoque por competencias, inserto en la malla curricular, como parte de asignaturas que permitan converger aprendizajes de las distintas líneas de formación del plan de la carrera de Psicología. Se ha pensado este diseño como parte del proceso de formación y no como un evento extra curricular. Las asignaturas sobre las que se aplicarán las evaluaciones intermedias y finales están situadas, dentro de la malla, en los semestres quinto y octavo y en proceso de práctica profesional.

Respecto de la metodología, el tipo de investigación de la presente propuesta es de tipo cualitativo, con un diseño metodológico semejante al estudio de caso. Por tanto, el análisis de contenido temático y los tipos de trabajo realizados se han ajustado a los siguientes criterios de rigor metodológico: la consideración reflexiva epistemológica de los prejuicios de los investigadores; la realización de análisis de contenidos; la recolección de documentación institucional; la comprobación de la comprensión e interpretación; y el análisis, discusión y triangulación del trabajo de gabinete.

La presente tesis se estructura en 7 capítulos: Formulación del Problema; Marco Teórico y Metodológico; Diseño Curricular de la Universidad Central De Chile, UCEN; Diseño de Evaluación; Conclusión; Anexos y Referencias

Como producto final, se construye un diseño de evaluación que considera tres hitos relevantes, donde se instala la evaluación de competencias en la trayectoria formativa de los estudiantes. Las asignaturas “Psicología de la Personalidad” y “Seminario de investigación” cumplen la función de evaluar la trayectoria intermedia, mientras que la “Práctica Profesional” es la encargada de evaluar las competencias de egreso, es decir el logro de la trayectoria formativa completa. Cada hito evaluativo ha de reportar y retroalimentar a los estudiantes que la rinden, a los docentes que la diseñan y aplican y a la unidad académica que es la responsable final de su aplicación, evaluación y mejoramiento continuo.

Esto tres hitos se estructuran de la siguiente forma:

La evaluación intermedia de competencias 1 (EIC1), corresponde a aquella que se realiza en “Psicología de la Personalidad”; la evaluación intermedia de competencias 2 (EIC2), que se realiza en la asignatura “Seminario de investigación” y finalmente se ha diseñado la evaluación de competencias de egreso (E C E), que se realiza en la “Práctica Profesional”. Se espera que la aplicación de este diseño generará la posibilidad de levantar información para retroalimentar los procesos de formación y así contar con información cualitativa y cuantitativa para la toma oportuna de decisiones.

En relación a las proyecciones del diseño, se espera que sea replicado en las carreras que sean sujeto de rediseños curriculares.

Finalmente, es importante destacar que a pesar de los cambios y reformas que la educación superior en Chile, las instituciones de educación superior deben enfrentar sus propios desafíos dentro de los vaivenes de nuestro sistema de educación.

CAPÍTULO I
FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

SOLO USO ACADÉMICO

CAPÍTULO I: FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Antecedentes

La Universidad Central de Chile es una institución de Educación Superior con vocación de servicio público, solidaria, pluralista y respetuosa de la diversidad humana, orientada a lograr la formación integral de quienes se educan en ella, con espíritu crítico y que contribuye al bien común. Fue fundada el 9 de noviembre del año 1982, quedando inscrita y registrada en el Folio C N°4 del Ministerio de Educación. Su autorización de funcionamiento fue publicada en el Diario Oficial de la República de Chile con el N° 31.507, del 3 de marzo de 1983, y de ese modo, surgió a la vida académica como el tercer proyecto educativo privado de Chile, no perteneciente al Consejo de Rectores.

En sus primeros años, acorde con la legislación de la época, se sometió a los procesos de examinación vigentes. Luego de la promulgación de la LOCE en el año 1990, la universidad decidió voluntariamente, a contar de septiembre de ese año, integrarse al sistema de supervisión del entonces Consejo Superior de Educación (en adelante CSE).

Es dable señalar, que por medio del Acuerdo N° 44/93, del 18 de marzo de 1993, la universidad obtuvo la plena autonomía institucional de parte del CSE. El Certificado N° 22/93, que establece dicha autonomía, fue publicado en el Diario Oficial de la República de Chile el 4 de mayo de 1993, quedando de esa forma, habilitada para otorgar toda clase de títulos y grados académicos en forma independiente.

En julio del año 2001, como una forma de reforzar su identidad nacional, la institución modificó su nombre a Universidad Central de Chile (en adelante UCEN), y de igual modo, modificó sus estatutos con fecha 31 de agosto de 2001, según Ordinario N° 06/4176, del Ministerio de Educación.

A partir del año 2004, la Universidad Central de Chile ha acreditado en cuatro oportunidades, en el año 2005 por la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado

(CNAP) y en los años 2008, 2012 y 2014 por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA).

Formulación del Problema.

En su Proyecto Educativo la UCEN declara que toda carrera debe contar con un perfil de egreso. En términos generales el perfil de egreso se comprende como la definición del profesional que se aspira a formar en cada carrera y que resulta de la convergencia entre el estado del arte de la especialidad y la actualización de los saberes científicos, disciplinarios y tecnológicos que respaldan la formación profesional. Se espera que el perfil y las competencias que lo constituyen estén basados en los objetivos y propósitos educativos de la carrera, su misión y visión, dado que es la declaración pública que impone una exigencia de cumplimiento frente a la sociedad. Incluye las competencias que dan cuenta precisa y claramente de los desempeños que los estudiantes deberán evidenciar al término de su proceso formativo para la obtención del título profesional respectivo. De esta manera el perfil, se expresa en competencias de egreso, las que dan sentido a los resultados de aprendizaje (en adelante RA), que son los desempeños que constituyen el núcleo del aprendizaje de cada asignatura del plan de estudios correspondiente.

Los RA, así como las competencias de egreso que constituyen el perfil, comparten el poner foco en el aprendizaje activo del estudiante y la comprensión del rol facilitador del docente; promover la generación de experiencias de aprendizaje múltiples y diversas; contextualizar los desempeños de los estudiantes en situaciones simuladas o reales y propiciar la evaluación (medición, seguimiento y re direccionamiento del proceso de aprendizaje) como registro continuo de evidencias para la toma de decisiones. En esta familiaridad, los RA que se declaran en los programas de asignatura se constituyen en la concreción de las competencias en la trayectoria formativa del estudiante, indicando niveles específicos de desarrollo de ésta, que se espera lograr en un periodo específico de aprendizaje. Además de expresar la complejidad del desarrollo de la competencia,

éstos declaran un determinado nivel de exigencia que el estudiante debe alcanzar, y que se expresará con mayor precisión en los indicadores para la evaluación.

En este contexto la Universidad promueve desde su proyecto educativo la utilización de las denominadas metodologías activas, las que han sido definidas como aquellas que "implican a los estudiantes en el hacer y en la reflexión sobre lo que están haciendo". Por ende los instrumentos de evaluación promovidos varían desde aquellos incluidos en procedimientos de prueba (pauta prueba de ensayo, pauta de composición, pauta de desarrollo, prueba objetiva, guías de aprendizaje, pauta de talleres individuales o grupales), procedimientos de observación (listas de chequeo, pauta de disertación o exposición, escalas de apreciación, rúbrica, pauta para desarrollo de debate, pauta para desarrollo de foro) y procedimientos de información de desempeños (pauta de tema o de aspectos requeridos, pautas de informes, rúbrica, pauta de defensa oral).

Desde la consideración de la trayectoria curricular, como un proceso formativo, que se propone desarrollar en los estudiantes una creciente autonomía y autorregulación en el aprendizaje; que apunta al logro de desempeños con una creciente complejidad y exigencia crecientes, los tipos de evaluación van respondiendo a estas características.

Así, la evaluación se entiende como inseparable al proceso de aprendizaje, cuyo propósito es mejorar los resultados de los estudiantes. Es concebida como un proceso planificado, sistemático y riguroso de recogida de información, con uso de instrumentos válidos y confiables de los desempeños de los estudiantes. Esto para tomar decisiones que permitan mejorar el aprendizaje de los estudiantes, ya sea modificando las estrategias de aprendizaje o las de evaluación.

En este sentido la retroalimentación a los estudiantes cobra una relevancia fundamental dado que es la que permite acompañar y direccionar los desempeños para su mejora. Esta debe ser oportuna, consensuada y de impacto.

Esta evaluación se caracteriza por involucrar a los estudiantes en su propia evaluación, por tanto, requiere que los profesores indiquen oportunamente las metas, objetivos,

resultados e indicadores que los estudiantes deben alcanzar para el logro del aprendizaje. A su vez requiere que profesores y estudiantes participen del proceso de análisis de resultados de la evaluación, lo que es condición para que se involucren en los procesos de optimización derivados de la retroalimentación. De esta manera, para con los estudiantes, el error se valoriza como una oportunidad de aprendizaje y no sólo como una equivocación. Para con el profesor se asume la posibilidad de que el análisis de los resultados pueda indicar mejoras al proceso de aprendizaje y al de evaluación.

Si en términos generales, el enfoque de competencias se define como la comprensión del aprendizaje que se caracteriza por fomentar una formación equilibrada, en un marco de progresión de la complejidad del aprendizaje, para alcanzar las competencias declaradas en el perfil de egreso; que requiere adquirir y movilizar conocimientos, habilidades y aspectos valórico-actitudinales, integrándolos para resolver problemas y reflexionar sobre la práctica profesional en un contexto socio-cultural determinado; que privilegia el uso de metodologías de enseñanza y experiencias de aprendizaje activas y centradas en el estudiante, que faciliten la integración de saberes y convergencia de experiencias y aprendizajes previos y que pone énfasis en la multidimensionalidad de la formación (ámbitos cognitivos, culturales, afectivos, entre otros), la evaluación en este enfoque es un tremendo desafío. Este desafío consiste en que se requiere evaluar conocimientos, habilidades y actitudes, de manera integrada, en contextos reales o simulados (en referencia al ejercicio futuro de la profesión) y asociada a la resolución de una dificultad o desafío.

Por otro lado las tendencias en la unificación de la educación superior y cuyo sentido busca la convergencia de las universidades a un sistema que le permita a los estudiantes establecer su propia trayectoria formativa, son las respuesta que busca dar el Sistema de Créditos Académicos Transferibles (SCT- CL) (en adelante SCT), cuyo espíritu se basa en la búsqueda de metodologías de medición, racionalizando y distribuyendo el trabajo que dedican los estudiantes, a su quehacer académico plasmados en distintas actividades curriculares concentradas en un plan de estudio (SCT-CL, 2012) . En tal sentido el SCT tiene como objetivos: considerar el tiempo que

requiere un estudiante para el logro de los resultados de aprendizaje y el desarrollo de las competencias laborales en una determinada actividad curricular.

- Promover la legibilidad de un programa de formación y la transferencia de estos créditos académicos de una institución a otra.
- Favorecer la movilidad estudiantil universitaria, (Kri, F.; Marchant, E.; del Valle, R.; Sánchez. T.; Altieri, E.; Ibarra, P.; Segovia, N., 2013).

Frente a los antecedentes anteriores, se hace necesario vislumbrar para toda la enseñanza superior un proceso de innovación en materia de currículum como de evaluación que contemple todas las tendencias hasta aquí analizadas. De tal manera que al proponernos analizar en la carrera de una Facultad, la implementación de estas nuevas referencias macro y micro curriculares, junto con la realización del análisis fue de máxima importancia proyectar los cambios que se avizoran.

De acuerdo con los antecedentes anteriormente presentados la pregunta que nos hacemos es: ¿Cómo sería una propuesta de diseño del sistema de evaluación, en el marco de un enfoque por competencias, en el contexto del rediseño curricular de la carrera de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Central de Chile?

Objetivos

Objetivo General

Proponer un diseño de sistema de evaluación, en el marco de un enfoque por competencias, en el contexto del rediseño curricular de la carrera de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Central de Chile.

Objetivos Específicos

1. Describir la evaluación en el marco del enfoque por competencias.
2. Describir el rediseño curricular de la carrera de psicología de la FACSO de la Universidad Central.
3. Articular un sistema de evaluación de competencias con los resultados del rediseño curricular de la carrera de Psicología de la FACSO de la Universidad Central.

SOLO USO ACADÉMICO

CAPÍTULO II
MARCO TEÓRICO

SOLO USO ACADÉMICO

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

La Historia de la Universidad Central de Chile

La **UCEN** nace gracias a la iniciativa de nueve socios fundadores: Hugo Gálvez Gajardo, Gonzalo Hernández Uribe, Luis Flores Vera, Pedro Cruzat Fuschlocher, Vicente Kovacevic Poklepovic, Carlos Blin Arriagada, Omar Mendoza Palominos, Enrique Martin Davis y Luis Castañeda Carrasco actualmente todos fallecidos (UCEN, 2017).

En marzo de 1983, la Universidad recibió en el Campus San Bernardo a sus primeros 732 estudiantes en las siguientes carreras: Administración Pública, Arquitectura, Construcción Civil, Derecho, Educación Parvularia, Ingeniería Comercial y Psicología. Su primer rector fue Carlos Blin Arriagada (1983-1985), siendo prontamente sucedido por Hugo Gálvez Gajardo (1985-1995).

La gestión de este último Rector revistió a la corporación del conjunto de valores que hasta hoy guían su quehacer y que conforman su sello académico: excelencia, solidaridad, pluralismo y libertad.

En su segundo quinquenio de vida, la UCEN experimentó un crecimiento horizontal, con la apertura de nuevas carreras, totalizando 13, distribuidas en cinco Facultades y dos Escuelas.

Desde 1998, la corporación alberga a todas sus carreras en edificios propios, en la zona colindante al Parque Almagro, comprendida entre las calles San Ignacio por el poniente, Cóndor por el norte, Eyzaguirre por el sur y San Diego por el oriente.

La UCEN contribuye desde el quehacer universitario a materializar los derechos a la educación consagrados en la Constitución Política de la República de Chile. Provee educación superior a un importante sector de estudiantes pertenecientes a quintiles de ingreso medios y medio-bajos de la población, y que constituyen la primera generación de sus familias en acceder al nivel superior de estudios. De esta forma, la UCEN

contribuye al logro de uno de los desafíos más importantes de Chile: entregar educación para aportar al desarrollo económico, social y cultural, contribuyendo a disminuir las desigualdades que prevalecen en el país.

Como corporación privada sin fines de lucro, la Universidad no tiene en su estructura propietaria grupos económicos ni entidades controladoras hegemónicas, por ello, todos los excedentes de su gestión son reinvertidos en la propia Universidad, con miras al mejor cumplimiento de los propósitos educacionales que conforman su misión. Presenta la singularidad de que el gobierno superior es elegido por sus propios docentes, mediante sistemas de votación regulares, públicos e informados. No obstante, su condición de entidad privada en su origen, la UCEN en la práctica opera como una corporación pública, participativa, independiente y pluralista. Con esto, recoge y resume lo mejor de la tradición de la educación superior laica en Chile, sin recibir aportes directos del Estado.

En mayo de 2000, las autoridades determinaron la generación de un nuevo Estatuto para la corporación. Este nuevo Estatuto, aprobado en agosto de 2001 por el Ministerio de Educación, implicó dos trascendentes cambios:

- Los socios fundadores decidieron ceder la propiedad a la corporación de Derecho Privado Universidad Central de Chile y,
- Radicar el gobierno de la Universidad en la propia comunidad académica, diseñando para ello un marco normativo y un esquema de gobierno, para garantizar la adecuada distribución del poder y el futuro de la institución. Esto ha permitido salvaguardar el espíritu fundacional, dando continuidad al proyecto educativo.

El Estatuto incorporó en la figura de la Asamblea General la participación mayoritaria de académicos, cuyos miembros son elegidos por la propia comunidad. A su vez, este cuerpo colegiado elige a los integrantes de la Junta Directiva y ésta designa al Rector, autoridad que dirige la institución por un período de cinco años y que puede ser reelegida.

Para todos estos procesos eleccionarios existen disposiciones reglamentarias claramente escrituradas y de público conocimiento, lo cual da una base sólida y amplia legitimidad al sistema de gobierno de la Universidad (Misión de la Universidad).

Durante el año 2010, la Junta Directiva de la Universidad inició conversaciones con la Sociedad de Inversiones Norte-Sur, con el objetivo de establecer una alianza estratégica. Sin embargo, debido a que el esquema asociativo involucraba un cambio sustancial en el modelo de gobierno institucional e implicaba, en la práctica, también el alto riesgo de la enajenación de los inmuebles de la Universidad en favor del grupo económico entrante, la mayor parte de los académicos, estudiantes y administrativos vieron en esta operación una amenaza a la integridad y naturaleza de la Universidad. Esta situación originó un debate que se extendió a todos los estamentos de la Universidad para que, finalmente, el diferendo se resolviera aplicando las normas estatutarias y demostrando con ello la relevancia y solidez de los mecanismos participativos que estaban instituidos.

En octubre de 2011 terminaba el período de mandato de la Junta Directiva, por lo que, de acuerdo a los Estatutos, se renovó la totalidad de sus miembros siguiendo las indicaciones de la normativa institucional vigente.

En mayo de 2012, la Junta Directiva nombró como Rector al abogado, profesor Rafael Rosell Aiquel, manteniendo esa condición hasta julio de 2015, siendo sucedido a partir del 14 de julio de 2015, por don Santiago González Larraín, Ingeniero Civil y ex Ministro de Minería, quien a la sazón se desempeñaba como Vicerrector de Desarrollo Institucional de la UCEN.

Reseña histórica de la Facultad de Ciencias Sociales de la UCEN

El origen de la Facultad de Ciencias Sociales (en adelante FACSO) se remonta a la Escuela de Psicología que inicia sus actividades el año 1983, como una de las siete carreras que dan origen a la Universidad Central de Chile.

Por su parte la FACSO se creó en 1990 y a su alero, el año 2001 nació la Escuela de Sociología y en el año 2003, la Escuela de Trabajo Social.

La creciente complejidad de la FACSO se sustenta en un cuerpo académico compenetrado con la misión de la universidad, y la generación de programas de estudio en cada una de sus materias.

En el pregrado, los estudiantes se forman en un ambiente de interdisciplinariedad, que aúna las perspectivas de la psicología, la sociología y el trabajo social. Inicialmente, estas visiones disciplinarias se articulan a través de un plan común, que abarca los 4 primeros años de formación y desarrollándose en paralelo al plan específico de cada carrera. En la actualidad, y producto del rediseño curricular de dos de las tres carreras que dicta la Facultad, esta estructura se ha visto modificada, pero se ha mantenido la firme intención de formar a los estudiantes en un marco de interdisciplinariedad.

Hoy, la FACSO cuenta con alrededor de 1.500 estudiantes de pregrado; 5 programas de magíster; y otros 5 otros programas de pos título y diplomado. También la FACSO dicta el Programa de Prosecución de Estudios en Trabajo Social, que permite alcanzar la licenciatura universitaria a quienes ya poseen el título profesional obtenido en institutos de educación superior. En términos de desarrollo de formación técnica, en la FACSO se dicta la carrera Técnico de Nivel Superior en Rehabilitación de Personas con Dependencia a Drogas.

En la actualidad la Facultad de Ciencias Sociales desarrolla sus funciones, en Santiago, en el campus Gonzalo Hernández Uribe, ubicado en Lord Cochrane 417, torre A, segundo piso.

La misión y visión de la Facultad se presentan a continuación:

Misión

Entregar una educación de excelencia en las disciplinas de las Ciencias Sociales que imparte, formando integralmente a sus estudiantes, con un sello reflexivo y crítico, abriendo para ellos nuevas oportunidades formativas y laborales; esto a través de la generación de conocimientos en áreas selectivas, y vinculando su quehacer a los requerimientos de los egresados y del país (UCEN,2017).

Proyecto Educativo

El Proyecto Educativo Institucional se enlaza con la misión y con el Plan Estratégico Corporativo de la Universidad y busca impregnar en sus egresados el sello institucional. Este proyecto se sustenta en los siguientes principios:

- Una formación en valores que permita el desarrollo de individuos y ciudadanos/as íntegros/as y comprometidos con el presente y futuro de Chile.
- Una formación integral que, en el contexto de una sociedad globalizada privilegie la construcción del conocimiento por sobre la transmisión de información en el proceso de aprendizaje, facilitando la competencia de aprender a aprender en cada estudiante.
- Una formación disciplinar y profesional que, teniendo en cuenta los requerimientos del mundo del trabajo, los avances de los distintos dominios o áreas de la ciencia y la tecnología, y las mejores prácticas profesionales en uso, garantice sus competencias de empleabilidad.

Sello Formativo

El sello formativo de la Universidad Central de Chile recoge los valores institucionales y los plasma en un conjunto de competencias que los egresados adquieren en su proceso de formación, relacionados con:

- Pensamiento crítico, desarrollando capacidades instrumentales de reflexión lógica; de contrastar afirmaciones; de discriminar fuentes de información; de diagnosticar problemas y de resolverlos a través de la toma de decisiones; de examinar críticamente las propias ideas; de distinguir entre opinión y ciencia; de distinguir entre creencia y conocimiento, entre otras.
- Comunicación, gestión y ciudadanía, desarrollando capacidades para expresar ideas y emociones; reconocer las diferencias y negociar entre diversos puntos de vista; de participar y construir la convivencia en las relaciones sociales y laborales a través del diálogo; de formar parte de equipos de trabajo y proyectos grupales; de planificar estratégicamente; de ejercer una participación ciudadana activa y responsable, fundada en la ética y en la conciencia ambiental.
- Cultura general y conocimiento de las sociedades actuales, fomentado capacidades para identificar las transformaciones científicas, tecnológicas y culturales de la propia época; comprender la realidad diversa y múltiple, local y global, cruzada por tensiones, y admitir la presencia permanente de las crisis institucionales, enfrentando las innovaciones con flexibilidad.

Modelo Educativo

Los modelos educativos tradicionales se centran en el profesor, relegando al estudiante a un plano pasivo, alejado de las necesidades del mundo actual que requiere de personas creativas, autónomas, auto reguladas y con un gran desarrollo de su capacidad meta cognitiva. El modelo educativo de la UCEN, entre otros aspectos, asume la innovación y el mejoramiento continuo de sus programas formativos, poniendo el foco en el estudiante, a fin que consiga nuevos logros de aprendizaje a lo

largo de su vida. Al mismo tiempo, busca generar un trabajo cooperativo por parte de los docentes, a través de la conformación de comunidades de aprendizaje.

Respecto del concepto de competencia adoptado, se ha considerado que el significado de un término debe ser comprendido dentro de los juegos de lenguaje de la comunidad a la que pertenece y donde se los usa en forma práctica. De acuerdo con esto, la competencia en el modelo educativo de la UCEN ha sido entendida como un saber actuar complejo, sustentado en la movilización, integración y transferencia de recursos tanto internos como externos, de manera efectiva, eficiente y eficaz en una familia de situaciones.

En síntesis, toda competencia involucra recursos movilizables como conocimientos, procedimientos y actitudes, promoviendo su asociación, coordinación, articulación e integración en función de lo que el individuo ha de saber hacer y saber estar, y con el objetivo de lograr una acción eficaz en una situación compleja.

En efecto, esto es lo que capacita a un sujeto para actuar con eficacia ante una determinada situación profesional, y por lo cual, el proceso de capacitación se convierte en un aspecto clave para el logro de las competencias. Una cosa es ser capaz y otra distinta es ser competente.

Marco Conceptual

Teoría o Modelo Curricular

Las teorías curriculares se pueden agrupar en enfoques curriculares, para ello definido como:

El enfoque curricular es un cuerpo teórico que sustenta elementos del Currículum y cómo se concebirán de a algunos de esos elementos. Esto implica planteamientos curriculares que se concretan en tales como la elaboración de planes y programas que sustenta la forma en que se visualizan los diferentes sus interacciones, de acuerdo con el énfasis que se implica que el enfoque curricular es el que orienta los en acciones específicas de diseño y acción curricular, de estudios (Bolaños G. y Molina Z., 1990).

Los enfoques curriculares según Moreira (2003) se pueden presentar en tres tipos:

- a) Racionalista
- b) Socio-crítico y Reconceptualista
- c) Cognitivo-Constructivista

Las teorías curriculares que presentan el **enfoque racionalista** se caracterizan, según Addine, (2000) por:

1. Se desarrollan valores prescritos por los programas obligatorios.
2. Los alumnos aprenden y desarrollan sus capacidades, de acuerdo a lo que la sociedad define.
3. Los contenidos son lo esencial, por tanto, se evalúan con métodos eficientes y cuantitativos.
4. Se enseña transmitiendo información, de forma expositiva.
5. Se focaliza en el desarrollo intelectual individual.

El enfoque racionalista se observa en tres tipos de teorías:

- i. **Las teorías experienciales:** están basadas en un currículum que prioriza la experiencia activa del individuo; es decir, la escuela otorga experiencias educativas planificadas para que los alumnos logren de mejor forma los

aprendizajes. John Dewey y William Kilpatrick son los representantes de este enfoque.

- ii. **Las teorías clásicas o formales:** consideran un currículum centrado en el conocimiento científico como en el conocimiento práctico, para responder a las demandas de la sociedad. Los representantes de este enfoque son Bobbit, Charters, Tyler y Taba.
- iii. **Las teorías tecnicistas:** la educación es una inversión para el desarrollo económico; por tanto, su finalidad es formar capital humano y clasificar al individuo por sus capacidades. La enseñanza es un entrenamiento planificado, que puede ser verificado y medido. Los representantes de este enfoque son: Gagné, Bloom y Popham.

Las teorías curriculares que presentan el **enfoque Socio-crítico y Reconceptualista** se caracterizan por:

1. Prosperar de la crítica y replanteamiento a los enfoques clásicos y tecnócratas.
2. La concepción curricular se basa en procesos de sociabilización, trabajo colectivo, análisis de problemas y la búsqueda de soluciones a través de la investigación, (Addine, 2000).

El enfoque **Socio-crítico y Reconceptualista** se observa en tres tipos de teorías, según Addine (2000):

- i. **Las teorías reconceptualistas:** son aquella donde el currículum se enmarca como una visión holística, global y orgánica de la gente y en relación con la naturaleza. Cada individuo construye su conocimiento, desde la experiencia individual y grupal. Considera las experiencias previas como parte del currículum. Sus representantes son: Alexandre, Hueber, Pinar, Phenix y Steenhouse.
- ii. **Las teorías prácticas:** se caracterizan por poseer un currículum elaborado por la relación teoría-práctica. Se distinguen dos formas curriculares: como arte de la práctica y como arquitectura de la práctica. En la primera, se logra un raciocinio práctico, en forma comunitaria, de situaciones reales, sin regirse de normas ni técnicas establecidas; los representantes de estas

teorías son: Schwab, Reib y Walter. En la segunda, se busca desde las prácticas curriculares desarrollar la reflexión en contexto cultural; su autor de propuesta es Gimeno.

- iii. **Las teorías socio críticas:** establecen una relación estrecha entre la escuela y el estado. Se consideran teorías políticas porque el curriculum se construye sobre la base del contexto histórico, intereses políticos, valores y beneficios de la sociedad y del estado. Los representantes de esta teoría son: Habermas, Kemmis, Schwab y Guevara Niebla, entre otros.

Las teorías curriculares que presentan el **enfoque Cognitivo-Constructivista** se caracterizan, según Addine (2000), por:

1. Considerar al profesor y al alumno como agentes activos para el aprendizaje significativo.
2. El curriculum busca desarrollar capacidades y valores, a través de objetivos, que presentan una configuración tridimensional, considerando destrezas, habilidades y actitudes.
3. Los representantes de estas teorías son: Vygotsky, Bruner, Ausubel, Novak, Piaget, Call, Feuerstein, en otros.

Visión general del concepto de Evaluación en la Educación Superior

La Educación Superior, nombrada también como enseñanza superior, educación terciaria, educación profesional o profesional, contempla un proceso de aprendizaje académico después de los estudios de educación medio o secundarios. Se imparte en Universidades y Establecimientos Formadores. Y, dependiendo del tipo de Institución, puede otorgar estudios superiores de pregrado y postgrado.

El ingreso a estas Instituciones puede o no ser por selección, dependiendo del sistema de cada país. Existe selección por rendimiento escolar de la educación media o secundaria, por exámenes o test de acceso por cada Institución o a nivel país.

El propósito de la Educación Superior se establece, por Ley o normativa de cada país y, también muchos investigadores contribuyen en esta descripción. Algunas de ellas, son:

- Según, Graciela Hierro (1994), “la enseñanza profesional superior persigue dos objetivos básicos:
 - 1) Satisfacer las necesidades de personal altamente calificado que requiere el Estado.
 - 2) Formar intelectuales que conserven, difundan y establezcan la nueva cultura” (Alvarado, 2008, p. 33).
- “La enseñanza superior subyace una visión del conocimiento científico como algo elaborado y definitivo que el docente transmite al alumnado y que éste debe asumir sin cuestionarlo en demasía” (Moreira, 2003).
- “La Educación Superior tiene por finalidad proporcionar formación científica, profesional, humanística y técnica en el más alto nivel, contribuir a la preservación de la cultura nacional, promover la generación y desarrollo del conocimiento en todas sus formas, y desarrollar las actividades y valores que requiere la formación de personas responsables, con conciencia ética y solidaria, reflexiva, críticas, capaces de mejorar la calidad de vida, consolidar el respeto al medio ambiente, a las instituciones de la República y a la vigencia del orden democrático”, (Ley de Educación Superior Nro. 24.521, Ministerio de Educación y Deportes, República de Argentina).
- “El propósito de la educación superior para el desarrollo humano y social en el contexto de la globalización” (Bawden, R., 2008).

La educación superior ofrece a cada estudiante, la posibilidad de lograr una capacitación o formación académica para integrarse al mundo laboral. En este contexto, las Instituciones consideran una malla curricular con asignaturas obligatorias y otras

complementarias a su elección, que conforman una armonía necesaria para el saber en el ejercicio de cada profesión.

Actualmente, en la educación superior existe una diversidad de carreras que se extienden desde tres años a siete años. Se han creados programas presenciales y no presenciales y, se ha activado la modalidad de movilidad de estudiantes entre Universidades del país o al extranjero, que en otras palabras corresponde al intercambio de alumnos por un tiempo acotado para favorecer la formación académica de ellos.

También se desarrollan actividades de investigación, que se presenta como extensión de la formación de pregrado para estimular y fomentar el conocimiento científico y tecnológico.

En Chile, existe una clasificación de Instituciones de 4 tipos: Universitaria, Centro de formación Técnica, Institutos Profesionales y Escuelas matrices de las Fuerzas Armadas.

En el año 2003, Erika Himmel, publica una reflexión respecto a la evaluación de aprendizajes en la Educación Superior. En ella, señala el significativo aumento de programas de formación en el nivel superior, ligado a la crecida de profesionales calificados que ejercen como docentes y que carecen de la formación pedagógica. Explica que cada docente, incluidos aquellos con vasta experiencia, suponen que enseñan y sus alumnos aprenden. Sin embargo, los resultados de las evaluaciones de los aprendizajes no son satisfactorios.

La misma autora, señala que existen tres componentes esenciales en la docencia:

Los objetivos que se tratan de alcanzar mediante la formación de los estudiantes (dónde se quiere llegar), las acciones que se realizan para mediar y facilitar su logro (incluyendo los recursos y la metodología de enseñanza, esto es el camino recorrido), y la evaluación de los aprendizajes alcanzados (las metas efectivamente logradas, (Himmel, 2003).

Los tres componentes mencionados por Himmel, deben estar consideradas siempre en cada actividad curricular planificada del programa académico que la institución presenta.

De la misma forma, la evaluación nace con el propósito de cumplir con los objetivos y contribuir con los aprendizajes de los estudiantes. Destacado que es un proceso que articula tanto a los docentes formadores como a las autoridades de la institución, en el marco del Proyecto Educativo Institucional.

Evaluación en Universidad Central

En la UCEN, existe un texto guía que denominado Manual de apoyo docente “Evaluación para el aprendizaje”, elaborado por Claudia Drago, en el año 2017, cuyo objetivo es “de brindar apoyo concreto y práctico a los docentes” de esa institución.

En el Proyecto Educativo, se señala que se establece en el marco de cada actividad curricular, un sistema de evaluación coherente con los resultados de aprendizajes y con las metodologías de enseñanza-aprendizaje.

En virtud de lo anterior, se declara:

Para cada uno de los programas de formación, se definen evaluaciones intermedias y finales a fin de certificar y/o validar los diferentes niveles de competencias definidos en los perfiles de egreso, a través de la relación y consistencia entre los resultados de aprendizajes, las metodologías activas, estrategias de Evaluación Auténtica y la asignación de Créditos de las actividades académicas (PE. UCEN, 2013)

Evaluación Educativa

El concepto de Evaluación, en el marco de la educación, comenzó siendo un medio para obtener logros de tareas o metas previamente establecidas, para luego, ir evolucionando y conformando íntegramente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La Evaluación Educativa “ha adquirido mayor relevancia y determinación en la enseñanza” (Arredondo, 2010, p. 16), como se aprecia en la siguiente Tabla:

Tabla 1: *Evolución del concepto de Evaluación.*

| PERÍODOS | EVALUACIÓN ENTENDIDA COMO |
|---|--|
| 1° Hasta los años 20 | Medida. Enfoque conductista |
| 2° Años 1930-40 | Consecución de objetivos de conocimiento |
| 3° Hasta finales de los 60 | Evaluación de la totalidad del sistema educativo |
| 4° Década de los 70 (en España: GE) | Valoración del camino ocurrido en el alumno Valoración de programas y métodos |
| 5° Década de los 80 | Evaluación cuantitativa/cualitativa |
| 6° Década de los 90 (en España: LOGSE) | Formativa/diferenciada/integradora |
| 7° Comienzos del s. XXI (en España: LOE) | Valoración del grado de adquisición de las competencias básicas, Demostración evidenciable de los resultados |

Fuente: Adaptado con datos de Arredondo, 2010.

De acuerdo con cuatro autores del séptimo período, la Educación Educativa es:

el proceso de identificación, recogida y análisis de información relevante, que podrá ser cuantitativa o cualitativa de manera sistemática, rigurosa, planificada, dirigida, objetiva, creíble, fiable y válida para emitir juicios de valor basados en criterios y referencias preestablecidas para determinar el valor y el mérito del objeto educativo en cuestión, a fin de tomar decisiones que ayuden a optimizar el mencionado objeto. (Lukas, Mujika, Karlos, Etxebarria, 2004).

A modo de conceptualizar la evolución de la Evaluación Educativa en Chile, se puede construir la siguiente tabla:

Tabla 2: *Evolución del concepto de Evaluación en Chile.*

| PERÍODOS | EVALUACIÓN ENTENDIDA COMO |
|----------------------------|--|
| 1° Hasta los años 20 | Se dicta la unificadora Ley de Instrucción Primaria Obligatoria de 1920, que otorga políticas integradoras de los sectores más excluidos de la población. El sistema educacional conductista, con instrumentos de medición, (Jedelicki, 2005). |
| 2° Hasta finales de los 60 | Entre 1967 y 1971, se realizaron Pruebas Nacionales, a cargo del Ministerio de Educación, (CEPCHILE) |
| 3° Década de los 70 | En 1970, durante el Gobierno de Eduardo Frei Montalva, se crea la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), a través de la ley N° 17.301, (Revista Educación, 2015) |
| 4° Década de los 80 | <p>Reforma a la Constitución del 80' (donde se pretende introducir el derecho a una educación de calidad) se señala que una ley simple determinará lo que se entiende por calidad y las formas de medirla:</p> <p>*Sistema de monitoreo del progreso educacional para la enseñanza escolar denominado: Programa de Evaluación del Rendimiento Escolar (PER), Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación (SECE) y, a fines de esta década fue rebautizado como Sistema de Medición de la Calidad de la Enseñanza (SIMCE).</p> <p>*Prueba de Aptitud Académica (PAA) la que se aplicó hasta el año 2002.</p> <p>*En el sistema escolar, se utilizó la cuantitativa y cualitativa.</p> |
| 5° Década de los 90 | La Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (Ley N° 18.926), publicada el día 10 de marzo de 1990. LOCE obliga al Estado a contar con mediciones periódicas y estandarizadas respecto del cumplimiento de los objetivos fundamentales. Asimismo, se señala que sus resultados deben ser publicados en los diarios y elaborar estadísticas de sus resultados. Chile, comienza a participar en programas internacionales de educación (TIMMS, SIALS, CIVICA y PISA), así como en el reciente inicio de programas de evaluación de profesores. Se creó el Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño de los Establecimientos Educativos Subvencionados (SNED) |

| | |
|-------------------------------|--|
| <p>6° Comienzo del s. XXI</p> | <p>La PAA, reemplazada a partir del año 2003 por la Prueba de Selección Universitaria (PSU). Comienza a operar la Asignación a la Excelencia Pedagógica, el Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente, conocido como Docente más. En 2005, el Mineduc, "busca asumir un cambio de enfoque del sistema evaluativo tradicional basado en el control de objetivos terminales, y explicita este cambio a través de la publicación de mapas de progreso, los que se sustentan teóricamente en los principios de la "evaluación para el aprendizaje". Enfoque desarrollado por un grupo de académicos ingleses (Assessment Reform Group); sin embargo, no progresó en el sistema y, se comienza a implementar la evaluación de estándares a través de indicadores de desempeño, para certificar niveles de logros. En el año 2008, se establece la Prueba INICIA para aplicar a los egresados de Educación Básica (EB) desde, surge fruto de un acuerdo con el Consejo de Decanos de Facultades de Ciencias de la Educación del CRUCH, (ULSEN, S. L. V., & CONTRERAS, H. T., 2016)</p> |
|-------------------------------|--|

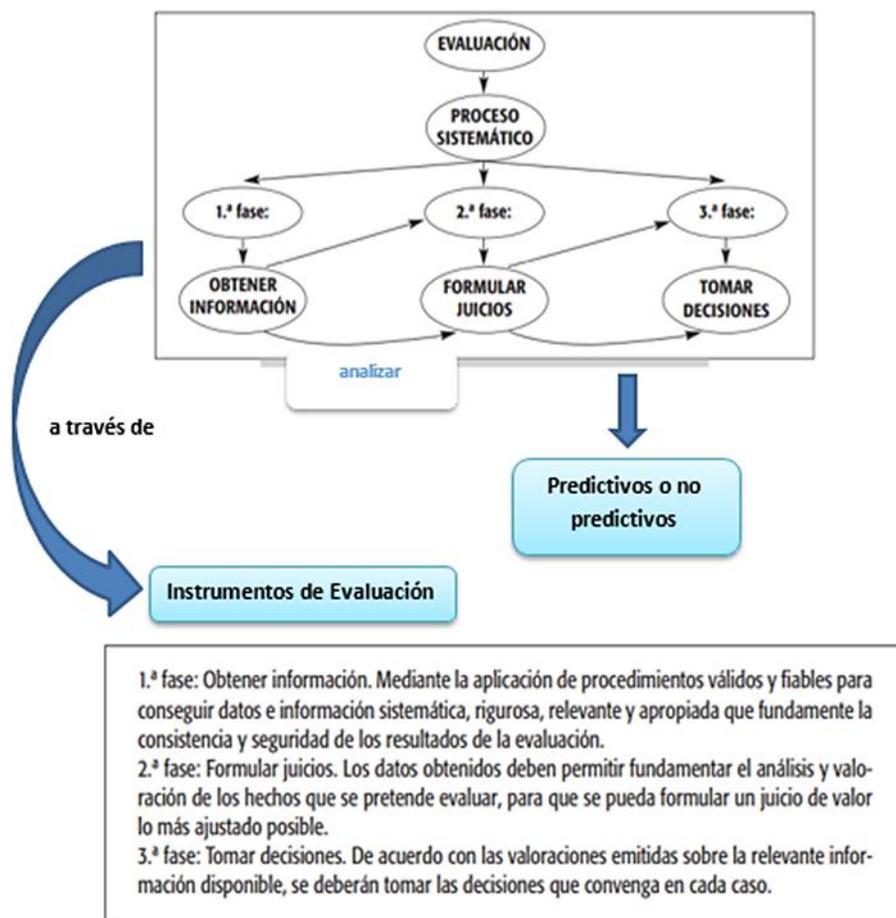
Fuente: Elaboración propia.

Estructura de la Evaluación

Existen diversos autores que señalan coincidente que la evaluación es un proceso, que se conforma con una estructura básica. Se considera dos criterios:

- que es un proceso dinámico, abierto y contextualiza en un período de tiempo y,
- se desarrolla durante tres etapas.

Figura 1. Estructura básica del concepto de la evaluación.



Fuente: Elaboración propia a partir de Arredondo, 2010.

¿Evaluar o Medir?

Aún en la actualidad, para muchos docentes, evaluar es tomar pruebas, exámenes, entre otros, para obtener calificaciones como resultados de un año escolar. Esta situación no revela qué sabe, ni cómo lo sabe, más bien cuánto sabe.

A continuación, como una de las muchas definiciones de evaluar y medir:

“**Evaluar** es enjuiciar y valorar a partir de cierta información desprendida de la realidad, de modo que en el proceso de enseñanza-aprendizaje la información puede ser la medición o cuantificación de los datos aportados por los exámenes, siempre y cuando dé lugar a ulteriores interpretaciones o establecimiento de juicios.

Medir es cuantificar aciertos y errores y adjudicar calificaciones, son entonces pasos previos a la verdadera evaluación, suele ser deseable como antecedente de esta, por el mayor rango de objetividad que ofrece”, (Evaluación Diferencia entre medir y evaluar, Universidad de Colima CEUPROMED).

En síntesis, la medición otorga la información necesaria para la evaluación. Es decir, la medición es previa a la evaluación, está subordinada a ésta y sirve a sus propósitos. Por tanto, la evaluación y la medición constituyen un solo proceso en la evaluación educativa.

Características de la Evaluación.

Según el autor Cardona, en su publicación del año 1994, las características de la Evaluación son (Arredondo, 2010, p. 31):

1. Integral y comprehensiva, ya que debe estar presente en todas las variables del ámbito sobre el que se vaya a aplicar.
2. Indirecta, ya que a su juicio las variables en el campo de la educación solo pueden ser mensurables y por tanto valoradas en sus manifestaciones observables.
3. Científica, tanto en los instrumentos de medida como en la metodología empleada para obtener información
4. Referencial, ya que toda acción valorativa tiene como finalidad esencial relacionar unos logros obtenidos con las metas u objetivos propuestos o programados.

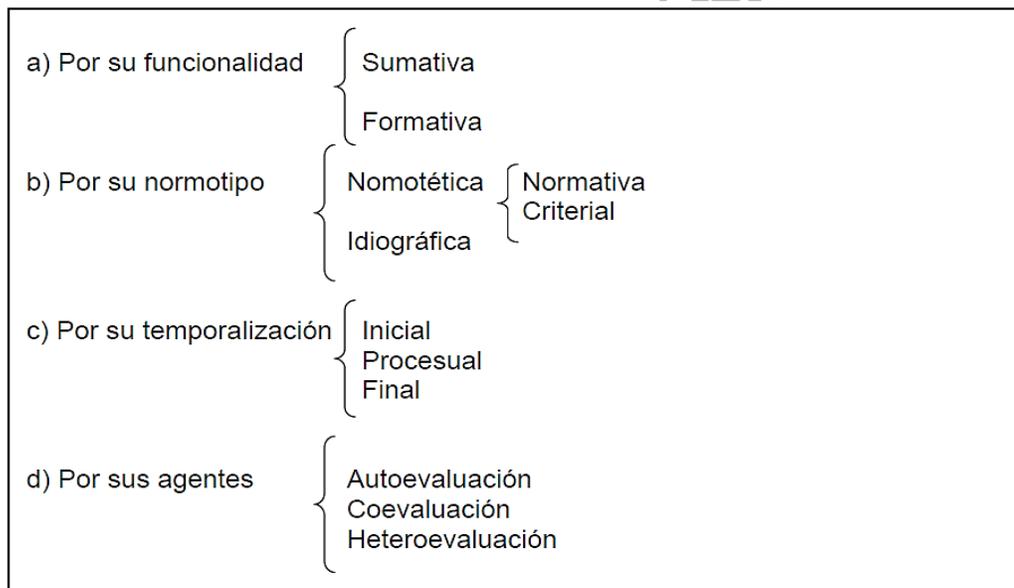
5. Continua, es decir integrada en los procesos de cada ámbito y formando parte intrínseca de su dinámica.

6. Cooperativa, ya que se trata de un proceso en el que deben implicarse todos aquellos elementos personales que en él intervienen.

Tipos de Evaluaciones

Según el autor Casanova (2007) existen cuatro clasificaciones que se presentan en la siguiente Figura:

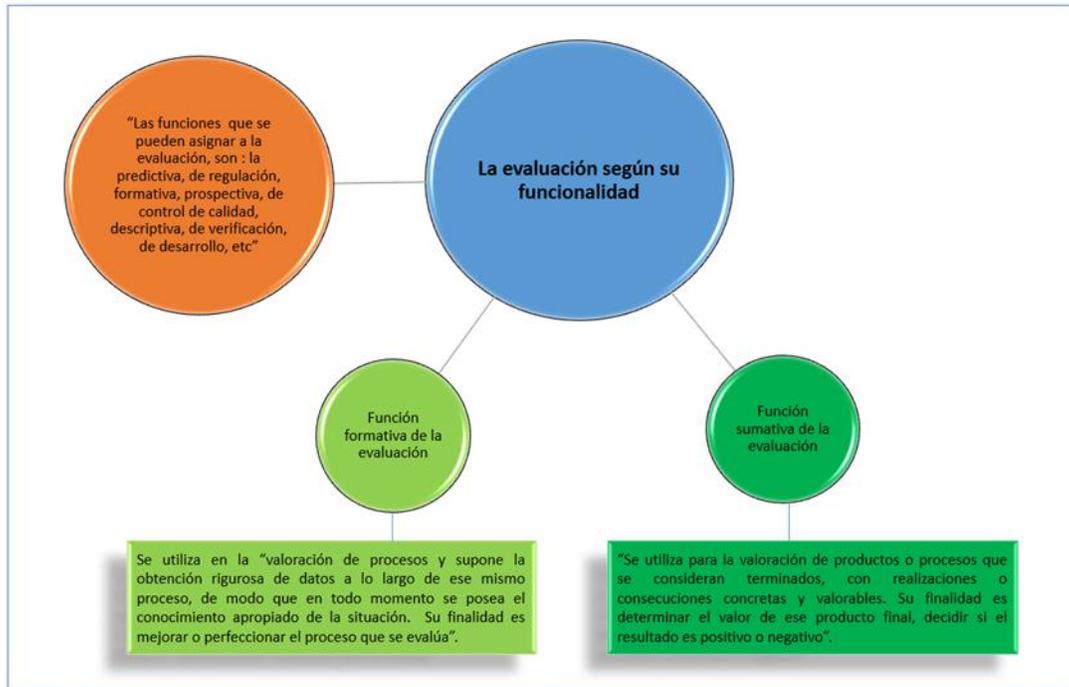
Figura 2. *Tipología de la Evaluación.*



Fuente: Casanova, M. A. (2007). Evaluación: Concepto, tipología y objetivos. España: La Muralla.

a) Evaluación según su Funcionalidad, (Grupo de ingeniería de software, Centro de Investigación en Matemáticas, A.C. - Unidad Zacatecas).

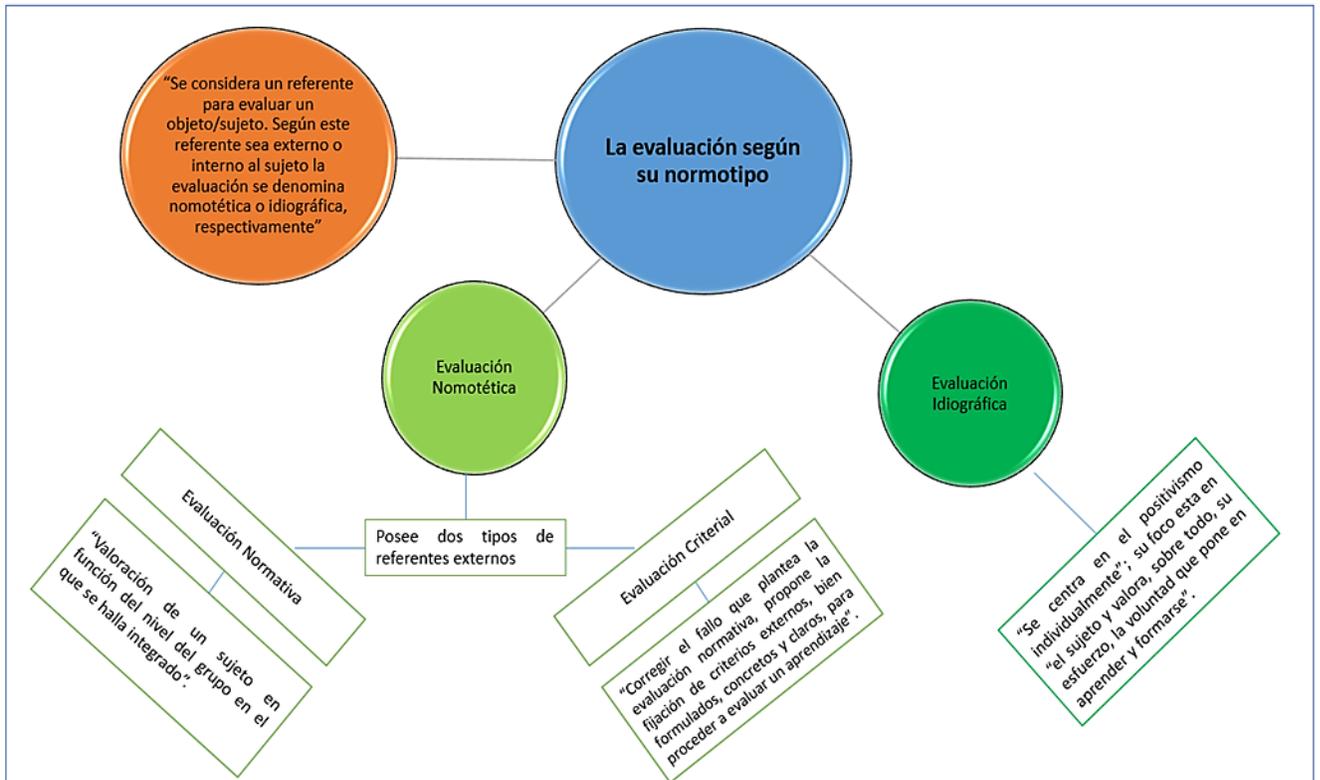
Figura 3. *Evaluación según su Funcionalidad.*



Fuente: Elaboración propia a partir de (Grupo de ingeniería de software, Centro de Investigación en Matemáticas, A.C. - Unidad Zacatecas).

b) Evaluación según su Normotipo, (Grupo de ingeniería de software, Centro de Investigación en Matemáticas, A.C. - Unidad Zacatecas).

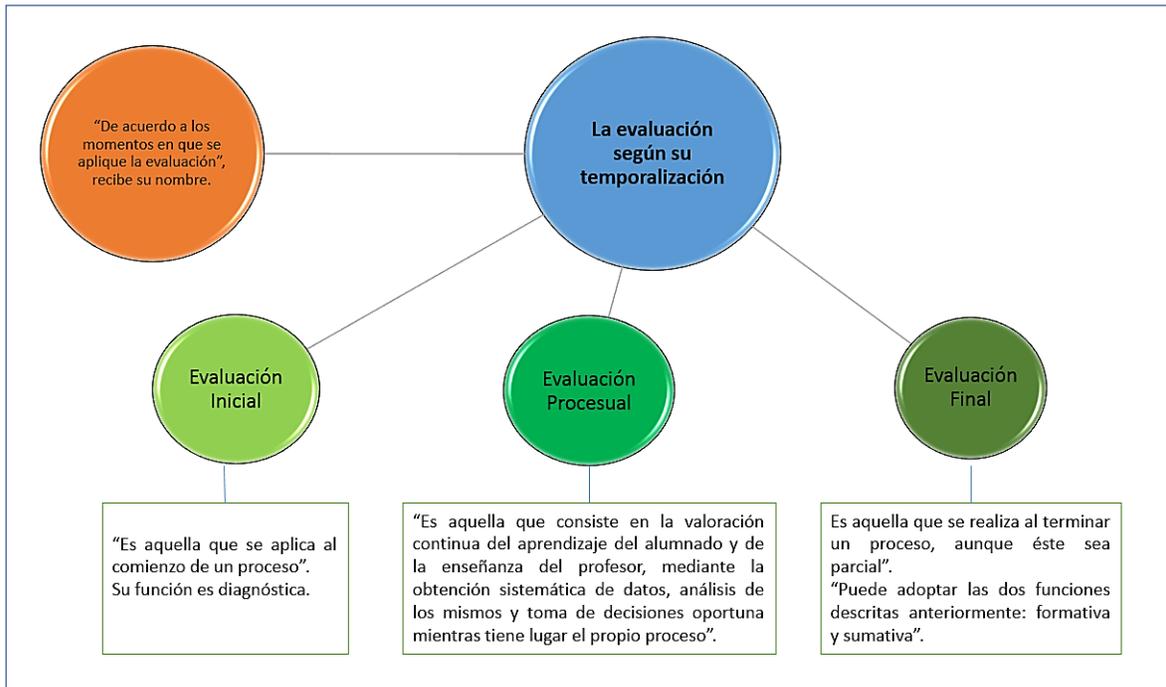
Figura 4. Evaluación según su Normotipo.



Fuente: Elaboración propia a partir de Grupo de ingeniería de software, Centro de Investigación en Matemáticas, A.C. - Unidad Zacatecas.

c) Evaluación según su temporalización, (Grupo de ingeniería de software, Centro de Investigación en Matemáticas, A.C. - Unidad Zacatecas).

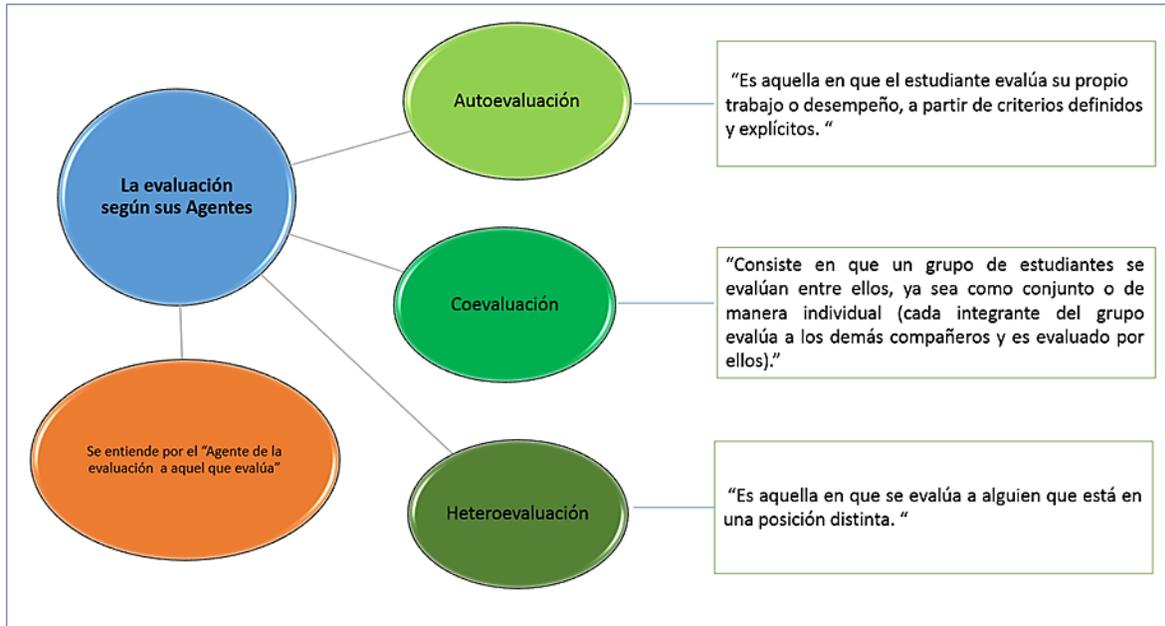
Figura 5. *Evaluación según su temporalización.*



Fuente: Elaboración propia a partir de Grupo de ingeniería de software, Centro de Investigación en Matemáticas, A.C. - Unidad Zacatecas.

d) Evaluación según sus agentes, (Drago, 2017).

Figura 5. *Evaluación según sus agentes.*



Fuente: Elaboración propia a partir de Drago, 2017.

Criterios de Evaluación (indicadores)

En cada Institución de educación superior, con un enfoque educativo definido por competencias de acuerdo con sus programas de estudio por asignaturas o por módulos, requiere establecer criterios de evaluación para los aprendizajes esperados.

Desde esta perspectiva, los criterios de evaluación se pueden entender como indicadores, los que dan a conocer el resultado del proceso enseñanza-aprendizaje.

En una publicación de Educrea, llamada *¿Cómo formular los criterios de evaluación?*, se define los criterios como:

“lo que se espera de algo que se evalúa, es decir, que por medio de estos se puede realizar la “lectura” del objeto evaluado y compararlo con un referente o estándar de desempeño. En este sentido, establecen el nivel requerido y esperado de los aprendizajes y definen cuándo se considera que un alumno y alumna ha conseguido un objetivo determinado”.

En el texto de Cardona (2010), se enuncia a dos autores que develan la importancia del proceso de evaluación, considerando el para qué:

Los procesos de medición y evaluación buscan especialmente identificar los efectos, los impactos y la eficiencia de la inversión en el desarrollo de proyectos o actividades específicas. La evaluación se considera un proceso que permite la retroalimentación. Como acertadamente lo señala el equipo del proyecto MERITUM (2002) “lo que no es medible, no es gestionable, si no se evalúa, no hay retroalimentación, no se conocen los resultados, no se identifican los puntos débiles, los puntos fuertes, los ajustes y conexiones para la formulación de política y la puesta en marcha de estrategias, (Sánchez-Torres, 2006).

Luego, define que “un conjunto de indicadores es imprescindible para medir el cambio o transformación ocurrida”.

Por otro lado, se podría pensar que cuando se emplean criterios en la evaluación se está considerando variables o indicadores. Para ello, se establecerá la diferencia entre ellas, citando a Sánchez-Torres:

Una variable es un aspecto que desea medirse de un objeto de estudio, mientras que un indicador es una característica observable e identificable dentro de una variable, de forma que, los indicadores permiten asignarle a una variable un determinado valor (Sánchez-Torres 2006).

Entonces, en cada proceso de evaluación se debe establecer criterios de evaluación que basados en indicadores que otorgaran la información cualitativa y cuantitativa de los estudiantes en cada nivel de aprendizaje alcanzados. Esto quiere decir, que los indicadores permiten conocer en qué medida los estudiantes han logrado los conocimientos y competencias para un buen desempeño en actividades específicas.

Agentes Evaluadores

De acuerdo con el artículo de EDUCARCHILE, la evaluación se clasifica según sus agentes de la siguiente forma:

- a. **Heteroevaluación:** “es la evaluación realizada por un sujeto o institución externos al grupo evaluado y es la que tradicionalmente se ha aplicado a lo largo de la historia de la educación”.
- b. **Autoevaluación:** “con el énfasis del modelo cognitivo en la adquisición de habilidades complejas, la autoconciencia del alumno(a) con respecto a su propio proceso de aprendizaje se volvió algo importante. Esto porque una de las habilidades consideradas más complejas y enriquecedoras es precisamente evaluar y evaluarse a uno mismo. De allí que recientemente el estudiante haya aparecido como agente evaluador de su aprendizaje. Sin embargo, esta modalidad todavía es difícil de implementar en un sistema demasiado creyente en las notas y por ello se recomienda acostumbrar poco a poco a los estudiantes a esta práctica, de manera que entiendan que lo importante no es tanto el buen resultado como el resultado real”.
- c. **Coevaluación:** “el modelo constructivista siempre se centra en el valor del diálogo (en sus diferentes formas) como dispositivo de aprendizaje. Es desde esta perspectiva que el estudiante aparece como agente evaluador ya no únicamente de su propio aprendizaje, sino también del de sus pares. El aporte que puede significar para un estudiante escuchar correcciones en su mismo lenguaje, puede ser significativo. Además, todo el curso logra desarrollar de esta manera su capacidad crítica y afianzar una nueva mirada acerca de la evaluación”.

Además, existe otro tipo de clasificación de la evaluación que se utiliza según sus agentes: evaluación interna, externa o mixta:

- a. Evaluación interna: está a cargo de los agentes de la misma institución.
- b. Evaluación externa: está a cargo de agentes fuera de la institución.
- c. Evaluación mixta: participan agentes tanto de la institución como externos.

Etapas del Proceso de Evaluación

Según el autor Arredondo (2010), el aprendizaje y enseñanza está constituido por un proceso de fases, enunciando y graficando de la siguiente forma:

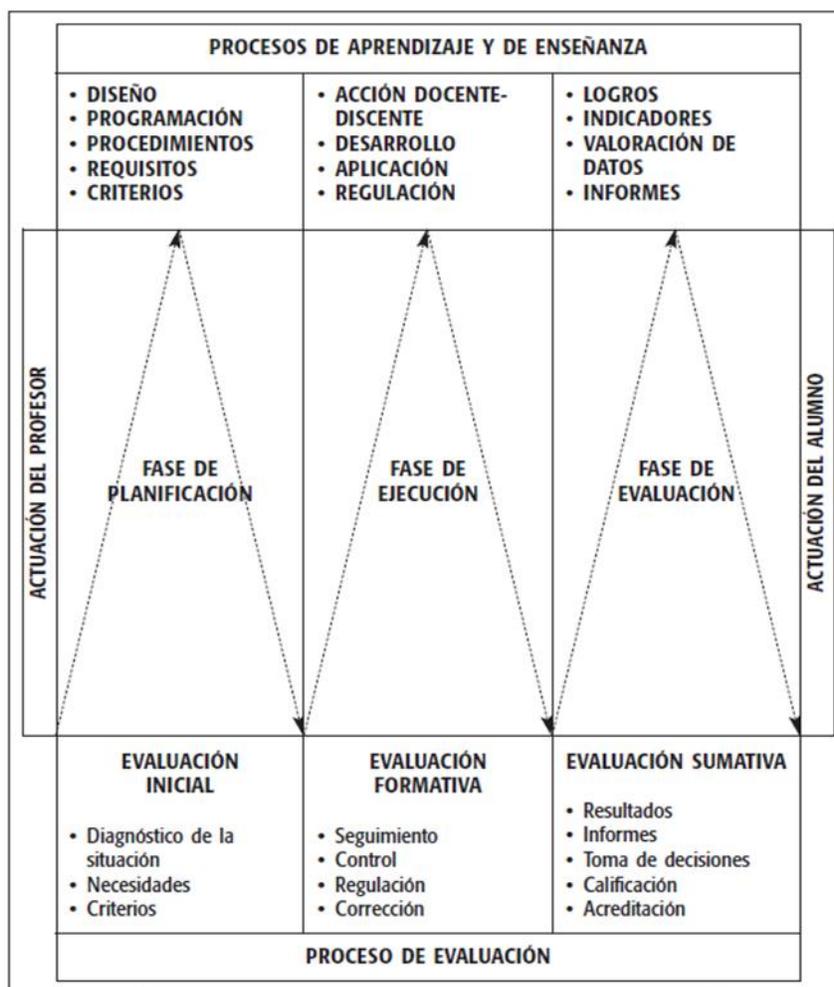
“La evaluación requiere de una planificación y un diseño previo que garantice el logro de sus objetivos. El ritmo y los tiempos de la evaluación deben ser los mismos que los de la enseñanza, de tal forma que la situación ideal será una adecuada sincronía y sintonía entre la enseñanza, la evaluación y el aprendizaje” (Arredondo, 2010).

Figura 6. *Fases de la Evaluación.*



Fuente: Elaboración propia.

Figura 7. *Conjunción entre los procesos de aprendizaje, de enseñanza y el proceso evaluador.*



Fuente: Conjunción entre los procesos de aprendizaje, de enseñanza y el proceso evaluador (Arredondo, 2010, p. 122).

En la figura anterior, describe el proceso de evaluación desde que se piensa qué se quiere hacer, para qué enseñar, qué enseñar, cómo enseñar, a quien enseñar, cuando enseñar, etc.; de tal forma de conformar una programación en el proceso de la enseñanza y la evaluación, en virtud de lograr los aprendizajes y competencias seleccionadas.

Aproximación a la Evaluación Auténtica (EA)

El ámbito de la evaluación nos exige una constante actualización de conceptos. La presente reflexión corresponde a una aproximación a la concepción de Evaluación Auténtica, en relación con el documento “La evaluación auténtica” de la Dra. María Eliana Arias Meriño de la Universidad Mayor, que hace referencia de y las tendencias actuales en educación; tanto las impulsadas por el MINEDUC para la evaluación formativa, como aquellas provenientes de países del primer orden.

Comenzaremos con una breve caracterización de los elementos fundamentales de los encauces tratados en el texto Evaluación Auténtica, para luego establecer algunas premisas a modo de opinión fundamentada, teniendo presente que la discusión respecto al impacto o importancia que tenga la perspectiva evaluativa en el proceso de aprendizaje será central en el mejoramiento del modelo educativo.

En primer lugar, ya sea por hábito o mero simplismo, el concepto de evaluación aparece tradicionalmente representado por el resultado cuantitativo que obtienen los estudiantes en un período de tiempo, en el sistema de educación formal. La evaluación estandarizada (en adelante EE), denominación que sintetiza su propósito, ha sido la protagonista del sistema educativo durante las últimas décadas, no solo en Chile, sino que, en gran parte de los países occidentales, especialmente aquellos que se relacionan a través de la OCDE. Evaluaciones como PISA o TIM'S, suelen rankear a las naciones evaluadas, estableciendo una categorización de ellas.

Dentro de las características de este encauce, se destaca la importancia que le asigna a la clasificación a partir de la estandarización, la diferenciación y el uso de tareas generales. El propósito más recurrente es la selección, como por ejemplo la PSU, aunque en nuestro país también se utiliza para la medición de la calidad de la educación (SIMCE) aunque ese objetivo nos parezca desproporcionado. Lo cierto es que –haciendo referencia al texto estudiado–, las evaluaciones estandarizadas se han transformado en herramientas casi excluyentes para la selección de alumnos,

promoción escolar y, por extensión, cualquier procedimiento de discriminación o colección.

Entre las críticas que compartimos respecto a este mecanismo, se encuentran lo restrictivo que resulta en la pesquisa cualitativa de los aprendizajes y la posición determinista en la que se transforma al momento de la definición curricular. Las unidades educativas invierten gran parte de sus recursos en preparar para una prueba; el solo hecho de que existan instituciones que preparan para una de ellas, que define el ingreso a la universidad, da cuenta de que ha terminado siendo más importante que el aprendizaje mismo.

Los detractores de la EE, resultan lapidarios al momento de evidenciar las carencias que posee:

- No se centran en estrategias o habilidades; se simplifican al dato, recuerdo o resultado.
- No logran cubrir la totalidad del dominio, ni las distintas habilidades o inteligencias reconocidas; las evaluaciones resultan limitadas, no logran abordar la complejidad del aprendizaje.
- Apela a la homogeneidad, la objetividad, teórica y la capacidad de elegir alternativas.

Para quienes deben tomar decisiones, ha resultado más conveniente utilizar este modelo evaluativo: por costo, rapidez y volumen. Probablemente se ha pretendido de él una suerte de democratización, cuando todos los evaluados deben responder los mismos test; sin embargo, para muchos, lejos de ser un beneficio, constituye otro de los factores que terminan perjudicando los procesos curriculares.

En segundo lugar, la Evaluación Auténtica (en adelante EA), aparece como una conceptualización reciente, aunque su ideario, presente en numerosas experiencias evaluativas parciales, está siempre presente en el trabajo escolar. Como tendencia, surge en oposición a la EE y poco a poco ha ido ganando terreno, especialmente entre

quienes postulan la necesidad de proporcionar a este ámbito una mirada holística y permanente y no solamente restringirla a la finalización de ciclos de aprendizaje.

La EA corresponde al conjunto de herramientas y procedimientos alternativos a la EE que no solo moderniza los criterios y percepciones respecto a la evaluación, sino que la pone en consonancia con las corrientes actuales que incorporan aspectos como el valor de lo formativo, el proceso, los tipos de inteligencia y los contextos de aprendizaje. Romper con la hegemonía de la EE, implica, necesariamente, abordar la totalidad de aspectos que constituyen al individuo, dando paso a la búsqueda de ordenamientos que permitan identificar y valorar las distintas respuestas que estos tienen en situaciones problemáticas o complejas. Su irrupción genera un contraste incluso político, porque exige de las instituciones una mayor inversión de tiempo y recursos para poder llevarse a cabo.

Entre sus características generales, los autores destacan:

- La observación y registro de la realización de tareas proporciona mayor información respecto al aprendizaje de los alumnos.

- El evaluado debe enfrentar situaciones más realistas. Además de aprovechar el contexto, se puede obtener retroalimentación respecto a cómo define problemas y las estrategias que utiliza para resolverlos.

- Los resultados adquieren mayor validez para los evaluadores.

- Es posible de implementar en los distintos momentos del aprendizaje (proceso-resultado), acotando las distancias entre el diagnóstico y la evaluación final.

Ciertamente se produce una clara distinción entre una lógica evaluativa y otra. Sin embargo, es posible advertir en la EA, una visión más compleja de cuáles deben ser las estrategias que permitan determinar de manera real, cuál ha sido el nivel de desarrollo de habilidades. Esta oposición entre calificar y evaluar se transforma en un abismo, cuando realizamos un paralelo entre una y otra línea evaluativa, identificando en la EA,

una puerta mucho más amplia por la cual se puede entrar verdaderamente para conocer el alcance que tendrá el modelo de aprendizaje en la que se inserta un individuo.

En tercer lugar, todo indica que la adopción de un modelo auténtico de evaluación nos permitirá incrementar nuestra capacidad de obtener información y tomar decisiones respecto hacia donde debemos dirigir nuestros esfuerzos. Los evaluados ya no aparecerán en un listado descendente, cuyos guarismos poco o nada nos dicen, más allá de determinar quién está primero y quién no. Una EA nos brindará una mirada integral y contextualizada de los individuos.

En la medida en que avanzamos en una sociedad del conocimiento, globalizada y altamente conectada a la virtualidad y la información total, no nos puede conformar saber de nuestros alumnos cuánto saben, debemos tener la capacidad de reconocer cuáles son las fortalezas que poseen, de qué manera ejecutan ciertos procedimientos y que habilidades intervienen en ello, puesto que en el rol actual del profesor, resulta esencial ser consciente de qué herramientas debemos proporcionar y en qué momentos debemos mediar para facilitar el desarrollo de sus propias capacidades.

La EA asoma como una lógica multidimensional y multidireccional. Está presente en todos los momentos del aprendizaje, ya no para exclusivamente calificar –en donde la “nota” adquiere otro sentido-, sino que, para efectivamente evaluar, en su origen etimológico: elaborar un juicio y determinar acciones. Puede adquirir diversos roles; mencionamos al comienzo el impulso que el MINEDUC le entrega hoy en día a la evaluación formativa, como un indicador de la importancia que está adquiriendo en la educación, quizás inspirada en ejemplos que nos llegan de experiencias exitosas como Finlandia, que prácticamente erradicó la EE.

Su multidireccionalidad se refleja de buena manera en la posibilidad de construirse a partir de la colaboración de todos los actores, auto y coevaluación, por ejemplo, posibilitando una visión en 360°, integral y holística, basada en la realidad contextual y que propende a destacar las fortalezas y ya no a evidenciar las debilidades.

Finalmente, es importante explicitar la coherencia entre las actuales políticas curriculares cada vez más centradas en la integralidad de los individuos y la EA, su base teórica y componentes. Una evaluación que emerge como una necesidad del modelo de dar cuenta veraz de los aprendizajes, por sobre la estadística, quizás teniendo una educación con rostro, sin promedios globales, sino que con la capacidad de reconocer la importancia de las diferencias individuales; capaz de reconocer el valor de cada niño, de cada contexto y de cada nueva experiencia de aprendizaje.

En el actual Proyecto Educativo de la Universidad Central, se declara que:

Promueve la implementación paulatinamente en el currículo de la denominada “evaluación auténtica” la cual intenta mostrar una visión de la evaluación cuya intencionalidad se manifiesta en la búsqueda de evidencias reales y vivencias de los estudiantes con relación a los aprendizajes, sean estos de tipo declarativos, procedimental, actitudinal o meta cognitivo. Se trata de una evaluación centrada mayoritariamente en procesos más que en resultados, e interesada en que sea el alumno quien asuma la responsabilidad de su propio aprendizaje y por ende utilice la evaluación como medio que le permita alcanzar los conocimientos propuestos en las diferentes disciplinas de una educación formal (UCEN, 2013-2014).

Evaluación por Competencias en la Educación Superior

Según María Elena Cano García, autora del texto publicado en la Revista de curriculum y formación del profesorado en el año 1998, plantea tres ejes específicos sobre el diseño de la evaluación por competencias en la educación superior.

Plantea la necesidad de alcanzar el “conocimiento necesario que nos permita resolver las situaciones”, “que las personas desarrollen capacidades amplias, que les permitan aprender, y desaprender, a lo largo de toda su vida para adecuarse a situaciones cambiantes”. Complementariamente, menciona que las competencias constituyen una

“movilización del conocimiento y su combinación pertinente”, y que es necesario considerar que esta formación sea integral, con el fin de promover un “conjunto de conocimiento, habilidades y actitudes” en los futuros profesionales para que sean eficientes y se adapten en el contexto laboral.

Concepto de competencia

Un dominio de competencias es “las capacidades-acciones y decisiones- de diversa naturaleza que se conjugan y ponen en acción en el profesional de manera tal que le habilitan para desempeñar un rol específico: al profesor, enseñar; al médico, diagnosticar y tratar; el ingeniero, calcular y diseñar; el administrador, gerenciar” (Hawes, 2005).

En ese sentido, se refuerza con lo declarado en el informe Tuning Educational Opportunities in Europe, donde enuncia que “las competencias representan una combinación de atributos (con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades) que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos” (González y Wagenaar, 2003).

Por tanto, se puede inferir que una competencia se caracteriza por estar integrada por tres elementos:

- a) Cognitiva, que se origina del conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal.
- b) Afectiva o interpersonal, que depende de sus rasgos de personalidad.
- c) Experiencias desde la praxis, que supone el conocimiento transferido desde la acción al resolver de situaciones.

Clasificación de Competencias

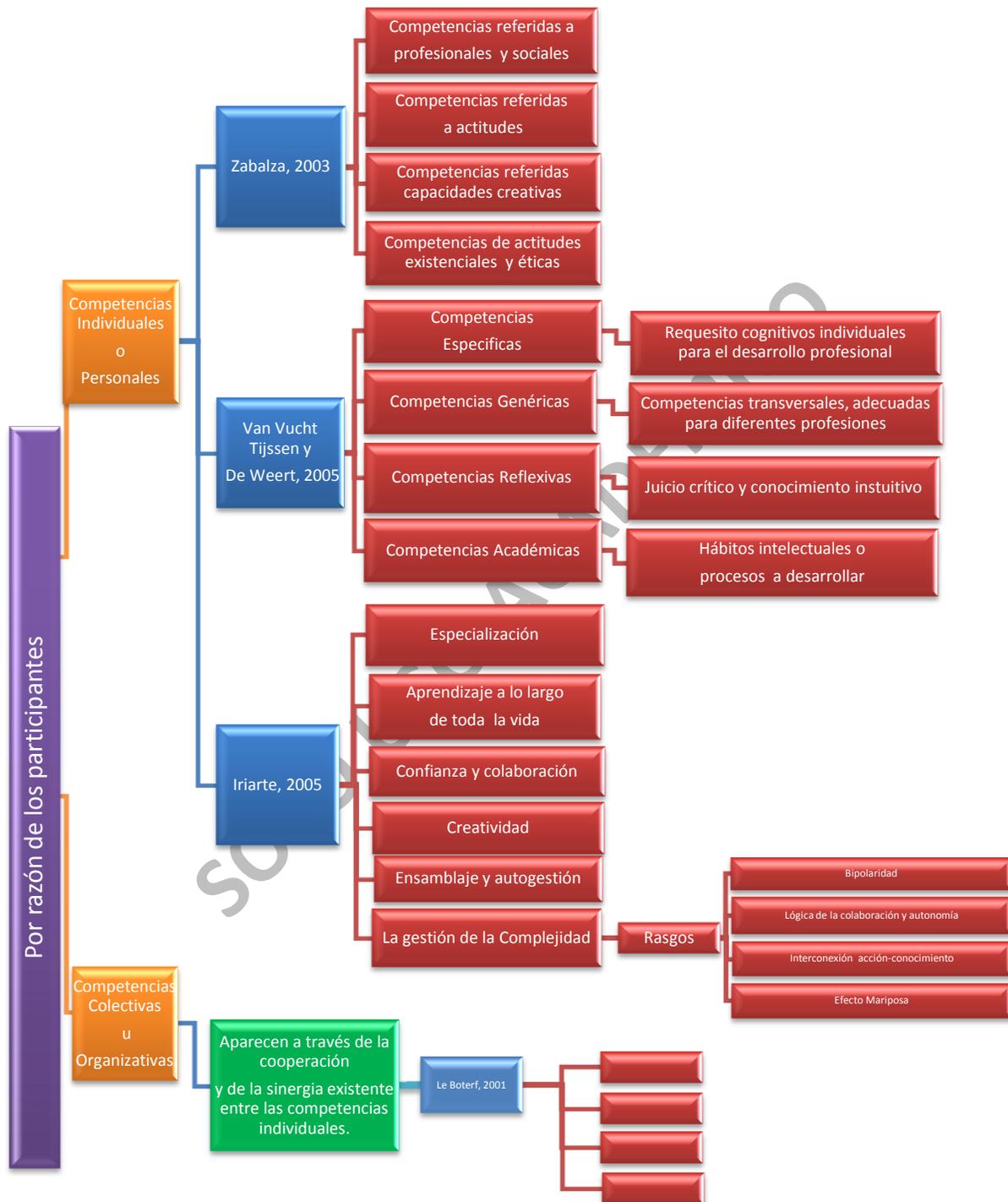
Existen muchas clasificaciones de competencias, que dependen del ámbito y de los atributos de las personas que se relacionan para un fin. Carolina Fernández-Salineró Miguel en 2006 en la Revista Encounters on Education, propone una guía para el diseño educativo, que orienta el perfil profesional basado en dos ejes: por razón de su amplitud y por razón de los participantes, (Ver fig. 8 y 9).

Figura 8. Clasificación de competencias por razón de su amplitud.



Fuente: Elaboración propia a partir de Miguel, C. F. S., 2006.

Figura 9. Clasificación de competencias por razón de los participantes.



Fuente: Elaboración propia a partir de Miguel, C. F. S., 2006.

De las anteriores clasificaciones el concepto de competencias se muestra como una combinación de atributos que adquiere una persona al egresar de la Educación Superior. Estos atributos deben estar relacionado con: el saber, saber hacer, saber estar y saber ser.

Las competencias en la esfera del trabajo son laborales y profesionales, se relacionan con trabajadores cualificados para el desarrollo de tareas específicas. Y, por otro lado, existen competencias exclusivas de profesionales en el ámbito de académico con alta complejidad, flexibilidad y amplitud, tal como lo señala Tobón, (2004).

De este modo, con lo planteado previamente, el rasgo de las competencias para formar profesionales desde la visión integral;

a partir de una formación profesional que además de promover el desarrollo de ciertos atributos (habilidades, conocimientos, actitudes, aptitudes y valores), considere la ocurrencia de varias tareas (acciones intencionales) que suceden simultáneamente dentro del contexto (y la cultura del lugar de trabajo) en el cual tiene lugar la acción; y a la vez permita que algunos de estos actos intencionales sean generalizables (Gonczi, 1996).

En virtud de lo enunciado por Gonczi (1996), el curriculum profesional integrado se define por un modelo de competencias profesionales basado en la realidad social, en el desarrollo de cada disciplina y en el mercado laboral. Estos elementos orientan a identificar las competencias necesarias para conformar perfil del profesional que egrese de la institución.

Según Amezola (2008), el modelo de competencias profesionales integrales posee tres niveles: las competencias básicas, las genéricas y las específicas. “Las competencias básicas son las capacidades intelectuales indispensables para el aprendizaje de una profesión; en ellas se encuentran las competencias cognitivas, técnicas y metodológicas, muchas de las cuales son adquiridas en los niveles educativos previos (por ejemplo, el uso adecuado de los lenguajes oral, escrito y matemático). Las competencias genéricas son la base común de la profesión o se refieren a las

situaciones concretas de la práctica profesional que requieren de respuestas complejas. Las competencias específicas son la base particular del ejercicio profesional y están vinculadas a condiciones específicas de ejecución” (Amezola, García & Castellanos, 2008).

Las competencias se agrupan en unidades de competencias, las cuales están definidas por teoría y la praxis de la disciplina, además, de los criterios para el desempeño esperado. Esa conformación de unidades da lugar a niveles de competencias, que a su vez articula la creación de las unidades de aprendizajes, que son las respectivas asignaturas del plan curricular.

En este sentido, el modelo educativo que considera formar profesionales basado en competencias profesionales requiere asegurar que en sus aulas se transfieran los conocimientos necesarios y el contexto real para que se realicen simulaciones o prácticas profesionales.

Modelo de enseñanza tradicional, por competencias y de competencias.

De acuerdo a lo enunciado en su tesis, M. José García-San Pedro, existen tres modelos de enseñanza, como se aprecian en la siguiente tabla:

Tabla 3. *Caracterización de los modelos de enseñanza tradicional, por competencias y de competencias.*

| CRITERIOS | MODELO TRADICIONAL | MODELO POR COMPETENCIAS | MODELO DE COMPETENCIAS |
|--------------------------|---|---|--|
| DISEÑO CURRICULAR | Diseño curricular por asignaturas. Plan de formación que apunta a aprendizajes formales en una disciplina del conocimiento. | Diseño centrado en materias, integradas y orientadas que responden a los distintos perfiles profesionales de la titulación. | Diseño curricular modular, plan de formación cuyos componentes desarrollan una unidad de competencia, basado en el análisis funcional o de tareas. Se establecen estándares de |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | | competencias laborales. |
| PERFIL DE EGRESO | Perfil generalmente de tipo académico, disciplinar. Enfatiza los saberes conceptuales, las áreas de conocimiento especializadas. | Perfil académico-profesional combina competencias profesionales y académicas. | Perfil muy vinculado al ámbito laboral, Altamente especializado en su perfil ocupacional. |
| CÁLCULO DE LA CARGA DE TRABAJO | Se gestionan horas docentes. | Se gestionan horas docentes y cargas del estudiante, se tiende a instalar un sistema de créditos transferibles para permitir la movilidad curricular. | Sistema de créditos transferibles gestionado por medio de la carga de trabajo que lleva a un estudiante lograr una determinada competencia en cierto espacio de tiempo. Módulos. Pueden ser diseñados por situaciones profesionales, en torno a problemas o por medio de proyectos, entre otros. |
| UNIDAD DE DESARROLLO CURRICULAR | Asignaturas, orientación disciplinar, enfoque conceptual y metodológico centrado en la enseñanza. | Materias, módulos a través de las cuales están distribuidos los niveles de competencias. | Módulos. Pueden ser diseñados por situaciones profesionales, en torno a problemas o por medio de proyectos, entre otros. |
| ROL DOCENTE/MODELO METODOLÓGICO | Tradicional, carácter transmisor. Modelos pedagógicos centrados en los contenidos. | Mixto: alterna rol tradicional con el orientador, tutor. Modelos pedagógicos mixtos, combinan enseñanza magistral, con aprendizajes por problemas, proyectos o similar. | Rol docente mediador, modelo pedagógico está centrado en el estudiante y en un enfoque crítico o centrado en problemas. |
| ROL DEL ESTUDIANTE | Receptor, pasivo, dependiente del profesor y de su planificación | Participante, activo, aunque permanecen espacios de clases magistrales. Se tiende a dar información sobre cómo será su proceso de aprendizaje, y bajo qué criterios se evaluará su desempeño. | Activo y con espíritu emprendedor define su plan de estudio asistido y mediado por los docentes. El estudiante cuenta desde el inicio con información sobre el proceso de aprendizaje, los recursos con que va a |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | | contar y los estándares para la evaluación de su desempeño y para su autoevaluación. |
| PROGRAMA DE ESTUDIOS/GUÍA DE APRENDIZAJE | Programa de estudios centrados en actividades docentes y en objetos de enseñanza. | Guía aprendizaje diseñada, a partir de las capacidades y competencias académicas y profesionales. Metodologías activas, centradas en el trabajo del estudiante. Comunica el proceso y criterio de evaluación. | Guía de aprendizaje que han sido definidas por medio de modelos metodológicos de aprendizajes autónomos, adecuado y pertinente al tipo de competencia que se debe formar. |
| EVALUACIÓN | Centrada en la enseñanza y con carácter sumativo. Calificación por asignaturas. Heteroevaluación. | Centrada en el estudiante. Carácter formativo y sumativo. Sistema a mixto de evaluación con descriptores de niveles de desempeño para las competencias definidas por el profesorado o establecidos a nivel institucional. | Centrado en el estudiante. Carácter formativo y sumativo. Evaluación y certificación formal de competencias en contextos reales o simulados, existen Bancos de ítems y pruebas Oficiales. Heteroevaluación, autoevaluación, coevaluación. |

Fuente: Elaboración propia a partir de San Pedro, 2011.

La caracterización de los modelos de enseñanza, apreciados revela que:

1. La diferencia entre los tres modelos es el grado académico.
2. El modelo tradicional se diferencia más de los de y por competencias.
3. El modelo tradicional está entorno al profesor y al conocimiento.

4. El modelo en competencias o de competencias, centrado las competencias laborales, realización y análisis de tareas.
5. El modelo por competencias, centrado en las competencias académicas para el perfil de egreso profesional.

Formación por Competencias en la Universidad Central.

Desde el año 2012, en la UCEN, la formación se concibe en un enfoque de competencias, plasmado en el Proyecto Educativo (PE) como un “saber actuar complejo, sustentado en la movilización, integración y transferencia de recursos tanto internos como externos, de manera efectiva, eficiente y eficaz en una familia de situaciones” (Universidad Central de Chile, 2013 – 2014).

En PE, se explica que el “**saber actuar complejo**” corresponde a un conjunto acabado de acciones que es posible establecer de manera definitiva, gracias a su uso repetido, frecuentemente de una manera descontextualizada (Universidad Central de Chile, 2013 – 2014).

Definen la **competencia** como:

“La capacidad de una persona para movilizar un conjunto integrado de recursos. Estos recursos pueden ser de índole interna o externa (es decir, provistos por el medio). La movilización es diferente a una suma o yuxtaposición de elementos, ya que deben ser adaptados al contexto o situación en la que la persona se encuentra. Integrar un conocimiento nuevo, no es simplemente memorizarlo y agregarlo al final de una lista de elementos ya existentes en la memoria. Es darle un lugar en una estructura cognitiva ya existente, con riesgo de modificar la configuración original” (Universidad Central de Chile, 2013 – 2014).

Complementariamente se señala que los recursos internos o externos no están sólo referidos al concepto de conocimiento, sino que también en el aspecto social, afectivo y

experimental. Y, por otro lado, citando al autor Legendre (1993), se enfatiza en la transferencia de aprendizajes, como el “uso real de conocimientos adquiridos en una situación nueva (Legendre, R., 1993).

La Universidad Central declara que este enfoque por competencias estará presente en su proyecto curricular, considerando recursos cognitivos, procedimental, actitudinal y condicional, de tal forma de integrar los aprendizajes propuestos.

Modelo de Evaluación por competencias

En el modelo de evaluación por competencias se evalúa “el desempeño de un individuo con respecto a un criterio pre-establecido, mientras que en las evaluaciones con respecto a una norma” (San Pedro, 2011).

Esta diferencia se refleja en la forma de aplicar la evaluación y cómo son evaluados los estudiantes.

Los estudiantes adquieren competencias durante toda su trayectoria de formación profesional, y son evaluados en diferentes momentos para medir los aprendizajes establecidos según el estándar de la institución.

Un modelo para desarrollar e implementar la formación por competencias, en la Educación Superior, citaremos a Jacques Tardif, en 2011, que propone ocho etapas:

1. Determinación de las competencias que componen el programa.
2. Determinación del grado de desarrollo esperado por cada una de las competencias al término del programa de formación.
3. Determinación de los recursos internos—conocimientos, actitudes, conductas a movilizar por las competencias.
4. Escalamiento de las competencias en el conjunto de la formación.
5. Determinación de las modalidades pedagógicas en el conjunto del programa.

6. Determinación de las modalidades de evaluación de las competencias en curso de la formación y al término de la misma.
7. Determinación de la organización del trabajo de docentes y estudiantes en el marco de las diversas actividades de aprendizaje.
8. Establecimiento de las modalidades de acompañamiento de los aprendizajes de los y las estudiantes.

Estas etapas planteadas en forma cronológicas no necesariamente deben ser comprendidas en forma definitivas; dado que, serán modificadas en la medida que se concibe su puesta en marcha y asegurar que cumpla con el logro de las competencias.

Según Zavala (2003), la evaluación por competencias:

1. “es proceso de retroalimentación, determinación de idoneidad y certificación de los aprendizajes de los estudiantes de acuerdo con las competencias de referencia, mediante el análisis del desempeño de las personas en tareas y problemas pertinentes”.
2. es cualitativa, porque busca determinar de forma progresiva los logros concretos que van teniendo los estudiantes a medida que avanzan en los módulos y en su carrera.
3. es cuantitativa, porque busca que “los logros se relacionan con una escala numérica, para determinar de forma numérica el grado de avance”.
4. Se plantea en matrices de evaluación, de acuerdo a módulos de la malla curricular.

El mismo autor, Zavala (2003), enuncia un esquema de apoyo para orientar la evaluación de las competencias en módulos, a saber:

1. “Se construyen las matrices de evaluación de los productos definidos para un determinado módulo, con respecto a las competencias.
2. Se planea cómo será la evaluación de diagnóstico, la evaluación continua y la evaluación de promoción (evaluación final).

3. Se determina cómo se llevará a cabo la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación de los aprendizajes de los estudiantes.
4. Se articulan procesos de evaluación a las estrategias didácticas.
5. Se planean con detalle las estrategias propias del proceso de evaluación, cómo serán, cuándo, con qué recursos, entre otros.
6. Se elaboran instrumentos de observación, de chequeo y de registro de aprendizajes”.

En este modelo, cada estudiante debe saber para qué, para quién, por qué y cómo es la evaluación, para que se certifique el nivel de desarrollo y promoverse en el respectivo módulo.

Diseño de Programa de estudio por Competencias

El Proyecto Educativo de la Universidad Central 2013-2014, expone su diseño curricular basado en el enfoque de competencias según la propuesta del autor Tardif, tal como se presenta en esta tesis.

A continuación, se exhibe la descripción de cada etapa del modelo de Tardif, según el PE de Universidad Central:

a) Determinación de las competencias.

- *Construir una concepción compartida del concepto de competencia.*
- *Seleccionar las competencias en que se basa la formación.*
- *Construir una representación compartida del aprendizaje, de la enseñanza y de la evaluación de aprendizajes.*
- *Determinar el grado de profesionalización buscada al término de la formación en los*

programas técnicos.

- *Determinar el grado de desarrollo general fijado como meta al término de la formación preuniversitaria.*
- *Establecer una secuencia válida de intervenciones sobre las competencias.*

b) Determinación del grado de desarrollo esperado al final de la formación.

- *Determinar el grado de desarrollo esperado de cada una de las competencias al término de la formación.*
- *Situar cada competencia en una posición central o periférica en relación a su contribución a las finalidades del programa.*

c) Determinación de los recursos internos a movilizar.

- *Determinar el conjunto de los recursos internos: conocimientos, procedimientos, actitudes, procesos meta cognitivos.*
- *Distinguir los aprendizajes esenciales de los periféricos o secundarios.*

d) Escalamiento de las competencias en el conjunto de la formación.

- *Determinar la frecuencia de intervenciones sobre cada una de las competencias.*
- *Determinar el orden de las intervenciones sobre cada una de las competencias.*
- *Determinar los recursos internos que serán objeto de aprendizaje respecto de cada una de las competencias.*
- *Circunscribir los indicadores de desarrollo relativos a cada competencia.*

e) Determinación de la metodología didáctica.

- *Seleccionar una o más metodologías didácticas coherentes con las orientaciones y las finalidades del programa.*
- *Determinar la naturaleza y la duración de cada una de las actividades de aprendizaje.*

f) Determinación de las modalidades de evaluación.

- *Distinguir las evaluaciones en el curso de la formación de las evaluaciones al término de la formación.*
- *Establecer si es necesaria, una evaluación para la certificación.*
- *Determinar las modalidades de evaluación de los aprendizajes durante la formación.*
- *Determinar las modalidades de evaluación de aprendizajes al término de la formación.*
- *Determinar los actores responsables de la evaluación de los aprendizajes al término de la formación.*
- *Establecer operacionalmente las modalidades de evaluación de los recursos internos desarrollados por los estudiantes.*

g) Determinación de la organización del trabajo de docentes y estudiantes.

- *Determinar los cambios inducidos por el nuevo programa sobre la organización del trabajo de los docentes.*
- *Constituir los equipos de docentes responsables de los aprendizajes en cada período de formación.*
- *Determinar los cambios inducidos por el nuevo programa sobre la organización del trabajo de los estudiantes.*
- *Determinar todo lo que se necesita implementar para apoyar a los estudiantes en la adopción de la nueva cultura de aprendizaje instaurada por el programa.*

h) Establecimiento de modalidades de seguimiento de los aprendizajes.

- *Establecer las modalidades de seguimiento de los aprendizajes sobre el conjunto de la formación.*
- *Determinar las modalidades de apoyo de los aprendizajes por parte de diversos estudiantes.*
- *Determinar las modalidades de contribución de los docentes a la concienciación y la objetivación de los estudiantes en relación a su trayectoria de desarrollo.*

En cada plan de estudio existente de la Universidad Central, posee las competencias genéricas correspondientes al sello formativo de esta institución y, adicionalmente, las competencias de cada facultad y carreras.

Sistema de Créditos Transferibles (SCT)

A partir del acuerdo realizado en el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CHUCH), denominado “Declaración de Valparaíso”, en abril de 2003, surge la iniciativa de implementar el Sistema de Créditos Transferibles en Chile (SCT-Chile), que expone:

“impulsar la adopción de un sistema de créditos compatible de las Universidades Chilenas entre sí y con el sistema ECTS y delimitar los requerimientos curriculares reales que se hacen a los estudiantes de acuerdo a la real disponibilidad de tiempo de éstos” (Püschel, Vergara, Velásquez, 2015).

El sistema europeo de transferencia de créditos (ECTS), nace en 1987, como parte del programa de movilidad estudiantil, llamado Sócrates-Erasmus entre los distintos países de la Unión Europea y sus vecinos de Europa central. El objetivo de la movilidad estudiantil y de docentes fue lograr la integración y el reconocimiento de diplomados universitarios en toda Europa. Es así que el programa Sócrates-Erasmus implementa enlaces entre redes universitarias y contratos voluntarios con ellos, con el fin de crear Becas de intercambios que cubren gastos de estadías y pasajes al extranjero (Echevarría, 2003).

El ECTS, también, consideró la implementación de este sistema en redes universitarias de Latinoamérica; particularmente en países del Mercado Común del Sur (MERCOSUR). El propósito de esta iniciativa fue generar profesionales con doble titulación para que puedan desempeñarse en aquellas empresas del Cono sur o Europa, desarrollar proyectos de investigación, permitir estudios de doctorados, entre otros.

Complementariamente, se desarrolla el Proyecto Tuning América Latina, entre los años 2004 a 2007, declarando que su “meta es identificar e intercambiar información y mejorar la colaboración entre las instituciones de Educación Superior para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia”, siendo en este contexto, que Chile comienza a generar iniciativas para modernizar la Educación Superior.

EL sistema de créditos académicos transferibles (SCT-CL)

Luego del acuerdo de los Rectores del CRUCH, en Valparaíso, en marzo de 2005, se encomienda a los Vicerrectores Académicos de las Universidades del Consejo de Rectores constituir un comité directivo para desarrollar un proyecto del Programa Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Superior, conocido como MECESUP. Este proyecto impulsaría la gestación de un sistema de créditos transferibles para las universidades de Chile, conocer la carga de trabajo real de los estudiantes e incentivar la movilidad estudiantil universitaria en Chile y en el extranjero, (Kri, 2013).

En julio de 2005, se firma un nuevo acuerdo, denominado “Declaración de Arica”, que establece: “constituirse como una red de instituciones de calidad que promueva la armonía territorial, el intercambio estudiantil y la colaboración más amplia en investigación y Postgrado”, (de las Universidades, C. D. R. Chilenas [CRUCH], 2007).

En agosto de 2006, el Consejo de Rectores reunidos en Santiago, deciden “establecer un sistema común de créditos académicos, compuestos por tres elementos:

- a) La carga de trabajo total del estudiante, entendida como el tiempo que éste debe destinar para el logro de los resultados de aprendizaje de cada asignatura de su respectivo itinerario formativo, incluyendo clases presenciales, actividades prácticas y de laboratorio y trabajo personal.
- b) El tiempo que el estudiante dedica al logro de sus aprendizajes, comprendido entre 1.440 y 1.900 horas anuales.

- c) Se acuerda que a la carga de trabajo anual total correspondiente al rango señalado en la letra b), se le asocian 60 créditos SCT” (Püschel, Vergara, Velásquez, 2015.).

En junio de 2007, se elabora, publica y sociabiliza la Guía Práctica para la instalación del SCT-Chile, cuyo propósito es facilitar la implementación de los SCT en Chile, en las Universidades Chilenas, (de las Universidades, C. D. R. Chilenas [CRUCH], 2007).

Esta Guía Práctica, señala fundamentalmente seis principios que direccionan la ejecución del sistema de créditos SCT-Chile, un pack de preguntas y respuesta y, un ejemplo de implementación en una carrera.

Los seis principios del SCT-Chile, según se describen en la segunda edición del Manual SCT (2013), son:

- Principio 1: los que dicen relación con las horas anuales y su respectivo creditaje en SCT.
- Principio 2: el hecho de que la asignación de créditos se base en la carga real de trabajo de los estudiantes.
- Principio 3: que a cada actividad curricular se asigne un creditaje en enteros, proporcional al anual.
- Principio 4: el trabajo del estudiante solo puede ser medido por aproximación.
- Principio 5: una misma actividad curricular tiene que tener un único valor en créditos al interior de la institución, no importando el plan de estudios en el que se encuentre.
- Principio 6: para la obtención de créditos un estudiante debe cumplir los requisitos mínimos establecidos.

Además, en diciembre ese mismo año, en el marco de los Convenios de Desempeño (CD) del Programa MECESUP, específicamente referido a MECESUP 2, nace el proyecto UCH0610: *“Formación de Recursos Humanos en las universidades del CRUCH para la innovación y armonización curricular: una respuesta colaborativa a las demandas de la educación superior”* (Kri, 2013, p.16).

Durante tres años, se implementó este CD con la colaboración de dos académicos de cada una de las 25 Universidades del CRUCH. Su objetivo, formar expertos en

innovación curricular y SCT-Chile; constituyéndose, de este modo, la Red de Expertos SCT-Chile.

En septiembre de 2011, se realiza el primer Seminario Internacional denominado: “El SCT-Chile y los desafíos de la innovación y armonización curricular en la formación de pregrado”, organizado por las Universidades de La Frontera y Católica de Temuco”, en Pucón. En esta jornada, se evaluó el grado de avance de la implementación del SCT-Chile, en las Instituciones de Educación Superior.

En este Seminario, además de presentar los niveles de logros de esta implementación del SCT-Chile, acordaron entre los Expertos SCT-Chile y los Vicerrectores de las Universidades del CRUCH, consolidar la implementación del SCT-Chile.

Para este propósito, se presenta un nuevo proyecto al MINEDUC para obtener la aprobación y los recursos, mediante el concurso del Fondo para la Innovación Académica (FIAC) 2011 del Programa MECESUP.

Este proyecto MECESUP FIAC USA1116, se tituló: “Desarrollo de un programa para la consolidación de la Implementación del Sistema de Créditos Transferibles en las Instituciones de Educación Superior pertenecientes al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas”, del cual surge el “Manual para la Implementación del Sistema de Créditos académicos Transferibles SCT – Chile” (Kri, 2013, p.15).

En el año 2013, se desarrolla el proyecto USA1301, denominado: “Desarrollo de un modelo para la implementación del Sistema de Créditos Académicos Transferibles SCT- Chile en los programas de Postgrado de las Instituciones de Educación Superior, pertenecientes al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas”, con la aprobación y el apoyo económico del MINEDUC, por medio de Programa MECESUP.

Con este proyecto, se logra incorporar los SCT al postgrado, propiciado por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) que integra los SCT en los criterios de evaluación de lo programa.

Durante el año 2014 y 2015, se realizaron siete Estadías de trabajo Conjunto del SCT-Chile de las Universidades del CRUCH, que correspondieron a jornadas desarrolladas en el marco del Proyecto USA 1301. En estas jornadas se abordaron temáticas, tales como: innovación curricular, seguimiento y articulación en SCT-Chile, estrategias para el avance del Sistema y los desafíos del futuro del SCT-Chile en su consolidación en la diferentes Instituciones del país (Sistema de Créditos Transferibles, 2015).

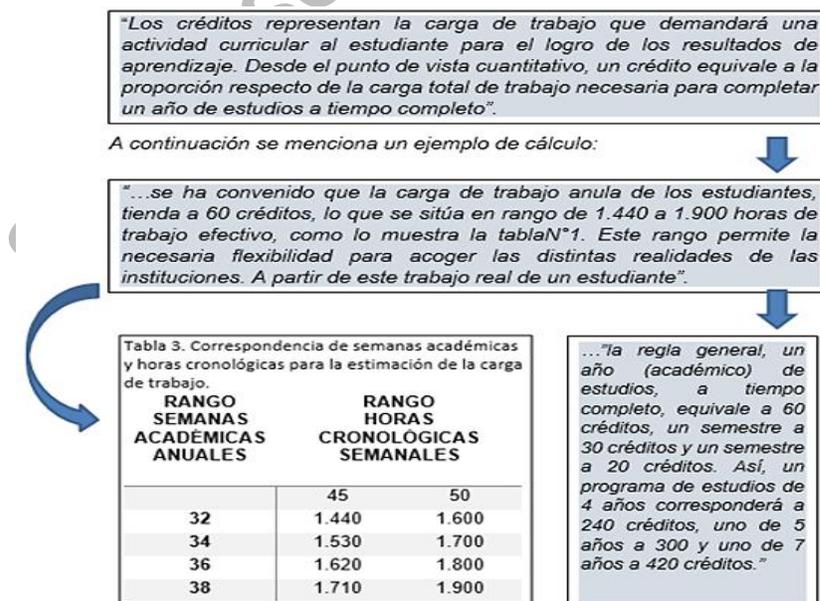
El 24 de noviembre de 2015, se lleva a cabo la presentación del libro “Experiencias de Implementación del Sistema del SCT-Chile”, y de la nueva edición del “Manual de Implementación del SCT Chile”, considerados ambos documentos como orientaciones en la implementación del SCT-Chile.

Características del Sistema de Créditos Académicos SCT-Chile

a) ¿Qué son Créditos Académicos SCT-Chile?

Desde la Guía Práctica para la instalación del SCT-Chile, en el punto 5, se presentan una serie de preguntas y respuestas para la implementación de este sistema:

Figura 9. *Créditos académicos SCT-Chile y ejemplo de cálculo.*



Fuente: [CRUCH]. (2007).

b) Objetivos

En el Manual para la implementación del Sistema de Créditos Académicos Transferibles, se explicita que el SCT-Chile:

(...) “busca mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, en cuanto establece como propósito estimar, racionalizar y distribuir el trabajo académico entre las diversas asignaturas que componen su plan de estudios, entendiendo que el tiempo de los estudiantes es un bien limitado” (Kri, 2013, p. 28).

En virtud de lo señalado, sus objetivos son:

1. Estimar el tiempo promedio que requiere un estudiante para el logro de los resultados de aprendizaje y el desarrollo de las competencias en una determinada asignatura.
2. Promover la legibilidad de un programa de formación y la transferencia de estos créditos académicos de una institución.
3. Favorecer la movilidad estudiantil universitaria (Kri, 2013, p. 28).

Junto con estos objetivos, se vinculan seis principios que direccionan la implementación de este sistema; los que ya fueron mencionados en página 47, de este documento.

c) ¿Cuál fue el procedimiento para incorporar los SCT-Chile en cada institución?

En este proceso de incorporar los SCT-Chile en los planes de estudios de cada institución, se vinculó a procesos de innovación curricular siguiendo dos posibles formas, que claramente se describen en texto “Experiencias de implementación del SCT-Chile” (Püschel, Vergara, Velásquez, 2015, p.18), tal como:

1. En currículos en proceso de innovación.
2. En currículos innovados.

Para el desarrollo de esta incorporación, se establecieron 4 niveles:

Nivel N°1: Dando cumplimiento a los acuerdos contraídos por las autoridades del CRUCH, los cuales entregan el marco de principios y componentes que deben ser cumplidos.

Nivel N°2: Incorporando el SCT - Chile, sus valores y procedimientos, dentro de las Políticas Institucionales.

Nivel N°3: Reflejando la incorporación del SCT – Chile a nivel macro curricular, es decir, en los planes formativos de cada carrera.

Nivel N°4: Evidenciando, a nivel micro curricular, la incorporación en los programas y en la planificación de las asignaturas (Püschel, Vergara, Velásquez, 2015, p.18),

Cada institución de Educación Superior, que realizó este proceso de incorporación de SCT-Chile, de acuerdo a su contexto y procedimientos de implementación y, que prevalecieron factores internos, como:

- los recursos económicos y humanos con que cuentan para formar equipos que realicen la labor descrita;
- la capacidad instalada relativa al nivel de expertiz, tanto en lo referido a procesos de rediseño curriculares, como en implementación de SCT-Chile; el nivel de compromiso institucional con el Proyecto, lo que redundó en la prioridad que le otorguen al mismo y que se refleja en los respectivos Modelos Educativos y en los Proyectos de Desarrollo Institucionales (Püschel, Vergara, Velásquez, 2015, p.18),

d) Relación entre SCT-Chile y la Innovación Curricular

Actualmente, un proyecto educativo considera la concreción de un proyecto curricular ajustado a los cambios permanentes declarados por todos los actores del proceso de enseñanza para el logro de una mejor formación profesional.

De este modo, el autor Cortez define precisamente que:

la innovación curricular es un proceso de transformación del Currículo que comprende los niveles de rediseño, ajuste o complementación curricular, modifica de fondo y/o de forma el currículo de un programa o carrera académica vigente, con la premisa de mejorar sustantivamente las condiciones presentes del mismo, para el cumplimiento más eficiente de los objetivos y optimizando la pertinencia de su perfil profesional (Cortez., 2015, p. 38).

En ese sentido, las Instituciones chilenas de Educación Superior, en particular del CRUCH, están desarrollan la innovación o mejoras en su curriculum para asegurar la calidad formativa de sus alumnos, considerando los SCT-Chile.

El proceso de innovación, como lo señala Kri, en el Manual para la implementación del SCT del año 2013, se desarrolla en el contexto de cada Institución, considerando 6 elementos:

- Centrar la formación en el aprendizaje de los estudiantes.
- Balancear la carga académica.
- Flexibilizar los planes de estudio.
- Certificar aprendizajes intermedios.
- Favorecer la movilidad estudiantil.
- Mejorar la eficiencia del proceso formativo.

e) Movilidad estudiantil en SCT-Chile

De acuerdo al tercer objetivo establecido en el SCT-Chile, que hace referencia a la movilidad de estudiantes entre universidades, nacionales como internacionales, se relata en el texto “Experiencias de Implementación del SCT-Chile”, de F. Kri, que “resulta necesario que se establezcan convenios bilaterales para formalizar la movilidad entre instituciones formadoras” (Püschel, Vergara, Velásquez, 2015, p. 20), de tal forma que se reconozcan los cursos realizados en este proceso de intercambio.

También, se señala en el mismo documento:

- Que aun cuando este objetivo se estableció como acuerdo para el proceso de instalación del SCT-Chile, no se ha podido concretar en su totalidad por falta de flexibilidad y recursos que ayuden a costear los gastos que generan esta movilidad.
- En la misma línea, se mencionan afirmaciones del Dr. Gilles Breton, Vicerrector Académico de la Universidad de Ottawa, de Canadá, cuando visita a Chile en 2011, respecto a la movilización estudiantil del SCT, denominando a la movilidad estudiantil como “comercialización de los programas”, porque han surgido tendencias a atraer sólo a los mejores alumnos y, por otro lado, agrega que la movilidad chilena posee deficiencias a “nivel académicas, financieras, culturales y normativo”.
- El Dr. Rodrigo Del Valle, en ese entonces, Director General de Docencia de la Universidad Católica de Temuco, manifestó que “las diferencias entre los perfiles de egreso de las carreras contribuyen a que los procesos de homologación de estudios sean altamente complejos” y, finalmente, se destaca un proyecto de movilidad estudiantil exitoso entre la Universidad de La Frontera y la Universidad Católica de Temuco, relatado por la Mg. Ana Moraga, Directora Académica de Pregrado de la Universidad de La Frontera.

f) SCT-Chile y Marco Nacional de Cualificaciones

En el año 2015, se inicia la elaboración de un documento que contenga un “conjunto los lineamientos que permitirán la clasificación y reconocimiento de destrezas, conocimientos y competencias a lo largo de un continuo de niveles formativos” (Ministerio de Educación, 2015b).

Este documento fue denominado: Marco Nacional de Cualificaciones (MNC), a cargo de un equipo designado por la División de Educación Superior del Ministerio de Educación, cuyo objetivo se estableció como:

“elaborar un marco de cualificaciones a nivel nacional dicen relación con el favorecimiento de la articulación del sistema de las instituciones educativas, que permitirá el reconocimiento de aprendizajes previos y el aprendizaje a lo largo de la vida. Además, la implementación del marco redundará en certificaciones de estudio legibles, y en el logro de perfiles profesionales de egreso armonizados con las demandas del medio, cuyos itinerarios formativos den cuenta del tiempo real que requieren los estudiantes para alcanzar los resultados de aprendizaje correspondientes a los distintos niveles de logro, reflejados, evidentemente, en SCT- Chile” (Püschel, Vergara, Velásquez, 2015, p. 27)

Marco Nacional de Cualificaciones (MNC)

El Marco Nacional de Cualificaciones (en adelante MNC) para la Educación Superior está constituido por niveles de cualificación, certificaciones definidas por desempeños, descriptores y volúmenes de aprendizajes delimitados por los SCT.

Esta propuesta de MNC es considerada como un instrumento que ordena, orienta y permite el diseño e implementación de los SCT-Chile en cada Institución de Educación Superior.

Cabe mencionar, que el MNC, después de dos años de trabajo, concluye con un texto que aún no ha sido declarado como normativa para las Universidades del CRUCH.

En el marco del proyecto educativo de la Universidad Central de Chile, de comienzos de 2017, se ha declarado que:

De acuerdo a los valores referenciales establecidos por el Modelo del SCT-Chile, la Universidad Central ha definido un valor de 1.620 horas cronológicas anuales a sus planes de estudio de tiempo completo, las que se distribuyen en los 60 SCT-Chile anuales, de modo que 1 SCT-Chile corresponde a 27 horas cronológicas de dedicación del estudiante (UCEN, 2017, p. 15)

Como es sabido a través de la política nacional del sistema de créditos transferible (SCT-Chile), la decisión institucional más crítica para la aplicación del SCT- Chile, es la equivalencia entre horas y crédito. La Universidad Central decidió que un crédito se a equivalente a 27 horas de trabajo académico del estudiante, lo que permite, en el marco de metodología del SCT, hacer la estimación de carga de trabajo o determinarla según el programa esté en régimen o en diseño.

SOLO USO ACADÉMICO

CAPÍTULO III
MARCO METODOLÓGICO

SOLO USO ACADÉMICO

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

Definición general de la propuesta

Según lo indican los criterios para la aprobación de programas de postgrado, del Consejo Nacional de Acreditación en Chile, publicados en abril de 2013, un programa de magister “en general, corresponde a estudios de nivel avanzado que procuran el desarrollo de competencias analíticas, sintéticas, de abstracción y de aplicación práctica”, (CNA, 2013, p. 15). Se indica a la vez que dichas competencias han de desarrollarse con mayor “profundidad, complejidad o especialización respecto del nivel de formación que entrega la licenciatura o título profesional anterior”.

A su vez se distingue entre programas de magister académico (CNA, 2013, p. 9) y “magister profesional”. Este último es caracterizado como aquel programa que posee “una orientación hacia la profundización, especialización, aplicación o práctica en el área de estudios correspondiente y por situar a los estudiantes en los avances recientes de ésta, con el objetivo de su aplicación en el ejercicio profesional” (CNA 2013, p. 16). Por ende, un programa de Magister Profesional está caracterizado por la orientación a la aplicación, la práctica y puesta en movimiento y operación de los aprendizajes del programa, en los ámbitos de ejercicio de la profesión que se han definido previamente como posibles.

En el marco de las afirmaciones anteriores y asumiendo que el Magister en Ciencias de la Educación, con Mención en Currículum y Evaluación de la Universidad Mayor, en el que emerge este proyecto como tesis de grado, es de carácter profesional. La presente tesis se ha desarrollado como una aplicación de los aprendizajes de dicho programa, en el ámbito de la evaluación en la educación superior en Chile, desde la perspectiva del llamado modelo de aprendizaje basado en competencias.

Por ende, las indagatorias, principalmente de orden bibliográfico, han estado al servicio de proponer un diseño un de sistema de evaluación, en el marco de un enfoque por

competencias, en el contexto del rediseño curricular de la carrera de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Central de Chile.

Enfoque de la investigación

La investigación se sustenta en el paradigma cualitativo, principalmente porque “Estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas” (Rodríguez, 1996)

En este sentido se puede mencionar que en el proceso de la presente tesis se realizó una exploración en profundidad, ya sea a nivel de documentos como de entrevistas a los profesionales representantes de la FACSOC, en su propio entorno, cuyo proceso corresponde a métodos inductivos.

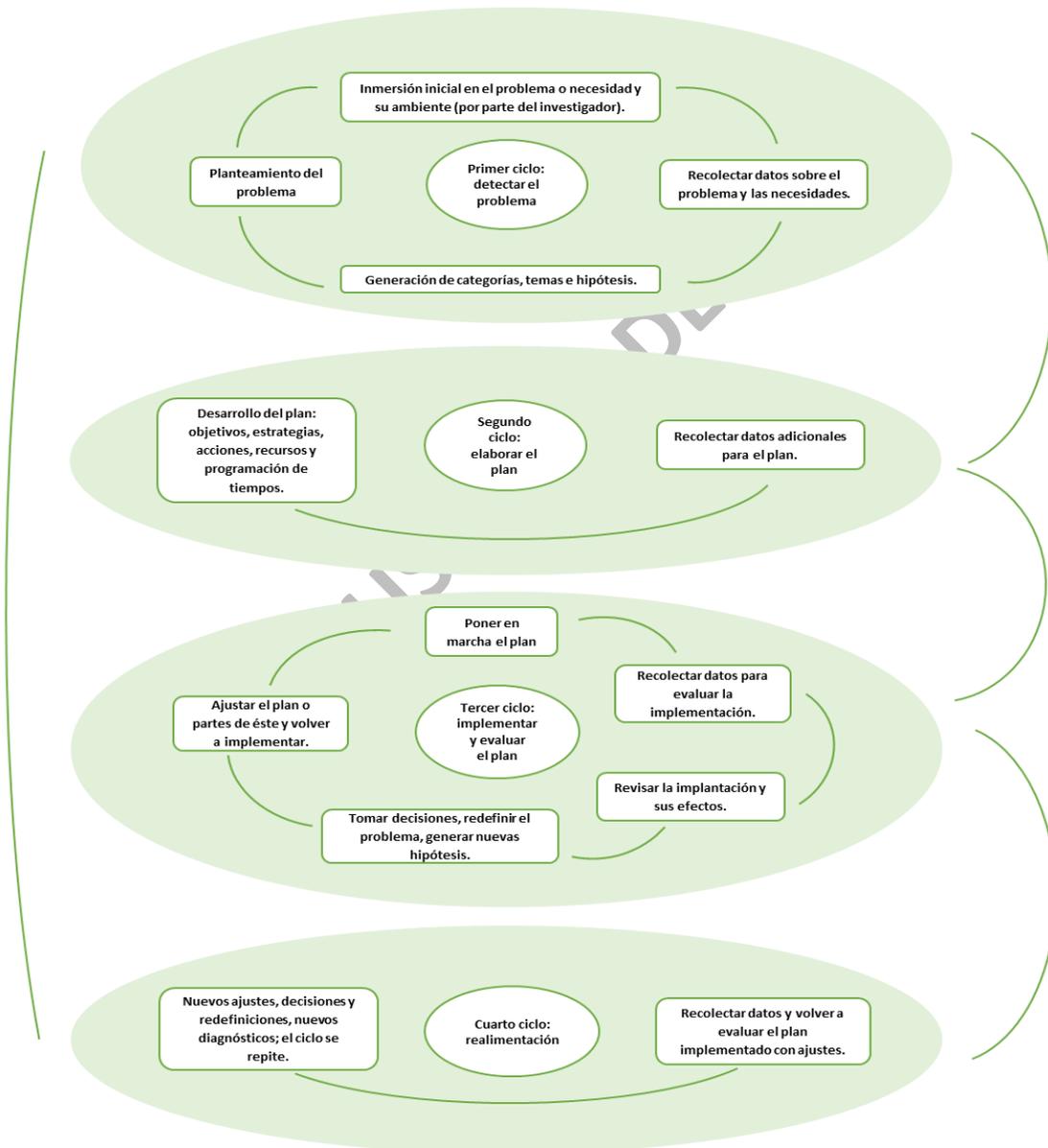
Tipo de Investigación

Tipo de investigación corresponde a estudio de caso, dado que como menciona Stake (1999): “El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”. Es así como se sitúa en la carrera de Psicología, en el proceso de su rediseño curricular llevado a cabo en el año 2017, en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Central de Chile, en Santiago de Chile, por lo que, en consecuencia, es pertinente afirmar que esta investigación no posee población ni muestra, en el sentido convencional del uso de estos términos, ya que la información obtenida a través de los instrumentos desarrollados más adelante, se recogió de la totalidad de los documentos de las instancias mencionadas.

Diseño Metodológico

El diseño de esta investigación, toma elementos de la investigación-acción pues la finalidad de este diseño es “resolver problemas cotidianos e inmediatos y mejorar prácticas concretas” (Hernández 2010).

Figura 10: *Acciones de la Investigación-Acción*



Fuente: Hernández, Fernández y Baptista, (2010) Metodología de la investigación, quinta edición, McGrawHill

Como se observa en la figura N° 10, el proceso de la investigación acción, está compuesto por 4 ciclos (detectar el problema; elaborar el plan; implementar y evaluar el plan; y retroalimentación), pero dado el contexto temporal de la propia investigación, solo es posible considerar los dos primeros ciclos. Es así como la implementación del diseño de evaluación será posible aplicarlo a partir del año 2020. En este sentido los ciclos considerados en esta tesis son:

Ciclo 1: Detectar el problema, el que considera:

- Inmersión inicial en el problema o necesidad y su ambiente (por parte del investigador).
- Recolectar datos sobre el problema y las necesidades.
- Generación de categorías, temas e hipótesis.
- Planteamiento del problema

Ciclo 2: Elaborar el plan, el que considera las siguientes acciones

- Recolectar datos adicionales para el plan.
- Desarrollo del plan: objetivos, estrategias, acciones, recursos y programación de tiempos.

Es así como en el desarrollo de la investigación se ha detectado la necesidad de diseñar un sistema de evaluación en el marco del proceso de rediseño curricular, llevado a cabo por la carrera de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Central de Chile. Este rediseño ofrece la oportunidad de reportar los logros de los estudiantes de la carrera en el transcurso del proceso formativo, pues está claramente organizado sobre una trayectoria con una complejidad y exigencia creciente, ordenada en tres ciclos formativos, que facilita la evaluación del cumplimiento de las metas y logros declarados por la carrera.

Para ello, se analizaron los documentos pertinentes a la Institución, su Proyecto Educativo Institucional entre los más importantes; las definiciones de la Facultad de Ciencias Sociales sobre evaluación y los formularios y documentos asociados al rediseño curricular producidos por la carrera de Psicología durante 2017.

Cabe consignar que los tesisistas no sólo analizaron los documentos de la carrera, sino que por la vinculación profesional con la Unidad Académica debieron producir, revisar y mejorar la mayoría de la documentación asociada al proceso de rediseño curricular, siendo estos validados por las unidades y jefaturas institucionales correspondientes.

Técnicas de Investigación

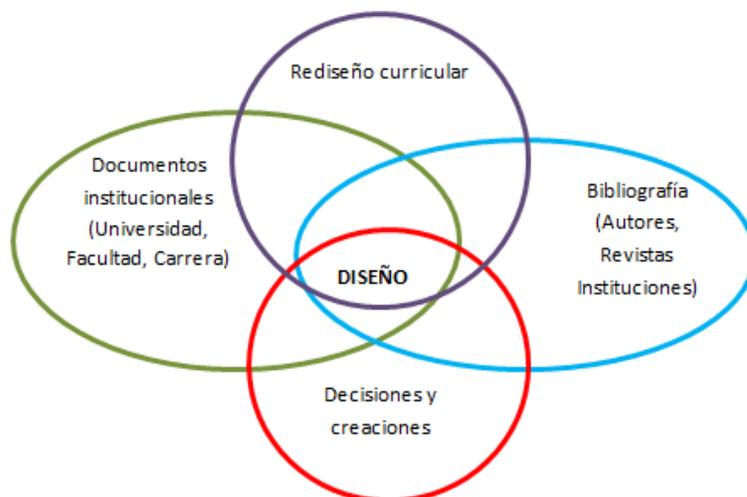
Respecto del análisis de la información, para el desarrollo de la presente propuesta se implementó la técnica de análisis de contenido, considerada en términos generales como una forma de interpretación de textos, en este caso escritos, que se asume contiene información o alberga contenidos, que, al ser interpretados adecuadamente, permiten su conocimiento y comprensión. No se trata de la simple lectura de textos, pues se asumen la complejidad de la interpretación, en tanto la interpretación toma distancia de la falsa pretensión objetivista del positivismo, que pretende acceder al contenido original y objetivo del texto, como también se distancia del relativismo absoluto del perspectivismo. Se asume que la interpretación de textos, así como toda actividad de interpretación la realiza una persona, una subjetividad situada y finita en su posibilidad y capacidad de interpretación. Esta subjetividad emerge y se desarrolla en ciertas condiciones que la determinan, siendo una de las más significativas el lenguaje. Es decir, en todo proceso de interpretación, como análisis de contenido, se comienza desde una interpretación previa “contenida” en el lenguaje, (Gadamer, Hans-Georg., 1957).

Por ende quien realiza la interpretación no comienza de ‘cero’, ni se enfrenta al proceso de análisis de contenido a partir de determinarse como una especie de ‘tabla rasa’, o desde una operación metodológica que lo produce como “objetividad” concibiendo aquello que intenta comprender como ‘el hecho’, lo empírico ‘simple’, dado de modo inmediato a la experiencia, a través de los mecanismos y técnicas depuradas de observación, sino que tiene, este sujeto, el lenguaje como interpretación previa (prejuicio) del mundo.

El lenguaje, en su condición de fenómeno humano situado y finito, no puede ser considerado una proyección transparente y objetiva del pensamiento, o la función representacional cognitiva de una mente procesadora de información, sino que es constitutivo del mundo de las personas y subjetividades, instituciones inclusive, y una dimensión fundamental de su experiencia y gestión en el mundo. Por ende, si bien se ha asumido que el tipo de análisis de contenido es más bien temático, se asume que los documentos contienen información a la vez que una cierta y determinada manera de ser.

Si bien se ha declarado que la manera en que se ha obtenido la información para el desarrollo de esta propuesta es a través del análisis de contenido de documentos institucionales, de las unidades académicas ya mencionadas, cabe consignar que el diseño del sistema de evaluación que se propondrá en los capítulos siguientes, rebaza el uso de dicha metodología. A partir del desarrollo del rediseño curricular de la carrera de Psicología, que supuso una nueva redacción del perfil de egreso; la declaración de dominios o áreas de este perfil; sus competencias de egreso; y el establecimiento de las trayectorias formativas con los resultados de aprendizaje correspondiente, se tuvo que decidir y crear evaluaciones coherentes con este rediseño del plan de estudios, los descriptores de la malla curricular y las asignaturas que la componen. Las decisiones que se han tomado, buscaron lograr la coherencia entre los materiales de contexto (del caso) ya mencionados, las definiciones de evaluación que se han propuesto a través de la bibliografía y el propósito final de esta propuesta.

Figura 11. *Diseño Malla curricular de la carrera Psicología de la Universidad Central de Chile.*



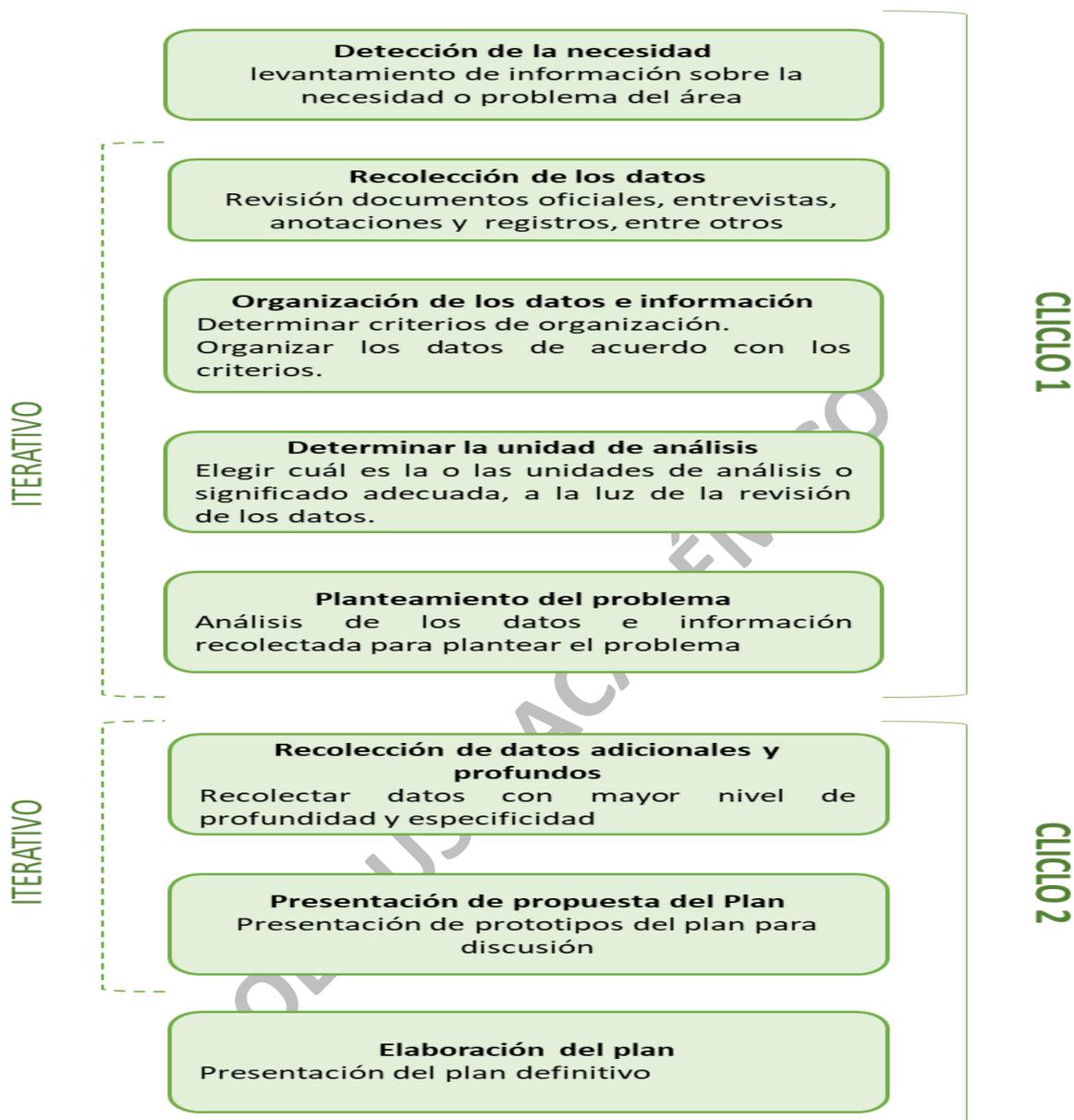
Fuente: elaboración propia.

Proceso de la Investigación

A través del ensayo y error, como la lógica más simple y básica de trabajo investigativo y propositivo, se logró concretar el presente documento.

Como se muestra en la figura 12, el proceso considera 2 ciclos en los que al interior de ellos se generan micro procesos iterativos, en el primero de ellos el propósito es plantear el problema que dará origen a la investigación; y luego en el segundo las iteraciones permitirán la elaboración del plan.

Figura 12: *Proceso de la Investigación*



Fuente: Elaboración propia basados en Hernández 2010

El proceso de investigación inicia con la realización de varias reuniones con la contraparte de la universidad, que corresponde al director de la carrera de psicología, cuyo propósito apuntó a levantar los antecedentes que permitan sentar las bases de la necesidad de la FACSO. Como resultado final y dado el contexto de rediseño, se concluye que la necesidad está entrada en contar con un sistema de evaluación por

competencias, inserto en el proceso de formación de los estudiantes, que permita entregar información de forma oportuna, de los niveles de aprendizaje alcanzados en distintas etapas de la carrera.

Lo anterior dio inicio al trabajo de recolección de datos cuyas fuentes de información utilizadas son dos, la primera fuente de información corresponde al equipo que realizó el rediseño (agentes) y en segundo término corresponden a los documentos oficiales de la universidad como Proyecto Educativo, Misión y Visión y principalmente el rediseño de la carrera de psicología.

La figuración del cruce de los materiales y las actividades pretenden dar cuenta de la complejidad del método de trabajo que permitió el logro de esta propuesta. Esta se expresa básicamente en los siguientes tipos de trabajo realizado:

- Talleres de trabajo y discusión grupal: en donde se realizaron los análisis de contenido de los documentos institucionales y se generaron las propuestas de rediseño.
- Trabajo de campo: que consistió en reuniones con integrantes del equipo de trabajo de la carrera que realizó el rediseño curricular para alinear los análisis de contenido de los documentos institucionales y comprender en propósito y desafíos de dicho rediseño curricular.

En esta etapa se aplica como criterio de credibilidad, la triangulación de las fuentes de datos, siendo fundamental la comparación de las fuentes principales de información (equipo de rediseños y documentos oficiales). Se realiza un trabajo de reflexión comparación de la información disponible.

El paso siguiente del proceso se basó en el trabajo de gabinete, que consistió en el análisis de la información y la organización de los datos lo que permitió determinar las unidades de análisis de la investigación. En este sentido, el análisis de contenido temático y los tipos de trabajo realizados se han ajustado a los siguientes criterios de rigor metodológico:

- La consideración reflexiva epistemológica de los prejuicios de los investigadores, con el propósito de tenerlos presentes y considerar su impacto en la interpretación y toma de decisiones que posibilitaron la propuesta.
- La realización de análisis de contenidos individuales, grupales y cruzados, con el propósito de lograr y verificar acuerdos convencionales en dichos análisis y sus resultados.
- La recolección cuidadosa y oportuna de documentación institucional para constituir un conjunto situado y completo de materiales de trabajo.
- La comprobación de la comprensión e interpretación, con participantes del equipo responsable de la carrera de Psicología, del rediseño curricular y los documentos institucionales.
- El análisis, discusión y triangulación del trabajo de gabinete con el guía del proyecto.

Como resultado este trabajo iterativo, se definieron como unidades de análisis: Ciclos formativos, Instancias de evaluación, Resultados de aprendizajes e Instrumentos de evaluación. Esta definición permitió dar dirección para la elaboración de diseño de evaluación.

Producto de trabajo desarrollado en las etapas del Ciclo 1, se determinó el problema de esta investigación que es la elaboración de un sistema de evaluación que considere elementos de temporalidad a lo largo del proceso de formación, como los resultados de aprendizajes a evaluar en cada instante y los instrumentos utilizados que permitirán levantar la información necesaria para tomar decisiones en forma inmediata de la formación de los estudiantes.

Definido el problema comienza el Ciclo 2, donde el equipo de tesistas realiza un análisis profundo del rediseño de la carrera, el que implicó la revisión del plan de estudio y el análisis detallado de cada una de las asignaturas y como sus resultados de aprendizajes tributan al perfil de egreso. Estas acciones implicaron la generación de

varias instancias de trabajo con el equipo de rediseño para presentar avances y propuestas del diseño, el cual se fue mejorando con las sugerencias y enfoque solicitados por estos.

Después de varias instancias de reflexión y análisis compartidas con el equipo a cargo del rediseño fue posible la elaboración final del plan de trabajo expuesto en capítulos siguientes.

SOLO USO ACADÉMICO

CAPÍTULO IV
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

SOLO USO ACADÉMICO

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

Diseño Curricular de la UCEN

La carrera de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Central (UCEN) de Chile, durante el año de 2017 realizó un rediseño curricular que tuvo como producto final la mencionada resolución exenta N°5393, donde consigna el nuevo Plan de estudios de dicha carrera. A este respecto cabe consignar que los tesisistas han tenido vinculación colaborativa estrecha en el proceso de rediseño curricular, desde el proceso de redacción y validación del perfil de egreso hasta la reciente construcción de los programas de asignatura del plan de estudio. Dicha colaboración resulta de una alianza estratégica y profesional entre los tesisistas y la unidad académica.

En este proceso de rediseño se detectó la necesidad de diseñar un sistema de evaluación y certificación de competencias, acorde al proyecto educativo institucional, al modelo basado en competencias y a los resultados del mencionado rediseño de la carrera. La presente propuesta viene a satisfacer dicha necesidad.

Justificación desde la Unidad Académica

A partir de la declaración de Bolonia en 1999 (Beneitone, P. 2007), se inició un proceso orientado a establecer puntos de referencia comunes para los currículos de las Universidades Europeas. Este proceso se fundamenta en nuevas concepciones sobre la manera de comprender e implementar políticas públicas en educación superior, en el contexto de la globalización de los mercados y de tecnificación creciente de la sociedad.

Apoyada en el modelo europeo, la búsqueda de un entendimiento común dio origen al Proyecto Tuning en América Latina en 2005 (Beneitone, P., 2007). En el marco de este proyecto se impulsaron cuatro líneas de trabajo: el levantamiento de puntos comunes de referencia para los currículos de la región basados en competencias generales y específicas; una línea de trabajo sobre métodos de enseñanza, aprendizaje y

evaluación centrados en el logro de resultados de aprendizajes; otra línea enfocada a la asignación de créditos; y, una cuarta que enfatiza la calidad como parte integrante del currículum basado en competencias.

En Chile, el Ministerio de Educación a través del Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior (MECESUP) se conectó con los nuevos procesos innovadores de renovación curricular¹, por medio de fondos concursables orientados, entre otros, a la implementación inicial en el ámbito nacional de una nueva arquitectura curricular para la educación superior basada en resultados de aprendizaje y demostración de competencias.

El año 2003 las Universidades del Consejo de Rectores detectaron la necesidad de contar con un sistema de créditos transferibles único para todas las universidades chilenas con el propósito fundamental de “poner el foco en los estudiantes a la hora de diseñar planes de estudio y, con ello, balancear la carga académica de éstos, hacer más eficiente el proceso de enseñanza y aprendizaje, mejorar la legibilidad de los planes de estudio, las convalidaciones y el reconocimiento de los aprendizajes de los estudiantes entre las diferentes instituciones, favoreciendo la movilidad estudiantil” (DIRCOM, 2015).

Desde el 2005 la Universidad Central de Chile, a través del Proyecto Educativo Institucional (2017), asume la gestión curricular desde un enfoque por competencias basado en un modelo curricular flexible que facilite las trayectorias académicas y se oriente hacia la certificación de competencias de egreso; y, que, a nivel pedagógico, transite desde una visión centrada en la enseñanza hacia una visión centrada en el aprendizaje de los estudiantes.

En 2007 las Universidades del CRUCH elaboraron la primera guía práctica para la instalación del SCT-Chile, señalando que “la adopción de un sistema de créditos

¹ Esta segunda versión del MECESUP se concretó en los proyectos FIAC (Fondo de Innovación Académica) Actualmente se encuentra en proceso la tercera versión del MECESUP

² La referencia al orden taxonómico propuesto por Anderson considera los matices de la singularidad del desarrollo de la Psicología, por tanto no se trata de un ajuste “purista”.

³ Lectiva: que incluye actividades del tipo clase frontal, dialógica o conversacional; Taller: que incluye actividades de aplicación en aula tales como laboratorio, simulaciones, entre otras y las Prácticas que supone actividades de aplicación desarrolladas fuera del aula y eventualmente

académicos común a todas las universidades y eventualmente a todas las instituciones de educación superior, es un paso decisivo hacia el logro del intercambio estudiantil y la colaboración amplia en investigación y postgrado (...) para esto se requiere que el conjunto de las instituciones de Educación Superior chilena acuerden el uso de un mismo lenguaje, mayor transparencia y la generación de confianzas recíprocas”, (De las Universidades, C. D. R. Chilenas [CRUCH], 2007).

Lideradas por un grupo de expertos constituidos en red las universidades del CRUCH se propusieron consolidar en el año académico del 2014 la instalación del sistema en todos los planes de estudio con este objetivo se elaboró el Manual para la implementación del Sistema de Créditos Transferibles (Kri, 2013), que estableció los lineamientos generales y recomendaciones técnicas y administrativas para la implementación. Este mismo documento, señala la necesidad que el país avance hacia la conformación de un marco nacional de cualificación y a un sistema de reconocimiento de aprendizajes previos en la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida.

Recientemente, en agosto de 2016, la Comisión Nacional de Acreditación aprobó nuevos criterios de evaluación para la acreditación de carreras profesionales (Comisión Nacional de Acreditación, 2013). Entre los criterios referidos al perfil de egreso se señala “la carrera cuenta con un perfil de egreso pertinente, actualizado, validado, difundido y conocido por la comunidad académica”, respecto a los planes de estudio se estipula “la carrera o programa estructura su plan de estudios, programas de asignaturas y actividades curriculares en función del perfil de egreso”, “la institución, la unidad y la carrera o programa dispone de un sistema que permita cuantificar el trabajo académico real de los estudiantes en unidades comparables (créditos u horas cronológicas) según un estándar razonado y proporcional definido en el reglamento académico de la institución que se trate” (Comisión Nacional de Acreditación, 2013).

Sumado a lo anterior, cabe señalar que la proliferación desregulada de programas de formación en psicología y la detección de intervenciones sin el suficiente fundamento

científico en el ámbito del bienestar, calidad de vida y salud mental puso en el centro de las preocupaciones la calidad de la formación de los psicólogos en el país.

Entre marzo y noviembre del año 2017 la escuela de Psicología ha realizado un rediseño curricular que se ajusta a los requerimientos externos a la Universidad, derivados de políticas públicas de calidad como al estado de desarrollo de la enseñanza de la Psicología en Chile.

A este respecto cabe consignar que se ha alcanzado un perfil de egreso en Psicología, congruente con el metaperfil de egreso para esta profesión consignado en el informe final del proyecto *alfatuning* para América Latina; que ha logrado responder a las consideraciones y exigencias de la CNA para las carreras de Psicología, en particular con relación a un perfil de egreso de carácter generalista, la definición de las áreas de formación (básica, profesional y de formación general) y la característica de los planes de estudio consignada como integración.

Junto a ello se ha ajustado a la definición nacional de la carga de trabajo académica de los estudiantes que implica el plan de estudio, bajo las indicaciones del sistema de créditos transferibles, en particular respecto del proceso de innovación curricular y determinación de carga de trabajo académico. Además, se ha orientado por el actual desarrollo del Marco Nacional de Cualificaciones, promovido por el MINEDUC, que establece que para un programa que entrega licenciatura y título profesional, la carga total de créditos transferibles, debe encontrarse entre 240 como mínimo y 300 como máximo.

De la misma manera el rediseño en comento ajusta el programa de estudios a la situación generalizada de la oferta de programas de formación en pregrado de Psicología, caracterizada por una duración de diez semestres; una estructura de organización de niveles de la trayectoria formativa por semestres; la existencia de áreas de desarrollo en el curriculum coherentes con los dominios y competencias de egreso declaradas; un conjunto de actividades curriculares completamente definibles y determinadas como pertinentes y propias de un programa de formación en Psicología,

bajo el alero de una Facultad de Ciencias Sociales y un número significativo de actividades de formación innovadoras y asociadas al sello distintivo del programa. A su vez se han mantenido las menciones características del programa (clínica, organizacional y educacional) a la que se ha sumado la “social comunitaria”, contemplando una oferta de cuatro menciones, asociadas tanto a las áreas de formación del curriculum, como a la oferta actual y proyectada de programas de continuidad de estudios y postgrados (UCEN, REX N°5395, 2017).

La propuesta de rediseño curricular elaborada por la escuela de Psicología de la Universidad Central de Chile se desarrolló siguiendo el Modelo Educativo de la Universidad, asentándose por tanto en el enfoque por competencias. De tal modo, la secuencia del proceso se siguió de la siguiente manera, tal como indica la documentación institucional referida:

1. Elaboración del perfil de Egreso Académico Profesional
2. Construcción de Áreas de Dominio
3. Desarrollo de Competencias
4. Matriz de Tributación
5. Plan de Estudio
6. Malla Curricular
7. Elaboración de Programas de Asignatura (UCEN, REX N°1036, 2017)

Lo anterior tuvo por propósito asegurar la adecuada implementación del modelo a la práctica educativa de la carrera. De este modo, la construcción del rediseño se articuló basándose en un modelo curricular flexible que facilitara las trayectorias académicas y se orientara hacia la certificación de competencias de egreso; y, que, a nivel pedagógico, permitiera el tránsito desde una visión centrada en la enseñanza hacia una visión centrada en el aprendizaje de los estudiantes.

En coherencia con las directrices emanadas del proyecto educativo institucional, en su versión de enero de 2017, se incorporó en el perfil de egreso las competencias sello como genéricas y transversales a la trayectoria formativa. En particular se integraron las competencias asociadas a “ciudadanía” y a “comunicación”, pues la asociada a

“pensamiento crítico”, habían sido incorporadas, en todos sus elementos, por las competencias específicas asociadas a “reflexión”, “investigación”, e “intervención”.

De la misma manera que lo ya indicado, se establecieron los resultados de aprendizaje, que, organizados en una complejidad y exigencia congruente con la trayectoria curricular, sus ciclos, hitos y duración, se distribuyeron a todas las actividades curriculares contempladas en el plan de estudio. Cabe consignar que los resultados de aprendizaje se declararon desde las competencias de egreso, considerando tanto los tres niveles de logro establecidos como el desarrollo y complejidad de la trayectoria formativa en el orden taxonómico con base en Lorin Anderson², desde el “identificar” al “crear”.

Los resultados de aprendizaje propuestos son coherentes con las competencias a las que tributan, en el nivel específico de complejidad que se requiere (nivel orientado desde la taxonomía y los niveles de logro). Siguiendo las orientaciones institucionales para el rediseño curricular, la organización de la trayectoria formativa y su expresión gráfica en la malla curricular, resultaron congruentes y coherentes en la misma medida de lo anterior, pues se han considerado dichos resultados de aprendizaje, como elementos constitutivos prioritarios de las asignaturas.

En consonancia con las indicaciones institucionales asociadas a la implementación de metodologías de enseñanza activa, definidas genéricamente como aquellas que permiten que el estudiante se responsabilice de su aprendizaje, desarrolle autonomía y autorregulación en el proceso formativo, se propusieron un conjunto organizado de metodologías de enseñanza aprendizaje (UCEN, FACSO, 2017). Estas metodologías que consideraron desde las clases magistrales a las prácticas profesionales, se organizaron y sugirieron para las asignaturas, considerando el tipo de resultado de aprendizaje del cual es responsable dicha asignatura, la pertenencia de esta a un ciclo formativo, nivel (o semestre) de progresión y exigencia de la trayectoria formativa propuesta en el plan de estudio y su expresión gráfica en la malla curricular. Por ende,

² La referencia al orden taxonómico propuesto por Anderson considera los matices de la singularidad del desarrollo de la Psicología, por tanto no se trata de un ajuste “purista”.

se consideró pertinente transitar desde las clases magistrales hacia las prácticas profesionales, teniendo como propósito el desarrollo creciente de autonomía en los estudiantes, el aumento en la complejidad de la integración de recursos y aprendizajes por los estudiantes en sus desempeños.

A las sugerencias de estrategias o metodologías de enseñanza aprendizaje, se sumaron la propuesta de estrategias evaluativas e instrumentos de evaluación. La evaluación fue organizada bajo criterios semejantes a los de las metodologías de enseñanza, es decir, según resultado de aprendizaje; exigencia a los estudiantes según nivel del proceso formativo, desarrollo de autonomía y autorregulación. En este sentido la estrategia evaluativa incorporó la sugerencia de un instrumento de evaluación congruente con los elementos ya mencionados, de manera tal de asegurar el cumplimiento del alineamiento constructivo y el diseño integrado de asignaturas.

Adecuándose al Proyecto Educativo Institucional, respondiendo al plan de mejoramiento comprometido en el proceso de acreditación del año 2013, el rediseño aumentó de manera significativa las actividades de tipo taller y práctica, estableciendo en el plan de estudios una asignatura en el séptimo semestre (Integrado profesional), otra el noveno semestre (Integrado Práctico) con un carácter eminentemente de Práctica y Taller (al modo de una línea de curricular de practicum). Además, se aumentaron las horas de la Práctica Profesional desde 540 a 600 horas cronológicas.

Son fortalezas del rediseño curricular de la carrera de Psicología, la validación de los expertos externos consultados para efectos del perfil de egreso, pues además de contar con una formación y experiencias profesional destacada, ejercen en la actualidad cargos y funciones de dirección de escuela o carrera de Psicología. Todas direcciones se desempeñan en carreras e instituciones acreditadas nacionalmente y una de ellas, la Universidad Mayor, con acreditación internacional, por la agencia norteamericana Middle States Commission on Higher Education (10 años de acreditación. Esta condición es especial y destacable en estos validadores externos, pues sus juicios pueden dar cuenta de la posibilidad y viabilidad académica y docente del rediseño y no sólo a su mirada profesional, experta y especializada. La posición de Dirección de

Escuela o Carrera permite visualizar el proceso formativo en la propuesta del rediseño curricular, en un horizonte amplio y complejo.

Junto a lo señalado también destaca la generación de evidencias que permitan hacer seguimiento al proceso de efectividad del aprendizaje. La modalidad que se utilizó para declarar los resultados de aprendizaje, a través de una progresión orientada por la taxonomía ajustada de Anderson, que orienta para cada nivel del plan de estudios (10 semestres) y la declaración de los tres niveles de logro de las competencias, aseguran una adecuada progresión de las competencias desde el inicio hasta el fin del plan de estudios. A su vez, la relación congruente, en lo formal, entre los resultados de aprendizaje, las estrategias formativas, las evaluativas con sus instrumentos y una primera distinción del tipo de actividades que reúne cada asignatura³, permiten asociar los resultados de la evaluación del estudiante con específicos resultados de aprendizaje comprometidos. Al implementar un sistema de evaluación que distinga e integre la evaluación de aprendizajes que ocurra en cada asignatura, con las evaluaciones resultado de la certificación de competencias intermedias, se podrá “mapear” con más detalle el cumplimiento de resultados y competencias asociados al perfil de egreso.

Desde la perspectiva de las debilidades del rediseño curricular, la que surge con mayor fuerza es la falta y necesidad de contar con una serie de normas, procedimientos, dispositivos y herramientas formalizadas institucionalmente que permitan el seguimiento, evaluación y redireccionamiento microcurricular del proceso de instalación del nuevo plan de estudios. Si bien la unidad cuenta con un reglamento interno, amparado en el de la Facultad, la necesidad de integrar los procesos académicos macrocurriculares (revisión y ajuste de perfil de egreso, revisión y evaluación de los ciclos y áreas formativas; certificación de competencias; evaluación de programas de asignatura, entre otros) con los microcurriculares (diseño, revisión y mejora de syllabus,

³ Lectiva: que incluye actividades del tipo clase frontal, dialógica o conversacional; Taller: que incluye actividades de aplicación en aula tales como laboratorio, simulaciones, entre otras y las Prácticas que supone actividades de aplicación desarrolladas fuera del aula y eventualmente fuera de la Universidad. Se ha preferido usar esta distinción, dado que incorpora la presencia integrada de “contenidos”, “habilidades” y “actitudes”; y en acuerdo con el aprendizaje basado en competencias, la relación permanente entre teoría y práctica.

implementación de la evaluación auténtica, seguimiento de la efectividad educativa en los estudiantes, entre otros) es cada vez más urgente.

Desde esta perspectiva, una de las oportunidades más significativa que este rediseño implica está dada por los compromisos derivados del último proceso de autoevaluación y acreditación de la unidad (2014). En ellos la unidad se compromete a mejorar el perfil de egreso, en relación con su congruencia con el plan de estudio, establecer mecanismos de evaluación intermedia de competencias y desarrollar la cuarta mención “social comunitaria”.

La principal amenaza que enfrenta el rediseño está dada por cambios en las formas de financiamiento de la Universidad, en particular el acceso a la gratuidad, pues esto supondría una baja significativa de los recursos necesarios para implementar el nuevo plan de estudio. El rediseño propuesto, en su implementación requiere de desarrollar distintos tipos de actividades curriculares, las que a su vez refuerzan la necesidad de contar con capacitación, acompañamiento y apoyo a los docentes, junto con la producción de material e instancias de desarrollo docente adecuados a los resultados de la implementación. Además, requiere de docentes especializados o con competencias docentes en las metodologías de enseñanza y evaluación que se han sugerido para las asignaturas del ciclo final de formación.

Con todo lo señalado la propuesta de rediseño curricular es una oportunidad para:

- Optimizar el cumplimiento del tiempo de titulación oportuna al semestralizar el actual Plan de estudio. Si bien el indicador no es particularmente crítico, 7 años promedio, en una carrera con 5 años de duración, al generar una estructura de dictación semestralizada, donde cada asignatura se dicta en el semestre que corresponde y habiendo disminuido la existencia de requisitos, las posibilidades de rezagos deberían disminuir.
- Disminuir la deserción y reprobación en asignaturas: Si bien este indicador no es crítico (tasa de deserción primer año: 18.3 % (Santiago); 16,8% (La Serena); cohorte 2016) al graduar y organizar, en la trayectoria formativa de los

estudiantes, la complejidad y exigencia de los resultados de aprendizaje, es posible mejorar la efectividad de estos. Al asociar de manera congruente los resultados de aprendizaje, articulados en una trayectoria de complejidad, con estrategias de enseñanza – aprendizaje y de evaluación, es posible mejorar la efectividad del proceso de enseñanza. Lo que hace previsible mejores rendimientos y por ende disminuya la deserción por causales académicas.

- Retroalimentar las asignaturas y su tributación a las competencias de egreso desde el implementar evaluaciones intermedias: al declarar con precisión los niveles de logro de las competencias, en acuerdo con una progresión de la complejidad y exigencia de los resultados de aprendizaje (apropiación disciplinaria de la taxonomía Bloom – Anderson) y establecer una articulación curricular fluida entre los tres ciclos de formación, la implementación de un sistema de evaluación y certificación de competencias intermedias se hace viable y efectiva. La aplicación de una evaluación de competencias, al finalizar el ciclo inicial (quinto semestre) y al final del proceso formativo (décimo semestre) generará información necesaria sobre los desempeños complejos de los estudiantes para retroalimentar las prácticas pedagógicas y evaluativas, en las asignaturas de los ciclos correspondientes. De la misma manera, se espera que permita implementar acciones remediales oportunas ante eventuales desempeños, bajo estándar, de los estudiantes.
- Desarrollo de habilidades, asociadas a los desempeños profesionales declarados en el perfil de egreso: al aumentar de manera progresiva, en la trayectoria formativa, la carga de trabajo de taller y de práctica, desde el séptimo semestre en adelante, incluyendo las menciones y la práctica profesional de manera destacada, se espera que los estudiantes desarrollen e incorporen de manera significativa y efectiva las habilidades profesionales comprometidas tanto en el perfil de egreso como en los dominios de éste. Por ende, se espera que el actual índice de empleabilidad (77%) se incremente sobre un 80%.

Si bien el puntaje PSU de ingreso ponderado promedio es de 550 en sede Santiago y 535 en sede La Serena, la prueba de diagnóstico institucional muestra algunas debilidades que es posible abordar en el primer ciclo formativo. Las asignaturas “Lógica de la Investigación para las ciencias sociales”; “Palabra e imagen” del primer semestre y el “Transversal Institucional I”, de segundo semestre, y el “Transversal Institucional II” del tercer semestre, de manera enfática, sin ser definidas como asignaturas remediales, permiten la nivelación de algunas de las habilidades de entrada, necesarias para el buen desempeño de los estudiantes.

Las asignaturas mencionadas y las restantes que definen el ciclo formativo inicial, por el tipo de resultados de aprendizaje, centrado en el desarrollo de habilidades básicas de aprendizaje en Instituciones de Educación Superior y conocimientos básicos de las ciencias sociales y la psicología, permiten hacer más fluida la transición entre la educación escolar y la universitaria.

El proceso de rediseño curricular y sus resultados

El proceso de rediseño curricular de la carrera de Psicología fue reorientado a partir de marzo de 2017, por las nuevas autoridades de la Facultad de Ciencias Sociales (FACSO). Esta reorientación tuvo como foco el ajuste en la redacción del perfil de egreso, en los dominios y competencias que le corresponde. Para la redacción del perfil de egreso se puso en concordancia las competencias y niveles de dominio exigidos por la profesión para la carrera, con los criterios del Proyecto Educativo de la UCEN, en su entrega de enero de 2017; ajustar la propuesta curricular con las recomendaciones y exigencias emanadas de la CNA para los perfiles de egreso de las carreras de Psicología; considerar las indicaciones contenidas en el dictamen resultado del último proceso de acreditación de la carrera en el año 2014 y distinguir los recursos utilizables en la formulación del rediseño en el año 2016.

Se constituyó una comisión de trabajo con la presencia de la Decana de la facultad, el Director de Escuela, la Coordinadora Curricular y el Coordinador de Calidad y Currículum. A partir del trabajo de esta comisión, considerando los criterios señalados,

se ajustaron las redacciones del perfil de egreso, dominios y competencias. Luego de una renovación de la Dirección de escuela se constituyó el Comité Curricular, el cual validó y mejoró las definiciones en comento, considerando las observaciones de los docentes, de los estudiantes, de los egresados, de los empleadores y de profesionales externos.

La determinación de los “recursos movilizables” se realizó analizando cada competencia, estableciendo sus niveles de logro, distinguiendo en ella dimensiones que la constituyen y expresando cada dimensión de la competencia de egreso en resultados de aprendizaje (RA), orientados por los verbos de la taxonomía ajustada de Bloom-Anderson. En este proceso se cuidó de determinar todos los RA (cognitivos, procedimentales y actitudinales) por todas las dimensiones para “saturar” las competencias a través de estos RA; luego se eliminaron aquellos RA que se repetían o que era posible ajustar en su redacción para reducir uno de ellos. Más tarde los RA se ajustaron en su redacción y se organizaron por competencias y nivel de dominio para dar lugar a la redacción del plan de estudios.

Definición de perfil de egreso, áreas de dominio y competencias.

El rediseño curricular de la carrera de Psicología consta de la redefinición del perfil de egreso, las áreas de dominio y las competencias asociadas al perfil de egreso.

a) Perfil de egreso

“Las/los titulados de la carrera de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Central investigan, evalúan e intervienen en los ámbitos de la psicología clínica, organizacional, social comunitaria y educacional, promoviendo y desarrollando acciones transformadoras destinadas a trabajar con personas, grupos, organizaciones y comunidades. Fundamentan sus decisiones en teorías y modelos proporcionados por la psicología, las ciencias sociales y afines, atendiendo, en todos los casos, a las condiciones de posibilidad que otorga el contexto, posicionándose ética, políticamente y

ontoepestemológicamente. Evidencian en su desempeño sensibilidad social, actitud pluralista, respetuosa de la diversidad y atención a las problemáticas del país”.

b) Dominios

A su vez este perfil se relaciona con tres dominios o ámbitos de competencias, Evaluación, Investigación e Intervención, los que se definen como:

Evaluación

Este ámbito se vincula con las actividades que realiza el psicólogo (a) cuando analiza, evalúa y diagnostica fenómenos biopsicosociales basados en los saberes propios de la disciplina y en los aportes de disciplinas afines. En su desempeño profesional, comprende y valora la psicología como disciplina que aporta al bienestar, salud mental, desarrollo y transformación de personas, grupos y organizaciones; dimensiona el profundo valor ético y social de la disciplina, aporta a la construcción del conocimiento problematizando fenómenos biopsicosociales, teniendo como referencia modelos y teorías e información proveniente de diferentes fuentes.

Investigación

Este ámbito se vincula con las actividades que realiza el psicólogo (a) destinadas a investigar fenómenos biopsicosociales, gestionando el conocimiento a través de la selección de diversas fuentes de información, aplicando teorías y metodologías de la psicología y ciencias afines, comunicando sus hallazgos para fundamentar su labor profesional y aportar al conocimiento disciplinario.

Intervención

Este ámbito se vincula con los procesos de evaluación y de intervención, que, de manera coordinada y complementaria con otros profesionales, realizan las y los psicólogos en espacios que involucran a personas, grupos y organizaciones. En su desempeño profesional, diagnostica utilizando procedimientos validados por la disciplina; diseña, gestiona y evalúa estrategias de intervención destinadas a trabajar

con necesidades y demandas de personas, grupos y organizaciones con el fin de contribuir al mejoramiento de su calidad de vida y salud mental.

c) Competencias

Cada una de las competencias ha sido expresada en tres niveles de logro, los que, junto con la taxonomía ajustada de Anderson, permitieron la enunciación de los resultados de aprendizaje, los que han sido asociados a las asignaturas del plan de estudio (Anexo 1).

Tabla 4. *Competencias específicas y genéricas asociadas a las asignaturas de la carrera de Psicología de la Universidad Central de Chile.*

| TIPO | COMPETENCIAS |
|-------------|---|
| ESPECÍFICAS | <p>Competencia 1: Reflexiona críticamente sobre fenómenos biopsicosociales a partir de teorías y modelos de la psicología y ciencias afines, considerando factores, contextos e información proveniente de diversas fuentes en los ámbitos de la psicología clínica, organizacional, social comunitaria y educacional.</p> <p>Competencia 2: Investiga fenómenos biopsicosociales aplicando de manera reflexiva teorías y metodologías provenientes de los paradigmas naturalistas e interpretativos, para fundamentar su labor profesional y aportar al conocimiento disciplinario en los ámbitos de la psicología clínica, organizacional, comunitaria y educacional.</p> <p>Competencia 3: Evalúa comportamientos y procesos biopsicosociales considerando teorías y contextos, y empleando procedimientos y herramientas técnicas con la finalidad de fundamentar juicios que apoyen procesos de intervención en los ámbitos de la psicología clínica, organizacional, social comunitaria y educacional.</p> <p>Competencia 4: Interviene como Psicóloga (o) coordinándose y complementándose con otros profesionales de su disciplina y otras afines, considerando teorías y contextos, implementando estrategias destinadas a trabajar con personas, grupos y organizaciones con el propósito de contribuir a la calidad de vida y salud mental en ámbitos de la psicología clínica, organizacional, social comunitaria y educacional.</p> <p>Competencia 5: Actúa como Psicóloga(o) en diversos contextos, instancias y organizaciones, guiada(o) por posición ética y ontoepistemológica fundamentada, con la finalidad de promover estrategias de intervenciones pertinentes y adecuadas a éstas, en ámbitos de la psicología clínica, organizacional, social comunitaria y educacional.</p> |
| GENÉRICAS | <p>Competencia 6: Promueve desde el quehacer personal, técnico y profesional de egresado una ciudadanía activa, comprometida y responsable orientada a la transformación social y contribución al fortalecimiento de los valores democráticos y al cuidado del ambiente natural y social del país.</p> <p>Competencia 7: Implementa estrategias comunicativas en su quehacer personal así como en su desempeño técnico y profesional utilizando distintos lenguajes y tecnologías de la información, adaptándolos en función de los actores y contextos, a fin de establecer relaciones sociales respetuosas, efectivas y eficaces.</p> |

Fuente: elaborado propia a partir de UCEN, Resolución Exenta N°5395, 2017.

Relación entre Dominio y Competencia Específicas

Si bien la unidad no ha explicitado la relación entre dominio y las competencias específicas, suponemos que los dominios se expresan en la ejecución de ciertos desempeños asociados a las competencias. En la siguiente tabla se expresa la relación que existe entre ambos.

Tabla 5. *Relación entre Dominio y las Competencias Específicas.*

| DOMINIO | COMPETENCIAS |
|---------------|---|
| EVALUACIÓN | <p>1. Reflexiona críticamente sobre fenómenos biopsicosociales a partir de teorías y modelos de la psicología y ciencias afines, considerando factores, contextos e información proveniente de diversas fuentes en los ámbitos de la psicología clínica, organizacional, social comunitaria y educacional.</p> <p>3. Evalúa comportamientos y procesos biopsicosociales considerando teorías y contextos, y empleando procedimientos y herramientas técnicas con la finalidad de fundamentar juicios que apoyen procesos de intervención en los ámbitos de la psicología clínica, organizacional, social comunitaria y educacional.</p> <p>7. Implementa estrategias comunicativas en su quehacer personal así como en su desempeño técnico y profesional utilizando distintos lenguajes y tecnologías de la información, adaptándolos en función de los actores y contextos, a fin de establecer relaciones sociales respetuosas, efectivas y eficaces.</p> |
| INVESTIGACIÓN | <p>2. Investiga fenómenos biopsicosociales aplicando de manera reflexiva teorías y metodologías provenientes de los paradigmas naturalistas e interpretativos, para fundamentar su labor profesional y aportar al conocimiento disciplinario en los ámbitos de la psicología clínica, organizacional, comunitaria y educacional.</p> |
| INTERVENCIÓN | <p>4. Interviene como Psicóloga (o) coordinándose y complementándose con otros profesionales de su disciplina y otras afines, considerando teorías y contextos, implementando estrategias destinadas a trabajar con personas, grupos y organizaciones con el propósito de contribuir a la calidad de vida y salud mental en ámbitos de la psicología clínica, organizacional, social comunitaria y educacional.</p> <p>5. Actúa como Psicóloga(o) en diversos contextos, instancias y organizaciones, guiada(o) por posición ética y ontoepistemológica fundamentada, con la finalidad de promover estrategias de intervención pertinente y adecuada a éstas, en ámbitos de la psicología clínica, organizacional, social comunitaria y educacional.</p> <p>6. Promueve desde el quehacer personal, técnico y profesional de egresado una ciudadanía activa, comprometida y responsable orientada a la transformación social y contribución al fortalecimiento de los valores democráticos y al cuidado del ambiente natural y social del país.</p> |

Fuente: elaboración propia a partir de UCEN, REX N°5395, 2017.

El Plan de estudio

El plan de estudio recientemente aprobado según resolución N° 5395, de la Vicerrectoría Académica, declara que la carrera de psicología tiene una carga de trabajo para los estudiantes de 10.800 horas pedagógicas. En él se definen 51 actividades curriculares (Cfr. Anexo 2) a lo largo del proceso de formación de 10 semestres. A su vez definen tres ciclos formativos: Ciclo Inicial, Ciclo Intermedio y Ciclo Final (Cfr. Anexo 3).

Además, las asignaturas obedecen a una organización según las áreas de formación: Disciplinar, Profesional, Complementaria y de Formación General (Cfr. Anexo 4), las que a su vez se organizan según 4 líneas de formación: Troncal, Fundamentos para la Psicología, Investigación, Intervención en Psicología y Transversales (Cfr. Anexo 5).

Por otro lado, en el rediseño el plan de estudios permite visualizar las distintas horas que se asignan a la formación de cada asignatura. Es así como las horas asignadas a la semana en cada una de ellas distingue horas teóricas, de ejercicio, teóricas y de trabajo autónomo. Las que finalmente se traduce en los créditos en el SCT (Cfr. Anexo 6).

Matriz de tributación

La matriz de tributación indica la relación entre cada actividad curricular establecida en el rediseño para el plan de estudio y las competencias del perfil de egreso en el nivel de logro correspondiente.

Figura 13. *Matriz de Tributación*



Fuente: elaboración propia.

Desde la Figura 13, se puede entender que la trayectoria formativa permite lograr el perfil de egreso cuando los estudiantes logran las competencias en los distintos niveles de logro los que se permean de acuerdo a los dominios o áreas de competencia, las que son tributadas en las diferentes asignaturas por medio del logro de los resultados de aprendizajes.

Por otro lado, la evaluación de dicha trayectoria se da en las distintas asignaturas, dando cumplimiento a los resultados de aprendizajes declarados en cada una de ellas, las que permiten evaluar los desempeños asociados a las competencias que finalmente dan cuenta del perfil de egreso. (Cfr. Anexos 7 y 8)

Malla Curricular

La malla curricular de la carrera de psicología se estructura sobre la base de 10 semestres organizado en 3 ciclos (Inicial, Intermedio y Final), permite además visualizar las 4 áreas de formación y 5 líneas de formación (Cfr. Anexo 9).

Descripción del proceso realizado

Como se ha descrito con anterioridad, una vez que se formuló el perfil de egreso, sus dominios y competencias, estas se sometieron a la validación de profesionales expertos, académicos de la Unidad, estudiantes, egresados y empleadores. Más tarde se establecieron los tres niveles de logro para cada competencia del perfil, sea específica o genérica, lo que, asociado a la taxonomía ajustada de Lorin Anderson, permitió el desarrollo de los resultados de aprendizaje.

El uso de metodología antes descrita permitió la construcción de la matriz de tributación, asegurando que cada resultado de aprendizaje refiera, a través del verbo que utiliza, a un particular nivel de complejidad y exigencia del desarrollo de las competencias del perfil de egreso. Queda asegurado por tanto la declaración precisa de la tributación de las asignaturas a una determinada competencia del perfil de egreso y el nivel de logro de esta tributación. De la misma manera, el tipo de resultado de aprendizaje, la posición de la asignatura en el plan de estudio, según ciclo, área de formación o línea curricular orientaron la determinación del tipo de actividad que incluye la asignatura, así como la metodología de enseñanza aprendizaje, la estrategia de evaluación y los instrumentos coherentes con estas.

En la elaboración del plan de estudio, se consideraron las orientaciones, criterios y normativa que derivan del Proyecto Educativo Institucional relativas a carga de trabajo académico de los estudiantes, créditos transferibles UCEN, por semestre y en la totalidad del programa, así como las indicaciones sobre metodologías activas de enseñanza aprendizaje e implementación de la evaluación auténtica. A la vez se

consideró el actual plan de estudio y la malla curricular que le corresponde, a fin de elaborar una tabla de equivalencia con la nueva propuesta.

El plan de estudio fue socializado y enriquecido a través de presentaciones en el comité curricular de la carrera de Psicología, en el consejo de la Escuela de Psicología, una reunión con los docentes asociados a las actuales “menciones” que se imparten en el noveno semestre y el Consejo de la Facultad de Ciencias Sociales. En todas estas ocasiones la propuesta fue aprobada y enriquecida con aportes que fueron consignados en el resultado final que se expone en este documento.

Identificación de los ciclos formativos del plan de estudio

En base a los niveles de logro definidos para cada una de las competencias que conforman el Perfil de Egreso, es posible determinar los ciclos formativos y su correspondiente evaluación intermedia que tendrá el Plan de Estudio, tal como se muestra en la siguiente Tabla:

Tabla 6. *Plan de Estudio de la carrera de Psicología.*

| 1º CICLO BACHILLER | 2º CICLO LICENCIATURA | 3º CICLO TITULO PROFESIONAL |
|--|--|---|
| I SEMESTRE | V SEMESTRE Psicología de la Personalidad (A25); Psicopatología (A26); Ciclo vital Infancia y adolescencia (A27); Teorías en Psicoterapia (A28); Metodología Cualitativa II (A29); Inglés II (A30) | IX SEMESTRE Desarrollo de competencias para intervención... (según mención) (A49); Integrado Práctico... (según mención) (A50). |
| II SEMESTRE Teoría y Sistemas Psicológicos (A7); Neuroanatomía (A8); Ontoepistemología y Psicología (A9); Antropología Social (A10); Metodología Cuantitativa (A11); Transversal Institucional I (A12) | VI SEMESTRE Técnicas de manejo individual y grupal (A31); Psiquiatría (A32); Ciclo vital de la Adulthood y Vejez (A33); Modelos de Psicoterapia (A34); Pruebas Psicológicas Psicométricas (A35); Inglés III (A36). | X SEMESTRE Práctica profesional (A51) |

| | | |
|--|---|---|
| III SEMESTRE Psicología Social (A13); Neurofisiología (A14); Construcción de identidad y subjetividad (A15); Lenguaje y comunicación (A16); Análisis de datos cuantitativos (A17); Transversal Institucional II (A18) | VII SEMESTRE Psicología Educativa (A37); Clínica Infanto Juvenil (A38); Psicología Organizacional (A39); Psicología Comunitaria (A40); Pruebas Psicológicas Proyectivas (A41); Integración profesional (A42), | |
| IV SEMESTRE Psicología Social Contemporánea (A19); Aprendizaje y Conducta (A20); Ética y Deontología (A21); Discursos y Narrativas (A22); Metodología Cualitativa I (A23); Inglés I (A24). | VIII SEMESTRE Evaluación de Proyectos en Educación (A37), Clínica Adultos (A44); Desarrollo Organizacional (A45); Seminario de Investigación (A46); Diseños de proyectos en intervención comunitaria (A47); Optativo Facultad (A48). | |
| VALIDACIÓN O CERTIFICACIÓN DE COMPETENCIAS INTERMEDIAS Psicología de la Personalidad (A25) | VALIDACIÓN O CERTIFICACIÓN DE COMPETENCIAS INTERMEDIAS Seminario de Investigación (A46) | CERTIFICACIÓN DE COMPETENCIAS DE EGRESO Práctica profesional (A51) |

Fuente: elaboración propia a partir de Anexo 2.

Grado y Título que otorga la carrera

De la obtención del grado de Licenciado en Psicología

El Plan de Estudios conducirá a la obtención del grado de Licenciado en Psicología a aquellos(as) estudiantes que hayan aprobado todas las asignaturas establecidas en el Plan de Estudios hasta el octavo semestre inclusive (UCEN, Resolución Exenta N°5395, 2017).

La calificación final con que se otorgará el grado de Licenciado en Psicología, se realizará como a continuación se señala:

Tabla 7. *Cálculo de la Calificación final para obtención de Grado Licenciado en Psicología.*

| Cálculo Calificación para obtención del Grado Académico | Ponderación |
|---|--------------------|
| Promedio simple de las calificaciones obtenidas en todas las asignaturas del Plan de Estudios hasta el octavo semestre, a excepción de Seminario de Investigación Seminario de Investigación | 90% |
| Seminario de Investigación | 10% |
| Total | 100% |

Fuente: elaborado propia a partir de UCEN, Resolución Exenta N°5395, 2017.

De la obtención del Título Profesional

Para optar al título profesional de Psicólogo, los(as) Licenciados(as) en Psicología deberán:

- a) Aprobar las asignaturas de Mención;
- b) Aprobar la Práctica Profesional.

Las menciones que se otorgarán son: Mención Organizacional, Mención Social Comunitaria, Mención Educacional o Mención Clínica.

La calificación final con que se otorgará el Título Profesional de Psicólogo, se realizará como a continuación se señala:

Tabla 8. *Cálculo Calificación para obtención del Título Profesional de Psicólogo*

| Cálculo Calificación para obtención del Grado Académico | Ponderación |
|--|--------------------|
| Calificación obtenida en el Grado de Licenciado | 50% |
| Promedio simple de las asignaturas de la mención | 25% |
| Calificación Práctica Profesional | 25% |
| Total | 100% |

Fuente: elaborado propia a partir de UCEN, Resolución Exenta N°5395, 2017.

CAPÍTULO V
PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS
DISEÑO DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN

SOLO USO ACADÉMICO

CAPÍTULO V: PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS: DISEÑO DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN

Diseño de la Evaluación

Evaluación de competencias en la carrera de Psicología

La evaluación de competencias tiene como propósito determinar el nivel de logro de los estudiantes de la carrera de Psicología, respecto de las competencias asociadas al perfil de egreso. Tal como se ha definido el carácter de esta evaluación de competencias es formativo y sumativo. De manera similar en las asignaturas donde está ubicada, “Psicología de la personalidad”, “Seminario de investigación” y “Práctica profesional”, tiene tanto carácter formativa y sumativa, pues se expresará en al menos dos instancias evaluativas. En relación a lo anterior la evaluación tiene como propósito detectar las brechas entre los desempeños esperados y los evidenciados, definida la situación evaluativa pertinente al ciclo formativo que han cumplido dichos estudiantes, y así definir y aplicar las medidas remediales necesaria para mejorar el desempeño de los estudiantes de manera oportuna. A su vez los resultados de la evaluación de competencias deben permitir mejorar las asignaturas involucradas en el ciclo y toda la trayectoria formativa, desde el punto de vista de los resultados de aprendizaje y contenidos que tratan hasta las estrategias formativas y evaluativas que utilizan las asignaturas. Así en ambos casos el propósito de la evaluación de competencias es mejorar el desempeño de los estudiantes, tomando decisiones oportunas y pertinentes utilizando los resultados de dicha evaluación.

Toda evaluación de competencias, en una IES universitaria presenta ciertas dificultades en su diseño e implementación, aun cuando esta detente un modelo de enseñanza con enfoque o basado en competencias. Las dificultades de diseño están asociadas principalmente a que se trata de evaluaciones de desempeño y no a evaluaciones de conocimiento, por ende, por ejemplo, las pruebas de conocimiento y otras de índole

similar, no son ni situaciones evaluativas ni instrumentos de evaluación pertinentes. Esto último debido al carácter complejo de las competencias (integran distintos saberes y recursos internos y externos, en contexto y situación) y a la necesidad de que los desempeños de los estudiantes respondan a situaciones problema familiares al desempeño profesional real.

En segundo lugar, las dificultades están asociadas a que se trata de evaluaciones con carga de trabajo, tanto para el estudiante como el docente que las diseña e implementa. El desafío de esta carga de trabajo es que ha de quedar consignada si la Universidad y la carrera han avanzado en la implementación del sistema de créditos transferibles. Dado esta perspectiva las asignaturas deben “sincerar” la carga de trabajo académico que implican para el estudiante y aquella asignatura que sea responsable de llevar a cabo dicha evaluación tendrá eventualmente un exceso de carga de trabajo.

Un tercer conjunto de dificultades está asociado a que la evaluación de competencias deba estar en una actividad curricular, usualmente en una asignatura. Es conocida la experiencia del llamado SEEE de la Universidad Mayor (Sistema de Evaluación de la Efectividad Educativa) que hasta el año 2017 se implementó en la totalidad de las carreras de pregrado, de manera obligatoria en la llamada “certificación de competencias de bachillerato” y en la “certificación de competencias de egreso”. En este caso, las certificaciones se realizaban, en la mayoría de los casos, (salvo en la carrera de odontología) fuera de las asignaturas contempladas en el plan de estudios (Cfr. anexo 9). Esta situación planteaba diversas dificultades tales como la falta de obligatoriedad en el plan de estudios, en realizar la certificación; la posibilidad de que habiendo aprobado las asignaturas del bloque curricular correspondiente el estudiante reprobara la certificación de competencias, sin poder impedir la continuidad de estudios (técnicamente era posible reprobar la certificación de competencias de egreso que tenía una exigencia de 70% y 80% y aprobar el proceso de titulación que podía tener otro tipo de exigencia); además dado que no era parte del plan de estudios regular la presupuestación de las costas era de alta complejidad, al punto que existía un

presupuesto centralizado en la Vicerrectoría Académica para la implementación del SEEE en las carreras de ambas sedes de la Universidad Mayor. Además, cuando se discutía la implementación del sistema de créditos transferibles, la obligatoriedad de que toda actividad académica de los estudiantes estuviera expresada en créditos dentro del plan de estudios, tensionaba el que el SEEE no estuviera asociada o incluida en una asignatura determinada.

La experiencia de la Universidad Mayor alecciona respecto de que la certificación esté ubicada fuera de una asignatura, sin embargo, ubicarla dentro de una de ellas tampoco está exento de dificultades. Una dificultad es que las asignaturas evalúan resultados de aprendizaje y no competencias; que los estudiantes de una asignatura de nivel intermedio de la trayectoria formativa no siempre tienen el mismo recorrido, la misma carga o inscripción de asignaturas. Por diversas razones, no necesariamente asociadas a la reprobación, un estudiante puede tener rezago en el desarrollo de la trayectoria formativa, lo que dificulta suponer en los estudiantes de una misma asignatura, trayectorias de aprendizaje similares. Así se dificulta que estando en una asignatura, la certificación de competencias pueda evaluar los aprendizajes asociados a un ciclo formativo, como en el caso del rediseño curricular de la carrera de Psicología de la Universidad Central de Chile.

Evaluación intermedia de competencia de primer ciclo formativo en la carrera de Psicología

En cuanto la evaluación intermedia, la evaluación de primer ciclo comparte con prioridad y énfasis el evidenciar con la mayor precisión posible las brechas entre los desempeños esperados y los evidenciados por los estudiantes en el ciclo formativo correspondiente. En este caso se trata del primer ciclo formativo y la evaluación se llevará a cabo en la asignatura “Psicología de la Personalidad” que está ubicada en el tercer año de carrera, en el quinto semestre. La asignatura está ubicada al comienzo

del ciclo intermedio y una vez concluido el ciclo inicial intermedio, pertenece al área curricular disciplinar y a la línea de formación Troncal.

Tal como indica la tabla 9, el quinto semestre está constituido por seis asignaturas, con una alta carga de horas de ejercicios y ya no solo de trabajo teórico. En términos de horas de trabajo del estudiante, la carga estimada de trabajo académico semanal de las seis asignaturas en horas pedagógicas presenciales es de 24 y las horas pedagógicas autónomas es de 36. El semestre tiene una carga de 1.080 horas pedagógicas semestrales (presenciales y autónomas), equivalentes a 810 horas cronológicas de trabajo, lo que en la Universidad central de Chile es equivalente a 30 créditos transferibles.

Tabla 9. Plan de Estudio Quinto Semestre.

| QUINTO SEMESTRE | | | | | | | |
|---|---|-----------------------------|--|-------------|-----------|--|--|
| | ASIGNATURA | HORAS SEMANALES PEDAGÓGICAS | | | | SCT-UCENTRAL | REQUISITOS |
| | | TEÓRICAS | EJERCICIOS | LABORATORIO | AUTÓNOMAS | | |
| 34021 | PSICOLOGÍA DE LA PERSONALIDAD | 2 | 2 | 0 | 8 | 6 | ADMISIÓN |
| 34022 | PSICOPATOLOGÍA | 2 | 2 | 0 | 6 | 5 | NEUROFISIOLOGIA APRENDIZAJE Y CONDUCTA |
| 34023 | CICLO VITAL INFANCIA Y ADOLESCENCIA | 2 | 2 | 0 | 6 | 5 | ADMISIÓN |
| 34024 | TEORÍAS EN PSICOTERAPIAS | 2 | 2 | 0 | 6 | 5 | ÉTICA Y DEONTOLOGÍA |
| 34025 | METODOLOGÍA CUALITATIVA II | 2 | 2 | 0 | 6 | 5 | METODOLOGÍA CUANTITATIVA I |
| 33409 | INGLÉS II | 4 | 0 | 0 | 4 | 4 | INGLÉS I |
| | Subtotal | 14 | 10 | 0 | 36 | 30 | |
| | TOTAL HORAS PEDAGÓGICAS PRESENCIALES SEMANALES | 24 | TOTAL DE HORAS PED AUTÓNOMAS SEMANALES | | 36 | TOTAL DE HORAS PED. SEMESTRALES | 1.080 |
| | TOTAL HORAS CRONOLÓGICAS | 45 | TOTAL DE HORAS CRONOLÓGICAS SEMESTRALES | | | | 810 |
| | CRÉDITOS SCT-UCEN | 30 | | | | | |
| Observación: La evaluación intermedia de competencias de primer tramo se realizará en la asignatura de Psicología de la Personalidad | | | | | | | |

Fuente: Resolución Exenta N° 5393, 2017. Universidad Central.

La asignatura de Psicología de la Personalidad destaca por dos aspectos: es la única en el semestre que cuenta con ocho horas pedagógicas de trabajo autónomo del estudiante, mientras que el resto tiene entre cinco y cuatro. A su vez se le ha asignado una carga de seis créditos transferibles, lo que es equivalente a 162 horas cronológicas de trabajo del estudiante.

Tal como indica la tabla 10, desde el punto de vista de sus resultados de la tributación a las competencias de egreso y sus resultados de aprendizaje, la caracterización de la asignatura es:

Tabla 10. *Competencias y Resultados de Aprendizajes para cada asignatura de segundo nivel de logros.*

| ACTIVIDAD ACADÉMICA | RESULTADOS DE APRENDIZAJE | COMPETENCIA | NIVEL |
|--------------------------------------|---|-------------|-------|
| Psicología de la Personalidad | Integra los aspectos biológicos, psicológicos y sociales en su reflexión sobre los fenómenos humanos (personalidad). | 1 | N2 |
| | Integra teorías y modelos de la psicología y ciencia afines en su comprensión de los fenómenos humanos (personalidad) | 1 | N2 |
| | Integra una reflexión ética y ontoepistemológica en la elaboración de sus afirmaciones sobre la realidad que distingue (personalidad) | 5 | N2 |
| Estrategias formativas | Trabajo en equipo - Clases magistrales - Estudio de casos | | |
| Estrategias evaluativas | Presentaciones en equipo - Pruebas de conocimiento - Informes/Reportes escritos individuales o grupales | | |
| Instrumentos de evaluación | Pautas o escalas de valoración o evaluación; Pautas de cotejo; Rúbricas | | |

Fuente: Resolución Exenta N° 5393, 2017. Universidad Central.

Así, cada asignatura tributa a dos competencias específicas de egreso: la primera (*Reflexiona críticamente sobre fenómenos biopsicosociales a partir de teorías y modelos de la psicología y ciencias afines, considerando factores, contextos e información proveniente de diversas fuentes en los ámbitos de la psicología clínica,*

organizacional, social comunitaria y educativa) , y la quinta (*Actúa como Psicóloga(o) en diversos contextos, instancias y organizaciones, guiada(o) por posición ética y ontoepistemológica fundamentada, con la finalidad de promover estrategias de intervención pertinentes y adecuadas a éstas, en ámbitos de la psicología clínica, organizacional, social comunitaria y educativa*) que pertenecen a los dominios o áreas del perfil de egreso *Evaluación* (competencia uno) e *Intervención* (competencia cinco).

En esta línea, si bien la asignatura no tiene requisitos, es una asignatura relevante dado su carácter integrativo y al vincular dos dominios con eminente carácter profesional al inicio del ciclo intermedio de formación (UCEN, REX N° 5393, 2017).

Sujeto, objeto y propósito de la evaluación

La asignatura de Psicología de la Personalidad es una de las últimas de la línea de formación llamada “Troncal”, perteneciente a esta línea de formación están, en el mismo semestre la asignatura de “Ciclo Vital Infancia y Adolescencia” y en el sexto “Ciclo Vital de la Adulthood y Vejez”. Por tanto, es una asignatura en donde se cierra aquella formación que la carrera ha definido como la que caracteriza la formación disciplinaria inicial. Sin duda el nombre “troncal” alude a una formación que se considera relevante y determinante de la formación profesional en Psicología. Por ende, los estudiantes que podrán ser evaluados en las competencias son aquellos que junto con poder inscribir la asignatura deben haber aprobado al menos el 68% de la carga de trabajo académico del ciclo, es decir, 82 créditos transferibles, equivalentes estimativos de 2.268 horas cronológicas de trabajo académico del estudiante.

Debido a la singularidad de que la asignatura de Psicología de la Personalidad no cuenta con requisitos previos para su inscripción, no es posible definir una trayectoria formativa determinada que permita evaluar de manera precisa e inequívoca las asignaturas del ciclo inicial de formación. Sin embargo, si es posible, con el diseño de

situaciones evaluativas complejas e integrativas, evaluar el nivel de logro de las competencias específicas asociadas a la asignatura, es decir, de las competencias uno y cinco como desempeños claves y críticos del ciclo. Tal como lo muestra la matriz de tributación, Anexo 7, la competencia específica uno y cinco son altamente tributadas por las distintas asignaturas del ciclo inicial, especialmente la competencia número uno. La competencia cinco es tributada por cinco asignaturas mientras que la uno por once.

Para enriquecer la evaluación del ciclo, sin alterar de manera significativa la evaluación que se realice en la asignatura se ha decidido incorporar la competencia dos que está asociada al dominio investigación y que señala: *“Investiga fenómenos biopsicosociales aplicando de manera reflexiva teorías y metodologías provenientes de los paradigmas naturalistas e interpretativos, para fundamentar su labor profesional y aportar al conocimiento disciplinario en los ámbitos de la psicología clínica, organizacional, comunitaria y educativa.”* Se ha considerado valioso la incorporación de esta competencia en particular dado que además será el foco prioritario de la segunda evaluación intermedia de competencia, que se ubica en la asignatura “Seminario de investigación” del octavo semestre, lo que permitirá una mejor articulación y uso virtuoso de los resultados de ambas evaluaciones. Además, cabe consignar que la competencia dos es tributada por siete asignaturas en el ciclo inicial, lo que la convierte en una distintiva de ese ciclo formativo. Finalmente, la competencia dos es tributada por las asignaturas de la línea “Investigación para la Psicología” que es parte del área de formación disciplinaria, existiendo entre ellas requisitos que aseguran haber cumplido al menos con tres de ellas al cursar el quinto semestre del plan de estudio de la carrera de Psicología.

De esta manera el propósito de la evaluación de competencias es obtener información acerca del desempeño de los estudiantes que cursan la asignatura de Psicología de la Personalidad, y que han aprobado al menos el 68% de los créditos transferibles del ciclo inicial de formación de la carrera de Psicología de la Universidad central de Chile, para introducir mejoras en estos.

Niveles de logro de las competencias asociadas a la evaluación en Psicología de la Personalidad

Como ya se ha señalado tres son las competencias asociadas a la evaluación, donde dos de ellas están representadas en los resultados de aprendizaje que trabaja directamente la asignatura. Para enriquecer la evaluación se ha incorporado la competencia dos, con la justificación pertinente.

Los niveles de logro de las competencias involucradas son:

Tabla 11. *Niveles de logro de las competencias asociadas a la evaluación en la asignatura Psicología de la Personalidad.*

| Competencias de Egreso | Nivel de logro 1 de Competencia (Ciclo inicial) |
|---|--|
| 1. Reflexiona críticamente sobre fenómenos biopsicosociales a partir de teorías y modelos de la psicología y ciencias afines, considerando factores, contextos e información proveniente de diversas fuentes en los ámbitos de la psicología clínica, organizacional, social comunitaria y educacional. | 1. Identifica fenómenos biopsicosociales a partir de teorías y modelos de la psicología y ciencias afines, considerando factores, contextos e información proveniente de diversas fuentes en los ámbitos de la psicología. |
| 2. Investiga fenómenos biopsicosociales aplicando de manera reflexiva teorías y metodologías provenientes de los paradigmas naturalistas e interpretativos, para fundamentar su labor profesional y aportar al conocimiento disciplinario en los ámbitos de la psicología clínica, organizacional, comunitaria y educacional. | 2. Describe la lógica y componentes de una investigación en ciencias sociales, para aportar al desarrollo del conocimiento disciplinario. |
| 5. Actúa como Psicóloga(o) en diversos contextos, instancias y organizaciones, guiada(o) por posición ética y ontoepistemológica fundamentada, con la finalidad de promover estrategias de intervención pertinente y adecuada a éstas, en ámbitos de la psicología clínica, organizacional, social comunitaria y educacional. | 5. Reconoce que la actuación profesional del Psicólogo(a) está guiada por una posición ética y ontoepistemológica a la que responden estrategias de intervención en diversos contextos, instancias y organizaciones. |

Fuente: elaboración propia a partir de UCEN, REX N°5395, 2017.

Los resultados de aprendizaje asociados a la evaluación de competencias son:

Tabla 12. *Resultados de aprendizajes para evaluación intermedia de primer ciclo.*

| Actividad Académica | Resultados de Aprendizajes | Competencias | Nivel de Logro |
|-------------------------------|---|--------------|----------------|
| Psicología de la Personalidad | Integra los aspectos biológicos, psicológicos y sociales en su reflexión sobre los fenómenos humanos (personalidad). | 1 | N2 |
| | Integra teorías y modelos de la psicología y ciencia afines en su comprensión de los fenómenos humanos (personalidad) | 1 | N2 |
| | Integra una reflexión ética y ontoepistemológica en la elaboración de sus afirmaciones sobre la realidad que distingue (personalidad) | 5 | N2 |
| Metodología Cualitativa I | Describe diferentes fuentes de información válida en su reflexión sobre los fenómenos psicosociales. | 2 | N2 |
| Metodología Cualitativa II | Relaciona la investigación científica con el quehacer del profesional psicólogo. | 2 | N2 |

Fuente: Resolución Exenta N° 5393, 2017. Universidad Central.

Tabla 13. *Resultados de Aprendizaje e Indicadores para la Evaluación.*

| Resultados de aprendizaje | Indicadores |
|--|--|
| Integra los aspectos biológicos, psicológicos y sociales en su reflexión sobre los fenómenos humanos (personalidad). | Reconoce que la configuración del comportamiento humano incluye de manera integrada dimensiones biológicas, psicológicas y socio-culturales. Diferencia las aproximaciones que tienen las distintas teorías de la personalidad y del desarrollo humano. Describe la influencia que tiene el contexto socio-cultural al analizar las etapas del desarrollo. |
| Integra teorías y modelos de la psicología y ciencia afines en su comprensión de los fenómenos humanos (personalidad). | Caracteriza dimensiones biológicas que influyen en el comportamiento humano. Caracteriza dimensiones psicológicas que influyen en el comportamiento humano. Caracteriza dimensiones socio-culturales que influyen en el comportamiento humano. Identifica las diferentes etapas que son descritas |

Describe diferentes fuentes de información válida en su reflexión sobre los fenómenos psicosociales.

en el ciclo vital presentes en la situación o caso.
Examina e incorpora diferentes fuentes de información actualizada y pertinente a la situación problema.
Selecciona y utiliza la información más relevante en función del abordaje de la situación problema que enfrenta.

Relaciona la investigación científica con el quehacer del profesional psicólogo.

Reconoce desde su historia personal la presencia de recursos al conectarlos con alguna práctica en el contexto de aprendizaje.
Evalúa en base a criterios éticos el accionar de otros en las situaciones problema que enfrenta.

Integra una reflexión ética y ontoepistemológica en la elaboración de sus afirmaciones sobre la realidad que distingue (personalidad).

Reconoce la dimensión ética presente en cada una de las situaciones que enfrenta.
Cuestiona su propia práctica al momento de analizar y/o intervenir en diferentes situaciones problema.
Reconoce en su discurso personal cuáles son sus creencias centrales y las implicancias que éstas tienen en su accionar en el abordaje del caso o situación.

Fuente: elaboración propia a partir de UCEN, REX N°5395, 2017.

Estrategia evaluativa

La evaluación intermedia de competencias que se realizará en la asignatura de Psicología de la Personalidad tiene en primer lugar un carácter formativo, es decir, se trata de un proceso planificado, organizado, sistemático de recogida de información, con uso de instrumentos válidos, confiables y objetivos; de los atributos de alguien; para emitir juicios/afirmaciones con fundamento en información obtenida, procesada, analizada correctamente y contrastada con un referente claramente establecido; sustentado en un marco de referencia valórico y consistente con él, para tomar decisiones que permitan mejorar el aprendizaje de los estudiantes, ya sea modificando las estrategias de enseñanza aprendizaje o las de evaluación.

Dado que se trata de una evaluación en el contexto del rediseño curricular de la carrera de psicología y éste responde al proyecto educativo de la Universidad central, la evaluación intermedia debe acercarse más al tipo de evaluación auténtica. Como ya ha

sido referida ésta se entiende como la evaluación que es parte del proceso de aprendizaje, que privilegia el uso de múltiples procedimientos, técnicas y actividades para evaluar aprendizajes significativos (conocimientos, habilidades y actitudes), que se integran en la superación y resolución de obstáculos complejos y motivantes, en contextos y situaciones próximas a los reales y vinculados con ella.

La evaluación auténtica, al poner atención en la optimización y mejora del proceso de enseñanza aprendizaje se vincula con la evaluación educativa, sin embargo se distingue de ésta pues si bien ambas se refieren al desempeño de los estudiantes y pretenden mejorar los aprendizajes, sólo la auténtica pone énfasis en la contextualización de la evaluación, es decir, que se utilicen diversidad de recursos y que se desarrolle en situaciones y contextos cercanos y significativos para la realidad del estudiante.

La evaluación referida e involucrada en el sistema de evaluación y certificación de competencias y principalmente la evaluación intermedia de competencias debe entenderse como evaluación para el aprendizaje de los estudiantes, es decir como aquella que tiene como propósito fundamental mejorar los resultados de los estudiantes. En este sentido la retroalimentación a los estudiantes cobra una relevancia fundamental dado que es la que permite acompañar y direccionar los desempeños para su mejora. Esta evaluación se caracteriza por involucrar a los estudiantes en su propia evaluación, por tanto, requiere que los profesores indiquen oportunamente las metas, objetivos, resultados e indicadores que los estudiantes deben alcanzar para el logro del aprendizaje. A su vez requiere que la carrera, los profesores y estudiantes participen del proceso de análisis de resultados de la evaluación, lo que es condición para que se involucren en los procesos de optimización derivados de la retroalimentación. De esta manera para con los estudiantes las brechas entre sus desempeños alcanzados y los establecidos en los resultados de aprendizaje se valorizan como una oportunidad de aprendizaje y no sólo como una equivocación o un error. Para con el profesor se asume la posibilidad de que el análisis de los resultados pueda indicar mejoras al proceso de

enseñan y al de evaluación. Finalmente, para la Unidad es la oportunidad de evaluar la asignatura y su posición y articulación en el plan de estudio de la carrera.

Finalmente, la evaluación tal como se refiere para los propósitos de esta propuesta es distinta de la medición pues ésta última debe comprenderse como el proceso que permite asignar números a cualidades y a niveles de logro de desempeños, convirtiéndola en un insumo para la evaluación. También es distinta de la calificación que, siendo una forma de comunicar directa y simplemente un resultado de la evaluación, puede comprenderse como la certificación del nivel de logro de conocimientos, habilidades y competencias que forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde la perspectiva desarrollada se ha establecido un proceso evaluativo en dos instancias asociadas a al análisis o estudio de caso.

Según la Vicerrectoría Académica de la Universidad Central, el método de caso se comprende como:

Un caso es una narración o retrospectiva que presenta una situación o problema, dejando ver de la manera más objetiva posible, las complejidades, ambigüedades e incertidumbres de una situación real. En esta metodología los estudiantes deben ser capaces de identificar cuál es la información pertinente, el problema y un conjunto de sus parámetros. De la misma manera, deben poder identificar un conjunto de soluciones posibles, proponer estrategias para su solución y tomar decisiones frente a las problemáticas asociadas al Manual de apoyo docente (Espejo, R., Sarmiento, R., 2017).

La metodología de casos pone al estudiante frente a una situación que debe abordar, convirtiéndole en actor principal de su aprendizaje. Requiere de un alto desarrollo previo por parte del docente en cuanto a la elaboración del caso, pues este debe ser significativo para el estudiante recogiendo información suficiente relacionada con

hechos, lugares, personajes y situaciones que permitan un abordaje desde los aprendizajes previos y la movilización de éstos.

Como indica la Dirección de calidad educativa de la Universidad Central, los elementos principales de esta metodología son que la redacción de los casos debe ser precisa y los casos deben ser cercanos a la realidad y útiles para permitir su desarrollo abordaje y solución; la información que este aporte debe permitir el análisis del caso y su comprensión, debe tensionar y movilizar recursos conceptuales y habilidades asociadas a la búsqueda de información de fuentes válidas y confiables; debe incentivar a la búsqueda autónoma del estudiante de información complementaria para enriquecer o complementar su abordaje del caso y la solución o consideración propuesta.

Desde las consideraciones anteriores la aplicación del método de casos supone que el profesor o docente ha de entregar a los estudiantes la descripción de la situación o caso, con un determinado tiempo de anticipación para que éstos lo analicen, discutan o complemente. Debe proporcionarse por escrito y con el mayor grado posible de precisión una guía o conjunto de instrucciones de abordaje del caso y los requerimientos y criterios de evaluación de la actividad, su proceso y productos. En este sentido es recomendable determinar con precisión las secciones o preguntas que el abordaje del caso, así como las condiciones formales del informe o escrito en el que entregarán los resultados. Es posible, que además se requiera generar instancias grupales de discusión del caso con la mediación del profesor o docente para facilitar su abordaje por los estudiantes. A este respecto debe tenerse presente que en todo el proceso el rol del profesor o docente es más bien de facilitar, motivador y mediador para que los estudiantes alcancen los resultados o desempeños esperados a través de la actividad.

Finalmente cabe consignar que el método de casos puede incluir un conjunto variado de actividades en la sala de clases como fuera de ella: clases magistrales, trabajo de taller; trabajo autónomo individual o grupal; redacción de informes en lenguaje técnico;

justificación y argumentaciones de diversos tipos; búsqueda selección y utilización de información de diversas fuentes válidas y confiables, entre las principales.

Por la aproximación anterior es posible sostener que el método de caso se presta para evaluar de manera auténtica la forma probable en que un estudiante se desempeñe ante una situación determinada, que contenga información que la acerque a una situación real y familiar con aquellas con las que el estudiante se encontrará en su futuro desempeño profesional.

La situación evaluativa en Psicología de la Personalidad

Siguiendo las consideraciones anteriores respecto del método de casos y de la asignatura donde se realizará la evaluación de competencias se propone que dicha evaluación consista en la presentación del abordaje de un caso o situación, proporcionado y descrito en términos generales por los docentes de la asignatura. El estudiante de manera individual, deberá redactar un informe, en la estructura de respuesta a cuatro requerimientos fundamentales, dando cuenta del abordaje de una situación o caso que se presentará. Junto con esto deberá hacer una presentación con apoyo visual y luego responder las preguntas del docente evaluador.

Informe escrito

El informe ha de considerar la respuesta a las siguientes cuatro indicaciones o requerimientos:

- Describa el contexto sociocultural de alguna de las situaciones mencionadas, y examine cómo éste incidiría en alguno o algunos de los conflictos revisados.
- A partir de las situaciones presentadas, caracterice con detalle a un personaje, examinando su personalidad en términos biológicos, psicológicos y sociales,

además de aspectos relativos al ciclo vital. Respecto de esto último debe considerar al menos tres teorías relativas al desarrollo humano.

- Desde su experiencia integral de formación en la escuela de Psicología, considerando las asignaturas que ha cursado y las diversas actividades de extensión y desarrollo con sus pares, mencione y comente qué recursos personales ha obtenido que le faciliten la comprensión y abordaje de la problemática expuesta.
- Considerando la propia comprensión y abordaje de la situación expuesta, realice un examen crítico de los supuestos epistemológicos, éticos, sociales y ontológicos de su abordaje y presentación.

Junto con responder a estas preguntas, el informe debe cumplir con las siguientes condiciones formales:

- Cada una de las cuatro preguntas debe ser respondida en hojas separadas con una extensión máxima de una y media plana, márgenes normales y justificados, interlineado 1,5, en letra Times New Roman 12.
- Deben utilizarse las normas APA para la referencia de la bibliografía.
- Por cada pregunta deben considerarse al menos dos referencias bibliográficas indicadas en el programa de la asignatura de Psicología de la Personalidad y otras dos referencias bibliográficas ya sea de los programas de las asignaturas de Metodología Cuantitativa I o Metodología Cualitativa II.
- Considerando las cuatro respuestas en total, deben incorporar al menos dos referencias bibliográficas o de fuentes de información válida y confiable completamente ajenas a las indicadas formalmente en los programas de las asignaturas mencionadas anteriormente.

Junto con las anteriores consideraciones se espera que el informe, en el abordaje de la situación a través del desarrollo de las preguntas, justifique la selección de la información considerada importante para el análisis del caso o situación. Se redacte

utilizando lenguaje de uso técnico en psicología, con argumentos racionales, formalmente coherentes y consistentes con el abordaje del caso o situación. Finalmente ha de indicarse la mención y uso explícito de los recursos personales del estudiante (experiencias personales) en el abordaje del caso.

Presentación oral del caso o situación

Para esta situación evaluativa se ha establecido que el estudiante presente sus consideraciones sobre el proceso de trabajo para abordar el caso o situación, resultados principales y reflexiones éticas y ontoepistemológicas más significativas. Si bien no hay una estructura definida con detalle para esta presentación el estudiante debe destacar las tres cuestiones antes mencionadas, utilizando una presentación en formato PowerPoint. Dispondrá de un máximo de diez minutos, después de los cuales el docente o profesor podrá hacer preguntas por un máximo de cinco minutos.

Tabla 14. *Situación evaluativa e indicador formal.*

| Situación evaluativa | Indicador formal |
|-----------------------------|---|
| Informe escrito | <ul style="list-style-type: none"> • La respuesta está desarrollada según indicaciones de extensión, márgenes, tamaño de letra e interlineado. • La respuesta aplica correctamente las normas APA vigentes. • La respuesta es coherente, pertinente a la pregunta y consistente con las referencias bibliográficas mencionadas. • Los recursos bibliográficos y de información están utilizados según las indicaciones. |
| Presentación oral | <ul style="list-style-type: none"> • Expone de sus ideas con argumentos coherentes y consistentes con el abordaje de la situación o caso. • Expresa claramente sus ideas, de manera tal que el profesor o docente que la lógica de desarrollo de su presentación. • Demuestra flexibilidad de perspectiva al considerar diferentes puntos de vista introducidos por el profesor o docente evaluador. • Responde de manera pertinente al informe escrito y a la pregunta formulada • Utiliza correctamente el lenguaje técnico derivado del enfoque que implementa en el abordaje del caso o situación. • Utiliza el tiempo indicado para la presentación. |

Fuente: elaboración propia a partir de UCEN, REX N°5395, 2017.

En la presentación oral el estudiante podrá destacar aquellos aspectos de su trabajo que le resulten significativos y el profesor podrá indagar sobre aspectos que le ofrezcan dudas o sobre los que desee algún alcance o profundización. Desde la perspectiva de la estrategia evaluativa, la presentación oral ofrece otra posibilidad para que el estudiante exprese sus desempeños y recabar información más rica y abundante sobre éstos.

Evaluación intermedia de competencia de segundo ciclo formativo en la carrera de Psicología

Aspectos relevantes

La certificación intermedia de competencias de segundo ciclo tiene como propósito fundamental, levantar antecedentes de los desempeños de los estudiantes hasta el octavo semestre, en este sentido se trata del segundo ciclo formativo y para ello la evaluación se instala en la asignatura de “Seminario de Investigación”, la que corresponde en la malla curricular se ubica en el cuarto año de la carreras en el octavo semestre, como parte de la conclusión del segundo ciclo y pertenece al Área Formación Disciplinar y a la Línea Investigación.

Según se observa en la tabla 23 el octavo semestre se compone de 6 asignaturas, las que se constituyen como requisito para tomar las asignaturas correspondientes a las menciones. Las horas de trabajo para los estudiantes corresponden a un total de 60 horas pedagógicas semanales, compuestas por 24 horas de trabajo directo presenciales y 36 horas de trabajo autónomo. El total del semestre tiene una carga de 1.080 pedagógicas (presenciales y autónomas), las que equivalen a 810 horas cronológicas. Lo anterior se traduce en 30 créditos transferibles para la Universidad Central.

Tabla 15. Plan de Estudio Octavo Semestre.

| OCTAVO SEMESTRE | | | | | | | |
|-----------------|---|-----------------------------|--|-------------|-----------|--|---|
| | ASIGNATURA | HORAS SEMANALES PEDAGÓGICAS | | | | SCT-UCENTRAL | REQUISITOS |
| | | TEÓRICAS | EJERCICIOS | LABORATORIO | AUTÓNOMAS | | |
| 34037 | EVALUACIÓN DE PROYECTOS EN EDUCACIÓN | 2 | 2 | 0 | 6 | 5 | PSICOLOGÍA EDUCACIONAL |
| 34038 | CLÍNICA ADULTOS | 2 | 2 | 0 | 6 | 5 | PSIQUIATRÍA |
| 34039 | DESARROLLO ORGANIZACIONAL | 2 | 2 | 0 | 6 | 5 | PSICOLOGÍA ORGANIZACIONAL |
| 34040 | SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN | 2 | 2 | 0 | 8 | 6 | METODOLOGÍA CUALITATIVA II; INTEGRACIÓN PROFESIONAL |
| 34041 | DISEÑOS DE PROYECTOS EN INTERVENCIÓN COMUNITARIA | 2 | 2 | 0 | 6 | 5 | PSICOLOGÍA COMUNITARIA |
| | OPTATIVO FACULTAD | 4 | 0 | 0 | 4 | 4 | ADMISIÓN |
| | Subtotal | 14 | 10 | 0 | 36 | 30 | |
| | TOTAL HORAS PEDAGÓGICAS PRESENCIALES SEMANALES | 24 | TOTAL DE HORAS PED AUTÓNOMAS SEMANALES | | 36 | TOTAL DE HORAS PED. SEMESTRALES | 1.080 |
| | TOTAL HORAS CRONOLÓGICAS | 45 | TOTAL DE HORAS CRONOLÓGICAS SEMESTRALES | | | | 810 |
| | CRÉDITOS SCT-UCEN | 30 | | | | | |

Observación: La evaluación intermedia de competencias del segundo tramo se realizará en la asignatura de Seminario de Investigación

Fuente: Resolución Exenta N° 5393, 2017. Universidad Central.

La asignatura de Seminario de Investigación destaca en el semestre en 3 aspectos: en primer lugar, es la única que posee 6 horas cronológicas de trabajo autónomo para los estudiantes; en segundo lugar en el semestre exige 108 horas pedagógicas de trabajo al estudiante, constituyéndose en la asignatura de mayor dedicación en relación a las otras cinco que tiene 72 hora pedagógicas semestrales; y el tercer aspecto se relaciona con los 6 créditos transferibles, el que es superior a los 5 y 4 de las otras asignaturas. En relación a los resultados de aprendizaje y como tributan a las competencias de egreso, de la tabla 16, muestra la caracterización de la asignatura:

Tabla 16. *Actividad académica del Seminario de Investigación.*

| ACTIVIDAD ACADÉMICA | RESULTADOS DE APRENDIZAJE | COMPETENCIA | NIVEL |
|---------------------------------------|---|-------------|-------|
| Seminario de Investigación A46 | Analiza de manera reflexiva y con rigor metodológico la información producida por las investigaciones psicosociales. | 2 | N2 |
| | Realiza una investigación con metodología y rigor científicos, que constituye un aporte al desarrollo o quehacer disciplinario. | 5 | N2 |
| | Investiga fenómenos psicosociales atendiendo a la posición ética y ontoepistemológica desde la que distingue/observa la realidad. | 7 | N2 |
| Estrategias formativas | Aprendizaje basado en proyecto colaborativos - Proyecto de investigación | | |
| Estrategias evaluativas | Presentaciones con apoyo audiovisual, en equipo - Informes/Reportes escritos individuales o grupales | | |
| Instrumentos de evaluación | Rúbricas - Pautas o escalas de valoración o evaluación | | |

Fuente: Resolución Exenta N° 5393, 2017. Universidad Central,

De la Tabla anterior, se desprende que la asignatura tributa a tres de las siete competencias declaradas en el perfil de egreso, cuyo nivel de logro corresponde al nivel 2, según lo declarado en el Anexo 1, estas competencias son:

Competencia 2. Aplica metodologías de investigación provenientes de los paradigmas naturalistas e interpretativos a fenómenos biopsicosociales para fundamentar sus juicios en ámbitos de conocimiento de la psicología.

Competencia 5. Aplica reflexión ética y ontoepistemológica fundamentada y justificada, en la elaboración de juicios, distinciones/observaciones y acciones, para la intervención psicosocial en diversos contextos, instancias y organizaciones.

Competencia 7. Aplica estrategias comunicativas, lenguajes y tecnologías de la información en su quehacer como estudiante con el propósito de establecer relaciones sociales respetuosas, efectivas y eficaces.

Sujeto, objeto y propósito de la evaluación

La Evaluación Intermedia de competencias, corresponde a un proceso de evaluación inserto en el desarrollo de la asignatura Seminario de Investigación, la que pertenece a la última asignatura de la línea de formación “Investigación”, la que a su vez pertenece al área de formación “Disciplinar”. Dado su nivel de importancia y dado por la ubicación en la malla curricular, es uno de los requisitos para la obtención del grado de licenciatura. Por otro lado, esta asignatura es la única que en el octavo semestre tributa a 3 competencias del perfil de egreso las que además forman parte de los 3 Dominios de las competencias (Cfr. Anexo 8).

Por otro lado, Seminario de Investigación es una asignatura que cuenta con 2 requisitos directos (Metodología Cualitativa II e Integración Profesional) y 5 requisitos indirectos (Técnicas de manejo individual y grupal, Ciclo vital de la adultez y vejez, Metodología Cualitativa I, Análisis de datos cuantitativos y Metodología cuantitativa). Todo lo anterior revela la importancia de su peso relativo en la malla para la obtención del grado de Licenciatura.

Es por esta razón que además de los resultados de aprendizajes declarados para la asignatura, es relevante considerar los siguientes aprendizajes, provenientes de otras asignaturas. En la tabla 17 se estructura los resultados de aprendizajes considerados para la certificación de competencias intermedias de segundo ciclo:

Tabla 17. Resultados de Aprendizajes para Evaluación Intermedia de segundo ciclo

| Actividad Académica | Resultados de Aprendizajes | Competencias | Nivel de Logro |
|-----------------------------------|---|---------------------|-----------------------|
| Seminario de Investigación | <ul style="list-style-type: none">Analiza de manera reflexiva y con rigor metodológico la información producida por las investigaciones psicosociales. | 2 | N2 |
| | <ul style="list-style-type: none">Realiza una investigación con metodología y rigor científicos, que constituye un aporte al desarrollo o quehacer disciplinario. | 5 | N2 |

| | | | |
|--|---|---|----|
| | <ul style="list-style-type: none"> Investiga fenómenos psicosociales atendiendo a la posición ética y ontoepistemológica desde la que distingue/observa la realidad. | 7 | N2 |
| Metodología Cualitativa II | <ul style="list-style-type: none"> Integra teorías y metodologías del paradigma interpretativo en el diseño de una investigación en psicología. | 2 | N2 |
| | <ul style="list-style-type: none"> Integra procedimientos y herramientas técnicas en la construcción de los argumentos de sus juicios sobre la realidad observada. | 3 | N2 |
| Ciclo vital de la Adulthood y Vejez | <ul style="list-style-type: none"> Integra las características evolutivas de la adultez con los dispositivos político-sociales contemporáneos | 1 | N2 |
| | <ul style="list-style-type: none"> Integra el contexto sociocultural en sus explicaciones de los comportamientos y procesos biopsicosociales observados (Ciclos vitales adultez y vejez) | 3 | N2 |
| Integración profesional | <ul style="list-style-type: none"> Analiza fenómenos psicosociales contextualizados en los distintos dominios del desempeño profesional de la psicología. | 5 | N2 |
| | <ul style="list-style-type: none"> Evalúa su rol en la conformación de una ciudadanía activa, comprometida y responsable al momento de intervenir. | 6 | N2 |

Fuente: Resolución exenta N° 5393, 2017. Universidad Central.

Dado el carácter integrado de la asignatura, puesto que la aplicación de la metodología se basa sobre los contenidos y aprendizajes logrados en las otras líneas de formación, es pertinente incluir en este proceso de certificación los resultados de aprendizajes más relevantes de las asignaturas cuya relación de pre-requisitos es directa o indirecta.

Por otro lado, los aprendizajes considerados en esta certificación obedecen al grado de importancia de cada asignatura, otorgado por los especialistas de la carrera de psicología, así como también estos aprendizajes tributan a las competencias del perfil de egreso.

Con la integración de los aprendizajes declarados y la consideración de cinco de las siete competencias (tabla 18), esta evaluación intermedia permite, levantar la información necesaria de los logros de aprendizaje, con el propósito de tomar decisiones en forma oportuna, en relación al propio programa de estudio, como de las metodologías didácticas utilizadas por los docentes en el proceso de formación de los futuros profesionales.

Para esta Evaluación Intermedia, los niveles de logro de las competencias involucradas en este proceso son:

Tabla 18. *Niveles de logros de acuerdo a las competencias para el ciclo intermedio.*

| Competencias de Egreso | Nivel de logro 2 de Competencia (Ciclo intermedio) |
|---|---|
| Competencia 1: Reflexiona críticamente sobre fenómenos biopsicosociales a partir de teorías y modelos de la psicología y ciencias afines, considerando factores, contextos e información proveniente de diversas fuentes en los ámbitos de la psicología clínica, organizacional, social comunitaria y educacional. | 1. Identifica fenómenos biopsicosociales a partir de teorías y modelos de la psicología y ciencias afines, considerando factores, contextos e información proveniente de diversas fuentes en los ámbitos de la psicología. |
| Competencia 2: Investiga fenómenos biopsicosociales aplicando de manera reflexiva teorías y metodologías provenientes de los paradigmas naturalistas e interpretativos, para fundamentar su labor profesional y aportar al conocimiento disciplinario en los ámbitos de la psicología clínica, organizacional, comunitaria y educacional. | 2. Describe la lógica y componentes de una investigación en ciencias sociales, para aportar al desarrollo del conocimiento disciplinario. |
| Competencia 3: Evalúa comportamientos y procesos biopsicosociales considerando teorías y contextos, y empleando procedimientos y herramientas técnicas con la finalidad de fundamentar juicios que apoyen procesos de intervención en los ámbitos de la psicología clínica, organizacional, social comunitaria y educacional. | 3. Aplica procedimientos y herramientas técnicas de evaluación psicológica a comportamientos y procesos biopsicosociales con la finalidad de fundamentar juicios que propongan procesos de intervención en los ámbitos de la psicología |
| Competencia 5: Actúa como Psicóloga(o) en diversos contextos, instancias y organizaciones, guiada(o) por posición ética y ontoepistemológica fundamentada, con la finalidad de promover estrategias de | 5. Reconoce que la actuación profesional del Psicólogo(a) está guiada por una posición ética y ontoepistemológica a la que responden estrategias de intervención en diversos contextos, instancias y organizaciones. |

intervención pertinente y adecuada a éstas, en ámbitos de la psicología clínica, organizacional, social comunitaria y educativa.

Competencia 6: Promueve desde el quehacer personal, técnico y profesional de egresado una ciudadanía activa, comprometida y responsable orientada a la transformación social y contribución al fortalecimiento de los valores democráticos y al cuidado del ambiente natural y social del país.

Competencia 7: Implementa estrategias comunicativas en su quehacer personal así como en su desempeño técnico y profesional utilizando distintos lenguajes y tecnologías de la información, adaptándolos en función de los actores y contextos, a fin de establecer relaciones sociales respetuosas, efectivas y eficaces.

Fuente: elaboración propia a partir de UCEN, REX N°5395, 2017.

6. Aplica en su quehacer como estudiante acciones de promoción del ejercicio de una ciudadanía activa, comprometida y responsable como contribución a la transformación social, al fortalecimiento de los valores democráticos y al cuidado del ambiente natural y social del país.

7. Aplica estrategias comunicativas, lenguajes y tecnologías de la información en su quehacer como estudiante con el propósito de establecer relaciones sociales respetuosas, efectivas y eficaces.

Estrategia Evaluativa

En el contexto de la evaluación auténtica las estrategias evaluativas propuestas en este diseño buscan situar al estudiante en contextos semejantes a las que cualquier profesional pueda encontrar en el futuro desempeño laboral.

Es así como, el diseño propone que la evaluación no corresponda a solo un momento en el desarrollo de la asignatura, sino que, considere a la asignatura en su totalidad como la instancia de evaluación intermedia.

Se propone una evaluación en tres etapas claramente graduadas en el desarrollo de la asignatura, condicionada por los niveles de exigencia en cada una de las evaluaciones. Sin embargo, cada una de ellas deberá aportar al producto final de la certificación que corresponde a la elaboración de un artículo científico de desarrollo básico publicable en una revista sin comité editorial (en adelante *paper*). En este sentido los productos solicitados a los estudiantes son en primer lugar la construcción de un fichero, que

permita levantar antecedentes e información necesaria para la elaboración del Paper, como herramienta de apoyo se propone el uso de Mendeley; en la segunda etapa de la evaluación propone la construcción de mapas conceptuales relacionados con el tema sujeto a publicación utilizando como herramienta la aplicación Cmaptools; y finalmente la tercera etapa es la elaboración de Paper publicable, el que debe relacionarse con los aprendizajes que en el ciclo de formación hayan sido abordados por los estudiantes, según la malla curricular.

Como se mencionó, la Estrategia Evaluativa se divide en tres etapas:

A) Gestión de Biblioteca Digital

a) Propósito

Para todo investigador resulta relevante contar con una base de información suficiente que le permita dar sustento teórico a su trabajo. Hoy el acceso a la información disponible en el mundo ya no es una dificultad, nos encontramos con otro dilema distinto, que es la calidad de la información disponible en las redes y plataformas mundiales. Ser capaz de crear bibliotecas digitales fiables y actualizadas es una oportunidad de aprendizaje para las nuevas generaciones.

Según lo declara el Manifiesto de las IFLA/UNESCO Sobre las Bibliotecas Digitales del año 2005 que *“Las bibliotecas han sido desde hace mucho tiempo instrumentos esenciales para fomentar la paz y los valores humanos. Su actual funcionamiento digital abre un nuevo cauce al universo del conocimiento y la información, estableciendo contactos entre culturas separadas por fronteras geográficas y sociales”* (Manifiesto de las IFLA/UNESCO. Sobre las Bibliotecas Digitales).

Este entregable tiene como propósito la creación de una biblioteca digital que le permita gestionar las referencias de futuros trabajos de investigación o productos para publicación.

b) Características

En primer lugar, una biblioteca digital, según IFLA/UNESCO, la define como: “... *una colección en línea de objetos digitales de buena calidad, creados o recopilados y administrados de conformidad con principios aceptados en el plano internacional para la creación de colecciones, y que se ponen a disposición de manera coherente y perdurable y con el respaldo de los servicios necesarios para que los usuarios puedan encontrar y utilizar esos recursos...* “

Al amparo de esta definición resulta importante que cada investigador sea capaz de generar su propia biblioteca digital, conforme a sus necesidades e intereses, de manera que sea además un recurso capaz de ser compartido con otros investigadores. Para ello es necesario crear sobre algún tipo de plataforma que permita al estudiante la creación, difusión y mantención de este recurso.

c) Estructura

Como producto en esta etapa se solicita al estudiante la creación de su propia biblioteca digital, la que usará como gestor de referencia para futuras publicaciones, la estructura y características de la misma estarán determinadas por las características propias de la aplicación. Se sugiere el uso de la aplicación Mendeley para la creación de este producto.

B) Mapa conceptual

a) Propósito

Los mapas conceptuales se conciben con un tipo de herramienta de carácter gráfico, que permite al autor organizar y representar el conocimiento. En él se incluyen conceptos y las relaciones que existen entre los conceptos.

Se fundamentan en la Teoría de la Asimilación de Ausubel, (Ausubel, 1968) y la Teoría del Aprendizaje de Novak (Novak, Gowin, 1984), en ellas se plantea el cómo las

personas son capaces de aprender nuevas cosas, haciendo uso de los conocimientos previos y del nuevo conocimiento y como somos capaces de integrar ambos en nuestra estructura mental.

b) Características

El propósito de este entregable es que el estudiante sea capaz de crear mapas conceptuales sobre conceptos propios de la formación profesional y que se relacionen con los aprendizajes adquiridos durante el ciclo de formación. La aplicación sugerida para la elaboración de los mapas conceptuales es Cmaptools.

C) Paper publicable

a) Propósito

Como producto final de la certificación para este ciclo se utiliza la elaboración de un paper publicable. El uso de este tipo de producto se justifica porque permite evaluar los conocimientos en profundidad, es decir, el estudiante debe demostrar que tiene dominio de un tema en particular, aunque no haya estudiado o profundizado el resto de los temas. En un examen, el estudiante debe leer la literatura que otro le propone y responder las preguntas que otro le plantea. En un Paper, es el estudiante quien elige qué literatura leer y qué pregunta o preguntas va a responder. En síntesis, un estudiante debería inclinarse por escribir un Paper si:

- le interesa tener un conocimiento específico de algún tema de la materia;
- tiene conocimientos previos de la misma, con lo cual leer literatura en general no le aportaría demasiado;
- tiene una o más preguntas que desde hace tiempo lo inquietan o motivan;
- por sus capacidades naturales siente inclinación por la investigación o bien, aunque no la sienta, necesita desarrollar esta habilidad para el futuro.

Este entregable corresponde a la elaboración de un trabajo cuya característica es ser breve para ser publicado en revistas académicas, para ello debe utilizar normas APA.

Además, es un texto que debe expresar las ideas en forma clara y sintética, utilizando en forma rigurosa las citas y referencias.

b) Características

Esta elaboración debe cumplir las siguientes condiciones/características (Perona, 2005):

- Científico: debe ser de interés en alguna área de la ciencia y para los investigadores que trabajan en dicha área.
- Acotado: debe abordar un tema o pregunta que debe ser respondido en forma concisa.
- Original: entregar un aporte nuevo al tema tratado.
- Integral: demostrar un conocimiento preciso de la información y de los progresos hechos en el área de que se trate.
- Actual: debe utilizar bibliografía actualizada, por lo que los argumentos deben contener dicha actualización.
- Pertinente: Debe justificar de forma explícita el por qué es documento original como relevante.
- Comprensible: debe estar escrito de modo que su lectura sea fluida, debe estar claro el hilo conductor, utilizar correctamente la terminología técnica, mostrar un manejo adecuado del lenguaje y la gramática y utilizar un criterio consistente para las citas y la bibliografía.
- Propio: las ideas, la investigación y argumentos deben pertenecer a los autores. Citar fuente o fragmento de texto que utilice, debiendo incluir nombre del autor, fecha, página y/o sitio web si correspondiere.

c) Nivel de Exigencia

El nivel de exigencia para esta publicación corresponde a un nivel básico (Perona, 2005), acorde con la condición de formación de pregrado, cuyo objetivo apunta a la sistematización de la información, donde los aspectos relevantes a evaluar son:

- búsqueda de información,
- comprensión adecuada,
- capacidad de sistematizar la información,
- originalidad en el criterio elegido,
- presentación clara y ordenada del trabajo.

En síntesis, en este nivel busca una sistematización elaborada, no constituyéndose en una mera recolección de información, sino que contenga un mínimo de análisis que permita ordenar las ideas basados en algún criterio.

d) Estructura

La elaboración de un Paper publicable permite al estudiante aplicar en forma integral los aprendizajes, en el contexto de una investigación propia de la línea de formación. Como elemento orientador en la construcción de Paper, se entrega una estructura (Perona, 2005)₁ para la construcción del mismo. El nivel de profundidad y los elementos adicionales a incluir o la eliminación de algunos de estos elementos estarán condicionada al contenido del texto a elaborar.

Tabla 19. *Estructura del Paper.*

Estructura Paper

| | |
|-------------------------------|--|
| Título | <ul style="list-style-type: none"> a) Título del trabajo (original e informativo – ¿a qué audiencia queremos atraer?), b) Nombre del autor, c) Filiación académica (puede incluirse dirección, email, etc. aquí o en nota al pie), d) Resumen y/o abstract (usualmente 100-150 palabras), e) Palabras clave (4 o 5 términos), f) Agradecimientos o reconocimientos, generalmente en la primera nota al pie. |
| Introducción | <ul style="list-style-type: none"> a) Una oración o párrafo que introduzca al tema, b) La pregunta que da origen al Paper, c) Una descripción breve de cómo se va a enfocar la pregunta (generando hipótesis, analizando argumentos de otras personas, analizando datos, etc.), d) Una justificación de por qué este trabajo es original, e) Una justificación de por qué este trabajo es importante (es decir, cómo contribuye al avance de la disciplina o área de que se trate), f) Una breve descripción de la estructura del Paper. |
| Revisión bibliográfica | <p>En esta sección se resume el 'estado del arte' en el tema, incluyendo desarrollos actuales, controversias y/o avances. Es importante recordar que no escribimos esta sección por sí misma, sino con el objetivo de la investigación en mente. Por lo tanto, es importante seleccionar qué material incluir (no hay que incluir toda la literatura que encontremos sobre el tema) y organizarlo de un modo útil, interesante y crítico (mostrar áreas con problemas, tendencias en la investigación, etc.). No todos los Papers necesitan de una sección de revisión bibliográfica. Por ejemplo, en el caso de temas muy novedosos, o de alto contenido interdisciplinario, es muy difícil realizarla. Y en el caso de temas en que la literatura es muy conocida y difundida, no resulta relevante hacerla.</p> |

| | |
|---|--|
| Metodología | Según el Paper, la metodología puede estar desarrollada en una sección independiente, o formar parte de otras secciones (la importancia de esta sección es más visible en el caso de trabajos empíricos). En general, ésta supone una descripción del procedimiento concreto que se llevará a cabo para responder al interrogante que motiva el Paper. Incluye, por ejemplo, la enunciación explícita de los supuestos utilizados, y la justificación de la relevancia y validez del material usado (fuentes, datos, archivos, ideas de otros, encuestas, y así sucesivamente). |
| Desarrollo / Análisis / Resultados / Argumentación | En esta sección (puede ser más de una), se desarrolla la investigación respondiendo a la pregunta original y basándose en la metodología propuesta. Es importante recordar que siempre deben justificarse (en forma teórica o empírica) los argumentos presentados para llegar a demostrar lo que se quería: “me parece interesante...” o “en mi opinión...” no constituyen justificaciones válidas. También es importante no ‘dar saltos’ en los argumentos, es decir, se debe mostrar claramente cómo se une cada idea con la siguiente. |
| Conclusión. | Usualmente incluye un breve panorama o resumen del trabajo realizado (aunque esto no es crucial). Lo más importante en la conclusión es: <ul style="list-style-type: none"> a) Recordarle al lector la pregunta original y la respuesta que se obtuvo a través de la investigación, b) Recalcar la importancia del análisis efectuado y decir cómo el conocimiento previo en la materia ha sido modificado por los resultados alcanzados, y c) Señalar las limitaciones del Paper y decir qué nuevo trabajo sería apropiado. |
| Bibliografía | <p>Cantidad: no existe un criterio que diga qué cantidad de literatura debe formar parte de la bibliografía de un Paper. Como una regla muy ad-hoc podríamos decir que un Paper estándar debería tener unas 20-30 referencias como mínimo. Entre éstas debe incluirse la literatura que se ha leído y citado en el texto del Paper, o la literatura que se ha leído y aunque no se haya citado expresamente es muy relevante o tiene muchos puntos en común con la investigación realizada. La literatura que no se haya leído, o aquella que se leyó, pero guarda sólo una vaga conexión con el tema, no debe incluirse en las referencias (esto es una advertencia en contra de quienes buscan ‘inflar’ la bibliografía añadiendo libros o artículos que desconocen).</p> <p>Calidad: en general se deben utilizar como referencia Papers o libros académicos. Muy ocasionalmente puede citarse algún libro o artículo periodístico, pero siempre en estrictísima minoría y sólo si resulta absolutamente necesario para mostrar algún punto. Lo mismo vale para los libros de texto, que en general no se citan en las referencias de un Paper. El único caso en que esto podría aceptarse es si se quiere argumentar, por ejemplo, que cierto concepto es ampliamente conocido o aceptado; una forma de demostrarlo es, justamente, mencionando que los libros de texto estándar en la materia reproducen dicho concepto en forma generalizada.</p> <p>En los apéndices se incluye material ampliatorio o que se considera relevante pero que no es necesario colocar en el cuerpo del texto, ya que no le quita continuidad al argumento y de incluirse haría más dificultosa o tediosa su lectura.</p> |
| Apéndices | Así, pueden colocarse en los apéndices ciertos desarrollos teóricos, demostraciones de teoremas, bases de datos (estadísticos o de otra naturaleza), diseños originales de encuestas, resultados de test fallidos, párrafos largos de textos de autores de los cuáles se citó sólo un extracto, entre otros. |

Fuente: Perona, “Lineamientos generales para escribir un Paper o trabajo de investigación”, Departamento de Economía – FCE – UNC eperona@eco.unc.edu.ar, diciembre de 2005.

Los Instrumentos de evaluación

Durante la formación del ciclo intermedio se aplican metodologías de enseñanza basadas en la formación por competencias, tales como: aprendizajes basados en proyectos colaborativos, clases magistrales, estudios de casos, proyectos de investigación, talleres de aplicación, trabajos en equipo y talleres integrativos.

Por otro lado, entre las estrategias de evaluación se consideran Pruebas de conocimiento, Informes/Reportes escritos individuales o grupales, Debates, Presentaciones con apoyo audiovisual, en equipo. Para estas instancias de evaluación se aplican los siguientes instrumentos: Pauta o lista de cotejo; Pauta o guía de observación, Rúbricas y Pautas o escalas de valoración o evaluación, entre otras.

Productos e Impactos de la evaluación intermedia

A partir de los resultados de las evaluaciones es posible obtener informes que den cuenta de los niveles de logro de los estudiantes y por lo tanto de los resultados de los aprendizajes del segundo ciclo. Estos deberán dar cuenta, además, de los niveles de logro del curso por cada instancia de evaluación dentro de la asignatura y de los niveles de logros asociados a los resultados de aprendizaje declarados en el programa de la asignatura.

A partir de los productos de la evaluación, se contará con información necesaria que permita evaluar no solo a los desempeños de los estudiantes, sino que serán sometidos a evaluación los programas de estudios y las metodologías o estrategias didácticas utilizadas por los docentes. Con estos antecedentes la FACSO, podrá contar con información cuantitativa para tomar decisiones respecto de los otros programas las metodologías utilizadas por los docentes de manera que se disminuya la brecha entre lo real y lo esperado.

Uno de los impactos de este proceso de evaluación intermedia, cuyo sentido da origen al diseño, es el acompañamiento a los estudiantes para que pueda alcanzar los niveles de logro esperado. Por otro lado, está el impacto que se produzca en los docentes, en el sentido de generar instancias de acompañamiento con el foco en el desarrollo de sus prácticas docentes en un curriculum basado en competencias.

Evaluación de Competencias de Egreso en tercer ciclo

¿Qué propósito tiene hacer la evaluación en tercer ciclo?

La práctica profesional en la carrera de psicología de la Universidad Central, es una actividad curricular obligatoria, como parte del proceso final que conduce a la obtención del grado académico y requisito fundamental para la titulación.

En la REX N°5395 de 2017, que aprueba el Perfil de egreso y Plan de Estudios de la carrera de Psicología, se declara que la obtención del Título de Profesional queda adscrito a:

- a) La aprobación de las asignaturas de Mención y,
- b) La aprobación de la Práctica Profesional

El cálculo de la calificación final para obtención del Título Profesional de Psicólogo/a será de acuerdo las siguientes ponderaciones:

Tabla 20. *Calificación para la obtención de Título Profesional de Psicólogo/a.*

| CALIFICACIONES | PONDERACIÓN |
|---|-------------|
| Grado de licenciatura | 50% |
| Promedio simple de las asignaturas de mención | 25% |
| Práctica profesional | 25% |
| TOTAL | 100% |

Fuente: elaboración propia a partir de REX N°5393, 2017.

La Práctica Profesional, correspondiente a la única asignatura del décimo semestre, tendrá una duración total de 1.080 horas pedagógicas semestrales (presenciales y autónomas), equivalentes a 810 horas cronológicas de trabajo, correspondiente a 30 créditos transferibles. El trabajo académico del estudiante semanal se estima en 2 horas pedagógicas presenciales y en 58 horas pedagógicas autónomas (Ver tabla 21).

Tabla 21. *Décimo semestre del Plan de Estudio de la carrera de Psicología de la Universidad Central de Chile.*

| OCTAVO SEMESTRE | | | | | | | |
|---|---|-----------------------------|--|-------------|-----------|--|---|
| | ASIGNATURA | HORAS SEMANALES PEDAGÓGICAS | | | | SCT-UCENTRAL | REQUISITOS |
| | | TEÓRICAS | EJERCICIOS | LABORATORIO | AUTÓNOMAS | | |
| 34050 | PRACTICA PROFESIONAL | 2 | 0 | 0 | 58 | 30 | DESARROLLO DE COMPETENCIAS PARA INTERVENCIÓN (DE ACUERDO A LA MENCIÓN) INTEGRADO PRÁCTICO (DE ACUERDO A LA MENCIÓN) |
| | Subtotal | 2 | 10 | 0 | 36 | 30 | |
| | TOTAL HORAS PEDAGÓGICAS PRESENCIALES SEMANALES | 2 | TOTAL DE HORAS PED AUTÓNOMAS SEMANALES | | 36 | TOTAL DE HORAS PED. SEMESTRALES | 1.080 |
| | TOTAL HORAS CRONOLÓGICAS | 45 | TOTAL DE HORAS CRONOLÓGICAS SEMESTRALES | | | | 810 |
| | CRÉDITOS SCT-UCEN | 30 | | | | | |
| Observación: La evaluación final de competencias se realizará en la asignatura de Práctica Profesional | | | | | | | |

Fuente: Resolución Exenta N° 5393, 2017. Universidad Central.

La asignatura Práctica Profesional cuenta con una carga de trabajo autónoma semanal de 43,5 horas cronológicas, exclusivas para su desarrollo en la Institución. Y, cuenta con 1,5 horas cronológicas semanales para trabajar académicamente con su profesor Supervisor.

¿A quiénes se evaluará en esta evaluación de competencias en tercer ciclo?

La práctica profesional de la carrera de psicología está dirigida a aquellos alumnos que hayan aprobado todas las asignaturas hasta el noveno semestre de la malla curricular, según consta en la tabla “Plan de estudios” de la REX N°5395, punto 3, pág. 7.

Para la inscripción de la asignatura Práctica Profesional, el alumno/a debe estar en posesión del grado de Licenciado/a de Psicología.

Fundamento de la evaluación en tercer ciclo

Esta exigencia académica permite a los egresados experimentar en situación real, el ejercicio de su profesión. En este contexto, la Universidad provee de espacios institucionales que aseguran el cabal cumplimiento de este requisito formal.

La evaluación de la práctica profesional posibilita determinar el logro de desempeño y las aptitudes que presentan, a partir de la aplicación de las competencias alcanzadas durante su formación (REX N°5395, punto 1, Definición de Competencias, 2017).

A través de esta evaluación la institución garantiza el nivel adecuado para sus egresados y mantiene un conocimiento actualizado de la realidad en la que se encuentra el mundo laboral.

Además, en consonancia con lo descrito en esta tesis de Evaluación Auténtica (Marco Teórico), esta etapa evaluativa permite obtener el resultado cualitativo y cuantitativo del proceso de aprendizaje de cada estudiante en un período de tiempo, en un contexto real, para elaborar un juicio y determinar acciones.

De este modo, el evaluado enfrentado en situaciones reales, puede lograr retroalimentaciones efectivas para aprender procedimientos y estrategias y de esa manera mejorar su desempeño en el ejercicio de su profesión.

Finalmente, esta modalidad no solo se transforma en resultados, constituye, de igual modo un momento de aprendizaje, toda vez que, en el desarrollo del proceso y la revisión de los resultados, el alumno va a tener que revisar su desempeño, estableciendo qué fue lo realmente aprendido, en dónde presenta debilidades y como esta experiencia debe ser proyectada en su vida profesional.

Resultados de aprendizaje

A) Resultados de aprendizaje de la asignatura Práctica Profesional

A través de la práctica profesional, el alumno egresado debe dar cuenta de los conocimientos, técnicas y métodos adquiridos durante su formación, ejecutando acciones en situación real.

Se entiende que no se trata sólo de la reproducción de conceptos, sino que, de la incorporación de estos saberes en el desempeño profesional de manera eficiente y eficaz, dentro del marco ético propio del perfil que la Universidad promueve.

El trabajo de práctica permitirá obtener cuatro evidencias evaluativas desde las cuales se establecerá en nivel de desempeño profesional del alumno:

- Bitácora o Cuaderno de campo
- Presentación Oral
- Informe escrito del Supervisor Institucional en terreno
- Informe del Supervisor/Tutor de práctica

La evaluación final de Práctica Profesional estará a cargo del Supervisor/Tutor, docente responsable de: acompañar, asesorar y supervisar el desarrollo de la práctica.

El Supervisor/Tutor, debe ser de profesión Psicólogo/a, asignado/a por la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad, Jefe/a de Carrera de Psicología. Sus funciones Principales son:

- Acompañar al practicante, para guiar la reflexión entre la teoría y la práctica en el contexto de la Práctica Profesional.

- Asesorar al practicante en la planificación de la práctica, en todas las tareas asignadas desde la institución y otorgarle las herramientas y formación teórica necesarias.
- Supervisar en terreno, el desempeño del practicante.
- Supervisar que el practicante tenga las condiciones apropiadas para el desarrollo de su ejercicio como psicólogo, para el aprendizaje y desarrollo de las competencias definidas y para el desarrollo de su planificación de práctica.
- Dedicar una hora semanal para asesorar, en forma individual, orientando al estudiante.
- Reunirse con el Supervisor institucional, cada 15 días para seguimiento y control de la práctica del estudiante.
- Confeccionar Acta informativa del seguimiento de la práctica, de cada estudiante para informar de los avances y /o estado, a la Jefa de la carrera. (mensual)
- Confeccionar Informe escrito de la Práctica Profesional de cada practicante, según formato.
- Recepcionar Informe escrito del Supervisor Institucional correspondiente al desempeño de la Práctica Profesional de cada practicante, según formato.
- Evaluar con Bitácora o Cuaderno de Campo de cada practicante, al terminar la Práctica Profesional, según pauta.
- Evaluar Presentación oral de cada practicante, según pauta.
- Informar calificación final de la asignatura Práctica Profesional, de cada alumno, de acuerdo al calendario anual de evaluaciones de la Universidad.

El Supervisor Institucional, es un Profesional de preferencia Psicólogo o carrera afín, que permite integrar al estudiante insertándolo en la Institución; facilita el espacio apropiado para el ejercicio de la psicología; orienta en la labor diaria; apoya con directrices teóricas y prácticas si es necesario; vela por el cumplimiento de la planificación o tareas de la práctica convenidas; evalúa al estudiante una vez finalizado el período de la práctica, emanando de ello un informe final, según formato establecido.

En el caso que se repruebe de la Práctica Profesional, el estudiante deberá cursa nuevamente la asignatura. Si por segunda vez, el estudiante reprueba la Práctica Profesional, se deberá acoger a la normativa de la Universidad para autorizar otra oportunidad para cursar dicha asignatura.

Las causales de reprobación de la asignatura Práctica Profesional son:

- Inasistencias prolongadas, reiteradas, ya sean justificadas o no.
- Calificación final insuficiente de la Práctica Profesional.
- Falta de ética y probidad profesional
- Incumplimiento de la planificación acordada con la Institución.
- Incompatibilidad personal con el lugar de práctica.

La Universidad velará por el cumplimiento del desarrollo de esta asignatura, dejando como responsable al Jefe/a de carrera de Psicología, de tal forma de otorgar al estudiante en práctica la oportunidad de aprendizaje profesional y el desarrollo de las competencias establecidas en el plan curricular.

B) Nivel de logro de las competencias del tercer ciclo

Basados en la matriz de tributación (Anexo 7) las competencias a las cuales tributa la Práctica Profesional son Competencias Específicas 4 y 5 y, Competencias Genérica 6 y 7, declaradas como:

Competencia 4: Interviene como Psicóloga (o) coordinándose y complementándose con otros profesionales de su disciplina y otras afines, considerando teorías y contextos, implementando estrategias destinadas a trabajar con personas, grupos y organizaciones con el propósito de contribuir a la calidad de vida y salud mental en ámbitos de la psicología clínica, organizacional, social comunitaria y educacional.

Competencia 5: Actúa como Psicóloga(o) en diversos contextos, instancias y organizaciones, guiada(o) por posición Ontoepistemológica fundamentada, que tiene repercusiones éticas, con la finalidad de promover estrategias de intervenciones pertinentes y adecuadas a éstas, en ámbitos de la psicología clínica, organizacional, social comunitaria y educacional.

Competencia 6: Promueve desde el quehacer personal, técnico y profesional de egresado una ciudadanía activa, comprometida y responsable orientada a la transformación social y contribución al fortalecimiento de los valores democráticos y al cuidado del ambiente natural y social del país.

Competencia 7: Implementa estrategias comunicativas en su quehacer personal, así como en su desempeño técnico y profesional utilizando distintos lenguajes y tecnologías de la información, adaptándolos en función de los actores y contextos, a fin de establecer relaciones sociales respetuosas, efectivas y eficaces.

Dado su escalamiento definido, el nivel de logro de las competencias señaladas, corresponde al nivel 3, asociados al ciclo de formación definidos en la malla curricular.

De acuerdo al Formulario N° 3 que define los Resultados de aprendizaje/matriz de tributación / plan de estudios, de la Universidad Central de Chile, declara que para los niveles de logro definidos existe asociadas las competencias que conforman el Perfil de Egreso, lo que permite determinar los ciclos formativos y su correspondiente evaluación.

En particular, para la Práctica Profesional se establece de la siguiente forma:

Tabla 22. *Actividades Académicas y sus correspondientes resultados de aprendizaje en la asignatura de Psicología.*

| ACTIVIDAD ACADÉMICA | RESULTADOS DE APRENDIZAJE | COMPETENCIA | NIVEL |
|-----------------------------------|--|-------------|-------|
| Práctica Profesional | Crea estrategias de intervenciones pertinentes y adecuadas al contexto, instancias y organizaciones en los ámbitos de la psicología. | 5 | N3 |
| | Crea intervenciones de manera coordinada y complementaria con otros profesionales de la disciplina. | 4 | N3 |
| | rea estrategias que contribuyan a la calidad de vida y salud mental en los distintos ámbitos de intervención de la Psicología | 4 | N3 |
| | Decide por estrategias comunicativas en su quehacer académico a fin de establecer relaciones sociales respetuosas, efectivas y eficaces en ejercicio de la psicología. | 7 | N3 |
| | Promueve desde el quehacer personal y académico una ciudadanía activa, comprometida y responsable en el contexto del ejercicio como psicólogo(a) | 6 | N3 |
| | Crea intervenciones psicosociales guiada(o) por una posición ética y ontoepistemológica fundamentada. | 5 | N3 |
| Estrategias formativas | Prácticas profesionales | | |
| Estrategias evaluativas | Portafolios de evidencias - Informe/Reporte escrito individual | | |
| Instrumentos de evaluación | Rúbricas - Pautas o escalas de valoración o evaluación. | | |

Fuente: Formulario N°3: Resultados de aprendizaje/matriz de tributación / plan de estudios, Universidad Central de Chile, (2017).

Situación Evaluativa de la Práctica Profesional

Durante el desarrollo de la práctica, el estudiante deberá confeccionar una Bitácora o Cuaderno de campo para registrar las observaciones, en forma completa, precisa y detallada (Taylor y Bogdan, 1987).

Esta **Bitácora o Cuaderno de Campo**, cumple con el mismo objetivo de registrar incidencias diarias de la realidad, en actividades pre-profesionales o cotidianas. Es así, que, para el contexto del ejercicio formal de este instrumento de evaluación, se establecen las siguientes consideraciones:

- Permite sistematizar la experiencia y reelaborar y consolidar el conocimiento teórico-práctico en cualquiera de los campos de acción del psicólogo (social, clínica, organizacional, jurídica, educativa, deportiva, etc.), (Universidad Zaragoza. *Guía para la elaboración del Diario de Campo*).
- Propicia el desarrollo de procesos descriptivos de los acontecimientos más significativos, el análisis de dichos acontecimientos, cuestionamiento de hechos implícitos y explícitos, focalización de elementos relevantes de la intervención, haciendo posible determinar, las causas, orígenes y consecuencias de los mismos (Londoño, 2009).

De acuerdo a lo anterior, la Bitácora o Cuaderno de Campo favorecerá la adquisición y perfeccionamiento de las competencias tributadas, debido a que permitirá retroalimentar, observar el progreso en el desempeño y reflexionar sobre ello, actuando como una herramienta que fortalezca la metacognición.

Al finalizar la Práctica, el estudiante deberá realizar una **Presentación Oral** de un caso clínico significativo o relevante, seleccionado por él mismo.

La exposición de un caso clínico es un trabajo académico que constituye la culminación del proceso de la Práctica, y cuya evaluación corresponde al cierre de la etapa de formación profesional.

La evaluación de la Práctica Profesional, también considera dos **informes** emitidos por: el Supervisor/Tutor de la Universidad y el Supervisor de la Institución. Ambos

supervisores evaluarán el desempeño como el cumplimiento responsable de las obligaciones adquiridas del practicante.

El informe del Supervisor de la Institución, específicamente, estará orientado a revelar áreas técnicas profesionales y el informe del Supervisor/Tutor considerará aspectos que manifiesten el desarrollo de las competencias esperables para el décimo semestre.

Diseño del Situación evaluativa para aplicación

A) Diseño de la Bitácora o Cuaderno de Campo

a) Estructura: considera el registro de cada actividad diaria en forma detallada y explicativa. Para ello, se debe declarar el plan y reflexiones de las acciones desarrolladas, con claridad, precisión y, con datos fiables.

Se proponen los siguientes elementos en su estructura:

- Portada, se construye en la primera hoja, escribiendo nombre del autor, nombre de la Práctica, nombre del Supervisor/Tutor y Supervisor de la Institución y datos como correo u otros del autor.
- Tabla de contenidos, comienza después de la portada, se construye conforme avanza la Práctica; dado que comprende a las actividades diarias. Por ello, es recomendable dejar varias hojas en blanco.
- Procedimientos clínicos, en esta sección, se debe consignar:
- Conclusiones generales
- Bibliografía, considera las referencias utilizadas en caso de fundamentar aspectos de algún caso clínico.

Tabla 23. *Elementos básicos de los procedimientos clínicos.*

| Elementos | Detalle |
|---|--|
| Fecha y horario | Día-Mes-Año-Hora |
| Observaciones de las actividades | Descripción de las gestiones, entrevistas, reuniones, todo tipo de evento, acuerdos o compromisos, etc. |
| Análisis, valoraciones e interpretaciones | Reflexiona de las acciones realizadas, explican situaciones, se registran conjeturas, valoración de las estrategia, etc. |

Fuente: elaboración propia a partir de Guía para la elaboración del Diario de Campo, Universidad Zaragoza.

b) Pasos para confección:

- Utilizar un cuaderno de tapas duras, sin espiral.
- Enumerar todas las hojas a partir de la sección “Procedimientos Clínicos”.
- Preparar portada y disponer hojas para tabla de contenidos.
- Desarrollo de la ruta de apuntes para el Procedimiento clínico e ir completando Tabla de contenidos.
- Anotar y vincular referencias bibliográficas.
- Elaborar conclusiones.

c) Evaluación, se propone ponderar cada elemento de su estructura:

Tabla 24. *Puntaje y Ponderación en la evaluación de Bitácora o Cuaderno de Campo.*

| ELEMENTOS | PUNTAJE | PONDERACIÓN |
|-------------------------|----------------|--------------------|
| Portada | 1 a 7 | 3% |
| Tabla de contenidos | 1 a 7 | 12% |
| Procedimientos clínicos | 1 a 7 | 60% |
| Conclusiones generales | 1 a 7 | 15% |
| Bibliografía | 1 a 7 | 10% |
| TOTAL | 1 a 7 | 100% |

Fuente: elaboración propia.

La evaluación de la Bitácora o cuaderno de Campo, desde este enfoque en competencias, está focalizada a evaluar el desempeño del practicante en las actividades del ejercicio de la labor encomendada en terreno. En este contexto, se considerarán como evidencias los indicadores establecidos a modo de evaluación formativa, utilizando como instrumento, las rúbricas.

El presente texto, no se expone una rúbrica para evaluar competencias y habilidades blandas de la Práctica, dado que el docente que está a cargo de esta asignatura, posee la expertiz en la especialidad para seleccionar los aspectos adecuados.

B) Diseño de la Presentación Oral

- a) Estructura, considera tres partes básicas que son: introducción, desarrollo y conclusiones. La siguiente tabla, muestra una breve descripción de cada parte de la presentación:

Tabla 25. Partes de la Presentación Oral.

| PARTES | DESCRIPCIÓN |
|--|---|
| INTRODUCCIÓN TIEMPO: 10% DEL TOTAL DEL TIEMPO ASIGNADO. | <ul style="list-style-type: none"> • El objetivo de la introducción es captar el interés o atención. • La forma de exponer es enunciar el tema, sin profundidad, pero con claridad. • Enunciar el temario de la presentación. |
| DESARROLLO TIEMPO: 65% DEL TOTAL DEL TIEMPO ASIGNADO. | <ul style="list-style-type: none"> • Proponer el tema con ideas principales. • Transmitir la información relevante en forma ordenada, lógica, con uso de conectores y con marcadores de discursivos. • Si posee objetivos su trabajo exponerlos. • Utilizar material audiovisual para apoyar la exposición. • Conectar las ideas del tema. • Utilizar correctamente los recursos comunicacionales. • Verificar que las ideas se comprenden. En el caso que existan dudas, reformular con otras palabras. |
| CONCLUSIONES TIEMPO: 25% DEL TOTAL DEL TIEMPO ASIGNADO. | <ul style="list-style-type: none"> • Síntesis de la exposición con ideas principales. • Declarar la afirmación o negación de objetivos, si los hubiese. Es decir, enlazar respuestas a las preguntas iniciales de esta presentación. • Proponer sugerencias o proyecciones al tema o casos. • Responder preguntas. |

Fuente: elaboración propia.

b) Evaluación, la calificación será el resultado con rúbrica. (Cfr. Anexo 10)

La rúbrica presentada, es un ejemplo adaptado de la rúbrica de evaluación presentación oral individual del DUOC UC.

La evaluación de la Presentación Oral estará a cargo por una comisión evaluadora, constituida por el Jefe de Carrera de Psicología, Supervisor/Tutor y por un invitado externo, el Supervisor de la Institución.

C) Diseño del Informe escrito del Supervisor Institucional en terreno

El informe escrito debe considerar la siguiente estructura para su construcción:

1. Antecedentes Generales:

- Del Alumno/a
- De la Institución

2. Antecedentes Generales de la Práctica:

- Puntualidad: horario de la jornada al inicio y salida.
- Responsabilidad: cumplimiento de las tareas encomendadas.
- Colaboración: apoyo y colaboración con el personal de la Institución.
- Cumplimiento de normas e instrucciones: acata disposiciones.
- Habilidades sociales: integración y participación.

3. Antecedentes de Desempeño (área técnica profesional):

- Calidad de trabajo: eficiencia y eficacia.
- Conocimiento y habilidad: aplica teoría en la ejecución de las tareas.
- Autonomía: capacidad de resolver situaciones complejas.
- Iniciativa: propone alternativas y estrategias en el ejercicio.

D) Diseño del Informe escrito Supervisor/Tutor de práctica

El informe escrito debe considerar la siguiente estructura para su construcción:

| |
|--|
| <p>1. Antecedentes Generales:</p> <ul style="list-style-type: none">• Del Alumno/a• De la Institución <p>2. Antecedentes Generales de la Práctica:</p> <ul style="list-style-type: none">• Puntualidad: horario de reuniones semanales.• Responsabilidad: cumplimiento de las tareas, informes, etc.• Cumplimiento de normas e instrucciones: acata disposiciones. <p>3. Antecedentes de Desempeño de la Práctica Profesional:</p> <ul style="list-style-type: none">• Definir indicadores articulados a las competencias y los resultados de aprendizajes, según la siguiente tabla: |
|--|

Tabla 26. Resultados y Competencias para la a signatura de Práctica Profesional.

| Resultados de Aprendizajes | Competencias |
|---|---------------------|
| <i>Crea estrategias de intervenciones pertinentes y adecuadas al contexto, instancias y organizaciones en los ámbitos de la psicología.</i> | 5 |
| <i>Crea intervenciones de manera coordinada y complementaria con otros profesionales de la disciplina.</i> | 4 |
| <i>Crea estrategias que contribuyan a la calidad de vida y salud mental en los distintos ámbitos de intervención de la Psicología</i> | 4 |
| <i>Decide por estrategias comunicativas en su quehacer académico a fin de establecer relaciones sociales respetuosas, efectivas y eficaces en ejercicio de la psicología.</i> | 7 |
| <i>Promueve desde el quehacer personal y académico una ciudadanía activa, comprometida y responsable en el contexto del ejercicio como psicólogo(a)</i> | 6 |
| <i>Crea intervenciones psicosociales guiada(o) por una posición ética y ontoepistemológica fundamentada.</i> | 5 |

Fuente: Formulario N°3: Resultados de aprendizaje/matriz de tributación / plan de estudios, Universidad Central de Chile, (2017)

Productos de la evaluación final de la Práctica Profesional

La Práctica Profesional será evaluada por el profesor Supervisor/Tutor y por el Supervisor de la Institución. Cada Supervisor calificará, al estudiante, con una pauta con indicadores asociados a las Competencias del nivel de egreso.

La estructura del informe de resultados para el estudiante estará compuesta por:

- Calificación de Supervisor/Tutor, con ponderación de 20%.
- Calificación de Supervisor de la Institución, con ponderación de 40%.
- Calificación de la Bitácora o Cuaderno de Campo, con ponderación de 20%.
- Calificación de Presentación Oral, con ponderación de 20%.
- Calificación Global de la Práctica Profesional.

El formato del Informe Práctica Profesional de Psicología se encuentra en el Anexo 11.

Es importante destacar que, para construcción de los instrumentos de evaluación, tal como se menciona en Criterios de Evaluación de esta tesis, se requiere establecer los indicadores que “permiten conocer en qué medida los estudiantes han logrado los conocimientos y competencias para un buen desempeño en actividades específicas”.

Consideraciones finales del diseño

Uno de los propósitos fundamentales del proceso de evaluación, a partir de los resultados obtenidos, es la retroalimentación, la que en general se entiende como la acción que debe realizarse durante todo proceso de enseñanza y aprendizaje y que se caracteriza porque a través de ella reconocemos y comunicamos efectivamente, ciertos recursos positivos o fortalezas, observables en los desempeños del estudiante, que le permitirían enfrentar brechas y debilidades, con relación a los resultados o desempeños que el estudiante debe alcanzar al final un determinado período de aprendizaje .

Es así como este diseño de evaluación de competencias, pretender hacerse cargo de este propósito e impactar finalmente en los estudiantes, procurando responder ciertas interrogantes que orienten las mejoras de los desempeños. En este sentido estas preguntas son:

- **¿Dónde estás tratando de llegar?**

Esta pregunta alude a los resultados de aprendizaje comprometidos en la unidad y asignatura, junto a los indicadores de logro que establecen los criterios de evaluación del desempeño del estudiante. Estos resultados que expresan los desempeños evidenciables, resultan de la integración de “saber” (conocimientos, aspectos cognitivos), “saber hacer” (habilidades y aspectos procedimentales) y “saber vivir o convivir” (actitud, valores, aspectos comportamentales), y que asociados a competencias específicas o genéricas.

- **¿Dónde te encuentras ahora?**

Esta pregunta alude tanto a la información como a la evaluación del desempeño que el estudiante es capaz de proporcionar, a la apreciación que tiene de la calidad de sus resultados y a la apreciación del docente respecto del “momento” o “estado” de avance, en el proceso de aprendizaje, que el estudiante muestra. Esta última cuestión requiere que el docente tenga competencias tanto en los dominios profesionales pertinentes, como en dominios pedagógicos. Estas últimas competencias deben permitirle proyectar o anticipar, el desarrollo (cognitivo, procedimental y actitudinal) del proceso de aprendizaje que el estudiante debe cursar para alcanzar el resultado de aprendizaje comprometido, así como, reconocer la evidencia que permite afirmar que lo ha alcanzado.

- **¿Cómo puedes llegar hasta allí?**

Esta pregunta alude a la información clave que permite al estudiante disponerse al cambio y al logro de la calidad de sus desempeños. Así también alude a las estrategias

y acciones sugeridas, que orientarán las decisiones que el estudiante tome en relación con la mejora de sus resultados.

Cabe destacar que la retroalimentación debe ser brindada rápida y oportunamente; construida y ubicada con frecuencia y estratégicamente durante el curso de la asignatura, y de la toda la trayectoria formativa, guardando coherencia con los tres hitos evaluativos de la evaluación de competencias y sus propósitos. Si esto no ocurriese, la retroalimentación pierde sentido y se condena a la esterilidad.

Finalmente cabe consignar que se han descrito tres instancias de evaluación, que integradas forman un sistema de evaluación y certificación de competencias, en la carrera de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Central de Chile.

La evaluación y certificación de competencias es el proceso mediante el cual se determina si el estudiante se desempeña pertinente y competentemente en un determinado contexto o situación. A este respecto se trata de evaluar el “saber actuar complejo, sustentado en la movilización, integración y transferencia de recursos tanto internos como externos, de manera efectiva, eficiente y eficaz” (UCEN. Orientaciones para el diseño y rediseño de programas de formación con enfoque de competencias en la Universidad Central de Chile, 2017), en un determinado contexto simulado o real.

Como se ha señalado en el comienzo de este capítulo cada asignatura ha de evaluar los desempeños más relevantes de cada ciclo de formación, desde Psicología de la Personalidad hasta la Práctica Profesional. Los resultados de cada evaluación han de permitir mejorar los desempeños de los estudiantes y de los profesores o docentes ya en sus prácticas de enseñanza como en las de evaluación. Cada evaluación identificará los desempeños de los estudiantes y los niveles de logro alcanzado, de manera individual y colectiva, vinculando los resultados con aquellas competencias, niveles de logro (por competencia) y resultados de aprendizaje que le corresponden.

A su vez la evaluación de competencias, luego del análisis de resultados por cada estudiante, por grupo y por competencia y resultados de aprendizaje asociados, deben determinarse las acciones de mejoramiento para los estudiantes, que están bajo el estándar de aprobación. Tales acciones deben mantenerse dentro de la carga estimada de trabajo académico de los estudiantes o de lo contrario tener un carácter de invitación voluntaria. En efecto se pueden desarrollar desde talleres o clases, hasta tutorías y trabajos guiados para el aprendizaje autónomo.

De manera transversal a las tres evaluaciones de competencias se proponen los siguientes estándares para la certificación:

- Desempeño de excelencia: El estándar se sitúa entre el 100 y el 80% de logro.
- Desempeño efectivo: El estándar se sitúa entre el 79 y el 60% de logro.
- Desempeño que debe mejorar: El estándar se sitúa bajo el 60% logro.

Cabe señalar que por certificación se entiende el “dar por verdadero” algo con la emisión de un documento oficial y público. En este caso la certificación está asociada a la emisión de un certificado que consigna el nivel de desempeño alcanzado en la respectiva evaluación de competencias por un estudiante, contra un nivel de logro definido como estándar en la misma evaluación referida. Por tanto, cuando el estudiante apruebe la evaluación y certificación de competencias, debe recibir desde las autoridades de la carrera e institución, un certificado que indique el nivel de logro alcanzado. En el caso de la evaluación de competencias de egreso, el proceso de certificación incluye necesariamente la evaluación de un externo a la unidad, que es aquel profesional que pertenece al lugar de práctica y que evalúa al practicante en sus desempeños desde esa perspectiva.

CAPÍTULO VI
CONCLUSIONES

SOLO USO ACADÉMICO

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES

Para finalizar el desarrollo de este estudio y con respecto al primero de los objetivos específicos, consistente en describir la evaluación en el marco del enfoque por competencias, podemos concluir que en el desarrollo de definiciones y de las relaciones entre evaluación educativa, evaluación auténtica y evaluación de competencias, se ha caracterizado esta última como aquella que pone atención a los desempeños de los estudiantes, en contextos simulados o reales, familiares a los del futuro desempeño profesional, permitiendo dar retroalimentación efectiva a estudiantes y a otros agentes involucrados en el proceso formativo para tomar decisiones que mejoren dichos resultados.

Como ya se ha indicado, en esta evaluación se trata de determinar el nivel de logro de los estudiantes, respecto de las competencias asociadas al perfil de egreso, en ciertos seleccionados momentos de la trayectoria formativa de la carrera de Psicología de la FACSO en la UCEN. Asumiendo el riesgo de la negatividad, esta evaluación no es de conocimientos, y si bien se desarrolla al interior de actividades curriculares definidas como asignaturas, no es solo una evaluación de aprendizajes, en la medida en que pone atención a la actuación o desempeño contextualizado del estudiante y a la movilización de los distintos recursos de éste y de su entorno, para enfrentar, abordar, responder o resolver la situación, caso, pregunta o desafío que se le ha propuesto.

Tal como se ha definido el proceso de esta evaluación, tiene un carácter formativo y sumativo, pues ha de permitir la mejora de los desempeños de los estudiantes (particularmente en las dos primeras evaluaciones) así como su certificación final. De la misma manera se han definido dos tipos de reportes, dirigidos a los estudiantes y al equipo directivo encargado del desarrollo micro y macro curricular del rediseñado plan de estudios de la carrera referida, con el propósito de definir las acciones de mejora pertinentes.

Con respecto al segundo de los objetivos específicos consistente en describir el rediseño curricular de la carrera de Psicología de la FACSO Universidad Central, se

concluye que dicho rediseño se ajusta a los requerimientos externos a la Universidad, derivados de políticas públicas de calidad como al estado de desarrollo de la enseñanza de la Psicología en Chile. Se cuenta con un perfil de egreso en Psicología, congruente con el metaperfil de egreso para esta profesión consignado en el informe final del Proyecto Alfatuning para América Latina; que responde a las consideraciones y exigencias de la CNA para las carreras de Psicología, en particular con relación a un perfil de egreso de carácter generalista, la definición de las áreas de formación (básica, profesional y de formación general) y la característica de los planes de estudio consignada como integración.

El plan de estudio se ha ajustado a la definición nacional de la carga de trabajo académica de los estudiantes, bajo las indicaciones del sistema de créditos transferibles, en particular respecto del proceso de innovación curricular y determinación de carga de trabajo académico. Además, se ha orientado por el actual desarrollo del Marco Nacional de Cualificaciones, promovido por el MINEDUC, que establece que para un programa que entrega licenciatura y título profesional, la carga total de créditos transferibles, debe encontrarse entre 240 como mínimo y 300 como máximo.

De la misma manera el rediseño curricular ajusta el programa de estudios a la situación generalizada de la oferta de programas de formación en pregrado de Psicología, caracterizada por una duración de diez semestres; una estructura de organización de niveles de la trayectoria formativa por semestres; la existencia de áreas de desarrollo en el currículum coherentes con los dominios y competencias de egreso declaradas; un conjunto de actividades curriculares completamente definibles y determinadas como pertinentes y propias de un programa de formación en Psicología, bajo el alero de una Facultad de Ciencias Sociales y un número significativo de actividades de formación innovadoras y asociadas al sello distintivo del programa.

Con respecto al tercero de los objetivos específicos consistente en elaborar un diseño de sistema de evaluación acorde con la necesidad de la FACSO Universidad Central,

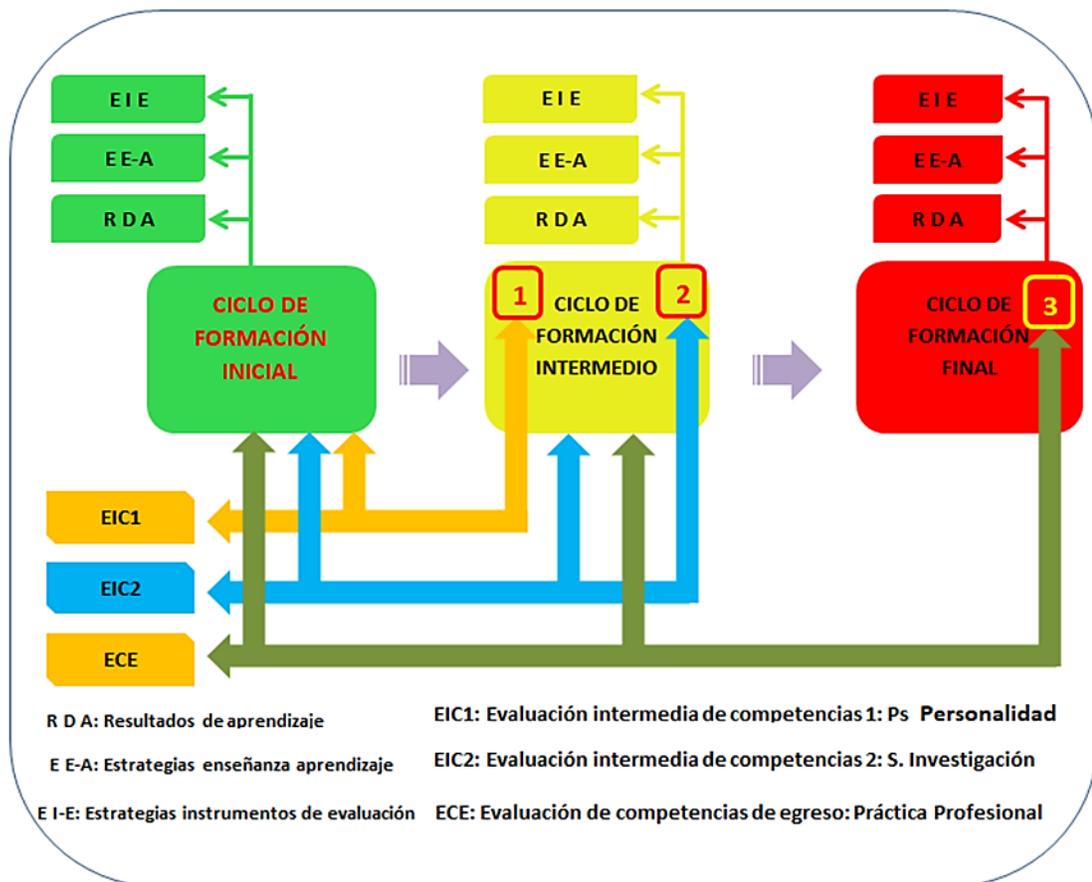
se ha diseñado un sistema de evaluación de competencias que está integrado al plan de estudio, el que ha sido objeto de un proceso de rediseño curricular validado por externos a la UCEN y por distintas autoridades académicas de la Universidad, y que no implica costas anexas a las ordinarias asociadas a la operación del plan de estudio en régimen.

Además, aparece completamente replicable en aquellas carreras de la FACSO, y eventualmente de la UCEN, que completen su rediseño curricular, determinado la carga de trabajo académico de los estudiantes en unidades de créditos transferibles bajo el alero del proyecto educativo de esta Universidad.

Junto a lo anterior, el sistema de evaluación propuesto, integra las definiciones institucionales más críticas referidas al proyecto educativo, en particular las referidas al enfoque de competencias, la noción de evaluación auténtica y de seguimiento estudiantil. Además, se acopla a la promoción de metodologías activas de enseñanza acorde a los resultados de aprendizaje y la posición de las actividades curriculares en ciclos y áreas formativas.

Finalmente en relación al objetivo de orden general propuesto por el presente estudio acorde a proponer un diseño de sistema de evaluación, en el marco de un enfoque por competencias, en el contexto del rediseño curricular de la carrera de Psicología de la FACSO de la UCEN cabe señalar que en los capítulos precedentes, particularmente en el capítulo V se han diseñado tres asignaturas que cumplirán el rol de ser hitos de evaluación de competencias. Las asignaturas “Psicología de la Personalidad” y “Seminario de investigación” cumplen la función de evaluar la trayectoria intermedia de desarrollo formativo de los estudiantes, mientras que la “Práctica Profesional” es la encargada de evaluar las competencias de egreso, es decir el logro de la trayectoria formativa completa. Cada hito evaluativo ha de reportar y retroalimentar a los estudiantes que la rinden, a los docentes que la diseñan y aplican y a la unidad académica que es la responsable final de su aplicación, evaluación y mejoramiento continuo.

Figura 14: *Diseño Sistema de Evaluación*



Fuente: elaboración propia.

Como se aprecia en la figura 14, muestra el proceso completo del sistema de evaluación, considerando las tres instancias de evaluación del diseño. En este sentido, la evaluación intermedia de competencias 1 (EIC1), corresponde a aquella que se realiza en “Psicología de la Personalidad”, al inicio del ciclo de formación intermedio, debe evaluar el desarrollo de las competencias, considerando el nivel de logro establecido para ese ciclo y los resultados de aprendizaje que corresponden a ese nivel de logro. Los resultados de la evaluación deben retroalimentar el desempeño de los estudiantes, mostrando la brecha entre los desempeños efectivos y los esperados, además deben permitir mejorar las estrategias de enseñanza aprendizaje (E E-A) y las estrategias e instrumentos de evaluación (E I E) acordes a los resultados de

aprendizaje (R D A) declarados en las asignaturas que tributan a las competencias de egreso que están ubicadas en el ciclo inicial de formación.

De manera similar a la evaluación anterior, la evaluación intermedia de competencias 2 (EIC2), que se realiza en la asignatura “Seminario de investigación” cumple el mismo rol, esta vez, abocada a otro nivel de logro de las competencias de egreso y a estrategias de enseñanza-aprendizaje y estrategias e instrumentos de evaluación pertinentes a la complejidad y exigencia de la trayectoria formativa del ciclo de formación intermedio y también esta vez del ciclo inicial.

Finalmente se ha diseñado la evaluación de competencias de egreso (E C E), que se realiza en la “Práctica Profesional”, que evalúa las competencias de egreso y considera toda la trayectoria formativa en sus tres ciclos para la mejora de esta.

De esta manera la propuesta que se ha desarrollado a lo largo de los capítulos ha propuesto el diseño de un sistema de evaluación, en el marco de un enfoque por competencias, en el contexto del rediseño curricular de la carrera de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Central de Chile.

En los capítulos precedentes se han señalado un conjunto de dificultades que la evaluación de competencias debe enfrentar y resolver. Entre éstas las más relevantes apuntan a que se tratan de evaluaciones de desempeño y no de conocimiento; de actividades con alta carga de trabajo para docentes o profesores y estudiantes; que al estar ubicadas en asignaturas solo podrán evaluar resultados de aprendizaje y no competencias; que al estar en ciertas asignaturas de la trayectoria formativa, los estudiantes que las cursen no tendrán todos la misma trayectoria formativa, presentando diversos rezagos que no permitirán hacer una única evaluación, y finalmente que por estar en una asignatura no podrá evaluar el ciclo formativo.

Frente a las dificultades reseñadas cabe consignar que la presente propuesta, en las tres asignaturas donde ha ubicado las evaluaciones, ha diseñado un proceso evaluativo que supone evaluaciones en contextos simulados (EIC1 y EIC2) y reales (ECE), con

situaciones evaluativas complejas en tanto requieren de la movilización de recursos personales, del contexto e integrar los diversos aprendizajes convocados en la evaluación. A su vez las distintas situaciones evaluativas recogen los resultados de aprendizaje de la asignatura en la que se ubican e integran o suman los provenientes de otras asignaturas del ciclo, que asociadas a los requisitos del plan de estudio, pueden exigirse a los estudiantes, independientes de los rezagos y trayectorias formativas diversas. Cabe indicar a este respecto que EIC1 y EIC2 han declarado el cumplimiento de cierta determinada carga de créditos como condición para la realización de la evaluación de competencias. Al ubicar la evaluación de competencias en asignaturas se ha ganado tener claramente establecida la carga de trabajo académico del estudiante. Sin alterar la dinámica fluida de un plan de estudio y considerando los requisitos existentes, se le ha dado relevancia a la evaluación de competencias, sin hacerla forzosamente una condición para la continuidad de estudios de los estudiantes. Al ubicar las dos últimas evaluaciones en asignaturas como el “Seminario de investigación” y la “Práctica profesional”, incluyendo en esta última la evaluación de un externo a la carrera, se ha reforzado el carácter social de la certificación, pues si bien no es completamente realizado por una entidad externa, al menos compromete ese punto de vista, junto con impedir que un estudiante que tenga brechas significativas pueda adquirir su grado académico y su título profesional.

Finalmente, las proyecciones de esta propuesta alcanzan la menos a aquellas carreras tanto de la Facultad de Ciencias Sociales, como aquellas de la Universidad Central de Chile que han sido objeto y sujeto de procesos de rediseño o innovación curricular. Poder contar con un perfil de egreso, consistente con un número adecuado de competencias y estas expresadas en resultados de aprendizaje organizados en una trayectoria formativa de complejidad y exigencia creciente es necesario para diseñar un sistema de evaluación de competencias como el presente. Pero además se requiere que la carga de trabajo académico del estudiante esté expresada en unidades equivalentes de medida, es decir en créditos transferibles.

Sin duda los desafíos del diseño no se comparan con los de la implementación. El diseño de indicadores más precisos e instrumentos de evaluación congruentes a los primeros resultados son de las primeras tareas a realizar. Establecer la validez de la evaluación, determinar el grado en que la evaluación mide lo que se espera que mida, aquello para lo cual fue diseñada es sin duda la tarea prioritaria. Esto pues la tarea consiste en establecer el grado en que las inferencias que se hacen acerca de los resultados de la evaluación son fundadas, significativas y útiles, es decir, la validez es de la información obtenida en una evaluación y el uso que de ella se hace. Por tanto, dado que el juicio respecto de la validez se funda en la evidencia, no solo teórica sino en el estudio de los resultados de su aplicación y uso, se vuelve una tarea para la toma de decisiones en el marco de procesos de calidad.

SOLO USO ACADÉMICO

SOLO USO ACADÉMICO

CAPÍTULO VII
REFERENCIAS

CAPÍTULO VII: REFERENCIAS

A

Addine Fernández, F., (2000). Enfoques y modelos curriculares. Recuperado de <https://dcedutecnica.wikispaces.com/file/view/Enfoques+y+Modelos+Curriculares.pdf>.

Alvarado, B., S. D. P. T., Humberto, A. V., & Manuel, V. (2008). Habilidades de dirección del servidor público, en la Facultad de Estudios Superiores Acatlán de la Universidad Nacional Autónoma de México (No. 378 378/. 107). e-libro, Corp...

Amezola, J. J. H., García, I. S. P., & Castellanos, A. R. C. (2008). Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales. *Revista Educar*, 13.

Arias, M. E. *Evaluación Auténtica*, Universidad Mayor.

Arredondo, S. C., Diago, J. C., & Cañizal, A. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Pearson Educación.

Ausubel, D. P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart and Winston. Ausubel, D. P. (2000). *The Acquisition and Retention of Knowledge: a Cognitive View*. Dordrecht; Boston: Kluwer Academic Publishers.

B

Bawden, R. (2008). El propósito de la educación superior para el desarrollo humano y social en el contexto de la globalización.

Beneitone, P. (2007). Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina: informe final Proyecto Tuning América Latina: 2004-2007 (No. Sirsi) i9788498300789). Proyecto Tuning América Latina.

Bolaños, G. B., & Bogantes, Z. M. (1990). *Introducción al currículo*. EUNED.

Bravo, J Presentación sobre evaluación

http://www.cepchile.cl/dms/archivo_4782_2913/presentacion_JBravo.pdf

C

Cardona Andújar, J. (1994). Metodología innovadora de evaluación de centros educativos. Sanz y Torres.

Cardona, D. M., & Sánchez, J. M. (2010). Indicadores Básicos para Evaluar el Proceso de Aprendizaje en Estudiantes de Educación a Distancia en Ambiente e-learning. Formación universitaria.

Casanova, M. A. (2007). Evaluación: Concepto, tipología y objetivos. España: La Muralla.

Comisión Nacional de Acreditación. (2013). Resolución exenta n° DJ 009-4.

Comisión Nacional de Acreditación. (2013). Criterios para la evaluación de programas de postgrado vigentes a partir del 4 de noviembre de 2013. Comisión Nacional de Acreditación. Santiago de Chile. Recuperado de <https://www.cnachile.cl/Documentos>, p9-15-16.

Comisión Nacional de Acreditación. (2015). Criterios específicos de acreditación de carrera: Psicología. Recuperado de <https://www.cnachile.cl/Paginas/pregrado-criterios-especificos.aspx>

Cortez Torrez, J. A. (2015). El "Enfoque Jatha", propuesta de investigación participativa en la docencia universitaria, para la Carrera de Ingeniería Agronómica de la Facultad de Agronomía de la Universidad Mayor de San Andrés. APThAPI, 1, 38.

D

De las Universidades, C. D. R. Chilenas [CRUCH]. (2007). Guía práctica para la instalación del SCT-Chile. Santiago.

DIRCOM (2015). "UC Temuco, primera Universidad en Chile en implementar SCT-Chile en todas sus carreras", Universidad Católica de Temuco. Recuperado de <https://prensa.uct.cl/2015/09/uc-temuco-primera-universidad-en-chile-en-implementar-sct-chile-en-todas-sus-carreras/>

Drago, C. (2017), Manual de Apoyo Docente "Evaluación para el aprendizaje". Universidad Central de Chile.

E

Echevarría, G. (2003). El sistema europeo de transferencia de créditos y su implementación en universidades del MERCOSUR. Calidad en la Educación, 19, 197-206.

Evaluación Diferencia entre medir y evaluar, Universidad de Colima CEUPROMED
Recuperado de
ceupromed.ucol.mx/nucleum/APRENDER%20A%20ENSE%C3%91AR/AaE_6_diferen-medir-evaluar.htm

EDUCREA. *¿Cómo formular los criterios de evaluación?* Recuperado de <https://educrea.cl/formular-los-criterios-evaluacion/>

EDUCARCHILE, *Evaluación según los agentes que participan en ella.* Recuperado de <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=97666>

Esparcia, A., Villalta, R., Arch, M., Guardia, J. y Pérez, A. (2012) Especialidades y acreditaciones en psicología. Papeles del Psicólogo 33(2) 90-100.

Espejo, R., Sarmiento, R. (2017). Metodologías activas para el aprendizaje. Dirección de calidad educativa Santiago, Vicerrectoría Académica p.61

G

Gadamer, Hans-Georg. (1957). *Verdad y Método*, Volumen II. Editorial Sígueme, Salamanca, España, 1994, “¿Qué es la verdad?”.

García, E. C. (1998). *Evaluación de la calidad educativa*. Editorial La Muralla.

Gonczi, A., & Athanasou, J. (1996). *Instrumentación de la educación basada en competencias*. Antonio Argüelles (comp.), *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*, México, Limusa.

González, J., & Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Informe Final. Fase Uno. Bilbao: Universidad de Deusto y Universidad de Groningen.

González, M., González, I. y Vicencio, K. (2014). Descripción del rol percibido del psicólogo y sus implicancias en los procesos de formación de pregrado. *Psicoperspectivas* 13(1) 108-120.

Grupo de ingeniería de software, Centro de Investigación en Matemáticas, A.C. Unidad Zacatecas. Recuperado de <http://cimatzacatecas.blogspot.cl/2012/02/educacion.html>

H

Hawes, G., & Corvalán, O. (2005). *Construcción de un perfil profesional*. Universidad de Talca, Chile.

Hernández, Fernández y Baptista, (2010) *Metodología de la investigación*, quinta edición, McGrawHill

Hierro, Graciela. (1994). *Naturaleza y fines de la Educación Superior*. Universidad Nacional Autónoma de México, México, 3° edición.

Himmel, E. (2003). *Evaluación de aprendizajes en la Educación Superior: Una reflexión necesaria*. *Pensamiento Educativo*, p 200.

Kri, F., Marchant, E., del Valle, R., Sánchez. T., Altieri, E., Ibarra, P.,... Segovia, N. (2013). *Manual para la implementación del Sistema de Créditos Académicos Transferibles (1ª Ed.)*. CRUCH, Santiago, Chile.

J

Jedlicki, L. E. R. (2005). Movimientos de educadores y construcción de política educacional en Chile:(1921-1932 y 1977-1994) (Doctoral dissertation, Universidad de Chile).

L

Legendre, R. (1993). Dictionnaire actuel de l'éducation. Guérin.

Ley de Educación Superior Nro. 24.521, Ministerio de Educación y Deportes, República de Argentina. Recuperado de http://www.me.gov.ar/consejo/ls24521_t2.html

Londoño, L., Ramírez, L. A., Londoño, C., Fernández, S., & Velez, E. (2009). Diario de campo y cuaderno clínico: Herramientas de reflexión y construcción del quehacer del psicólogo en formación. *Poiésis-Revista Electrónica de Psicología Social*. Recuperado de <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poiesis/article/viewFile/195/184>

M

Manifiesto de las IFLA/UNESCO. Sobre las Bibliotecas Digitales. Recuperado de <https://www.ifla.org/ES/publications/manifiesto-de-las-ifla-unesco-sobre-las-bibliotecas-digitales>.

Meritum, P. (2002). Guidelines for managing and reporting on intangibles. Fundación Airtel-Vodafone.

Miguel, C. F. S. (2008). Las competencias en el marco de la convergencia europea: Un nuevo concepto para el diseño de programas educativos. *Encounters in Theory and History of Education*.

Ministerio de Educación (2015b). Programa MECESUP: Mejoramiento de la Calidad y equidad en educación terciaria. Recuperado desde www.mecesup.cl

Moreira, M. A. (2003). *¿Qué aporta Internet al cambio pedagógico en la educación superior?*, Universidad de la Laguna.

Mújika, L., Francisco, J., & Santiago Etxeberría, K. (2004). Evaluación educativa.

N

Novak, J. D., & Gowin, D. B. (1984). *Learning How to Learn*. New York, NY: Cambridge University Press.

P

Perona Eugenia. (2005). "Lineamientos generales para escribir un paper o trabajo de investigación", Departamento de Economía–FCE–UNC
eperona@eco.unc.edu.ar.

Püschel, M. Q., Vergara, C. P., & Velásquez, C. S. (2015). Reseña comparada de la implementación y evolución del ects y el sct-chile, en el marco de la innovación curricular. Experiencias de implementación del SCT-Chile.

R

Red Psicología. Proyecto MECESUP ULS 0601. (2013). Competencias del perfil de egreso de psicólogo. En M. T. Juliá (Ed.), *Competencias del psicólogo en Chile. Propuestas desde las Universidades Estatales La Serena*: Editorial Universidad de La Serena, p 166-188.

Revista de Educación, Hitos de la historia del Mineduc

<http://www.revistadeeducacion.cl/hitos-de-la-historia-del-mineduc/>

R, X. Rogieres (2007) Pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza. San José, Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana y AECI. Colección IDER (Investigación y desarrollo educativo regional).

Rodríguez Gómez Gregorio, Gil Flores Javier, García Jiménez Eduardo. (1996), Metodología de la Investigación Cualitativa". Ediciones Aljibe. Granada (España).

S

San Pedro, G., José, M., & Gairín Sallán, J. (2011). Diseño y validación de un modelo de evaluación por competencias en la universidad. Universitat Autònoma de Barcelona.

Santiago, C. A., & Jesús, C. D. (2010). Evaluación educativa de aprendizajes y competencias.

Sánchez-Torres, J.M., Propuesta metodológica para evaluar las políticas públicas de promoción del e-government como campo de aplicación de la Sociedad de la Información. El caso colombiano, Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Madrid, España (2006).

Simón M, Forgette-Giroux R. Arubric for scoring postsecondary academic skills. Practical Assesment, Research and evaluation; 2001. Recuperado de [http://pareonline.net /getvn.asp?v=7&n=18](http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=18)

Sistema de Créditos Transferibles, (2015). Recuperado de http://sct-chile.consejodirectores.cl/noticias_20151023.php

Staken R.E.. (1999). Investigación con estudio de caso, Ediciones Morata, S. L.

T

Tardif, J. (2003). Desarrollo de un programa por competencias: de la intención a la puesta en marcha. Recuperado de <http://www.educandus.cl/ojs/index.php/fcompetencias/article/viewFile/8/5>

Tardif, J. (2011). Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a la puesta en marcha. *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC)*, 1(1), 62-77.

Tobón, S. (2004). Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. *Ecoe: Bogotá*.

Tobón, S. (2007). Metodología general de diseño curricular por competencias desde el marco complejo. Grupo Cife.ws (www.cife.ws)

Troncoso, K y Hawes G. (2008). "Organización y estructuración del currículum de formación profesional. La necesidad de articulación de la formación básica y especializada" Universidad de Chile Vicerrectoría de Asuntos Académicos. Recuperado de http://www.cesuchile.cl/innovacion/wp-content/uploads/2012/10/Articulacion_Formacion_Basica_y_Especializada.pdf

Tuning América Latina. Proyecto Tuning. Recuperado de <http://www.tuningal.org/>

U

ULSEN, S. L. V., & CONTRERAS, H. T. Constructo de Evaluación de Aprendizajes en la Formación y Ejercicio Docente y su Relación con la Propuesta Ministerial Vigente. P18

Universidad Católica de Temuco. Vicerrectoría Académica (2012). Orientaciones para la renovación curricular.

Universidad Central de Chile. (2010). Plan Estratégico 2010- 2015.

Universidad Central de Chile. (2013 – 2014). Proyecto Educativo Institucional.

Universidad Central de Chile. (2017). Resolución Exenta N°5395 de 14 de diciembre de 2017.

Universidad Central de Chile. (2017). Resolución Exenta N°1036 de 15 de marzo de 2017. Proyecto Educativo y el Modelo de progresión del estudiante de la Universidad Central de Chile.

Universidad Central de Chile. FACSO. (2017). "Estrategias formativas, estrategias evaluativas, instrumentos de evaluación para las carreras de la Facultad de ciencias sociales – UCENTRAL". Documento de trabajo Escuela de Psicología.

Universidad Central de Chile. 2017. Orientaciones para el diseño y rediseño de programas de formación con enfoque de competencias en la Universidad Central de Chile, Santiago, p10.

Universidad Zaragoza. *Guía para la elaboración del Diario de Campo*. Recuperado de <http://fcsch.unizar.es/wp-content/files/Gu%C3%ADa-Diario-de-Campo.pdf>

Z

Zavala, M. (2003). *¿Qué es la evaluación por competencias? Las competencias del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.

SOLO USO ACADÉMICO

ANEXOS

SOLO USO ACADÉMICO

Anexo 1. Escalamiento de competencias

Escalamiento de competencias de egreso nivel 1

1. Identifica fenómenos biopsicosociales a partir de teorías y modelos de la psicología y ciencias afines, considerando factores, contextos e información proveniente de diversas fuentes en los ámbitos de la psicología.

2. Describe la lógica y componentes de una investigación en ciencias sociales, para aportar al desarrollo del conocimiento disciplinario.

3. Reconoce enfoques, teorías, herramientas y técnicas de evaluación de procesos biopsicosociales, que contribuyen y se utilizan para realizar procesos de intervención en los ámbitos de la psicología.

4. Reconoce teorías, contextos y ámbitos de intervención de la psicología con personas, grupos y organizaciones, desde la perspectiva y desafíos de contribuir a la calidad de vida y salud mental de éstas.

5. Reconoce que la actuación profesional del Psicólogo(a) está guiada por una posición ontoepistemológica, que tiene repercusiones éticas, a la que responden estrategias de intervención en diversos contextos, instancias y organizaciones.

Escalamiento de competencias de egreso nivel 2

1. Aplica reflexivamente teorías y modelos de la psicología y ciencias afines, al abordaje de fenómenos biopsicosociales considerando factores, contextos e información proveniente de diversas fuentes en los ámbitos de la psicología.

2. Aplica metodología de investigaciones provenientes de los paradigmas naturalistas e interpretativos a fenómenos biopsicosociales para fundamentar sus juicios en ámbitos de conocimiento de la psicología.

3. Aplica procedimientos y herramientas técnicas de evaluación psicológica a comportamientos y procesos biopsicosociales con la finalidad de fundamentar juicios que propongan procesos de intervención en los ámbitos de la psicología

4. Aplica teorías y enfoques en el diseño de procesos de intervención en personas, grupos y organizaciones, desde la perspectiva y desafíos de contribuir a la calidad de vida y salud mental de éstas.

5. Aplica reflexión ética y ontoepistemológica fundamentada y justificada, en la elaboración de juicios, distinciones/observaciones y acciones, para la intervención psicosocial en diversos contextos, instancias y organizaciones.

Escalamiento de competencias de egreso nivel 3

1. Reflexiona críticamente sobre fenómenos biopsicosociales a partir de teorías y modelos de la psicología y ciencias afines, considerando factores, contextos e información proveniente de diversas fuentes en los ámbitos de la psicología clínica, organizacional, social comunitaria y educacional.

2. Investiga fenómenos biopsicosociales aplicando de manera reflexiva teorías y metodologías provenientes de los paradigmas naturalistas e interpretativos, para fundamentar su labor profesional y aportar al conocimiento disciplinario en los ámbitos de la psicología clínica, organizacional, comunitaria y educacional.

3. Evalúa comportamientos y procesos biopsicosociales considerando teorías y contextos, y empleando procedimientos y herramientas técnicas con la finalidad de fundamentar juicios que apoyen procesos de intervención en los ámbitos de la psicología clínica, organizacional, social comunitaria y educacional.

4. Interviene como Psicóloga (o) coordinándose y complementándose con otros profesionales de su disciplina y otras afines, considerando teorías y contextos, implementando estrategias destinadas a trabajar con personas, grupos y organizaciones con el propósito de contribuir a la calidad de vida y salud mental en ámbitos de la psicología clínica, organizacional, social comunitaria y educacional.

5. Actúa como Psicóloga(o) en diversos contextos, instancias y organizaciones, guiada(o) por posición Ontoepistemológica fundamentada, que tiene repercusiones éticas, con la finalidad de promover estrategias de intervenciones pertinentes y adecuadas a éstas, en ámbitos de la psicología clínica, organizacional, social comunitaria y educacional.

6. Reconoce en su quehacer como estudiante que el ejercicio de una ciudadanía activa, comprometida y responsable contribuye a la transformación social, al fortalecimiento de los valores democráticos y al cuidado del ambiente natural y social del país.

6. Aplica en su quehacer como estudiante acciones de promoción del ejercicio de una ciudadanía activa, comprometida y responsable como contribución a la transformación social, al fortalecimiento de los valores democráticos y al cuidado del ambiente natural y social del país.

6. Promueve desde el quehacer personal, técnico y profesional de egresado una ciudadanía activa, comprometida y responsable orientada a la transformación social y contribución al fortalecimiento de los valores democráticos y al cuidado del ambiente natural y social del país.

7. Reconoce estrategias comunicativas, distintos lenguajes y tecnologías de la información en su quehacer personal así como en su desempeño como estudiante con el propósito de establecer relaciones sociales respetuosas, efectivas y eficaces.

7. Aplica estrategias comunicativas, lenguajes y tecnologías de la información en su quehacer como estudiante con el propósito de establecer relaciones sociales respetuosas, efectivas y eficaces.

7. Implementa estrategias comunicativas en su quehacer personal, así como en su desempeño técnico y profesional utilizando distintos lenguajes y tecnologías de la información, adaptándolos en función de los actores y contextos, a fin de establecer relaciones sociales respetuosas, efectivas y eficaces.

SOLO USO ACADÉMICO

Anexo 2. Actividades Curriculares

| CÓDIGO | NOMBRE ASIGNATURA | CICLO | ÁREA | LÍNEA |
|--------|---|---------|----------------|------------------|
| A1 | Introducción a la Psicología | Inicial | Disciplinar | Troncal |
| A2 | Bases Biológicas del Comportamiento | Inicial | Complementaria | Fund. Psicología |
| A3 | Filosofía Moderna | Inicial | Complementaria | Fund. Psicología |
| A4 | Procesos Psicológicos | Inicial | Disciplinar | Troncal |
| A5 | Lógica de la Investigación para las ciencias sociales | Inicial | Disciplinar | Investigación |
| A6 | Palabra e imagen | Inicial | Form. general | Transversales |
| A7 | Teoría y Sistemas Psicológicos | Inicial | Disciplinar | Troncal |
| A8 | Neuroanatomía | Inicial | Complementaria | Fund. Psicología |
| A9 | Ontoepistemología y Psicología | Inicial | Complementaria | Fund. Psicología |
| A10 | Antropología Social | Inicial | Complementaria | Fund. Psicología |
| A11 | Metodología Cuantitativa | Inicial | Disciplinar | Investigación |
| A12 | Transversal Institucional I | Inicial | Form. general | Transversales |
| A13 | Psicología Social | Inicial | Disciplinar | Troncal |
| A14 | Neurofisiología | Inicial | Complementaria | Fund. Psicología |
| A15 | Construcción de identidad y subjetividad | Inicial | Disciplinar | Troncal |
| A16 | Lenguaje y comunicación | Inicial | Complementaria | Fund. Psicología |
| A17 | Análisis de datos cuantitativos | Inicial | Disciplinar | Investigación |
| A18 | Transversal Institucional II | Inicial | Form. general | Transversales |
| A19 | Psicología Social Contemporánea | Inicial | Disciplinar | Troncal |

| | | | | |
|-----|--|------------|----------------|------------------|
| A20 | Aprendizaje y Conducta | Inicial | Disciplinar | Troncal |
| A21 | Ética y Deontología | Inicial | Disciplinar | Troncal |
| A22 | Discursos y Narrativas | Inicial | Complementaria | Fund. Psicología |
| A23 | Metodología Cualitativa I | Inicial | Disciplinar | Investigación |
| A24 | Inglés I | Inicial | Form. general | Transversales |
| A25 | Psicología de la Personalidad | Intermedio | Disciplinar | Troncal |
| A26 | Psicopatología | Intermedio | Profesional | Intervención |
| A27 | Ciclo vital Infancia y adolescencia | Intermedio | Disciplinar | Troncal |
| A28 | Teorías en Psicoterapia | Intermedio | Profesional | Intervención |
| A29 | Metodología Cualitativa II | Intermedio | Disciplinar | Investigación |
| A30 | Inglés II | Intermedio | Form. general | Transversales |
| A31 | Técnicas de manejo individual y grupal | Intermedio | Profesional | Intervención |
| A32 | Psiquiatría | Intermedio | Profesional | Intervención |
| A33 | Ciclo vital de la Adulthood y Vejez | Intermedio | Disciplinar | Troncal |
| A34 | Modelos de Psicoterapia | Intermedio | Profesional | Intervención |
| A35 | Pruebas Psicológicas Psicométricas | Intermedio | Profesional | Intervención |
| A36 | Inglés III | Intermedio | Form. general | Transversales |
| A37 | Psicología Educacional | Intermedio | Profesional | Intervención |
| A38 | Clínica Infanto Juvenil | Intermedio | Profesional | Intervención |
| A39 | Psicología Organizacional | Intermedio | Profesional | Intervención |
| A40 | Psicología Comunitaria | Intermedio | Profesional | Intervención |
| A41 | Pruebas Psicológicas Proyectivas | Intermedio | Profesional | Intervención |

| | | | | |
|-----|--|------------|---------------|---------------|
| A42 | Integración profesional | Intermedio | Disciplinar | Investigación |
| A43 | Evaluación de Proyectos en Educación | Intermedio | Profesional | Intervención |
| A44 | Clínica Adultos | Intermedio | Profesional | Intervención |
| A45 | Desarrollo Organizacional | Intermedio | Profesional | Intervención |
| A46 | Seminario de Investigación | Intermedio | Disciplinar | Investigación |
| A47 | Diseños de proyectos en intervención comunitaria | Intermedio | Profesional | Intervención |
| A48 | Optativo Facultad | Intermedio | Form. general | Transversales |
| A49 | Desarrollo de competencias para intervención...(según mención) | Final | Profesional | Intervención |
| A50 | Integrado Práctico...(según mención) | Final | Profesional | Intervención |
| A51 | Práctica profesional | Final | Profesional | Intervención |

Anexo 3: Asignaturas por ciclo

| Ciclo | Semestre | Asignaturas |
|-------------------------|---------------------|--|
| Ciclo inicial | Semestre 1: | Introducción a la Psicología (A1); Bases Biológicas del Comportamiento (A2); Filosofía Moderna (A3); Procesos Psicológicos (A4); Lógica de la Investigación para las ciencias sociales (A5); Palabra e imagen (A6) |
| | Semestre 2: | Teoría y Sistemas Psicológicos (A7); Neuroanatomía (A8); Ontoepistemología y Psicología (A9); Antropología Social (A10); Metodología Cuantitativa (A11); Transversal Institucional I (A12) |
| | Semestre 3: | Psicología Social (A13); Neurofisiología (A14); Construcción de identidad y subjetividad (A15); Lenguaje y comunicación (A16); Análisis de datos cuantitativos (A17); Transversal Institucional II (A18) |
| | Semestre 4: | Psicología Social Contemporánea (A19); Aprendizaje y Conducta (A20); Ética y Deontología (A21); Discursos y Narrativas (A22); Metodología Cualitativa I (A23); Inglés I (A24). |
| Ciclo intermedio | Semestre 5: | Psicología de la Personalidad (A25); Psicopatología (A26); Ciclo vital Infancia y adolescencia (A27); Teorías en Psicoterapia (A28); Metodología Cualitativa II (A29); Inglés II (A30) |
| | Semestre 6: | Técnicas de manejo individual y grupal (A31); Psiquiatría (A32); Ciclo vital de la Adulthood y Vejez (A33); Modelos de Psicoterapia (A34); Pruebas Psicológicas Psicométricas (A35); Inglés III (A36). |
| | Semestre 7: | Psicología Educativa (A37); Clínica Infante Juvenil (A38); Psicología Organizacional (A39); Psicología Comunitaria (A40); Pruebas Psicológicas Proyectivas (A41); Integración profesional (A42). |
| | Semestre 8: | Evaluación de Proyectos en Educación (A43), Clínica Adultos (A44); Desarrollo Organizacional (A45); Seminario de Investigación (A46); Diseños de proyectos en intervención comunitaria (A47); Optativo Facultad (A48). |
| Ciclo Final | Semestre 9: | Desarrollo de competencias para intervención... (según mención) (A49); Integrado Práctico... (según mención) (A50). |
| | Semestre 10: | Práctica profesional (A51) |

Anexo 4. Áreas de formación

| Área | Asignaturas |
|--------------------------|---|
| Disciplinar: | <p>S1: Introducción a la Psicología (A1); Procesos Psicológicos (A4); Lógica de la Investigación para las ciencias sociales (A5)</p> <p>S2: Teoría y Sistemas Psicológicos (A7); Metodología Cuantitativa (A11)</p> <p>S3: Psicología Social (A13); Construcción de identidad y subjetividad (A15) Análisis de datos cuantitativos (A17)</p> <p>S4: Psicología Social Contemporánea (A19); Aprendizaje y Conducta (A20); Ética y Deontología (A21); Metodología Cualitativa I (A23)</p> <p>S5: Psicología de la Personalidad (A25); Ciclo vital Infancia y adolescencia (A27); Metodología Cualitativa II (A29)</p> <p>S6: Ciclo vital de la Adulterez y Vejez (A33)</p> <p>S7: Integración profesional (A42).</p> <p>S8: Seminario de Investigación (A46)</p> |
| Profesional | <p>S5: Psicopatología (A26); Teorías en Psicoterapia (A28).</p> <p>S6: Técnicas de manejo individual y grupal (A31); Psiquiatría (A32); Modelos de Psicoterapia (A34); Pruebas Psicológicas Psicométricas (A35).</p> <p>S7: Psicología Educacional (A37); Clínica Infante Juvenil (A38); Psicología Organizacional (A39); Psicología Comunitaria (A40); Pruebas Psicológicas Proyectivas (A41); Integración profesional (A42).</p> <p>S8: Evaluación de Proyectos en Educación (A43), Clínica Adultos (A44); Desarrollo Organizacional (A45); Diseños de proyectos en intervención comunitaria (A47).</p> <p>S9: Desarrollo de competencias para intervención... (según mención) (A49); Integrado Práctico... (según mención) (A50).</p> <p>S10: Práctica profesional (A51)</p> |
| Complementaria | <p>S1: Bases Biológicas del Comportamiento (A2); Filosofía Moderna (A3).</p> <p>S2: Neuroanatomía (A8); Ontoepistemología y Psicología (A9); Antropología Social (A10).</p> <p>S3: Neurofisiología (A14); Lenguaje y comunicación (A16)</p> <p>S4: Discursos y Narrativas (A22).</p> |
| Formación general | <p>S1: Palabra e imagen (A6)</p> <p>S2: Transversal Institucional I (A12)</p> <p>S3: Transversal Institucional II (A18)</p> <p>S4: Inglés I (A24).</p> <p>S5: Inglés II (A30).</p> <p>S6: Inglés III (A36).</p> <p>S8: Optativo Facultad (A48).</p> |

Anexo 5. Líneas de formación

| Línea de formación | Asignaturas |
|--|--|
| Troncal: | S1: Introducción a la Psicología (A1); Procesos Psicológicos (A4) S2: Teoría y Sistemas Psicológicos (A7) S3: Psicología Social (A13); Construcción de identidad y subjetividad (A15) S4: Psicología Social Contemporánea (A19); Aprendizaje y Conducta (A20); Ética y Deontología (A21) S5: Psicología de la Personalidad (A25); Ciclo vital Infancia y adolescencia (A27); S6: Ciclo vital de la Adulthood y Vejez (A33) |
| Fundamentos para la Psicología: | S1: Bases Biológicas del Comportamiento (A2); Filosofía Moderna (A3). S2: Neuroanatomía (A8); Ontoepistemología y Psicología (A9); Antropología Social (A10). S3: Neurofisiología (A14); Lenguaje y comunicación (A16) S4: Discursos y Narrativas (A22). |
| Investigación: | S1: Lógica de la Investigación para las ciencias sociales (A5) S2: Metodología Cuantitativa (A11) S3: Análisis de datos cuantitativos (A17) S4: Metodología Cualitativa I (A23) S5: Metodología Cualitativa II (A29) S7: Integración profesional (A42). S8: Seminario de Investigación (A46) |
| Intervención en Psicología | S5: Psicopatología (A26); Teorías en Psicoterapia (A28) S6: Técnicas de manejo individual y grupal (A31); Psiquiatría (A32); Modelos de Psicoterapia (A34); Pruebas Psicológicas Psicométricas (A35). S7: Psicología Educativa (A37); Clínica Infancia Juvenil (A38); Psicología Organizacional (A39); Psicología Comunitaria (A40); Pruebas Psicológicas Proyectivas (A41); Integración profesional (A42). S8: Evaluación de Proyectos en Educación (A43), Clínica Adultos (A44); Desarrollo Organizacional (A45); Diseños de proyectos en intervención comunitaria (A47). S9: Desarrollo de competencias para intervención... (según mención) (A49); Integrado Práctico... (según mención) (A50). S10: Práctica profesional (A51) |
| Transversales | S1: Palabra e imagen (A6) S2: Transversal Institucional I (A12) S3: Transversal Institucional II (A18) S4: Inglés I (A24). S5: Inglés II (A30). S6: Inglés III (A36). S8: Optativo Facultad (A48). |

Anexo 6. Distribución de horas por asignaturas

| SEMESTRE N°1 | | | | | | |
|---|-----------------------------|--|-------------|-----------|--|-------------------------------------|
| ASIGNATURA | Horas Semanales pedagógicas | | | | SCT-UCENTRAL | REQUISITOS |
| | Teóricas | Ejercicios | Laboratorio | Autónomas | | |
| Introducción a la Psicología | 2 | 2 | 0 | 6 | 5 | Admisión |
| Bases Biológicas del Comportamiento | 2 | 0 | 2 | 6 | 5 | Admisión |
| Filosofía Moderna | 4 | 0 | 0 | 6 | 5 | Admisión |
| Procesos Psicológicos | 4 | 0 | 0 | 6 | 5 | Admisión |
| Lógica de la Investigación para las ciencias sociales | 2 | 2 | 0 | 6 | 5 | Admisión |
| Palabra e imagen | 2 | 2 | 0 | 6 | 5 | Admisión |
| Subtotal | 16 | 6 | 2 | 36 | 30 | |
| Total horas pedagógicas presenciales semanales | 24 | Total horas ped. autónomas semanales | | 36 | Total de horas ped. Semestrales | 1.080 |
| Total horas cronológicas semanales | 45 | Total de horas cronológicas semestrales | | | | 810 |
| Créditos SCT-UCEN | 30 | | | | | |
| SEMESTRE N°2 | | | | | | |
| ASIGNATURA | Horas Semanales pedagógicas | | | | SCT-UCENTRAL | REQUISITOS |
| | Teóricas | Ejercicios | Laboratorio | Autónomas | | |
| Teoría y Sistemas Psicológicos | 2 | 2 | 0 | 8 | 6 | Admisión |
| Neuroanatomía | 2 | 0 | 2 | 8 | 6 | Bases Biológicas del Comportamiento |
| Ontoepistemología y Psicología | 2 | 2 | 0 | 8 | 6 | Admisión |
| Antropología Social | 4 | 0 | 0 | 6 | 5 | Admisión |
| Metodología Cuantitativa | 2 | 2 | 0 | 6 | 5 | Admisión |
| Transversal Institucional I | 2 | 0 | 0 | 2 | 2 | Admisión |

| Subtotal | 14 | 6 | 2 | 38 | 30 | |
|---|-----------------------------|--|-------------|-----------|--|---------------------------------|
| Total horas pedagógicas presenciales semanales | 22 | Total horas ped. autónomas semanales | | 38 | Total de horas ped. Semestrales | 1080 |
| Total horas cronológicas | 45 | Total de horas cronológicas semestrales | | | | 810 |
| Créditos SCT-UCEN | 30 | | | | | |
| SEMESTRE N°3 | | | | | | |
| ASIGNATURA | Horas Semanales pedagógicas | | | | SCT-UCENTRAL | REQUISITOS |
| | Teóricas | Ejercicios | Laboratorio | Autónomas | | |
| Psicología Social | 2 | 2 | 0 | 8 | 6 | Admisión |
| Neurofisiología | 2 | 0 | 2 | 8 | 6 | Neuroanatomía |
| Construcción de identidad y subjetividad | 2 | 2 | 0 | 6 | 5 | Procesos Psicológicos |
| Lenguaje y comunicación | 2 | 2 | 0 | 8 | 6 | Admisión |
| Análisis de datos cuantitativos | 2 | 2 | 0 | 6 | 5 | Metodología Cuantitativa |
| Transversal Institucional II | 2 | 0 | 0 | 2 | 2 | Admisión |
| Subtotal | 12 | 8 | 2 | 38 | 30 | |
| Total horas pedagógicas Presenciales semanales | 22 | Total horas ped. autónomas semanales | | 38 | Total de horas ped. Semestrales | 1.080 |
| Total horas cronológicas | 45 | Total de horas cronológicas semestrales | | | | 810 |
| Créditos SCT-UCEN | 30 | | | | | |
| SEMESTRE N°4 | | | | | | |
| ASIGNATURA | Horas Semanales pedagógicas | | | | SCT-UCENTRAL | REQUISITOS |
| | Teóricas | Ejercicios | Laboratorio | Autónomas | | |
| Psicología Social Contemporánea | 4 | 0 | 0 | 8 | 6 | Psicología Social |
| Aprendizaje y Conducta | 2 | 2 | 0 | 6 | 5 | Admisión |
| Ética y Deontología | 2 | 2 | 0 | 6 | 5 | Admisión |
| Discursos y Narrativas | 4 | 0 | 0 | 6 | 5 | Lenguaje y comunicación |
| Metodología Cualitativa I | 2 | 2 | 0 | 6 | 5 | Análisis de datos cuantitativos |
| Inglés I | 4 | 0 | 0 | 4 | 4 | Admisión |

| | | | | | | | |
|--|---------------------------------|-----------|--|----------|-----------|--|--------------|
| | Subtotal | 18 | 6 | 0 | 36 | 30 | |
| | Total horas pedagógicas | 24 | Total horas ped. autónomas semanales | | 36 | Total de horas ped. Semestrales | 1.080 |
| | Total horas cronológicas | 45 | Total de horas cronológicas semestrales | | | | 810 |
| | Créditos SCT-UCEN | 30 | | | | | |

SEMESTRE N°5

| ASIGNATURA | Horas Semanales pedagógicas | | | | SCT-UCENTRAL | REQUISITOS |
|---|-----------------------------|--|-------------|-----------|--|---|
| | Teóricas | Ejercicios | Laboratorio | Autónomas | | |
| Psicología de la Personalidad | 2 | 2 | 0 | 8 | 6 | Admisión |
| Psicopatología | 2 | 2 | 0 | 6 | 5 | Neurofisiología Aprendizaje y Conducta |
| Ciclo vital Infancia y adolescencia | 2 | 2 | 0 | 6 | 5 | Admisión |
| Teorías en Psicoterapia | 2 | 2 | 0 | 6 | 5 | Ética y Deontología |
| Metodología Cualitativa II | 2 | 2 | 0 | 6 | 5 | Metodología Cualitativa I |
| Inglés II | 4 | 0 | 0 | 4 | 4 | Inglés I |
| Subtotal | 14 | 10 | 0 | 36 | 30 | |
| Total horas pedagógicas semanales presenciales | 24 | Total horas ped. autónomas semanales | | 36 | Total de horas ped. Semestrales | 1.080 |
| Total horas cronológicas | 45 | Total de horas cronológicas semestrales | | | | 810 |
| Créditos SCT-UCEN | 30 | | | | | |

Observación: La evaluación intermedia de competencias de primer tramo se realizará en la asignatura Psicología de la Personalidad

SEMESTRE N°6

| ASIGNATURA | Horas Semanales pedagógicas | | | | SCT-UCENTRAL | REQUISITOS |
|--|-----------------------------|------------|-------------|-----------|--------------|----------------|
| | Teóricas | Ejercicios | Laboratorio | Autónomas | | |
| Técnicas de manejo individual y grupal | 2 | 2 | 0 | 6 | 5 | Admisión |
| Psiquiatría | 2 | 2 | 0 | 6 | 5 | Psicopatología |
| Ciclo vital de la Adulthood y Vejez | 2 | 2 | 0 | 6 | 5 | Admisión |

| Modelos de Psicoterapia | 2 | 2 | 0 | 6 | 5 | Teorías en Psicoterapia |
|---|-----------------------------|---|-------------|-----------|--|---|
| Pruebas Psicológicas Psicométricas | 2 | 2 | 0 | 8 | 6 | Psicología de la Personalidad |
| Inglés III | 4 | 0 | 0 | 4 | 4 | Inglés II |
| Subtotal | 14 | 10 | 0 | 36 | 30 | |
| Total horas pedagógicas Semanales presenciales | 24 | Total horas ped. autónomas semanales | | 36 | Total de horas ped. Semestrales | 1.080 |
| Total horas cronológicas | 45 | Total de horas cronológicas semestrales | | | | 810 |
| Créditos SCT-UCEN | 30 | | | | | |
| SEMESTRE N°7 | | | | | | |
| ASIGNATURA | Horas Semanales pedagógicas | | | | SCT-UCENTRAL | REQUISITOS |
| | Teóricas | Ejercicios | Laboratorio | Autónomas | | |
| 34031 Psicología Educativa | 2 | 2 | 0 | 6 | 5 | Admisión |
| Clínica Infante Juvenil | 2 | 2 | 0 | 6 | 5 | Modelos de Psicoterapia |
| Psicología Organizacional | 2 | 2 | 0 | 6 | 5 | Admisión |
| Psicología Comunitaria | 2 | 2 | 0 | 6 | 5 | Admisión |
| Pruebas Psicológicas Proyectivas | 2 | 2 | 0 | 6 | 5 | Pruebas Psicológicas Psicométricas |
| Integración profesional | 2 | 0 | 2 | 6 | 5 | Técnicas de manejo individual y grupal; Ciclo vital de la Adulthood y Vejez |
| Subtotal | 12 | 10 | 2 | 36 | 30 | |
| Total horas pedagógicas presenciales semanales | 24 | Total horas ped. autónomas semanales | | 36 | Total de horas ped. Semestrales | 1.080 |
| Total horas cronológicas | 45 | Total de horas cronológicas semestrales | | | | 810 |
| Créditos SCT-UCEN | 30 | | | | | |
| SEMESTRE N°8 | | | | | | |
| ASIGNATURA | Horas Semanales pedagógicas | | | | SCT-UCENTRAL | REQUISITOS |
| | Teóricas | Ejercicios | Laboratorio | Autónomas | | |

| | | | | | | |
|---|-----------|--|----------|-----------|--|---|
| Evaluación de Proyectos en Educación | 2 | 2 | 0 | 6 | 5 | Psicología Educacional |
| Clínica Adultos | 2 | 2 | 0 | 6 | 5 | Psiquiatría |
| Desarrollo Organizacional | 2 | 2 | 0 | 6 | 5 | Psicología Organizacional |
| Seminario de Investigación | 2 | 2 | 0 | 8 | 6 | Metodología Cualitativa II; Integración profesional |
| Diseños de proyectos en intervención comunitaria | 2 | 2 | 0 | 6 | 5 | Psicología Comunitaria |
| Optativo Facultad | 4 | 0 | 0 | 4 | 4 | Admisión |
| Subtotal | 14 | 10 | 0 | 36 | 30 | |
| Total horas pedagógicas presenciales semanales | 24 | Total horas ped. autónomas semanales | | 36 | Total de horas ped. Semestrales | 1.080 |
| Total horas cronológicas | 45 | Total de horas cronológicas semestrales | | | 810 | |
| Créditos SCT-UCEN | 30 | | | | | |

Observación: La evaluación intermedia de competencias del segundo tramo se realizará en la asignatura Seminario de Investigación

SEMESTRE N°9 (para mención Psicología Organizacional)

| ASIGNATURA | Horas Semanales pedagógicas | | | | SCT-UCENTRAL | REQUISITOS |
|--|-----------------------------|------------|-------------|-----------|--------------|--|
| | Teóricas | Ejercicios | Laboratorio | Autónomas | | |
| Desarrollo de competencias para intervención organizacional. | 6 | 6 | 0 | 18 | 15 | Integración profesional; Desarrollo Organizacional; Seminario de Investigación. |
| Integrado Práctico Organizacional | 3 | 3 | 6 | 18 | 15 | Integración profesional; Desarrollo Organizacional; Seminario de Investigación. |
| Subtotal | 9 | 9 | 6 | 36 | 30 | |

| Total horas pedagógicas semanales presenciales | 24 | Total horas pedagógicas semanales autónomas | 36 | Total de horas ped. Semestrales | 1.080 | |
|--|-----------------------------|---|-------------|---------------------------------|--------------|---|
| Total horas cronológicas | 45 | Total de horas cronológicas semestrales | | | 810 | |
| Créditos SCT-UCEN | 30 | | | | | |
| SEMESTRE N°9 (para mención Psicología Social Comunitaria) | | | | | | |
| ASIGNATURA | Horas Semanales pedagógicas | | | | SCT-UCENTRAL | REQUISITOS |
| | Teóricas | Ejercicios | Laboratorio | | | |
| Desarrollo de competencias para intervención social comunitaria | 6 | 6 | 0 | 18 | 15 | Integración profesional; Diseños de proyectos en intervención comunitaria; Seminario de Investigación. |
| Integrado Práctico Social comunitaria | 3 | 3 | 6 | 18 | 15 | Integración profesional; Diseños de proyectos en intervención comunitaria; Seminario de Investigación. |
| Subtotal | 9 | 9 | 6 | 36 | 30 | |
| Total horas pedagógicas semanales presenciales | 24 | Total horas pedagógicas semanales autónomas | 36 | Total de horas ped. Semestrales | 1.080 | |
| Total horas cronológicas | 45 | Total de horas cronológicas semestrales | | | 810 | |
| Créditos SCT-UCEN | 30 | | | | | |
| SEMESTRE N°9 (para mención Psicología Educacional) | | | | | | |
| ASIGNATURA | Horas Semanales pedagógicas | | | | SCT-UCENTRAL | REQUISITOS |
| | Teóricas | Ejercicios | Laboratorio | Autónomas | | |
| Desarrollo de competencias para intervención educativa | 6 | 6 | 0 | 18 | 15 | Integración profesional; Evaluación de Proyectos en Educación; Seminario de Investigación. |

| | | | | | | |
|---|-----------|--|----------|-----------|---|--|
| Integrado práctico educacional | 3 | 3 | 6 | 18 | 15 | Integración profesional; Evaluación de Proyectos en Educación; Seminario de Investigación. |
| Subtotal | 9 | 9 | 6 | 36 | 30 | |
| Total horas pedagógicas semanales presenciales | 24 | Total horas pedagógicas semanales autónomas | | 36 | Total de horas pedagógicas semestrales | 1.080 |
| Total horas cronológicas | 44 | Total de horas cronológicas semestrales | | | 792 | |
| Créditos SCT-UCEN | 30 | | | | | |

SEMESTRE N°9 (para mención Psicología Clínica)

| ASIGNATURA | Horas Semanales pedagógicas | | | | SCT-UCENTRAL | REQUISITOS |
|---|-----------------------------|--|-------------|-----------|--|---|
| | Teóricas | Ejercicios | Laboratorio | Autónomas | | |
| Desarrollo de competencias para intervención clínica | 6 | 6 | 0 | 18 | 15 | Integración profesional; Clínica Adultos; Seminario de Investigación. |
| Integrado práctico clínico | 3 | 3 | 6 | 18 | 15 | Integración profesional; Clínica Adultos; Seminario de Investigación |
| Subtotal | 9 | 9 | 6 | 36 | 30 | |
| Total horas pedagógicas semanales presenciales | 24 | Total horas pedagógicas semanales autónomas | | 36 | Total de horas ped. Semestrales | 1.080 |
| Total horas cronológicas | 45 | Total de horas cronológicas semestrales | | | 810 | |
| Créditos SCT-UCEN | 30 | | | | | |

Observación: Los estudiantes deberán elegir una de las cuatro menciones ofertadas para el noveno semestre.

SEMESTRE N°10

| ASIGNATURA | Horas Semanales pedagógicas | | | | SCT-UCENTRAL | REQUISITOS |
|------------|-----------------------------|------------|-------------|-----------|--------------|------------|
| | Teóricas | Ejercicios | Laboratorio | Autónomas | | |

| | | | | | | |
|--|-----------|--|----------|-----------|--|---|
| Práctica profesional | 2 | 0 | 0 | 58 | 30 | Desarrollo de competencias para intervención (de acuerdo a la mención); Integrado Práctico (de acuerdo a la mención) |
| Subtotal | 2 | 0 | 0 | 58 | 30 | |
| Total horas pedagógicas semanales presenciales | 2 | Total horas pedagógicas semanales autónomas | | 58 | Total de horas ped. Semestrales | 1.080 |
| Total horas cronológicas | 45 | Total de horas cronológicas semestrales | | | | 810 |
| Créditos SCT-UCEN | 30 | | | | | |
| Observación: La evaluación final de competencias se realizará en la asignatura Práctica Profesional | | | | | | |

b. Tabla resumen de carga de trabajo académico del estudiante:

Semestral

| Semestre | Horas pedagógicas semestrales | | | | | SCT UCEN |
|----------|-------------------------------|-----------|-------------|-----------|-------|----------|
| | Teóricas | Ejercicio | Laboratorio | Autónomas | Total | Total |
| Primero | 288 | 108 | 36 | 648 | 1.080 | 30 |
| Segundo | 252 | 108 | 36 | 684 | 1.080 | 30 |
| Tercero | 216 | 144 | 36 | 684 | 1.080 | 30 |
| Cuarto | 324 | 108 | 0 | 648 | 1.080 | 30 |
| Quinto | 252 | 180 | 0 | 648 | 1.080 | 30 |
| Sexto | 252 | 180 | 0 | 648 | 1.080 | 30 |
| Séptimo | 216 | 180 | 36 | 648 | 1.080 | 30 |
| Octavo | 252 | 180 | 0 | 648 | 1.080 | 30 |
| Noveno | 162 | 162 | 108 | 648 | 1.080 | 30 |
| Décimo | 36 | 0 | 0 | 1.044 | 1.080 | 30 |

Total de carga de trabajo académico del estudiante en el Plan de estudios:

| Horas pedagógicas | | | | | SCT UCEN |
|-------------------|-----------|-------------|-----------|--------|----------|
| Teóricas | Ejercicio | Laboratorio | Autónomas | Total | Total |
| 2.250 | 1.350 | 252 | 6.948 | 10.800 | 300 |

SOLO USO ACADÉMICO

Anexo 7. Matriz de Tributación

Presentación de las Actividades Académicas con sus correspondientes resultados de aprendizaje y la tributación al perfil de egreso (competencias)

| ACTIVIDAD ACADÉMICA | RESULTADOS DE APRENDIZAJE | COMPETENCIA | NIVEL |
|---|--|-------------|-------|
| Introducción a la Psicología A1 | Identifica diversos contextos, instancias y organizaciones donde interviene el profesional psicólogo | 5 | N1 |
| | Identifica los ámbitos clínicos, organizacional, social comunitaria y educacional como dominios del desempeño profesional de la psicología. | 1 | N1 |
| | Identifica el quehacer del profesional psicólogo (a) en el actual contexto sociocultural. | 4 | N1 |
| Estrategias formativas | Clases magistrales; Trabajos en equipo; Trabajo individual autónomo | | |
| Estrategias evaluativas | Pruebas de conocimientos; Presentaciones orales o escritas individuales o grupales | | |
| Instrumentos de evaluación | Pruebas de conocimientos: Desarrollo de respuesta abiertas; Pautas o escalas de valoración | | |
| ACTIVIDAD ACADÉMICA | RESULTADOS DE APRENDIZAJE | COMPETENCIA | NIVEL |
| Bases Biológicas del Comportamiento A2 | Identifica los aspectos biológicos y psicológicos de los fenómenos humanos que observa. | 1 | N1 |
| | Identifica la estructura y función del sistema neuroendocrínológico como base biológica de la conducta humana | 2 | N1 |
| | Identifica lo biológico como condición de posibilidad para el surgimiento de lo psicológico | 3 | N1 |
| Estrategias formativas | Clases magistrales; Trabajos en equipo: laboratorio; Trabajo individual autónomo | | |
| Estrategias evaluativas | Prueba de selección múltiple y opción única; Presentaciones orales o escritas individuales o grupales; Resolución de guías: solución de problemas. | | |
| Instrumentos de evaluación | Pruebas de conocimientos; Pautas o escalas de valoración | | |
| ACTIVIDAD ACADÉMICA | RESULTADOS DE APRENDIZAJE | COMPETENCIA | NIVEL |
| Filosofía moderna A3 | Identifica los fundamentos de las principales teorías que dan cuenta de lo psicológico | 1 | N1 |
| | Identifica el fortalecimiento de valores democráticos como una orientación deseable para las ciencias sociales y la psicología | 6 | N1 |

| | | | |
|---|---|--------------------|--------------|
| | Describe las corrientes de pensamiento que permiten la emergencia de las teorías psicológicas | 1 | N1 |
| Estrategias formativas | Seminarios; Trabajos en equipo; Clases magistrales | | |
| Estrategias evaluativas | Mapas conceptuales; Presentaciones orales o escritas individuales o grupales | | |
| Instrumentos de evaluación | Rúbricas; Pautas o escalas de valoración | | |
| ACTIVIDAD ACADÉMICA | RESULTADOS DE APRENDIZAJE | COMPETENCIA | NIVEL |
| Procesos Psicológicos A4 | Describe los aspectos biológicos, psicológicos y sociales de los fenómenos humanos que observa. | 1 | N1 |
| | Describe las relaciones sociales respetuosas, efectivas y eficaces como deseables en el ejercicio del profesional psicólogo | 7 | N1 |
| | Describe integradamente los procesos psicológicos básicos en su desarrollo normal. | 3 | N1 |
| | | | |
| Estrategias formativas | Clases magistrales - Trabajos en equipo - Trabajo individual autónomo | | |
| Estrategias evaluativas | Pruebas de conocimientos - Presentaciones orales o escritas individuales o grupales - Debates | | |
| Instrumentos de evaluación | Pruebas de conocimientos: Desarrollo de respuesta abiertas - Pautas o escalas de valoración | | |
| ACTIVIDAD ACADÉMICA | RESULTADOS DE APRENDIZAJE | COMPETENCIA | NIVEL |
| Lógica de la Investigación para las ciencias sociales A5 | Identifica los componentes y requerimientos del desarrollo de la investigación básica en ciencias sociales. | 2 | N1 |
| | Identifica diferentes fuentes de información válida en su reflexión sobre los fenómenos psicosociales. | 1 | N1 |
| | Identifica distintos lenguajes y tecnologías de información como componentes de estrategias comunicativas. | 7 | N1 |
| Estrategias formativas | Trabajo individual autónomo; Trabajos en equipo; Clases magistrales | | |
| Estrategias evaluativas | Pruebas de conocimientos; Presentaciones orales o escritas individuales o grupales. | | |
| Instrumentos de evaluación | Pruebas de conocimientos: Desarrollo de respuestas abiertas; Pautas o escalas de valoración. | | |

| ACTIVIDAD ACADÉMICA | RESULTADOS DE APRENDIZAJE | COMPETENCIA | NIVEL |
|--|---|-------------|-------|
| Palabra e imagen A6 | Identifica los distintos lenguajes (imagen, silencio, verbal, entre otras) y su impacto en la comunicación | 7 | N1 |
| | Identifica el cuidado del ambiente natural y social como una orientación posible para las ciencias sociales. | 6 | N1 |
| | Identifica distintos lenguajes y tecnologías de información como componentes de estrategias comunicativas. | 7 | N1 |
| Estrategias formativas | Trabajo individual autónomo - Trabajos en equipo - Clases magistrales | | |
| Estrategias evaluativas | Pruebas de conocimientos - Mapas conceptuales - Resolución de guías: solución de problemas. | | |
| Instrumentos de evaluación | Pruebas de conocimientos: Desarrollo de respuesta abiertas - Pautas o escalas de valoración | | |
| ACTIVIDAD ACADÉMICA | RESULTADOS DE APRENDIZAJE | COMPETENCIA | NIVEL |
| Teoría y Sistemas Psicológicos A7 | Identifica la calidad de vida y salud mental de las personas como objetivo del quehacer del profesional psicólogo(a) | 4 | N1 |
| | Describe teorías psicológicas fundamentales para la constitución contemporánea de la disciplina | 4 | N1 |
| | Describe teorías modelos de la psicología y ciencias afines. | 1 | N1 |
| Estrategias formativas | Clases magistrales - Trabajos en equipo - Trabajo individual | | |
| Estrategias evaluativas | Pruebas de conocimientos - Presentaciones orales o escritas individuales o grupales - Taller | | |
| Instrumentos de evaluación | Pruebas de conocimientos: Desarrollo de respuestas abiertas; Pautas o escalas de valoración. | | |
| ACTIVIDAD ACADÉMICA | RESULTADOS DE APRENDIZAJE | COMPETENCIA | NIVEL |
| Neuroanatomía A8 | Describe comportamiento y procesos biopsicológicos en los fenómenos observados. | 3 | N1 |
| | Identifica distintos lenguajes y tecnologías de información como componentes de estrategias comunicativas. | 7 | N1 |
| | Describe la estructura y la organización del sistema nervioso como base de procesos biopsicológicos normales | 3 | N1 |
| Estrategias formativas | Clases magistrales - Trabajos en equipo: laboratorio - Trabajo individual | | |
| Estrategias evaluativas | Prueba de selección múltiple y opción única - Presentaciones orales o escritas individuales o grupales - Resolución de guías: solución de problemas | | |

| | | | |
|--|---|--------------------|--------------|
| Instrumentos de evaluación | Pruebas de conocimientos - Pautas o escalas de valoración | | |
| Ontoepistemología y Psicología A9 | Describir las relaciones sociales respetuosas, efectivas y eficaces como deseables en el ejercicio del profesional psicólogo. | 7 | N1 |
| | Describe los fundamentos de los juicios que se enuncian sobre la realidad observada. | 1 | N1 |
| | Identifica que todo actuar se fundamenta en una posición ética y ontoepistemológica. | 5 | N1 |
| Estrategias formativas | Seminarios; Trabajos en equipo; Clases magistrales | | |
| Estrategias evaluativas | Mapas conceptuales; Presentaciones orales o escritas individuales o grupales | | |
| Instrumentos de evaluación | Rúbricas; Pautas o escalas de valoración | | |
| ACTIVIDAD ACADÉMICA | RESULTADOS DE APRENDIZAJE | COMPETENCIA | NIVEL |
| Antropología Social A10 | Describe la transformación social y cultural como una orientación propia de las ciencias sociales | 6 | N1 |
| | Describe diferentes fuentes de información válida en su reflexión sobre los fenómenos psicosociales. | 2 | N1 |
| | Identifica distintos lenguajes y tecnologías de información como componentes de estrategias comunicativas. | 7 | N1 |
| Estrategias formativas | Clases magistrales - Trabajos en equipo - Trabajo individual | | |
| Estrategias evaluativas | Pruebas de conocimientos - Presentaciones orales o escritas individuales o grupales - Debates | | |
| Instrumentos de evaluación | Pruebas de conocimientos: Desarrollo de respuesta abiertas - Pautas o escalas de valoración | | |
| ACTIVIDAD ACADÉMICA | RESULTADOS DE APRENDIZAJE | COMPETENCIA | NIVEL |
| Metodología Cuantitativa A11 | Describe los fenómenos psicosociales que distingue como objetos de estudio de las ciencias sociales y psicología | 2 | N1 |
| | Describe los componentes y requerimientos del desarrollo de una investigación cuantitativa en ciencias sociales y psicología | 2 | N1 |
| | Describe diferentes fuentes de información válida en su reflexión sobre los fenómenos psicosociales. | 2 | N1 |
| Estrategias formativas | Trabajo individual - Trabajos en equipo - Clases magistrales | | |
| Estrategias evaluativas | Pruebas de conocimientos - Presentaciones orales o escritas individuales o grupales - Taller | | |
| Instrumentos de evaluación | Pruebas de conocimientos: Desarrollo de respuesta abierta - Pautas o escalas de valoración | | |

| evaluación | | | |
|---|--|-------------|-------|
| ACTIVIDAD ACADÉMICA | RESULTADOS DE APRENDIZAJE | COMPETENCIA | NIVEL |
| Transversal Institucional I, A12 | Relaciona el fortalecimiento de valores democráticos en la reflexión ética sobre su actuar. | 6 | N1 |
| Estrategias formativas | ASIGNATURA INSTITUCIONAL | | |
| Estrategias evaluativas | ASIGNATURA INSTITUCIONAL | | |
| Instrumentos de evaluación | ASIGNATURA INSTITUCIONAL | | |
| ACTIVIDAD ACADÉMICA | RESULTADOS DE APRENDIZAJE | COMPETENCIA | NIVEL |
| Psicología Social A13 | Explica fenómenos biopsicosociales a partir de teorías y modelos de la psicología y ciencias a fines. | 1 | N1 |
| | Explica fenómenos psicosociales atendiendo a los contextos donde éstos emergen. | 4 | N1 |
| | Explica las diferencias entre intervenciones individuales y grupales en el contexto del desarrollo de la psicología. | 4 | N1 |
| | Relaciona los diferentes dominios del desempeño profesional psicólogo(a) con las características de los contextos de intervención. | 1 | N1 |
| Estrategias formativas | Clases magistrales; Trabajos en equipo y Trabajo individual autónomo | | |
| Estrategias evaluativas | Pruebas de conocimientos; Presentaciones orales o escritas individuales o grupales; Mapas conceptuales. | | |
| Instrumentos de evaluación | Pruebas de conocimientos: Desarrollo de respuesta abiertas - Pautas o escalas de valoración. | | |
| ACTIVIDAD ACADÉMICA | RESULTADOS DE APRENDIZAJE | COMPETENCIA | NIVEL |
| Neurofisiología A14 | Explica fenómenos humanos considerando los aspectos biológicos y psicológicos que lo componen. | 1 | N1 |
| | Explica las funciones del sistema nervioso como base de procesos biopsicológicos normales | 2 | N1 |
| | Explica comportamientos y procesos biopsicosociales desde las teorías estudiadas. | 3 | N1 |
| Estrategias formativas | Clases magistrales; Trabajos en equipo: laboratorio; Trabajo individual autónomo. | | |
| Estrategias evaluativas | Prueba de selección múltiple y opción única; Presentaciones orales o escritas individuales o grupales; Resolución de guías: solución de problemas. | | |

| | | | |
|---|---|--------------------|--------------|
| Instrumentos de evaluación | Pruebas de conocimientos - Pautas o escalas de valoración | | |
| ACTIVIDAD ACADÉMICA | RESULTADOS DE APRENDIZAJE | COMPETENCIA | NIVEL |
| Construcción de identidad y subjetividad A15 | Explica fenómenos y procesos psicosociales a partir de teorías y modelos de la psicología y ciencias a fines. | 1 | N1 |
| | Explica las particularidades de distintas formas de construcción de la identidad/subjetividad con las características de contextos psicosociales. | 4 | N1 |
| | Explica la emergencia de la subjetividad considerando los contextos sociales de donde emerge el sujeto | 4 | N1 |
| Estrategias formativas | Trabajo individual autónomo - Trabajos en equipo - Clases magistrales | | |
| Estrategias evaluativas | Pruebas de conocimientos - Presentaciones orales o escritas individuales o grupales - Taller | | |
| Instrumentos de evaluación | Pruebas de conocimientos - Pautas o escalas de valoración. | | |
| ACTIVIDAD ACADÉMICA | RESULTADOS DE APRENDIZAJE | COMPETENCIA | NIVEL |
| Lenguaje y comunicación A16 | Explica la pertinencia del uso de distintos lenguajes y tecnologías de información en estrategias comunicativas respecto a los actores y contextos de aplicación. | 7 | N1 |
| | Explica en lenguaje como construcción e interacción en contextos socioculturales determinados. | 3 | N1 |
| | Explica lo que se entiende en psicología y ciencias sociales por el ser humano habitando en el lenguaje. | 3 | N1 |
| Estrategias formativas | Clases magistrales - Trabajos en equipo - Trabajo individual autónomo | | |
| Estrategias evaluativas | Pruebas de conocimientos - Presentaciones orales o escritas individuales o grupales - Mapas conceptuales | | |
| Instrumentos de evaluación | Pruebas de conocimientos: Desarrollo de respuesta abiertas - Pautas o escalas de valoración. | | |
| ACTIVIDAD ACADÉMICA | RESULTADOS DE APRENDIZAJE | COMPETENCIA | NIVEL |
| Análisis de datos cuantitativos A17 | Relaciona los juicios enunciados sobre la realidad psicosocial con la necesidad de fundamentarlos a partir de procedimientos y herramientas técnicas. | 3 | N1 |
| | Explica los tipos y herramientas estadísticas de análisis cuantitativos de datos para una investigación en ciencias sociales y psicología. | 2 | N1 |
| | Relaciona la validez de las conclusiones de una investigación en ciencias sociales y psicología con el análisis de datos cuantitativo implementado. | 2 | N1 |

| | | | |
|--|--|--------------------|--------------|
| Estrategias formativas | Trabajos en equipo - Trabajo individual - Clases magistrales | | |
| Estrategias evaluativas | Presentaciones orales o escritas individuales o grupales; Taller; Pruebas de conocimientos. | | |
| Instrumentos de evaluación | Pautas o escalas de valoración; Rúbricas | | |
| ACTIVIDAD ACADÉMICA | RESULTADOS DE APRENDIZAJE | COMPETENCIA | NIVEL |
| Transversal Institucional II A18 | Relaciona el fortalecimiento de valores democráticos en la reflexión ética sobre su actuar. | 6 | N1 |
| | | | |
| Estrategias formativas | ASIGNATURA INSTITUCIONAL | | |
| Estrategias evaluativas | ASIGNATURA INSTITUCIONAL | | |
| Instrumentos de evaluación | ASIGNATURA INSTITUCIONAL | | |
| ACTIVIDAD ACADÉMICA | RESULTADOS DE APRENDIZAJE | COMPETENCIA | NIVEL |
| Psicología Social Contemporánea A19 | Relaciona el quehacer del profesional psicólogo con la posibilidad de transformación social. | 6 | N1 |
| | Relaciona teorías y técnicas psicológicas con la posibilidad de mejora de la calidad de vida y salud mental de las personas y grupos. | 4 | N1 |
| | Relaciona el quehacer del profesional psicólogo con la posibilidad de fortalecer los valores democráticos. | 6 | N1 |
| | Relacionar el quehacer del profesional psicólogo(a) con el de profesionales de otras disciplinas afines | 4 | N1 |
| Estrategias formativas | Clases magistrales - Trabajos en equipo - Trabajo individual | | |
| Estrategias evaluativas | Pruebas de conocimientos - Presentaciones orales o escritas individuales o grupales - Mapas conceptuales | | |
| Instrumentos de evaluación | Pruebas de conocimientos: Desarrollo de respuesta abierta; Pautas o escalas de valoración. | | |
| ACTIVIDAD ACADÉMICA | RESULTADOS DE APRENDIZAJE | COMPETENCIA | NIVEL |
| Aprendizaje y Conducta A20 | Relaciona enfoques, modelos y teorías psicológicas contemporáneas sobre el aprendizaje en los seres humanos. | 3 | N1 |
| | Relaciona las particularidades de distintas formas de intervención psicosocial con las características de los contextos e instancias para las que se formulan. | 5 | N1 |
| | Relaciona coherentemente la información obtenida de diversas | 1 | N1 |

| | | | |
|---|---|--------------------|--------------|
| | fuentes para la comprensión del fenómeno psicosocial observado. | | |
| Estrategias formativas | Clases magistrales - Trabajos en equipo - Trabajo individual autónomo | | |
| Estrategias evaluativas | Pruebas de conocimientos - Presentaciones orales o escritas individuales o grupales - Debates | | |
| Instrumentos de evaluación | Pruebas de conocimientos: Desarrollo de respuesta abiertas - Pautas o escalas de valoración. | | |
| ACTIVIDAD ACADÉMICA | RESULTADOS DE APRENDIZAJE | COMPETENCIA | NIVEL |
| Ética y Deontología A21 | Integra una reflexión ética y ontoepistemológica, fundamentada y justificada, en la elaboración de sus afirmaciones sobre las distinciones/observaciones que realiza. | 5 | N1 |
| | Aplica las consideraciones deontológicas sobre el ejercicio de la profesión, en el quehacer típico de la psicología. | 5 | N1 |
| | Integra el cuidado social y del ambiente natural del país en la reflexión ética sobre su actuar. | 6 | N1 |
| Estrategias formativas | Clases magistrales - Talleres de aplicación - Estudio de casos | | |
| Estrategias evaluativas | Informes/Reportes escritos individuales o grupales - Presentaciones con apoyo audiovisual, en equipo – Debates | | |
| Instrumentos de evaluación | Pautas o escalas de valoración o evaluación - Rúbricas | | |
| ACTIVIDAD ACADÉMICA | RESULTADOS DE APRENDIZAJE | COMPETENCIA | NIVEL |
| Discursos y narrativas A22 | Demuestra las consecuencias de los distintos axiomas de la comunicación en el contexto de conversaciones. | 4 | N1 |
| | Diferencia los distintos axiomas de la comunicación para actuar en concordancia con ellos en diversos contextos | 4 | N1 |
| | Relaciona las afirmaciones sobre la realidad observada con posicionamientos éticos y ontoepistemológicos. | 5 | N1 |
| | Relacionar su actuar con el establecimiento de relaciones sociales respetuosas, efectivas y eficaces en su desempeño académico. | 6 | N1 |
| Estrategias formativas | Clases magistrales - Trabajos en equipo - Trabajo individual | | |
| Estrategias evaluativas | Pruebas de conocimientos - Presentaciones orales o escritas individuales o grupales – Debates. | | |
| Instrumentos de evaluación | Pruebas de conocimientos: Desarrollo de respuesta abiertas - Pautas o escalas de valoración. | | |

| ACTIVIDAD ACADÉMICA | RESULTADOS DE APRENDIZAJE | COMPETENCIA | NIVEL |
|--|---|-------------|-------|
| Metodología Cualitativa I A23 | Relaciona la investigación científica con el quehacer del profesional psicólogo. | 2 | N1 |
| | Explica la coherencia entre los componentes y requerimientos del desarrollo de una investigación cualitativa en ciencias sociales y psicología. | 2 | N1 |
| | Relaciona las afirmaciones sobre la realidad observada con posicionamientos éticos y ontoepistemológicos. | 2 | N1 |
| Estrategias formativas | Trabajos en equipo - Trabajo individual - Clases magistrales | | |
| Estrategias evaluativas | Presentaciones orales o escritas individuales o grupales – Taller - Pruebas de conocimientos | | |
| Instrumentos de evaluación | Pautas o escalas de valoración - Rúbricas | | |
| ACTIVIDAD ACADÉMICA | RESULTADOS DE APRENDIZAJE | COMPETENCIA | NIVEL |
| Inglés I A24 | ASIGNATURA INSTITUCIONAL | | |
| Estrategias formativas | ASIGNATURA INSTITUCIONAL | | |
| Estrategias evaluativas | ASIGNATURA INSTITUCIONAL | | |
| Instrumentos de evaluación | ASIGNATURA INSTITUCIONAL | | |
| ACTIVIDAD ACADÉMICA | RESULTADOS DE APRENDIZAJE | COMPETENCIA | NIVEL |
| Psicología de la Personalidad A25 | Integra los aspectos biológicos, psicológicos y sociales en su reflexión sobre los fenómenos humanos (personalidad). | 1 | N2 |
| | Integra teorías y modelos de la psicología y ciencia afines en su comprensión de los fenómenos humanos (personalidad) | 1 | N2 |
| | Integra una reflexión ética y ontoepistemológica en la elaboración de sus afirmaciones sobre la realidad que distingue (personalidad) | 5 | N2 |
| Estrategias formativas | Trabajo en equipo - Clases magistrales - Estudio de casos | | |
| Estrategias evaluativas | Presentaciones en equipo - Pruebas de conocimiento - Informes/Reportes escritos individuales o grupales | | |
| Instrumentos de | Pautas o escalas de valoración o evaluación; Pautas de cotejo; Rúbricas | | |

| evaluación | | | |
|-----------------------------------|--|-------------|-------|
| ACTIVIDAD ACADÉMICA | RESULTADOS DE APRENDIZAJE | COMPETENCIA | NIVEL |
| Psicopatología A26 | Aplica distintas técnicas interventoras a situaciones problema en el contexto de la psicología. | 4 | N2 |
| | Integra factores biopsicosociales en el contexto de la explicación de las psicopatologías en psicología. | 1 | N2 |
| | Integra la relación entre contexto y fenómeno psicosocial en su reflexión sobre la realidad que distingue. | 1 | N2 |
| Estrategias formativas | Trabajo en equipo - Clases magistrales - Estudio de casos | | |
| Estrategias evaluativas | Presentaciones en equipo - Pruebas de conocimiento - Informes/Reportes escritos individuales o grupales | | |
| Instrumentos de evaluación | Pautas o escalas de valoración o evaluación; Pautas de cotejo; Rúbricas | | |

| ACTIVIDAD ACADÉMICA | RESULTADOS DE APRENDIZAJE | COMPETENCIA | NIVEL |
|--|--|-------------|-------|
| Ciclo vital Infancia y adolescencia A27 | Relaciona las características evolutivas de la infancia con los dispositivos político-sociales modernos y contemporáneos. | 4 | N1 |
| | Relaciona las particularidades e integraciones entre la infancia y adolescencia como ciclos vitales desde la Psicología contemporánea. | 4 | N1 |
| | Relaciona el quehacer del profesional psicólogo(a) con el cuidado social del país. | 6 | N1 |
| Estrategias formativas | Clases magistrales - Trabajos en equipo - Trabajo individual autónomo | | |
| Estrategias evaluativas | Pruebas de conocimientos - Presentaciones orales o escritas individuales o grupales – mapas conceptuales | | |
| Instrumentos de evaluación | Pruebas de conocimientos: Desarrollo de respuesta abiertas - Pautas o escalas de valoración. | | |
| ACTIVIDAD ACADÉMICA | RESULTADOS DE APRENDIZAJE | COMPETENCIA | NIVEL |
| Teorías en Psicoterapia A28 | Integra el contexto sociocultural en la consideración reflexiva de las teorías en psicoterapia. | 3 | N2 |
| | Integra la investigación científica y sus resultados como aporte del desarrollo disciplinar de la intervención en psicoterapia. | 2 | N2 |
| | Integra su propia ontoepistemología con la elección de modelos | 5 | N2 |

| | | | |
|---------------------------------------|--|--------------------|--------------|
| | psicoterapéuticos en el contexto de las psicoterapias | | |
| | Integra el quehacer del profesional psicólogo(a) con de profesionales de otras disciplinas afines en el contexto de las psicoterapias | 4 | N2 |
| Estrategias formativas | Trabajo en equipo - Estudio de casos - Clases magistrales | | |
| Estrategias evaluativas | Presentaciones en equipo - Informes/Reportes escritos individuales o grupales - Pruebas de conocimiento. | | |
| Instrumentos de evaluación | Pautas de cotejo - Pautas o escalas de valoración o evaluación - Rúbricas | | |
| ACTIVIDAD ACADÉMICA | RESULTADOS DE APRENDIZAJE | COMPETENCIA | NIVEL |
| Metodología Cualitativa II A29 | Integra teorías y metodologías del paradigma interpretativo en el diseño de una investigación en psicología. | 2 | N2 |
| | Aplica técnicas e instrumentos de investigación cualitativa en el contexto del diseño de una investigación inicial en psicología y ciencias sociales. | 4 | N2 |
| | Integra su posicionamiento éticos y ontoepistemológicos con el desarrollo de técnicas en instrumentos de investigación cualitativa en psicología y ciencias sociales | 5 | N2 |
| | Integra procedimientos y herramientas técnicas en la construcción de los argumentos de sus juicios sobre la realidad observada. | 3 | N2 |
| Estrategias formativas | Talleres de aplicación - Talleres integrativos - Clases magistrales | | |
| Estrategias evaluativas | Presentaciones con apoyo audiovisual, en equipo - Informes/Reportes escritos individuales o grupales - Pruebas de conocimiento | | |
| Instrumentos de evaluación | Pautas o escalas de valoración o evaluación - Pautas de cotejo – Rúbricas | | |
| ACTIVIDAD ACADÉMICA | RESULTADOS DE APRENDIZAJE | COMPETENCIA | NIVEL |
| Inglés II A30 | ASIGNATURA INSTITUCIONAL | | |
| | | | |
| Estrategias formativas | ASIGNATURA INSTITUCIONAL | | |
| Estrategias evaluativas | ASIGNATURA INSTITUCIONAL | | |
| Instrumentos de evaluación | ASIGNATURA INSTITUCIONAL | | |
| ACTIVIDAD ACADÉMICA | RESULTADOS DE APRENDIZAJE | COMPETENCIA | NIVEL |
| Técnicas de manejo | Integra procedimientos y herramientas técnicas en la implementación | 3 | N2 |

| | | | |
|--|--|--------------------|--------------|
| individual y grupal A31 | de estrategias de manejo de grupos e individuos. | | |
| | Aplica criterios técnicos para diferencias técnicas individuales de grupales | 7 | N2 |
| | Integra las características de los grupos al momento de diseñar una intervención grupal | 4 | N2 |
| | Integra las particularidades de los contextos, instancias y organizaciones en el diseño de las estrategias de intervención que formula. | 5 | N2 |
| Estrategias formativas | Talleres de aplicación - Talleres integrativos - Clases magistrales | | |
| Estrategias evaluativas | Presentaciones con apoyo audiovisual, en equipo - Informes/Reportes escritos individuales o grupales. | | |
| Instrumentos de evaluación | Pautas o escalas de valoración o evaluación - Pautas de cotejo - Pauta o guía de observación | | |
| ACTIVIDAD ACADÉMICA | RESULTADOS DE APRENDIZAJE | COMPETENCIA | NIVEL |
| Psiquiatría A32 | Integra el quehacer del profesional psicólogo(a) con el de otros profesionales de disciplinas afines en la comprensión de la salud mental y bienestar de las personas. | 4 | N2 |
| | Aplica teorías y técnicas psicológicas en el diseño de estrategias que contribuyan a la calidad de vida y salud mental de las personas | 4 | N2 |
| | Aplica criterios diagnósticos para descartar patología en el ámbito de la psicología | 4 | N2 |
| Estrategias formativas | Trabajo en equipo; Talleres de aplicación; Clases magistrales | | |
| Estrategias evaluativas | Presentaciones en equipo - Presentaciones con apoyo audiovisual, en equipo - Pruebas de conocimiento | | |
| Instrumentos de evaluación | Pautas o escalas de valoración o evaluación – Rúbricas | | |
| Ciclo vital de la Adulter y Vejez A33 | Integra las características evolutivas de la adultez con los dispositivos político-sociales contemporáneos | 1 | N2 |
| | Integra las diferencias y similitudes entre la adultez y la vejez como ciclos vitales desde la psicología contemporánea. | 1 | N2 |
| | Integra el contexto sociocultural en sus explicaciones de los comportamientos y procesos biopsicosociales observados (Ciclos vitales adultez y vejez) | 3 | N2 |
| Estrategias formativas | Talleres de aplicación - Talleres integrativos - Clases magistrales | | |
| Estrategias | Presentaciones con apoyo audiovisual, en equipo - Informes/Reportes escritos individuales o grupales | | |

| | | | |
|---|---|--------------------|--------------|
| evaluativas | - Pruebas de conocimiento | | |
| Instrumentos de evaluación | Pautas o escalas de valoración o evaluación - Rúbricas | | |
| ACTIVIDAD ACADÉMICA | RESULTADOS DE APRENDIZAJE | COMPETENCIA | NIVEL |
| Modelos de Psicoterapia A34 | Integra su propia ontoepistemología al momento de elección de un modelo en el contexto de la psicoterapia | 5 | N2 |
| | Aplica teorías y técnicas psicologías en el diseño de estrategias que contribuyan a la calidad de vida y salud mental de las personas | 4 | N2 |
| | Aplica estrategias comunicativas orientadas a establecer relaciones sociales respetuosas, efectivas y eficaces | 7 | N2 |
| | Integra las diferencias entre intervenciones individuales y grupales en el diseño de estrategias de trabajo | 4 | N2 |
| Estrategias formativas | Talleres de aplicación - Estudio de casos - Clases magistrales | | |
| Estrategias evaluativas | Presentaciones con apoyo audiovisual, en equipo - Informes/Reportes escritos individuales o grupales - Pruebas de conocimiento | | |
| Instrumentos de evaluación | Pautas o escalas de valoración o evaluación – Rúbricas | | |
| ACTIVIDAD ACADÉMICA | RESULTADOS DE APRENDIZAJE | COMPETENCIA | NIVEL |
| Pruebas Psicológicas Psicométricas A35 | Aplica teorías y técnicas psicologías en el diseño de estrategias que contribuyan a la calidad de vida y salud mental de las personas | 5 | N2 |
| | Aplica estrategias comunicativas utilizando lenguajes y técnicas de información pertinentes a los actores y contextos en los cuales interviene. | 7 | N2 |
| | Aplica sus conocimientos y creencias en el momento de elaborar un informe | 5 | N2 |
| Estrategias formativas | Talleres de aplicación - Talleres integrativos - Clases magistrales | | |
| Estrategias evaluativas | Presentaciones con apoyo audiovisual, en equipo - Informes/Reportes escritos individuales o grupales - Pruebas de conocimiento | | |
| Instrumentos de evaluación | Pautas o escalas de valoración o evaluación - Pautas de cotejo - Rúbricas | | |
| ACTIVIDAD ACADÉMICA | RESULTADOS DE APRENDIZAJE | COMPETENCIA | NIVEL |
| Inglés III A36 | ASIGNATURA INSTITUCIONAL | | |
| | ASIGNATURA INSTITUCIONAL | | |
| | | | |

| | | | |
|--------------------------------------|---|--------------------|--------------|
| Estrategias formativas | ASIGNATURA INSTITUCIONAL | | |
| Estrategias evaluativas | ASIGNATURA INSTITUCIONAL | | |
| Instrumentos de evaluación | ASIGNATURA INSTITUCIONAL | | |
| ACTIVIDAD ACADÉMICA | RESULTADOS DE APRENDIZAJE | COMPETENCIA | NIVEL |
| Psicología Educativa A37 | Analiza fenómenos psicosociales contextualizados en los distintos dominios del desempeño profesional de la psicología educacional. | 1 | N2 |
| | Analiza reflexivamente enfoques y teorías contemporáneas en el ámbito de la psicología educacional. | 5 | N2 |
| | Evalúa las ventajas que tiene la complementariedad disciplinar en la intervención psicológica educacional | 4 | N2 |
| Estrategias formativas | Talleres de aplicación - Clases magistrales - Estudio de casos | | |
| Estrategias evaluativas | Presentaciones con apoyo audiovisual, en equipo - Pruebas de conocimiento - Informes/Reportes escritos individuales o grupales. | | |
| Instrumentos de evaluación | Rúbricas - Pautas o escalas de valoración o evaluación. | | |
| ACTIVIDAD ACADÉMICA | RESULTADOS DE APRENDIZAJE | COMPETENCIA | NIVEL |
| Clínica Infanto Juvenil A38 | Evalúa comportamientos y procesos biopsicosociales considerando teorías y contextos del ámbito clínico de niños | 3 | N2 |
| | Evalúa la pertinencia de las estrategias de intervención respecto del ámbito del quehacer clínico de niños. | 4 | N2 |
| | Evalúa el contexto de pertenencia del joven al momento de planificar una intervención | 5 | N2 |
| Estrategias formativas | Talleres de aplicación - Clases magistrales - Estudio de casos | | |
| Estrategias evaluativas | Presentaciones con apoyo audiovisual, en equipo - Pruebas de conocimiento - Informes/Reportes escritos individuales o grupales | | |
| Instrumentos de evaluación | Rúbricas - Pautas o escalas de valoración o evaluación. | | |
| ACTIVIDAD ACADÉMICA | RESULTADOS DE APRENDIZAJE | COMPETENCIA | NIVEL |
| Psicología Organizacional A39 | Analiza fenómenos psicosociales contextualizados en los distintos dominios del desempeño profesional de la psicología organizacional. | 1 | N2 |
| | Analiza reflexivamente enfoques y teorías contemporáneas en el ámbito de la psicología organizacional. | 5 | N2 |

| | | | |
|---|--|--------------------|--------------|
| | Evalúa las ventajas que tiene la complementariedad disciplinar en la intervención psicológica organizacional | 4 | N2 |
| Estrategias formativas | Talleres de aplicación - Clases magistrales - Estudio de casos | | |
| Estrategias evaluativas | Presentaciones con apoyo audiovisual, en equipo - Pruebas de conocimiento - Informes/Reportes escritos individuales o grupales | | |
| Instrumentos de evaluación | Rúbricas - Pautas o escalas de valoración o evaluación | | |
| ACTIVIDAD ACADÉMICA | RESULTADOS DE APRENDIZAJE | COMPETENCIA | NIVEL |
| Psicología Comunitaria A40 | Analiza fenómenos psicosociales contextualizados en los distintos dominios del desempeño profesional de la psicología comunitaria. | 1 | N2 |
| | Evalúa las ventajas que tiene la complementariedad disciplinar en la intervención psicológica organizacional. | 4 | N2 |
| | Evalúa su rol en la conformación de una ciudadanía activa, comprometida y responsable. | 6 | N2 |
| Estrategias formativas | Talleres de aplicación - Clases magistrales - Estudio de casos | | |
| Estrategias evaluativas | Presentaciones con apoyo audiovisual, en equipo - Pruebas de conocimiento - Informes/Reportes escritos individuales o grupales | | |
| Instrumentos de evaluación | Rúbricas - Pautas o escalas de valoración o evaluación | | |
| ACTIVIDAD ACADÉMICA | RESULTADOS DE APRENDIZAJE | COMPETENCIA | NIVEL |
| Pruebas Psicológicas Projectivas A41 | Analiza de manera reflexiva y con rigor metodológico los procedimientos e instrumentos, su justificación, elección y aplicación en el ámbito de las pruebas proyectivas. | 2 | N2 |
| | Evalúa las consecuencias de su propia observación en la comprensión de los fenómenos humanos sobre los cuales interviene/reflexiona. | 1 | N2 |
| Estrategias formativas | Talleres de aplicación - Talleres integrativos - Clases magistrales | | |
| Estrategias evaluativas | Presentaciones con apoyo audiovisual, en equipo - Informes/Reportes escritos individuales o grupales - Pruebas de conocimiento. | | |
| Instrumentos de evaluación | Pautas o escalas de valoración o evaluación - Rúbricas | | |
| ACTIVIDAD ACADÉMICA | RESULTADOS DE APRENDIZAJE | COMPETENCIA | NIVEL |
| Integración | Analiza fenómenos psicosociales contextualizados en los distintos | 5 | N2 |

| | | | |
|---|---|--------------------|--------------|
| profesional A42 | dominios del desempeño profesional de la psicología. | | |
| | Evalúa intervenciones psicosociales de acuerdo al conocimiento producido en investigaciones científicas en el desarrollo de la psicología | 2 | N2 |
| | Evalúa su rol en la conformación de una ciudadanía activa, comprometida y responsable al momento de intervenir. | 6 | N2 |
| Estrategias formativas | Talleres; Talleres integrativos | | |
| Estrategias evaluativas | Presentaciones con apoyo audiovisual, en equipo - Informes/Reportes escritos individuales o grupales - Pruebas de conocimiento | | |
| Instrumentos de evaluación | Pautas o escalas de valoración o evaluación - Rúbricas | | |
| ACTIVIDAD ACADÉMICA | RESULTADOS DE APRENDIZAJE | COMPETENCIA | NIVEL |
| Evaluación de Proyectos en Educación A43 | Evalúa el aporte de investigaciones científicas al aporte disciplinario. | 2 | N2 |
| | Evalúa intervenciones psicosociales de acuerdo al conocimiento producido en investigaciones científicas en el desarrollo de la Psicología. | 2 | N2 |
| | Evalúa la pertinencia y adecuación de las estrategias de intervención respecto a los contextos, instancias y organizaciones para las que se formulan. | 5 | N2 |
| Estrategias formativas | Talleres de aplicación - Talleres integrativos - Clases magistrales | | |
| Estrategias evaluativas | Presentaciones con apoyo audiovisual, en equipo - Informes/Reportes escritos individuales o grupales - Pruebas de conocimiento | | |
| Instrumentos de evaluación | Pautas o escalas de valoración o evaluación - Rúbricas | | |
| ACTIVIDAD ACADÉMICA | RESULTADOS DE APRENDIZAJE | COMPETENCIA | NIVEL |
| Clínica Adultos A44 | Evalúa comportamientos y procesos biopsicosociales considerando teorías y contextos del ámbito clínico de adultos | 3 | N2 |
| | Evalúa la pertinencia de las estrategias de intervención respecto del ámbito del quehacer clínico de adultos | 4 | N2 |
| | Evalúa las ventajas que tiene la complementariedad disciplinar en la intervención psicológica. | 4 | N2 |
| Estrategias formativas | Talleres de aplicación - Clases magistrales - Estudio de casos | | |
| Estrategias evaluativas | Presentaciones con apoyo audiovisual, en equipo - Pruebas de conocimiento - Informes/Reportes escritos individuales o grupales | | |

| | | | |
|---|---|--------------------|--------------|
| Instrumentos de evaluación | Rúbricas - Pautas o escalas de valoración o evaluación. | | |
| ACTIVIDAD ACADÉMICA | RESULTADOS DE APRENDIZAJE | COMPETENCIA | NIVEL |
| Desarrollo Organizacional A45 | Evalúa enfoques y teorías de la gestión organizacional de acuerdo al conocimiento producido en investigaciones científicas en Psicología. | 5 | N2 |
| | Evalúa la pertinencia y adecuación de las estrategias de intervención respecto a los contextos, instancias y organizaciones para las que se formulan. | 5 | N2 |
| | Analiza las particularidades de las organizaciones para el diseño de estrategias de trabajo | 4 | N2 |
| Estrategias formativas | Talleres de aplicación - Clases magistrales - Estudio de casos | | |
| Estrategias evaluativas | Presentaciones con apoyo audiovisual, en equipo - Pruebas de conocimiento - Informes/Reportes escritos individuales o grupales | | |
| Instrumentos de evaluación | Rúbricas - Pautas o escalas de valoración o evaluación. | | |
| ACTIVIDAD ACADÉMICA | RESULTADOS DE APRENDIZAJE | COMPETENCIA | NIVEL |
| Seminario de Investigación A46 | Analiza de manera reflexiva y con rigor metodológico la información producida por las investigaciones psicosociales. | 2 | N2 |
| | Realiza una investigación con metodología y rigor científicos, que constituye un aporte al desarrollo o quehacer disciplinario. | 5 | N2 |
| | Investiga fenómenos psicosociales atendiendo a la posición ética y ontoepistemológica desde la que distingue/observa la realidad. | 7 | N2 |
| Estrategias formativas | Aprendizaje basado en proyecto colaborativos - Proyecto de investigación | | |
| Estrategias evaluativas | Presentaciones con apoyo audiovisual, en equipo - Informes/Reportes escritos individuales o grupales | | |
| Instrumentos de evaluación | Rúbricas - Pautas o escalas de valoración o evaluación | | |
| ACTIVIDAD ACADÉMICA | RESULTADOS DE APRENDIZAJE | COMPETENCIA | NIVEL |
| Diseños de proyectos en intervención comunitaria A47 | Realiza un diseño de proyecto de intervención comunitaria con metodología y rigor científicos, que constituye un aporte al quehacer disciplinario. | 5 | N2 |
| | Evalúa la pertinencia y adecuación de las estrategias de intervención respecto a los contextos, instancias y organizaciones para las que se formulan. | 5 | N2 |

| | | | |
|--|---|--------------------|--------------|
| | Evalúa su rol en la conformación de una ciudadanía activa, comprometida y responsable. | 6 | N2 |
| Estrategias formativas | Talleres de aplicación; Clases magistrales; Estudio de casos | | |
| Estrategias evaluativas | Presentaciones con apoyo audiovisual, en equipo - Pruebas de conocimiento - Informes/Reportes escritos individuales o grupales | | |
| Instrumentos de evaluación | Rúbricas - Pautas o escalas de valoración o evaluación. | | |
| ACTIVIDAD ACADÉMICA | RESULTADOS DE APRENDIZAJE | COMPETENCIA | NIVEL |
| Optativo Facultad II A 48 | Evalúa su rol en la conformación de una ciudadanía activa, comprometida y responsable. | 6 | N2 |
| | Analiza de manera reflexiva y con rigor metodológico la información producida por las investigaciones psicosociales. | 5 | N2 |
| Estrategias formativas | Talleres de aplicación - Clases magistrales - Estudio de casos | | |
| Estrategias evaluativas | Presentaciones con apoyo audiovisual, en equipo - Pruebas de conocimiento - Informes/Reportes escritos individuales o grupales. | | |
| Instrumentos de evaluación | Rúbricas - Pautas o escalas de valoración o evaluación | | |
| ACTIVIDAD ACADÉMICA | RESULTADOS DE APRENDIZAJE | COMPETENCIA | NIVEL |
| Desarrollo de competencias para intervención... (según mención) A49 | Decide intervenciones psicosociales guiada(o) por una posición ética y ontoepistemológica fundamentada. | 5 | N3 |
| | Decide el enfoque paradigmático desde la cual desarrollará investigación en ciencias sociales. | 2 | N3 |
| | Crea intervenciones psicosociales fundamentadas en investigación científica. | 2 | N3 |
| Estrategias formativas | Talleres de aplicación - Clases magistrales - Estudio de casos | | |
| Estrategias evaluativas | Presentaciones con apoyo audiovisual, en equipo - Pruebas de conocimiento - Informes/Reportes escritos individuales o grupales | | |
| Instrumentos de evaluación | Rúbricas - Pautas o escalas de valoración o evaluación | | |
| ACTIVIDAD ACADÉMICA | RESULTADOS DE APRENDIZAJE | COMPETENCIA | NIVEL |
| Integrado Práctico... A 50 | Decide su posición ontoepistemológica en la reflexión sobre los fenómenos humanos. | 1 | N3 |

| | | | |
|-----------------------------------|--|--------------------|--------------|
| (según mención) | Crea intervenciones psicosociales apoyándose en juicios teóricos y técnicos en los ámbitos ...(mención) | 3 | N3 |
| | Crea estrategias de intervención pertinentes y adecuadas al contexto, instancias y organizaciones en los ámbitos de la psicología ...(mención) | 5 | N3 |
| | Crear investigaciones científicas que constituyen un aporte al conocimiento disciplinario. | 2 | N3 |
| Estrategias formativas | Taller - Prácticas integradas | | |
| Estrategias evaluativas | Presentaciones con apoyo audiovisual, en equipo - Informes/Reportes escritos individuales o grupales | | |
| Instrumentos de evaluación | Rúbricas - Pautas o escalas de valoración o evaluación. | | |
| ACTIVIDAD ACADÉMICA | RESULTADOS DE APRENDIZAJE | COMPETENCIA | NIVEL |
| Práctica Profesional A51 | Crea estrategias de intervenciones pertinentes y adecuadas al contexto, instancias y organizaciones en los ámbitos de la psicología. | 5 | N3 |
| | Crea intervenciones de manera coordinada y complementaria con otros profesionales de la disciplina. | 4 | N3 |
| | rea estrategias que contribuyan a la calidad de vida y salud mental en los distintos ámbitos de intervención de la Psicología | 4 | N3 |
| | Decide por estrategias comunicativas en su quehacer académico a fin de establecer relaciones sociales respetuosas, efectivas y eficaces en ejercicio de la psicología. | 7 | N3 |
| | Promueve desde el quehacer personal y académico una ciudadanía activa, comprometida y responsable en el contexto del ejercicio como psicólogo(a) | 6 | N3 |
| | Crea intervenciones psicosociales guiada(o) por una posición ética y ontoepistemológica fundamentada. | 5 | N3 |
| Estrategias formativas | Prácticas profesionales | | |
| Estrategias evaluativas | Portafolios de evidencias - Informe/Reporte escrito individual | | |
| Instrumentos de evaluación | Rúbricas - Pautas o escalas de valoración o evaluación. | | |

Anexo 8 Esquema de tributación

Matriz de tributación

| AREAS DE DOMINIO | COMP. | 1º SEMESTRE | | | | | | 2º SEMESTRE | | | | | | 3º SEMESTRE | | | | | | 4º SEMESTRE | | | | | | | | | | | |
|------------------|-------|-------------|------|------|--------------|------|------|-------------|------|------|------|------|------|-------------|------|------|------|------|------|-------------|------|------|------|------|------|--|--|--|--|--|--|
| | | A 01 | A 02 | A 03 | A 04 | A 05 | A 06 | A 07 | A 08 | A 09 | A 10 | A 11 | A 12 | A 13 | A 14 | A 15 | A 16 | A 17 | A 18 | A 19 | A 20 | A 21 | A 22 | A 23 | A 24 | | | | | | |
| Área 1 | C1 | N1 | N1 | N1 | N1 | N1 | | N1 | | N1 | | | | N1 | N1 | N1 | | | | | N1 | | | | | | | | | | |
| | C3 | | N1 | | | | | | N1 | | | | | | N1 | | N1 | N1 | | | N1 | | | | | | | | | | |
| | C7 | | | | N1 | | N1 | | N1 | N1 | | | | | | | N1 | | | | | | | | | | | | | | |
| Área 2 | C2 | | N1 | | | N1 | | | | | N1 | N1 | | N1 | | | N1 | | | | | | | N1 | | | | | | | |
| Área 3 | C4 | N1 | | | | | | N1 | | | | | N1 | | N1 | | | | N1 | | N1 | N1 | | | | | | | | | |
| | C5 | N1 | | | | | | | | N1 | | | | | | | | | | N1 | | N1 | N1 | | | | | | | | |
| | C6 | | | N1 | | | N1 | | | | N1 | | | | | | | N1 | N1 | | N1 | | | | | | | | | | |
| REAS DE DOMINIO | COMP. | 5º SEMESTRE | | | | | | 6º SEMESTRE | | | | | | 7º SEMESTRE | | | | | | 8º SEMESTRE | | | | | | | | | | | |
| | | A 25 | A 26 | A 27 | A 28 | A 29 | A 30 | A 31 | A 32 | A 33 | A 34 | A 35 | A 36 | A 37 | A 38 | A 39 | A 40 | A 41 | A 42 | A 43 | A 44 | A 45 | A 46 | A 47 | A 48 | | | | | | |
| Área 1 | C1 | N2 | N2 | N2 | | | | | | | | | | | | N2 | | N2 | N2 | N2 | | | | | | | | | | | |
| | C3 | | | N2 | N2 | N2 | | N2 | | | | | | N2 | | | | | | | N2 | | | | | | | | | | |
| | C7 | | | | | | | N2 | | | N2 | N2 | | | | | | | | | | | N2 | | | | | | | | |
| Área 2 | C2 | | | | N2 | N2 | | | | | | | | | | | N2 | N2 | N2 | | | | N2 | | | | | | | | |
| Área 3 | C4 | | N2 | | N2 | N2 | | N2 | N2 | | N2 | | N2 | N2 | N2 | N2 | | | | N2 | N2 | | | | | | | | | | |
| | C5 | N2 | | | N2 | N2 | | N2 | | N2 | N2 | N2 | N2 | N2 | N2 | | | N2 | N2 | | N2 | N2 | N2 | N2 | | | | | | | |
| | C6 | | | | | | | | | N2 | | | | | | N2 | | N2 | | | | | | N2 | N2 | | | | | | |
| AREAS DE DOMINIO | COMP. | 9º SEMESTRE | | | 10º SEMESTRE | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | A 49 | A 50 | A 51 | A 52 | A 53 | A 54 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Área 1 | C1 | | | N3 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | C3 | | | N3 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | C7 | | | | | | N3 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Área 2 | C2 | N3 | N3 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Área 3 | C4 | | | | | | N3 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | C5 | N3 | N3 | | | | N3 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | C6 | | | | | | N3 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Anexo 9. Malla curricular

| I AÑO | | II AÑO | | III AÑO | | IV AÑO | | V AÑO | | |
|--|--------------------------------|--|---------------------------------|--|--|----------------------------------|--|--|--|------|
| Semestre 1 | Semestre 2 | Semestre 3 | Semestre 4 | Semestre 5 | Semestre 6 | Semestre 7 | Semestre 8 | Semestre 9 | Semestre 10 | |
| Introducción a la Psicología; | Teoría y Sistemas Psicológicos | Psicología Social | Psicología Social Contemporánea | Psicología de la Personalidad; EVALUACION INTERMEDIA DE COMPETENCIAS | Técnicas de manejo individual y grupal | Psicología Educacional | Evaluación de Proyectos en Educación | *Mención Psicología Clínica: Desarrollo de Competencias para Intervención Clínica; Integrado Práctico Clínico. | Práctica profesional EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS DE EGRESO | |
| Base Biológicas del Comportamiento | Neuroanatomía | Neurofisiología | Aprendizaje y Conducta | Psicopatología | Psiquiatría | Clínica Infanto Juvenil | Clínica Adultos | | | |
| Filosofía Moderna | Ontoepistemología y Psicología | Construcción de identidad y subjetividad | Ética y Deontología; | Ciclo vital infancia y adolescencia | Ciclo vital de la Adulthood y Vejez | Psicología Organizacional | Desarrollo Organizacional | *Mención Psicología Organizacional: Desarrollo de Competencias para Intervención Organizacional; Integrado Práctico Organizacional | | |
| Procesos Psicológicos; | Antropología Social | Lenguaje y comunicación | Discursos y Narrativas | Teorías en Psicoterapia | Modelos de Psicoterapia | Psicología Comunitaria | Seminario de Investigación EVALUACIÓN INTERMEDIA DE COMPETENCIAS | | | |
| Lógica de la Investigación para las ciencias sociales | Metodología Cuantitativa | Análisis de datos cuantitativos | Metodología Cualitativa I | Metodología Cualitativa II | Pruebas Psicológicas Psicométricas | Pruebas Psicológicas Proyectivas | Diseños de proyectos en intervención comunitaria | *Mención Psicología Educacional: Desarrollo de Competencias para Intervención Educativa; Integrado Práctico Educativa | | |
| Palabra e imagen | Transversal Institucional I | Transversal Institucional II | Inglés I | Inglés II | Inglés III | Integración profesional | Optativo Facultad | *Mención Psicología Social Comunitaria: Desarrollo de Competencias para Intervención Social Comunitaria; Integrado Práctico Social Comunitaria | | |
| IDENTIFICA | DESCRIBE | EXPLICA | RELACIONA | INTEGRA | APLICA | ANALIZA | EVALUA | DECIDE | | CREA |
| CICLO INICIAL | | | | CICLO INTERMEDIO | | | | CICLO FINAL | | |
| Área Formación Disciplinar – Línea Troncal | | | | Área Formación Disciplinar - Línea Investigación | | | | Área de Formación General - Transversales | | |
| Área Formación Complementaria - Línea Fundamentos para la Psicología | | | | Área Formación Profesional - Línea Intervención en psicología | | | | | | |

*Al noveno semestre, según reglamento de la Facultad/Carrera, cada estudiante debe inscribir las asignaturas de sólo una de las cuatro menciones: Psicología Clínica; Psicología Organizacional; Psicología Educacional; Psicología Social Comunitaria.

Anexo 10. Rúbrica de Evaluación Presentación Oral

RÚBRICA DE EVALUACIÓN PRESENTACIÓN ORAL INDIVIDUAL

Puntaje total: 54 puntos.

Puntaje de aprobación: 38
puntos. Nivel de exigencia:
70%

NOMBRE: _____ CARRERA: _____

PUNTAJE TOTAL: _____ NOTA: _____

| RÚBRICA | LEYENDA |
|---------|--|
| CL | Completamente logrado |
| L | Logrado (pequeñas dificultades) |
| PL | Parcialmente logrado (varias dificultades) |
| NL | No logrado |

| ASPECTOS FORMALES DE LA PRESENTACIÓN | CL 3 pts. | NL 0 pto. |
|--------------------------------------|---|---|
| 1) ACTITUDINAL | Se observa una organización de la información, materiales y recursos de apoyo. | No se observa una organización de la información, materiales y recursos de apoyo. |
| 2) PRESENTACIÓN PERSONAL | Manifiesta preocupación por su presentación personal. Neutralidad, colores sobrios (semiformal: en el caso de los hombres: camisa sin corbata, además de la ausencia de aros y gorros; en el caso de las damas, blusa o polera de colores sobrios). | La presentación personal no es adecuada. |
| 3) TIEMPO | El discurso se ajusta al tiempo asignado: 6 a 8 minutos. | El discurso excede o es menor al tiempo asignado. |

| ASPECTOS A EVALUAR | CL (a) 3 pts. | L(b) 2 pts. | PL(c) 1 pto. | NL (d) 0 pto. |
|---------------------------|---|---|--|--|
| 4) INTRODUCCIÓN | Se presenta (carrera, sección, otros), señala el nombre del caso y contextualiza la problemática que aborda. | Uno de los elementos propios de la introducción no se presenta. | Dos de los elementos propios de la introducción no se presentan. | Los elementos propios de la introducción no se presentan. |
| 5) DESARROLLO | Se exponen las características del caso y se presenta clara y ordenadamente su descripción : en qué consistió, cómo se procedió, qué metodologías se utilizaron y cuál fue el resultado final. | Uno de las características del caso no se encuentra bien formulada y/o un elemento de la descripción del proyecto no se explica claramente o no está presente. | Dos o más de los características no se encuentran bien formuladas y/o hasta dos de los elementos de la descripción no se explican claramente o no están presentes. | Tres o más elementos de la descripción no se explican claramente o no están presentes. |
| 6) MARCADORES DISCURSIVOS | Se utilizan marcadores discursivos de apertura, continuidad, cierre, etc., que relacionan los segmentos del discurso, estructurándolo y orientando su comprensión e interpretación. <i>Ej.: 1°, 2°, para comenzar, en segundo lugar, a continuación, para concluir, por último, etc.</i> | Uno de los momentos del discurso no se introduce relacionando las ideas y/o presenta un cambio abrupto de estas. | Dos de los momentos del discurso no se introduce relacionando las ideas y/o presentan un cambio abrupto de estas. | En más de dos momentos no se considera la utilización de marcadores discursivos y/o se presentan saltos abruptos. |
| 7) CONCLUSIÓN | Concluyen el tema sintetizando los principales aspectos de su caso y estableciendo la proyección o relevancia académica. | Concluyen realizando una síntesis , pero no presentan una proyección. | Concluyen entregando una proyección pero no presentan una síntesis. | Ninguno de los elementos solicitados en la conclusión se presenta. |
| 8) PROXÉMICA | El expositor hace un uso equilibrado del espacio en relación a los elementos que incorpora dentro de su discurso: se desplaza e interactúa con su material de apoyo . <i>Ej.: Expone siempre de frente al público, señalan información del PPT desde el costado, etc.</i> | No cumple con los elementos solicitados: desplazamiento, uso equilibrado del espacio e interacción con el PPT y/o alguno de estos es realizado en forma mecánica y no apoya a su discurso. | No cumplen con dos de los elementos solicitados: desplazamiento, uso equilibrado del espacio o interacción con el PPT y/o son realizados en forma mecánica y no apoyan su discurso. | No se desplaza, no usa el espacio en forma equilibrada o no interactúa con su material de apoyo. |
| 9) MATERIAL DE APOYO | El material de apoyo cumple con los aspectos de tamaño de los elementos (es posible apreciar letras, imágenes, etc. sin dificultad), colores (contrastantes y que no dificulten la visión), espacio (equilibrio de texto, imágenes o esquemas) y ortografía . | Uno de los aspectos del material de apoyo presenta alguna falencia. | Dos de los aspectos del material de apoyo presentan una falencia. | Tres o más de los aspectos del material no cumplen con los requisitos o no existe. |

| ASPECTOS A EVALUAR | CL (a) 3 pts. | L (b) 2 pts. | PL (c) 1 pto. | NL (d) 0 pto. |
|---------------------------------------|--|---|--|--|
| 10) ROSTRO: EXPRESIÓN FACIAL Y MIRADA | El rostro presenta una expresión acorde con el contenido del discurso, mostrando una actitud positiva hacia el público, mientras su mirada integra a toda la audiencia. <i>Ej.: Sonríe al saludar y en los momentos pertinentes de acuerdo a su mensaje, alterna la mirada para integrar a todo el público, etc.</i> | Hasta en dos ocasiones, el rostro no presenta una expresión acorde con el contenido del discurso y/o su mirada no integra a toda la audiencia. <i>Ej.: Sonríe nerviosamente, presenta muecas o tics, la vista se desvía del público: mira hacia arriba o hacia abajo, a un punto perdido, mira solo al profesor, cierra los ojos para recordar, etc.</i> | En más de dos ocasiones, el rostro no presenta una expresión acorde con el contenido del discurso y/o su mirada no integra a toda la audiencia. <i>Ej.: Risa nerviosa, contenido del discurso no concuerda con la expresión del rostro, muecas o tics, constantemente desvía su mirada, que se dirige hacia arriba o hacia abajo, mira solo al profesor, etc.</i> | En todo momento, la expresión facial y/o la mirada no son acordes al contenido o a la intención comunicativa |
| 11) VOLUMEN | Hace un uso adecuado del volumen en relación a las circunstancias espaciales en que se da el discurso. <i>Ej.: Cantidad de personas, tamaño de la sala o auditorio, ruido ambiental, etc.</i> | El volumen es audible , pero se requiere de esfuerzo y atención para oír. | El volumen es bajo y con frecuencia se dificulta la comprensión. | El volumen no es adecuado. No se escucha. |
| 12) RITMO | El ritmo es adecuado a las necesidades del discurso, proporcionándole dinamismo a su presentación: ni lento ni acelerado. | Hasta en dos oportunidades, el ritmo es innecesariamente acelerado o lento. | En más de dos oportunidades, el ritmo es innecesariamente acelerado o lento. | En todo momento, el ritmo no es adecuado al discurso: SIEMPRE rápido o lento. |
| 13) TONO | El uso del tono presenta matices o inflexiones de la voz de acuerdo al contenido y a la intención comunicativa. <i>Ej.: Hace énfasis en ciertas palabras o frases, alterna frases enunciativas con frases exclamativas e interrogativas, etc.</i> | El tono utilizado en un momento de la exposición no es representativo de la intención comunicativa del discurso. <i>Ej.: Tono plano, monótono, sin inflexiones o más agudo al terminar cada frase.</i> | El tono utilizado en más de una ocasión no es representativo de la intención comunicativa del discurso. <i>Ej.: Tono irónico, plano, monótono, sin inflexiones o más agudo al terminar cada frase.</i> | El tono utilizado en todo el discurso no presenta matices o inflexiones de voz. |
| 14) DICCIÓN | El expositor realiza un buen uso del lenguaje: su articulación contribuye a la comprensión del discurso, pronunciando correctamente los sonidos de las palabras y utiliza siempre el registro de habla adecuado al contexto: culto formal. | Hasta en dos ocasiones, se suprimen, agregan o transponen sonidos de palabras y/o utiliza expresiones del registro informal. | En más de dos ocasiones, se suprimen, agregan o transponen sonidos de palabras y/o utiliza expresiones del registro informal. | Constantemente , se suprimen, agregan o transponen sonidos de palabras y/o utiliza expresiones del registro informal. |
| 15) FLUIDEZ | Las pausas y muletillas del discurso no interfieren en la atención, respecto al desarrollo del mensaje. | Hasta en dos momentos las pausas y muletillas dificultan la atención, respecto al desarrollo del mensaje, generando o transformándose en ruido durante la exposición. <i>Ej.: "Eh", "Bueno", "ya" o alargue de vocales como "yyyy...", "queeeee", etc.</i> | En más de dos momentos, las pausas y muletillas, se vuelven molestas para la atención, generando o transformándose en ruido durante la exposición. <i>Ej.: "Eh", "Bueno", "ya" o alargue de vocales.</i> | El alumno queda en blanco o requiere volver a comenzar el discurso. |
| 16) DOMINIO DEL TEMA | Demuestra un alto dominio del tema, expresándose de manera segura, natural y prescindiendo de ademanes exagerados, rígidos o forzados. | Hasta en dos momentos, demuestra dominio del tema, pero presenta algunas vacilaciones y/o falta de naturalidad en algún momento (discurso parece leído o memorizado, el estilo es forzado, etc.). | En más de dos momentos, demuestra un dominio parcial del tema, evidenciando frecuentes vacilaciones y/o ausencia de naturalidad en un discurso que, en general, es leído, memorizado o presenta un estilo forzado. | Demuestra un escaso dominio del tema y/o carece de naturalidad: solo lee la información, está memorizada o el estilo es rígido o forzado. |

| | | | | |
|------------------|--|--|--|--|
| 17) POSTURA BASE | Utiliza una postura que le permite disponerse en el espacio de manera simétrica y estable, con el cuerpo erguido, la espalda recta, pies alineados con los hombros y sin presencia de balanceos. | Hasta en dos ocasiones , su postura refleja tensión o poca conciencia corporal, perdiendo neutralidad. Ej.: <i>balanceo, piernas cruzadas o no alineadas</i> . | En más de dos ocasiones , su postura refleja tensión o poca conciencia corporal, perdiendo neutralidad. Ej.: <i>balanceo, piernas cruzadas o no alineadas el cuerpo se percibe en una actitud de relajo, etc.</i> | En todo momento , no utiliza una posición neutra ni cuida su postura, evidenciando poco control de su cuerpo. |
| 18) MANOS | Usa las manos de manera natural a través de movimientos que apoyan su mensaje y con una postura que le permite reflejar su actitud ante la audiencia: posicionadas al frente y a la altura del vientre. Ej.: <i>Realiza gestos con ellas de manera natural (no de modo forzado ni mecánico) que se relacionan con las acciones de sus palabras.</i> | Hasta en dos ocasiones , el movimiento de manos no apoya o contradice el mensaje. Ej.: <i>Manos en los bolsillos, entrelazadas, no muestran objeto o proceso cuando corresponde, se toca la ropa o la cara, etc.</i> | En más de dos ocasiones , el movimiento de manos no apoya o contradice el mensaje. Ej.: <i>Manos en los bolsillos, entrelazadas, se toca la ropa o la cara, etc.</i> | En todo momento , las manos no apoyan o contradicen el mensaje. |

SOLO USO ACADÉMICO

Anexo 11. Informe Final Práctica Profesional de Psicología.

UNIVERSIDAD
FACULTAD
CARRERA

INFORME PRÁCTICA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA

ANTECEDENTES GENERALES:

| | |
|------------------------------|--|
| Nombre Alumno/a | |
| Institución de Práctica | |
| Período | |
| Profesor Supervisor/Tutor | |
| Supervisor de la Institución | |
| Mención | |

CALIFICACIÓN PROCESO PRÁCTICA :

CALIFICACIÓN DE BITÁCORA :

CALIFICACIÓN EXPOSICIÓN ORAL :

CALIFICACIÓN GLOBAL :

OBSERVACIONES:

FIRMA SUPERVISOR/TUTOR

Fecha :