



UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN  
ESCUELA DE PSICOLOGÍA  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA CLINICA

**CONOCIMIENTO Y OPINIONES DE LOS PROFESORES DE LA ESCUELA DE  
PSICOLOGÍA SOBRE LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS.**

Tutora:  
Prof. Purificación Prieto

Autores:  
Amorer, Luis.  
González, Anna.

Caracas, 2013

Trabajo Especial De Grado Presentado  
Ante La Ilustre Universidad Central De Venezuela  
Para Optar Al Título De Licenciados En Psicología.

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradecemos a nuestra tutora la Profesora Purificación Prieto por el esfuerzo, compromiso y dedicación al acompañarnos en nuestra formación y creación de nuestro proyecto.

Agradecemos a la Profesora Virginia Romero por todo su apoyo y ayuda en la investigación y recolección de datos.

Agradecemos a los profesores de las menciones: clínica, educativa, asesoramiento psicológico y orientación, socialyorganizacional por su colaboración al responder nuestro instrumento.

# ÍNDICE

|  |     |
|--|-----|
| <b>ÍNDICE</b> .....  | iv  |
| <b>INDICE DE TABLAS</b> .....  | vi  |
| <b>INDICE DE FIGURAS</b> .....                                       | vii |
| <b>RESUMEN</b> .....   | xi  |
| <b>ABSTRACT</b> .....  | xii |
| <b>INTRODUCCIÓN</b> .....  | 13  |
| <b>I. MARCO REFERENCIAL</b> .....                                    | 16  |
| 1.1. Competencias .....  | 17  |
| 1.2. Proyecto Tuning .....   | 26  |
| 1.2.1. Competencias Genéricas o Transversales: .....                 | 30  |
| 1.2.2. Competencias específicas:.....                                | 32  |
| 1.3. <i>La formación Universitaria</i> .....                         | 36  |
| 1.4. <i>Psicología como profesión.</i> .....                         | 42  |
| 1.5. <i>Didáctica Docente.</i> .....                                 | 44  |
| 1.5.1. Didáctica como Ciencia y Concepto .....                       | 45  |
| 1.5.2. El acto didáctico. ....                                       | 47  |
| 1.5.3. Metodologías y desarrollo de las estrategias didácticas. .... | 49  |
| 1.5.3.1. Actividades metodológicas expositivas. ....                 | 49  |
| 1.5.3.2. Actividad en la intervención didáctica interactiva. ....    | 50  |
| 1.5.4. Estrategias didácticas.....                                   | 54  |
| 1.6. <i>Influencia de las tecnologías para la enseñanza.</i> .....   | 57  |
| <b>II. JUSTIFICACIÓN</b> .....                                       | 60  |
| <b>III. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b> .....                         | 65  |
| <b>IV. OBJETIVOS</b> .....   | 71  |
| a. Objetivo General: .....   | 71  |
| b. Objetivos Específicos:.....                                       | 71  |
| <b>V. MARCO METODOLÓGICO</b> .....                                   | 73  |
| <b>5.1. Participantes.</b> .....                                     | 73  |
| <b>5.2. Instrumentos.</b> .....                                      | 73  |

|   |     |
|---|-----|
| <b>5.3. Constructos.</b> .....                    | 73  |
| 5.3.1. Opinión: .....                             | 74  |
| 5.3.2. Conocimiento .....                         | 75  |
| 5.3.3. Competencias:.....                         | 76  |
| 5.3.4. Didáctica: .....                           | 76  |
| □ Definición operacional .....                    | 76  |
| <b>5.4. Procedimiento.</b> .....                  | 77  |
| Fase I.....                                       | 77  |
| Fase II.....                                      | 84  |
| <b>5.2. TIPO DE INVESTIGACIÓN Y DISEÑO.</b> ..... | 86  |
| <b>VI. RESULTADOS</b> .....                       | 86  |
| <b>VII. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN</b> .....          | 131 |
| <b>VII. LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES</b> .....  | 145 |
| <b>VIII. REFERENCIAS</b> .....                    | 148 |
| <b>ANEXOS</b> .....                               | 156 |

## INDICE DE TABLAS

|   |    |
|---|----|
| <i>Tabla 1.</i> Epistemología Definición de Competencia, Capacidad, Habilidad y Aptitud (Ribes, 2006).....  | 19 |
| <i>Tabla 2.</i> Concepción actual de competencias exponentes (Tobón, 2008, p. 17). .....  | 24 |
| <i>Tabla 3.</i> Cuadro de comparación entre el diseño curricular y competencias, por la Dra. Peluffo para el Programa de Rediseño Curricular de la Universidad Central de Chile (Peluffo y Graichen, 2009, p.04)..... | 36 |
| <i>Tabla 04.</i> Universidades que desarrollan la Licenciatura en Psicología en Venezuela. ....   | 67 |
| <i>Tabla 5.</i> Clasificación de los objetivos. ....  | 72 |
| <i>Tabla 6.</i> Reorganización de las competencias genéricas propuestas por el proyecto Tuning Latino-América .....   | 79 |
| <i>Tabla 7.</i> Dimensión y Contenido del COMPING-UCV primera versión.....  | 80 |
| <i>Tabla 8.</i> Primera clasificación de ítems en relación a las competencias genéricas del Proyecto Tuning .....   | 81 |
| <i>Tabla 9.</i> Dimensiones y Contenido del Instrumento COMPING-UCV versión 2. PRIMERA PARTE.....   | 83 |
| <i>Tabla. 10.</i> Distribución de Ítems de las 27 competencias del Proyecto Tuning Latinoamérica – Segunda parte del COMPING-UCV.....   | 84 |
| <i>Tabla 11.</i> Resultados de las estrategias didácticas.....  | 96 |

## INDICE DE FIGURAS

|   |    |
|---|----|
| <i>Figura 1.</i> Vinculación de Habilidad, Capacidad, Aptitud y Habilidades.....  | 20 |
| <i>Figura 2.</i> Implicación de las Competencias.....   | 25 |
| <i>Figura 3.</i> Interacción – acto didáctico .....   | 48 |
| <i>Figura 4.</i> Estrategias Didácticas .....   | 56 |
| <i>Figura 5.</i> Distribución de la muestra según las menciones del Ciclo Aplicado. ....  | 85 |
| <i>Figura 6.</i> Porcentaje de las respuestas obtenidas por el promedio del ítem 22 ¿Está de acuerdo con la duración del ciclo aplicado? .....  | 89 |
| <i>Figura 7.</i> Porcentaje de las respuestas obtenidas por el promedio del ítem 23 ¿conoce el término competencias? .....  | 90 |
| <i>Figura 8.</i> Porcentaje de las respuestas obtenidas por el promedio del ítem 25. ¿Conoce el término Habilidad?.....   | 92 |
| <i>Figura 9.</i> Porcentaje de las respuestas obtenidas por el promedio del ítem 27. ¿Conoce el término actitud? .....  | 93 |
| <i>Figura 10.</i> Porcentaje de las respuestas obtenidas por el promedio del ítem 29. ¿Conoce el término aptitud? .....   | 94 |
| <i>Figura 11.</i> Porcentaje de las respuestas obtenidas por el promedio del ítem 31. ¿Conoce el término capacidad?.....  | 95 |
| <i>Figura 12.</i> Porcentaje de las respuestas obtenidas por el promedio del ítem 35. ¿Conoce la diferencia entre un pensum orientado a la formación por competencias y pensum orientado a la formación por contenidos? ..... | 97 |
| <i>Figura 13.</i> Porcentaje de las respuestas obtenidas por el promedio del ítem 36. ¿Conoce el Proyecto Tuning Latinoamérica?.....  | 98 |
| <i>Figura 14.</i> Porcentaje de las respuestas obtenidas por el promedio del ítem 39. ¿Considera que su asignatura cubre los aspectos para ser llamada por competencias? .....  | 99 |

|   |     |
|---|-----|
| <i>Figura 15.</i> Porcentaje de las respuestas obtenidas por el promedio del ítem 41. ¿Considera usted, que el plan de estudio debe estar elaborado por? .....                                  | 100 |
| <i>Figura 16.</i> Representación gráfica de los resultados obtenidos de la primera competencia “capacidad de abstracción, análisis y síntesis” .....  | 101 |
| <i>Figura 17.</i> Representación gráfica de los resultados obtenidos de la segunda competencia “capacidad de abstracción, análisis y síntesis” .....  | 102 |
| <i>Figura 18.</i> Representación gráfica de los resultados obtenidos de la tercera competencia “capacidad para organizar y planificar el tiempo” .....  | 103 |
| <i>Figura 19.</i> Representación gráfica de los resultados obtenidos de la cuarta competencia “conocimientos sobre el área de estudio y la profesión” .....                                     | 104 |
| <i>Figura 20.</i> Representación gráfica de los resultados obtenidos de la quinta competencia “responsabilidad social y compromiso ciudadano” ..  | 105 |
| <i>Figura 21.</i> Representación gráfica de los resultados obtenidos de la sexta competencia “valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad” .....                                 | 106 |
| <i>Figura 22.</i> Representación gráfica de los resultados obtenidos de la séptima competencia “compromiso con su medio sociocultural” ..   | 107 |
| <i>Figura 23.</i> Representación gráfica de los resultados obtenidos de la octava competencia “capacidad de comunicación oral y escrita” ..   | 109 |
| <i>Figura 24.</i> Representación gráfica de los resultados obtenidos de la novena competencia “capacidad de comunicación en un segundo idioma” ..   | 110 |
| <i>Figura 25.</i> Representación gráfica de los resultados obtenidos de la décima competencia “habilidad en el uso de las tecnologías de la comunicación” ..                                    | 111 |
| <i>Figura 26.</i> Representación gráfica de los resultados obtenidos de la undécima competencia “capacidad de investigación” ..   | 112 |
| <i>Figura 27.</i> Representación gráfica de los resultados obtenidos de la duodécima competencia “capacidad para aprender y actualizarse permanentemente” ..                                    | 113 |
| <i>Figura 28.</i> Representación gráfica de los resultados obtenidos de la decimotercera competencia “habilidad para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas” .. | 114 |

|  |     |
|--|-----|
| <i>Figura 29.</i> Representación gráfica de los resultados obtenidos de la decimocuarta competencia “capacidad de crítica y autocrítica” .....                     | 116 |
| <i>Figura 30.</i> Representación gráfica de los resultados obtenidos de la decimoquinta competencia “capacidad para actuar ante situaciones nuevas” ..             | 117 |
| <i>Figura 31.</i> Representación gráfica de los resultados obtenidos de la decimosexta competencia “capacidad creativa” .....                                      | 118 |
| <i>Figura 32.</i> Representación gráfica de los resultados obtenidos de la decimoséptima competencia “capacidad para identificar, planear y resolver problemas” .. | 119 |
| <i>Figura 33.</i> Representación gráfica de los resultados obtenidos de la decimoctava competencia “capacidad para tomar decisiones” ..                            | 120 |
| <i>Figura 34.</i> Representación gráfica de los resultados obtenidos de la decimonovena competencia “capacidad para trabajar en equipo” ..                         | 121 |
| <i>Figura 35.</i> Representación gráfica de los resultados obtenidos de la vigésima competencia “habilidades interpersonales” .....                                | 122 |
| <i>Figura 36.</i> Representación gráfica de los resultados obtenidos de la vigésimo primera competencia “capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes” ..   | 123 |
| <i>Figura 37.</i> Representación gráfica de los resultados obtenidos de la vigésimosegunda competencia “compromiso con la preservación del ambiente” .....         | 125 |
| <i>Figura 38.</i> Representación gráfica de los resultados obtenidos de la vigésimotercera competencia “habilidad para trabajar en contextos internacionales” ..   | 126 |
| <i>Figura 39.</i> Representación gráfica de los resultados obtenidos de la vigésimocuarta competencia “habilidad para trabajar de forma autónoma” .....            | 127 |
| <i>Figura 40.</i> Representación gráfica de los resultados obtenidos de la vigésimoquinta competencia “capacidad para formular y gestionar proyectos” ..           | 128 |
| <i>Figura 41.</i> Representación gráfica de los resultados obtenidos de la vigésimosexta competencia “compromiso ético” .....                                      | 129 |
| <i>Figura 42.</i> Representación gráfica de los resultados obtenidos de la vigésimo séptimacompetencia “compromiso con la calidad” ..                              | 130 |

## INDICE ANEXOS

|   |     |
|---|-----|
| Anexon° 01.....   | 157 |
| Formato para la evaluación de los expertos – entrevista a los profesores acerca de las competencias propuestas por la metodología del proyecto Tuning Latinoamérica y didáctica profesoral – UCV (COMPING UCV – primera versión).....               | 157 |
| Anexo n° 02.....  | 162 |
| Entrevista a los Profesores acerca de las Competencias Propuestas por la Metodología Del Proyecto Tuning Latinoamérica Y Didáctica Profesoral – UCV (COMPING-UCV primera versión).....  | 162 |
| Anexo n° 03 .....   | 177 |
| Cuestionario del conocimiento y opinión a través de la experiencia de los Profesores, acerca de las Competencias Propuestas por la Metodología Del Proyecto Tuning Latinoamérica Y Didáctica Profesoral – UCV (COMPING-UCV VERSIÓN DEFINITIVA)..... | 177 |
| Anexo n°04.....   | 187 |
| Resultados de los ítems, de la primera parte del COMPING-UCV (No analizados en el apartado de resultados).....  | 187 |
| Anexo n° 05.....  | 192 |
| Categorías De Análisis En Relación A Los Ítems Con Preguntas Abiertas.....  | 192 |
| Anexo n° 06.....  | 201 |
| Resultados de la escala dicotómica de la segunda parte del instrumento COMPING-UCV relacionado a las competencias del Proyecto Tuning Latinoamérica.....  | 201 |
| Anexo n° 07.....  | 206 |
| Resultados de la escala Likert en relación a la segunda parte del instrumento COMPING-UCV referente a las competencias del Proyecto Tuning Latinoamérica.....   | 206 |

# CONOCIMIENTO Y OPINIONES DE LOS PROFESORES DE LA ESCUELA DE PSICOLOGÍA SOBRE LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS.

Amorer, L. y González, A.

Universidad Central de Venezuela

Diciembre, 2013

## RESUMEN

El trabajo de investigación que se presenta a continuación, pretende acercar al lector al ámbito de la formación en Psicología en la Universidad Central de Venezuela y a nivel internacional. Esta investigación plantea describir los conocimientos y opiniones de los profesores de la Escuela Psicología de dicha institución sobre las competencias genéricas del Proyecto Tuning Latinoamérica y la didáctica docente. Se establece ésta investigación como un estudio no experimental de tipo descriptivo a nivel transaccional, cuyas fases consisten la creación y validación de un instrumento *ad hoc*, la aplicación de dicho instrumento a los profesores del ciclo aplicado y finalmente analizar los datos obtenidos.

**Palabras claves:** *Competencias, Competencias Genéricas, didáctica docente, Estrategias Didácticas, Proyecto Tuning Latinoamérica.*

**KNOWLEDGE AND OPINIONS OF THE PROFESSORS OF THE SCHOOL OF  
PSYCHOLOGY ABOUT THE GENERIC COMPETENCIES.**

**Amorer, L. y González, A.**

**Universidad Central de Venezuela**

**December, 2013**

**ABSTRACT**

The research presented below, aims to bring the reader to the field of training in psychology at the Central University of Venezuela and internationally. This research is aimed to describe the knowledge and opinions of teachers of Psychology School of that institution on generic competencies Tuning Latin America Project and didactic teaching. This research is established as a non-experimental descriptive study transaction level, the phases consist of the creation and validation of an adhoc instrument, the application of this instrument cycle teachers applied and finally the analysis of the data obtained

***Key words:*** Competence, Generic Competencies, Didactic Teaching, Teaching Strategies, Tuning Latin America Project

## INTRODUCCIÓN

Actualmente, en varias universidades a nivel mundial, se ha desarrollado una tendencia en relación al cambio de la formación de los estudiantes, producto de las nuevas exigencias y necesidades sociales, del desarrollo y la masificación de nuevos recursos tecnológicos, de los procesos de integración y acreditación institucional internacional, de la aparición de nuevas áreas de abordaje disciplinar y la conformación de espacios inter/multi/trans-disciplinares.

Visto desde esta perspectiva, el enfoque tradicional de la educación se caracteriza por la premisa de formar al individuo en el manejo y dominio de la información; el éxito profesional, según esta corriente, depende en mayor medida del conocimiento que el estudiante es capaz de aprehender, sin embargo, es necesario conocer si esa proposición es aún vigente según la comunidad de profesores, que ejercen la docencia actualmente en la Escuela de Psicología de la Universidad Central de Venezuela. Lo anteriormente expresado, ésta reflexión se hace bajo la consideración de que la propuesta basada en competencias ha logrado ganar espacios dentro de instituciones de enseñanza superior y en el campo de la docencia.

De hecho, a nivel internacional se han desarrollado convenios y acuerdos entre los entes gubernamentales e instituciones de formación superior basados en la formación por competencias, estas propuestas se han llevado a cabo principalmente en Europa, tras la consolidación del tratado de Boloña y el Proyecto Tuning Europa, empero, esta tendencia ha ido en expansión hasta alcanzar al Continente Latinoamericano en el caso de este último proyecto (Proyecto Tuning), incluso se ha logrado consolidar una lista de 27 competencias

genéricas, comunes para todas las profesiones, competencias elementales y universales para la formación en la educación superior (Peluffo y Graichen, 2009).

Este nuevo escenario en la educación superior ha generado serios cuestionamientos acerca de los recursos implementados para la formación, dando a lugar a diferentes reflexiones acerca del enfoque tradicional y el impacto sobre la instrucción de sus egresados, la estructura curricular y el perfil de egreso que busca desarrollar la institución para generar un profesional eficaz y eficiente. Al respecto de estos cambios, se hace hincapié en la metodología utilizada por la Escuela de Psicología de la Universidad Central de Venezuela, en cuanto a la formación de sus estudiantes, pues hay que considerar que el programa de estudio se mantiene vigente desde la década de los 70's. Desde entonces, las actualizaciones en torno a dichos programas con respecto a las temáticas y las metodologías de enseñanza, se han realizado de manera individual o bien a partir de diálogos en los respectivos departamentos.

Al respecto, la relación estudiante-docente ha cobrado importancia para la educación superior, donde los roles en el aula tienden a ser estáticos hacia una dirección vertical entre los participantes del aprendizaje. A su vez, es relevante la pertinencia de las estrategias utilizadas por los docentes para alcanzar los objetivos de la asignatura, el conocimiento y aplicación por parte de los profesores acerca de las normativas institucionales, elementos relacionados entre sí, por ser aspectos o estilos metodológicos del ejercicio docente, denominadas como “estrategias didácticas” (Piñeiro, 2013). En tal sentido, entre las posibilidades y ventajas que podrían traer la utilización de estrategias más dinámicas sería la de potenciar el aprendizaje de los estudiantes mediante el diseño de actividades con recursos materiales y humanos pertinentes, que permitan alcanzar los objetivos de la(s) asignatura(s), apoyados en la variedad de recursos tecnológicos y estrategias de enseñanza disponibles para el docente.

Por lo anteriormente expuesto, el presente trabajo de grado se fundamenta en lo que los autores consideran la necesidad de generar en la Escuela de Psicología, una discusión acerca de las competencias y las estrategias didácticas, en el sentido de saber ¿Qué conocimiento posee de la formación por competencias?, ¿Cuáles llegan a desarrollar?, ¿Por qué esas en particular?, ¿Cómo se forman esas competencias?, y ¿Qué estrategias de enseñanza utilizan para el desarrollo de dichas competencias?

El lector podrá encontrar dentro de los capítulos posteriores, descripciones y conceptualizaciones acerca de los términos: competencias, Proyecto Tuning, competencias genéricas, competencias específicas, entre otros. Cuya diversidad se debe al uso que se ha dado en términos del lenguaje ordinario al concepto competencia, a su vez, se abordarán aspectos teóricos de la didáctica docente, como por ejemplo, el acto didáctico, las estrategias de enseñanza-aprendizaje, las metodologías utilizadas para su desarrollo y la importancia que ha cobrado dichas estrategias en el área de la formación; también encontrará, una serie de apartados que están dirigidos a diferenciar aquel conjunto de términos que tiende a generar confusión debido a su semejanza, tales como; actitud, aptitud, capacidad, competencia y habilidad.

La presente investigación se basa en los fundamentos teóricos y metodológicos propuestos por la normativa de Seminario de Investigación de la Escuela de Psicología de la Universidad Central de Venezuela, en su artículo 23 donde se expone lo siguiente: “El trabajo de Licenciatura deberá regirse siempre por las normas de redacción y estilos para la presentación de informes de investigación de la escuela de Psicología vigentes para el momento de la defensa” (Universidad Central de Venezuela, p.05).

## I. MARCO REFERENCIAL

El enfoque de formación por competencia se consolida como una alternativa atractiva para impulsar la formación de las personas que son abocadas al campo de la educación, salud, empresarial y de la sociedad en general, a través de la presentación de un nuevo enfoque que integra a modo de relación los sistemas educativos - académicos con las necesidades del mercado laboral y la gestión de recursos humanos (CIDEA, 1999, c.p, González y González, 2008). En conjunto con esto, se aprecia que el modelo curricular por competencias, mencionado por Peluffo y Graichen (2009), aparece como una opción que permite dar respuesta a distintos planteamientos relacionados con la calidad de la educación, los roles de los docentes y estudiantes en la educación, los procesos de acreditación institucional, entre otros.

En suma a esto, "los cambios tecnológicos, económicos, humanos y sociales en la actualidad comprometen a los profesionales a competir, entre ellos mismos. Estos deben ser competentes de generar resultados eficientes a partir de capacidades, conocimientos y habilidades evidenciadas en su labor" (Uribe, Aristizabal, Barona y López, 2009, p.23), por esta razón es importante caracterizar las competencias, que están definidas como repertorios de conductas y que además de involucrar, las capacidades, conocimientos y habilidades, incluyen un "saber", un "saber hacer" y un "querer hacer" de acuerdo al contexto y en función de la tarea (Uribe, et al., 2009).

### **1.1. Competencias**

La formación por competencias profesionales es uno de los temas actuales de discusión dentro de las universidades, originándose como concepto en la década de los 70's (González y González, 2008), vistas como paradigma educativo, surgen principalmente como parte de un debate que nace dentro los países industrializados, con la necesidad de pulir y superar la relación que existía entre el sistema educativo y productivo, y así mejorar la educación para capacitar la mano de la obra requerida (Moreno, 2008).

En los últimos diez años y a mediados de la década de los 90's, se elaboraron muchas expresiones y formulaciones en relación a las competencias, por ejemplo: formación por competencias, plan de estudios basados en competencias, propuestas educativas por competencias, entre otras (Barriga, 2005), y es que desde entonces, “ la perspectiva centrada en las competencias se presenta como una opción alternativa en el terreno de la educación, con la promesa de que permitirá realizar mejores procesos de formación académica” (Barriga, 2005, p.08).

Autores como Colina y Valero (2011) afirman que el estudio de las competencias surgen del estancamiento metodológico, paradigmático y curricular en la educación a partir de los años 80 y es hasta esa década, que se manejaba una definición de competencias profesionales que podía ser denominada “simple y factorialista”, donde las competencias se entendía como “cualidades personales, aisladas y eminentemente cognitivas, predeterminantes del desempeño profesional eficiente” (González y González, 2008, p. 188), y es desde este momento que comienza a evolucionar el concepto al integrar aspectos referentes a la personalidad:

conocimientos, habilidades, motivos y valores, que manifiestan la autodeterminación de la persona en su ejercicio profesional (González, 2006, c.p. González y González, 2008).

En términos generales, el concepto de competencias se presta a confusión debido a que se interpreta como sinónimos de los conceptos de aptitud, capacidad, habilidad, Ribes (2006) establece diferencias entre dichos conceptos, los cuales se presentan a continuación:

| <b>Concepto</b>    | <b>Etimología</b>  | <b>Definición</b>   |
|--------------------|--|---|
| <b>Competencia</b> | Deriva del Latín “ <i>Competere</i> ” (Ribes, 2006, p. 6)  | <p>“Ir al encuentro de una cosa u otra, ser adecuado, pertenecer, incumbir. Tener atribución para tratar acerca de algo o resolver algo, ser experto o tener conocimiento de algo” (Ribes, 2006, p. 20).</p> <p>-“Ser competente, por consiguiente, se refiere a que se puede hacer algo porque ya se ha hecho o porque se tiene conocimiento de lo que se tiene que hacer” (Ribes, 2006, p. 20).</p> |
| <b>Capacidad</b>   | Deriva del latín “ <i>Capaxis</i> ” (Ribes, 2006, p. 20)   | <p>-“Algo que puede hacer en el sentido de su posibilidad. Ser capaz implica estar en condiciones (o en capacidad) de hacer algo” (Ribes, 2006, p. 20)</p> <p>-Describe la potencialidad de una conducta, no en el acto (Aristóteles, traducción castellana, 1978, c.p. Ribes 2006)</p>   |
| <b>Habilidad</b>   | Proviene del latín “ <i>Habere</i> ” que significa tener, poseer. Del que se deriva <i>habilis</i> (Ribes, 2006, p. 20). | <p>-“Relacionado con aquello que es manejable, bien ajustado, acomodado, es decir, manipulado para algo” (Ribes, 2006, p. 20).</p> <p>-“Las habilidades se refieren siempre a lo que se hace con eficacia. Implica un</p>   |

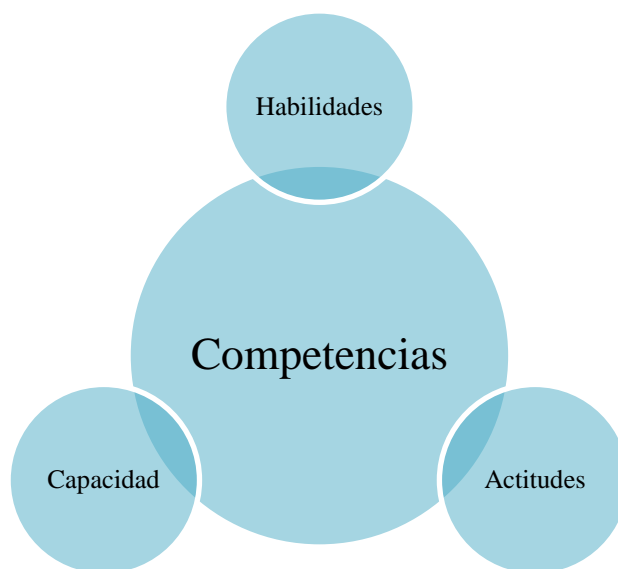
|                |  |   |
|----------------|--|---|
|                |  | ajuste de las respuestas a un cuerpo o medio, para producir un efecto o resultado mediante o sobre ellos” (Ribes, 2006, p. 20).   |
| <b>Aptitud</b> | “Proviene del latín “ <i>aptus</i> ”, que significa bien dispuesto, entrelazado, unido y ligado. Describe la potencialidad de una conducta, no en el acto” (Ribes, 2006, p. 20). | -“No se relaciona con conocimiento previo específico, sino con la propensión a actuar de cierta manera ligado a un criterio o requerimiento” (Ribes, 2006, p. 20).<br>-La diferencia entre aptitud y habilidad estriba en que “La aptitud delimita la manera en que se cumplirá un requisito, mientras que las habilidades constituyen el ejercicio mediante el cual se cumple ” (Ribes, 2006, p. 20) |

Tabla 1. Epistemología Definición de Competencia, Capacidad, Habilidad y Aptitud  
(Ribes, 2006)

A partir de estas definiciones, se pueden establecer ciertas precisiones necesarias para identificar la relación de los conceptos de habilidad, capacidad y aptitud con la competencia.

Como se describe en el cuadro anterior, *ser capaz* implica tener las condiciones necesarias para realizar una acción en términos de posibilidad, mientras que *ser competente* vendría siendo el saber cómo ejecutar la acción ya sea porque ha realizado previamente o porque posee los conocimientos necesario para llevar la tarea a cabo (Ribes, 2006). Aunado a esto, para que una acción sea considerada competente, debe de ser a su vez apta, como bien afirma Ribes (2006) “Las competencias implican habilidades, pero no constituyen solamente habilidades, requieren, además, satisfacer un nivel o criterio de aptitud, ser competente incluye ser hábil y ser apto” (Ribes, 2006, p. 20), en síntesis, vendría siendo la discriminación de parte del sujeto de cuándo ejecutar una acción u habilidad y no otras, existiendo una correspondencia entre la acción y el

criterio situacional (Ribes, 2006). A su vez, una persona competente debe poseer un conjunto de respuestas, repertorios conductuales o habilidades específicas que puedan producir un efecto sobre el ambiente, a fin de ajustarse a ese medio (Ribes, 2006).



*Figura 1.* Vinculación de Habilidad, Capacidad, Aptitud y Habilidades

Por tanto, para que una persona sea competente debe estar en la condición necesaria (capacidad) para llevar a cabo una acción, que le permita ajustarse a su medio (habilidad), con respecto a un criterio de pertinencia (aptitud). Teniendo en cuenta las sutiles diferencias entre aptitud, capacidad y habilidad con respecto a las competencias, a continuación, se profundizarán las diferentes conceptualizaciones en relación a las competencias.

Primeramente, Barriga (2005) menciona que se pueden observar dos puntos de influencia que son específicos para el uso de la terminología de competencias en la educación, el primero proviene del campo de la lingüística, de donde se hace referencia a Chomsky, quien elabora el concepto de *competencia lingüística* en 1964 “con el cual buscaba no sólo dar identidad a un

conjunto de saberes, sino también sentar las bases sobre los procesos en los que se podría afincar el futuro de sus líneas de estudio de esa disciplina” (Barriga, 2005, p.12); el segundo proviene del campo organizacional, siendo su exponente McClelland (1973, c.p., Uribe, et al., 2009), que la señala como “aquella característica esencial que una persona tiene y que a su vez le permite un rendimiento eficiente en el trabajo que realiza” (p. 23), de igual forma, este autor un año después (1974) la define como el conjunto de “conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para desempeñar una ocupación dada” (McClelland, 1974, c.p. Yaniz, 2008, p. 02).

Sucede pues que, el significado de las competencias se va desligando de estas primeras concepciones, y se definen “como la capacidad para resolver algún problema” (Barriga, 2005, p.13); y en un sentido más amplio, Tejeda (2011) afirma que las propuestas del término competencia, “tratan de incorporar una concepción más amplia y profunda de formación, al generar objetivos y tareas dirigidas a demostrar desde la totalidad, los elementos que intervienen y que lleva a los resultados” (p. 8).

Otros autores como Sánchez (2004, c.p., Tornimbeni, González, Corigliani y Salvetti, 2011), mencionan que existen varias corrientes que intentan explicar la definición de competencias, entre estos se destaca el análisis conductista, Boyatzis (s.f.c.p., Tornimbeni, et al., 2011), uno de los seguidores de esta corriente definen las competencias como “las características subyacentes en una persona que están causalmente relacionadas con la actuación de éxito en un puesto de trabajo” (p. 07).

Aunado a la postura desde el análisis conductista, está la definición desde una postura interconductual expuesta por Ribes (2011), quien propone “el concepto de competencias como un

dispositivo lógico para el análisis del desarrollo psicológico y la educación” (p.40) así mismo, se definen las competencias como “la capacidad de desempeño efectivo, como correspondencia entre lo que un individuo hace o dice con los objetivos o criterios de logro de una tarea” (Ribes y López, 1985, c.p. Ibáñez, 2007, p. 46). Paralelamente, la postura interconductual ha desarrollado firmes pasos en la formulación teórica y construcción de los perfiles de competencias a través de los planes de estudio. Su aporte en la construcción de los perfiles de competencia se debe a la flexibilidad de su aproximación teórica; *molar* en cuanto a su análisis funcional del individuo en múltiples ambientes y *molecular* debido a la capacidad de establecer y explicar las condiciones mínimas necesarias para instaurar las acciones del sujeto (Ibáñez, 2007). Así mismo, aporta al ámbito educativo; “una taxonomía de procesos comportamentales que representa en forma analítica las características de la fenomenología psicológica en general, tanto de los procesos sincrónicos como diacrónicos” (Ribes y López, 1985, c.p. Ibáñez, 2007, p.46).

Sin embargo, tal como lo menciona Ribes (2011) “ser competente no tiene nada que ver con estar informado, con ser erudito o estar especializado” (p.36), este término hace referencia a una forma de intervención o quehacer específico dentro de un dominio específico, donde no existe un término general de competencias, sino que toda competencia está relacionada a un campo de acción y a unos logros correspondientes; por ende, “ser competente es ejercitar el conocimiento, conocimiento previamente aprendido” (p.41). En conclusión las personas aprenden a ser competentes en la medida en que se va aprendiendo desempeños y criterios del ejercicio del conocimiento tomando en cuenta: 1) la especificación del desempeño y 2) los criterios del desempeño que se debe satisfacer.

En otro orden de ideas, Tobón (2008) hace referencia a la multiplicidad de enfoques para abordar las competencias, sea en el ámbito organizacional o en el ámbito educativo, afirmando que los enfoques más sobresalientes en la actualidad son el enfoque conductual, funcionalista, constructivista y el enfoque complejo. A continuación se presenta un cuadro con su definición, epistemología y metodología curricular.

| <b>ENFOQUE</b>   | <b>DEFINICIÓN</b>   | <b>EPISTEMOLOGÍA</b>                   | <b>METODOLOGÍA CURRICULAR</b>  |
|------------------|---|--|--|
| Conductual       | Enfatiza en asumir las competencias como: comportamientos claves de las personas para la competitividad de las organizaciones.  | Emíprico-analista.<br>Neo-positivista. | Entrevistas.<br>Observación y registro de conductas.<br>Análisis de casos. |
| Funcionalista    | Enfatiza en asumir las competencias como: conjuntos de atributos que deben tener las personas para cumplir con los propósitos de los procesos laborales-profesionales, enmarcados en funciones definidas.   | Funcionalismo.                         | Método de análisis funcional.  |
| Constructivista  | Enfatiza en asumir las competencias como: habilidades, conocimientos y destrezas para resolver dificultades en los procesos laborales-profesionales, desde el marco organizacional.   | Constructivismo.                       | ETED (Empleo de Tipo Estudiado en su Dinámica).                            |
| Enfoque Complejo | Enfatiza en asumir las competencias como: procesos complejos de desempeño de actividades y problemas con idoneidad ética, buscando la realización personal, la calidad de vida y el desarrollo social y económico sostenible y en equilibrio con el ambiente. | Pensamiento complejo.                  | Análisis de procesos<br>Investigación de acción pedagógica.                |

*Tabla 2.* Concepción actual de competencias exponentes (Tobón, 2008, p. 17).

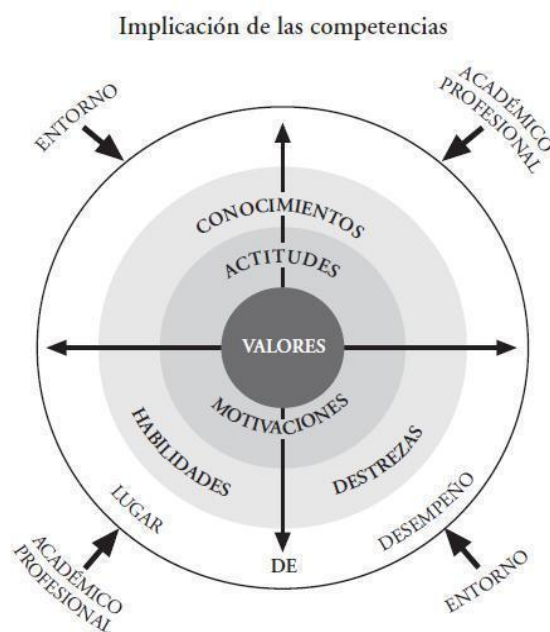
En su análisis bibliográfico acerca de las definiciones de competencia, González (2002) recopila un grupo de definiciones de competencia, entre ellas las expuestas por Rodríguez y Feliú (1993, c.p. González, 2002, p. 2) quienes la definen como un “conjunto de conocimientos, habilidades, disposiciones y conductas que posee una persona que le permiten la realización exitosa de una habilidad”; de igual forma González (1996, c.p. González, 2002, p. 2) la describe como una “compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño de situaciones específicas, (...) una compleja combinación de atributos (conocimientos, actitudes, valores y habilidades) y las tareas que se tienen que desempeñar en determinadas situaciones”.

Ahora bien, según Ruiz, Jaraba y Romero (2008) la formación en competencias implica desafíos tanto para los docentes como para los entes que rigen la educación en el ámbito universitario, una iniciativa de este tipo “implica conocer las necesidades y exigencias del contexto” (p.138).

Posada (2004), expone un concepto más generalizado de competencias en el que se “integran conocimientos, potencialidades, habilidades, destrezas, prácticas y acciones de diversa índole (personales, colectivas, afectivas, sociales, culturales) en los diferentes escenarios de aprendizaje y desempeño” (p.01), en este sentido el autor comenta que hablar de competencias implica que se establezca una relación entre la teoría y la práctica para transferir el desempeño adquirido para la solución de problemas en diversas situaciones de manera inteligente y crítica.

Otra definición de competencias, que abarca varios aspectos importantes es el desarrollado por la Universidad de Deusto (2006, c.p. Villa y Villa, 2007), en el que se define la

competencia como “el buen desempeño en contextos diversos y auténticos basado en la integración y la activación de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores” (p.18). A continuación, en la figura N° 2, se representa la definición expresada por Villa y Villa (2007, p.17).



*Figura 2. Implicación de las Competencias, (Villa y Villa 2007, p.17)*

En este mismo orden de ideas, también existen diferentes clasificaciones del concepto de competencias, tales como: competencia intelectual, competencia interpersonal, competencias de adaptabilidad al medio, así como también competencias prácticas, sociales y competencias del conocimiento (Uribe, Aristizabal, Barona y López, 2009). No obstante, Gallego (2000, c.p, Uribe, Aristizabal, Barona y López, 2009) “también describe algunas clasificaciones que existen de las competencias: competencias diferenciadoras, competencias umbral, competencias primarias, las competencias secundarias y las competencias esenciales” (p. 27).

Es importante considerar que, el aprendizaje mediante las competencias, consiste en formar a las personas tanto en conocimiento práctico, como en conocimiento científico-técnico y la capacidad de aplicarlo en diferentes situaciones, integrarlos a sus propias actitudes y valores desde un punto de vista profesional y personal (Villa y Villa, 2007), haciendo énfasis en las ventajas de las competencias sobre otro modelo, facilitando el proceso de formación ya que le permite al estudiante incorporar conductas relacionadas a conocimientos, destrezas y habilidades, desde las más elementales a las más específicas y complejas, permitiéndole alcanzar los criterios de éxito en el ámbito educativo y en el laboral.

En conclusión, no hay diferentes tipos de competencias, sino diferentes concepciones acerca de las competencias que se rigen bajo diferentes paradigmas pero que tienen en común el enfoque hacia la adquisición y mantenimiento de una conducta exitosa, acorde con el contexto en el que se desenvuelve.

A propósito de la clasificación de las competencias genéricas y específicas, se procederá a describirlas de acuerdo a lo establecido por el Proyecto Tuning Latinoamérica.

## **1.2. Proyecto Tuning**

Primeramente, antes de mencionar el Proyecto Tuning Latinoamérica, se debe hacer referencia a qué es el Proyecto Tuning Europa (en su nombre original: TuningEducationalStructure in Europe), un proyecto paradigmático de la educación superior Europea, que se consolida en la Declaración de Bolonia y busca la convergencia a través de la

armonía entre las diferentes perspectivas educacionales (Peluffo y Graichen, 2009).

Adicionalmente, Aboites (2009) caracteriza el proyecto Tuning de la siguiente manera:

En lugar de enfocarse a construir un listado único de contenidos académicos por cada carrera y para toda Europa (cosa que sería completamente irreal), enfatiza que el objetivo debe ponerse en determinar las llamadas “competencias”. Es decir, se busca llegar a un consenso europeo sobre cuáles deben ser las habilidades, tipo de informaciones y valores que los estudiantes deben adquirir para obtener una formación profesional (p. 8).

Esta propuesta surge de un movimiento de instituciones y gobiernos Europeos para armonizar la educación superior a nivel regional y nacional, a fin de impulsar la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior, y así facilitar la movilidad estudiantil y profesional en el mercado común Europeo (Aboites, 2009). En el seno de las universidades e instituciones europeas se gestaron previos intentos para unificar las líneas de acciones académica, pedagógica y disciplinaria, siendo la propuesta del proyecto Alfa Tuning un importante paso hacia la integración regional de su diversidad cultural y académica de los diferentes países europeos (Beneitone, et al., 2007)

Así pues, comenzó a desarrollarse dentro del campo de reflexión sobre la educación superior la búsqueda de mejores oportunidades para la su formación académica y profesional, todo esto producto de los cambios en la sociedad, así como también por las necesidades de los estudiantes para facilitar su movilidad internacional (García, 2006).

El Proyecto Tuning (Europa), tiene como objetivo fundamental, “impulsar la innovación mediante una red Europea de educación superior bien comunicada mediante la identificación de buenas y eficaces prácticas y su relación con otras entendidas apropiadas y calificadas” (García, 2006, p.273). Se plantea entonces como una metodología que se desarrolla mediante el consenso o validación social de los actores involucrados en el proceso educativo académico-profesional del estudiante, a fin de buscar puntos en común y generar acuerdos entre todos los integrantes, dentro de todas las áreas y disciplinas específicas, tomando como concepto central la formación de competencias (Beneitone et al., 2007).

El Proyecto Tuning caracteriza la competencia de la siguiente manera:

No solamente como apropiación de conocimientos para “saber hacer” sino que abarca todo un conjunto de capacidades, que se desarrollan, a través de procesos que conducen a la persona responsable a ser competente para realizar múltiples acciones (sociales, cognitivas, culturales, afectivas, laborales, productivas), por lo que las proyecta y evidencia su capacidad para resolver un problema dado, dentro de un contexto, específico y cambiante (Beneitone y Cols, 2007, p. 37).

A su vez, propone una definición propia para las competencias, donde se “representa una combinación dinámica de conocimientos, comprensión, capacidades y habilidades” (Beneitone et al, 2007, p. 36).

Este proyecto “se extendió a América Latina, cuyo hito fue la Primera Cumbre de los Jefes de Estado y Gobiernos de América Latina, el Caribe y la Unión Europea realizada en junio de 1999 en Rio de Janeiro” (Peluffo y Graichen, 2009, p. 07), sin embargo, se inicia en el año 2004 con el objetivo de “propiciar la reflexión y el intercambio entre los profesionales de la educación superior en América latina” (González y González, 2008, p. 193), tomando al respeto, la autonomía, la cultura y diversidad de cada región, para así mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes universitarios a través del enfoque por competencias. Uno de los principales objetivos de este proyecto en Latinoamérica fue identificar las competencias genéricas y específicas las cuales serán definidas posteriormente.

Así pues, el Proyecto Tuning América Latina, se concibe como “un espacio de reflexión de actores comprometidos con la educación superior, que a través de la búsqueda de consensos; contribuyen para avanzar en el desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles, de forma articulada, en América Latina” (Beneitone et al., 2007, p. 13).

En cuanto a Latinoamérica se refiere, se ha producido adaptaciones en el ámbito educativo mediante el concepto de competencias, como es el caso de Argentina, Colombia, México, y Chile por nombrar algunos países. Particularmente en Colombia, ha provocado en “las diferentes instituciones educativas el diseño e implementación de una serie de estrategias en la formación integral de los protagonistas de la comunidad académica, con el fin de construir un escenario pertinente que logre cambios en la educación colombiana” (Herrera, Restrepo, Uribe y López, 2009, p. 244).

Por otra parte, la visión que ofrece los estudiantes de los países Latinoamericanos en un estudio donde incluyen las competencias propuestas por el Proyecto Tuning, se observa que existen cinco competencias que son necesarias tanto para la práctica profesional como para su quehacer diario, estas son: compromiso con la calidad, compromiso ético, aprender y actualizarse, aplicar los conocimientos a la práctica, y, finalmente, identificar, plantear y resolver problemas, así pues, como bien lo menciona Villa y Villa (2007), se observa la necesidad y el deseo de aprender conocimientos que puedan ser aplicados para la solución de problemas, entonces, se evidencio a su vez, que las competencias que los estudiantes latinoamericanos tenían menos desarrolladas eran: la comunicación en un segundo idioma, el trabajar en contextos internacionales y el uso de las tecnologías de la información, compromiso con su medio sociocultural y preservación del medio ambiente(Villa y Villa, 2007).

### **1.2.1. Competencias Genéricas o Transversales:**

Se definen como aquellas competencias que son generales a todas las disciplinas o a casi todas las titulaciones, que bien pueden generarse por ser consideradas como importantes por ciertos grupos sociales (Beneitone et al., 2007). Estas competencias se formaron a través de pequeños grupos de trabajos denominados CNT (Comisión Nacional Tuning), cuyo deber es redactar una lista de competencias relevantes para el país, las listas son posteriormente consultadas por expertos y universidades de cada país miembro y finalmente enviadas al núcleo de Proyecto Tuning, formando en un comienzo una lista de 85 competencias (Beneitone et al., 2007), que después fueron reducidas a un número de 27 competencias para los cuatro grupos temáticos trabajados para ese momento: Administración de Empresa, Educación, Historia y Matemática. Por su parte, Corominas (2001, c.p. González y González, 2008) define las

competencias genéricas como aquellas que “se sitúan en el «saber estar» y el «saber ser». Son transferibles en el sentido de que sirven en diferentes ámbitos profesionales” (p.191)

A continuación se presenta un listado de las 27 competencias expuestas en el Proyecto Tuning Latinoamérica (Beneitoneet al., 2007, p. 44-45):

1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.
2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.
3. Capacidad de organizar y planificar el tiempo.
4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión.
5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano.
6. Capacidad de comunicación oral y escrita.
7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma.
8. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación.
9. Capacidad de investigación.
10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.
11. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas.
12. Capacidad de crítica y autocrítica.
13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones.
14. Capacidad creativa.
15. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.
16. Capacidad para tomar decisiones.
17. Capacidad de trabajo en equipo.
18. Habilidades interpersonales.

19. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes.
20. Compromiso con la preservación del medio ambiente.
21. Compromiso con su medio socio-cultural.
22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.
23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales.
24. Habilidad para trabajar en forma autónoma.
25. Capacidad para formular y gestionar proyectos.
26. Compromiso ético.
27. Compromiso con la calidad.

### **1.2.2. Competencias específicas:**

Las competencias específicas son aquellas competencias que son propias de la exigencia de una determinada disciplina, por ello, las competencias para cada una de las doce áreas temáticas (Administración de Empresas, Arquitectura, Derecho, Educación, Enfermería, Física, Geología, Historia, Ingeniería Civil, Matemáticas, Medicina y Química) propuestas en el Proyecto Tuning, se diferencian de cada área temática aunque utilizan una misma metodología para su creación, metodología propia del proyecto Tuning a través de consultas y consensos (Beneitoneet al., 2007). Así pues, como lo menciona Corominas (2001, c.p. González y González, 2008) “las competencias específicas están más centradas en el «saber profesional», el «saber hacer» y el «saber guiar» el hacer de otras personas” (p.192).

Sin embargo, se podría preguntar ¿por qué se deben dividir las competencias?, esto lo responde el Proyecto Tuning, (2003, c.p, González y González, 2008) mencionando que “la necesidad de considerar la complejidad de las competencias y su clasificación en específicas y

genéricas o transversales es destacada por diferentes autores y contemplada en los procesos de reforma curricular que se desarrollan en la universidad actual” (p.192).

Partiendo de las definiciones anteriormente expuestas, se dice que las competencias que el psicólogo debe tener para ejercer de forma eficaz en su campo profesional, se encuentran determinadas por un proceso formativo y de aprendizaje que deben estar dentro del contexto educativo - académico a lo largo de la carrera profesional, por esta razón depende de la forma en que han sido impartidas o enseñadas así como también a la propia iniciativa que tiene el estudiante durante el aprendizaje de las mismas. Así mismo, es importante resaltar que las competencias se aprenden a través de un proceso continuo y “que para su identificación en el mercado laboral es pertinente reconocer que han sido formadas desde el contexto educativo” (Uribe, et al., 2009, p.29).

Así pues, el aprendizaje basado en competencias, tal como lo mencionan Villa y Villa (2007) “pretende una formación integral del universitario, de ahí que las competencias se definen, en primer lugar, como competencias académico-profesionales y no meramente profesionales, es decir, lo que podría entenderse como cualificación profesional” (p.17)

Ahora bien, en relación a las competencias académicas, estas tienen como finalidad la formación académico científica, que implica los conocimientos, técnicas, metodología propia de cada carrera o licenciatura, a través de un enfoque metodológico que sea adecuado, el cual incluye aspectos cognitivos y habilidades intelectuales a desarrollar, para un buen aprendizaje a nivel intelectual, sobre todo a nivel de pensamiento analítico, sintético, comparativo, creativo o divergente, crítico, reflexivo, lógico, sistemático, práctico, entre otros (Villa y Villa, 2007).

Es por esta razón que el modelo por competencias “intenta desarrollar un aprendizaje vinculado con el ejercicio de la profesión y, por tanto, con un cierto carácter profesionalizado” (Villa y Villa, 2007, p.17). Es por ello que según la investigación realizada por Peluffo y Graichen (2009) titulada *Aproximación a la educación universitaria por competencias en América Latina: ¿Una “fatamorgana”? o un modelo factible para la realidad latinoamericana?*, menciona que desde los años noventa (90’s) las instituciones de educación superior han comenzado a desarrollar diferentes modelos educativos que giran en torno a la competencia para mejorar la calidad de educación universitaria, se trató de contar con una herramienta que permitiera visualizar los diferentes modelos o perspectivas de la competencias para diferenciarlas de la concepción conductual; así mismo, “se trató de contar con una herramienta conceptual que permitiera definir el nivel en que se encuentra la implementación del modelo (diseñadores, directores de carrera, encargados de la evaluación del diseño, entre otros)” (Peluffo y Graichen, 2009,p.03), razón por la cual se presenta el cuadro de comparación entre el diseño curricular y competencias, realizado por la Dra. Peluffo para el Programa de Rediseño Curricular de la Universidad Central de Chile (Peluffo y Graichen, 2009, p.03), el cual permitirá visualizar las diferencias entre los modelos por competencias.

| <b>VARIABLES</b>            | <b>MODELO ENFOQUE POR COMPETENCIAS</b>  | <b>MODELO POR COMPETENCIAS</b>  |
|-----------------------------|---|---|
| <b>1.-Diseño curricular</b> | Diseño centrado en asignaturas, integradas y orientadas a la formación académica y profesional de una determinada carrera | Diseño curricular modular, plan de formación cuyos componentes son unidades que representan un módulo y que se ha diseñado basado en estándares de competencias laborales |
| <b>2. -Perfil de egreso</b> | Perfil académico profesional definido y diseñado a partir de nodos  | Perfil diseñado por competencias entendidas como tareas claves de una determinada profesión de  |

|  |   |  |
|--|---|--|
|  | <p>problematizadores y tareas claves que responden a requerimientos del medio y de la academia.</p>   | <p>acuerdo con los requerimientos profesionales y académicos, que puede estar o no estructurado por áreas de dominio o nodos problematizadores.</p>  |
| <b>3.- Estructura curricular</b>                   | <p>Se diseña por asignaturas estructuradas e integradas en torno a perfiles de egreso por competencias y a trayectos de formación diseñados por medio de mecanismos de escalamiento progresivo de las competencias.</p> | <p>Se diseña en torno a módulos o situaciones de aprendizaje integradas claramente a la formación de las competencias de egreso a partir de trayectos de formación, que se escalan por niveles de dificultad y complejidad como mecanismo para medir los avances progresivos de los estudiantes.</p> |
| <b>4.-Gestión de las actividades curriculares</b>  | <p>Se gestionan horas docentes y de cargas del estudiante, se tiende a instalar un sistema de créditos transferibles para permitir la movilidad curricular.</p>   | <p>Sistema de créditos transferibles gestionado por medio de la carga de trabajo que lleva a un estudiante a lograr una determinada competencia o capacidad orientada a competencias, en cierto espacio de tiempo.</p>   |
| <b>5.-Unidades curriculares (asignadas/módulo)</b> | <p>Asignatura orientada a formar capacidades que son elementos que integran diferentes dimensiones (saber, saber hacer, ser y ética profesional) de las competencias de un determinado perfil de</p>                    | <p>Un módulo es una unidad de clasificación autónoma que integra habilidades, actitudes y conocimiento idóneo en un área de competencias. Por ejemplo pueden ser diseñados por situaciones profesionales, en tomo a problemas o por medio de</p>   |

|  | egreso  | proyectos.  |
|--|---|---|
| <b>6.-Rol docente/modelometodológico</b> | Rol del docente y modelos pedagógicos aplicados mixtos, combinan lo frontal, o académico tradicional, con aprendizajes por problemas o críticos, orientados a resultados de aprendizaje medibles por medio de estándares                | Rol docente mediador, modelo pedagógico está centrado en el estudiante y en un enfoque crítico o centrado en problemas.   |
| <b>7.-Rol del estudiante</b>             | Rol del estudiante activo, aunque permanecen espacios de clases frontales con direccionamiento del profesor. Se tiende a dar información sobre cómo será su proceso de aprendizaje, y bajo qué estándares se va a evaluar su desempeño. | Rol del estudiante es 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 para su autoevaluación. |

Tabla 3. Cuadro de comparación entre el diseño curricular y competencias, por la Dra. Peluffo para el Programa de Rediseño Curricular de la Universidad Central de Chile (Peluffo y Graichen, 2009, p.04)

### ***1.3. La formación Universitaria***

***“La universidad no enseña sino que Habilita para aprender” (Luis Beltran Prieto).***

La universidad cumple una serie de funciones con respecto al estudiantado, particularmente, asumen un rol para “la formación integral de sus estudiantes” (Villa y Villa, 2007, p.16) en múltiples campos como el académico, social, la enseñanza de valores, entre otros. Sin embargo no se asumía la necesidad de medir y evaluar los logros alcanzados (Villa y Villa, 2007). Estos mismos autores mencionan que:

La educación superior debería desempeñar un papel esencial en la promoción de la cohesión social, en la reducción de las desigualdades y en la elevación del nivel del conocimiento, destrezas y competencias en el seno de la sociedad. Las políticas de educación superior deberían enfocarse a maximizar el potencial de las personas en cuanto a su desarrollo personal y a su contribución a una sociedad sostenible, democrática y basada en el conocimiento (Villa y Villa, 2007, p.16).

En efecto, las universidades tienen la misión de formar al estudiante universitario, tanto como personas como profesionales que van a desempeñar una responsabilidad laboral y que están siendo preparados como ciudadanos con competencias cívico-sociales (Villa y Villa, 2007), además de una formación ética profesional que no termina en el aula, sino que les habilita para aprender y desarrollar prácticas éticas a lo largo de su experiencia profesional (Geoff, 2009).

Las nuevas tendencias evaluadoras de la educación superior alegan que cada día se exige la necesidad de mejorar no sólo en la finalidad de la educación - evaluación, que va desde la actuación docente hasta la entrega de las calificaciones; si no que también incluye al estudiantado, proponiéndose nuevas alternativas de evaluación, autoevaluación y

heteroevaluación desde la práctica docente en el aula de clases. Por lo tanto, un profesor universitario puede preguntarse por las actividades que realizan sus estudiantes en la asignatura, las estrategias que utiliza durante sus clases, que hacen los estudiantes cuando estudian como estudian y como aprenden de manera tal que se reviva la llama de interacción entre el estudiante y el profesor (Castillo y Cabrerizo, 2005).

Uno de los motivos que impulsan las reformas universitarias son las demandas de la sociedad que se encuentra en constante cambio así como también a las concurrencias y necesidades de competitividad que posibilitan la innovación y la formación de competencias. (García, 2006). Se hace mención sobre algunas dificultades acerca de la calidad de las Universidades Latinoamericanas a nivel de pregrado y sus dificultades más urgentes, según un estudio realizado por Swchartzman, (2009, c.p. Peluffo y Graichen 2009), estas son:

(a) Bajar la tasa de deserción y reprobación; (b) mejorar la vinculación con el sector público y sector privado; (c) mejorar la empleabilidad de los egresados; (d) mejorar la vinculación de la educación universitaria (técnica) media; (e) aumentar la eficiencia y eficacia de la formación universitaria; (f) internacionalizar la oferta académica; (g) aumentar la flexibilidad; actualización y cambios de los diseños curriculares de las carreras; (h) aumentar la calidad, equidad y relevancia de la oferta académica (p.06).

Como ejemplo de las limitaciones del aprendizaje tradicional está el estudio de Del Prette, Del Prette y Mendes (1999) quienes desarrollaron un programa para la intervención de las

habilidades sociales en psicólogos en formación profesional en la Universidad Federal de São Carlos, Brasil. Los primeros datos sugirieron que al principio de la carrera los estudiantes de psicología tienen un repertorio deficitario para relacionarse con los demás, a pesar de haber un incremento en la “sensibilidad” para las relaciones sociales, las limitaciones de este repertorio se manifiestan especialmente en las partes prácticas de la carrera, cuando la demanda de las capacidades interpersonales es fundamental, igual o más necesario que los elementos teóricos, dificultades tales como parafrasear el discurso del interlocutor, leer el contexto o ambiente social, adoptar la perspectiva del otro, entre otros. Por ello, los autores interpretaron los datos obtenidos como indicativo de la necesidad de introducir en sus planes de estudio condiciones de enseñanza, para desarrollar habilidades sociales cotidianas y profesionales específicas a la actuación del psicólogo sobre la base de las competencias, encontrando importantes mejoras en la habilidad interpersonal a través de los módulos del programa.

Ahora bien, haciendo referencia a la formación curricular, es difícil encontrar una definición de currículum que comprenda todos los aspectos que se desean abordar, ya que en algunas instancias estos, están determinados por contenidos u objetivos, sin embargo se puede hacer mención del currículum como proyecto, tal como lo menciona Glazman e Ibarrola (1983, c.p.Ratto, 2009):

El proyecto universitario comprende la propuesta de finalidades políticas académicas precisas, a partir de una definición de las posiciones ideológicas adoptadas por la universidad y del compromiso que asumen en el tratamiento y solución de la problemática social, filosófica, científica y técnica del país (p.12).

En éste sentido, si el currículum es un proyecto que integra la teoría y la práctica, el maestro o el profesional docente ya no es un simple ente ejecutante, sino un sujeto activo y con iniciativa (Ratto, 2009), es por esta razón que existen cuatro grandes líneas de pensamiento y acción en las teorías curriculares:

(a) El currículum como suma de exigencias académicas o estructura organizada de conocimientos, (b) el currículum como base de experiencias de aprendizaje, (c) el currículum como sistema tecnológico de producción, (d) el currículum como reconstrucción del conocimiento y propuesta de acción: el puente entre la teoría y la práctica (p.18).

De esta manera, la propuesta curricular por competencias para la educación superior, presenta a su vez, la capacidad para establecer competencias generales que permitan dar paso a unas competencias menores que decaen en una propuesta curricular por objetivos (Barriga, 2005). Al respecto, Barriga (2005) menciona que “éste es uno de los retos que se observa en la perspectiva curricular por competencias, la desarticulación entre dos niveles, uno general incuestionable, junto con la reaparición de la teoría curricular por objetivos” (p.15).

Sin embargo, también existen cuestionamientos acerca de ésta perspectiva formativa, por ejemplo Figueiras (2004) menciona que la formación a través de competencias, no asegura que al término de los estudios de pregrado de la Licenciatura de Psicología, se tenga la capacidad para actuar como un profesional competente dentro del campo laboral, sin embargo, permite una

buena formación inicial y de forma eficiente que permitirá que las puertas se abran para el psicólogo principiante.

Este mismo autor, establece que para que el Licenciado en Psicología sea competente se deben establecer los siguientes criterios: un perfil de competencias genéricas validado socialmente, la relevancia de los conocimientos, habilidades y valores que facilitan la práctica profesional, la creación de criterios que permitan y aseguren la formación de las competencias del psicólogo a nivel teórico - metodológico, característicos de los estudiantes recién graduados, entre otros (Figueiras, 2004).

A partir de las investigaciones previamente mencionadas, consideran que sería una propuesta interesante analizar los esfuerzos por parte del Proyecto Tuning y Proyecto Tuning Latinoamérica de unificar los paradigmas educativos en los países europeos y latinoamericanos bajo la concepción de las competencias y en sus diferentes versiones; genéricas y específicas. La labor de tales proyectos tiene como fin hacer compatible y comparable la titulación de las instituciones de educación superior y la calidad de tales centros de formación tal como lo afirma Santalla (2007).

Así pues, ésta misma autora, ofrece un análisis correspondiente a las necesidad de las instituciones de formación superior del país a incluirse en este nuevo sistema que permite unificar los criterios de calidad de formación, así como comprar y hacer compatible la titulación que ofrece cada institución, dentro de nuestro continente como fuera de ella, sustentada en la metodología pedagógica de enseñanza de competencias descritas en el Proyecto Tuning. (Santalla, 2007).

Finalmente, se presenta la investigación realizada por González y González (2008), donde trabajaron con un grupo de profesores docentes quienes debían categorizar las competencias del proyecto Tuning Latinoamérica “con el objetivo de conocer qué importancia le atribuyen a este tipo de competencias y cómo valoran su realización en el contexto universitario en que desempeñan su labor docente o en el que han cursado estudios” (p. 194) y “así valorar la importancia y prioridad que conceden los participantes del curso a las 27 competencias genéricas presentadas y su nivel de realización en el contexto de su actuación profesional” (p.195).

#### ***1.4.Psicología como profesión.***

Como es bien sabido, existe una variada gama de enfoques dentro de la psicología, diferenciadas por su aproximación ontológica, epistemológica y metodológica. Ribes (2000, c.p.Ribes, 2006) plantea que la psicología no es una ciencia multiparadigmática, sino que, más bien es un conjunto de disciplinas diferentes, que coexisten bajo un nombre común (Ribes, 2000, c.p.Ribes 2006), sumado además, por un estado de confusión dentro del paragón de la psicología, como ciencia o como disciplina de aplicación directa. Al respecto, el mismo autor plantea que mediante el concepto de competencia permitirá “precisar desde cada psicología particular, el ámbito de acción del psicólogo y por consiguiente, los requerimientos para su formación académica y práctica” (Ribes, 2006, p. 20).

El Proyecto Alfa Tuning como el Tuning Latinoamérica enfatiza la importancia de la compatibilidad, comparabilidad y competitividad de las instituciones de educación superior a

través de las competencias como medio para la formación de profesionales más aptos para las necesidades y exigencias sociales de aquellos países que lo conforman (Beneistoneet.al., 2007). Sin embargo, la definición y caracterización de un profesional tiene y ha tenido diferentes significaciones, e inclusive sus implicaciones. Al respecto Pryzwansky y Wendt (1999, c.p.Geoff, 2009, p.188) menciona unas características que debe tener un profesional, de la siguiente manera:

- “La existencia de una organización formal de profesionales” (p.188)
- “Una formación sistemática” (p.188)
- “Un cuerpo de conocimientos” (p.188)
- “Un código de ética” (p.188)
- “La regulación de los miembros que proporcionan los servicios” (p.188)

En el caso particular de la Psicología, se ha descrito que es una disciplina relativamente joven, cuyos cuerpos de conocimiento se vinculan con otras como la psiquiatría, la biología y la sociología, lo que ha dificultado la consolidación de la profesión de la psicología, condicionado además su aplicación por las limitaciones legales que enmarca la regulación de los servicios que provee el psicólogo. Al respecto, Klappenbach (2000) menciona el arduo proceso de la titulación de psicología en Argentina, historia que se caracteriza por la discusión acerca de la importancia de los conocimientos psiquiátricos que carecían los psicólogos de la década de los 50's y 60's para la curación del paciente, restringiendo al psicólogo únicamente como un tecnólogo administrando singularmente herramientas de evaluación y siendo supervisado por el psiquiatra de planta. Adicionalmente, hace referencia a un recorrido legal muy importante para consolidar el reconocimiento legal e institucional de profesional titulado en Psicología, a fin de establecer

límites y orientaciones sobre las “incumbencias” o capacidades de los profesionales a formar, sobre la base de leyes de ejercicio y resoluciones de incumbencias (Klappenbach, 2000).

### ***1.5. Didáctica Docente.***

*“La calidad de los aprendizajes no se mide por lo difícil que les ha resultado adquirirlos a los estudiantes, sino más bien por la utilidad que hacen de ellos” (Castillo y Cabrerizo, 2005a, p. 251).*

En el contexto universitario, se destaca la importancia de la actuación docente, dentro del ámbito de la investigación, gestión y los aspectos humanos en la organización universitaria a manera de facilitar el liderazgo, comunicación-participación, trabajos en equipo de los estudiantes con otros para su formación profesional (Piñeiro, 2013). El docente cuenta con unas herramientas para organizar sus acciones y las de sus estudiantes a fin de alcanzar un objetivo: desarrollar los conocimientos, competencias, habilidades, destrezas o cualquier conducta meta en el estudiante, y es que “no basta con la excelente exposición verbal sobre un tema, ni con el correcto empleo de recursos audiovisuales por el profesor; se requiere que cuente, además, con estrategias didácticas de enseñanza-aprendizaje” (Rosales, 2010,p.01).

Es bien sabido que el docente es quien promueve el desarrollo y la autonomía de sus estudiantes, éste no solo tiene la finalidad de transmitir información, hacer que otros la repitan y evaluarla, también tiene la responsabilidad de crear una atmósfera de respeto y tolerancia a través

de la construcción del conocimiento mediante la evaluación de conflictos, problemas a solucionar, etc. (Rosales, 2010).

Debido a que el profesorado cumple con un rol fundamental en la generación de las competencias genéricas de los estudiantes a través de la práctica docente, las acciones de éste, están ligados a lo que hoy en día se conoce como la didáctica docente, considerándolo como el medio que le permite al profesorado formar al estudiante, el *¿cómo?* ó *¿de qué manera?* Se debe realizar el proceso de enseñanza.

### **1.5.1. Didáctica como Ciencia y Concepto**

La definición de didáctica se ha visto modificada por los avances en el área de la educación y por los aportes intelectuales de diversos autores, por ejemplo Comenio (1630, c.p. Castillo y Cabrerizo, 2005a) alegaba que la didáctica como ciencia es vista como “un artificio universal para enseñar todo a todos” (p.21), también establece que el objeto de estudio de la didáctica docente es el “estudio de los procesos de enseñanza aprendizaje” (Comenio, 1630, c.p. Castillo y Cabrerizo, 2005a, p. 21).

Así mismo, Larroyo (1970, c.p. Castillo y Cabrerizo, 2005a) menciona que la didáctica es “el estudio de los métodos y procedimientos en las tareas de la enseñanza y el aprendizaje” (p.21), además de esta definición Fernández Puerta (1974, c.p. Castillo y Cabrerizo, 2005a) la describe de la siguiente manera:

Es la ciencia que estudia el trabajo docente y docente congruente con los métodos de enseñanza/aprendizaje, su fin es la instrucción (...) tiene por

objetivo las decisiones normativas que llevan al aprendizaje gracias a la ayuda de los métodos de la enseñanza. (p.22).

La didáctica se constituye como una de las ciencias fundamentales dentro de la disciplina de la educación, que sustenta la pedagogía para clarificar explicar y aplicar los grandes principios que se dan dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Según Zabalza (1990 c.p. Castillo y Cabrerizo, 2005a), la didáctica posee cuatro principios: un marco epistemológico que configuran la disciplina de la didáctica, un marco contextual, un marco curricular y un marco pragmático.

Así pues, como la concepción de didáctica como ciencia ha sufrido transformaciones a lo largo de los años, se como concepto o constructo teórico, será expuesta a continuación los conceptos que la delimitan.

Según Pacios (1980, c.p. Castillo y Cabrerizo, 2005a), “la didáctica se ocupa del proceso del estudio instructivo en tanto que instrumento capaz de producir no solo un aumento del saber del sujeto sino, sobre todo y principalmente en cuanto a la actividad perfeccionadora del entendimiento” (p.22). Por su parte, Medina (1987 c.p. Castillo y Cabrerizo, 2005a) describe la didáctica como “el estudio de la educación intelectual del hombre y del conocimiento sistemático que ayuda al estudiante a auto conocerse, facilitándole las pautas para que elija lo más adecuado para lograr una plena realización personal” (p.23).

Zabalza (1990, c.p. Castillo y Cabrerizo, 2005a) menciona que “la didáctica actual constituye ese campo de conocimiento, de investigaciones, de propuestas teóricas y prácticas que se centran especialmente en los procesos de enseñanza-aprendizaje” (p.23).

Finalmente una de las concepciones más actuales de la didáctica es la expresada por Castillo y Cabrerizo (2005a) quienes mencionan que:

La didáctica es una ciencia práctica cuyos espacios propios lo constituyen: la enseñanza general y especial, el curriculum, las técnicas de instrucción, los medios, las tecnológicas didácticas, y el profesorado. Estos espacios son los objetos de estudio de la didáctica, al realizar propuestos de intervención y optimización sobre ellos desde una perspectiva que integra un discurso pedagógico y un discurso técnico en una práctica educativa de la enseñanza (p.23).

En suma, la didáctica es una ciencia; “su objetivo es la enseñanza con su perspectiva propia; el estudio de la selección, organización y facilitación del aprendizaje que ha de constituir el estudiante para su formación, a la vez que desarrolla la profesionalización del profesor” (Castillo y Cabrerizo, 2005b p. 16).

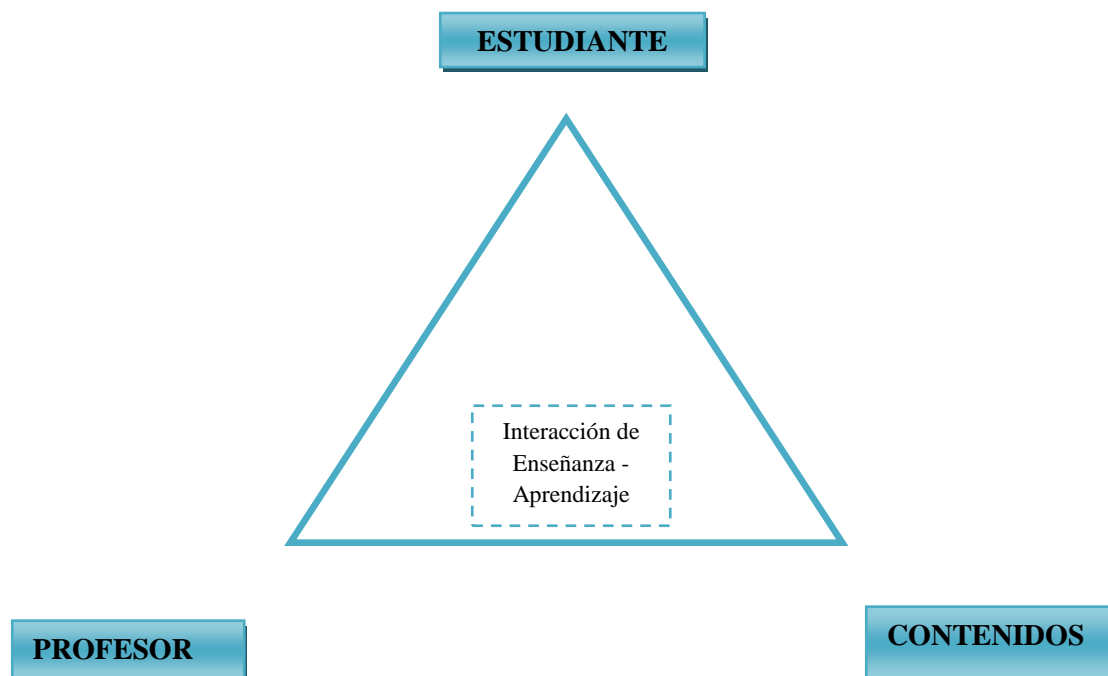
### **1.5.2. El acto didáctico.**

Se hablará del acto didáctico, puesto para que se dé la interacción didáctica, es necesario una serie de elementos que conforman la enseñanza y aprendizaje por parte de las instituciones de educación superior, entre estos se encuentran: el profesor que enseña, el estudiante que es el que aprende y los contenidos a utilizar (Castillo y Cabrerizo, 2005b).

Pitone (1966 c.p. Castillo y Cabrerizo, 2005b) menciona que por acto didáctico debe entenderse la relación dinámica interpersonal establecida entre el docente y el dicente; del docente procede el estímulo y la enseñanza; en el dicente se realiza el hecho del aprendizaje como asimilación del saber. En definitiva, el acto didáctico es una comunicación entre el profesor y el estudiante acerca del tema o materia de estudio que implica el diseño curricular.

Existen tres integrantes en el proceso del acto didáctico, están conformados por el profesor, el estudiante y el contenido de aprendizaje, descrito de la siguiente manera:

- **Profesor:** “Es quien planifica las actividades de los estudiantes en el marco del diseño curricular mediante las correspondientes estrategias didácticas con las que pretende el logro de ciertos objetivos académicos” (Castillo y Cabrerizo, 2005b, p.13).
- **El estudiante:** Son quienes tienen que realizar los aprendizajes a partir de las indicaciones del profesor mediante la interacción con él y con los recursos didácticos que pone a su alcance (Castillo y Cabrerizo, 2005b).
- **El contenido de aprendizaje:** Son los conocimientos fundamentales teóricos y prácticos, seleccionados en el diseño curricular de la materia de estudio (Castillo y Cabrerizo, 2005b, p.14).



*Figura 3.* Interacción – acto didáctico (Castillo y Cabrerizo, 2005bp.14).

Hay otros elementos que intervienen en el acto didáctico: (1) objetivos académicos, (2) los valores y actitudes, es decir, las diversas conductas del profesor como del estudiante por ejemplo: reflexión y responsabilidad en la toma de decisiones, participación y actuación, colaboración y solidaridad, autocrítica y autoestima etc., (3) herramientas esenciales para el aprendizaje y técnicas de trabajo intelectual; son herramientas para la búsqueda inteligente y selectiva a través de las habilidades de análisis y síntesis capacidad de solución de problemas, elaboración de trabajo, escritura y lectura, etc. (4) el contexto, tiene una gran importancia en el aprendizaje y en la transferencia de conocimientos, (5) los recursos y medios didácticos contribuyen a promocionar a los estudiantes información, técnicas y motivación que les ayude en su procesos de aprendizaje (Castillo y Cabrerizo, 2005b).

### **1.5.3. Metodologías y desarrollo de las estrategias didácticas.**

La diversidad de áreas y contenidos de la enseñanza universitaria hacen particularmente difícil especificar una determinación metodológica concreta que pueda emplearse en las áreas de conocimiento, en cuanto a la psicología, se carece de investigaciones empíricas que validen la metodología más pertinente para facilitar la instrucción y evaluación en el aula. No obstante, Castillo y Cabrerizo (2005b) describen una propuesta de clasificación de los métodos generales de la enseñanza universitaria que se representan sobre dos ejes, *de contenido actividades metodológicas expositivas y la interacción y rol del profesor y el estudiante.*

#### **1.5.3.1. Actividades metodológicas expositivas.**

El método más extendido en la Educación Superior corresponde con las actividades de enseñanza positiva, que se caracteriza por su naturaleza fundamentalmente teórica, verbal y conceptual (Castillo y Cabrerizo, 2005b). El uso de la acción verbal en la enseñanza docente, es

sin lugar a dudas, la metodología más utilizada en la enseñanza universitaria, fuertemente apoyada además, por los precurrentes lingüísticos y el conocimiento que han adquirido los estudiantes universitarios en otras instancias académicas, sea a través de las actividades de expresión oral y/o escrita.

Se dividen en dos las estrategias el aprendizaje mediante la enseñanza expositiva: acciones de planificación y estrategias de comunicación; el primero consiste en la planificación que el profesor realiza previo al desarrollo de la explicación en el aula de clase y el segundo radica en las estrategias informativas a utilizar por el profesor, en función de la interacción que se desea establecer entre los interlocutores. Ya que consiste en una actividad comunicativa, está conformada por las mismas normas y condicionantes de cualquier diálogo entre dos interlocutores, pero que se establece en función del aprendizaje de contenidos por parte del receptor: el estudiante (Castillo y Cabrerizo, 2005b).

Dentro de las críticas a esta clasificación se encuentra que ha sido catalogada como excesivamente verbalista, es frecuentemente abusado y mal utilizado por los docentes con estilos de enseñanza autoritarios y unidireccionales, lo que concluye en experiencias pedagógicamente pobres con resultados memorísticos y enciclopédicos (Blázquez y Montanero, 1998, c.p. Castillo y Cabrerizo, 2005b). Sin embargo, la explicación verbal del profesor tiene es una estrategia indiscutible en la educación superior, en primer lugar debido a razón de lo económico que resulta y en segundo lugar por ser el elemento medular de todo el proceso docente.

#### **1.5.3.2. Actividad en la intervención didáctica interactiva.**

A partir de las duras críticas que recibe las lecciones tradicionales por parte de las corrientes pedagógicas más modernas, surgen estrategias didácticas que promueven una interacción en el

aula más allá de la usual dinámica entre el rol de profesor-alumno. Se toma esa relación como una herramienta para alcanzar los objetivos que persigue la asignatura, por medio de diferentes tipos de tareas para alcanzar los objetivos del curso, como por ejemplo: conocimientos teóricos derivados de un contenido o conocimientos procedimentales. Se considera pertinente describir una categorización de los tipos de tareas académicas realizada por Doyle (1985, c.p. Castillo y Cabrerizo, 2005a, p. 250).

- **“Tareas de adquisición** de conceptos con el apoyo de la memorización” (p.250)
- **“Tareas de procedimientos**, consistentes en adquirir destrezas en el uso o la aplicación de algoritmos; suelen ser habilidades instrumentales básicas, por ejemplo, el manejo de útiles o herramientas de laboratorio” (p.250).
- **“Tareas de comprensión**, orientadas a transferir conocimientos ya adquiridos a situaciones nuevas o viceversa; es decir, situar las nuevas informaciones en relación con los conocimientos previos” (p.250).
- **“Tareas de interpretación**, orientados a utilizar los conocimientos ya adquiridos para desarrollar nuevas explicaciones de hechos o realidades, pero también a dar soluciones a nuevas situaciones” (p.250).
- **“Tareas de opinión**, orientadas a desarrollar la capacidad de posicionamiento personal sobre hechos o ideas” (p.250).
- **“Tareas de innovación y creación**, orientadas a promover en el alumnado la búsqueda creativa de nuevas alternativas o formas de expresión”(p.250)

Pérez y Pérez (2001 c.p. Castillo y Cabrerizo, 2005a) a través de un análisis de la categorización de las tareas realizada por Doyle (1985 c.p. Castillo y Cabrerizo, 2005a), afirma

que de forma muy generalizada, se abusa principalmente de las dos primeras categorías y que de acuerdo a investigaciones recientes, estas tareas tienen como consciencia una conducta de estudio del alumno cuya única finalidad es aprobar la evaluación, incluso sin la necesidad de asistir a clase. Esta modalidad de actividades y tareas ha sido recurrentemente criticado por parte del estudiantado; docentes que convierten el aula de clase en un *sistema de apuntes* en el que el profesor se limita a dictar notas o a entregar los que considera más pertinente. Las conductas de estudio del alumno se describen entonces como tomar los apuntes que da el profesor o leer y repetir las lecturas entregadas para luego hacer simples comentarios del material.

Por ello, Castillo y Cabrerizo (2005a), describen que ha sido fundamental el aporte de la psicología del aprendizaje y las demandas del estudiante con respecto a su actividad y su rol en el proceso de enseñanza-aprendizaje, establecen ciertas sugerencias que se describen a continuación:

- “Ofertar una gama más amplia de fuentes de información a las que pueda acceder el alumnado” (p.250).
- “Menor tiempo de dedicación al profesorado en tareas expositivas. En todo caso, procurar exposiciones muy justificadas y efectivas desde el punto de vista expositivo y explicativo” (p.250).
- “Desarrollar tareas alternativas que incidan mas en el desarrollo personal de los estudiantes, bien sea a través de actividades individuales o grupales, atendiendo a sobre todo a la autonomía y capacidades del estudiante” (p.251).
- “Implementar sistemas de evaluación orientados a la mejora de los procesos de aprendizaje” (p.251).

También proponen otras acciones interactivas para la formación del estudiante que pretenden cualificar del mejor modo posible su formación, a partir de un proceso de enseñanza-aprendizaje, más rigurosa, solida, completa e interactiva (Castillo y Cabrerizo, 2005a, p. 251).

- “Disponer de una información lo más completa posible de los conocimientos previos que tienen los estudiantes, relación con lo que es necesario que aprendan”(p. 251).
- “Establecer estrategias que permitan una interacción continua entre el profesor y le alumnado”(p. 251).
- “Adaptar los procesos expositivos a las necesidades, ritmos y capacidades comprensivas de los estudiantes”(p. 251).
- “Promover aprendizajes de distinta jerarquía, superando los simples procesos de memorización”(p. 251).
- “Situar a los estudiantes en contextos en los que sea preciso aplicar los conocimientos de que se trate, promoviendo así fuentes de alto potencial motivador”(p. 251).
- “Aceptar y promover el uso de distintas estrategias didácticas, variedad de recursos y medios o fuentes de información”(p. 251).
- “Objetivar la información ofreciendo los distintos puntos de vista que existen sobre un mismo hecho, fenómeno o realidad”(p. 251).
- “Disponibilidad para con el alumnado, incentivando el uso de la tutoría”(p. 251).
- “Facilitar la participación de los estudiantes, promoviendo actividades en las que se impliquen y participen”(p. 251).
- “Promover situaciones en las que el alumnado deba hacer uso de sus capacidades cognitivas más complejas: opinión, creación, innovación, comprensión, etc.”(p. 251).

#### **1.5.4. Estrategias didácticas.**

Según Piñeiro (2013) “las estrategias docentes implican modos didácticos para operar en la práctica del aula; así como también una teoría educativa de la enseñanza que se deduce en estilos metodológicos distintos para obrar en el ejercicio docente” (p.45), éstas estrategias como lo menciona la autora, deben ser flexibles y contextualizadas, así mismo deben integrar la teoría y la práctica profesional a fin de propiciar la reflexión crítica y comprometida con el estudiante.

Rosales (2010) menciona que “las estrategias didácticas constituyen formidables herramientas para desarrollar el pensamiento crítico y creativo de los estudiantes mientras aprenden los contenidos y temas de cada asignatura de la curricular” (p.01), puesto que los docentes como cualquier otro profesional necesitan estrategias que permitan una actuación acorde con la metodología que les permitiese intervenir de manera más eficaz en el campo de la educación diaria.

Según Díaz (1998, c.p. Rosales, 2010) las estrategias tienen como finalidad facilitar intencionalmente el procesamiento de información nueva de manera más profunda, así mismo el autor menciona que “son procedimientos y recursos que utiliza el docente para promover aprendizajes significativos a partir del objetivo y de las estrategias de aprendizaje independiente” (p.06).

Están integradas por la metodología del profesor y los procedimientos didácticos que se ponen en juego a la hora de realizar la serie de actividades que propicien la interacción de los alumnos con determinados contenidos; ésta debe proporcionar a los estudiantes; motivación, información y orientación para ayudarles a realizar sus aprendizajes (Castillo y Cabrerizo, 2005b).

Las estrategias didácticas poseen características que se deben tener en consideración en función de los estudiantes; como proporcionar la información necesaria cuando sea preciso, utilizar metodologías activas, considerar un adecuado tratamiento a los errores para que sean el punto de partida para nuevos aprendizajes, propiciar que los estudiantes puedan auto-regular y auto-evaluar sus aprendizajes, desarrollar actividad de aprendizajes colaborativos, realizar una evaluación final de los aprendizajes (Castillo y Cabrerizo, 2005b).

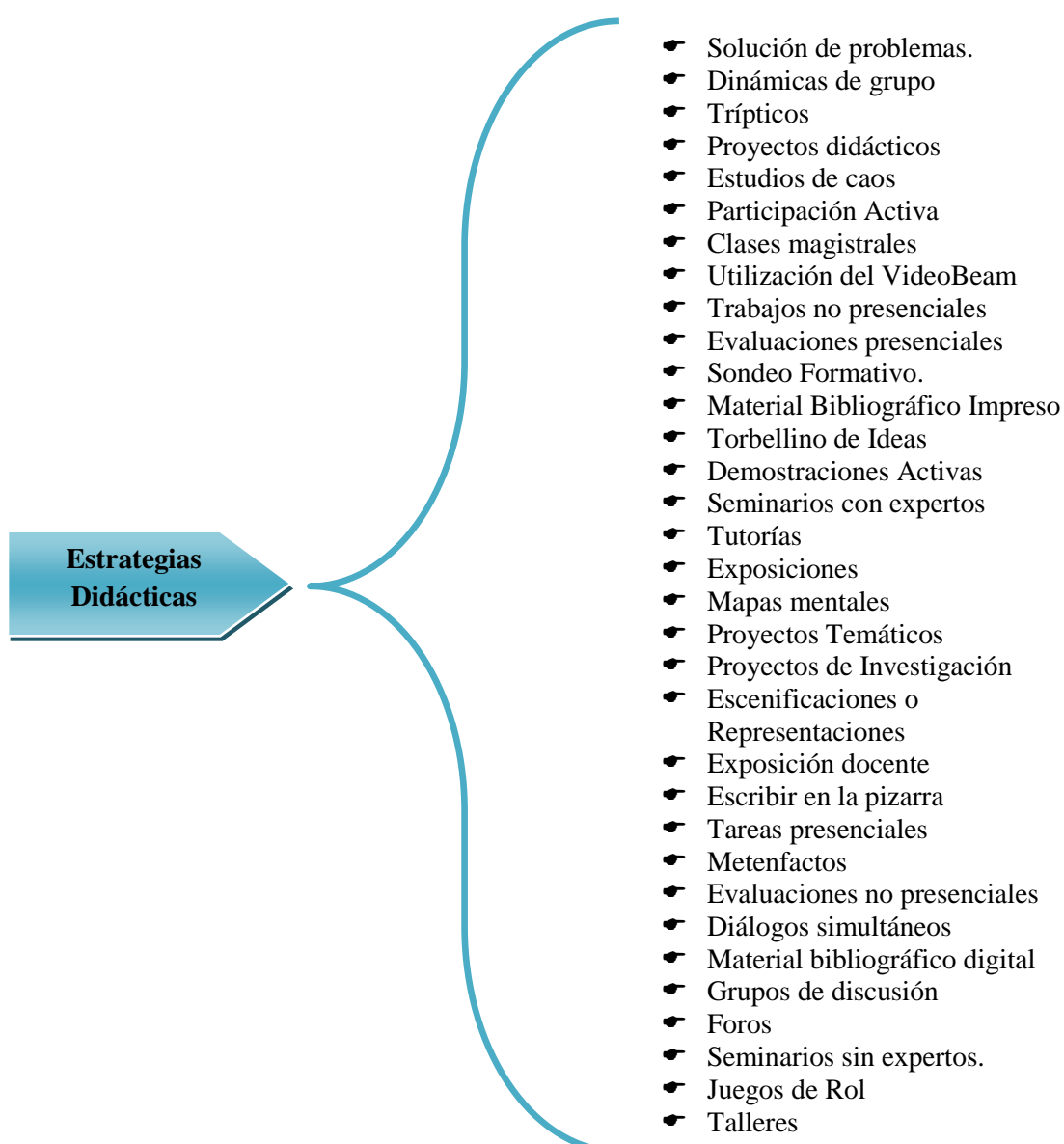
Se considera el término estrategias como el medio o la habilidad para enfrentarse con éxito al fin de alcanzar metas concretas o para afrontar la situación determinadas de aprendizaje. Las estrategias de aprendizaje hacen referencia fundamentalmente al conjunto de mecanismos de control y planificación de los procesos cognitivos en caminados a codificar, transformar y almacenar la información. Pueden ser consideradas como comportamientos planificados que seleccionan y organizan mecanismos cognitivos, afectivos y motorices con el fin de enfrentarse a situaciones-problemas globales o específicas, o como secuencias de diversas actuaciones que el estudiante aplica para lograr el aprendizaje (Castillo y Cabrerizo, 2005b).

Para finalizar Ferreiro (2004, c.p. Rosales, 2010) alega que existen dos tipos de estrategias didácticas:

- **Estrategias de enseñanza.** “Son procedimientos empleados por el profesor para hacer posible el aprendizaje del estudiante. Incluyen operaciones físicas y mentales para facilitar la confrontación del sujeto que aprende con el objeto de conocimiento” (Ferreiro, 2004, c.p. Rosales, 2010, p.06).

- **Estrategias de aprendizaje.** “Procedimientos mentales que el estudiante sigue para aprender. Es una secuencia de operaciones cognoscitivas y procedimentales que el estudiante desarrolla para procesar la información y aprenderla significativamente” (Ferreiro, 2004, c.p. Rosales, 2010, pp. 06-07.).

A continuación se muestran las figuras con las estrategias didácticas más utilizadas por el docente universitario:



*Figura 4. Estrategias Didácticas (Rodríguez, 2007).*

### ***1.6. Influencia de las tecnologías para la enseñanza.***

Debido a la influencia de las tecnologías y al desarrollo extremo de esta, no se puede dejar a un lado su análisis, y es que “las aportaciones de la Psicología siempre han supuesto un apoyo relevante para las decisiones didácticas, especialmente en las relaciones entre el binomio enseñanza/aprendizaje” (Pons, 1992, párr. 11) sobretodo ahora con la implantación de las nuevas tecnologías.

Desde la década de los años 80`s, se han experimentado cambios en lo que respecta a la tecnología informática, así como también, cambios en el proceso de integración a nivel de economía y globalización, siendo esta la mayor influencia dentro de las instituciones de educación superior, quienes son encargadas de transmitir y transferir el conocimiento para la formación de los profesionales, científicos y técnicos (Irigoyen, Jiménez y Acuña, 2011).

Autores como Ribes (1990, c.p Irigoyen, Jiménez y Acuña, 2011) comentan que:

La psicología es una de las disciplinas de conocimiento que aporta la posibilidad de analizar el desarrollo y operación de una tecnología-ciencia a la educación, siempre y cuando ésta constituya un cuerpo teórico de conocimiento lo suficientemente sistematizado y fundamentado en una ciencia del comportamiento humano (p. 253).

Según Ribes y López (1985, c.p Vargas, 2002), la tecnología es conocida como el empleo de los conocimientos básicos de la ciencia que se adaptan a las necesidades sociales, que en

algunas situaciones comparte elementos tecnológicos de otras disciplinas, ésta tiene que ser elaborada como un conocimiento sintético (“en la medida en que resulta de un proceso de revisión del conocimiento analítico a lo concreto y singular de los objetos particulares” (párr. 04) y sintetizador (“en tanto la tecnología como conocimiento requiere de la integración situacional de aspectos únicos enmarcados en categorías generales” (párr. 04).

Así pues, se debe señalar que la Psicología es requerida para solucionar demandas sociales, a pesar de que muchas veces las peticiones realizadas por la comunidad son erróneas, ya que no tienen claro cuál es la labor del psicólogo y/o de la psicología, sin embargo el aporte de las tecnologías a esta “ciencia” permitirá el análisis, evaluación, modificación y predicción de la conducta que se interrelaciona con los factores ambientales en un contexto determinado (Vargas, 2002).

Como bien lo menciona Guglietta (2011), “el desarrollo tecnológico impone la innovación y exige la constante actualización de técnicas y recursos profesionales en todos los ámbitos, siendo el ámbito docente especialmente sensible” (párr.11), este desarrollo permite un acercamiento entre los estudiantes a través de la interacción entre ellos mismo, lo que origina un aumento en el objeto de conocimiento, posibilitando así la creatividad, la autogestión, que desde un punto de vista constructivista optimiza el aprendizaje.

En lo que respecta a la relación que pudiera existir entre la tecnología y la competencia, Guglietta (2011), comenta que el nuevo espacio tecnológico además de promover un cambio a nivel educativo también se convierte en una competencia “transversal” para todas las disciplinas de estudio en todos los niveles de investigación y educación, ya que tal como lo menciona el

proyecto de definición y selección de competencias “una de las dimensiones fundamentales a desarrollar en el marco de la Educación Superior por competencias es la capacidad de interactuar con la tecnología” (párr.13).

Así pues, Irigoyen et al. (2011) menciona que la posibilidad de una tecnología-ciencia derivada de la Psicología incidiría en la formulación de la tecnología educativa, al:

1) Disponer de una tecnología de la planeación social del proceso educativo; 2) desarrollar una metodología para la planeación del proceso individual de enseñanza-aprendizaje y su ajuste a las condiciones de estructuración grupal; 3) establecer los referentes conceptuales sobre la concepción del proceso educativo (p.254).

Finalmente, Vargas (2002) expone que “el área tecnológica educativa de la psicología tiene por objetivo la implementación de procedimientos en relación a las interacciones del organismo en lo individual en el proceso social de enseñanza” (párr. 31).

## II. JUSTIFICACIÓN

La presente investigación busca conocer y analizar las opiniones de los profesores de la Escuela de Psicología con respecto a la didáctica profesoral y las competencias genéricas propuestas por el Proyecto TuningLatinoamérica, como elementos formativos del estudiante de Psicología de pregrado.

Se pretende explorar las alternativas de las corrientes académicas que están presentes en otras latitudes y aquella(s) que actualmente está(n) en la Escuela de Psicología, considerando desde luego la pertinencia de describir algunos conceptos para propiciar su uso en el contexto académico actual.

Así pues, se hace referencia a las competencias; término que está en boga, debido a la importancia que se le ha dado en el campo educativo-profesional, y aunque no es un concepto nuevo, se remonta a muchos siglos de construcción y reconstrucción teórica. Desde finales del siglo XX y hasta comienzos del siglo XXI, se ha visto necesario una perspectiva del hombre que le permita adecuarse a las necesidades emergentes de una comunidad globalizada, altamente competitiva y urgentemente necesitada de hombres y mujeres diferentes, con nuevas (o mejores) formas de desenvolverse en las distintas áreas en donde el ser humano hace vida, debido a los constantes cambios en el mundo, con respecto a “la sociedad, política, economía, tecnología, educación y trabajo” (Peters, 2000, c.p.Bozu y Canto, 2009, p.88) derivándose diferentes cambios en varios contextos, como el reciente auge en el área educativa universitaria.

Pero, en orden de crear a un individuo mucho más competente, es necesario que los centros de formación realicen una profunda introspección y analizar las limitaciones y alcances de sus respectivos enfoques educativos. Por ello, distintos investigadores en diferentes latitudes, han descrito la importancia de revisar a profundidad los esquemas que orientan la formación de sus estudiantes y docentes, para dar cuenta de aquellas demandas sociales que se presentan en sus academias, como por ejemplo la evolución que se ha dado en el abordaje clínico: se puede decir, que las conductas problema expresadas por los pacientes en la década de los 70's no son las mismos que aquellas que los aquejan actualmente; de hecho, se ha observado un aumento en la demanda de la atención psicológica clínica en la salud pública. Adicionalmente, se puede observar cómo se han creado herramientas y tecnologías que han evolucionado para abordar los casos en sus respectivos contextos.

Particularmente, en el caso de la formación de psicólogos, el pensum de 1970 de la Escuela de Psicología de la Universidad Central de Venezuela, establece los conocimientos que el psicólogo tiene que alcanzar para abordar las demandas sociales, y es que para aquel tiempo histórico, la propuesta que se cristalizó, se envolvió en la concepción de que la formación sobre la base del conocimiento formaba al profesional que la sociedad necesitaba. Sin embargo, adicional a la formación científica, se le ha dado importancia a una concepción de la formación profesional más amplia, que requiere de egresados competentes para abordar las nuevas exigencias y demandas socio-laborales que dependen de mucho más que los conocimientos de la disciplina. Para ello, es necesario plantearse si la formación que reciben los estudiantes en las asignaturas, cumplen con los objetivos de su formación o al menos adquieren las herramientas mínimas necesarias para cumplir con sus futuras responsabilidades profesionales.

Sobre la base de lo anteriormente expuesto, se denota la necesidad de formar personas capaces de utilizar el conocimiento a través de un proceso de selección y solución de problemas, y que sean a su vez capaces de aprender en diferentes contextos y modalidades a lo largo de su vida, de manera que puedan adquirir un potencial tal que permita su adaptación a nuevas situaciones. Para las universidades, es un reto, ya que se deben ajustar a las demandas de la sociedad del siglo XXI (Bozu y Canto, 2009).

Se extiende la problematización con respecto a la formación del estudiantado cuando, dentro de la Escuela de Psicología, el pensum, piedra angular de la formación académica y profesional, no estipula una metodología para la enseñanza en la formación académica. Por lo que, sería de interés para la comunidad académica que hace vida en la Escuela de Psicología, conocer las opiniones que se hacen con respecto a las metodologías de enseñanza y aprendizaje que utilizan en sus asignaturas.

Durante la investigación, se encontró que existe una multiplicidad de modelos teóricos y esfuerzos de entes gubernamentales que buscan unificar los criterios de la educación superior a nivel regional e internacional por medio de las competencias. Así pues, se considera que una de las propuestas que abarcan y describen con mayor amplitud estas competencias son las dadas por el Proyecto Tuning, por lo que la investigación estará basada en el listado de competencias genéricas derivadas de dicho proyecto.

Y es que según Marcelo (2004, c.p.Bozu y Canto, 2009) los cambios o motivos que generan la incorporación de las competencias genéricas – transversales y específicas dentro de la formación universitaria son:

- “Un nuevo ordenamiento económico y social” (p.89).
- “La importancia de la innovación y el conocimiento” (p.89).
- “Auge de las nuevas tecnologías” (p.89).
- “Cambios en la organización y estructuras de trabajo” (p.89).
- “Cambios en las demandas de los ciudadanos y trabajadores” (p.89).
- “Demanda de la flexibilidad a los sistemas de formación: aprendizaje a todo lo largo de toda la vida” (p.89).

En conjunto con esto, es importante destacar las razones que expone Buzo y Canto (2009) para referir al enfoque por competencias como uno de los conceptos más atractivos en este siglo en el ámbito de la educación: en primera instancia, se centra en la capacitación del sujeto, apoyándose en la formación de profesionales críticos, reflexivos, autónomos con capacidad de plantear alternativas pedagógicas y participar en las decisiones correspondientes con la educación actual; seguidamente, las competencias permiten profundizar y desarrollar nuevas capacidades a lo largo de la vida; así mismo se tienen que abrir espacios de interrelación con el saber, potenciando el desarrollo personal y profesional; facilitando el aprendizaje de forma permanente y proporcionando diversidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje mejorando la capacidad de adaptarse a los cambios.

Sin embargo, durante el curso de la investigación se observó que tales propuestas no establecen cómo formar las competencias, sino simplemente las describen y/o mencionan. Es por esto que, se debe hacer una revisión de los conceptos y principios de la didáctica, para describir las estrategias utilizadas para la formación por competencias, intentando así establecer un vínculo entre la didáctica profesoral y el listado de competencias genéricas expuestas por el Proyecto Tuning Latinoamérica para la formación de los profesionales que ejercen actividades inherentes al hacer psicológico en Venezuela.

La presente investigación, se desarrolla en el objetivo de describir los conocimientos y opiniones que rodean al docente universitario de la Escuela de Psicología de la Universidad Central de Venezuela, acerca de la formación por competencias, estableciendo así el vínculo entre ésta y la didáctica docente, para responder a preguntas tales como: ¿cómo se desarrollan las competencias?, ¿cuál es la mejor herramienta y/o técnica para generar las competencias? y no solamente responder a ¿cuáles son las competencias que forman al psicólogo profesional?. Aunque hay múltiples modelos que describen y explican las diferentes competencias que deben tener los profesionales, no se mencionan las estrategias que pueden ser utilizadas por los docentes para que sus estudiantes puedan adquirir las competencias, conocimientos, destrezas y habilidades que son esperados en su formación dentro del aula de clases. Tal interrogante, lleva directamente a plantear la posibilidad de considerar una vinculación entre la formación de competencias y lo que define la bibliografía como la didáctica docente, que no es más que la puesta en práctica de estrategias que utiliza un educador para formar al estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### III. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A medida que avanza el tiempo, evolucionan las tecnologías, se dan paso a nuevas teorías, nuevos contenidos y diferentes metodologías para la formación y enseñanza, esto alentado por las nuevas y cambiantes necesidades que fueron surgiendo en la sociedad. Ante tales demandas, las instituciones de educación superior, y en particular la Escuela de Psicología de la Universidad Central de Venezuela, se ha visto desprovista de las modificaciones curriculares que le permitan actualizarse para atender las demandas del país. Aun cuando el pensum de la Escuela de Psicología establece claramente que:

El marco de referencia para concebir la formación del psicólogo, resulta de la confluencia de dos vectores: (a) Las demandas sociales que debe satisfacer este profesional y (b) el grado de desarrollo que exhibe la psicología como ciencia fáctica de la conducta, en su etapa presente (Universidad Central de Venezuela, 2005, p. 7).

Desde el punto de vista laboral, para mantener “la empleabilidad de los titulados universitarios se requiere de la Universidad, una mayor permeabilidad a las nuevas necesidades sociales” (Palmer, Montaña y Palou, 2009, p. 437), por lo que, si la Escuela Psicología de la UCV se mantiene con la misma estructura curricular, se dificultara el contacto con los actores y agentes sociales, por lo que sus egresados podrían no contar con los conocimientos, herramientas y acciones para dirigir acciones de cambio en la sociedad.

Si bien es cierto que uno de los avances más prominentes en el área de formación y desarrollo académico, a nivel de educación superior es el enfoque de las competencias, actualmente tiene múltiples acepciones, que en su mayoría coinciden en abordar no únicamente la formación del estudiante a través de los contenidos o conocimientos, sino dinamizar el proceso educativo abordando directamente diferentes áreas, como las capacidades, aptitudes y habilidades, a fin de que el estudiante pueda realizar diferentes acciones que evidencie su aprendizaje, e “inclusive ser capaz de efectuar las acciones una vez terminado el periodo de aprendizaje” (De Miguel, 2005, c.p. Palmer, et al. 2009, p. 433).

Sin embargo, por mucho tiempo en la Escuela de Psicología de la UCV, la formación por contenidos ha tenido un carácter preponderante en el modo de cómo se debe formar a los estudiantes, aunque bien es cierto que tal metodología está siendo cuestionada debido a que excluye consideraciones importantes para la formación, como la ocasión para el ejercicio ético, profesional y tecnológico, un ser humano íntegro competente para abordar las demandas de la sociedad.

Aunado a esto, es importante destacar que en Venezuela, existen ocho (08) Universidades que desarrollan la Licenciatura en Psicología, la siguiente tabla expondrá:

| <b>Universidad</b>                 | <b>Núcleo</b>            | <b>Formación</b>   |
|------------------------------------|--------------------------|--|
| Universidad Arturo Michelena       | San Diego, Edo Carabobo. | Utilizan el modelo por competencias a fin de desarrollar conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores propios de la Psicología como Carrera ( <a href="http://www.uam.edu.ve/licenciatura-en-psicologia.html">http://www.uam.edu.ve/licenciatura-en-psicologia.html</a> ) |
| Universidad Bicentennial de Aragua | Turmero.                 | No se obtuvo información.  |
| Universidad Católica Andrés Bello  | Caracas.                 | Utilizan el modelo por competencias para la formación del Psicólogo para el desarrollo de habilidades y destrezas que puedan ser aplicadas en conjunto con la  |

|   |               |   |
|---|---------------|---|
|   |               | innovación y nuevas tendencias de la disciplina ( <a href="http://w2.ucab.edu.ve/perfil-del-egresado.395.html">http://w2.ucab.edu.ve/perfil-del-egresado.395.html</a> )   |
| Universidad Central de Venezuela                | Caracas.      | Desarrollan la formación mediante contenidos y objetivos propios del plan de estudios de la Escuela.  |
| Universidad Centro Occidental Lisandro Alvarado | Barquisimeto. | No especifica si la formación se da por contenidos o el desarrollo de determinadas competencias.  |
| Universidad Metropolitana                       | Caracas.      | El perfil del psicólogo egresado de la Universidad Metropolitana es generalista, con formación integral y comprensión holística del hecho psicológico. A lo largo de los ciclos de formación, los estudiantes lograrán un conjunto de competencias de modo progresivo ( <a href="http://www.unimet.edu.ve/psicologia/">http://www.unimet.edu.ve/psicologia/</a> ) |
| Universidad Rafael Urdaneta                     | Maracaibo.    | No específica si la formación se da a través de contenidos o el desarrollo de determinadas competencias, sin embargo, se plantean determinados objetivos que debe alcanzar el psicólogo en cada área de desempeño.  |
| Universidad Yacambú                             | Barquisimeto. | Mediante la formación profesional, se procura desarrollar competencias para la observación sistemática, el análisis y el estudio del conocimiento relacionado con el comportamiento fundamentalmente del ser humano ( <a href="http://www.uny.edu.ve/popup/pregrado/hpsvermas.htm">http://www.uny.edu.ve/popup/pregrado/hpsvermas.htm</a> )                       |

*Tabla 04.* Universidades que desarrollan la Licenciatura en Psicología en Venezuela.

Así pues, se afirma que de las ocho Universidades que desarrollan la licenciatura en Psicología solo cuatro (04) a ciencia cierta están desarrollando la formación por competencias, como sabemos la Universidad Central de Venezuela utiliza la formación por contenidos, sin embargo, con respecto a las Universidades restantes (Universidad Bicentenario de Aragua, Universidad Centro Occidental Lisandro Alvarado y la Universidad Rafael Urdaneta), no se pudo obtener información por lo que no se puede afirmar que estas utilicen la formación por contenidos o por competencias, por lo que no se puede comparar cual modelo predomina para la formación de los Psicólogos en Venezuela.

En conjunto con lo anteriormente mencionado, es importante reconocer que Fullan (1997, c.p. García, 2011), menciona que el modelo educativo basado en competencias conlleva a una transformación y una elaboración de ideas y creencias, dando como resultado un proceso de innovación importante que genera un cambio en la forma en cómo los responsables del proceso de aprendizaje re-diseñen el significado de aprendizaje, que si bien es cierto, dará origen a conflictos y desacuerdos para lograr un cambio exitoso.

Por lo que, para que se dé una transformación en la calidad de la formación de los estudiantes, es necesario conocer ¿quiéны cómo enseña?, no basta con cambiar la estructura curricular sobre la base del contenido. Es necesario para la formación del estudiante conocer las directrices que orientan la docencia en la escuela de Psicología

Cabe señalar que el desarrollo curricular por competencias, debería considerar al docente como un motivador para el logro de las competencias en los estudiantes, a través de los conocimientos y habilidades, y es por esta razón que el docente no debe transmitir información sin primero presentarlo de forma problemática relacionándolo con el contexto de manera que el estudiante establezca un nexo entre las problemáticas de mayor interrogante y las soluciones (García, 2011).

Por otra parte, en vista de la importancia que tiene la internacionalización de los programas del estudio debido a la globalización, se ha vuelto imprescindible para las instituciones educativas superiores compartir un mismo lenguaje con respecto a sus planes de estudio y adoptar sistemas educativos de integración latinoamericana que permitan la compatibilidad y convergencia de sus programas de estudio (Fazio, 2011), todo esto con el fin de

estrechar lazos entre universidades de otras latitudes por medio del uso de las competencias y así fomentar la formación de alianzas para alcanzar objetivos comunes, cooperar académicamente entre ellas, etc. Se ha vuelto una realidad la movilidad por parte del profesorado y los estudiantes a otras instituciones para mejorar sus competencias, adquirir nuevos conocimientos, mejores actividades económica, etc., por lo que es imprescindible un lenguaje curricular unificado que permita comparar y reconocer el aprendizaje de los estudiantes y docentes (Peluffo y Graichen, 2009).

En otro orden de ideas, se hace hincapié a la investigación exploratorio-descriptivo expuesta por Piñeiro (2013), donde se identifica la formación de los licenciados en Psicología a través de las competencias y la estrategias docentes que implican diferentes modos didácticos; esta investigación tuvo como objetivo general: “identificar las practicas de la enseñanza que aplican los docentes de la Licenciatura en Psicología y sus creencias sobre el perfil del alumno que deben formar para insertarse favorablemente en el contexto actual” (pp.47-48); y como objetivo específicos se tuvieron:

Reconocer los tipos de estrategias utilizadas por los docentes; - identificar cuáles son desde la perspectiva de los profesores las principales competencias que deberían tener los psicólogos, - explorar si existen o no relaciones entre las prácticas docentes y el perfil de graduado en psicología requerido en la actualidad (p.48).

Así mismo, los resultados obtenidos engloban un número de estrategias mencionadas por los docentes para la formación del psicólogo entre las cuales se encuentra: el análisis de casos, administración de test con fines psicoeducativos, las entrevistas, grupos de discusión, practicas

institucionales, investigaciones, proyectos con supervisiones, role-play y trabajos prácticos, siendo estas las estrategias que mejoran la formación del psicólogo a nivel de empatía, ética, responsabilidad, en facilitar la solución de problemas, así mismo, dichas estrategias didácticas mejoran el desarrollo de competencias tales como: análisis de contextos, conocimiento de la dimensión social y antropología del ser humano, funciones de los modelos teóricos, métodos para la evaluación, diagnóstico y tratamiento, procesos y etapas del desarrollo y trabajos en equipo, sin embargo, dentro de sus limitaciones ésta el hecho que no describe cual es el modelo de competencias en el que se fundamenta, pero a pesar de ello, ésta investigación exploratoria-descriptiva recomienda “seguir investigando sobre las estrategias docentes y las competencias requeridas por las instituciones” (Piñeiro, 2013, p.56).

A manera de cierre, para que la Escuela de Psicología de la UCV pueda integrar a proyectos internacionales como el proyecto Alfa Tuning Latino-América, se debe ajustar a los requerimientos de los mismos y al tipo de enfoque que les subyace, lo que en última instancia implica una reflexión acerca de los objetivos propuestos para la formación del estudiante así como también la metodología a utilizar para alcanzarlos.

Tomando en cuenta las ideas anteriormente expuestas, se plantea el siguiente problema:

*¿Cuáles son los conocimientos y opiniones que tiene los docentes del Ciclo Aplicado de la Escuela de Psicología de la Facultad de Humanidades y Educación, de la Universidad Central de Venezuela, acerca de las competencias genéricas descritas en el Proyecto Tuning Latinoamérica y la didáctica profesional?*

#### **IV. OBJETIVOS**

##### **a. Objetivo General:**

Analizar los conocimientos y opiniones de los profesores de la Escuela de Psicología con respecto a la didáctica profesoral y las competencias genéricas propuestas por el Proyecto TuningLatinoamérica como elementos formativos del estudiante de Psicología de pregrado

##### **b. Objetivos Específicos:**

1. Validar un instrumento *ad hoc* orientado a explorar las opiniones de los profesores de la Escuela de Psicología de la UCV con respecto a la didáctica docente y la propuesta de competencias genéricas propuestas por el Proyecto Tuning Latinoamérica.
2. Identificar la inclusión de criterios normativos institucionales en la didáctica y la formación docente en las categorías analíticas.
3. Establecer las categorías analíticas comunes para identificar los elementos contentivos en las opiniones de los profesores relacionadas con las competencias genéricas del Proyecto Tuning Latinoamérica y las dinámicas docentes.
4. Identificar aquellas competencias que se encuentran insertas en las asignaturas que conforman el ciclo aplicado.

| <b>OBJETIVO GENERAL:</b> Analizar los conocimientos y opiniones de los profesores de la Escuela de Psicología con respecto a la didáctica profesoral y las competencias genéricas propuestas por el Proyecto Tuning Latinoamérica como elementos formativos del estudiante de Psicología de pregrado. |   |  |   |
|---|---|--|---|
| <b>Fases</b>  | <b>Objetivos específicos</b>  | <b>Objetivos Operacionales</b>   | <b>Actividades u objetivos</b>  |
| <b>FASE I</b>   | 1. Validar un instrumento <i>ad hoc</i> orientado a explorar las opiniones de los profesores de la Escuela de Psicología de la UCV con respecto a la didáctica docente y la propuesta de competencias genéricas expresadas por el Proyecto Tuning Latinoamérica   | 1) Buscar las fuentes bibliográficas correspondientes a las competencias del Proyecto Tuning y de la didáctica profesoral.<br>2) Sondar el material para la evaluación de las competencias del Proyecto Tuning y la didáctica profesoral.  | <b>Objetivos del instrumento:</b><br>- Identificar el conocimiento y opinión de los profesores respecto a la metodología Tuning y la didáctica profesoral<br>- Categorizar los conocimientos en áreas que faciliten el análisis de los datos. |
| <b>FASE II</b>  | 2. Identificar la inclusión de criterios normativos institucionales en la didáctica y la formación docente en las categorías analíticas.<br>3. Establecer las categorías analíticas comunes para identificar los elementos contentivos en las opiniones de los profesores relacionadas con las competencias genéricas del Proyecto Tuning Latinoamérica y las dinámicas docentes. | 1) Identificar los conocimientos y opiniones de los profesores de la Escuela de Psicología de la UCV acerca de las directrices y normativas para la preparación del docente.<br>2) Identificar la didáctica empleada por los docentes de la Escuela de Psicología UCV para la preparación de las asignaturas.<br>3) Determinar la apreciación de los profesores de la escuela de psicología de la UCV acerca de la concepción y metodología del Proyecto Tuning Latinoamérica. | - Aplicación de las entrevistas a los profesores para conocer la visión de cada profesor acerca de la temática propuesta para la tesis.   |
| <b>FASE III</b>   | 4. Identificar aquellas competencias que se encuentran insertas en las asignaturas que conforman el ciclo aplicado  | 1) Establecer los criterios de análisis de las opiniones de los profesores recogidos con el instrumento<br>2) Identificar las estrategias didácticas prácticas por los profesores de la escuela de Psicología.<br>3) Expresar diferentes recomendaciones para investigaciones posteriores.   | - Categorizar los datos.<br>- Pasarlos al programa computacional.<br>- Analizar los datos<br>- Realizar las discusiones pertinentes.<br>- Realizar las conclusiones y recomendaciones.  |

Tabla 5. Clasificación de los objetivos.

## V. MARCO METODOLÓGICO

### 5.1. Participantes.

Profesores de las menciones que pertenecen al ciclo aplicado de la Escuela de Psicología de la Universidad Central de Venezuela

### 5.2. Instrumentos.

- Lápices.
- Hojas.
- Instrumento COMPING-UCV.
- Programa estadístico *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*
- Programa de Microsoft Office Excel.

### 5.3. Constructos.

Tomando en cuenta que el objetivo de ésta investigación es describir el conocimiento y las opiniones de los profesores de la Escuela de Psicología de Universidad Central de Venezuela, acerca de la didáctica docente y la formación basada en competencias, es necesario presentarle al lector los basamentos que justifican considerar “*la opinión*” y el “*conocimiento*” como un constructo.

Al respecto, Ribes (2010) menciona que las expresiones psicológicas del lenguaje ordinario no son descripciones de ocurrencias que tienen lugar en el vacío, sino como actos episódicos enmarcados en una lógica disposicional, con sus circunstancias, relaciones, tendencias y propensiones, y por tanto, afirma que “la fenomenología o “materia cruda” de lo psicológico son las prácticas del lenguaje ordinario que incluyen expresiones mentales o psicológicas”

(Ribes, 2010, p.56). Él mismo autor plantea que“la ciencia parte de los fenómenos, objetos y acontecimientos familiares del conocimiento ordinario, cotidiano, su peculiaridad como modo de conocimiento radica en la creación de categorías y conceptos especiales para abstraer sus propiedades y relaciones” (Ribes, 2010, p. 65).

Por lo que en primera instancia, se describiría un constructo como una “creación mental”, una abstracción socialmente convenida, o un objeto conceptual que busca caracterizar un objeto real (Bunges, 1997). Seguidamente, Kerlinger y Lee (2002) describen un constructo como un concepto, que tiene el significado agregado de haber sido inventado o adoptado para un propósito científico especial, de forma deliberada y consciente (p.37).

Así pues, para fines de esta investigación se definirá a nivel teórico y operacional los siguientes constructos:

### **5.3.1. Opinión:**

#### **Definición Teórica:**

Debido a que las acepciones del concepto “opinión” que fueron investigadas no se adecuan al marco referencial y los objetivos de la investigación, se elaboró un concepto a partir del indicador verbal expresado por los docentes, que tiene como característica fundamental aquella impresión subjetiva acerca de un objeto o acción, que se genera a partir del conocimiento o saber previamente adquirido por la experiencia.

### 5.3.2. Conocimiento

**Definición Teórica:** Desde un punto de vista científico, Arias (2012) plantea que “Se define el conocimiento como un proceso en el cual se relaciona el sujeto que conoce, que percibe mediante sus sentidos, y el objeto conocido o percibido” (p.13).

En conjunto a la definición expuesta sobre “conocimiento”, se exponen dos tipos de conocimientos que proporcionan un significado específico a las acciones de los profesores al momento de dar una clase; estos son: el conocimiento cotidiano o no formal y el conocimiento formal, disciplinar, académico o científico.

Como bien lo menciona De la Fuente (2003) “el conocimiento cotidiano o no formal es ese tipo de conocimiento que nos hace movernos por la vida con cierta soltura pudiendo anticipar de forma probabilística lo que va a acontecer en diferentes situaciones” (p.34), así mismo este autor comenta que el conocimiento no formal o informal es transmitido culturalmente, de generación tras generación, mediante las experiencias familiares, el entorno y la propia experiencia del individuo, para así facilitar la comprensión de comportamientos, sucesos y características de las personas (De la Fuente, 2003).

Así mismo, De la Fuente (2003) menciona que el conocimiento disciplinar o conocimiento formal ha sido uno de los “elementos constitutivos del conocimiento humano” (p.34), gracias a la transmisión formal que es efectuada en las diferentes instituciones mediante el aprendizaje de las disciplinas y campos del saber. “Sin éste conocimiento estructurado y factual, no nos sería posible comprender con profundidad muchos de los fenómenos personales, sociales o naturales, con los que nos enfrentamos en la realidad actual” (De la fuente, 2003, p.34).

### 5.3.3. Competencias:

- **Definición Teórica:** Las competencias según el proyecto Tuning representan “Una combinación dinámica de atributos, en relación a procedimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los encargados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo” (Proyecto Tuning Europa, s.f. c.p. Menéndez, 2009, p.20).

### 5.3.4. Didáctica:

- **Definición Teórica:** Según Castillo y Cabrerizo (2005):

La didáctica es una ciencia práctica cuyos espacios propios lo constituyen: la enseñanza general y especial, el currículum, las técnicas de instrucción, los medios y las tecnológicas didácticas, y el profesorado. Estos espacios son los objetos de estudio de la didáctica, al realizar propuestos de intervención y optimización sobre ellos desde una perspectiva que integra un discurso pedagógico y un discurso técnico en una práctica educativa de la enseñanza (p.23).

- **Definición operacional**

Se define el conocimiento y la opinión docente como la respuesta de algunos Profesores de la Escuela de Psicología de la UCV (Ciclo Aplicado), en el Cuestionario del Conocimiento Y Opinión de los Profesores, acerca de las Competencias Propuestas por la Metodología Del Proyecto Tuning Latinoamérica Y Didáctica Profesorado – UCV en sus siglas COMPING-UCV, conformado por dos partes: 1) la primera parte conformada por 41 ítems con respuestas

dicotómicas (SI – NO) y abiertas (de opinión y conocimiento), 2) la segunda parte conformada por 83 ítems con preguntas dicotómicas (SI – NO) y una escala Likert (Nunca, Algunas veces, Casi siempre, Siempre).

#### 5.4. Procedimiento.

##### Fase I.

##### *Objetivos específicos:*

- Validar un instrumento *ad hoc* orientado a explorar las opiniones de los profesores de la Escuela de Psicología de la UCV con respecto a la didáctica docente y la propuesta de competencias genéricas propuestas por el Proyecto Tuning Latinoamérica

**Objetivos operacionales:** son aquellos que nacen de la atomización de los objetivos específicos, de manera que faciliten su comprensión y las actividades asociadas a ellos.

- Buscar las fuentes bibliográficas correspondientes a las competencias del Proyecto Tuning y de la didáctica profesional.
- Sondear el material para la evaluación de las competencias del Proyecto Tuning y la didáctica profesoral.

##### **Actividades:**

En primera instancia se realizó una búsqueda bibliográfica exhaustiva relacionada con la temática de la investigación (investigaciones en torno a competencias, Proyecto Tuning Europa y Latinoamérica, la didáctica profesoral, Pensum de la Escuela de Psicología y Acta Convenio UCV (1998) (“Condiciones Generales de Trabajo que a título de Contrato regulan las relaciones entre la Universidad Central de Venezuela y los miembros del personal Docente y de

Investigación a su servicio” p.01), luego de un estudio profundo de otros estudios e investigaciones, se realizaron modificaciones a la numeración de las 27 competencias del proyecto Tuning en términos de presentación ya que al realizar los ítems se visualizó una discrepancia en cuanto a la continuidad de los ítems. Obsérvese la siguiente tabla a continuación:

| <b>Competencias Genéricas presentadas por el Proyecto Tuning Latinoamérica</b>               | <b>Competencias Genéricas presentadas por el Proyecto Tuning Latinoamérica (reorganizadas)</b> |
|--|--|
| 1. Capacidad de Abstracción, análisis y síntesis.  | 1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.  |
| 2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.                                    | 2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.                                      |
| 3. Capacidad de organizar y planificar el tiempo.  | 3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo.  |
| 4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión.                                    | 4. Conocimiento sobre el área de estudio y la profesión.                                       |
| 5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano.  | 5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano.  |
| 6. Capacidad de comunicación oral y escrita.   | 6. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.                                 |
| 7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma.   | 7. Compromiso con su medio sociocultural.  |
| 8. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación.          | 8. Capacidad de comunicación oral y escrita.   |
| 9. Capacidad de Investigación.   | 9. Capacidad de comunicación en un segundo idioma.   |
| 10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.                                    | 10. Habilidad en el uso de las tecnologías de la comunicación.                                 |
| 11. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas. | 11. Capacidad de investigación.  |
|  | 12. Capacidad para aprender y actualizarse   |

|   |  |
|---|--|
| 12. Capacidad de crítica y autocrítica.                         | permanentemente.   |
| 13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones.                | 13. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas. |
| 14. Capacidad creativa.   | 14. Capacidad crítica y autocrítica.   |
| 15. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.  | 15. Capacidad para actuar ante situaciones nuevas.   |
| 16. Capacidad para tomar decisiones.                            | 16. Capacidad creativa.  |
| 17. Capacidad de trabajo en equipo.                             | 17. Capacidad para identificar, planear y resolver problemas.                                |
| 18. Habilidades interpersonales.                                | 18. Capacidad para tomar decisiones.   |
| 19. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes.        | 19. Capacidad de trabajo en equipo.  |
| 20. Compromiso con la preservación del medio ambiente.          | 20. Habilidades interpersonales.   |
| 21. Compromiso con su medio socio-cultural.                     | 21. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes.                                     |
| 22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad. | 22. Compromisos con la preservación del medio ambiente.                                      |
| 23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales.       | 23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales.                                    |
| 24. Habilidad para trabajar en forma autónoma.                  | 24. Habilidad para trabajar de forma autónoma.   |
| 25. Capacidad para formular y gestionar proyectos.              | 25. Capacidad para formular y gestionar proyectos.   |
| 26. Compromiso ético.   | 26. Compromiso ético.  |
| 27. Compromiso con la calidad.                                  | 27. Compromiso con la calidad.   |

*Tabla 6.* Reorganización de las competencias genéricas propuestas por el proyecto Tuning Latino-América

Posteriormente, se realizó el instrumento para la recolección de información que se denominó “Entrevista a los Profesores acerca de las Competencias Propuestas por la Metodología

Del Proyecto Tuning Latinoamérica Y Didáctica Profesor al – UCV designado en sus siglas COMPING-UCV conformado por 148 ítems con preguntas de selección, respuestas dicotómicas de SI – NO y ¿Por qué?, éste instrumento identificaba el conocimiento de los profesores acerca de la didacta, competencias, pensum de la Escuela de Psicología y el Proyecto Tuning; donde se entrevistarían a los profesores de las menciones del ciclo aplicado de la Escuela de Psicología de la UCV. A continuación se presenta la tabla de clasificación de los ítems por contenido/dimensión:

|                    | DIDÁCTICA                     | COMPETENCIA                 | PENSUM UCV                  | PROYECTO TUNING  |
|--------------------|-------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|--|
| CONOCIMIENTO       | 1*3,4,5,6,7,8,9,10,11,143,144 | 29*30,31,32,33,34,37,38, 39 | 12, 13, 14, 15, 17, 18, 24* | 40, 41, 42, 43   |
| PRÁCTICA           | 2, 11, 20,21,22,23            | 43,63*,67*, 147, 148        | 16, 19, 24*. 25, 26, 27, 28 | 44   |
| OPERACIONALIZACIÓN |                               |                             |                             | 45,46,47,48,49,50,51,52,53,54,55,56,57,58,59,60,61,62,64,65,66,68,69,70,71,73,74,75,76,77,78,79,80,81,82,83,84,85,86,87,88,89,90,91,92,93,94,95,96,97,98,99,100,101,102,103,104,105,106,4107,108,109,110,111,112,113,114,115,116,117,118,119,120,121,122,123,124,125,126,127,128,129,130,131,132,133,134,135,136,137,138,139,140,141,142,143,144,145,146 |

*Tabla 7. Dimensión y Contenido del COMPING-UCV primera versión*

Así mismo se presenta la siguiente tabla que contiene la calcificación de los ítems que hacen referencia a las 27 competencias del Proyecto Tuning Latinoamérica:

| NOMBRE DE LA COMPETENCIA   | NÚMERO DEL ÍTEM                      |
|--|--------------------------------------|
| 1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.  | 45, 46, 47, 48, 49                   |
| 2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.                                    | 50, 51, 52, 53                       |
| 3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo.  | 54, 55, 56, 57,                      |
| 4. Conocimiento sobre el área de estudio y la profesión.                                     | 58,59,<br>60,61,62,63,108*,117*,118* |
| 5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano.  | 64,65,66                             |
| 6. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.                               | 67,68                                |
| 7. Compromiso con su medio sociocultural.  | 69,70,71                             |
| 8. Capacidad de comunicación oral y escrita.   | 72, 73,74,75,76,                     |
| 9. Capacidad de comunicación en un segundo idioma.   | 77,78,79,                            |
| 10. Habilidad en el uso de las tecnologías de la comunicación.                               | 80,81,82                             |
| 11. Capacidad de investigación.  | 83, 84,85,86                         |
| 12. Capacidad para aprender y actualizarse permanentemente.                                  | 87,88,89,90,91                       |
| 13. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas. | 92,93,94                             |
| 14. Capacidad crítica y autocrítica.   | 95,96,97                             |
| 15. Capacidad para actuar ante situaciones nuevas.   | 98,99,100,101,102                    |
| 16. Capacidad creativa.  | 103,104,105                          |
| 17. Capacidad para identificar, planear y resolver problemas.                                | 106,107,108*                         |
| 18. Capacidad para tomar decisiones.   | 109,110,111,112*                     |
| 19. Capacidad de trabajo en equipo.  | 113, 114,115,116                     |
| 20. Habilidades interpersonales.   | 117, 118*,119,120,121                |
| 21. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes.                                     | 122, 123,124,125                     |
| 22. Compromisos con la preservación del medio ambiente.                                      | 126,127,128,                         |
| 23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales.                                    | 129,130,131                          |
| 24. Habilidad para trabajar de forma autónoma.   | 132,133,134                          |
| 25. Capacidad para formular y gestionar proyectos.   | 135,136,137                          |
| 26. Compromiso ético.  | 138,139,140,141,142                  |
| 27. Compromiso con la calidad.   | 143,144,145,146,                     |

Tabla 8. Primera clasificación de ítems en relación a las competencias genéricas del Proyecto Tuning

Dicho instrumento fue entregado a 3 expertos en formación curricular, didáctica profesoral, competencias y Proyecto Tuning para realizar la validación de contenido (Ver Anexo 01 y 02).

- **Experto 1:** Iniciales: P.P.Licenciado en Psicología, Magister Scientiarum en Análisis Conductual

- **Experto 2:** Iniciales M.P. Licenciado en Educación, Philosophiae Doctor en la Universidad Nova. Experto en el área de Competencias, promotora del Proyecto Tuning Latinoamérica en Venezuela.
- **Experto 3:** Iniciales R.B. Licenciado en Educación, MSC. En Psicología Social. Doctora en Ciencias de la Educación.

**Vista general de la evaluación con los expertos:** En general los expertos coincidieron en: (1) reducir el número de ítems ya que el instrumento era bastante extenso como para realizar una entrevista en 10 minutos aproximadamente para cada profesor; (2) los expertos coincidieron en convertir la entrevista en un cuestionario práctico, el cual sería entregado a los profesores y respondido de manera escrita; (3) vincular la didáctica profesoral con el Proyecto TuningLatinoamérica; (4) incluir dentro del instrumento ítems relacionados con el plan de estudios y normativas institucionales; (5) finalmente una de las sugerencias del tercer experto fue convertir las preguntas relacionadas con el Proyecto Tuning en una escala de selección tipo Likert en conjunto con una escala dicotómica.

Una vez obtenidas las evaluaciones por parte de los profesores se dio pie a realizar las modificaciones en torno a los contenidos, presentación de los ítems, número de ítems originándose así la segunda versión del COMPING-UCV denominado Cuestionario del conocimiento y opinión a través de la experiencia de los Profesores, acerca de las Competencias Propuestas por la Metodología Del Proyecto Tuning Latinoamérica Y Didáctica Profesoral – UCV (Ver Anexo 03), el cual se encuentra conformado por dos partes: a) La primera parte conformada por 41 ítems con respuestas dicotómicas de SI – NO y respuestas abiertas que fomentan la opinión del profesorado y b) la segunda parte por 83 ítems con preguntas dicotómicas (SI – NO) y una escala likert (Nunca, Algunas veces, Casi siempre, Siempre)

Tabla 9. Dimensiones y Contenido del Instrumento COMPING-UCV versión 2. PRIMERA PARTE

|                     | Didáctica                                     | Competencias   |
|---------------------|---|--|
| <b>Opinión</b>      | 15,16,17,18,19,20,21,<br>22,34, 40, 41        | (*)1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,21,22,23,24,25,26,27,28,29,30,31,32,34,35,36,37,38,39,40,41,42,43,44,45,46,47,48,49,50,51,52,53,54,55,56,57,58,59,60,61,62,63,64,65,66,67,68,69,70,71,72,73,74,75,76,77,78,79,80,81,82,83. |
| <b>Conocimiento</b> | 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,<br>,12,13,14, 33, 35 | 23,24,25,26,27,28,29,30,31,32,36,37,38,39  |

Así mismo, se presenta la tabla de la Segunda parte del Instrumento COMPING-UCV versión 2, donde se señalan los ítems asignados a cada competencia del Proyecto Tuning Latinoamérica:

| NOMBRE DE LA COMPETENCIA   | NÚMERO DEL ÍTEM |
|--|-----------------|
| 1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.  | 1,2,3           |
| 2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.                                    | 4,5,6           |
| 3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo.  | 7,8,9           |
| 4. Conocimiento sobre el área de estudio y la profesión.                                     | 10,11,12        |
| 5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano.  | 13,14,15        |
| 6. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.                               | 16,17,18,       |
| 7. Compromiso con su medio sociocultural.  | 19,20           |
| 8. Capacidad de comunicación oral y escrita.   | 21,22,23        |
| 9. Capacidad de comunicación en un segundo idioma.   | 24,25,26        |
| 10. Habilidad en el uso de las tecnologías de la comunicación.                               | 27,28,29        |
| 11. Capacidad de investigación.  | 30,31,32        |
| 12. Capacidad para aprender y actualizarse permanentemente.                                  | 33,34,35        |
| 13. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas. | 36,37,38        |
| 14. Capacidad crítica y autocrítica.   | 39,40,41,42     |
| 15. Capacidad para actuar ante situaciones nuevas.   | 43,44,45,46,47  |
| 16. Capacidad creativa.  | 48,49,50        |
| 17. Capacidad para identificar, planear y resolver problemas.                                | 51,52,53        |
| 18. Capacidad para tomar decisiones.   | 54,55,56        |
| 19. Capacidad de trabajo en equipo.  | 57,58,59        |
| 20. Habilidades interpersonales.   | 60,61,62,63     |
| 21. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes.                                     | 64,65           |

|   |           |
|---|-----------|
| 22. Compromisos con la preservación del medio ambiente.   | 66,67,68  |
| 23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales. | 69,70,71  |
| 24. Habilidad para trabajar de forma autónoma.            | 72,73,74  |
| 25. Capacidad para formular y gestionar proyectos.        | 75,76,77  |
| 26. Compromiso ético.                                     | 78,79,80  |
| 27. Compromiso con la calidad.                            | 81, 82,83 |

Tabla. 10. Distribución de Ítems de las 27 competencias del Proyecto Tuning Latinoamérica – Segunda parte del COMPING-UCV.

## Fase II

### Objetivos Específicos

- Identificar la inclusión de criterios normativos institucionales en la didáctica y la formación docente en las categorías analíticas.
- Identificar los elementos contentivos en las opiniones de los profesores con la finalidad de establecer las categorías analíticas comunes de las mismas, relacionadas con las competencias genéricas del Proyecto Tuning Latinoamérica.

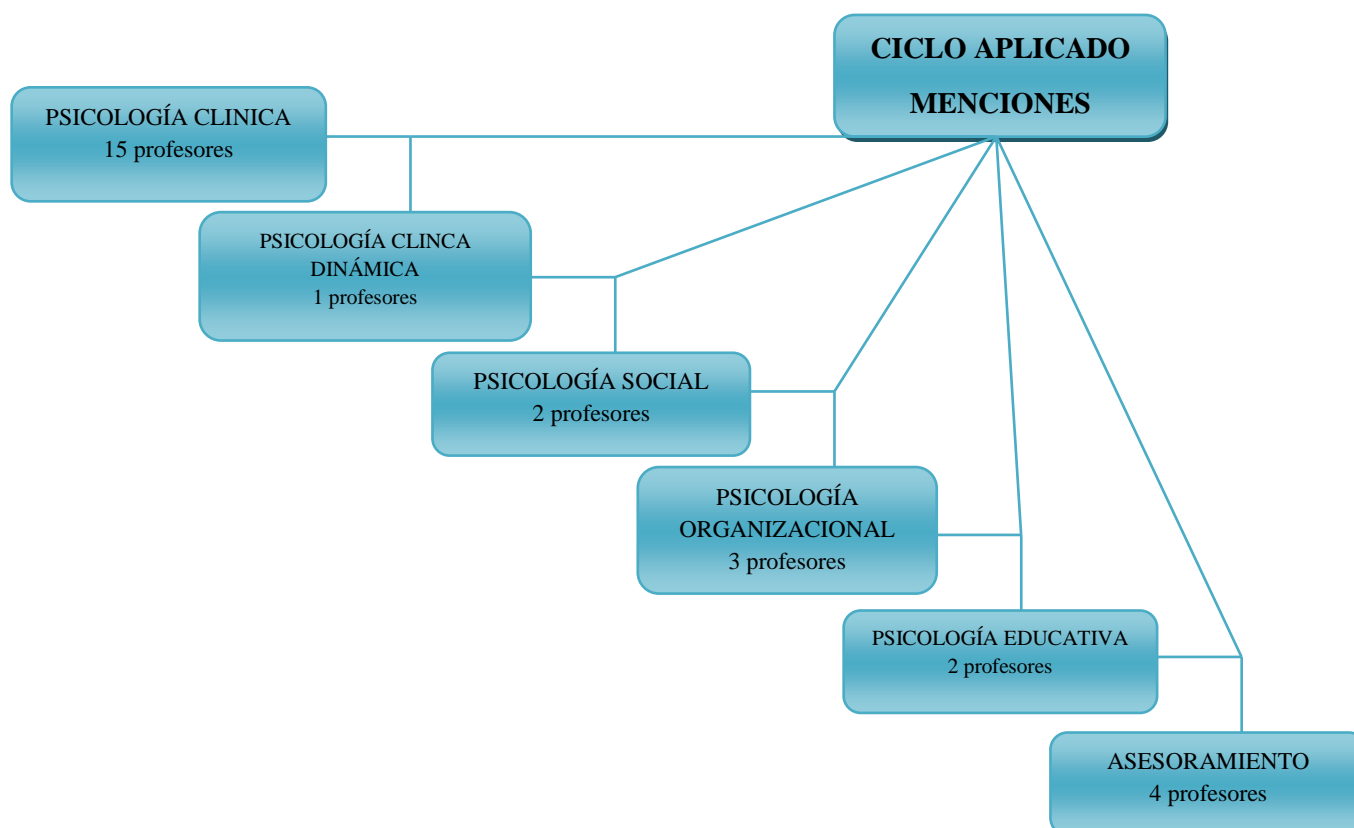
### Objetivos Operacionales.

- Identificar los conocimientos y opiniones de los profesores de la Escuela de Psicología de la UCV acerca de las directrices y normativas para la preparación del docente.
- Identificar la didáctica empleada por los docentes de la Escuela de Psicología UCV para la preparación de las asignaturas.
- Determinar la apreciación de los profesores de la escuela de psicología de la UCV acerca de la concepción y metodología del Proyecto Tuning Latinoamérica.

### Actividades.

Para cumplir los objetivos de propuestos para la segunda fase de la investigación, se hizo entrega del instrumento COMPING-UCV a algunos profesores de los 6 menciones u opciones

(Psicología Clínica, Psicología Clínica Dinámica, Psicología Social, Psicología Organizacional, Psicología Educativa y Asesoramiento Psicológico) que conforman el ciclo aplicado de la Escuela de Psicología de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela, a continuación se presentan los nombres de dichas menciones y el número de profesores a los que se les entregó el COMPING-UCV.



*Figura 5.* Distribución de la muestra según las menciones del Ciclo Aplicado.

Para esta fase se contó con la participación de un total de 27 profesores, tanto profesores recién integrados o que han dado la materia 1 sola vez, como profesores con mayor experiencia en el área docente.

## **5.2. TIPO DE INVESTIGACIÓN Y DISEÑO.**

### **Investigación Descriptiva:**

La presente investigación es de tipo descriptivo; como lo mencionan Hernández, Fernández y Baptista (2003) ésta busca identificar las propiedades de las personas, grupos y fenómenos que son sometidos a un análisis; se caracterizan por la evaluación de diferentes aspectos propios del fenómeno a investigar, donde se selecciona una serie de “cuestiones” y se miden de manera independiente para así describir lo que se investiga, así mismo, miden de forma independiente las variables que tienen que ver con el fenómeno y su objetivo no es indicar la manera en que se relacionan; de igual forma “los estudios descriptivos se centran en medir con la mayor precisión posible (...) pueden ofrecer la posibilidad de predicciones aunque sean rudimentarias” (Hernández, et al., 2003 p.117), conjunto a esto, la investigación es no experimental y el diseño de investigación es transaccional, ya que “recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables, y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado” (Hernández, et al., 2003. p.270) tiene como objetivo indagar la incidencia y los valores que se manifiestan en una o más variables y proporcionar su descripción.

## **VI. RESULTADOS**

Para fines de esta investigación se consideró analizar únicamente los ítems más significativos del instrumento, de manera que se abarcarán únicamente aquellos que más se relacionen con los objetivos del trabajo, sin embargo, para mayor información el lector puede revisar los anexos 04 donde se encuentran las tablas específicas para cada ítem y anexo 05 donde se encuentran las categorías del análisis de contenido.

### ***Análisis Cualitativo de la Normativa Institucional***

La categoría de Normativa Institucional engloba los conocimientos y opiniones de los profesores acerca de los estatutos y reglamentos del Acta Convenio en los ítems 15,16 y 17, específicamente de aquellos aspectos relacionados con la planificación de las horas semanales invertidas en el desarrollo de líneas de investigación y la preparación de las clases.

En lo referente a las horas dedicadas a la investigación, un grupo significativo de los profesores (10) afirmaron que invierten ejercen entre 0 a 2 horas en actividades de investigación, mientras que un grupo menos numeroso de profesores (5) mencionaron invertir entre 10-16 horas a las actividades relacionados al desarrollo de líneas de investigación, finalmente el grupo minoritario (4) mencionó invertir 4-7 horas en realizar actividades de investigación.

Por otro lado, la mayor parte de los profesores (16) distribuyen de una a seis horas a la semana para la preparación de sus clases, seguidos de un grupo poco menor (5) que establecen invertir de ocho a diez horas en la preparación de sus clases, mientras que el grupo más reducido (1) de profesores afirman dedicar entre diez y dieciséis horas a la semana para la planificación de sus clases.

Para un mayor análisis se invita al lector a observar el anexo n°5.

### ***Análisis Cualitativo del Pensum y/o Programa***

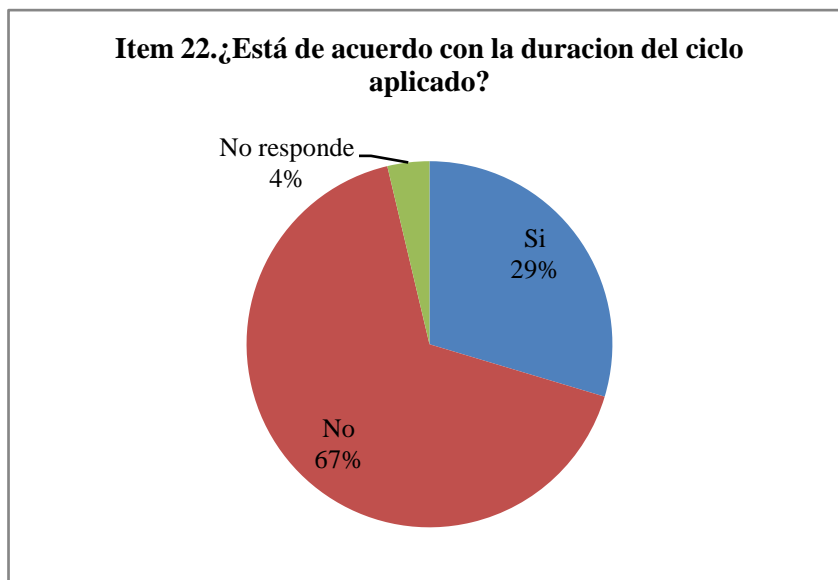
Dentro de esta categoría se agrupan aquellas respuestas que hacen referencia a las opiniones de los profesores acerca del pensum y el programa de su asignatura en los ítems 18, 19, 20, 21 y 22

Primeramente, un grupo significativo de profesores afirman que basan sus decisiones sobre cómo impartir su asignatura a partir de los *temas y objetivos* que se plantean en el programa de su respectiva asignatura. A su vez, incluyen una amplia gama de aspectos temporales en la planificación de sus actividades, dígase el cronograma de clase, la planificación del semestre sobre la base de las 16 semanas de clase correspondientes, la disponibilidad del horario del profesor y la posibilidad de eventos ajenos a las actividades universitarias que tienden a incidir en las actividades planificadas.

En menor medida, los profesores mencionan que toman en consideración para la estructura de sus clases la *dificultad o facilidad* que tienen sus estudiantes con respecto a los contenidos de su materia, y sobre la base de ello, también toman en cuenta estrategias que se ajusten a la temática y/o alumnos. Adicionalmente, algunos profesores afirmaron que toman en consideración la *novedad* del tema a impartir como un elemento importante para planificar la estructura de sus clases, ya que invierten horas académicas en la búsqueda de materiales y bibliografías nuevas. Con respecto a los profesores que imparten materias de orden práctico relacionados con las funciones disciplinares, se encontró que consideran como elemento importante para *la planificación, el espacio y tiempo para las asesorarías, las destrezas* de sus alumnos ya que de ellas se derivan las estrategias y los puntos focales de la asesoría y finalmente la orientación al estudiante en los casos clínicos.

En relación a las opiniones de los profesores sobre las modificaciones que realizan a los objetivos de los programas, mencionan que invierten parte de su tiempo en modificar los contenidos y objetivos del mismo. Describen en reiteradas oportunidades que incorporan materiales y contenidos nuevos, así como materiales didácticos nuevos para dinamizar las clases por medio de ejercicios, algunos profesores inclusive afirman que proveen contenidos y

herramientas “necesarias” y “pertinentes” para el futuro ejercicio profesional del estudiante, para un mayor análisis observar el anexo n° 05 referentes a esta categoría.



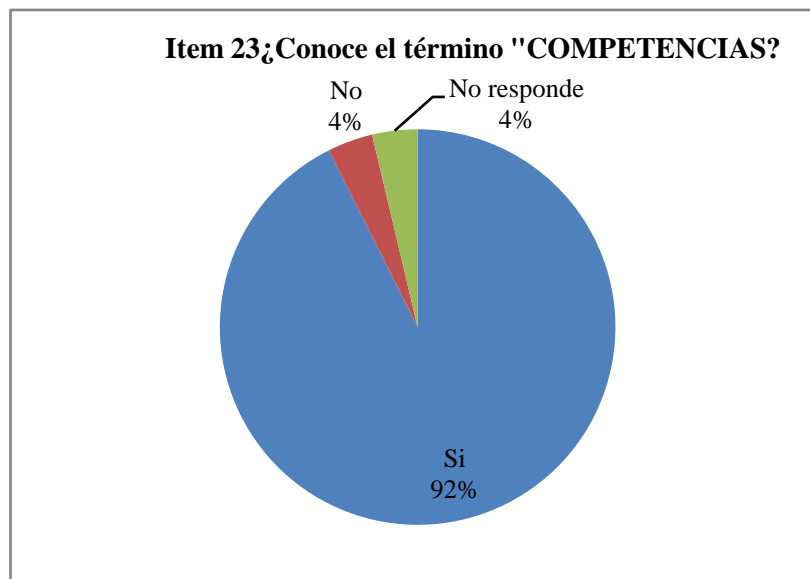
*Figura 6.* Porcentaje de las respuestas obtenidas por el promedio del ítem 22 ¿Está de acuerdo con la duración del ciclo aplicado?

En cuanto a la figura 6, el cual representa la distribución porcentual de las respuestas de los profesores del ítem “¿Está de acuerdo con la duración del ciclo aplicado?”, se puede observar que un 67% de los profesores están en contra de la duración del ciclo aplicado, por otra parte, el 29% de los profesores afirma estar de acuerdo con la duración de dicho ciclo, mientras que un 4% de los profesores no responden el instrumento.

Para finalizar, se presenta el análisis de contenidos de la opinión de los profesores acerca de la estructura del pensum con respecto a la división de la Licenciatura de Psicología, la duración del ciclo básico y el ciclo aplicado. De manera general, gran parte de los profesores afirmaron estar en desacuerdo con la existencia de una división en la formación del estudiante en un ciclo básico y aplicado, ya que consideran que se debe priorizar la formación de un psicólogo

integral, integrando aspectos temáticos de todas las menciones, por otra parte, también afirmaron que el ciclo básico debería de incorporar temas del ciclo aplicado, para formar psicólogos menos especializados.

### *Análisis del término Competencias*



*Figura 7.* Porcentaje de las respuestas obtenidas por el promedio del ítem 23 ¿conoce el término competencias?

En la figura 7, demuestra que el 92% de los profesores afirman conocer el término competencias, mientras que el 4% mencionan que no conocen dicho término, así mismo, se observa que el 4% de la población no responde el ítem con relación al 100% de la población.

El análisis de las respuestas de este ítem (ítem 23 y 24) permitió observar que la mayoría de los profesores que responden “Si”, se refirieron al término **“competencias”** con diferentes conceptos tales como: **capacidad, habilidades y destrezas**, que conllevan a una determinada **conducta o acción**(aprendida y/o adquirida a través de la experiencia y observable), la cual responde a diferentes fines (ya sea actividades, tareas, situaciones no específicas, etc.) y que tiene

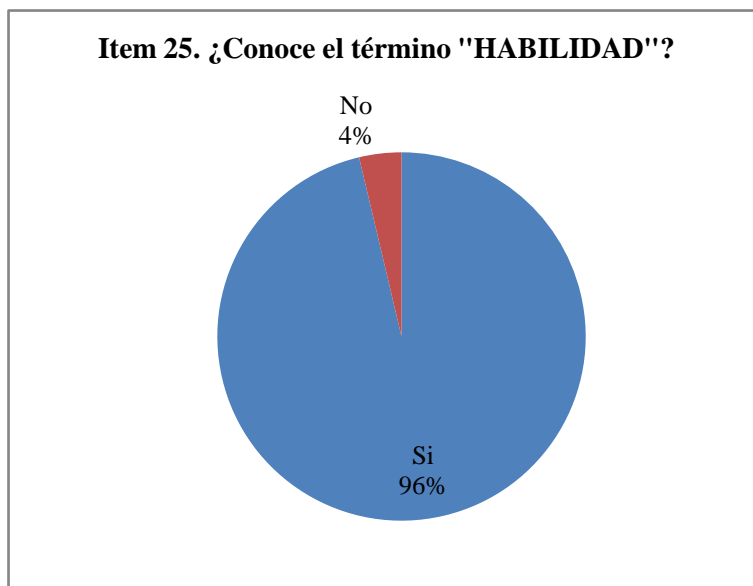
por objetivo la realización de una *actividad eficaz* que permite el desarrollo de la persona a nivel laboral y social.

Así mismo, se observa que en varias definiciones se hace mención del *conocimiento*, como un proceso cognoscitivo que permite el desempeño de una tarea en un área específica, facilitando la ejecución de un rol y mejorar sus interacciones sociales.

Sin embargo, se mencionaron otros sinónimos que no necesariamente se vinculan con las definiciones expresadas anteriormente como por ejemplo: “*conjunto de funciones*”, “*aptitudes*”, “*estrategias*”, “*conductas integradas*” y “*procesos matemáticos*”.

En conclusión, de toda la información recabada, la más significativa es el uso que le dan los profesores al concepto de competencias, asemejándolo a otros conceptos de la psicología como capacidad, destreza, habilidades y conocimientos los cuales van dirigidos a una meta-objetivo específica (si el lector desea obtener mayor información sobre las categorías, revisar anexo n° 05).

### *Análisis Cualitativo de Habilidad*

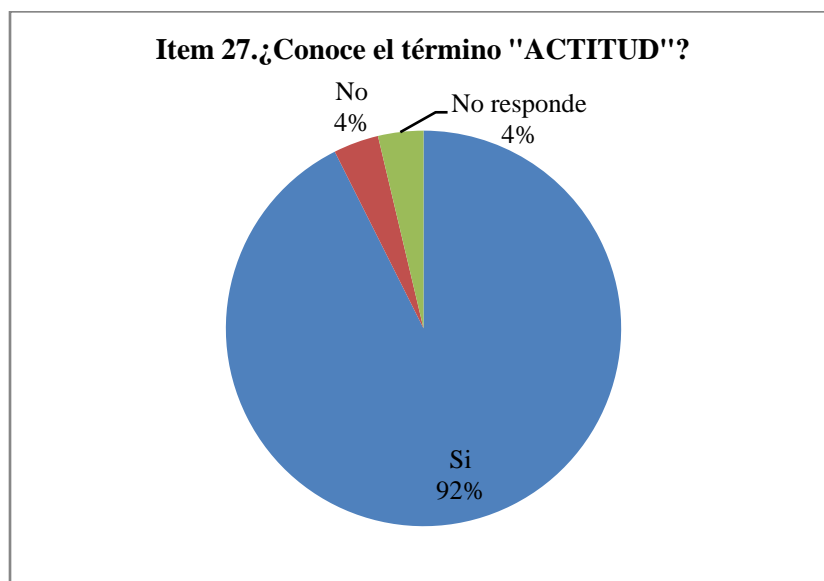


*Figura 8.* Porcentaje de las respuestas obtenidas por el promedio del ítem 25. ¿Conoce el término Habilidad?

Como se puede observar en el figura 8, el 96% de los profesores afirman conocer el concepto de Habilidad, por el contrario, solo el 4% mencionan que no conocen dicho término, no se presentaron valores perdidos (no responde).

El análisis de contenido revela que los significados atribuidos por los profesores al concepto de habilidad se relacionan con el aspecto más procedimental de una acción o una tarea, íntimamente relacionada con la experiencia y la práctica. Al igual que en los análisis de contenidos previos, se observaron sinónimos mencionados previamente, tales como, *actividades*, *conductas*, *capacidades*, *destrezas* y *pericias* (para mayor información sobre las categorías, el lector puede revisar el anexo n° 05).

### *Análisis Cualitativo de Actitud*

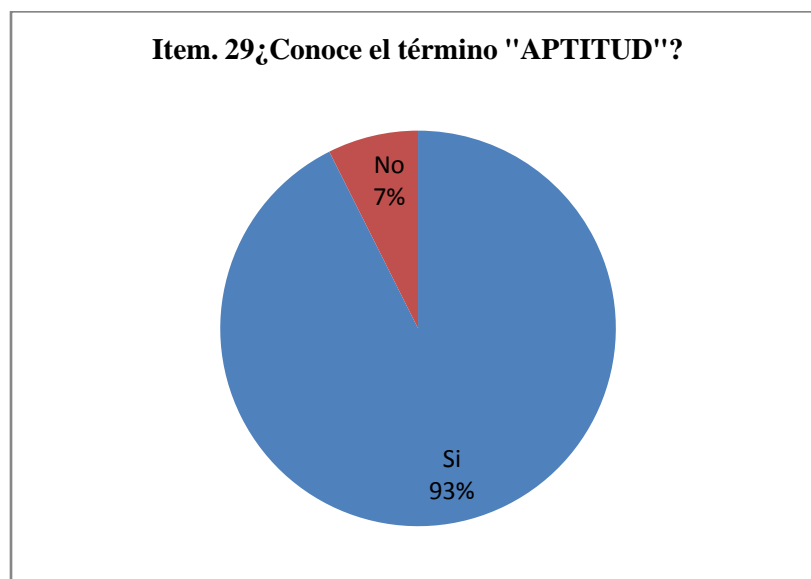


*Figura 9.* Porcentaje de las respuestas obtenidas por el promedio del ítem 27. ¿Conoce el término actitud?

Como se puede observar en la figura 9, el 92% de los profesores afirman conocer el concepto de *Actitud*, por el contrario, el 4% mencionan que no conocen dicho término, mientras que el 4% de la población no responde la pregunta.

A partir del análisis de contenido realizado, se pudo observar que los docentes entienden la actitud como una *conducta* o *predisposición* de un sujeto *ante un estímulo o contexto en particular*, a su vez, incluyen aspectos de procesos inter-relacionados entre sí como estados internos, sean estas *expresiones emocionales, cognitivas, disposicionales y/o motivacionales*. Los profesores hacen referencia a que esas acciones o conductas que realiza el sujeto, *están sujetas a un contexto, conducta que se manifiesta en un momento adecuado, e inclusive, como un medio para adaptarse al ambiente*.

### *Análisis Cualitativo de Aptitud*



*Figura 10.* Porcentaje de las respuestas obtenidas por el promedio del ítem 29. ¿Conoce el término aptitud?

La figura 10, demuestra que el 93% de los profesores alegan conocer el término aptitud mientras que el 7% mencionan que no conocen dicho término en relación al 100% de la población, no existen valores perdidos.

El análisis cualitativo indica que la mitad de los profesores definen éste término como una serie de *capacidades* que son propias de un individuo (innatas o genéticas) que permiten y *facilitan el desempeño* de un rol o actividad.

Así mismo, delimitan la aptitud como una *disposición* (el cual es visto como sinónimo de capacidad) para *desempeñar* una actividad y/o para aprender y/o como una “potencialidad” para realizar una actividad, ello implica un desarrollo de ciertas destrezas que se encuentran relacionadas con el medio ambiente social. Se encontraron también otros conceptos menos

vinculados a éstas últimas acepciones como por ejemplo.: “*proceso analítico*”, “*conocimiento*”, “*condición para formar necesidades*” (ver anexo n° 05).

### *Análisis Cualitativo Termino Capacidad*

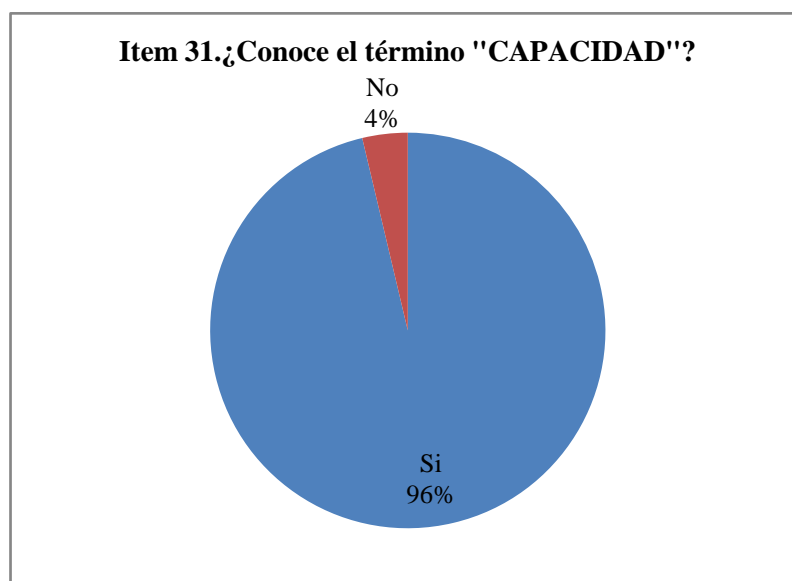


Figura 11. Porcentaje de las respuestas obtenidas por el promedio del ítem 31. ¿Conoce el término capacidad?

Como se puede observar en la figura 11, el 96% de los profesores afirman conocer el concepto capacidad, por el contrario, el 4% mencionan que no conocen dicho término.

El análisis de contenido evidencia que los profesores entienden la capacidad como una característica intrínseca del sujeto, que le permite ejecutar una actividad de manera exitosa, en suma a esto se pudo observar que los sinónimos usados con mayor frecuencia para definir la “capacidad” fueron: *aptitudes, condiciones, conocimientos, destrezas, facultades, habilidades, recursos, repertorios y talentos*. A su vez, se pudo identificar una segunda acepción relacionada con los procesos cognitivos, como por ejemplo: “*proceso internos*”, “*rasgo de personalidad*”, “*solución de problemas*”, “*tomas de decisiones*”, entre otros.

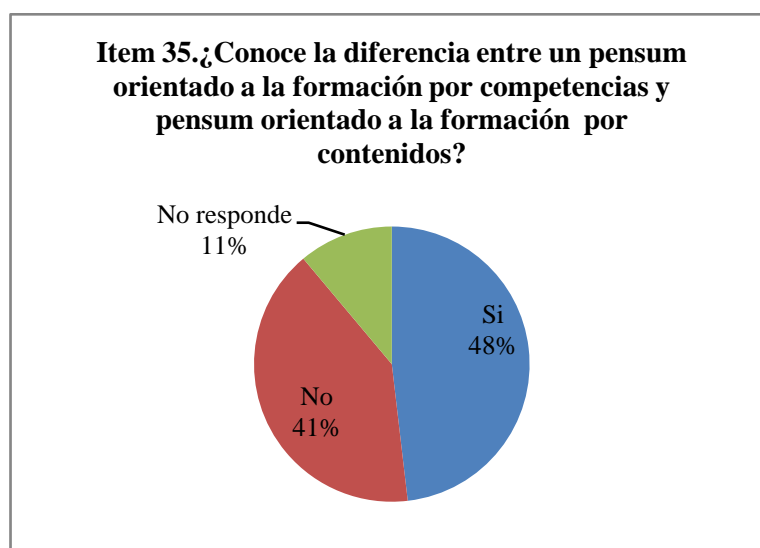
### Ítem 34. Estrategias didácticas

| <b>ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS</b>       | <b>TOTAL</b> |
|-------------------------------------|--------------|
| Solución de problemas               | 48%          |
| Dinámicas de grupo                  | 63%          |
| Trípticos                           | 7%           |
| Proyecto didácticos                 | 19%          |
| Estudios de casos                   | 74%          |
| Participación Activa                | 81%          |
| Clases Magistrales                  | 70%          |
| Utilización de VideoBeam            | 74%          |
| Trabajos no presenciales            | 52%          |
| Evaluaciones Presenciales           | 70%          |
| Sondeo Formativo                    | 19%          |
| Material bibliográfico Impreso      | 78%          |
| Torbellino de Ideas                 | 44%          |
| Demostraciones Activas              | 30%          |
| Seminarios con expertos             | 37%          |
| Tutorías                            | 56%          |
| Exposiciones                        | 81%          |
| Mapas mentales                      | 19%          |
| Proyectos Temáticos                 | 15%          |
| Proyectos de Investigación          | 37%          |
| Escenificaciones o Representaciones | 41%          |
| Exposición Docente                  | 67%          |
| Escribir en la Pizarra              | 44%          |
| Tareas presenciales                 | 30%          |
| Mentefactos                         | 7%           |
| Evaluaciones No presenciales        | 37%          |
| Diálogo simultáneos                 | 7%           |
| Material bibliográfico Digital      | 70%          |
| Grupos de Discusión                 | 63%          |
| Foros                               | 7%           |
| Seminarios sin expertos             | 41%          |

Tabla 11. Resultados de las estrategias didácticas.

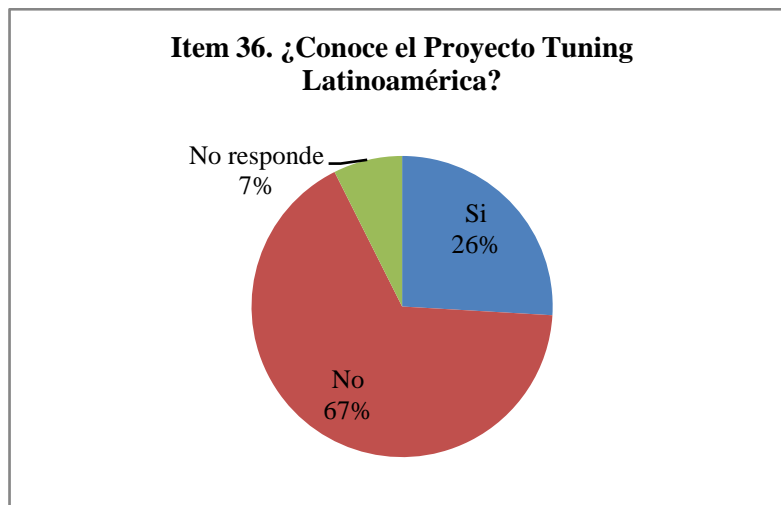
La tabla 10, representa el porcentaje de las *estrategias didácticas* utilizadas sobre la base del 100% los profesores que respondieron el instrumento; se aprecia que las estrategias didácticas más utilizadas (representadas por el color azul) son: Exposiciones con 81%, Participación activa con un 81%, material bibliográfico impreso 78%, estudios de casos con un 74%, utilización del

VideoBeam 74%, clases magistrales 70%, evaluaciones presenciales 70%, exposición docente 67% y material bibliográfico 70%; así mismo, se observa que las estrategias menos utilizadas se encuentran representadas por el color rojo son: trípticos, metenfactos, diálogos simultáneos y fotos con un 7%, el resto de las estrategias se encuentran en un rango de 15% al 63%.



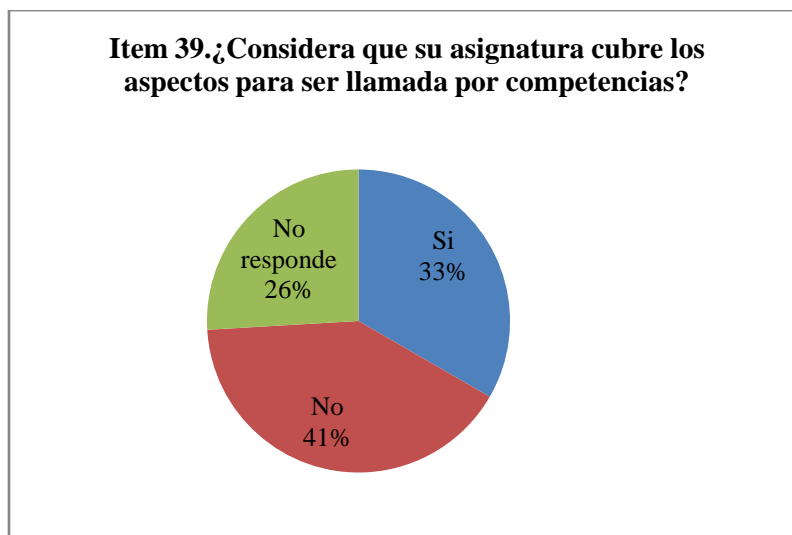
*Figura 12.* Porcentaje de las respuestas obtenidas por el promedio del ítem 35. ¿Conoce la diferencia entre un pensum orientado a la formación por competencias y pensum orientado a la formación por contenidos?

La presente figura 12, representa la distribución porcentual de las respuestas de los profesores con respecto al ítem 35, del cual un porcentaje de 48% de los profesores contestaron “Sí” conocer la diferencias entre una formación basada por competencias y por contenidos, por otra parte, un porcentaje 41%de los profesores contestaron que “No” conocen las diferencias, mientras que un 11% no respondió al ítem. Estos datos indican que un porcentaje ligeramente superior afirman conocer los aspectos que distinguen una formación basada en competencias y por contenido.



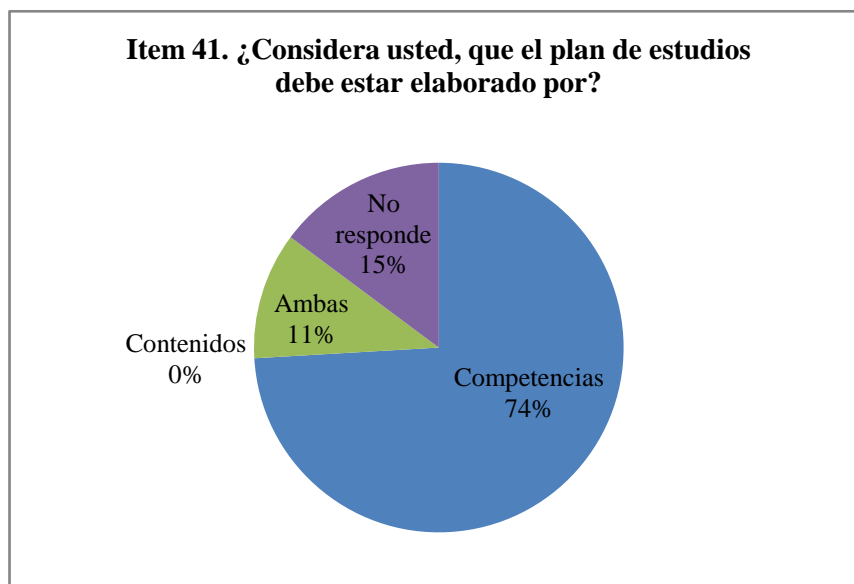
*Figura 13.* Porcentaje de las respuestas obtenidas por el promedio del ítem 36. ¿Conoce el Proyecto Tuning Latinoamérica?

La figura 13 representa la distribución porcentual de las respuestas de los profesores con respecto al ítem “¿Conoce el Proyecto Tuning Latinoamérica?”. La mayoría de los profesores afirman que “No” conocen el Proyecto Tuning Latinoamérica, con un 67%, por otro lado, el 26% de los profesores contesta que “Sí” conocen dicho proyecto, y finalmente un 7% de los profesores no respondieron el ítem. Ello permite concluir que la mayoría de los profesores que participaron del estudio, no conocen el Proyecto Tuning Latinoamérica.



*Figura 14.* Porcentaje de las respuestas obtenidas por el promedio del ítem 39. ¿Considera que su asignatura cubre los aspectos para ser llamada por competencias?

En cuanto la figura 14, el cual representa la distribución porcentual de las respuestas de los profesores del ítem “¿Considera que su asignatura cubre los aspectos para ser llamado por competencias?”, se puede observar que un 41% de los profesores afirman que su asignatura “No” cubre los aspectos para denominarse una materia basada en competencias o por contenido, mientras que un 33% de los profesores mencionan que “Sí”, por otro lado, un 26% de los profesores no respondieron el ítem. Estos datos nos permiten afirmar que, la mayor parte de los profesores que participaron en el estudio comparten la perspectiva de que sus asignaturas no cubren los aspectos necesarios para ser consideradas materias basadas en la formación por competencias.



*Figura 15.* Porcentaje de las respuestas obtenidas por el promedio del ítem 41. ¿Considera usted, que el plan de estudio debe estar elaborado por?

Con respecto al ítem “¿Considera usted, que el plan de estudios debe estar elaborado por competencias/contenidos/ambos?”, representado en la figura 15, se observa cómo un 74% de la muestra afirma estar de acuerdo con una formación por competencias, mientras que un 11% de la muestra afirma tiene una preferencia por una formación incluyente de ambas perspectivas, por otra parte, ninguno de los profesores menciono estar de acuerdo con una formación basada en contenidos mientras que un 15% de los profesores no respondieron el ítem.

## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LAS COMPETENCIAS GENERICAS DEL PROYECTO TUNING LATINOAMERICA

**Nota:** las puntuaciones registradas a continuación, son producto de los promedios de las respuestas de los docentes en relación a cada competencia, ya que una competencia se encuentra conformada por aproximadamente 3-5 ítems, si el lector desea conocer las respuestas individuales para cada ítem, puede revisar los anexos n° 06 y n° 07.

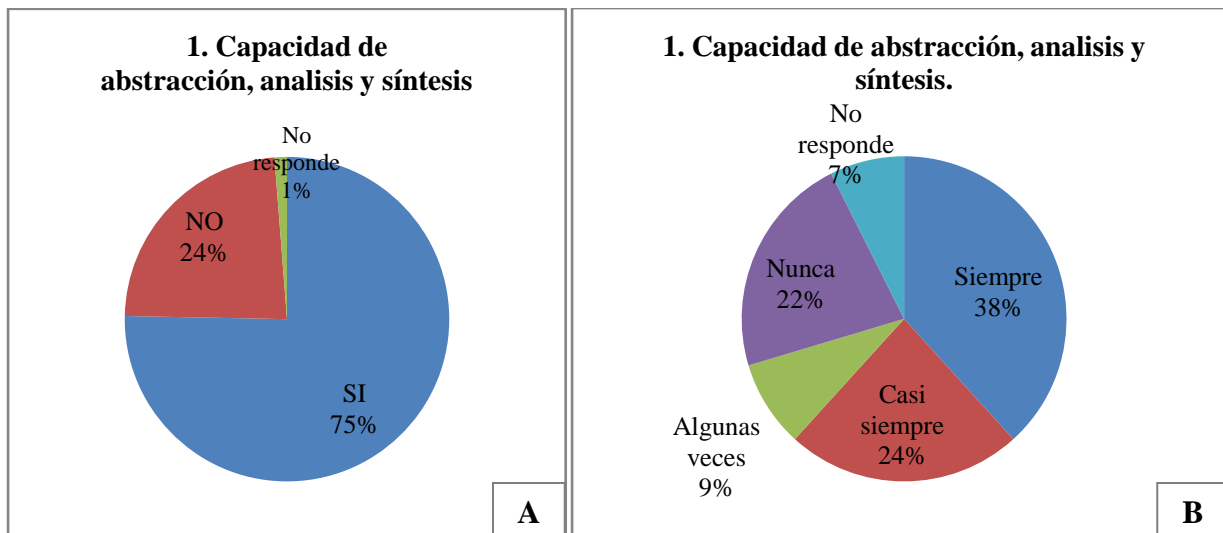


Figura 16. Representación gráfica de los resultados obtenidos de la primera competencia “capacidad de abstracción, análisis y síntesis”. **A.**Resultados de la escala dicotómica, en relación a la primera competencia “capacidad de abstracción, análisis y síntesis”. **B.** Resultados de la escala likert, en relación a la primera competencia “capacidad de abstracción, análisis y síntesis”

Como se puede observar, en la figura 16A, que hace referencia a la primera competencia, denominada “*capacidad de abstracción, análisis y síntesis*” expone que el 75% de los profesores afirman estimular al estudiante para que se adapte y actúe a situaciones nuevas, mientras que el 24% de los profesores responden que no desarrollan esta competencia y el 1% restante no responde.

Así mismo, la figura 16B que representa la escala Likert de la mencionada competencia representa la distribución de las respuestas con los siguientes valores: Algunas veces 9%, casi siempre 24% y siempre 38%, nunca 22% y no responde 7%.

En las figuras se observa un desplazamiento de los porcentaje de las respuestas “Si” y “No” de la escala dicotómica a la opción de “No responde” de la escala Likert con un 7% (aumentando un 6% con respecto a la escala dicotómica), lo que evidencia una inconsistencia entre los datos. Ya que se esperaba que las respuestas de las opciones “algunas veces”, “casi

siempre” y “siempre” fuesen representativas de la opción “Si” en la escala Likert, sin embargo, esta correlación no se presentó.

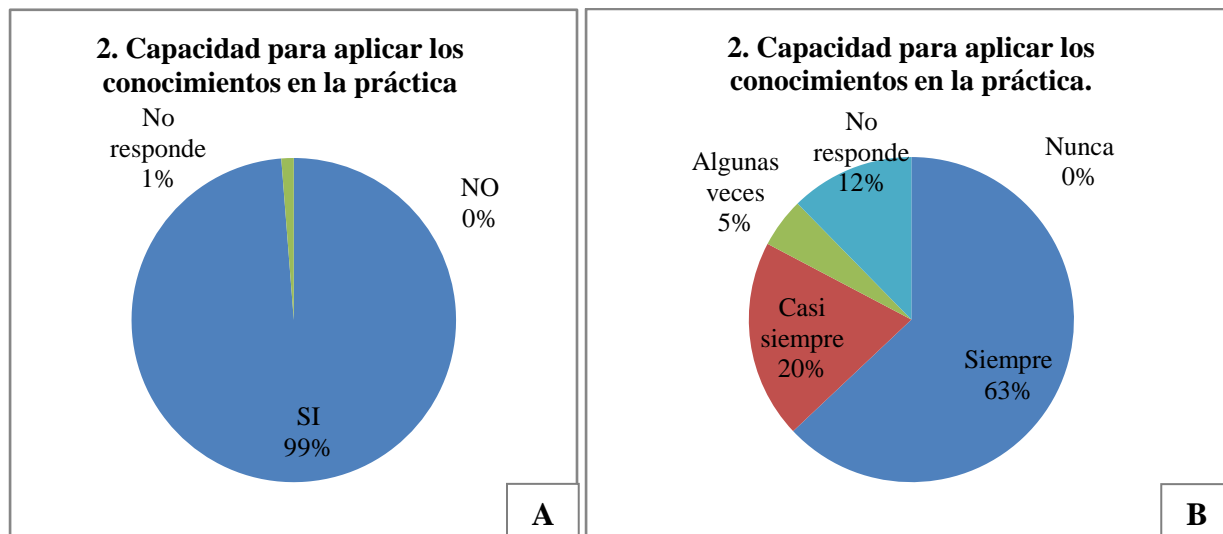


Figura 17. Representación gráfica de los resultados obtenidos de la segunda competencia “capacidad de abstracción, análisis y síntesis”. **A.** Resultados de la escala dicotómica, en relación a la segunda competencia “capacidad para aplicar los conocimientos en la práctica”. **B.** Resultados de la escala Likert, en relación a la segunda competencia “capacidad para aplicar los conocimientos en la práctica”.

En lo que respecta la figura 17A de la segunda competencia, denominada “*capacidad para aplicar los conocimientos en la práctica*” se expone que el 99% de los profesores afirman formar al estudiante para utilizar los sus conocimientos en la práctica, un 0% de los profesores responden que no desarrollan esta competencia, mientras que el 1% restante no responde.

Así mismo, la figura 17B que representa la escala Likert de la mencionada competencia representa la distribución de las respuestas con los siguientes valores: Algunas veces 5%, casi siempre 20% y siempre 63%, nunca 0% y un 12% no responde.

Si se visualizan ambas figuras, se observa un desplazamiento de los porcentaje de las respuestas “Si” de la escala dicotómica a la opción de “No responde” de la escala Likert

(aumentando en un 11% con respecto a la escala dicotómica), lo que evidencia una inconsistencia entre los datos. Se esperaba que las respuestas de las opciones “algunas veces”, “casi siempre” y “siempre” fuesen representativas de la opción “Si” en la escala Likert, sin embargo en esta competencia, la representatividad no se presento.

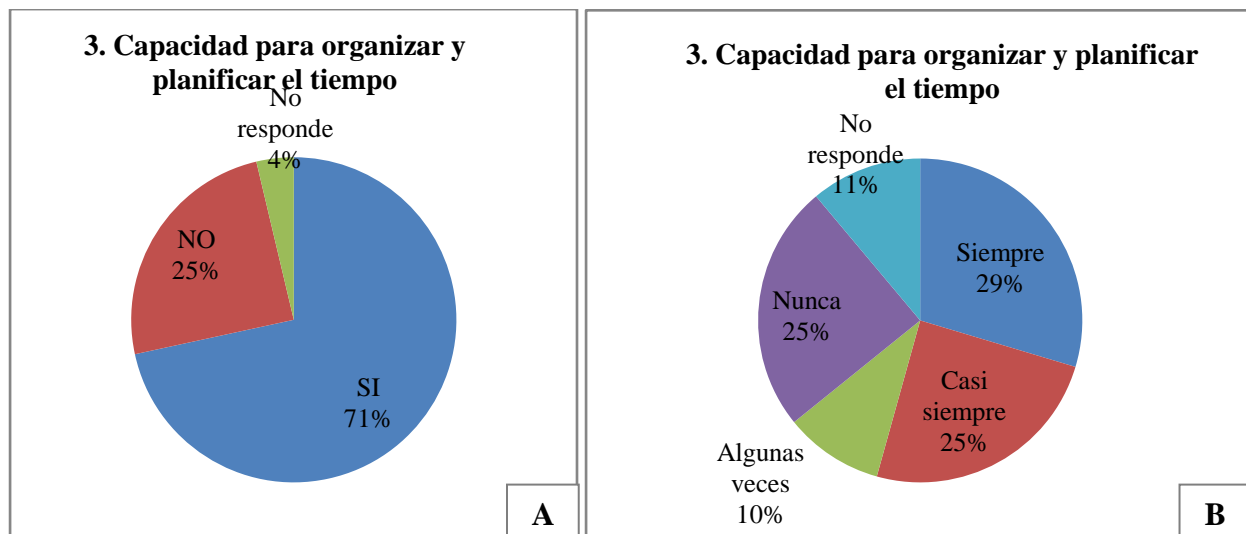


Figura 18. Representación gráfica de los resultados obtenidos de la tercera competencia “capacidad para organizar y planificar el tiempo”. **A.** Resultados de la escala dicotómica, en relación a la tercera competencia “capacidad para organizar y planificar el tiempo”. **B.** Resultados de la escala Likert, en relación a la tercera competencia “capacidad para organizar y planificar el tiempo”.

En la figura 18A, de la tercera competencia titulada “*capacidad para organizar y planificar el tiempo*” se visualiza que el 71% de los profesores afirman formar al estudiante en la organización y planificar su tiempo, mientras que un 25% de los profesores responden que no desarrollan esta competencia, mientras que el 4% restante no responde.

Así mismo, la figura 18B que representa la escala Likert de la mencionada competencia representa la distribución de las respuestas con los siguientes porcentajes: Algunas veces 10%, casi siempre 25% y siempre 29%, nunca 25% y un 11% no responde.

En las figuras se observa un desplazamiento de los porcentaje de las respuestas “Si” de la escala dicotómica a la opción de “No responde” de la escala Likert (aumentando en un 7% con

respecto a la escala dicotómica), lo que evidencia una inconsistencia entre los datos. Se esperaba que las respuestas de las opciones “algunas veces”, “casi siempre” y “siempre” fuesen representativas de la opción “Si” en la escala Likert, sin embargo en ésta competencia, la representatividad no se presentó.

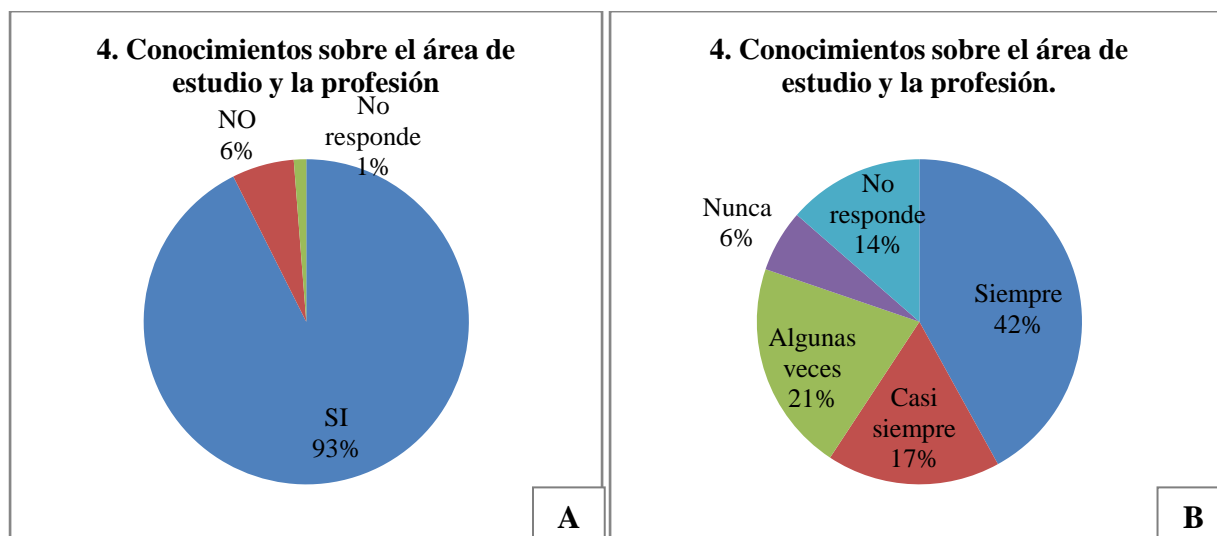
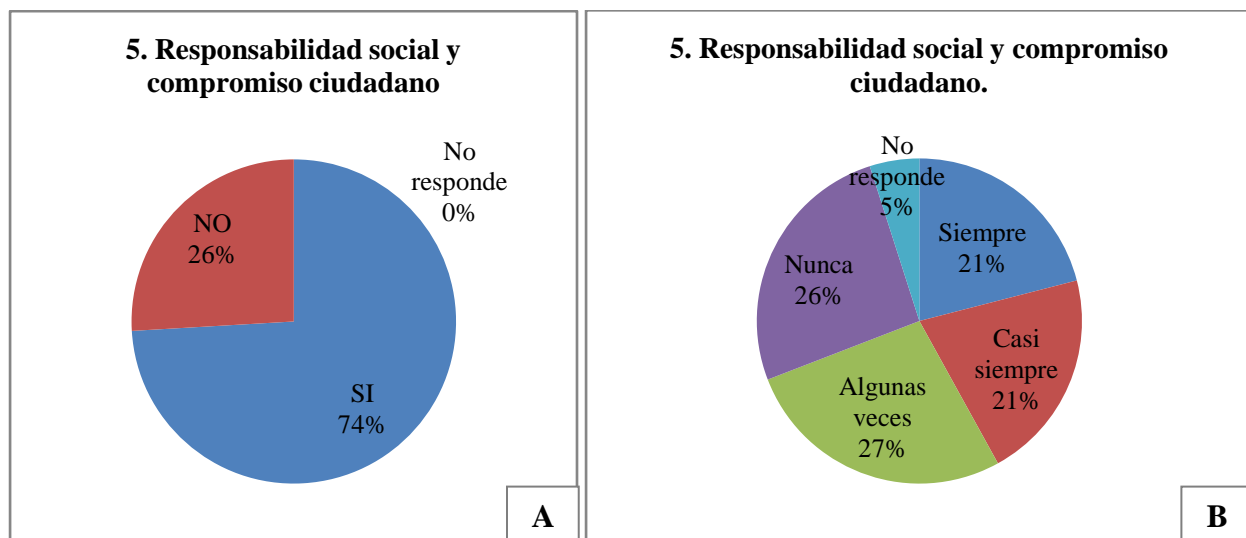


Figura 19. Representación gráfica de los resultados obtenidos de la cuarta competencia “conocimientos sobre el área de estudio y la profesión”. **A.** Resultados de la escala dicotómica, en relación a la cuarta competencia “conocimientos sobre el área de estudio y la profesión”. **B.** Resultados de la escala Likert, en relación a la cuarta competencia “conocimientos sobre el área de estudio y la profesión”.

La representación la figura 19A, que hace referencia a la cuarta competencia, titulada “*conocimientos sobre el área de estudio y la profesión*” se expone que el 93% de los profesores afirman formar al estudiante en la organización y planificar su tiempo, un 6% de los profesores responden que no desarrollan esta competencia, mientras que el 1% restante no responde.

Con respecto a la figura 19B de la escala Likert la distribución de las respuestas dadas en la escala dicotómica fueron las siguientes: Algunas veces 21%, casi siempre 17% y siempre 42%, nunca 6% y un 14% no responde.

Si se observan ambas figuras, se denota un desplazamiento de los porcentaje de las respuestas “Si” de la escala dicotómica a la opción de “No responde” de la escala Likert (aumentando en un 13% con respecto a la escala dicotómica), lo que evidencia una inconsistencia entre los datos. Se esperaba que las respuestas de las opciones “algunas veces”, “casi siempre” y “siempre” fuesen representativas de la opción “Si” en la escala Likert, sin embargo en ésta competencia la representatividad no se presento.



*Figura 20.* Representación gráfica de los resultados obtenidos de la quinta competencia “responsabilidad social y compromiso ciudadano”. **A.** Resultados de la escala dicotómica, en relación a la quinta competencia “responsabilidad social y compromiso ciudadano”. **B.** Resultados de la escala Likert, en relación a la quinta competencia “responsabilidad social y compromiso ciudadano”.

La figura 20A, se refiere a la quinta competencia, titulada “*responsabilidad social y compromiso ciudadano*” se observa que el 74% de los profesores afirman enseñar la Responsabilidad social y compromiso ciudadano, mientras que un 26% de los profesores responden que no desarrollan esta competencia.

En la representación de la escala Likert de la mencionada competencia (Figura 20B), la distribución de las respuestas dadas en la escala dicotómica fueron: Algunas veces 27%, casi siempre 21% y siempre 21%, nunca 26% y un 5% no responde.

En los gráficos se observa un desplazamiento de los porcentaje de las respuestas “Si” de la escala dicotómica a la opción de “No responde” de la escala Likert (aumentando en un 5% con respecto a la escala dicotómica), lo que evidencia una inconsistencia entre los datos. Se esperaba que las respuestas de las opciones “algunas veces”, “casi siempre” y “siempre” fuesen representativas de la opción “Si” en la escala Likert, sin embargo en ésta competencia, la representatividad no se presentó.

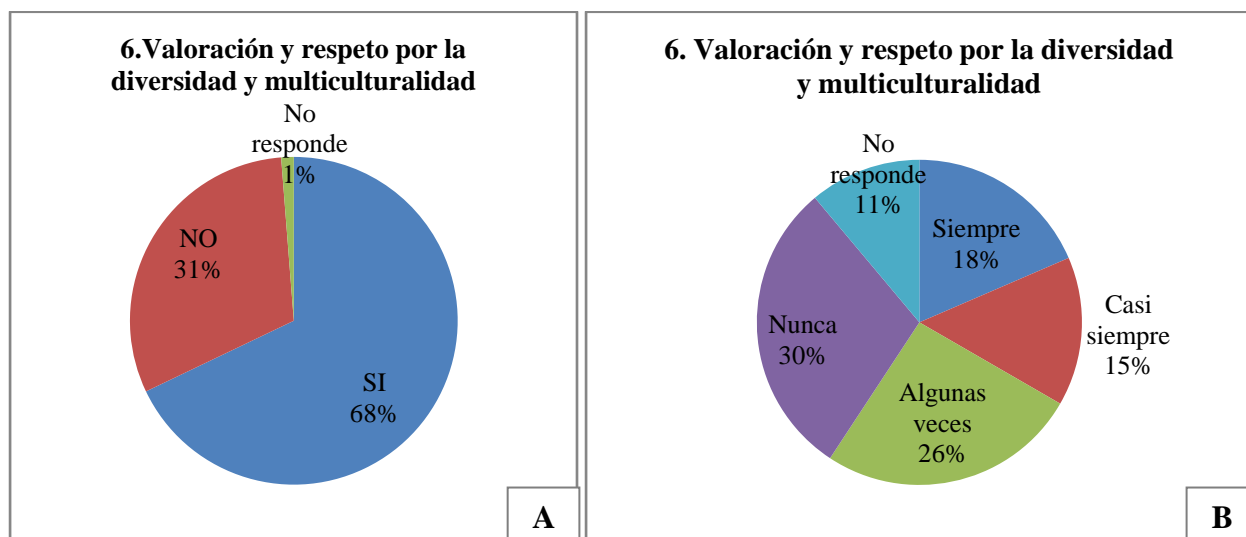


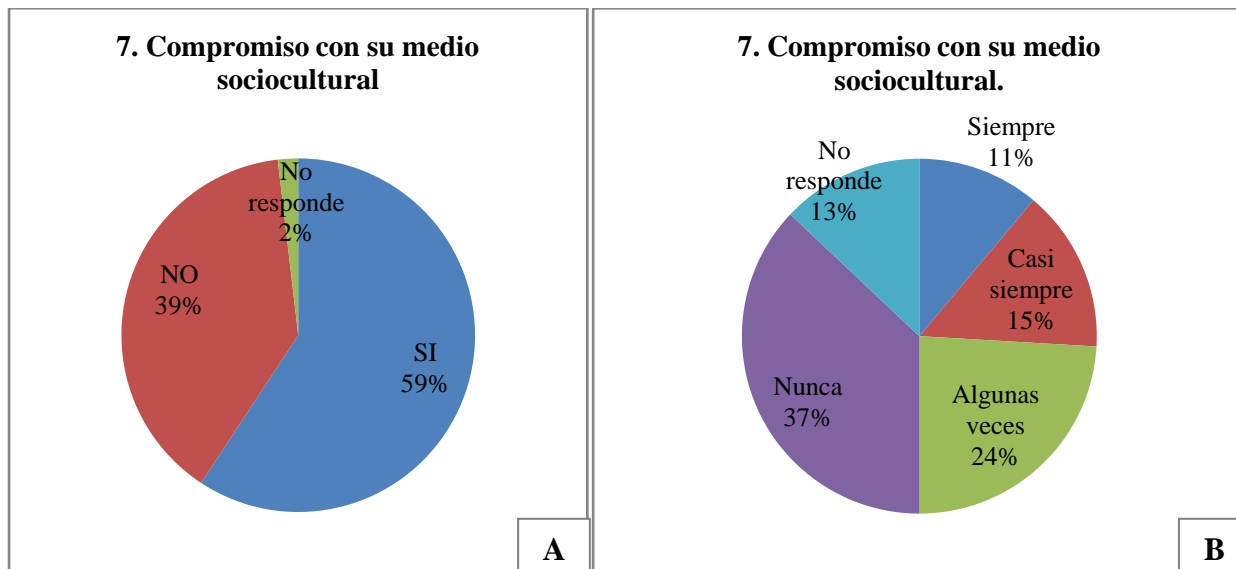
Figura 21. Representación gráfica de los resultados obtenidos de la sexta competencia “valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad”. **A.** Resultados de la escala dicotómica, en relación a la sexta competencia “valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad”. **B.** Resultados de la escala Likert, en relación a la sexta competencia “valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad”.

En la figura 21A, que hace referencia a la sexta competencia, denominada “*valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad*” expone que el 68% de los profesores afirman

enseñar al estudiante a valorar y respetar la diversidad y la multiculturalidad, mientras que un 31% de los profesores responden que no desarrollan esta competencia, por otra parte, un 1% de los profesores no responde el ítem.

Por otra parte, la figura 21B que representa la escala Likert de la mencionada competencia representa la distribución de las respuestas con los siguientes valores: Algunas veces 26%, casi siempre 15% y siempre 18%, nunca 30% y un 11% no responde.

En las figuras se observa un desplazamiento de los porcentaje de las respuestas “Si” y “No” de la escala dicotómica a la opción de “No responde” de la escala Likert (aumentando en un 10% con respecto a la escala dicotómica), lo que evidencia una inconsistencia entre los datos. Se esperaba que las respuestas de las opciones “algunas veces”, “casi siempre” y “siempre” fuesen representativas de la opción “Si” en la escala Likert, sin embargo en ésta competencia, la representatividad no se presentó.



*Figura 22.* Representación gráfica de los resultados obtenidos de la séptima competencia “compromiso con su medio sociocultural”. **A.** Resultados de la escala dicotómica, en relación a la séptima competencia “compromiso con su medio sociocultural”. **B.** Resultados de la escala Likert, en relación a la séptima competencia “compromiso con su medio sociocultural”.

En la figura 22A, de la séptima competencia, denominada “*compromiso con su medio sociocultural*” expone que el 59% de los profesores afirman enseñar al estudiante de su asignatura a estar comprometidos con su medio sociocultural, mientras que un 39% de los profesores responden que no desarrollan ésta competencia, el otro 2% de los profesores restantes no responden el ítem.

En cuanto la figura 22B de la escala Likert de la mencionada competencia, se representa la distribución de las respuestas de la siguiente manera: Algunas veces 24%, casi siempre 15% y siempre 11%, nunca 37% y un 13% no responde.

En las figuras se observa un desplazamiento de los porcentaje de las respuestas “Si” y “No” de la escala dicotómica a la opción de “No responde” de la escala Likert (aumentando en un 9% con respecto a la escala dicotómica), lo que evidencia una inconsistencia entre los datos. Se esperaba que las respuestas de las opciones “algunas veces”, “casi siempre” y “siempre” fuesen representativas de la opción “Si” en la escala Likert, sin embargo en ésta competencia, la representatividad no se presento.

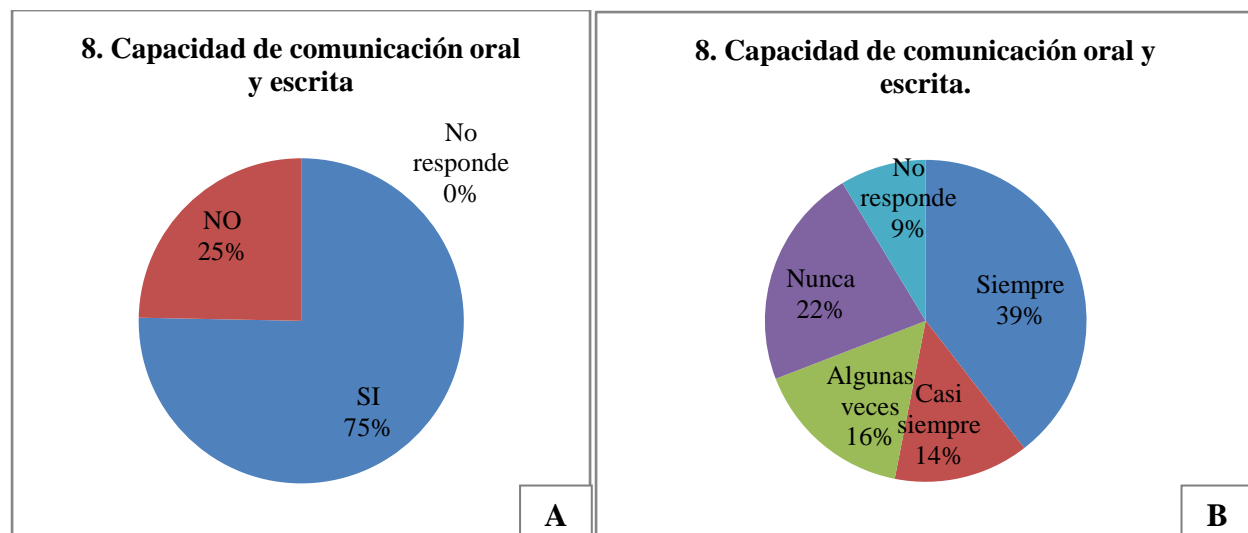


Figura 23. Representación gráfica de los resultados obtenidos de la octava competencia “capacidad de comunicación oral y escrita”. **A.** Resultados de la escala dicotómica, en relación a la octava competencia “capacidad de comunicación oral y escrita”. **B.** Resultados de la escala Likert, en relación a la octava competencia “capacidad de comunicación oral y escrita”.

Se puede observar en la figura 23A, la representación de los porcentajes de la octava competencia denominada “*capacidad de comunicación oral y escrita*”, en ella se visualiza que el 75% de los profesores afirman capacitar al estudiante de su asignatura en la comunicación oral y escrita mientras que un 25% de los profesores responden que no desarrollan ésta competencia, el otro 2% de los profesores restantes no responden el ítem.

En cuanto a la figura 23B de la escala Likert de la mencionada competencia, se representa la distribución de las respuestas de la escala dicotómica de la siguiente manera: Algunas veces 16%, casi siempre 14% y siempre 39%, nunca 22% y un 9% no responde.

En las figuras se observa un desplazamiento de los porcentaje de las respuestas “Si” y “No” de la escala dicotómica a la opción de “No responde” de la escala Likert (aumentando en un 9% con respecto a la escala dicotómica), lo que evidencia una inconsistencia entre los datos. Se esperaba que las respuestas de las opciones “algunas veces”, “casi siempre” y “siempre” fuesen

representativas de la opción “Si” en la escala Likert, sin embargo en ésta competencia, la representatividad no se presento.

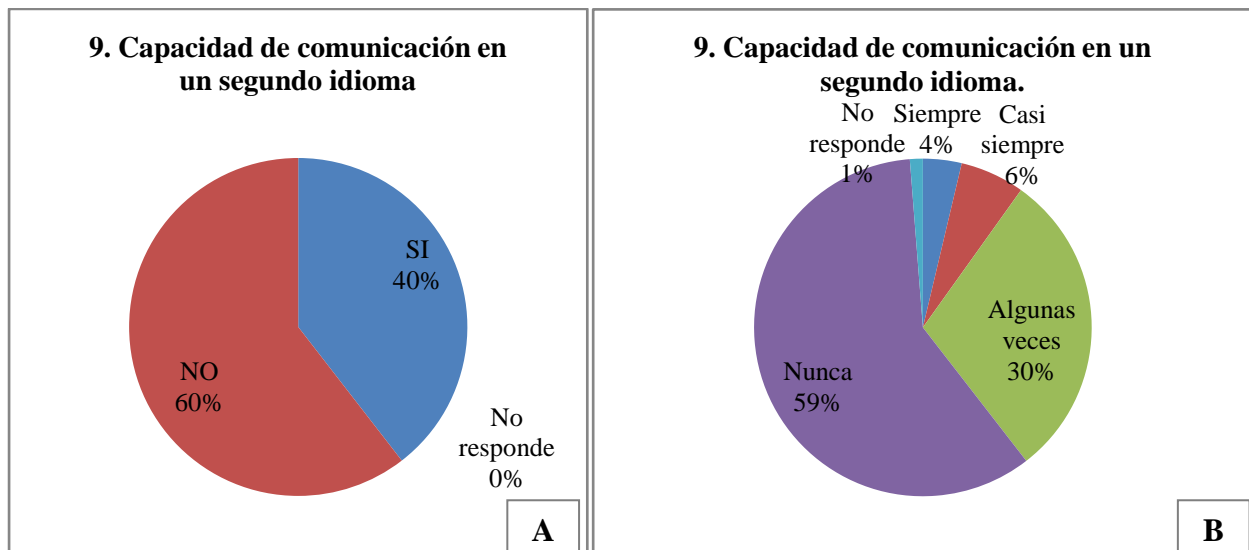


Figura 24. Representación gráfica de los resultados obtenidos de la novena competencia “capacidad de comunicación en un segundo idioma”. **A.** Resultados de la escala dicotómica, en relación a la novena competencia “capacidad de comunicación en un segundo idioma”. **B.** Resultados de la escala Likert, en relación a la novena competencia “capacidad de comunicación en un segundo idioma”.

Se puede observar en la figura 24A la representación de los porcentajes de la novena competencia denominada “*capacidad de comunicación en un segundo idioma*”, en ella se visualiza que el 40% de los profesores afirman capacitar al estudiante de su asignatura en la comunicación en un segundo idioma mientras que un 60% de los profesores responden que no desarrollan ésta competencia.

En cuanto a la figura 24B de la escala Likert de la mencionada competencia, se representa la distribución de las respuestas de la escala dicotómica de la siguiente manera: Algunas veces 30%, casi siempre 6% y siempre 7%, nunca 59% y un 1% no responde.

Si se observa ambas figuras de vislumbra un desplazamiento poco significativo del porcentaje de las respuestas “No” de la escala dicotómica a la opción de “No responde” de la

escala Likert (aumentando en un 4% con respecto a la escala dicotómica). En ésta oportunidad se puede afirmar que hay una relación entre los datos de ambas escalas, ya que las respuestas de las opciones “algunas veces”, “casi siempre” y “siempre” coinciden con las respuestas de la opción “Si” de la escala Likert.

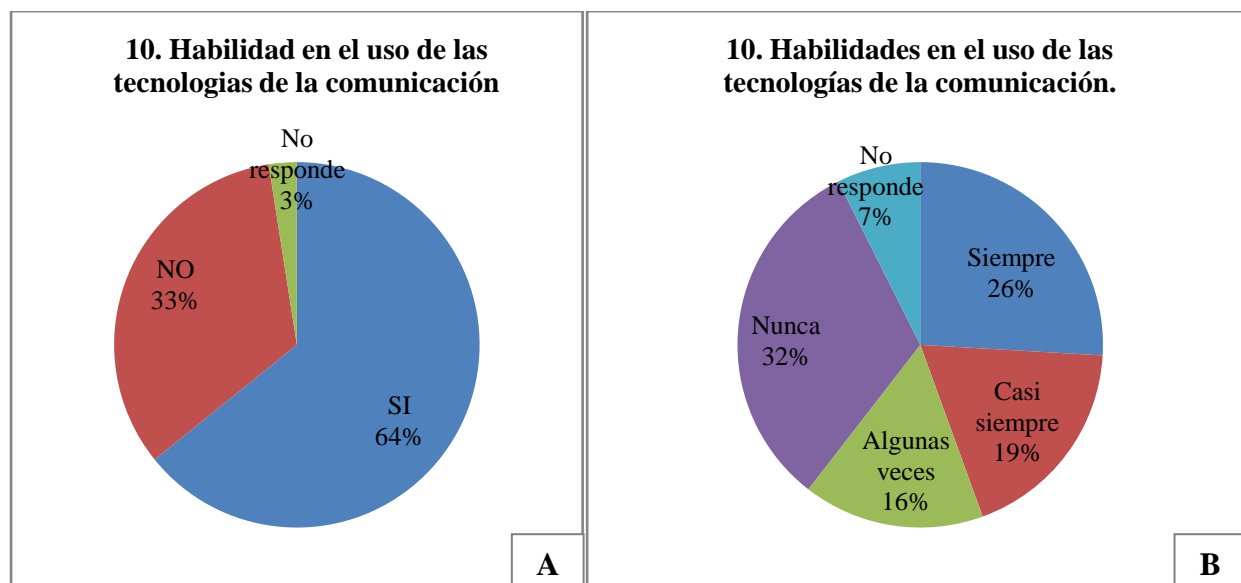


Figura 25. Representación gráfica de los resultados obtenidos de la décima competencia “habilidad en el uso de las tecnologías de la comunicación”. A. Resultados de la escala dicotómica, en relación a la décima competencia “habilidad en el uso de las tecnologías de la comunicación”. B. Resultados de la escala Likert, en relación a la décima competencia “habilidad en el uso de las tecnologías de la comunicación”.

En la figura 25A, que representa los porcentajes de la décima competencia titulada “*habilidad en el uso de las tecnologías de la comunicación*”, en ella se visualiza que el 64% de los profesores afirman adiestrar al estudiante de su asignatura en el uso de las tecnologías de la comunicación mientras que un 33% de los profesores responden que no desarrollan ésta competencia, el otro 3% de los profesores restantes no responden el ítem.

En cuanto a la figura 25B de la escala Likert que representa la mencionada competencia, se representa la distribución de las respuestas de la escala dicotómica de la siguiente manera: Algunas veces 16%, casi siempre 19% y siempre 26%, nunca 32% y un 7% no responde.

En las figuras, se observa un desplazamiento de los porcentajes de las respuestas “Si” y “No” de la escala dicotómica a la opción de “No responde” de la escala Likert (aumentando en un 4% con respecto a la escala dicotómica), lo que evidencia una inconsistencia entre los datos. Se esperaba que las respuestas de las opciones “algunas veces”, “casi siempre” y “siempre” fuesen representativas de la opción “Si” en la escala Likert, sin embargo en ésta competencia, la representatividad no se presentó.

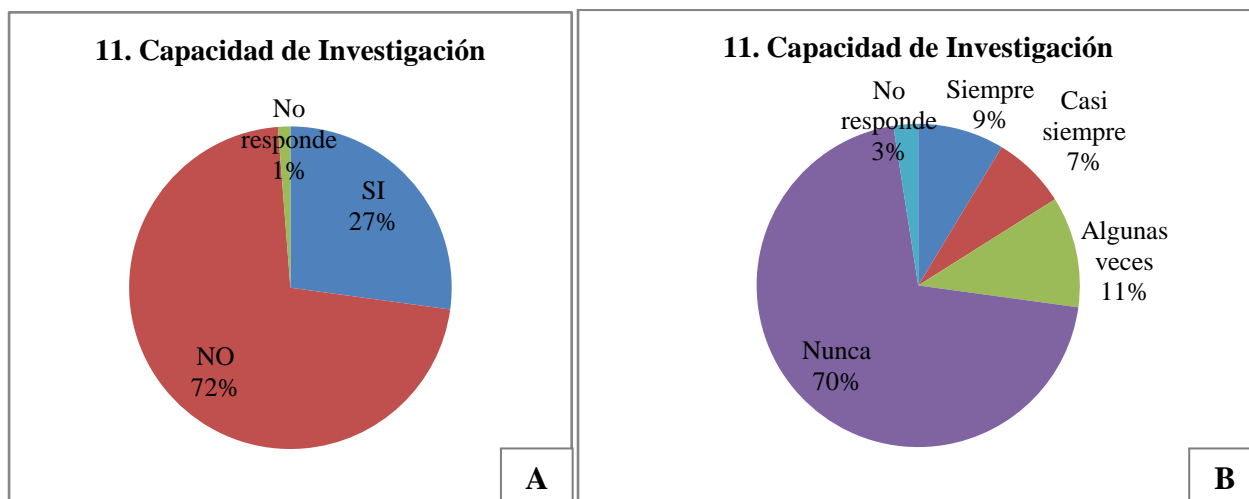


Figura 26. Representación gráfica de los resultados obtenidos de la undécima competencia “capacidad de investigación”. **A.** Resultados de la escala dicotómica, en relación a la undécima competencia “capacidad de investigación”. **B.** Resultados de la escala Likert, en relación a la undécima competencia “capacidad de investigación”.

En la figura 26A, que representa los porcentajes de la undécima competencia denominada “*capacidad de investigación*”, en ella se visualiza que el 72% de los profesores afirman capacitar al estudiante de su asignatura la investigación, mientras que un 27% de los profesores responden que no desarrollan ésta competencia, un 1% restante de los profesores no responden el ítem.

En cuanto a la figura 26B de la escala Likert de dicha competencia, se representa la distribución de las respuestas de la escala dicotómica de la siguiente manera: Algunas veces 11%, casi siempre 7% y siempre 9%, nunca 70% y un 3% no responde.

Si se observan ambas figuras, se visualiza un desplazamiento de los porcentajes de las respuestas “No” de la escala dicotómica a la opción de “No responde” de la escala Likert (aumentando en un 3% con respecto a la escala dicotómica), lo que evidencia una inconsistencia entre los datos. Se esperaba que las respuestas de las opciones “algunas veces”, “casi siempre” y “siempre” fuesen representativas de la opción “Si” en la escala Likert, sin embargo en ésta competencia, la representatividad no se presentó.

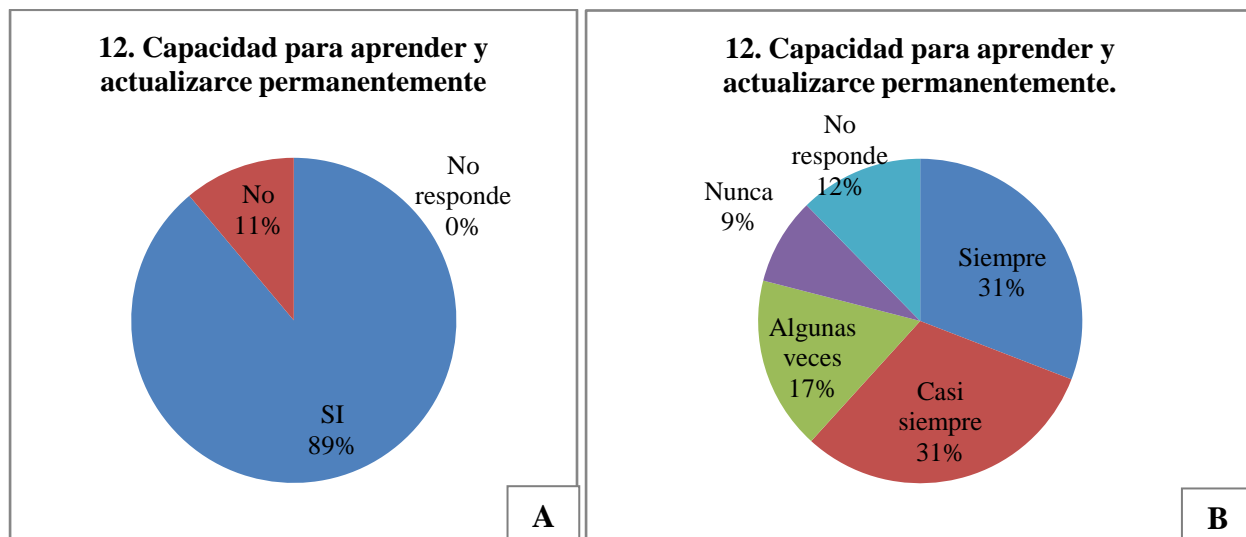


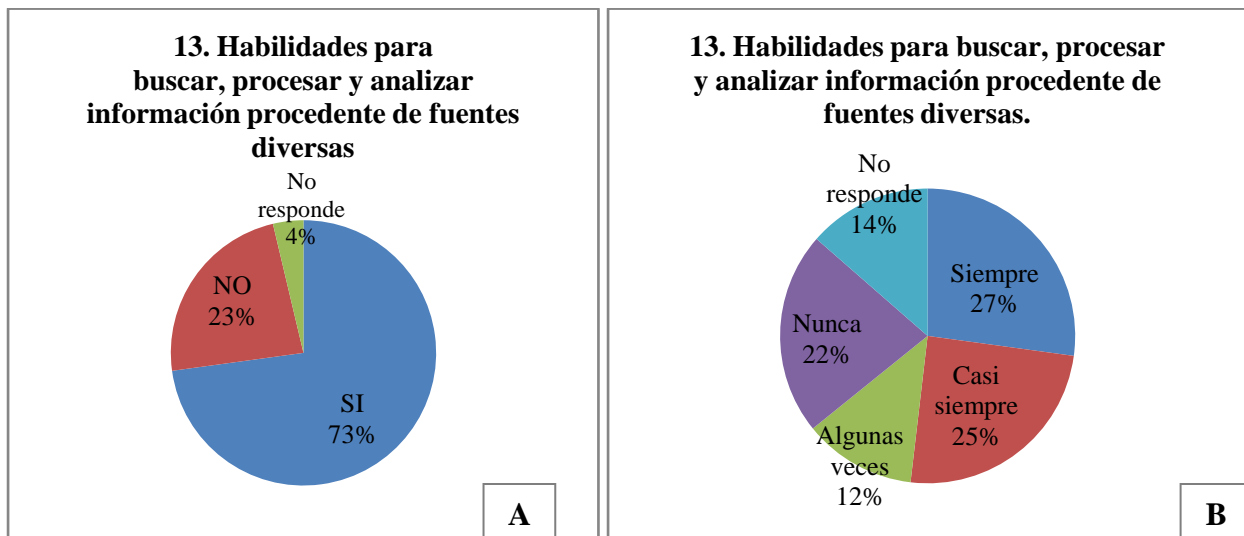
Figura 27. Representación gráfica de los resultados obtenidos de la duodécima competencia “capacidad para aprender y actualizarse permanentemente”. **A.** Resultados de la escala dicotómica, en relación a la duodécima competencia “capacidad para aprender y actualizarse permanentemente”. **B.** Resultados de la escala Likert, en relación a la duodécima competencia “capacidad para aprender y actualizarse permanentemente”.

En la figura 27A, que expresa los porcentajes de la duodécima competencia denominada “*capacidad para aprender y actualizarse permanentemente*”, en ella se evidencia como el 89% de los profesores afirman capacitar al estudiante de su asignatura a aprender y actualizarse

permanentemente mientras que un 11% de los profesores responden que no desarrollan ésta competencia.

Así mismo, en la figura 24B de la escala Likert de la mencionada competencia, se representa la distribución de las respuestas de la escala dicotómica de la siguiente manera: Algunas veces 17%, casi siempre 31% y siempre 31%, nunca 9% y un 12% no responde.

En las figuras, se observa un desplazamiento de los porcentaje de las respuestas “Si” y “No” de la escala dicotómica a la opción de “No responde” de la escala Likert (aumentando en un 12% con respecto a la escala dicotómica), lo que evidencia una inconsistencia entre los datos. Se esperaba que las respuestas de las opciones “algunas veces”, “casi siempre” y “siempre” fuesen representativas de la opción “Si” en la escala Likert, sin embargo en ésta competencia, la representatividad no se presentó.



*Figura 28.* Representación gráfica de los resultados obtenidos de la decimotercera competencia “habilidad para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas”. **A.** Resultados de la escala dicotómica, en relación a la decimotercera competencia “habilidad para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas”. **B.** Resultados de la escala Likert, en relación a la decimotercera competencia “habilidad para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas”.

En la figura 28A, que expresa los porcentajes de la decimotercera competencia denominada “*habilidad para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas*”, en ella se observa cómo el 73% de los profesores afirman adiestrar al estudiante en dicha competencia, por otra parte, un 23% de los profesores responden que no desarrollan ésta competencia mientras que el 4% de los profesores restante no responden el ítem.

En cuanto a la figura 28B de la escala Likert de esta competencia, se representa la distribución de las respuestas de la escala dicotómica de la siguiente manera: Algunas veces 12%, casi siempre 25% y siempre 27%, nunca 22% y un 14% no responde.

Si se observan ambas figuras, ocurre un desplazamiento de los porcentaje de las respuestas “Si” y “No” de la escala dicotómica a la opción de “No responde” de la escala Likert (aumentando en un 10% con respecto a la escala dicotómica), lo que evidencia una inconsistencia entre los datos. Se esperaba que las respuestas de las opciones “algunas veces”, “casi siempre” y “siempre” fuesen representativas de la opción “Si” en la escala Likert, sin embargo en ésta competencia, la representatividad no se presentó.

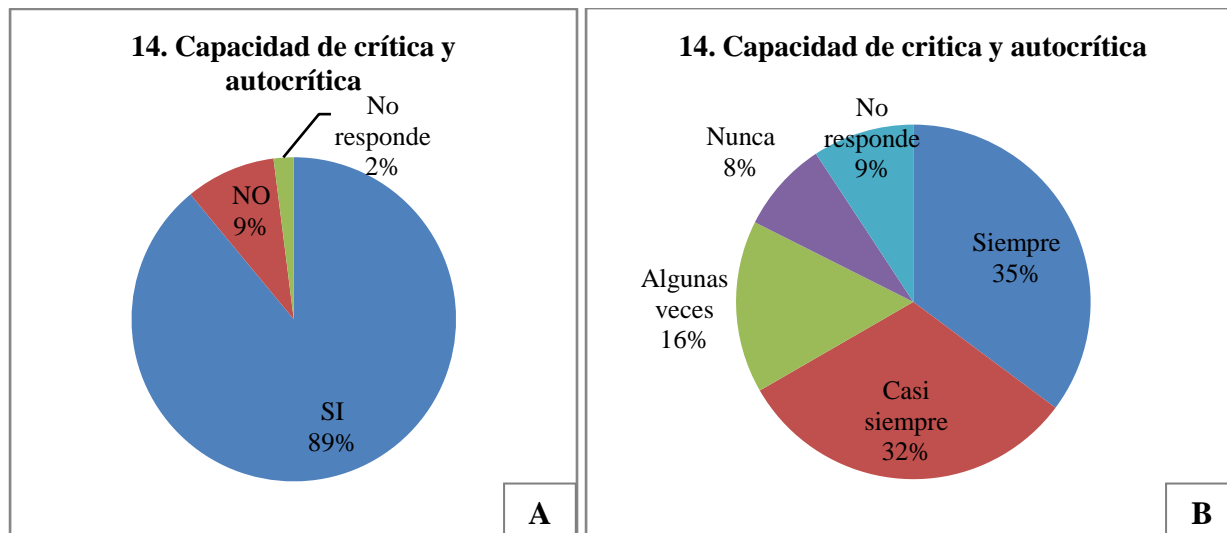


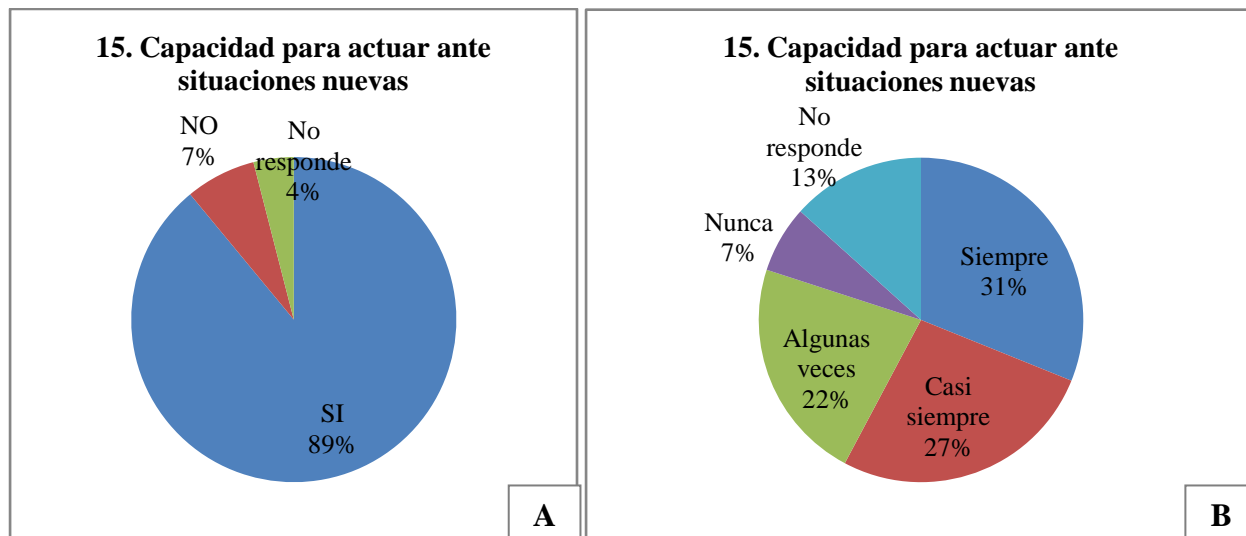
Figura 29. Representación gráfica de los resultados obtenidos de la decimocuarta competencia “capacidad de crítica y autocritica”. **A.** Resultados de la escala dicotómica, en relación a la decimocuarta competencia “capacidad de crítica y autocritica”. **B.** Resultados de la escala Likert, en relación a la decimocuarta competencia “capacidad de crítica y autocritica”.

Se observa la figura 29A, que expone los porcentajes de la decimocuarta competencia denominada “*capacidad de crítica y autocritica*”, en ella se observa cómo el 89% de los profesores afirman adiestrar al estudiante en dicha competencia, por otra parte, se señala que un 9% de los profesores responden que no desarrollan ésta competencia, mientras que un 2% de los profesores restante no responden el ítem.

En cuanto a la figura 29B de la escala Likert de dicha competencia, se representa la distribución de las respuestas de la escala dicotómica de la siguiente manera: Algunas veces 16%, casi siempre 32% y siempre 35%, nunca 8% y un 9% no responde.

Si se observan ambas figuras, se visualiza un desplazamiento de los porcentaje de las respuestas “Si” y “No” de la escala dicotómica a la opción de “No responde” de la escala Likert (aumentando en un 7% con respecto a la escala dicotómica), lo que evidencia una inconsistencia entre los datos. Se esperaba que las respuestas de las opciones “algunas veces”, “casi siempre” y

“siempre” fuesen representativas de la opción “Si” en la escala Likert, sin embargo en ésta competencia, la representatividad no se presento.



*Figura 30.* Representación gráfica de los resultados obtenidos de la decimoquinta competencia “capacidad para actuar ante situaciones nuevas”. **A.** Resultados de la escala dicotómica, en relación a la decimoquinta competencia “capacidad para actuar ante situaciones nuevas”. **B.** Resultados de la escala Likert, en relación a la decimoquinta competencia “capacidad para actuar ante situaciones nuevas”.

Como se puede observar, la figura 30A, hace referencia a la decimoquinta competencia, denominada “*capacidad para actuar ante situaciones nuevas*”expone que el 89% de los profesores afirman estimular al estudiante para que se adapte y actué a situaciones nuevas, mientras que el 7% de los profesores responden que no desarrollan esta competencia y el 4% restante no responde.

Así mismo, la figura 30B representa la escala Likert de esta competencia, se presenta la distribución de las respuestas con los siguientes valores: Algunas veces 22%, casi siempre 27% y siempre 31%, nunca 7% y no responde 13%.

En la figura de la escala dicotómica se observa un desplazamiento de los porcentaje de las respuestas “Si”, a la opción de “No responde” de la escala Likert, lo que evidencia una

inconsistencia entre los datos, ya que se esperaba que las respuestas de las opciones “algunas veces”, “casi siempre” y “siempre” fuesen representativas de la opción “Si” en la escala Likert, sin embargo esa correlación no se presenta.

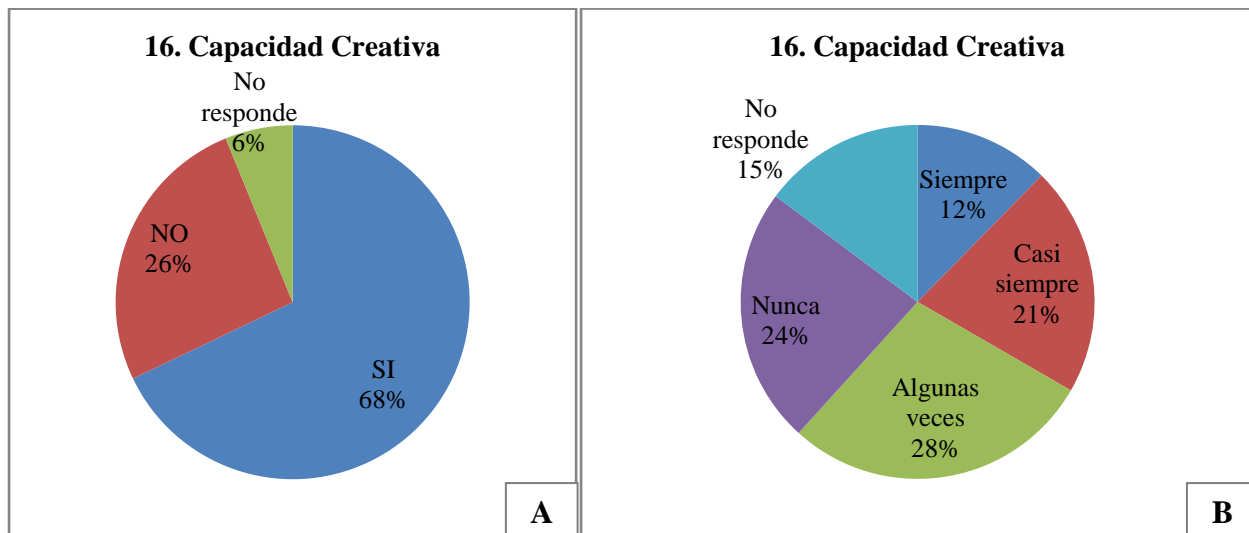


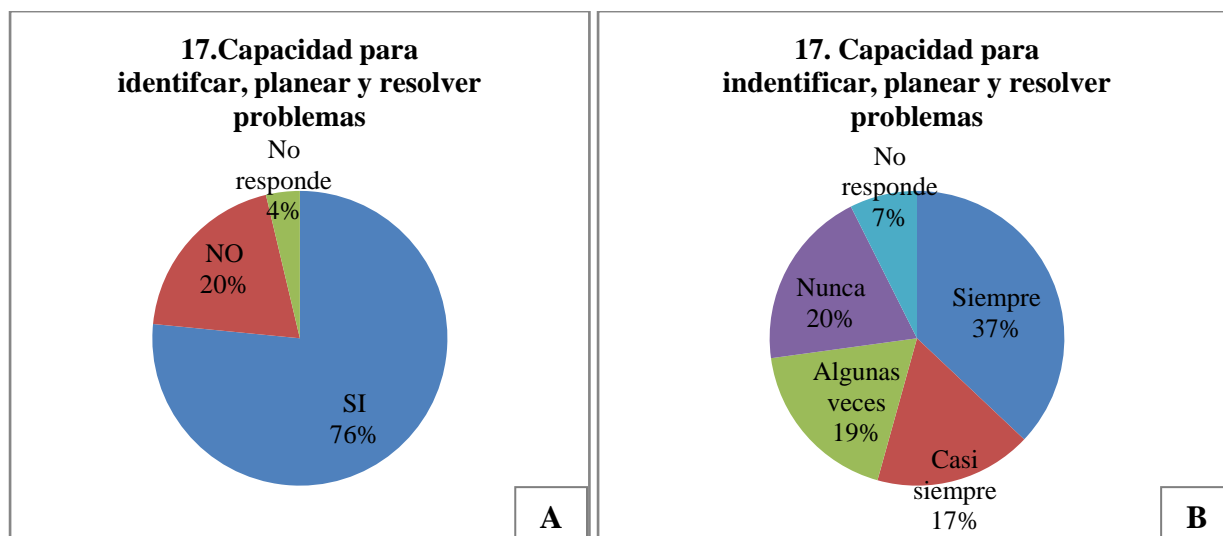
Figura 31. Representación gráfica de los resultados obtenidos de la decimosexta competencia “capacidad creativa”. **A.** Resultados de la escala dicotómica, en relación a la decimosexta competencia “capacidad creativa”. **B.** Resultados de la escala Likert, en relación a la decimosexta competencia “capacidad creativa”.

En otro orden de ideas, se puede observar, la figura 31A, que expone la decimosexta competencia, denominada “*capacidad creativa*” expone que el 68% de los profesores afirman fomentar la creatividad en el estudiante, mientras que el 26% de los profesores responden que no desarrollan esta competencia y el 6% restante no responde.

De igual forma, la figura 31B, expone la escala Likert de la mencionada competencia representa la distribución las respuestas con los siguientes valores: Algunas veces 28%, casi siempre 21% y siempre 12%, nunca 24% y no responde 15%.

En suma a esto, en la figura de la escala dicotómica se observa un desplazamiento de los porcentaje de las respuestas “Si” con un 7% y “No” con un 2% a la opción de “No responde” con

un total de 15% de la escala Likert, evidenciándose una inconsistencia entre los datos, ya que se estimaba que las respuestas de las opciones “algunas veces”, “casi siempre” y “siempre” fuesen representativas de la opción “Si” y la opción “No” fuera representativo de la opción “nunca” en la escala Likert, sin embargo esa correlación no se presenta.



*Figura 32.* Representación gráfica de los resultados obtenidos de la decimoséptima competencia “capacidad para identificar, planear y resolver problemas”. **A.** Resultados de la escala dicotómica, en relación a la decimoséptima competencia “capacidad para identificar, planear y resolver problemas”. **B.** Resultados de la escala Likert, en relación a la decimoséptima competencia “capacidad para identificar, planear y resolver problemas”.

La figura 32A, hace referencia a la decimoséptima competencia, denominada “*capacidad para identificar, planear y resolver problemas*” expone que el 76% de los profesores afirman estimular al estudiante para que tenga la capacidad de identificar, planear y resolver problemas relacionados con diferentes situaciones, mientras que el 20% de los profesores responden que no desarrollan esta competencia y el 4% restante no responde.

Así mismo, la figura 32B que representa la escala Likert de la mencionada competencia expone la distribución las respuestas con los siguientes valores: Algunas veces 19%, casi siempre 17% y siempre 37%, nunca 20% y no responde 7%.

De igual forma, si se observa la figura de la escala dicotómica se visualiza un desplazamiento de los porcentaje de las respuestas “Si” con un 3%, a la opción de “No responde” con un total del 7% de la escala Likert, lo que representa una inconsistencia entre los datos, puesto que se estimaba que las respuestas de las opciones “algunas veces”, “casi siempre” y “siempre” fuesen representativas en la opción “Si” en la escala Likert, sin embargo esa correlación no se presenta.

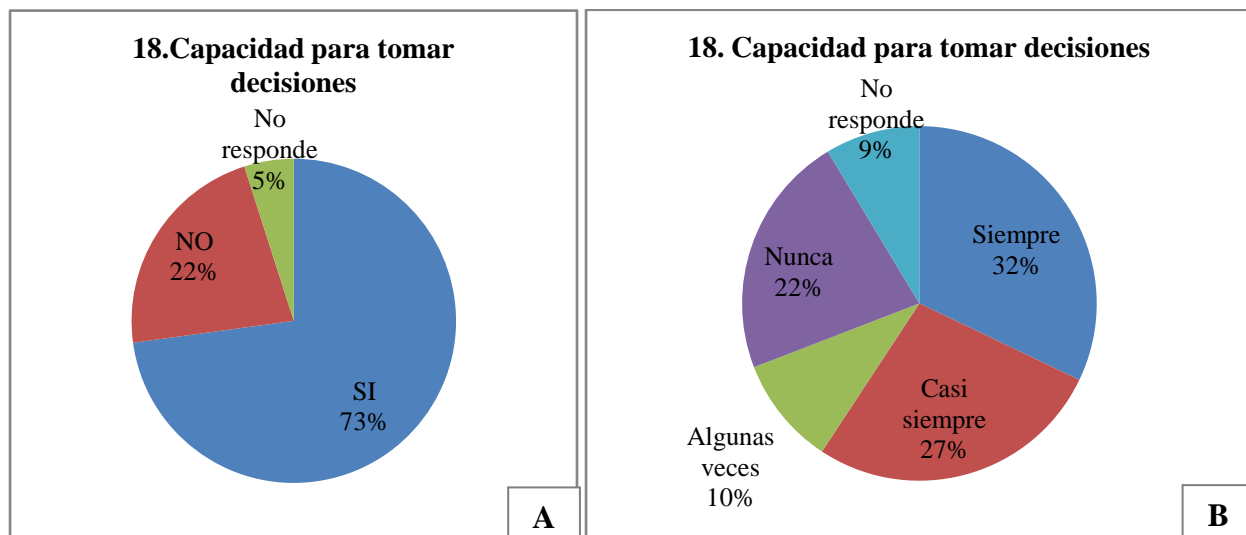


Figura 33. Representación gráfica de los resultados obtenidos de la decimoctava competencia “capacidad para tomar decisiones”. **A.** Resultados de la escala dicotómica, en relación a la decimoctava competencia “capacidad para tomar decisiones”. **B.** Resultados de la escala Likert, en relación a la decimoctava competencia “capacidad para tomar decisiones”.

Se observa, en la figura 33A, que representa la decimoctava competencia, denominada “*capacidad para tomar decisiones*” expone que el 73% de los profesores afirman estimular al estudiante para que tenga la capacidad de tomar decisiones de diversas índole, mientras que el

22% de los profesores responden que no desarrollan esta competencia y el 5% restante no responde.

Así mismo, la figura 33B representa la escala Likert de dicha competencia, presenta la distribución las respuestas con los siguientes valores: Algunas veces 10%, casi siempre 27% y siempre 32%, nunca 22% y no responde 9%.

Si se observan ambas figuras, ocurre un desplazamiento de los porcentaje de las respuestas “Si” con un 4% a la opción de “No responde” de la escala Likert sumando así un total del 9%, lo que evidencia una inconsistencia entre los datos, ya que se esperaba que las respuestas de las opciones “algunas veces”, “casi siempre” y “siempre” fuesen representativas de la opción “Si” en la escala Likert, empero, dicha representación no se presenta.

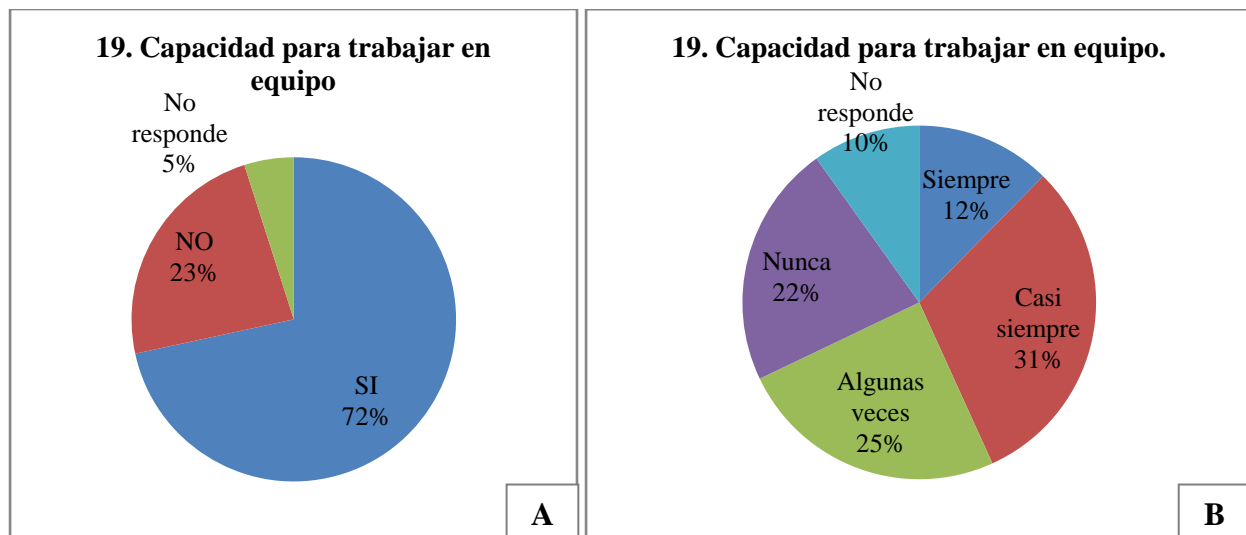


Figura 34. Representación gráfica de los resultados obtenidos de la decimonovena competencia “capacidad para trabajar en equipo”. **A.** Resultados de la escala dicotómica, en relación a ladecimonovena competencia “capacidad para trabajar en equipo”. **B.** Resultados de la escala Likert, en relación a la decimonovena competencia “capacidad para trabajar en equipo”.

La figura 34A, reseña a la decimonovena competencia, denominada “*capacidad para trabajar en equipo*” expone que el 72% de los profesores afirman estimular al estudiante para

que trabaje en conjunto con otras personas, mientras que el 23% de los profesores responden que no desarrollan esta competencia y el 5% restante no responde.

De igual forma, la figura 34B que expone la escala Likert de la mencionada competencia representa la distribución las respuestas con los siguientes valores: Algunas veces 25%, casi siempre 31% y siempre 12%, nunca 22% y no responde 10%.

Así mismo, se observa un desplazamiento de los porcentaje de las respuestas “Si” con un 7% y “No” con un 2% a la opción de “No responde” teniendo un total de 15% de la escala Likert, existiendo una inconsistencia entre los datos, puesto que se estimaba que las respuestas de las opciones “algunas veces”, “casi siempre” y “siempre” fuesen representativas de la opción “Si” y la opción “No” fuera representativo de la opción “nunca” en la escala Likert, sin embargo, esa correlación no se presenta.

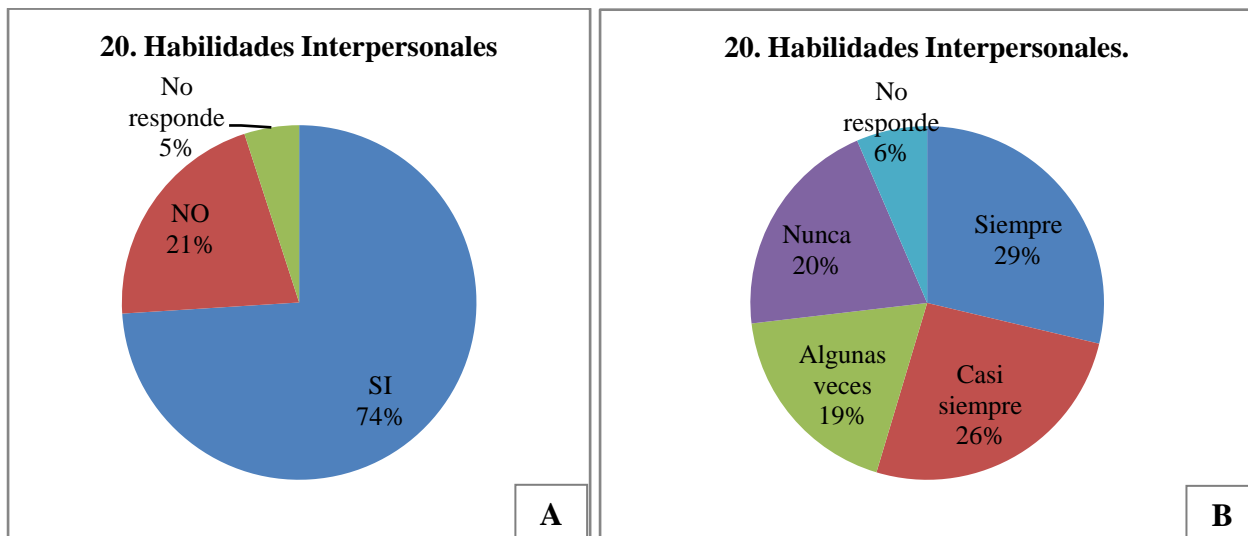


Figura 35. Representación gráfica de los resultados obtenidos de la vigésima competencia “habilidades interpersonales”. **A.** Resultados de la escala dicotómica, en relación a lavigésimacompetencia “habilidades interpersonales”. **B.** Resultados de la escala Likert, en relación a la vigésima competencia “habilidades interpersonales”.

Se observa, en la figura 35A que presenta la vigésima competencia, denominada “*habilidades interpersonales*” expone que el 74% de los profesores afirman estimular al estudiante para mejorar sus habilidades interpersonales, mientras que el 21% de los profesores responden que no desarrollan esta competencia y el 5% restante no responde.

La figura 35B que representa la escala Likert de la mencionada competencia expone la distribución las respuestas con los siguientes valores: Algunas veces 19%, casi siempre 26% y siempre 29%, nunca 20% y no responde 6%.

De igual forma, en el gráfico de la escala dicotómica se observa un desplazamiento de los porcentaje de las respuestas “No” con un 1% a la opción de “No responde” de la escala Likert, teniendo un total de 6% sin embargo, dicho porcentaje no incide de manera significativa en los valores obtenidos, así mismo, se puede observar que existe relación entre los valores obtenidos en la escala dicotómica con la opción “Si” y la suma de los valores de la escala likert “algunas veces”, “casi siempre” y “siempre”.

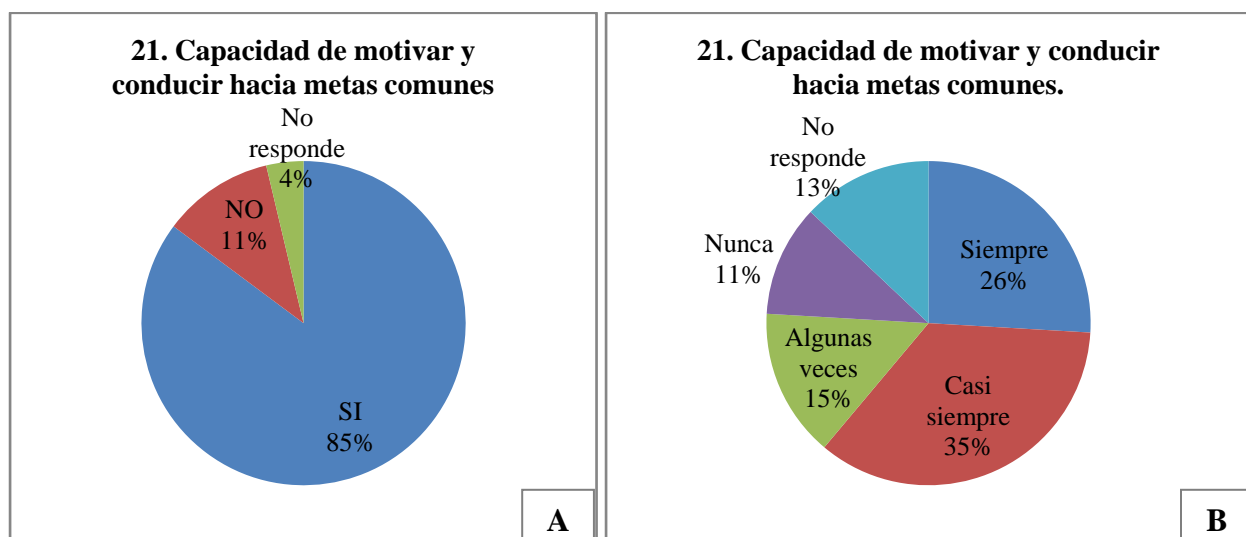


Figura 36. Representación gráfica de los resultados obtenidos de la vigésimo primera competencia “capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes”. A. Resultados de la escala dicotómica, en relación a la vigésimo primera competencia “capacidad de motivar y conducir

hacia metas comunes”. **B.** Resultados de la escala Likert, en relación a la vigésimo primera competencia “capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes”.

Como se puede observar, en la figura 36A, que reseñala vigésimo primera competencia, denominada “*capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes*” expone que el 85% de los profesores afirman estimular al estudiante para que se adapte y actúe a situaciones nuevas, mientras que el 7% de los profesores responden que no desarrollan esta competencia y el 4% restante no responde.

Así mismo, en la figura 36B que representa la escala likert de la mencionada competencia presenta la distribución las respuestas con los siguientes valores: algunas veces 15%, casi siempre 35% y siempre 26%, nunca 11% y no responde 13%.

En suma, en la figura de la escala dicotómica se observa un desplazamiento de los porcentaje de las respuestas “Si” con un 9% a la opción de “No responde” de la escala Likert sumando así un total del 13%, lo pone en evidencia una inconsistencia entre los datos, debido a que se estimaba que las respuestas de las opciones “algunas veces”, “casi siempre” y “siempre” fuesen representativas de la opción “Si” en la escala Likert, sin embargo esta no se presenta.

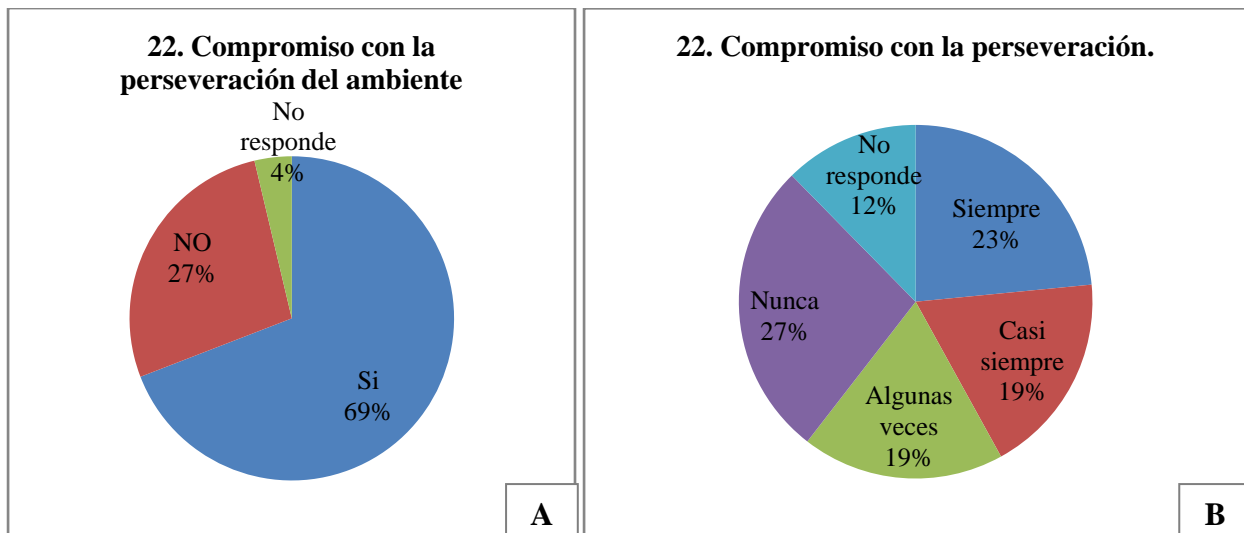


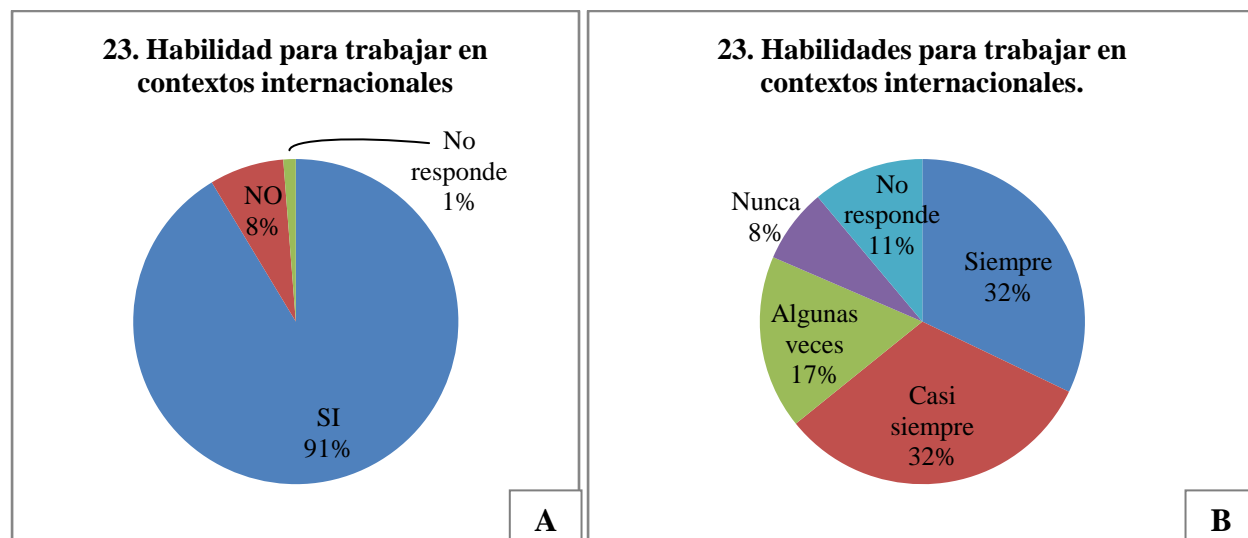
Figura 37. Representación gráfica de los resultados obtenidos de la vigesimosegunda competencia “compromiso con la preservación del ambiente”. **A.** Resultados de la escala dicotómica, en relación a la vigesimosegunda competencia “compromiso con la preservación del ambiente”. **B.** Resultados de la escala Likert, en relación a la vigesimosegunda competencia “compromiso con la preservación del ambiente”.

Como se puede observar, en la figura 37A, que hace referencia a la vigésimo segunda competencia, denominada “*compromiso con la preservación del ambiente*” expone que el 69% de los profesores afirman fomentar en el estudiante el compromiso y el cuidado del ambiente, mientras que el 27% de los profesores responden que no instigan esta competencia y el 4% restante no responde.

Así mismo, en la figura 37B que expresa la escala Likert de la mencionada competencia representa la distribución las respuestas con los siguientes valores: Algunas veces 19%, casi siempre 19% y siempre 23%, nunca 27% y no responde 12%.

Si se observan ambas figuras, ocurre un desplazamiento de los porcentaje de las respuestas “Si” con un 3% a la opción de “No responde” de la escala Likert teniendo un total del 12%, evidenciándose una inconsistencia entre los datos, puesto que se esperaba que las respuestas

de las opciones “algunas veces”, “casi siempre” y “siempre” fuesen representativas de la opción “Si” en la escala Likert, empero, no se presenta.



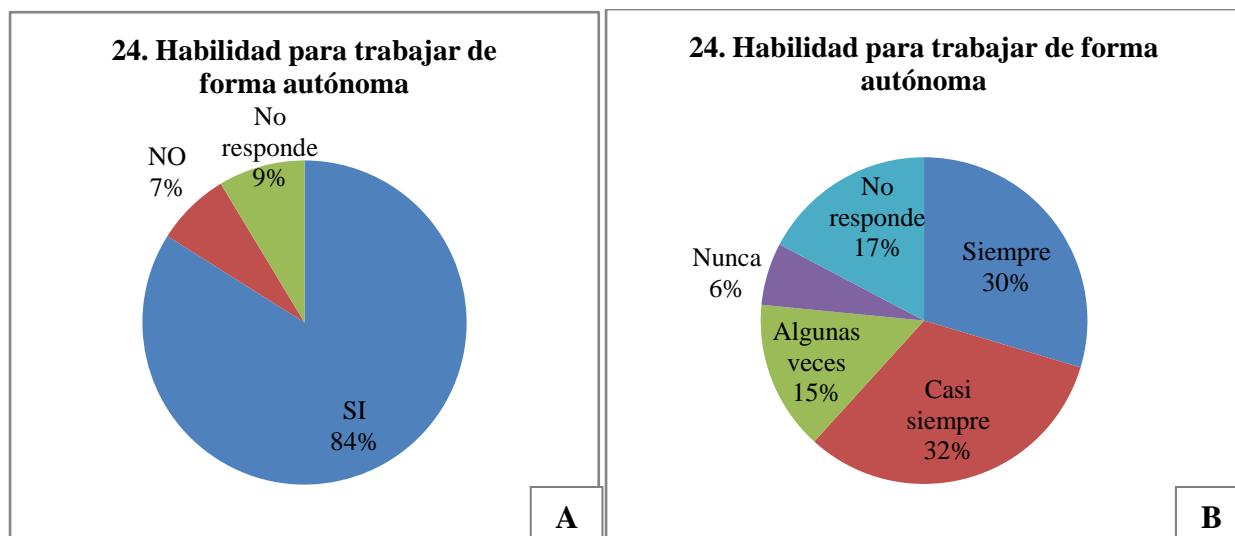
*Figura 38.* Representación gráfica de los resultados obtenidos de la vigesimotercera competencia “habilidad para trabajar en contextos internacionales”. **A.** Resultados de la escala dicotómica, en relación a la vigesimotercera competencia “habilidad para trabajar en contextos internacionales”. **B.** Resultados de la escala Likert, en relación a la vigesimotercera competencia “habilidad para trabajar en contextos internacionales”.

La figura 38A hace referencia a la vigésimo tercera competencia, denominada “*habilidad para trabajar en contextos internacionales*” expone que el 91% de los profesores afirman preparar al estudiante para trabajar en contextos internacionales, mientras que el 8% de los profesores responden que no instigan esta competencia y el 1% restante no responde.

Así mismo, la figura 38B que representa la escala Likert de dicha competencia expone la distribución las respuestas con los siguientes valores: Algunas veces 17%, casi siempre 32% y siempre 32%, nunca 8% y no responde 11%

En la figura de la escala dicotómica se observa un desplazamiento de los porcentaje de las respuestas “Si” con un 10% a la opción de “No responde” de la escala likert sumando así un total

del 11%, evidenciándose una inconsistencia entre los datos, tomando en consideración, que se estimaba, que las respuestas de las opciones “algunas veces”, “casi siempre” y “siempre” fuesen representativas en términos de porcentaje a la opción “Si” en la escala Likert, sin embargo no se presenta.

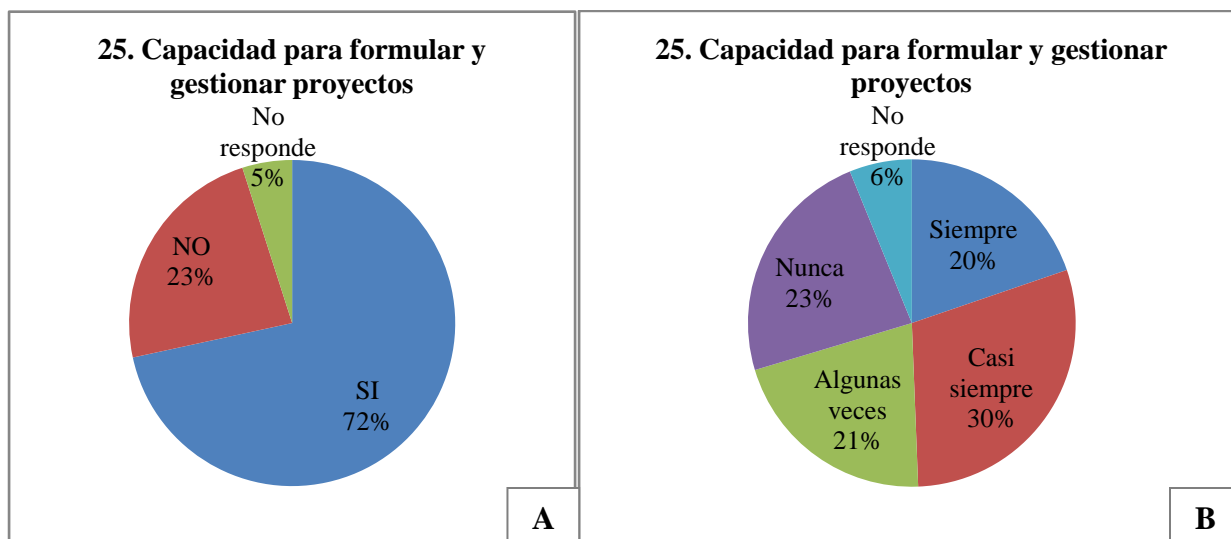


*Figura 39.* Representación gráfica de los resultados obtenidos de la vigesimocuarta competencia “habilidad para trabajar de forma autónoma”. **A.** Resultados de la escala dicotómica, en relación a la vigesimocuarta competencia “habilidad para trabajar de forma autónoma”. **B.** Resultados de la escala Likert, en relación a la vigesimocuarta competencia “habilidad para trabajar de forma autónoma”.

Como se puede observar, en la figura 39A, que expone los promedios de los porcentajes de la vigésimo cuarta competencia, denominada “*habilidad para trabajar de forma autónoma*” expone que el 84% de los profesores afirman preparar al estudiante para trabajar de forma autónoma, mientras que el 7% de los profesores responden que no instigan esta competencia y el 9% restante no responde.

Así mismo, en la figura 39B que representa la escala likert de la mencionada competencia expresa la distribución las respuestas con los siguientes valores: Algunas veces 15%, casi siempre 32% y siempre 30%, nunca 6% y no responde 17%.

En la figura la escala dicotómica se observa un desplazamiento de los porcentaje de las respuestas “Si” con un 72% y la respuesta “No” con un 23% a la opción de “No responde” de la escala Likert sumando así un total del 29%, evidenciándose una inconsistencia entre los datos, consideración, que se estimaba, que las respuestas de las opciones “algunas veces”, “casi siempre” y “siempre” fuesen representativas en términos de porcentaje a la opción “Si” en la escala Likert, así como también la respuesta de la opción “No” fuese correlaciona con la opción “nunca”, empero, no se presenta.



*Figura 40.* Representación gráfica de los resultados obtenidos de la vigésimoquinta competencia “capacidad para formular y gestionar proyectos”. **A.** Resultados de la escala dicotómica, en relación a la vigésimoquinta competencia “capacidad para formular y gestionar proyectos”. **B.** Resultados de la escala Likert, en relación a la vigésimoquinta competencia “capacidad para formular y gestionar proyectos”.

Se observa, que en la figura 40A, que presenta los resultados de la vigésimo quinta competencia, denominada “*capacidad para formular y gestionar proyectos*” expone que el 72% de los profesores afirman capacitan al estudiante para formular y gestionar proyectos, mientras que el 23% de los profesores responden que no instauran esta competencia y el 5% restante no responde.

Así mismo, la figura 40B que representa la escala Likert de dicha competencia expone la distribución las respuestas con los siguientes valores: Algunas veces 21%, casi siempre 30% y siempre 20%, nunca 23% y no responde 6%.

En el gráfico de la escala dicotómica se observa un desplazamiento de los porcentaje de las respuestas “Si” con un 1% a la opción de “No responde” de la escala Likert sumando así un total del 6%, el cual no incide de manera significativa en los valores obtenidos, a pesar de que se estimaba, que las respuestas de las opciones “algunas veces”, “casi siempre” y “siempre” fuesen representativas en términos de porcentaje a la opción “Si” en la escala Likert.

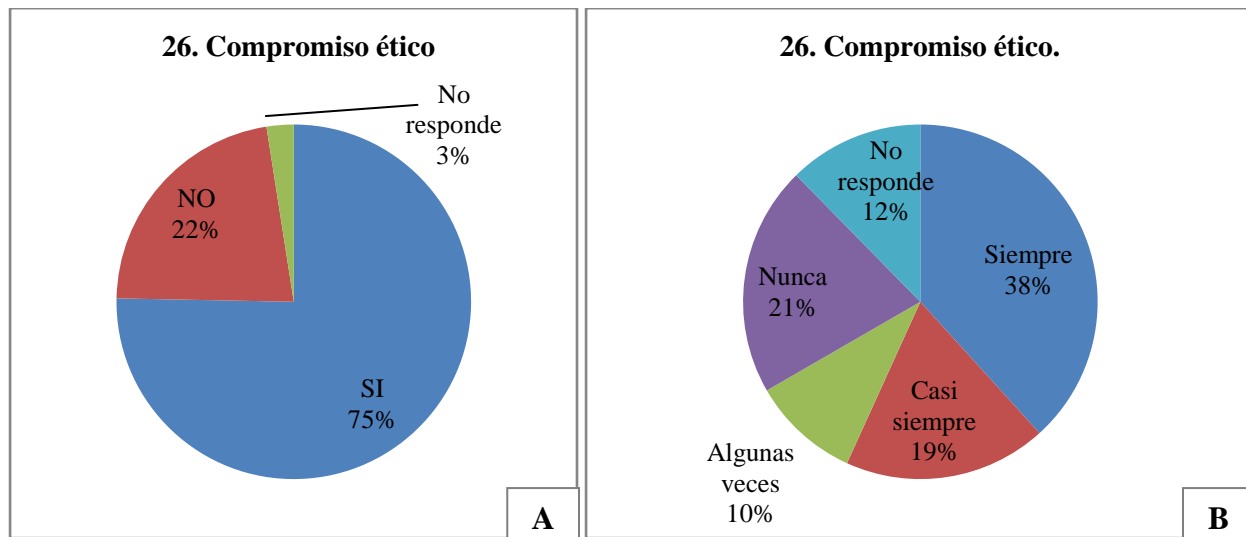


Figura 41. Representación gráfica de los resultados obtenidos de la vigesimosexta competencia “compromiso ético”. **A.** Resultados de la escala dicotómica, en relación a la vigesimosexta competencia “compromiso ético”. **B.** Resultados de la escala Likert, en relación a la vigesimosexta competencia “compromiso ético”.

Como se puede observar, en la figura 41A, hace referencia a la vigésimo sexta competencia, denominada “*compromiso ético*” expone que el 75% de los profesores afirman fomentar el compromiso ético a nivel profesional, mientras que el 22% de los profesores responden que fomentan esta competencia y el 3% restante no responde.

Así mismo, en la figura 41B que representa la escala Likert de la mencionada competencia presenta la distribución las respuestas con los siguientes valores: Algunas veces 10%, casi siempre 19% y siempre 38%, nunca 21% y no responde 12%.

Si se observan ambas figuras, se presenta un desplazamiento de los porcentajes de las respuestas “Si” con un 8% y “No” con un 1% a la opción de “No responde” de la escala Likert teniendo así un total del 12%, evidenciándose una inconsistencia entre los datos, dado que se espera que las respuestas de las opciones “algunas veces”, “casi siempre” y “siempre” fuesen representativas en términos de porcentaje a la opción “Si” en la escala Likert, al igual que las respuestas “No” fueran representativas de “nunca”, empero, no se presenta.

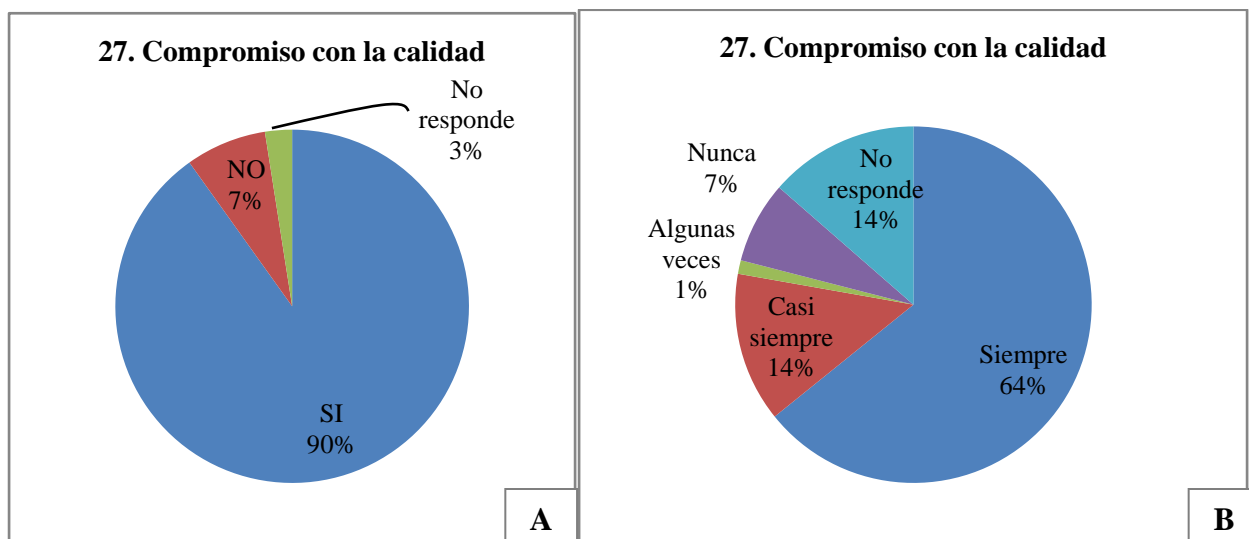


Figura 42. Representación gráfica de los resultados obtenidos de la vigesimoséptima competencia “compromiso con la calidad”. **A.** Resultados de la escala dicotómica, en relación a la vigesimoséptima competencia “compromiso con la calidad”. **B.** Resultados de la escala Likert, en relación a la vigesimoséptima competencia “compromiso con la calidad”.

Como se puede observar, en la figura 42A, expone la vigésimo séptima competencia, denominada “*compromiso con la calidad*” expone que el 90% de los profesores afirman estimulan compromiso con la calidad a nivel profesional y estudiantil, mientras que el 7% de los profesores responden que fomentan esta competencia y el 3% restante no responde.

De igual forma, la figura 42B, representa la escala Likert de dicha competencia y expone la distribución las respuestas con los siguientes valores: Algunas veces 1%, casi siempre 14% y siempre 64%, nunca 7% y no responde 14%.

Si se observa ambas figuras se visualiza un desplazamiento de los porcentaje de las respuestas “Si” con un 11% a la opción de “No responde” de la escala Likert teniendo así un total del 14%, observándose una inestabilidad entre los datos, ya que se estimaba que las respuestas de las opciones “algunas veces”, “casi siempre” y “siempre” representarán en términos de porcentaje la opción “Si” en la escala Likert, al igual que las respuestas, sin embargo, esta correlación no se presenta.

## VII. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Tomando en cuenta las fases de la investigación previamente descritas, este capítulo consistirá en realizar un análisis detallado de la información obtenida durante el proceso de aplicación de la investigación; contrastando los objetivos específicos de la investigación y los datos recabados a través del COMPING-UCV. Para la facilidad del lector, se presentará nuevamente los objetivos específicos fundamentales de la investigación con su respectivo análisis, por lo que de manera introductora describiremos nuevamente el objetivo general que persigue ésta investigación:

*Conocer y analizar las opiniones de los profesores de la Escuela de Psicología con respecto a la didáctica profesoral y las competencias genéricas propuestas por el Proyecto Tuning Latinoamérica como elementos formativos del estudiante de Psicología de pregrado.*

El primer objetivo específico que hace referencia la primera fase de la investigación, consistió en la elaboración y validación de un instrumento, el cual fue realizado de manera satisfactoria ya que permitió recolectar los datos que se analizaron con anterioridad, expresados en la descripción de dicha fase en el apartado de procedimientos, por lo que el mismo no será analizado dentro de la discusión de la presente investigación.

Se menciona nuevamente el segundo objetivo específico de la investigación:

- ***Segundo objetivo específico: Identificar la inclusión de criterios normativos institucionales en la didáctica y la formación docente en las categorías analíticas.***

Como punto de partida, se tomó en cuenta los criterios normativos en cuanto a horas administradas para la estructuración de cada clase; se observa que las respuestas de los profesores en su mayoría coinciden al administrar de seis a ocho horas semanales para la elaboración de cada clase, observándose que utilizan un tiempo mayor al establecido por el acta convenio, la cual expone que “se requiere de una (01) hora de preparación, salvo en el caso de los Instructores que se encuentren en período de formación o de Instructores Suplentes, en los cuales se requieren dos (02) horas de preparación por cada hora de clase” (Acta convenio UCV, 1998, p.01), en suma a esto, dicha acta menciona que “cuando se trate de profesores de cualquier escalafón y se les asigne el desarrollo de una nueva asignatura que incorpore nuevos contenidos, se computarán dos (02) horas de preparación por cada hora de clase” (Acta convenio UCV, 1998, p.01).

Asímismo, se hace referencia a que las clases que imparten los profesores (a nivel teórico), en su mayoría corresponden a un total de dos (2) horas académicas de 45 minutos, a excepción de aquellas materias prácticas donde las horas de dedicación tornan entre 4-8 horas académicas, por lo que, algunos profesores afirman necesitar de ocho (8) a diez (10) horas para

la preparación de sus clases semanales, sin embargo, no se conoce a cabalidad si los profesores que utilizan esa cantidad de horas para estructurar sus clases, impartan a su vez asignaturas prácticas, lo que aumentaría la cantidad de horas académicas del profesor.

En otro orden de ideas, en lo que respecta al desarrollo de líneas de investigación, la mayoría de los profesores mencionan dedicarle de 0 a 2 horas a las líneas de investigación, seguidamente un grupo menor reportó invertir 4-7 horas y finalmente un grupo menor reportó dedicar entre 8 a 16 horas a la semana en el desarrollo de investigaciones, sin embargo, el Acta Convenio no estipula las horas necesarias que debe dedicar cada docente al área de investigación a pesar de que realiza un apartado sobre el tema.

Estos resultados evidencian, que por causas aún desconocidas, los profesores de la Escuela de Psicología dedican poco tiempo a la investigación, no obstante, Piñeiro (2013) menciona que en “el contexto universitario, se destaca de la actuación del docente, investigación, gestión y los aspectos humanos en la organización universitaria” (p. 49), aspectos que sin lugar a duda no se refleja en las respuestas de los profesores, ya que según el acta convenio, se estima que los profesores dediquen como parte de sus funciones el tiempo necesario para la generar conocimiento por medio de las actividades de investigación, independientemente de su tiempo de dedicación. Estos datos parecen indicar que gran parte de los profesores no cumplen con lo reglamentado por el Acta Convenio en cuanto a horas para la preparación de las clases (por exceso) y a las actividades de investigación y extensión (por déficit) debido a que invierten el tiempo “destinado” a la investigación y actividades científicas en la preparación de las clases, indicando que gran parte de los profesores destinan muchos recursos (tiempo, materiales

bibliográficos y estrategias didácticas) para dar su materia, pero que evidentemente repercute en la cantidad de investigaciones que genera la Escuela de Psicología.

En lo que se refiere a la organización de las asignaturas, Piñeiro (2013) menciona que “la reflexión del docente respecto a lo que debe aprender el alumno y a cómo lo aprenderá, es lo que motiva la interacción entre sus creencias y saberes y las condiciones contextuales, configurando y orientando sus acciones” (p.50); aunado a esto, se expone que; los profesores toman en consideración principalmente los temas y objetivos planteados en el programa de la asignatura, estos a su vez, son también actualizados en términos de contenido y materiales novedosos a nivel didáctico, en conjunto con la dificultad o facilidad que expresan los estudiantes en torno a evaluaciones pasadas, así mismo, toman en cuenta la novedad del tema, ratificándose la implementación de temas novedosos que pudieran ser actualizaciones de los mismos y/o temas completamente nuevos (no especificados); es importante mencionar que no existe bibliografía específica para contrastar las ideas anteriormente expuestas, sin embargo, se rescata la idea de Castillo y Cabrerizo (2005) quienes mencionan que las nuevas tendencias evaluadoras de la educación superior alegan que cada día se exige la necesidad de mejorar no sólo en la finalidad de la educación - evaluación, que va desde la actuación docente hasta la entrega de las calificaciones; si no que también incluye al estudiantado, proponiéndose nuevas alternativas de evaluación, autoevaluación y heteroevaluación desde la práctica docente en el aula de clases, ya que, tal como lo mencionan los docentes de la Escuela de Psicología, constantemente introducen nuevas estrategias didácticas que permiten mejorar la estructuración de cada clase.

Ahora bien, es importante mencionar que la educación universitaria viene de la mano con un tiempo establecido para su formación (5 años en total), dentro de la escuela de Psicología de la

UCV se establece como ciclo aplicado un total de 2 años de preparación, sin embargo, la mayoría de los profesores, consideran que el tiempo es insuficiente para formar a un profesional eficaz, afirman también estar en desacuerdo con la modalidad de división de la formación del estudiante de Psicología en un Ciclo Básico y un Ciclo Aplicado, y es que según las opiniones recolectadas, aseveran la necesidad de formar a un estudiante que tenga conocimientos básicos y generales acerca de la profesión para poderse desempeñar laboralmente, sobretodo en caso de que el estudiante desee profundizar sus estudios y especializarse, pueda realizar estudios de segundo nivel para aumentar sus conocimientos acerca de un área de la Psicología. También se argumentó a favor de la formación general debido a la necesidad de actualizar el programa de estudio, a fin de proveerles a los estudiantes conocimientos y practicas más actualizadas mucho antes de ingresar al Ciclo Aplicado, y para finalizar, los profesores mencionan que la formación de un psicólogo general permitiría que el estudiante pudiese conocer las distintas áreas profesionales de la disciplina.

Al respecto Piñeiro (2013) menciona que las áreas disciplinares se verían favorecidas al ser diseñadas para enseñar con estrategias pertinentes que mantengan una estructura y secuencia de los contenidos, que permitan ser aprendidos, y es que según el autor:

La formación universitaria debe brindar conocimientos útiles y actualizados para un psicólogo generalista; que comprendería conocer todas las áreas de desarrollo profesional (clínica, social, educacional, jurídica y laboral), la variedad de teorías y modalidades de abordajes (sistémico, psicoanalítico, cognitivo-comportamental, gestáltico, y otros)  
(p.54)

Para finalizar el análisis de este objetivo específico, se hace mención de unos datos significativos; como bien se observó en los resultados anteriormente expuestos, el 48% de los profesores no conocen las diferencias entre una formación por competencias y una formación por contenidos mientras que el 41% afirma conocer las diferencias, se observa entonces una paradoja ya que el 33% considera que su materia si cubre los aspectos necesarios para ser denominada por competencias mientras que un 41% no lo considera de esa forma, en suma a esto, están los puntajes de las opiniones con respecto a cómo debería ser la formación, por contenido (0%), por competencias (74%) o ambas (11%), resalta que la información obtenida es contradictoria, generándola siguiente interrogante: ¿Cómo los profesores de la escuela de psicología consideran la formación por competencias (en un 74%) si la mayoría de estos (el 48% de los profesores) no conoce la diferencia entre ésta y la formación por contenidos?. La interrogante surge debido a que se esperaba que los profesores que afirmasen no conocer la formación por competencias, no eligiesen dicha opción, a razón de que no poseen el conocimiento previo o necesario para emitir el juicio de valor.

- ***Tercer objetivo específico: Establecer las categorías analíticas comunes para identificar los elementos contentivos de los conocimientos y las opiniones de los profesores relacionadas con las competencias genéricas del Proyecto Tuning Latinoamérica y las dinámicas docentes.***
- ***Cuarto objetivo específico: Identificar aquellas competencias que se encuentran insertas en las asignaturas que conforman el ciclo aplicado.***

En cuanto a éste último objetivo, fueron alcanzados de manera satisfactoriamente, el análisis de los datos obtenidos será descrito a continuación

La mayoría de los profesores afirman conocer el término “competencias”, vinculándolo con otros verbos tales como conocimiento y destreza, así como también, actitud, aptitud, capacidades y lo describen como las habilidades que posee una persona para realizar un comportamiento de manera eficaz. Sin embargo, se observó que la mayoría de los profesores utilizaron estos verbos para definir otros conceptos de manera indiscriminada, encontrándose entonces que la mayoría de las definiciones de los conceptos coinciden y se entrelazan entre sí.

Por otro lado, las atribuciones de la mayoría de los profesores con respecto al concepto *competencia* fueron homogéneas, es decir, un grupo significativo de profesores caracterizaron el concepto de la misma manera, referenciándola como una acción concreta de una persona sobre un contexto particular con unos criterios de éxito, sea a nivel personal, profesional o académica.

Haciendo referencia a la dificultad para definir y diferenciar los términos, se refleja una confusión “usual” de los conceptos derivados del conocimiento ordinario y los conceptos derivados del conocimiento científico, sobre todo en conceptos vinculados entre sí como las competencia, habilidad, actitud, aptitud y capacidad. Al respecto, Ribes (2011) menciona que:

El termino competencia es cercano a otros términos, como los de inteligencia, aprendizaje, capacidad, conocimiento, habilidad y aptitud, entre otros. Sin embargo, cada uno de ellos tiene un sentido especial y el descuido en su uso mal suponiendo su intercambiabilidad, puede llevar a la confusión (p. 36).

Aunque Ribes (2011) establece diferencias entre esos conceptos, son términos que comúnmente son asociados entre sí, lo que repercute de manera directa en el conocimiento y entendimiento que tiene los profesores acerca de las competencias como de los términos afines.

Cabe destacar que éste tipo fenómenos es común dentro de las ciencias que utilizan conceptos que obtenidos de las prácticas del lenguaje ordinario. Aunque el lenguaje científico se caracteriza por ser un subtipo de lenguaje técnico, que cumple ciertos criterios y rutas de elaboración para ser válido (Ribes, 2011), particularmente en la Psicología “la fenomenología cotidiana de su objeto de conocimiento está constituida por las practicas del lenguaje ordinario integradas en relaciones sociales e interpersonales que tienen lugar en la vida diaria” (Ribes, 2011, p. 34), ello deriva en que el conocimiento que posee los profesores con respecto a los conceptos que se utilizan en la práctica profesional no necesariamente procede de una construcción científica, sino que por las características de ese objeto de estudio, se aplica y valida la noción derivada de los conceptos ordinarios, ocasionando múltiples acepciones al concepto.

Se ejemplifica la crítica realizada por Ribes (2011) acerca de la dificultad para definir y caracterizar las competencias dentro de las descripciones de las competencias genéricas del Proyecto Tuning Latinoamérica, y es que en dicho proyecto también se utilizan estos mismos verbos para describir las 27 competencias genéricas de manera indiscriminada, ello demuestra que la mencionada dificultad conceptual se manifiesta aún en proyectos aceptados a nivel internacional.

Se considera necesario resaltar la dificultad observada por los profesores para definir y diferenciar las competencias y los términos asociados, ello se podría deber a las múltiples interpretaciones teóricas del concepto, así como su utilización dentro de las disciplinas (por

ejemplo en la educación y la psicología). A su vez, es posible que las respuestas de los profesores acerca de sus conocimientos y opiniones estén mediados por las creencias y prejuicios que poseen acerca del término, de sus experiencias en la práctica profesional en el marco del enfoque de las competencias y/o el enfoque tradicional, la información que han recibido de fuentes bibliográficas o cualquier otro medio de contacto con el enfoque.

Haciendo un análisis más detenido de la dificultad mostrada por los profesores para definir el concepto de competencia y sus términos asociados, las definiciones difusas observaron también en la descripción de las competencias del Proyecto Tuning Latinoamérica durante la investigación bibliográfica, ya que utilizan los conceptos de “Conocimiento”, “Habilidad” y “Capacidad” para denominar las competencias. Esto indica que la propuesta del enfoque por competencia a pesar de ser un modelo de formación ampliamente aceptado y reproducido en múltiples instituciones de educación superior, es un modelo aún en crecimiento con aspectos por mejorar. Particularmente, en cuanto a su inconsistencia teórica, se debe desarrollar más investigaciones para tener una fundamentación teórica sólida.

Al utilizar conjuntamente una Escala Likert y una Escala Dicotómica como unidades de medida de los ítems operacionalizados de las competencias genérica del Proyecto Tuning, se esperaba que los profesores que contestaran afirmativamente en la Escala Dicotómica respondiesen las opciones “Nunca”, “Algunas Veces”, “Casi Siempre” y “Siempre” de la Escala Likert, sin embargo, se permitió observar contradicciones en algunas de las respuestas de los profesores, ya que en ciertas oportunidades los profesores contestaban de manera afirmativa la Escala Dicotómica pero en la Escala Likert contestaban “Nunca”, o bien, contestaban negativamente en la Escala Dicotómica pero contestaban “Siempre” o “Casi siempre” en la Escala Likert. Tal información se puede interpretar de maneras diferentes: (1) como un error

producto de la confusión que género la instrucción del ítem, (2) un error producto del uso de dos escalas, o (3) bien como un indicador de la validez de la respuesta de los profesores acerca de la práctica de la formación de las competencias.

Adicionalmente se observó una dificultad por parte de los profesores para responder a ésta sección, ya que algunos marcaban la opción de “No” en la escala dicotómica, mientras que simultáneamente seleccionaban las opciones de “algunas veces”, “casi siempre” y “siempre”, adicionalmente, se observó una respuesta de un sujeto que responde “Si” en la escala dicotómica mientras que contestaban “Nunca” en la escala Likert. Estas respuestas inesperadas se presentaron a pesar de estar especificadas en las instrucciones del instrumento, donde el sujeto debería contestar la escala Likert únicamente si respondió afirmativamente la escala dicotómica.

Si bien estas respuestas inconsistentes podrían haber generado alteraciones en los promedios obtenidos, los datos arrojan que el 67% de los profesores mencionan no conocer el Proyecto TuningLatinoamérica. Sin embargo, los porcentajes de respuestas demuestran que los profesores implementan las competencias genéricas del Proyecto TuningLatinoamérica en sus asignaturas, a pesar de no conocer el proyecto, sea en las opciones de “algunas veces”, “casi siempre” y “siempre”, a excepción de las competencias “Capacidad de comunicación en un segundo idioma” y “Capacidad de Investigación”, ello quizás se deba a que el ciclo aplicado es una periodo educativo en el que los programas tienen un mayor énfasis en los aspectos de la profesionalización del psicólogo. A pesar del alto porcentaje de profesores que no conocen las competencias genéricas del Proyecto TuningLatinoamérica, se permite afirmar que de manera general ellos forman las competencias genéricas de los estudiantes en sus asignaturas a pesar de no conocer exactamente la formación por competencias, y en aun menor medida la formación por competencia propuestas por el Proyecto Tuning Latinoamérica

Desde esta última interpretación, la utilización de ambas escalas evidencio una discordancia en algunas respuestas de los profesores, entre la práctica de una competencia en el aula de clase y la frecuencia en la que ésta se instruye. De ser así, al utilizar de manera conjunta las escalas, se permitió “verificar” la información proporcionada por el profesor en la otra escala, indicando entonces que los profesores podrían estar realmente adiestrando las competencias de sus estudiantes en una frecuencia diferente a la que ellos registraron.

A continuación se mencionaran las competencias genéricas más desarrolladas por los profesores en sus asignaturas (tomando como referencia un valor superior al 80%) (Ver Anexo N°7):

1. “Capacidad para aplicar los conocimientos en la práctica” con un 99%.
2. “Conocimiento sobre el área de estudio y la profesión” con un 93%.
3. “Habilidad para trabajar en contextos internacionales” con un 91%.
4. “Compromiso con la calidad” con un 90%.
5. Las competencias de “Capacidad para aprender y actualizarse permanentemente”, “Capacidad de crítica y autocrítica” y “Capacidad de actuar ante situaciones nuevas” obtuvieron un 89% por igual.
6. “Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes” con un 85%.
7. “Compromiso con la calidad” con un 90%.

Realizar una contrastación empírica de la vinculación de las competencias genéricas del Proyecto TuningLatinoamérica con los profesores universitarios con otras investigaciones resulta particularmente complejo ya que no se han generado investigaciones que relacionen el conocimiento y opinión de los profesores con respecto a las competencias genéricas de dicho proyecto, sin embargo se expone que en el estudio realizado por Piñeiro (2013), los docentes

entrevistados por la autora mencionan cuáles son las competencias que ellos procuran desarrollar, las cuales son:

Analizar el contexto en el que se desarrollan las conductas y las necesidades y demandas de los destinatarios; conocer la dimensión social y antropológica del ser humano, las funciones, características y limitaciones de los modelos teóricos, los distintos campos de la psicología, los distintos métodos de evaluación, diagnóstico y tratamiento, los procesos y etapas del desarrollo, deontología y compromiso ético, retroalimentación con los destinatarios y el trabajo en equipos (p.55)

Por otra parte, al referirse a los contenidos de las áreas específicas, hace referencia a competencias más relacionados con el área laboral del futuro egresado, como por ejemplo:

Analizar las interacciones humanas en marcos laborales y operar como consultores, modelos de intervención social y trabajo en equipo, posibilidad de dar respuesta a demandas sociales, procesos de acompañamiento en la búsqueda vocacional y ocupacional, capacidad para abordar situaciones de violencia y situaciones de abuso, y generar una visión situacional de los aspectos saludables y patológicos (pp.53-54).

Al comparar las competencias formadas por los profesores de Psicología de la Universidad Central de Venezuela y los formados por los profesores de la Universidad Cervantes de Río (Argentina), se observa que coinciden algunas competencias, algunas de ellas relacionadas con el aprendizaje de diversos conocimientos, conceptos e información propia de la disciplina (objeto de estudio, corrientes y otras disciplinas relacionadas), enseñanzas vinculadas con la

ética, la práctica de una actitud crítica y la reflexión, capacidad de aplicar los conocimientos al ámbito laboral, estrategias y herramientas para un desempeño laboral eficiente, entre otros. Esto permite afirmar, que las competencias desarrolladas por los profesores de la Escuela Psicología de la Universidad Central de Venezuela en la actualidad, están cónsonas con las competencias que se forman en otras latitudes de Latinoamérica, específicamente las que desarrollan los profesores de la Universidad Cervantes de Rio.

Ahora bien, si casi todos los profesores que participaron, mencionaron formar las competencias de los estudiantes, es necesario considerar cuáles son las estrategias utilizadas para formarlas, para ello se retoma el concepto de estrategias docentes, que según Piñeiro (2013) “implican modos didácticos para operar en la práctica del aula; así como también una teoría educativa de la enseñanza que se deduce en estilos metodológicos distintos para obrar en el ejercicio docente” (p. 45).

Usando como criterio de selección de las 31 estrategias didácticas expuestas en el instrumento, se mencionaran aquellas estrategias didácticas más utilizadas por los profesores a continuación que superen el 60%, en orden decreciente son: “Participación Activa”, “Exposiciones”, “Material Bibliográfico Impreso”, “Utilización de VideoBeam”, “Estudios de Casos”, “Material Bibliográfico Digital”, “Evaluaciones Presenciales”, “Clases Magistrales”, “Exposiciones docentes”, “Grupos de Discusión” y finalmente “Dinámicas de Grupo” (Véase página 95, tabla 10).

Estas estrategias coinciden con las mencionadas por Piñeiro (2013) en su estudio, en él se describe que de las modalidades de evaluación más comunes se encuentran el parcial individual escrito y un examen final de modalidad oral (grupal o individual). Según estos profesores, las

preguntas deben ser de carácter reflexivo y entrecruzan la teoría y la práctica con el fin de que los estudiantes puedan construir los saberes de su profesión, establecer los procesos de enseñanza-aprendizaje (Leonetti, Pandiella y Pandiella, 2000, c.p. Piñero, 2013), para que puedan construir las competencias para el campo profesional, las estructuras y contenidos de los estudios (Piñero, 2013). Entre otras técnicas de evaluación, describe el parcial individual con preguntas abiertas, de opción múltiple, sin embargo, el mismo autor plantea que las estrategias más específicas para la formación del psicólogo son (Piñero, 2013, p. 52):

- El análisis de casos.
- Administración de tests con fines psico-educativos.
- Las entrevistas.
- Grupos de discusión.
- Prácticas en instituciones.
- Investigaciones.
- Proyectos con supervisiones.
- Role playing o Simulaciones.
- Trabajos prácticos en terreno (investigación-acción).

Al observar las estrategias más utilizadas por los profesores del ciclo aplicado, se puede identificar una conexión o patrón entre las más utilizadas, y es que la mayoría de estas estrategias consisten en evaluar el conocimiento que tiene el estudiante con respecto a una información, sea de manera verbal o escrita. Lo que permite concluir que ciertos profesores a pesar de haber mencionado formar las competencias de los estudiantes, utilizan en su mayoría recursos y estrategias didácticas que evalúan los conocimientos que ellos poseen, esto se evidenciatambién en los bajos porcentajes obtenidos en las estrategias didácticas más interactivas (Tabla 11).

A manera de cierre, se puede afirmar que a pesar de que los profesores en su mayoría afirman no aplican la formación por competencias y no conocen a ciencia cierta los fundamentos del modelo, están aproximándose al desarrollo y formación de las competencias genéricas del Proyecto Tuning Latinoamérica como parte de los elementos formativos para el desarrollo de la licenciatura de Psicologías, al implementar dichas competencias en un porcentaje que sobrepasa el 50% en la mayoría de las 27 competencias a excepción de las dos competencias anteriormente mencionadas (capacidad de investigación y capacidad de hablar en un segundo idioma), así mismo, podemos concluir que los profesores utilizan ciertas estrategias didácticas para desarrollarlas, sin embargo es importante mencionar que estas pueden variar de profesor en profesor debido a que las características de la materia (teórica-práctica), las impresiones del profesor, el enfoque o corriente en que está enmarcado la asignatura, y que las estrategias didácticas a estudiar fueron únicamente 21, por lo que es posible que los profesores utilizaran otras estrategias didácticas que no estuviesen enlistadas.

## **VII. LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES**

En conjunto con los datos obtenidos durante la investigación se delimitaron las siguientes recomendaciones:

### ***En cuanto a las limitaciones***

Durante el desarrollo de la investigación el contexto socio-político de la Universidad Central de Venezuela y las demás universidades a nivel nacional dificultaron la posibilidad de acceder a la muestra, ya que diversos gremios del sector de educación superior, entre ellos el gremio profesoral, emprendió una serie de actividades de protesta, particularmente, las distintas

medidas de “Paro” dificultaron a los investigadores aproximarse a los profesores y hacerles entrega del COMPING-UCV.

También se hace referencia a la limitación derivada del constructo de opinión, ya que durante la búsqueda bibliográfica del término, no se logró determinar un concepto que se adecuara a las características de la investigación teórica y metodológicamente, ello derivó en la construcción teórica del concepto elaborada por los autores, para dar cuenta de un constructo que se ajustara a la investigación.

***En cuanto al instrumento:***

En primera instancia se observó que el instrumento denominado COMPING-UCV es bastante extenso, ya que sumando las preguntas abiertas y cerradas, conforma un total de 124 ítems (incluyendo la escala Likert de la segunda parte del instrumento). El volumen del instrumento incidió en la participación de los profesores ya que requería de una cantidad considerable de tiempo y esfuerzo para ser completado. Por lo que se recomienda una reestructuración del COMPING-UCV, con una reducción de los ítems que pueden ser descartados. De igual forma se menciona que la extensión de la que se hace referencia, influyó en el análisis de los resultados, lo que llevó a analizar únicamente aquellos ítems que se consideraron más relevantes.

Un análisis más preciso de los resultados permitió observar que muchas de las respuestas dadas por los profesores fueron influidas por la “deseabilidad social” buscando ser aceptado por el evaluador y/o a dar respuestas de manera aleatoria, produciendo incongruencias entre los datos, producto del comportamiento particular de 2 sujetos que respondieron la escala dicotómica, pero

dejaron de responder la escala Likert, por lo que se recomienda la reestructuración de algunos ítems a nivel de contenido a fin de evitar estas discordancias en investigaciones futuras.

Así mismo, existieron varias “irregularidades” en relación a los resultados obtenidos en la segunda parte del instrumento, ya que la misma se encuentra conformada por una escala dicotómica (si-no) y una escala Likert (con las siguientes opciones: nunca, algunas veces, casi siempre, y siempre), lo que dificultó la respuesta de algunos ítems debido a que la consigna o instrucción del mismo era la siguiente: “*marque con una X si estos corresponden a su asignatura, de responder SI, marque con una X las casillas contiguas a la opción con los enunciados: Nunca, algunas veces, casi siempre y siempre*”); algunos sujetos respondieron los ítems de manera positiva, sin embargo no respondieron la escala Likert por lo que se puntúan como perdidos. Así mismo, se había preestablecido que los sujetos que responden a la opción “NO” de la escala dicotómica debían necesariamente responder “NUNCA” dentro de la escala Likert, sin embargo también se observaron respuestas relacionados a las opciones “algunas veces” o “casi siempre” de la escala Likert, lo que podría explicar las discordancias entre los datos. Por lo que entonces se recomienda eliminar la escala dicotómica y mantener la escala Likert aunque con mayores opciones de respuesta.

***En relación a la muestra:***

En otro orden de ideas, se recomienda extender la muestra de profesores a los del ciclo básico, ya que este análisis permitirá abarcar las competencias que los estudiantes de dicho ciclo poseen al momento de entrar a las menciones de la carrera.

De igual forma, se recomienda extender la investigación a los estudiantes de la Escuela de Psicología de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela,

tanto en el ciclo básico como en el aplicado para determinar los conocimientos y opiniones de ese grupo acerca de las competencias y las estrategias didácticas, así como para establecer perfiles de ingreso a la carrera y perfiles de egreso.

Por último, se plantea extender el análisis de las competencias incluyendo las competencias específicas del Proyecto Tuning Latinoamérica, teniendo como muestra a los estudiantes de la Escuela de Psicología como a los profesores.

## VIII. REFERENCIAS

- Aboites, H. (2009). La educación superior Latinoamericana y el proceso de Bolonia: De la comercialización al proyecto Tuning de competencias. *Universidad Federal Rio Janeiro*, 1, 1-20. Recuperado de [http://www.educrim.org/drupal612/sites/default/files/Aboites\\_0.pdf](http://www.educrim.org/drupal612/sites/default/files/Aboites_0.pdf)
- Arias, F. (2012). *El Proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica*. (5ª. ed.) Caracas: Episteme.
- Barriga, A. (2005). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, 28, 7-36. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v28n111/n111a2.pdf>
- Beneitone, P., Esquetine, C., González, J., Maletá, M., Suifi, G., Wagenaar, R. (2007). Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina. España; Bilbao, 1, 1-432.
- Bozu, Z. y Canto, P. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2, 87-97. Recuperado de [http://webs.uvigo.es/refiedu/Refiedu/Vol2\\_2/REFIEDU\\_2\\_2\\_4.pdf](http://webs.uvigo.es/refiedu/Refiedu/Vol2_2/REFIEDU_2_2_4.pdf)

- Bunge, M. A. (1980). *Epistemología*. Buenos Aires: Siglo XXI. Recuperado de [http://books.google.co.ve/books?id=Jti4fudh\\_cwC&pg=PA55&lpg=PA55&dq=Bunges+constructo+%22creaci%C3%B3n+mental%22+epistemologia&source=bl&ots=fhwi8D42U3&sig=iQ9\\_x4lXYANpFG\\_UxhMFDKGyY8g&hl=es&sa=X&ei=chSNUpXdf9W44APg9oCQCw&ved=0CCsQ6AEwAA#v=onepage&q=Bunges%20constructo%20%22creaci%C3%B3n%20mental%22%20epistemologia&f=false](http://books.google.co.ve/books?id=Jti4fudh_cwC&pg=PA55&lpg=PA55&dq=Bunges+constructo+%22creaci%C3%B3n+mental%22+epistemologia&source=bl&ots=fhwi8D42U3&sig=iQ9_x4lXYANpFG_UxhMFDKGyY8g&hl=es&sa=X&ei=chSNUpXdf9W44APg9oCQCw&ved=0CCsQ6AEwAA#v=onepage&q=Bunges%20constructo%20%22creaci%C3%B3n%20mental%22%20epistemologia&f=false).
- Castillo, S., y Cabrerizo, J. (2005a). *Formación del Profesorado en educación superior. Didáctica y Currículo*. Madrid, España: McGrawHill. Vol I.
- Castillo, S., y Cabrerizo, J. (2005b). *Formación del Profesorado en educación superior. Didáctica y Currículo*. Madrid, España: McGrawHill. VolIII
- Colina, Y. y Valero, C. (2010). *Descripción De Competencias Para La Enseñanza De La Psicoética En Estudiantes De La Opción De Psicología Clínica De La Escuela De Psicología De La Universidad Central De Venezuela: Una Aproximación Desde El Análisis Conductual*. Tesis de Grado no publicada, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- De la Fuente, J. (2003). ¿Por qué los alumnos no construyen un conocimiento psicológico académico y profesional integrado? Reflexiones para una investigación necesaria. *Papeles del Psicólogo*, 83, 34-41. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/778/77808604.pdf>
- Del Prette, A., Del Prette, Z. y Mendes, M. (1999). Habilidades Sociales en la formación Profesional del Psicólogo: Análisis de un Programa de Intervención. *Psicología Conductual*, 7, 27-47. Recuperado de <http://www.behavioralpsycho.com/PDFespanol/1999/art02.1.07.pdf>
- Fazio, M. (2011). *Internacionalización de los sistemas de evaluación y acreditación universitaria en América Latina (1998-2009). Metaevaluación de los sistemas desde la perspectiva*

comparada. *Universidad Nacional de Cuyo*. 1, 1-16. Recuperado de <http://www.saece.org.ar/docs/congreso4/trab43.pdf>

Castañeda, S. (2004). Competencias del recién egresado de la licenciatura de Psicología. *Psicología desde Caribe. Universidad del Norte*, 14, 27-52. Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/viewFile/1778/1158>

García, J. (2006). Algunas consideraciones acerca del proyecto: TuningEducationalStructures in Europe. *LOGOS. Anales del Seminario de Metafísica*, 39, 269-284. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/ASEM/article/view/ASEM0606110269A/15769>

García, J. (2011). Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 11, 1-24. Recuperado de [http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx\\_magazine/modelo-educativo-basado-competencias-garcia.pdf](http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/modelo-educativo-basado-competencias-garcia.pdf)

Geoff, L. (2009). Ética Profesional y Psicología. *Papeles del Psicólogo*, 30, (3), 184-194. Recuperado de <http://www.papelesdel psicologo.es/pdf/1747.pdf>

González, V. (2002). ¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica. *Revista Cubana de Educación Superior*, 22, 45-53. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/Maura.PDF>

González, V. y González, R. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 185-209. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie47a09.pdf>

Guglietta, L. (Agosto, 2011) Educación superior por competencias, constructivismo y tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC). *Una visión integrada. Instituto Internacional para la Educación Superior de América Latina y el Caribe*, 217.

Recuperado de  
[http://www.unesco.org.ve/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2769%3Aeducacion-superior-por-competencias-constructivismo-y-tecnologias-de-la-informacion-y-las-comunicaciones&catid=126%3Anoticias-pagina-nueva&Itemid=712&lang=es](http://www.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2769%3Aeducacion-superior-por-competencias-constructivismo-y-tecnologias-de-la-informacion-y-las-comunicaciones&catid=126%3Anoticias-pagina-nueva&Itemid=712&lang=es)

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. México D.F., México: McGraw Hill. 3ed.

Herrera, A., Restrepo, M.F., Uribe, A., y López, C. (2009). Competencias académicas y profesionales del Psicólogo. *Revista Diversitas-Perspectiva en Psicología*, 5, 241-254. Recuperado de  
<https://docs.google.com/viewer?url=http://www.redalyc.org/pdf/679/67916260004.pdf&chrome=true>

Ibáñez, C. (2007). Diseño curricular basado en competencias profesionales: una propuesta desde la Psicología Interconductual. *Revista de Educación y Desarrollo*, 6, 45-54. Recuperado de  
[http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/6/006\\_Bernal.pdf](http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/6/006_Bernal.pdf)

Irigoyen, J., Jiménez, M., y Acuña, K. (2011). Competencias y educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16, 243-266. Recuperado de  
<http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v16n48/v16n48a11.pdf>

Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento: Métodos de Investigación en Ciencias Sociales*. México: McGraw Hill Interamericana.

Klappenbach, H. (2000). El Título Profesional de Psicólogo en Argentina Antecedentes Históricos y Situación Actual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 32, 419-446. Recuperado el 30 de agosto del 2013 de  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80532301>

- Menéndez, J. (2009). La noción de competencia en el proyecto Tuning. Un análisis textual desde la sociología de la educación. *Observar*, 3, 5-41.
- Moreno, O. (2008). Competencias en educación. Una mirada Crítica. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15. Recuperado en: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662010000100017&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662010000100017&script=sci_arttext)
- Palmer, A, Montaña, J. y Palou, M. (2009). Las competencias genéricas en la educación superior. Estudio comparativo entre la opinión de empleadores y académicos. *Psicothema*, 21, 433-438. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3650.pdf>
- Peluffo, M. y Graichen, R. (2009). Aproximación a la educación universitaria por competencias en América Latina: ¿Una “fatamorgana” o un modelo factible para la realidad latinoamericana?. *Universidad de Chile*, 1-14. Recuperado de [http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/Ues\\_edu%26competencias.pdf](http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/Ues_edu%26competencias.pdf)
- Piñeiro, L. (2013). Las estrategias didácticas docentes. Estudio en la formación universitaria, carrera de Psicología. *Revista Espacio Científico*, 7, 43-58. Recuperado de <http://www.cervantesriocuarto.edu.ar/descargas/cyt/edicion007.pdf>
- Pons, J. (1992). La investigación psicológica sobre los medios de enseñanza: una propuesta alternativa (la teoría de Lev S. Vygotsky). *Currículum*, 4. Recuperado de [http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=2652](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=2652)
- Posada, R. (2004). "Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante", *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/648Posada.PDF>

- Ratto, M. (2009). *Teoría y Diseño Curricular*. (2. ed.). México: Trillas.
- Ribes, E. (2006). Competencias conductuales: su pertinencia en la formación y práctica profesional del psicólogo. *Revista mexicana de psicología*, 23, 19-26. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243020646003>
- Ribes, E. (2010). Lenguaje ordinario y lenguaje técnico: un proyecto de currículo universitario para la psicología. *Revista Mexicana de Psicología*, 27, 55-64. Recuperado de <http://www.uv.mx/dcc/files/2012/06/27.-Ribes-2010.pdf>
- Ribes, E. (2011). El concepto de competencia: su pertinencia en el desarrollo psicológico y la educación. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63, 33-45.
- Rodriguez, R. (2007). Compendio de Estrategias Bajo el enfoque por competencias. (1), 1-47, Recuperado de: [http://www.itesca.edu.mx/documentos/desarrollo\\_academico/compendio\\_de\\_estrategias\\_didacticas.pdf](http://www.itesca.edu.mx/documentos/desarrollo_academico/compendio_de_estrategias_didacticas.pdf)
- Rosales, J. (Octubre, 2010) *Estrategias didácticas*. Selección y perfeccionamiento de profesores. Ponencia llevada a cabo en el IV foro nacional de ciencias básicas, Distrito federal, México. Recuperado de [http://dcb.fi-c.unam.mx/Eventos/Foro4/Memorias/Ponencia\\_17.pdf](http://dcb.fi-c.unam.mx/Eventos/Foro4/Memorias/Ponencia_17.pdf)
- Ruiz, M., Jaraba. B., y Romero. L. (2008). La formación en Psicología y las nuevas exigencias del mundo laboral: Competencias laborales exigidas a los Psicólogos. *Psicología desde el Caribe. Universidad del Norte*, 21, 136-157. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21302108>
- Santalla, Z. (noviembre, 2007). *¿Una licencia para ejercer la psicología con menos de cinco años de formación?* Ponencia llevada a cabo en el Foro Presente y Futuro de la

Psicología, Caracas: Venezuela. Recuperado de [http://www.ascofapsi.org.co/observatorio/documentos/licencia\\_menos\\_5anios.pdf](http://www.ascofapsi.org.co/observatorio/documentos/licencia_menos_5anios.pdf)

Tejeda, D. (2011). Las competencias y su relación con el desempeño y la idoneidad profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/3478Tejeda.pdf>

Tobón, S. (2008). La formación basada en competencias en la educación superior: El enfoque complejo. *Universidad Autónoma de Guadalajara*, 1, 1-30.

Tornimbeni, S., González, C., Corigliani, S., y Salvetti, M. (2011). Concepciones de expertos sobre las competencias para investigar en Psicología. *Enseñanza e Investigaciones de Psicología*, 16, 5-13.

Universidad Central de Venezuela, (2005). Pensum. Distrito capital, Venezuela. Recuperado de [http://www.ucv.ve/uploads/media/Pensum\\_Psicolog%C3%ADa\\_Revisi%C3%B3n\\_2005.pdf](http://www.ucv.ve/uploads/media/Pensum_Psicolog%C3%ADa_Revisi%C3%B3n_2005.pdf)

Universidad Central de Venezuela (1998). Acta Convenio UCV/APUCV, Distrito Capital Venezuela. Recuperado de [http://www.docstoc.com/docs/121368406/Acta-Convenio-UCV--APUCV-\(1998\)](http://www.docstoc.com/docs/121368406/Acta-Convenio-UCV--APUCV-(1998))

Uribe, A., Aristizabal, A., Barona, A. y López, C. (2009). Competencias laborales del psicólogo javierano en diferentes áreas aplicativas: clínica, educativa, social y organizacional. *Psicología desde el Caribe*, 23, 21-45. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/psdc/n23/n23a03.pdf>

Vargas, J. (2002). Tecnología psicológica: el momento de la transición. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 5. Recuperado de <http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol5num2/TecnologiaPsicologica.htm>

- Villa, A. y Villa, O. (2007). El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las universidades. *Educar*, 40, 15-48. Recuperado de <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn40p15.pdf>
- Yaniz, C. (2008). Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 4, 31-39. Recuperado de <http://sitios.itesm.mx/va/dide/encuentro/docs/competenciacurriculo.pdf>

**ANEXOS**

**ANEXO N° 01 FORMATO PARA LA EVALUACIÓN DE LOS EXPERTOS – ENTREVISTA A LOS PROFESORES ACERCA DE LAS COMPETENCIAS PROPUESTAS POR LA METODOLOGÍA DEL PROYECTO TUNING LATINOAMÉRICA Y DIDACTICA PROFESORAL – UCV (COMPING UCV – PRIMERA VERSIÓN)**



**ENTREVISTA A LOS PROFESORES ACERCA DE LAS  
COMPETENCIAS PROPUESTAS POR LA METODOLOGÍA  
DEL PROYECTO TUNING LATINOAMÉRICA  
Y DIDÁCTICA PROFESORAL – UCV**

# **COMPING-UCV**

Por:

Luis Amorer

Anna González

A continuación se le presenta en su calidad de experto, un cuestionario piloto que se deriva del proyecto de investigación correspondiente a la tesis de grado titulada ***Descripción De La Percepción De Los Profesores De La Escuela De Psicología Sobre Las Competencias Del Proyecto Tuning Latinoamérica Para La Formación Del Psicólogo Egresado***, que presenta el siguiente objetivo general:

*Describir la percepción que tienen los profesores de la escuela de psicología de la UCV, acerca de las competencias del proyecto Tuning Latinoamérica para la formación del estudiante universitario y la didáctica profesoral*

Y los siguientes objetivos específicos.

- Validar un instrumento referente a la percepción de los profesores de la escuela de psicología de la UCV, acerca de las competencias basadas en la metodología del Proyecto Tuning Latinoamérica y didáctica Docente.
- Describir la percepción de los profesores de la escuela de psicología de la UCV, acerca de las didácticas y normativas de la institución para la formación del docente y preparación de las asignaturas.
- Describir la percepción de los profesores de la escuela de psicología de la UCV acerca de las competencias propuestas por la metodología Tuning para la formación del estudiante
- Analizar las apreciaciones de los profesores de la escuela de Psicología de la UCV acerca de la didáctica y la metodología Tuning para la formación del estudiante de psicología

#### **OBJETIVOS DEL INSTRUMENTO**

- Identificar la percepción de los profesores respecto a la metodología Tuning y Didáctica profesoral.
- Categorizar los conocimientos en áreas que faciliten el análisis de los datos

Adicionalmente a esto, se le hace entrega de varias páginas anexas que le permitirá facilitar el abordaje de los ítems al experto:

Pág. 1. Conceptualización del tema.

Pág. 2. Tabla de división los ítems por área/contenido.

Pág 3. Tabla que divide los ítems por las 27 competencias del Proyecto Tuning de Latinoamérica

Anexo - Instrumento COMPING-UCV

- **Percepción:**

Se define percepción como “el proceso por el cual se reúne e interpreta la información. Sirve como enlace entre el individuo y su ambiente” (Zanden, 1998, c.p. Suriá, p. 3). . A su vez, según Bruner existen dos tipos de determinantes en la percepción, el primero el determinante formal que consiste en las propiedades de las estimulaciones y el aparato receptor, y el segundo, en cuanto a la funcionalidad, que hace referencia a las necesidades, emociones, actitudes, valores y experiencias del perceptor (Aramburu, 2004). En suma a estas definiciones de percepción, consideramos importante la de “juicio de valor”, por su similitud al de percepción, ya que nos permite extender la apreciación que tenemos sobre el concepto de percepción dentro de la investigación. En tal sentido, se define como la “Reacción por parte de un individuo ante personas, objetos, lugares, sucesos, etc., en función de implicar o emplear una evaluación de su importancia en relación con los demás y no en función de sus características objetivas” (Wolman, 2010, p.213),

Para fines de esta investigación la percepción de los profesores estará representada por medio de las respuestas que expresaran en el COMPING-UCV referentes a la didáctica, competencias y proyecto tuninglatinoamérica.

- **Competencia:**

“Las competencias implican habilidades, pero no constituyen solamente habilidades. Las competencias requieren, además, satisfacer un nivel o criterio de aptitud. Ser competente incluye ser hábil y ser apto” (Ribes, 2006, p. 20).

Otra definición de competencias, que abarca varios aspectos importantes es el expuesto por la Universidad de Deusto (2006, c.p. Villa y Villa, 2007), quien define la competencia como “el buen desempeño en contextos diversos y auténticos basado en la integración y la activación de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores” (p.18).

- **Didáctica Profesoral:**

“la Didáctica es la ciencia de la educación que estudia e interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de conseguir la formación intelectual del educando” (Mallar, 2001, p.05)

- **Pensum Académico:**

“Es el diseño curricular concreto respecto de unas determinadas enseñanzas realizado por una universidad, que recoge tanto las intenciones o finalidades más generales como el plan de estudios” (Ratto, 2009, p.113) así mismo, “la palabra diseño alude a boceto, esquema, plano, etc, es decir una representación de ideas, acciones, objetos, de modo tal que dicha representación opere como guía orientadora a la hora de llevar el proyecto curricular a la práctica” (Ratto, 2009, p.113)

- **Proyecto Tuning Latinoamérica**

El Proyecto Tuning América Latina, se concibe como “un espacio de reflexión de actores comprometidos con la educación superior, que a través de la búsqueda de consensos; contribuye para avanzar en el desarrollo

de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles, de forma articulada, en América Latina” (Beneitone, Esquetine, González, Maletá, Suifi y Wagenaar, 2007 p. 13).

Se plantea como una metodología que se desarrolla mediante el consenso o validación social de los actores involucrados en la formación académica como profesional del estudiante, a fin de buscar puntos en común y generar acuerdos entre todos los integrantes, dentro de todas las áreas y disciplinas específicas, tomando como concepto central la formación de competencias. (Beneitone y Cols, 2007)

El proyecto Tuning caracteriza la competencia de la siguiente manera:

No solamente como apropiación de conocimientos para saber hacer, sino que abarca todo un conjunto de capacidades, que se desarrollan, a través de procesos que conducen a la persona responsable a ser competente para realizar múltiples acciones (sociales, cognitivas, culturales, afectivas, laborales, productivas), por lo que las proyecta y evidencia su capacidad para resolver un problema dado, dentro de un contexto, específico y cambiante (Beneitone y Cols, 2007, p. 36).

#### REFERENCIAS:

Aramburu, M. (2004). Jerome Seymour Bruner. De la Percepción al Lenguaje. *Revista Interamericana de Educación*. España, Facultad de Psicología, Universidad del País Vasco.

Beneitone, P., Esquetine, C., González, J., Maletá, M., Suifi, G., Wagenaar, R. (2007). Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina. [Versión Electrónica]. España; Bilbao, 1, 1-432

Ratto, M. (2009). *Teoría y Diseño Curricular*. (2. ed.). México: Trillas.

Villa, A. y Villa, O. (2007). El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las universidades. [Versión Electrónica]. *Educar*, 40, 15-48.

Ribes, E. (2006). Competencias Conductuales su pertinencia en la formación y práctica profesional del psicólogo. [Versión Electrónica]. *Revista Mexicana de Psicología*, 23, 19-26.

Suriá, R. (2010). *Psicología Social*. Tema 3. Cognición y Percepción Social. España, Universidad de Alicante.

Mallart, J. (2001) Capítulo 1 Didáctica: concepto, objeto y finalidad”. Recuperado el 10 de mayo del 2013, de <http://www.xtec.cat/~tperulle/act0696/notesUned/tema1.pdf>

Wolman, B. (2010). *Diccionario de Psicología*. México: Trillas.



|                         |            |
|-------------------------|------------|
| Nombre del experto:     | Profesión: |
| Áreas de investigación: |            |

A continuación se le presentan una serie de preguntas que le facilitarán la evaluación del instrumento, por favor sea lo más sincero posible, de ante mano le agradecemos su colaboración.

1. ¿Considera usted, que el título del instrumento es adecuado?

Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_ ¿Por qué?

---

---

2. ¿Considera usted, que el contenido del instrumento responde a las demandas de los objetos del instrumento?

Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_ ¿Por qué?

---

---

3. ¿Considera usted, que los conceptos expresados guardan relación con los objetivos de la investigación?

Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_ ¿Por qué?

---

---

4. En caso de que su respuesta sea NO, mencione el concepto y las razones por las que considera debe ser reestructurado

---

---

---

5. ¿Considera usted que el orden de los ítems es adecuado?

Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_ ¿Por qué?

---

---

6. Coloque en la siguiente tabla los ítems que considera deben ser eliminados y los ítems que considera deben ser reestructurados

| ITEMS QUE DEBEN SER REESTRUCTURADOS | ITEMS QUE DEBE SER ELIMINADOS |
|-------------------------------------|-------------------------------|
| <br><br><br><br><br>                | <br><br><br><br><br>          |



**ANEXO N° 02 Entrevista a los Profesores acerca de las Competencias Propuestas por la Metodología Del Proyecto Tuning Latinoamérica Y Didáctica Profesorál – UCV (COMPING-UCV primera versión)**

| FICHA DE IDENTIFICACIÓN   |                                 |
|---|---------------------------------|
| Nombre:   | Edad:                           |
| Profesión   | Departamento en el que trabaja: |
| Año en que se graduó:   |                                 |
| ¿Ejerce la profesión actualmente? Si _____ No _____   |                                 |
| Señale que actividades vinculadas con la profesión desempeña: _____<br>_____<br>_____<br>_____            |                                 |
| Nombre de la materia o las materias que imparte:<br>_____<br>_____  |                                 |
| De una breve explicación de la finalidad de la materia, según su opinión _____<br>_____<br>_____<br>_____ |                                 |

- 1) Ejerce otro rol dentro de la Escuela de Psicología de la UCV?  
SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ Mencione cual: Director \_\_\_\_\_ Jefe de Cátedra \_\_\_\_\_  
Jefe de Departamento \_\_\_\_\_ Coordinador \_\_\_\_\_
- 2) ¿Cuántas horas le dedica usted a la planificación de cada clase?  
\_\_\_\_\_
- 3) ¿Conoce el departamento de adscripción de la materia que imparte?  
SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ Nombre del Departamento \_\_\_\_\_
- 4) ¿Conoce la Cátedra de adscripción de la materia que imparte?  
SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ Nombre de la cátedra \_\_\_\_\_
- 5) ¿Conoce la Estructura Departamental, quién es el jefe(a) de departamento?  
SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ Nombre del Jefe(a) \_\_\_\_\_
- 6) ¿Quién es el jefe(a) de esa Cátedra?  
SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ Nombre del jefe(a) \_\_\_\_\_
- 7) ¿Conoce cuales son las otras materias que se encuentran adscritas a la Cátedra o Departamento?  
SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ Mencione cuales \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 8) ¿Conoce cuantas Cátedras o Departamentos conforman la Escuela de Psicología de la UCV?  
SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ Cuantas \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 9) ¿Conoce el reglamento por el cual se guían las cátedras y los departamentos?  
SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

10) ¿Conoce el número de horas que establece el Acta Convenio de la UCV con respecto a la planificación y desarrollo de las clases?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ Cuantas \_\_\_\_\_

11) ¿Considera que su materia es?

TEORICA \_\_\_\_\_ PRÁCTICA \_\_\_\_\_ TEORICO-PRACTICA \_\_\_\_\_ ¿Por qué?

---

---

---

12) ¿Conoce cómo está estructurado el pensum de la Escuela de Psicología?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

13) ¿Conoce cuales son los objetivos en los que basa el pensum de la escuela de Psicología?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

14) Según el pensum de la carrera, ¿Conoce los vínculos entre los objetivos de la materia que imparte y los de la carrera?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

15) Si su respuesta es SI, Mencione los objetivos del pensum con los que se vincula.

---

---

---

16) ¿Sigue al pie de la letra los objetivos que propone el pensum para su asignatura?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ ¿Por qué? \_\_\_\_\_

---

---

17) ¿Conoce usted los objetivos del programa de su asignatura?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

18) Si su respuesta es SI, mencione algunos

---

---

---

19) Al momento de planificar la clase para sus estudiantes, ¿toma en cuenta los objetivos del programa?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

20) ¿Cuántas horas considera usted que deben ser necesarias para la elaboración de cada clase? ¿Por qué?

---

---

---

21) ¿Tiene alguna estrategia para el diseño del contenido de la materia que imparte?

---

---

---

22) ¿Cuántas horas dedica usted a la investigación y al desarrollo de líneas de investigación de temas recientes que estén relacionados a la asignatura que imparte?

23) ¿Qué elementos toma en cuenta para estructurar el cronograma de clases?

---

---

---

---

24) ¿Ha realizado modificaciones al contenido y objetivos propuestos en el pensum, en relación a su asignatura para la estructuración de los programas y cronogramas de la materia?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

25) Si su respuesta en SI, ¿Qué tipo de modificaciones ha realizado?

---

---

---

26) ¿Considera usted que la carrera de Psicología deberealizarse en cinco años? O modificaría el tiempo de formación de la carrera, lo prolongaría o lo reduciría.

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ ¿Por qué? \_\_\_\_\_

---

---

---

27) ¿Está usted de acuerdo con la duración del ciclo básico en el pensum actual?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ No sé cuánto dura \_\_\_\_\_ ¿Por qué? \_\_\_\_\_

---

---

---

28) ¿Está usted de acuerdo con la duración del ciclo aplicado en el pensum actual?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ No sé cuánto dura \_\_\_\_\_ ¿Por qué? \_\_\_\_\_

---

---

---

29) ¿Conoce el término "COMPETENCIAS"?\*\*\*\*\*

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

30) En caso de que responda SI, por favor,De una definición de Competencias:

---

---

---

---

31) ¿Conoce el término "HABILIDADES"?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

32) En caso de que responda SI, por favor,De una definición de Habilidades:

---

---

---

---



---

33) ¿Conoce el término "ACTITUDES"?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

34) En caso de que responda SI, por favor, De una definición de Actitudes:

---



---



---



---

35) ¿Conoce el término "APTITUDES"?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

36) En caso de que responda SI, por favor, De una definición de Aptitudes:

---



---



---



---

37) ¿Conoce el término "CAPACIDADES"?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

38) En caso de que responda SI, por favor, De una definición de Capacidades:

---



---



---



---

39) ¿Puede establecer una diferencia entre el concepto de competencias, habilidades, actitudes y capacidades?

---



---



---



---

40) ¿Conoce usted la propuesta del Proyecto Tuning Latinoamérica?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

41) En caso de que responda SI, por Favor ¿Puede dar una breve descripción del mismo?

---



---



---



---

42) En caso de que su respuesta sea negativa, ¿Desea conocer sobre el Proyecto Tuning Latinoamérica?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

43) ¿Conoce algún proyecto educativo que se dedique a la formación profesional por competencias?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ Mencione el nombre del proyecto \_\_\_\_\_

44) ¿Considera que la materia que usted imparte, cubre los aspectos necesarios para estar orientada a la formación por competencias?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ ¿Por qué? \_\_\_\_\_

---

---

---

**45)** En su opinión, ¿Considera que el estudiante para cursar su materia debe tener la facultad de analizar, resumir y sintetizar sus ideas?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ ¿Por qué? \_\_\_\_\_

---

---

---

**46)** ¿Considera usted que su materia estimula el análisis y síntesis de los estudiantes?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ ¿Por qué? \_\_\_\_\_

---

---

---

**47)** ¿Considera que luego de haber finalizado la materia, el estudiante tendrá mejores facultades para el analizar, resumir y sintetizar?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ ¿Por qué? \_\_\_\_\_

---

---

---

**48)** ¿Considera que el estudiante que curse su materia, debe conocer cómo aplicar su conocimiento práctico-profesional?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ ¿Por qué? \_\_\_\_\_

---

---

---

**49)** ¿Considera que luego de que el estudiante haya cursado la materia que usted imparte, podrá aplicar lo aprendido en la práctica?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ ¿Por qué? \_\_\_\_\_

---

---

---

**50)** ¿Cuánto tiempo de preparación considera usted, que el estudiante debe dedicarle a la materia que imparte?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ ¿Por qué? \_\_\_\_\_

---

---

---

**51)** ¿Considera que el estudiante podrá administrar el tiempo de estudio y preparación necesario para su materia?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ ¿Por qué? \_\_\_\_\_

---

---

---

**52)** ¿Considera usted, que la materia que imparte le permitirá al estudiante aprehender a organizar su tiempo?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ ¿Por qué? \_\_\_\_\_

---

---

---

**53)** ¿Considera usted que la asignatura que imparte, vincula conocimientos relacionados a la Psicología cómo profesión?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ ¿Por qué? \_\_\_\_\_

---



---



---

54) ¿Considera usted, que el contenido que enseña, le permitirá al estudiante solucionar problemas presentes en la comunidad? (mejor)

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ ¿Por qué? \_\_\_\_\_

---



---

55) ¿Considera usted que la materia le permitirá al estudiante reforzar el compromiso social ciudadano con la comunidad?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ ¿Por qué? \_\_\_\_\_

---



---

56) ¿Considera usted, que su materia estimula el empleo de TIC'S le permite la utilización de tecnologías para la formación de los estudiantes?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ ¿De qué manera? \_\_\_\_\_

---



---

57) ¿Usted Emplea los medios tecnológicos para la comunicación con sus estudiantes?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ ¿Cuáles? \_\_\_\_\_

---



---

58) ¿Su materia le permitirá al estudiante comunicarse de forma oral?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ ¿Por qué? \_\_\_\_\_

---



---

59) ¿Qué actividades considera Usted que se realizan en su materia para que el estudiante desarrolle la facultad de comunicación oral?

---



---



---

60) ¿Su materia le permitirá al estudiante desarrollar la facultad de comunicarse de forma escrita?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ ¿Por qué? \_\_\_\_\_

---



---



---

61) ¿Qué actividades considera usted que se realizan en su materia para que el estudiante desarrolle su comunicación escrita?

---



---



---

62) ¿Usted Evalúa que el estudiante adquiera la competencia para comunicarse?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ ¿Cómo?

---



---



---

**63)** ¿Le parece adecuado la forma en que la asignatura evalúa la comunicación del estudiante?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ ¿Por qué?

---



---



---

**64)** ¿Utiliza artículos de otros idiomas para preparar las clases?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ ¿Por qué?

---



---



---

**65)** ¿Asigna como parte de las referencias artículos en otros idiomas para la formación del estudiante?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ ¿Por qué?

---



---



---

**66)** ¿En su curso, se instruye al estudiante para identificar la idea principal y secundaria de un texto y exponerlo?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ ¿Por qué?

---



---



---

**67)** ¿Es un objetivo de su materia capacitar al estudiante en el análisis y síntesis?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ ¿Por qué?

---



---



---

**68)** ¿Se estimula en su asignatura al estudiante para que se seleccione un concepto de la psicología y comprender sus preceptos?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ ¿Por qué?

---



---



---

**69)** ¿El estudiante puede aplicar los conocimientos obtenidos en las materias teóricas?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ ¿Por qué?

---



---



---

**70)** De afirmar la pregunta anterior, ¿mencione en que materia(s) y porque?

71) ¿El estudiante podrá actualizarse en cuanto a los avances recientes de la psicología se refiere?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ ¿Cómo? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Por qué? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

72) ¿Considera usted que su asignatura otorga conocimientos actualizado acerca de la Psicología?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ ¿Por qué? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

73) ¿Considera que usted que los estudiantes que cursen su asignatura, se capacitan para la búsqueda bibliográfica, justificación, planteamiento de objetivos y la metodología de la investigación?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ ¿Por qué? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

74) ¿Considera usted que el estudiante que cursa su asignatura tendrá la competencia para realizar una investigación/proyecto?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ ¿Por qué? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

75) ¿El estudiante que cursa su asignatura es capaz de localizar y utilizar una base de datos?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ ¿Cuáles? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

76) ¿Contempla como parte de sus objetivos que sus cursantes entiendan la importancia de actualizarse?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ ¿Por qué? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

77) ¿En su opinión, Los estudiantes de su asignatura comprenden la importancia de mantenerse actualizados?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ ¿Por qué? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

78) ¿Qué estrategia emplea para garantizar que los estudiantes de su asignatura se mantengan actualizados?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ ¿Cómo? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

---

---

79) ¿Considera usted que los estudiantes tienen la facultad de realizar análisis crítico criticar objetivamente el material suministrado?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ ¿Por qué? \_\_\_\_\_

---

---

80) ¿Está entre los objetivos de su asignatura lograr que el estudiante desarrolle autocritica?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ ¿Por qué? \_\_\_\_\_

---

---

81) ¿Considera usted que la asignatura da pie a situaciones, para que se fomente la crítica y la autocritica? Confuso.

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ ¿Como? \_\_\_\_\_

---

---

82) Su asignatura estimula la presencia de situaciones para que los estudiantes tomen una postura y puedan defenderla

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ ¿Porqué? \_\_\_\_\_

---

---

83) ¿Es necesaria la toma de decisiones para su asignatura?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ ¿Por qué? \_\_\_\_\_

---

---

84) ¿En su asignatura expone al estudiante a situaciones para que solucione problemas o tome decisiones?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ ¿Cuáles? \_\_\_\_\_

---

---

85) ¿Su asignatura enseña alguna herramienta de solución de problemas o toma de decisiones?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ ¿Cuáles? \_\_\_\_\_

---

---

86) ¿Considera primordial que el estudiante se pueda adaptar a las diferentes metodologías de las asignaturas y profesores?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ ¿Por qué? \_\_\_\_\_

---

---

87) ¿Considera usted que su materia le permite al estudiante desarrollar la creatividad y la innovación?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ ¿Por qué? \_\_\_\_\_

---

---

---

88) ¿Considera que su materia brinda las herramientas y oportunidades para incentivar el ingenio del estudiante?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ ¿Por qué? \_\_\_\_\_

---

---

89) ¿Considera que el estudiante en su asignatura puede generar un producto novedoso?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ ¿Cómo? \_\_\_\_\_

---

---

¿Por qué? \_\_\_\_\_

---

---

90) ¿Una vez cursada la materia, los estudiantes de la asignatura podrán organizarse (en cuanto a qué) de una mejor manera?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ ¿Por qué? \_\_\_\_\_

---

---

91) ¿Considera la planificación como una capacidad necesaria para cursar la materia? (debería estar más cerca a los referidos al manejo temporal).

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ ¿Por qué? \_\_\_\_\_

---

---

92) ¿Cree usted que el estudiante tendrá la FACULTAD de tomar decisiones de manera objetiva?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ ¿Por qué? \_\_\_\_\_

---

---

93) ¿Es necesaria que los estudiantes trabajen en equipo dentro de su materia?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ ¿Por qué? \_\_\_\_\_

---

---

94) ¿Enseña los conceptos de inter-disciplina, trans-disciplina y multi-disciplina?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ ¿Por qué? \_\_\_\_\_

---

---

95) ¿Enseña la importancia del abordaje interdisciplinario en el quehacer del psicólogo?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ ¿Por qué? \_\_\_\_\_

---

---

96) ¿Su asignatura establece como objetivo el desarrollar o mejorar las habilidades comunicacionales del estudiante?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ ¿Por qué? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

97) ¿Su asignatura dispone de las actividades para que el estudiante aprenda a comunicarse de manera asertiva?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ ¿Cómo? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

98) ¿Sus cursantes desarrollan o mejoran su asertividad en el transcurso de la asignatura?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ ¿Cómo? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

99) ¿Cree usted que su asignatura enseña al estudiante MANIFESTAR de sus ideas?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ ¿Por qué? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Cómo? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

100) ¿Permite la entrega de impresiones en doble cara y/o material reciclable?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ ¿Por qué? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

101) ¿En su materia se concientiza al estudiantado acerca de la protección del medio ambiente?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ ¿Por qué? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

102) ¿Dentro de la materia que usted imparte, incorpora contenidos de Sexo diversidad?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ ¿Por qué? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Cómo? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

103) ¿La materia le permite al estudiante entrar en contacto directo con diferentes grupos sociales?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ ¿Porque? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Cómo? \_\_\_\_\_

---

---

104) ¿La materia le permite al estudiante entrar en contacto directo con diferentes grupos culturales?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ ¿Porque? \_\_\_\_\_

---

---

¿Cómo? \_\_\_\_\_

---

---

105) ¿Considera usted que los conocimientos que adquiere el estudiante puede ser aplicados en otros países?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ ¿Porque? \_\_\_\_\_

---

---

¿Cómo? \_\_\_\_\_

---

---

106) ¿Considera usted que los contenidos que se imparten en la materia son abordados actualmente en otros países?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ ¿Porque? \_\_\_\_\_

---

---

107) ¿Considera usted que su materia le permite al estudiantado desenvolverse en sus actividades (de qué tipo) de forma autónoma?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ ¿Porque? \_\_\_\_\_

---

---

108) En cuanto a las modalidades de trabajo ¿La materia prioriza asignaciones individuales por sobre los grupales?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ ¿Porque? \_\_\_\_\_

---

---

109) ¿Considera que en su asignatura los estudiantes prefieren realizar una evaluación individual que grupal?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ ¿Porque? \_\_\_\_\_

---

---

110) ¿Para fines evaluativos en su asignatura, es más pertinente las evaluaciones grupales que las individuales?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ ¿Porque? \_\_\_\_\_

---

---

111) ¿Su materia toma en cuenta aspectos éticos para la aplicación de los conocimientos teóricos a la práctica?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ ¿Porque? \_\_\_\_\_

---

---

¿Como? \_\_\_\_\_

---

---

---



---

112) ¿Como parte de los contenidos de su asignatura se encuentran los referidos al Código de Ética?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ ¿Cómo? \_\_\_\_\_

---



---



---

113) ¿Al terminar su materia, los estudiantes conocen/dominan el código de ética del psicólogo?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ ¿Cómo? \_\_\_\_\_

---



---



---

114) ¿En su materia, ha dado algún tema con respecto a la responsabilidad ética del psicólogo?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ ¿Porque? \_\_\_\_\_

---



---



---

115) ¿Ha observado un cambio en la posición ética de los estudiantes cuando cursan su materia?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ ¿Porque? \_\_\_\_\_

---



---



---

116) ¿Cree que su materia mejorar la calidad del estudiante cómo psicólogo?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ ¿Porque? \_\_\_\_\_

---



---



---

117) De responder NO, ¿Qué cambios realizaría en la asignatura?

---



---



---

118) ¿Considera usted que su materia capacita al estudiante, para identificar problemas de cualquier índole?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ ¿Porque? \_\_\_\_\_

---



---



---

119) ¿Considera usted que su asignatura, le permite al estudiante poder abordar esos problemas de forma práctica?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ ¿Porque? \_\_\_\_\_

---



---



---

120) ¿Considera usted, que su asignatura le permite fomentar en el estudiante la toma de decisiones en grupo?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ ¿Porque? \_\_\_\_\_

---



---



---

121) ¿Fomenta la actitud del estudiante, para que este realice diferentes proyectos de investigación?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ ¿Porque? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**122)** ¿Su asignatura, fomenta la actitud del estudiante, para que este realice exprese su deseo de realizar investigaciones o proyectos?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ ¿Porque? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**123)** ¿Motiva a los estudiantes para que se inserten en la búsqueda a través de las bases de datos?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ ¿Porque? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**124)** ¿Le facilita las bases de datos a los estudiantes para que realicen investigaciones?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ ¿Porque? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**125)** ¿En su asignatura se promueve el ejercicio del cambio social?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ ¿Porque? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**126)** ¿En su asignatura, se insta a los estudiantes a identificar los valores sociales de su comunidad?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ ¿Porque? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**127)** ¿En su asignatura se prepara a los estudiantes para automotivarse?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ ¿Porque? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**128)** ¿Usted motiva a los estudiantes de su asignatura?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ ¿Cómo? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**129)** ¿Considera importante motivar a sus estudiantes para que finalicen su materia y/o carrera?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ ¿Porque? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**130)** Como profesor, ¿Conoce la diferencia entre un pensum orientado a la formación por competencias y un pensum orientado a la formación por contenidos?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

**131)** Como profesor, ¿Considera usted que es mejor un pensum por competencias que por contenido?

---

---

---

---

**¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!**

***Solo para uso de los tesisistas***

Entrev. N° \_\_\_\_\_

Respondidas \_\_\_\_\_

Sin responder \_\_\_\_\_



**ANEXO N° 3 Cuestionario del conocimiento y opinión a través de la experiencia de los Profesores, acerca de las Competencias Propuestas por la Metodología Del Proyecto Tuning Latinoamérica Y Didáctica Profesorial – UCV (COMPING-UCV VERSIÓN DEFINITIVA)**



**UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA**  
**FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN**  
**ESCUELA DE PSICOLOGIA**

**Estimado Profesor(a).**

Queremos expresarle que ha sido seleccionado para contestar el siguiente cuestionario denominado: **Cuestionario del conocimiento de los Profesores, acerca de las Competencias Propuestas por la Metodología Del Proyecto Tuning Latinoamérica Y Didáctica Profesorial – UCV**, en sus siglas **COMPING-UCV**, el cual permite continuar con nuestra investigación para nuestro trabajo de grado.

Este instrumento, permitirá identificar el conocimiento que tienen los profesores de la Escuela de Psicología de la UCV acerca de la educación por competencias y la utilización de la didáctica profesoral utilizada para impartir materias relacionadas con el ciclo aplicado (mención).

**Instrucciones:** El COMPING-UCV se encuentra conformado por dos (02) partes:

1. La primera parte consta de varias preguntas con respuestas dicotómicas de SI – NO, marque con una X la respuesta que usted considere y justifique en el caso de las preguntas que van acompañadas de ¿por qué?, ¿cómo?, ¿Cuáles?, etc.
2. La segunda parte consta de una serie de afirmaciones y preguntas con respuestas dicotómicas de SI – NO y una escala likert con las siguientes opciones de respuesta: nunca, algunas veces, casi siempre, siempre; marque con una X la respuesta que usted considere, de ser SI la respuesta, conteste la escala likert.

**Por favor responda las preguntas en base a la materia(s) que imparte en la mención.**

**NOTA:** Cualquier duda, comuníquese con nosotros a los siguientes correos:

[Anni.gm23@gmail.com](mailto:Anni.gm23@gmail.com)

[Luis.pheonix@gmail.com](mailto:Luis.pheonix@gmail.com)

Muchas Gracias por su Colaboración

Atentamente: Anna González y Luis Amorer



| FICHA DE IDENTIFICACIÓN                                    |          |
|--|----------|
| Nombre (INICIALES):  | Edad:    |
| Profesión  | Mención: |
| Año en que se graduó:                                      |          |
| ¿Ejerce la profesión actualmente? Si _____ No _____        |          |
| Expresar de que manera ejerce la profesión:                |          |
| _____  |          |
| _____  |          |
| _____  |          |
| Nombre de la asignatura o las asignaturas que imparte:     |          |
| _____  |          |
| De una breve explicación de la finalidad de la asignatura: |          |
| _____  |          |
| _____  |          |
| _____  |          |

- 1) Ejerce otro rol dentro de la Escuela de Psicología de la UCV?  
 SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ Mencione cual: Director \_\_\_\_\_ Jefe de Cátedra \_\_\_\_\_  
 Jefe de Departamento \_\_\_\_\_ Coordinador \_\_\_\_\_
- 2) Su cátedra realiza la planificación de manera:  
 -Semestre: \_\_\_\_\_  
 -Anual: \_\_\_\_\_  
 -Por unidad: \_\_\_\_\_  
 -Semana: \_\_\_\_\_
- 3) ¿Conoce el departamento de adscripción de la asignatura que imparte?  
 SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ Nombre del Departamento \_\_\_\_\_
- 4) ¿Conoce la Cátedra de adscripción de la asignatura que imparte?  
 SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ Nombre de la cátedra \_\_\_\_\_
- 5) ¿Conoce la Estructura Departamental, quién es el jefe(a) de departamento?  
 SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ Nombre del Jefe(a) \_\_\_\_\_
- 6) ¿Quién es el jefe(a) de esa Cátedra?  
 SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ Nombre del jefe(a) \_\_\_\_\_
- 7) ¿Conoce cuales son las otras asignaturas que se encuentran adscritas a la Cátedra o Departamento?  
 SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ Mencione cuales \_\_\_\_\_
- 8) ¿Conoce cuantas Cátedras o Departamentos conforman la Escuela de Psicología de la UCV?  
 SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ Cuantas \_\_\_\_\_
- 9) ¿Conoce el reglamento por el cual se guían las cátedras y los departamentos?  
 SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_



- 10) ¿Conoce el número de horas que establece el Acta Convenio de la UCV con respecto a la planificación y desarrollo de las clases?  
SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ Cuantas \_\_\_\_\_
- 11) ¿Su asignatura está definido en el programa de estudio cómo?  
TEORICA \_\_\_\_\_ PRÁCTICA \_\_\_\_\_ TEORICO-PRACTICA \_\_\_\_\_
- 12) ¿Conoce cómo está estructurado el pensum de la Escuela de Psicología?  
SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_
- 13) ¿Conoce cuales son los objetivos que se persiguen en el diseño curricular en la escuela de Psicología?  
SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_
- 14) ¿Conoce usted los objetivos del programa de su asignatura? Y ¿los toma en cuenta para desarrollar las clases?  
SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_
- 15) ¿Sigue al pie de la letra los objetivos que propone el programa de su asignatura al desarrollar las clases?  
SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ ¿Por qué? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 16) ¿Cuántas horas considera usted que deben ser necesarias para la elaboración de cada clase? ¿Por qué?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 17) ¿Cuántas horas semanales dedica usted a la investigación y al desarrollo de líneas de investigación de temas recientes que estén relacionados a la asignatura que imparte?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 18) ¿Qué elementos toma en cuenta para estructurar el cronograma de clases?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 19) ¿Ha realizado modificaciones al contenido y objetivos propuestos en el pensum, en relación a su asignatura para la estructuración de los programas y cronogramas de la asignatura?  
SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ ¿Cuales? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 20) ¿Considera usted que la carrera de Psicología debe realizarse en cinco años? O modificaría el tiempo de formación de la carrera, lo prolongaría o lo reduciría.  
SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ ¿Por qué? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 21) ¿Está usted de acuerdo con la duración del ciclo básico en el pensum actual?  
SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ No sé cuánto dura \_\_\_\_\_ ¿Por qué? \_\_\_\_\_



22) ¿Está usted de acuerdo con la duración del ciclo aplicado en el pensum actual?  
SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ No sé cuánto dura \_\_\_\_\_ ¿Por qué? \_\_\_\_\_

23) ¿Conoce el término "COMPETENCIAS"?  
SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

24) En caso de que responda SI, por favor, De una definición de Competencias:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

25) ¿Conoce el término "HABILIDADES"?  
SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

26) En caso de que responda SI, por favor, De una definición de Habilidades:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

27) ¿Conoce el término "ACTITUDES"?  
SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

28) En caso de que responda SI, por favor, De una definición de Actitudes:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

29) ¿Conoce el término "APTITUDES"?  
SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

30) En caso de que responda SI, por favor, De una definición de Aptitudes:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

31) ¿Conoce el término "CAPACIDADES"?  
SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

32) En caso de que responda SI, por favor, De una definición de Capacidades:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



33) ¿Puede establecer una diferencia entre el concepto de competencias, habilidades, actitudes y capacidades?

---



---



---



---

34) Cuáles de estas estrategias didácticas utiliza con más frecuencia (marque con una X las que usted emplea)

|                                |                          |                                     |                          |
|--------------------------------|--------------------------|-------------------------------------|--------------------------|
| Solución de Problemas          | <input type="checkbox"/> | Exposiciones                        | <input type="checkbox"/> |
| Dinámicas de grupo             | <input type="checkbox"/> | Mapas Mentales                      | <input type="checkbox"/> |
| Trípticos                      | <input type="checkbox"/> | Proyectos Temáticos                 | <input type="checkbox"/> |
| Proyectos didácticos           | <input type="checkbox"/> | Proyectos de Investigación          | <input type="checkbox"/> |
| Estudios de Casos              | <input type="checkbox"/> | Escenificaciones o Representaciones | <input type="checkbox"/> |
| Participación Activa           | <input type="checkbox"/> | Exposición Docente                  | <input type="checkbox"/> |
| Clases Magistrales             | <input type="checkbox"/> | Escribir en la Pizarra              | <input type="checkbox"/> |
| Utilización del VideoBeam      | <input type="checkbox"/> | Tareas presenciales                 | <input type="checkbox"/> |
| Trabajos no presenciales       | <input type="checkbox"/> | Mentefactos                         | <input type="checkbox"/> |
| Evaluaciones presenciales      | <input type="checkbox"/> | Evaluaciones No presenciales        | <input type="checkbox"/> |
| Sondeo Formativo               | <input type="checkbox"/> | Diálogos simultáneos                | <input type="checkbox"/> |
| Material bibliográfico impreso | <input type="checkbox"/> | Material bibliográfico Digital      | <input type="checkbox"/> |
| Torbellino de Ideas            | <input type="checkbox"/> | Grupos de Discusión                 | <input type="checkbox"/> |
| Demostraciones Activas         | <input type="checkbox"/> | Foros                               | <input type="checkbox"/> |
| Seminarios con expertos        | <input type="checkbox"/> | Seminarios sin Expertos             | <input type="checkbox"/> |
| Tutorías                       | <input type="checkbox"/> |                                     |                          |

**PARTE DOS DEL INSTRUMENTO**

A continuación, se presentan una serie de enunciados, marque con una X si estos corresponden a su asignatura, de responder SI, marque con una X las casillas contiguas a la opción con los enunciados: Nunca, Algunas veces, Casi siempre y Siempre.

| Enunciado   | Si | No | Nunca | Algunas veces | Casi siempre | Siempre |
|---|----|----|-------|---------------|--------------|---------|
| 1. ¿Estimula el análisis y síntesis de los estudiantes?   |    |    |       |               |              |         |
| 2. ¿Es un objetivo de su materia capacitar al estudiante en el análisis y síntesis?   |    |    |       |               |              |         |
| 3. ¿Se instruye al estudiante para identificar la idea principal y secundaria de un texto?  |    |    |       |               |              |         |
| 4. ¿El contenido de su asignatura es aplicable al ámbito práctico-profesional?  |    |    |       |               |              |         |
| 5. ¿Luego de que el estudiante curse su materia, podrá aplicar su conocimiento en la práctica profesional?                                  |    |    |       |               |              |         |
| 6. ¿Estimula a los estudiantes de su asignatura a utilizar sus conocimientos teóricos en actividades prácticas?                             |    |    |       |               |              |         |
| 7. ¿Su asignatura estimula la capacidad de organización y planificación en el estudiante?   |    |    |       |               |              |         |
| 8. ¿El estudiante conocerá herramientas para administrar el tiempo de estudio y preparación?  |    |    |       |               |              |         |
| 9. ¿La planificación es una competencia necesaria para cursar la materia?   |    |    |       |               |              |         |
| 10. ¿En los contenidos de su asignatura, aborda usted temas relacionados al rol del psicólogo?  |    |    |       |               |              |         |
| 11. ¿Entre los contenidos de la asignatura que usted imparte, aborda las diferencias entre las funciones del psicólogo y otras profesiones? |    |    |       |               |              |         |
| 12. ¿Se realizan discusiones dentro de su asignatura acerca de la psicología como profesión y como ciencia?                                 |    |    |       |               |              |         |
| 13. ¿El contenido de la asignatura que imparte le permite al estudiante generar soluciones a los problemas de su comunidad?                 |    |    |       |               |              |         |
| 14. ¿La asignatura que usted imparte, estimula el compromiso social de los estudiantes con su comunidad?                                    |    |    |       |               |              |         |
| 15. ¿Su asignatura promueve la planificación y ejecución de proyectos sociales?   |    |    |       |               |              |         |
| 16. ¿En los contenidos que usted imparte, incorpora contenidos acerca de la diversidad de género?   |    |    |       |               |              |         |
| 17. ¿El estudiante que curse su asignatura, conocerá los valores éticos y morales de su sociedad?   |    |    |       |               |              |         |
| 18. ¿El estudiante que curse su asignatura tendrá conocimiento acerca de la influencia de las religiones en el comportamiento humano?       |    |    |       |               |              |         |



| Enunciado   | Si | No | Nunca | A veces | Casi siempre | Siempre |
|---|----|----|-------|---------|--------------|---------|
| 19. ¿La materia que usted imparte le permite al estudiante interactuar con diferentes grupos sociales?                          |    |    |       |         |              |         |
| 20. ¿Es un objetivo de su asignatura conocer los valores morales de los estudiantes?  |    |    |       |         |              |         |
| 21. ¿La materia que usted imparte le permitirá al estudiante comunicarse de forma oral?   |    |    |       |         |              |         |
| 22. ¿En su asignatura se realizan actividades para desarrollar la expresión oral y escrita?                                     |    |    |       |         |              |         |
| 23. ¿Es un objetivo de su materia adiestrar al estudiante en estrategias para la expresión oral y escrita?                      |    |    |       |         |              |         |
| 24. ¿En su asignatura, es necesario que el estudiante posea conocimiento de un segundo idioma?                                  |    |    |       |         |              |         |
| 25. ¿En su asignatura, asigna lectura de artículos que están en otros idiomas?  |    |    |       |         |              |         |
| 26. ¿En su asignatura, realiza discusiones en un segundo idioma?  |    |    |       |         |              |         |
| 27. ¿Emplea usted los medios tecnológicos para la comunicación con sus estudiantes?   |    |    |       |         |              |         |
| 28. ¿En su asignatura, insta a los estudiantes a utilizar programas como Prezi y Powerpoint para realizar exposiciones?         |    |    |       |         |              |         |
| 29. ¿Su materia forma al estudiantado en el uso de medios tecnológicos?   |    |    |       |         |              |         |
| 30. ¿En su asignatura, enseña a los estudiantes a usar software estadístico?  |    |    |       |         |              |         |
| 31. ¿En su asignatura, adiestra a los estudiantes en el uso de base de datos?   |    |    |       |         |              |         |
| 32. ¿Considera usted que el estudiante que cursa su asignatura, tendrá la competencia para realizar una investigación/proyecto? |    |    |       |         |              |         |
| 33. ¿Considera usted que su asignatura otorga conocimientos actualizados acerca de la Psicología?                               |    |    |       |         |              |         |
| 34. ¿Los estudiantes de su asignatura comprenden la importancia de mantenerse actualizados?                                     |    |    |       |         |              |         |
| 35. ¿Contempla como parte de sus objetivos de su asignatura, que sus cursantes entiendan la importancia de actualizarse?        |    |    |       |         |              |         |
| 36. ¿El estudiante que cursa su asignatura es capaz de localizar y utilizar una base de datos?                                  |    |    |       |         |              |         |
| 37. ¿Fomenta al estudiante para que investigue por diversos medios y fuentes de información?                                    |    |    |       |         |              |         |
| 38. ¿Proporciona a sus estudiantes revistas arbitradas?   |    |    |       |         |              |         |



| Enunciado   | Si | No | Nunca | A veces | Casi siempre | Siempre |
|---|----|----|-------|---------|--------------|---------|
| 39. ¿Los estudiantes que cursen su asignatura estarán capacitados para realizar análisis crítico?                               |    |    |       |         |              |         |
| 40. ¿Estimula usted la crítica y la autocrítica en sus estudiantes?   |    |    |       |         |              |         |
| 41. ¿Está entre los objetivos de su asignatura lograr que el estudiante desarrolle autocrítica?                                 |    |    |       |         |              |         |
| 42. ¿En su asignatura, se prepara al estudiante para abordar nuevas problemáticas?  |    |    |       |         |              |         |
| 43. ¿Considera primordial que el estudiante se pueda adaptar a las diferentes metodologías de las asignaturas y profesores?     |    |    |       |         |              |         |
| 44. ¿En su asignatura, estimula el interés de los estudiante presentando las situaciones novedosas?                             |    |    |       |         |              |         |
| 45. ¿En su asignatura, se presentan situaciones para que los estudiantes tomen una postura y puedan defenderla?                 |    |    |       |         |              |         |
| 46. ¿Su asignatura fomenta la espontaneidad del estudiante a través de la presentación de situaciones nuevas?                   |    |    |       |         |              |         |
| 47. ¿En su asignatura, el estudiante se adapta a las diferentes metodologías de la asignatura y a los profesores que la dictan? |    |    |       |         |              |         |
| 48. ¿Su asignatura brinda las herramientas y oportunidades para incentivar la creatividad del estudiante?                       |    |    |       |         |              |         |
| 49. ¿En su asignatura, el estudiante puede lograr un producto novedoso?   |    |    |       |         |              |         |
| 50. ¿En su asignatura, se desarrollan productos novedosos?  |    |    |       |         |              |         |
| 51. ¿El estudiante puede identificar los elementos básicos que componen/conforman un problema?                                  |    |    |       |         |              |         |
| 52. ¿En su asignatura se enseñan herramientas para la solución de problemas?  |    |    |       |         |              |         |
| 53. ¿En su asignatura, se enseñan herramientas para la solución de problemas aplicables al ámbito profesional?                  |    |    |       |         |              |         |
| 54. ¿En su asignatura se enseña herramientas de toma de decisiones?   |    |    |       |         |              |         |
| 55. ¿Es necesaria la toma de decisiones para su asignatura?   |    |    |       |         |              |         |
| 56. ¿El estudiante debe tener la facultad de tomar decisiones de manera objetiva?   |    |    |       |         |              |         |
| 57. ¿Es necesario que los estudiantes trabajen en equipo, dentro de su asignatura?  |    |    |       |         |              |         |
| 58. ¿Para fines evaluativos de su asignatura, son más pertinentes las evaluaciones grupales que las individuales?               |    |    |       |         |              |         |



| Enunciado  | Si | No | Nunca | A veces | Casi siempre | Siempre |
|--|----|----|-------|---------|--------------|---------|
| 59. ¿Prioriza las evaluaciones individuales sobre las grupales?  |    |    |       |         |              |         |
| 60. ¿Su asignatura dispone de actividades que permiten al estudiante aprehender a comunicarse de manera asertiva?                |    |    |       |         |              |         |
| 61. ¿En su asignatura es necesario que el estudiante comunique sus ideas a otras personas?                                       |    |    |       |         |              |         |
| 62. ¿Entre los objetivos de su asignatura, está que el estudiante desarrolle o mejore las habilidades interpersonales?           |    |    |       |         |              |         |
| 63. ¿Los cursantes de su asignatura desarrollan o mejoran su asertividad en el transcurso de la asignatura?                      |    |    |       |         |              |         |
| 64. ¿Emplea estrategias para motivar a los estudiantes de su asignatura?   |    |    |       |         |              |         |
| 65. ¿Motiva usted a los estudiantes de su asignatura y establece metas comunes para todo el curso?                               |    |    |       |         |              |         |
| 66. ¿Permite la entrega de impresiones en doble cara y/o material reciclable?  |    |    |       |         |              |         |
| 67. ¿En su asignatura, concientiza al estudiantado acerca de la protección del medio ambiente?                                   |    |    |       |         |              |         |
| 68. ¿Entrega materiales en papel con impresiones en doble cara y/o material reciclable?  |    |    |       |         |              |         |
| 69. ¿Considera que los conocimientos que adquiere el estudiante puede ser aplicados en otros países?                             |    |    |       |         |              |         |
| 70. ¿Considera que los contenidos que se imparten en la asignatura son abordados actualmente en otros países?                    |    |    |       |         |              |         |
| 71. ¿Estimula a los estudiantes a investigar contenidos de temas que son abordados en otros países?                              |    |    |       |         |              |         |
| 72. ¿Permite que el estudiante realice actividades de manera natural?  |    |    |       |         |              |         |
| 73. ¿Refuerza los productos realizados por los estudiantes individualmente?  |    |    |       |         |              |         |
| 74. ¿Le provee estrategias y herramientas que le permiten realizar sus asignaciones individualmente?                             |    |    |       |         |              |         |
| 75. ¿Estimula al estudiante a realizar investigaciones o proyectos?  |    |    |       |         |              |         |
| 76. ¿Se le enseña u orienta a los estudiantes en cómo realizar los proyectos?  |    |    |       |         |              |         |
| 77. ¿Estimula investigaciones y proyectos cuyos temas consisten en abordajes o problemáticas actuales en la sociedad Venezolana? |    |    |       |         |              |         |



| Enunciado   | Si | No | Nunca | A veces | Casi siempre | Siempre |
|---|----|----|-------|---------|--------------|---------|
| 78. ¿Su asignatura toma en cuenta aspectos éticos para la aplicación de los conocimientos teóricos a la práctica? |    |    |       |         |              |         |
| 79. ¿Ha dado algún tema con respecto a la responsabilidad ética del psicólogo o referidos al Código de Ética?     |    |    |       |         |              |         |
| 80. ¿Al terminar su materia, los estudiantes conocen/dominan el código de ética del psicólogo?                    |    |    |       |         |              |         |
| 81. ¿Su materia mejora la calidad del estudiante como psicólogo?  |    |    |       |         |              |         |
| 82. ¿Recomienda a los estudiantes de su asignatura el estudio de cursos y talleres de formación?                  |    |    |       |         |              |         |
| 83. ¿Estimula usted en los estudiantes de su asignatura, a mejorar la calidad de sus productos?                   |    |    |       |         |              |         |

35) Como profesor, ¿Conoce la diferencia entre un pensum orientado a la formación por competencias y un pensum orientado a la formación por contenidos?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

36) ¿Conoce usted la propuesta del Proyecto Tuning Latinoamérica?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ ¿Puede dar una breve descripción del mismo? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

37) En caso de que su respuesta sea negativa, ¿Desea conocer sobre el Proyecto Tuning Latinoamérica?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

38) ¿Conoce algún proyecto educativo que se dedique a la formación profesional por competencias?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ Mencione el nombre del proyecto \_\_\_\_\_

39) ¿Considera que la asignatura que usted imparte, cubre los aspectos necesarios para estar orientada a la formación por competencias?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ ¿Por qué? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

40) Usted considera que el diseño curricular de la Escuela de Psicología debe ser actualizado?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

41) De ser SI su respuesta, debe estar elaborado por:

Contenido \_\_\_\_\_ Competencias \_\_\_\_\_

**¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!**

|   |
|---|
| <p><b>Solo para uso de los tesistas</b></p> <p>Instru. N° _____</p> <p>Respondidas _____</p> <p>Sin responder _____</p> |
|---|

**ANEXO N° 04 Resultados de los ítems, de la primera parte del COMPING-UCV (No analizados en el apartado de resultados).**

**Profesión de los profesores de la Escuela de Psicología del ciclo aplicado.**

|                   | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|-------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos Psicólogo | 26         | 96,3       | 96,3              | 96,3                 |
| Otros             | 1          | 3,7        | 3,7               | 100,0                |
| Total             | 27         | 100,0      | 100,0             |                      |

**Ejerce Actualmente la profesión**

|            | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos Si | 25         | 92,6       | 92,6              | 92,6                 |
| No         | 2          | 7,4        | 7,4               | 100,0                |
| Total      | 27         | 100,0      | 100,0             |                      |

**1. Ejerce otro rol dentro de la Escuela de Psicología de la UCV?**

|            | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos Si | 13         | 48,1       | 48,1              | 48,1                 |
| No         | 14         | 51,9       | 51,9              | 100,0                |
| Total      | 27         | 100,0      | 100,0             |                      |

**2. Su cátedra realiza la planificación de que manera:**

|                                   | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|-----------------------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos Semestral                 | 20         | 74,1       | 74,1              | 74,1                 |
| Anual                             | 2          | 7,4        | 7,4               | 81,5                 |
| Por Unidad                        | 2          | 7,4        | 7,4               | 88,9                 |
| Semestral y Por Unidad            | 2          | 7,4        | 7,4               | 96,3                 |
| Semestral, unidad, anual, semanal | 1          | 3,7        | 3,7               | 100,0                |
| Total                             | 27         | 100,0      | 100,0             |                      |

**3. ¿Conoce el departamento de adscripción de la materia que imparte?**

|                  | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos Si       | 26         | 96,3       | 100,0             | 100,0                |
| Perdidos Sistema | 1          | 3,7        |                   |                      |
| Total            | 27         | 100,0      |                   |                      |

4. ¿Conoce la Cátedra de adscripción de la materia que imparte?

|          |         | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|---------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos  | Si      | 25         | 92,6       | 96,2              | 96,2                 |
|          | No      | 1          | 3,7        | 3,8               | 100,0                |
|          | Total   | 26         | 96,3       | 100,0             |                      |
| Perdidos | Sistema | 1          | 3,7        |                   |                      |
| Total    |         | 27         | 100,0      |                   |                      |

5. ¿Conoce la Estructura Departamental?

|         |    | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|----|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | Si | 27         | 100,0      | 100,0             | 100,0                |

6. ¿Conoce al jefe de su cátedra?

|          |         | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|---------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos  | Si      | 24         | 88,9       | 96,0              | 96,0                 |
|          | No      | 1          | 3,7        | 4,0               | 100,0                |
|          | Total   | 25         | 92,6       | 100,0             |                      |
| Perdidos | Sistema | 2          | 7,4        |                   |                      |
| Total    |         | 27         | 100,0      |                   |                      |

7. ¿Conoce cuales son las otras materias que se encuentran adscritas a la Cátedra o Departamento?

|          |         | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|---------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos  | Si      | 25         | 92,6       | 100,0             | 100,0                |
| Perdidos | Sistema | 2          | 7,4        |                   |                      |
| Total    |         | 27         | 100,0      |                   |                      |

8. ¿Conoce cuantas Cátedras o Departamentos conforman la Escuela de Psicología de la UCV?

|         |       | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | Si    | 15         | 55,6       | 55,6              | 55,6                 |
|         | No    | 12         | 44,4       | 44,4              | 100,0                |
|         | Total | 27         | 100,0      | 100,0             |                      |

9. ¿Conoce el reglamento por el cual se guían las cátedras y los departamentos?

|          |         | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|---------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos  | Si      | 17         | 63,0       | 65,4              | 65,4                 |
|          | No      | 9          | 33,3       | 34,6              | 100,0                |
|          | Total   | 26         | 96,3       | 100,0             |                      |
| Perdidos | Sistema | 1          | 3,7        |                   |                      |
| Total    |         | 27         | 100,0      |                   |                      |

10. ¿Conoce el número de horas que establece el Acta Convenio de la UCV con respecto a la planificación y desarrollo de las clases?

|          |         | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|---------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos  | Si      | 14         | 51,9       | 56,0              | 56,0                 |
|          | No      | 11         | 40,7       | 44,0              | 100,0                |
|          | Total   | 25         | 92,6       | 100,0             |                      |
| Perdidos | Sistema | 2          | 7,4        |                   |                      |
| Total    |         | 27         | 100,0      |                   |                      |

11. ¿Su asignatura está definida en el programa cómo?

|          |                       | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|-----------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos  | Teorica               | 9          | 33,3       | 34,6              | 34,6                 |
|          | Practica              | 6          | 22,2       | 23,1              | 57,7                 |
|          | Teorico -<br>Practica | 11         | 40,7       | 42,3              | 100,0                |
|          | Total                 | 26         | 96,3       | 100,0             |                      |
| Perdidos | Sistema               | 1          | 3,7        |                   |                      |
| Total    |                       | 27         | 100,0      |                   |                      |

12. ¿Conoce como está estructurado el pensum de la Escuela de Psicología?

|         |       | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | Si    | 25         | 92,6       | 92,6              | 92,6                 |
|         | No    | 2          | 7,4        | 7,4               | 100,0                |
|         | Total | 27         | 100,0      | 100,0             |                      |

13. ¿Conoce cuales son los objetivos que se persiguen en el diseño curricular en la escuela de Psicología?

|          |         | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|---------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos  | Si      | 12         | 44,4       | 46,2              | 46,2                 |
|          | No      | 14         | 51,9       | 53,8              | 100,0                |
|          | Total   | 26         | 96,3       | 100,0             |                      |
| Perdidos | Sistema | 1          | 3,7        |                   |                      |
| Total    |         | 27         | 100,0      |                   |                      |

14. ¿Conoce usted los objetivos del programa de su asignatura? Y ¿los toma en cuenta para desarrollar las clases?

|         |    | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|----|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | Si | 27         | 100,0      | 100,0             | 100,0                |

15. ¿Sigue al pie de la letra los objetivos que propone el programa de su asignatura al desarrollar las clases?

|         |       | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | Si    | 20         | 74,1       | 74,1              | 74,1                 |
|         | No    | 7          | 25,9       | 25,9              | 100,0                |
|         | Total | 27         | 100,0      | 100,0             |                      |

19. ¿Ha realizado modificaciones al contenido y objetivos propuestos en el pensum, en relación a su asignatura para la estructuración de los programas y cronogramas de la asignatura?

|         |       | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | Si    | 18         | 66,7       | 66,7              | 66,7                 |
|         | No    | 9          | 33,3       | 33,3              | 100,0                |
|         | Total | 27         | 100,0      | 100,0             |                      |

20. ¿Considera usted que la carrera de Psicología deba realizarse en cinco años?

|          |         | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|---------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos  | Si      | 20         | 74,1       | 80,0              | 80,0                 |
|          | No      | 5          | 18,5       | 20,0              | 100,0                |
|          | Total   | 25         | 92,6       | 100,0             |                      |
| Perdidos | Sistema | 2          | 7,4        |                   |                      |
| Total    |         | 27         | 100,0      |                   |                      |

## 21. ¿Está usted de acuerdo con la duración del ciclo básico en el pesum actual?

|          |                   | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|-------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos  | Si                | 10         | 37,0       | 38,5              | 38,5                 |
|          | No                | 15         | 55,6       | 57,7              | 96,2                 |
|          | No se cuanto dura | 1          | 3,7        | 3,8               | 100,0                |
|          | Total             | 26         | 96,3       | 100,0             |                      |
| Perdidos | Sistema           | 1          | 3,7        |                   |                      |
| Total    |                   | 27         | 100,0      |                   |                      |

## 22. ¿Está usted de acuerdo con la duración del ciclo aplicado en el pensum actual?

|          |         | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|---------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos  | Si      | 8          | 29,6       | 30,8              | 30,8                 |
|          | No      | 18         | 66,7       | 69,2              | 100,0                |
|          | Total   | 26         | 96,3       | 100,0             |                      |
| Perdidos | Sistema | 1          | 3,7        |                   |                      |
| Total    |         | 27         | 100,0      |                   |                      |

## 37. ¿Desea conocer sobre el Proyecto Tuning Latinoamérica?

|          |         | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|---------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos  | Si      | 23         | 85,2       | 95,8              | 95,8                 |
|          | No      | 1          | 3,7        | 4,2               | 100,0                |
|          | Total   | 24         | 88,9       | 100,0             |                      |
| Perdidos | Sistema | 3          | 11,1       |                   |                      |
| Total    |         | 27         | 100,0      |                   |                      |

## 38. ¿Conoce algún proyecto educativo que se dedique a la formación por competencias?

|          |         | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|---------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos  | Si      | 7          | 25,9       | 28,0              | 28,0                 |
|          | No      | 18         | 66,7       | 72,0              | 100,0                |
|          | Total   | 25         | 92,6       | 100,0             |                      |
| Perdidos | Sistema | 2          | 7,4        |                   |                      |
| Total    |         | 27         | 100,0      |                   |                      |

## 40. ¿Usted considera que el diseño curricular de la Escuela de Psicología debe ser actualizado?

|         |       | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | Si    | 25         | 92,6       | 92,6              | 92,6                 |
|         | No    | 2          | 7,4        | 7,4               | 100,0                |
|         | Total | 27         | 100,0      | 100,0             |                      |



**ANEXO N° 05 CATEGORIAS DE ANÁLISIS EN RELACIÓN A LOS ITEMS CON PREGUNTAS ABIERTAS.**

| Categoría   | Significados más repetidos  | Ejemplos  |
|---|---|---|
| <p><b>Elementos que toma en cuenta para estructurar la clase</b></p>          | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Cronograma oficial (9).</li> <li>❖ Características del programa (8).</li> <li>❖ Rapidez de captación del grupo (1).</li> <li>❖ Fechas perdidos por feriados o imprevistos (4).</li> <li>❖ Destrezas (1).</li> <li>❖ Deficiencias (2).</li> <li>❖ Asistencia de los pacientes (1).</li> <li>❖ Cantidad de pacientes por terapeuta (1).</li> <li>❖ Avance de los casos (1).</li> <li>❖ Materiales (3).</li> <li>❖ Complejidad y profundidad del tema (5).</li> <li>❖ Exigencia de los estudiantes (2).</li> <li>❖ Estrategias (1).</li> <li>❖ Situaciones contextuales (2).</li> <li>❖ Disponibilidad de invitados (2).</li> <li>❖ Sistema de evaluación (2).</li> <li>❖ Asesorías (1).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ “El sistema de evaluación”.</li> <li>❖ “La estructura de la materia y los pesos que tienen los diferentes temas”.</li> <li>❖ “La programación semestral emanada por la autoridad”.</li> <li>❖ “El período de tiempo (semanas y horas) vs cumplimiento de objetivos”.</li> <li>❖ “Tomo en cuenta el contenido y dificultad de cada tema (también en función de la cantidad de bibliografía), la disponibilidad de los profesores invitados, los acontecimientos en los que se contextualice el semestre, y en la medida que se desarrolla el semestre, tomo en cuenta la ejecución de los estudiantes”</li> </ul> |
| <p><b>Modificaciones al contenido y objetivos propuestos en el pensum</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Contenidos y presentación de casos clínicos seminariales (3).</li> <li>❖ Investigación de tipo cualitativa (1).</li> <li>❖ Nuevos temas (2).</li> <li>❖ Nuevos objetivos (1).</li> <li>❖ Actualización de contenidos (4).</li> <li>❖ Modificación de objetivos (1).</li> <li>❖ Unidades (2).</li> <li>❖ Referencias bibliográficas (3).</li> <li>❖ Artículos sobre ética, conductas anti-profesionales (1).</li> <li>❖ Programación conductual (1).</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ “Se han agregado algunos contenidos para mantenerla actualizada”.</li> <li>❖ “Actualización de aspectos temáticos”.</li> <li>❖ “Principalmente de contenidos más actualizados.”</li> </ul>   |

|  |   |   |
|--|---|---|
| <p><b>Opinión acerca de los 5 años para la licenciatura en Psicología.</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Cinco años es suficiente para una formación en psicología (5).</li> <li>❖ Es tiempo necesario para alcanzar la licenciatura (4).</li> <li>❖ Aumentar la duración (3).</li> <li>❖ Debe cursarse en 5 años aunque con modificaciones curriculares (3).</li> <li>❖ Reducir el tiempo del ciclo básico y aumentar el tiempo del ciclo aplicado (2).</li> <li>❖ Las menciones otorgan una adecuada preparación (1).</li> <li>❖ No sabe (1).</li> <li>❖ Modificaría la distribución de las asignaturas y agregaría más experiencias prácticas (1).</li> <li>❖ Agregar una residencia adicional de 2años (1).</li> <li>❖ Inclusión de contenidos disciplinarios, axiológicos y actitudinales para el desarrollo de capacidades y/o competencias (1).</li> <li>❖ La tendencia mundial es reducirla a 4 años (1).</li> <li>❖</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ “Entiendo que la tendencia mundial es a llevar el periodo de formación a 4 años.”</li> <li>❖ “Cinco años está bien para una formación”.</li> <li>❖ “Considero que es un lapso adecuado para la adquisición de herramientas y habilidades requeridas para su desempeño”.</li> <li>❖ “Debería realizarse en seis años, la Psicología en la actualidad presenta un alto grado de desarrollo y no se abarca en 5 años”.</li> </ul> |
| <p><b>Opinión acerca de la Duración del ciclo básico</b></p>                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Se necesita formar psicólogos integrales (7).</li> <li>❖ Tres años de ciclo básico es suficiente para que el alumno maneje lo esencial de todas las disciplinas (3).</li> <li>❖ Provee herramientas para el ciclo aplicado (2).</li> <li>❖ No deberían existir menciones (2).</li> <li>❖ Aumentaría las prácticas en los diferentes ámbitos (2).</li> <li>❖ Prolongaría la duración a fin de profundizar más en cada materia (2).</li> <li>❖ Flexibilizaría a través de la</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ “Si, porque da herramientas básicas de estudio que preparan para las menciones”.</li> <li>❖ “en realidad no estoy de acuerdo con la existencia del ciclo aplicado de la manera actual”.</li> <li>❖ “si estoy de acuerdo aunque flexibilizaría a través de la transversalidad en la formación”.</li> </ul>  |

|  |   |  |
|--|---|--|
|  | transversalidad la formación (1).   |  |
| <b>Opinión de la duración del ciclo aplicado</b>       | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ No estoy de acuerdo con las menciones (2).</li> <li>❖ Se necesita un psicólogo menos especializado y más preparado en las problemáticas más frecuentes (1).</li> <li>❖ Debe durar 4 semestres de formación teórica práctica y 2 años de residencia (1).</li> <li>❖ Ese tiempo te ofrece algunas herramientas por lo que te obliga a hacer postgrado (1).</li> <li>❖ Es suficiente tiempo (1).</li> <li>❖ Debería prolongarse para incluir otros aspectos de evaluación psicológica (1).</li> <li>❖ Debería ampliarse y empezarse antes (1).</li> <li>❖ Debería prolongarse para egresar con más conocimientos prácticos (1).</li> <li>❖ Debería reducirse y añadirse materias básicas de psicología organizacional en el ciclo básico (1).</li> <li>❖ Es deseable más formación profesional (1).</li> <li>❖</li> <li>❖ La formación en menciones es para postgrado, no para licenciatura (1).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ “Sí, porque da la base para egresar de la carrera y prepararse para estudios de cuarto nivel”.</li> <li>❖ “creo que el ciclo aplicado debería ampliarse, siendo el caso se debería comenzar a vincular el mismo desde más temprano en la carrera.”</li> <li>❖ “creo que nuestra sociedad requiere de un psicólogo menos especializado y más preparado para atender las problemáticas más frecuentes”.</li> <li>❖ “Creo que podría prolongarse para incluir otros aspectos de evaluación psicológico”.</li> <li>❖ “En este tiempo te ofrecen algunas herramientas para el ejercicio profesional y de ésta manera te ves obligado a continuar estudiando (postgrado) para tener más conocimiento y ser un verdadero especialista”.</li> </ul> |
| <b>Opinión y conocimiento del término Competencias</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Capacidades (11).</li> <li>❖ Habilidades (11).</li> <li>❖ Destrezas (8).</li> <li>❖ Conocimiento (8); conocimiento teórico (1).</li> <li>❖ Actividad o tarea realizada de manera satisfactoria (5).</li> <li>❖ Acción laboral (4).</li> <li>❖ Conductas (3).</li> <li>❖ Cogniciones (3).</li> <li>❖ Conducta exitosa en situaciones (3).</li> <li>❖ Desempeño hacia un rol (3).</li> <li>❖ Estrategia o dominio (2).</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ “Es la capacidad para responder exitosamente a situaciones, generalmente complejas, y que conlleva a la realización satisfactoria de una tarea o actividad.”</li> <li>❖ “Es cuando un individuo pone en manifiesto sus capacidades y habilidades para llevar a cabo una actividad laboral determinada”.</li> <li>❖ “Son habilidades que permiten un desempeño exitoso en cualquier área”.</li> </ul>  |

|  |  |  |
|--|--|--|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Conductas integradas oportunas (2).</li> <li>❖ Recursos sociales y/o interacciones sociales (2).</li> <li>❖ Dirigido a objetivos o metas (2).</li> <li>❖ Aprendizaje (2).</li> <li>❖ Actitud (1).</li> <li>❖ Comportamiento observable (1).</li> <li>❖ Desempeño hacia un área específica (1).</li> <li>❖ Desempeño eficaz (1).</li> <li>❖ Desempeño por encima del promedio (1).</li> <li>❖ Desempeño desarrollado por el estudiante (1).</li> <li>❖ Conjunto de funciones (1)</li> <li>❖ Aptitud (1),</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ “Constituye la adquisición y adecuado dominio de ciertas destrezas y estrategias que deben ser aplicadas para el ejercicio de un rol determinado. El manejo apropiado de las mismas te faculta para aplicarlas en determinado ámbito”.</li> </ul>   |
| <p><b>Opinión y conocimiento del término Habilidades</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Destrezas (8).</li> <li>❖ Capacidad (6).</li> <li>❖ Conductas específicas aprendidas mediante la práctica y experiencia (5)</li> <li>❖ Actividad (4).</li> <li>❖ Pericia (3).</li> <li>❖ Tarea (3).</li> <li>❖ Efectuar acciones (1).</li> <li>❖ Realización de tarea o acción (1).</li> <li>❖ Destrezas conductuales (1).</li> <li>❖ Dominio específico (1).</li> <li>❖ Aptitudes (1).</li> <li>❖ Oficio y profesión (1).</li> <li>❖ Facultad (1).</li> <li>❖ Saber procedimental (1).</li> <li>❖ Audacia (1).</li> <li>❖ Desempeño de una conducta adecuada (1).</li> <li>❖ Desenvolverse en su entorno (1).</li> <li>❖ Responder a su entorno (1).</li> <li>❖ Niveles de efectividad y eficiencia (1).</li> <li>❖ Adaptación al medio (1).</li> <li>❖ Reproducir conductas (acciones) diversos fines (1).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ “Se refiere a la destreza o pericia que tiene una persona para llevar a cabo una tarea o actividad”.</li> <li>❖ “Es una capacidad para aprender y resolver”.</li> <li>❖ “Definiría las habilidades como destrezas en las cuales estamos mejor adiestrados, las cuales podemos emplear para diversos fines”.</li> <li>❖ “Son destrezas para ejecutar acciones con niveles de efectividad y eficiencia “.</li> <li>❖ “Concepto que da cuenta de la capacidad aprendida del sujeto de utilizar su conocimiento para responder a un objeto”.</li> </ul> |

|   |  |  |
|---|--|--|
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Conocimiento hacia realidad específica (1).</li> <li>❖ Aplicación del conocimiento (1).</li> <li>❖ Que hacer humano (1).</li> <li>❖ Potencial biopsicosocial (1).</li> <li>❖ Conducta desarrollada por la praxis (1).</li> <li>❖ Conducta cognoscitiva (1).</li> </ul>  |  |
| <b>Opinión y conocimiento del término Actitudes</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Disposición a la carga afectiva (6).</li> <li>❖ Expresiones emocionales (5).</li> <li>❖ Expresiones cognitivas (5).</li> <li>❖ Predisposición a actuar (5).</li> <li>❖ Expresión comportamental (4).</li> <li>❖ Reacciones de una manera característica ante algo (4).</li> <li>❖ Disposición, motivación o intensión (3).</li> <li>❖ Estado interno y psicológico (3).</li> <li>❖ Postura o disposición ante algo (2).</li> <li>❖ Tarea o actividad (2).</li> <li>❖ Adaptación al entorno (2).</li> <li>❖ Emisión de conductas en un momento determinado (2).</li> <li>❖ Voluntad o disposición para realizar una actividad (1).</li> <li>❖ Forma de actuar ante un evento (1).</li> <li>❖ Orientaciones o inclinaciones conductuales (1).</li> <li>❖ Patrones conductuales (1).</li> <li>❖ Conjunto de operaciones (1).</li> <li>❖ Creencia o juicio con respecto a un fenómeno observado (1).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ “Se refiere al comportamiento, a la disposición que presenta una persona para enfrentar una situación”.</li> <li>❖ “Es la voluntad o disposición que tenga una persona para realizar alguna actividad”.</li> <li>❖ “Es una predisposición a la acción, predispone a actuar según una manera orientada de forma cognitiva, emotiva o afectiva”.</li> <li>❖ “Tendencia psicología o estado interno de una persona ante diversos aspectos. Estado psicológico que nos lleva a reaccionar de una manera característica ante las personas, eventos y otros”</li> </ul> |
| <b>Opinión y conocimiento del término Capacidades</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Recursos para realizar una conducta (4).</li> <li>❖ Destrezas (3).</li> <li>❖ Habilidad (3).</li> <li>❖ Potencialidad de la conducta (3).</li> <li>❖ Realizar una actividad (3).</li> <li>❖ Facultad para llevar una actividad a cabo (1).</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ “Concepto que alude al conjunto de aptitudes incluso recursos de una persona para realizar cierta tarea”.</li> <li>❖ “Son las cualidades más estables de la personalidad. Representan la probabilidad de éxito en la ejecución de tareas. Requiere asimilación y por consiguiente, la utilización, creadora de conocimientos, hábitos y</li> </ul>  |

|  |  |  |
|--|--|--|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Conducta básica/repertorios complejos (2).</li> <li>❖ Conocimiento (3).</li> <li>❖ Proceso cognitivo (2).</li> <li>❖ Aptitudes (2).</li> <li>❖ Posibilidad de éxito en la ejecución de una tarea (2).</li> <li>❖ Talento para desarrollar una actividad (1).</li> <li>❖ Condición (1).</li> <li>❖ Habilidades con eficacia (1).</li> <li>❖ Suficiencia para cumplir una actividad (1).</li> <li>❖ Límites de nuestras habilidades o destrezas (1).</li> <li>❖ Disposición de recursos aprendidos o innatos para desarrollar conductas adaptativas (1).</li> <li>❖ Acciones en el entorno (1).</li> <li>❖ Hábitos (1).</li> <li>❖ Proceso de solución de problemas (1).</li> <li>❖ Proceso de toma de decisiones (1).</li> <li>❖ Inteligencia (1).</li> <li>❖ Conducta inteligente (1).</li> <li>❖ Proceso interno (1).</li> <li>❖ Personalidad (1).</li> <li>❖ Cualidades (1).</li> </ul> | <p>habilidades”.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ “Las personas tiene una capacidad cuando relacionan un conocimiento concreto con su realidad (a nivel cognoscitivo)”.</li> <li>❖ “Es un proceso más interno, que permite captar y crear, es proceso cognitivo.”.</li> <li>❖ “Es una disposición hacia una determinada tarea”.</li> </ul> |
|--|--|--|

|  |   |  |
|--|---|--|
| <p><b>Opinión y conocimiento del término Aptitudes</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Capacidad para realizar una actividad (8).</li> <li>❖ Capacidad Cognitiva (1).</li> <li>❖ Forma parte de la Habilidad (2).</li> <li>❖ Características psicológicas del individuo (2).</li> <li>❖ Condición necesaria para que se realicen o conformen las capacidades (1).</li> <li>❖ Configuración de un sujeto basado en su genética (1).</li> <li>❖ Recursos personales para desempeñar alguna tarea, oficio o profesión (1).</li> <li>❖ Vinculado a la posibilidad de aprendizaje (1).</li> <li>❖ Disposición para desempeñar a cabalidad una tarea, acción, función (4).</li> <li>❖ Disposición natural (1).</li> <li>❖ Conocimiento (3).</li> <li>❖ Límites de nuestras habilidades y destrezas, el nivel al que podemos llegar (1).</li> <li>❖ Condiciones que posee un individuo (1).</li> <li>❖ Forma en la que se enfrenta o responde a diferentes situaciones (1).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ “Condición psicológica de una persona con respecto vinculado a sus capacidades y posibilidad de aprendizaje”.</li> <li>❖ “Forma parte de la habilidad. Es cualquier característica psicológica del individuos que se manifiesta virtualmente, pronostica las diferencias de los individuos en situación de aprender, adiestramiento. Son una condición necesaria para que se realicen o conformen las capacidades. “</li> <li>❖ “Es el conocimiento y capacidad para llevar a cabo una tarea o actividad”.</li> <li>❖ “Es la capacidad para desarrollar cierta actividad”.</li> </ul> |
|--|---|--|

|   |   |  |
|---|---|--|
| <p><b>Opinión acerca del Pensum y/o Programa de Estudio</b></p> <p>➤ <b>Elementos para estructurar una clase</b></p> <p>➤ <b>Opinión de los profesores que modifican el contenido y/o estructura de los programas y/o objetivos de la asignatura.</b></p> <p>• <b>Normativa Institucional</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Temas y objetivos de la clase (13).</li> <li>❖ Planificación del semestre (9).</li> <li>❖ Cronograma de Clase (5).</li> <li>❖ Dificultad del tema (5).</li> <li>❖ Novedad del tema (4).</li> <li>❖ Posibilidad de Horario personal (4).</li> <li>❖ Fortalezas y debilidades del terapeuta (4).</li> <li>❖ Experiencia del docente en el tema (3).</li> <li>❖ Estrategias a considera e la temática (3).</li> <li>❖ Comprensión de la clase (3).</li> <li>❖ Espacio y tiempo para asesorar al estudiante en casos clínicos (1).</li> <li>❖ Actividades discutidas en las reuniones de departamento (1).</li> <br/> <li>❖ Aplicación de una investigación de tipo cualitativa (1).</li> <li>❖ Seminarios de casos clínicos fuera del contenido programas (2).</li> <li>❖ Nuevos temas y/o objetivos y/o referencias bibliográficas (9).</li> <li>❖ Cuando los cambios a realzar son sustantivos, se propone un cambio del programa (1).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ “El período de tiempo (semanas y horas) vs cumplimiento de objetivos.”</li> <li>❖ “Que los contenidos a impartir sean relevantes interesantes y actualizados”.</li> <li>❖ “Las n° semanas por semestre; días festivos; aspectos a evaluar, contenidos en el programa de la asignatura además del cronograma del semestre”.</li> <br/> <li>❖ Principalmente de contenidos más actualizado.</li> <li>❖ El tema de programación conductual se ha dictado en algunos semestres en la asignatura de psicología clínica infantil y en otros semestres en la asignatura de retardo en el desarrollo.</li> <li>❖ En cuanto a los contenidos de los seminarios.</li> <br/> <li>❖ Se han cambiado unidades por readaptaciones curriculares en el sistema educativo formal, se han actualizado contenido dentro de los paradigmas</li> </ul> |
|---|---|--|

|   |  |   |
|---|--|---|
| <p>➤ <b>Horas Semanales para preparar una clase</b></p><br><p>➤ <b>Horas Semanales dedicadas a la investigación</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ 1-4 Horas (11).</li> <li>❖ 5 Horas (1).</li> <li>❖ 1-6 Horas (3).</li> <li>❖ 6-10 Horas (5).</li> <li>❖ 10-16 Horas (1).</li> <br/> <li>❖ 2 Horas (3).</li> <li>❖ 4 Horas (1).</li> <li>❖ 12 Horas (1).</li> <li>❖ 10-16 Horas (3).</li> <li>❖ 0 Horas (5).</li> <li>❖ 6 Horas (3).</li> <li>❖ 8 Horas (1).</li> <li>❖ 2-4 Horas académicas (1).</li> <li>❖ 1-2 Horas (1).</li> </ul> | <p>constructivista, construccionista y de la complejidad.</p> |
|---|--|---|

**ANEXO N° 06: Resultados de la escala dicotómica de la segunda parte del instrumento COMPING-UCV relacionado a las competencias del Proyecto Tuning Latinoamérica.**

| Items  | Total SI | Total No | Total No responde | Total Ítem |
|--|----------|----------|-------------------|------------|
| 1. Su asignatura estimula el análisis y síntesis de los estudiantes  | 100%     | 0%       | 0%                | 100%       |
| 2. Es un objetivo de su materia capacitar al estudiante en el análisis y síntesis.   | 89%      | 11%      | 0%                | 100%       |
| 3. Se instruye al estudiante para identificar la idea principal y secundaria de un texto.                                      | 37%      | 59%      | 4%                | 100%       |
| 4. ¿El contenido de su asignatura es aplicable al ámbito practico-profesional?   | 100%     | 0%       | 0%                | 100%       |
| 5. ¿Luego de que el estudiante curse su materia, podrá aplicar su conocimiento en la práctica profesional?                     | 96%      | 0%       | 4%                | 100%       |
| 6. Estimula a los estudiantes de su asignatura a utilizar sus conocimientos teóricos en actividades prácticas                  | 100%     | 0%       | 0%                | 100%       |
| 7. Su asignatura estimula la capacidad de organización y planificación en el estudiante  | 89%      | 11%      | 0%                | 100%       |
| 8. El estudiante conocerá herramientas para administrar el tiempo de estudio y preparación                                     | 37%      | 52%      | 11%               | 100%       |
| 9. La planificación es una competencia necesaria para cursar la materia  | 89%      | 11%      | 0%                | 100%       |
| 10. Entre los contenidos de su materia, aborda temas relacionados con el rol del psicólogo.                                    | 96%      | 4%       | 0%                | 100%       |
| 11. Entre los contenidos de la materia que usted aborda las diferencias entre las funciones del psicólogo y otras profesiones. | 96%      | 4%       | 0%                | 100%       |
| 12. Se realizan discusiones dentro de su asignatura acerca de la psicología como profesión y como ciencia.                     | 85%      | 11%      | 4%                | 100%       |
| 13. El contenido de la asignatura que imparte le permite al estudiante generar soluciones los problemas de su comunidad        | 74%      | 26%      | 0%                | 100%       |
| 14. La materia que usd. imparte estimula el compromiso social de los estudiantes con su comunidad.                             | 81%      | 19%      | 0%                | 100%       |
| 15. Su asignatura promueve la planificación y ejecución de proyectos sociales.   | 67%      | 33%      | 0%                | 100%       |
| 16. ¿En los contenidos que usted imparte incorpora contenidos acerca de la diversidad de género?                               | 56%      | 44%      | 0%                | 100%       |
| 17. El estudiante que curse su asignatura conocerá los valores éticos y morales de su sociedad.                                | 81%      | 19%      | 0%                | 100%       |

|  |     |      |     |      |
|--|-----|------|-----|------|
| 18. El estudiante que curse su asignatura tendrá conocimiento acerca de la influencia que ejerce las religiones en el comportamiento humano. | 67% | 30%  | 4%  | 100% |
| 19. La materia que usted imparte le permite al estudiante interactuar con diferentes grupos sociales.  | 70% | 26%  | 4%  | 100% |
| 20. En su asignatura se realizan dinámicas para conocer los valores morales de los estudiantes   | 48% | 52%  | 0%  | 100% |
| 21. ¿La materia que usted imparte le permitirá al estudiante comunicarse de forma oral?  | 93% | 7%   | 0%  | 100% |
| 22. En su asignatura se realizan actividades para desarrollar la expresión oral y escrita  | 89% | 11%  | 0%  | 100% |
| 23. ¿Es un objetivo de su materia adiestrar al estudiante en estrategias para la expresión oral y escrita?                                   | 44% | 56%  | 0%  | 100% |
| 24. ¿En su asignatura es necesario que el estudiante posea conocimiento de un segundo idioma?  | 56% | 44%  | 0%  | 100% |
| 25. En su asignatura, asigna lectura de artículos que están en otros idiomas.  | 63% | 37%  | 0%  | 100% |
| 26. En su asignatura, realiza discusiones en un segundo idioma.  | 0%  | 100% | 0%  | 100% |
| 27. ¿Emplea usted los medios tecnológicos para la comunicación con sus estudiantes?  | 93% | 4%   | 4%  | 100% |
| 28. En su asignatura, insta a los estudiantes a utilizar programas como prezi y powerpoint para realizar exposiciones.                       | 74% | 26%  | 0%  | 100% |
| 29. Su materia forma al estudiantado en el uso de medios tecnológicos.   | 26% | 70%  | 4%  | 100% |
| 30. ¿En su asignatura, enseña a los estudiantes a usar software estadístico?   | 7%  | 93%  | 0%  | 100% |
| 31. ¿En su asignatura, adiestra a los estudiantes en el uso de base de datos?  | 7%  | 89%  | 4%  | 100% |
| 32. ¿Considera usted que el estudiante que cursa su asignatura tendrá la competencia para realizar una investigación/proyecto?               | 67% | 33%  | 0%  | 100% |
| 33. ¿Considera usted que su asignatura otorga conocimientos actualizados acerca de la Psicología?  | 96% | 4%   | 0%  | 100% |
| 34. Los estudiantes de su asignatura comprenden la importancia de mantenerse actualizados.   | 89% | 11%  | 0%  | 100% |
| 35. ¿Contempla como parte de sus objetivos que sus cursantes entiendan la importancia de actualizarse?                                       | 81% | 19%  | 0%  | 100% |
| 36. ¿El estudiante que cursa su asignatura es capaz de localizar y utilizar  | 52% | 37%  | 11% | 100% |

|   |      |     |     |      |
|---|------|-----|-----|------|
| una base de datos?  |      |     |     |      |
| 37. ¿Fomenta al estudiante, para que investigue por diferentes medios fuentes de información?                               | 96%  | 4%  | 0%  | 100% |
| 38. ¿Proporciona a sus estudiantes revistas arbitradas?   | 70%  | 30% | 0%  | 100% |
| 39. Los estudiantes que cursen su asignatura estarán capacitados para realizar análisis crítico.                            | 96%  | 0%  | 4%  | 100% |
| 40. . Estimula usted la crítica y la autocrítica en sus estudiantes.  | 100% | 0%  | 0%  | 100% |
| 41. En su asignatura se presentan situaciones para que los estudiantes tomen una postura y puedan defenderla                | 96%  | 0%  | 4%  | 100% |
| 42. ¿Está entre los objetivos de su asignatura lograr que el estudiante desarrolle autocrítica?                             | 63%  | 37% | 0%  | 100% |
| 43. ¿En su asignatura, se prepara al estudiante para abordar nuevas problemáticas?  | 96%  | 4%  | 0%  | 100% |
| 44. ¿Considera primordial que el estudiante se pueda adaptar a las diferentes metodologías de las asignaturas y profesores? | 93%  | 4%  | 4%  | 100% |
| 45. ¿en su materia, estimula el interés de los estudiante presentandoles situaciones novedosas?                             | 100% | 0%  | 0%  | 100% |
| 46. Su asignatura fomenta la espontaneidad del estudiante a través de la presentación de situaciones nuevas                 | 93%  | 0%  | 7%  | 100% |
| 47. En su asignatura, el estudiante se adapta a las diferentes metodologías de la asignatura y profesores                   | 63%  | 26% | 11% | 100% |
| 48. Su asignatura brinda las herramientas y oportunidades para incentivar la creatividad del estudiante                     | 74%  | 22% | 4%  | 100% |
| 49. El estudiante en su asignatura, puede lograr un producto novedoso   | 63%  | 30% | 7%  | 100% |
| 50. En su asignatura se desarrollan productos novedosos   | 67%  | 26% | 7%  | 100% |
| 51. El estudiante puede identificar los elementos básicos que componen/conforman un problema                                | 78%  | 19% | 4%  | 100% |
| 52. En su asignatura se enseñan herramientas para la solución de problemas  | 63%  | 33% | 4%  | 100% |
| 53. En su asignatura, se enseñan herramientas para la solución de problemas aplicables al ámbito profesional                | 89%  | 7%  | 4%  | 100% |
| 54. Enseña la herramienta: toma de decisiones   | 56%  | 37% | 7%  | 100% |
| 55. Es necesaria la toma de decisiones para su asignatura.  | 78%  | 19% | 4%  | 100% |

|  |      |     |     |      |
|--|------|-----|-----|------|
| 56. . El estudiante tiene la facultad de tomar decisiones de manera objetiva                                       | 85%  | 11% | 4%  | 100% |
| 57. . Es necesario que los estudiantes trabajen en equipo, dentro de su asignatura                                 | 89%  | 7%  | 4%  | 100% |
| 58. . Para fines evaluativos, son más pertinentes las evaluaciones grupales que las individuales                   | 48%  | 44% | 7%  | 100% |
| 59. . Prioriza las evaluaciones individuales sobre las grupales  | 78%  | 19% | 4%  | 100% |
| 60. Su asignatura dispone de actividades que permiten al estudiante aprehender a comunicarse de manera asertiva    | 74%  | 22% | 4%  | 100% |
| 61. En su asignatura es necesario que el estudiante comunique sus ideas a otras personas                           | 93%  | 4%  | 4%  | 100% |
| 62. Uno de los objetivos de su asignatura es que el estudiante desarrolle o mejore las habilidades interpersonales | 56%  | 41% | 4%  | 100% |
| 63. . Los cursantes de su asignatura desarrolla o mejoran su asertividad en el transcurso de la asignatura         | 74%  | 19% | 7%  | 100% |
| 64. Emplea estrategias para que el estudiante de su curso se motive.   | 89%  | 4%  | 7%  | 100% |
| 65. Motiva usted a los estudiante de su asignatura y establece metas comunes para todo el curso                    | 81%  | 19% | 0%  | 100% |
| 66. Permite la entrega de impresiones en doble cara y/o material reciclable  | 96%  | 0%  | 4%  | 100% |
| 67. En su materia se concientiza al estudiantado acerca de la protección del medio ambiente                        | 59%  | 37% | 4%  | 100% |
| 68. Entrega materiales en papel con impresiones en doble cara y/o material reciclable                              | 52%  | 44% | 4%  | 100% |
| 69. Considera que los conocimientos que adquiere el estudiante puede ser aplicados en otros países                 | 100% | 0%  | 0%  | 100% |
| 70. Considera que los contenidos que se imparten en la materia son abordados actualmente en otros países           | 96%  | 0%  | 4%  | 100% |
| 71. Estimula a los estudiantes a investigar contenidos de materias que son abordados en otros países               | 78%  | 22% | 0%  | 100% |
| 72. Permite que el estudiante realice actividades de manera natural  | 67%  | 15% | 19% | 100% |
| 73. Refuerza los productos realizados por los estudiantes de manera individual                                     | 96%  | 0%  | 4%  | 100% |
| 74. Le provee estrategias y herramientas que le permiten realizar sus asignaciones de manera individual            | 89%  | 7%  | 4%  | 100% |

|   |      |     |    |      |
|---|------|-----|----|------|
| 75. Estimula al estudiante a realizar investigaciones o proyectos   | 85%  | 7%  | 7% | 100% |
| 76. . Se le enseña u orienta a los estudiantes en cómo realizar los proyectos   | 74%  | 22% | 4% | 100% |
| 77. Estimula investigaciones y proyectos cuyos temas consisten en abordajes o problemáticas actuales en la sociedad Venezolana. | 56%  | 41% | 4% | 100% |
| 78. Su asignatura toma en cuenta aspectos éticos para la aplicación de los conocimientos teóricos a la practica                 | 100% | 0%  | 0% | 100% |
| 79. Ha dado algún tema con respecto a la responsabilidad ética del psicólogo o referidos al Código de Ética                     | 74%  | 26% | 0% | 100% |
| 80. . Al terminar su materia, los estudiantes conocen/dominan el código de ética del psicólogo                                  | 52%  | 41% | 7% | 100% |
| 81. Su materia mejora la calidad del estudiante como psicólogo  | 89%  | 4%  | 7% | 100% |
| 82. . Recomienda a los estudiantes de su asignatura el estudio de cursos y talleres de formación.                               | 85%  | 15% | 0% | 100% |
| 83. . Estimula usted en los estudiantes de su asignatura, la iniciativa de mejorar la calidad de sus productos                  | 96%  | 4%  | 0% | 100% |

**ANEXO N° 07 Resultados de la escala likert en relación a la segunda parte del instrumento COMPING-UCV referente a las competencias del Proyecto Tuning Latinoamérica.**

| Items  | TOTAL SIEMPRE | TOTAL CASI SIEMPRE | TOTAL ALGUNAS VECES | TOTAL NUNCA | NO RESPONDE | TOTAL |
|--|---------------|--------------------|---------------------|-------------|-------------|-------|
| 1. Su asignatura estimula el análisis y síntesis de los estudiantes  | 44%           | 48%                | 0%                  | 0%          | 7%          | 100%  |
| 2. Es un objetivo de su materia capacitar al estudiante en el análisis y síntesis.   | 59%           | 15%                | 7%                  | 7%          | 11%         | 100%  |
| 3. Se instruye al estudiante para identificar la idea principal y secundaria de un texto.                                      | 11%           | 7%                 | 19%                 | 59%         | 4%          | 100%  |
| 4. ¿El contenido de su asignatura es aplicable al ámbito practico-profesional?   | 70%           | 11%                | 4%                  | 0%          | 15%         | 100%  |
| 5. ¿Luego de que el estudiante curse su materia, podrá aplicar su conocimiento en la práctica profesional?                     | 52%           | 26%                | 7%                  | 0%          | 15%         | 100%  |
| 6. Estimula a los estudiantes de su asignatura a utilizar sus conocimientos teóricos en actividades prácticas                  | 67%           | 22%                | 4%                  | 0%          | 7%          | 100%  |
| 7. Su asignatura estimula la capacidad de organización y planificación en el estudiante  | 26%           | 37%                | 19%                 | 11%         | 7%          | 100%  |
| 8. El estudiante conocerá herramientas para administrar el tiempo de estudio y preparación                                     | 7%            | 15%                | 7%                  | 52%         | 19%         | 100%  |
| 9. La planificación es una competencia necesaria para cursar la materia  | 56%           | 22%                | 4%                  | 11%         | 7%          | 100%  |
| 10. Entre los contenidos de su materia, aborda temas relacionados con el rol del psicólogo.                                    | 67%           | 4%                 | 7%                  | 4%          | 19%         | 100%  |
| 11. Entre los contenidos de la materia que usted aborda las diferencias entre las funciones del psicólogo y otras profesiones. | 37%           | 22%                | 26%                 | 4%          | 11%         | 100%  |
| 12. Se realizan discusiones dentro de su asignatura acerca de la psicología como profesión y como ciencia.                     | 22%           | 26%                | 30%                 | 11%         | 11%         | 100%  |
| 13. El contenido de la asignatura que imparte le permite al estudiante generar soluciones los problemas de su comunidad        | 15%           | 33%                | 26%                 | 26%         | 0%          | 100%  |
| 14. La materia que usd. imparte estimula el compromiso social de los estudiantes con su comunidad.                             | 30%           | 19%                | 26%                 | 19%         | 7%          | 100%  |
| 15. Su asignatura promueve la planificación y ejecución de proyectos sociales.   | 19%           | 11%                | 30%                 | 33%         | 7%          | 100%  |

|  |     |     |     |     |     |      |
|--|-----|-----|-----|-----|-----|------|
| 16. ¿En los contenidos que usted imparte incorpora contenidos acerca de la diversidad de género?   | 4%  | 11% | 37% | 41% | 7%  | 100% |
| 17. El estudiante que curse su asignatura conocerá los valores éticos y morales de su sociedad.  | 33% | 22% | 15% | 19% | 11% | 100% |
| 18. El estudiante que curse su asignatura tendrá conocimiento acerca de la influencia que ejerce las religiones en el comportamiento humano. | 19% | 11% | 26% | 30% | 15% | 100% |
| 19. La materia que usted imparte le permite al estudiante interactuar con diferentes grupos sociales.  | 15% | 19% | 26% | 26% | 15% | 100% |
| 20. En su asignatura se realizan dinámicas para conocer los valores morales de los estudiantes   | 7%  | 11% | 22% | 48% | 11% | 100% |
| 21. ¿La materia que usted imparte le permitirá al estudiante comunicarse de forma oral?  | 48% | 15% | 19% | 7%  | 11% | 100% |
| 22. En su asignatura se realizan actividades para desarrollar la expresión oral y escrita  | 44% | 15% | 19% | 11% | 11% | 100% |
| 23. ¿Es un objetivo de su materia adiestrar al estudiante en estrategias para la expresión oral y escrita?                                   | 26% | 11% | 11% | 48% | 4%  | 100% |
| 24. ¿En su asignatura es necesario que el estudiante posea conocimiento de un segundo idioma?  | 4%  | 15% | 37% | 44% | 0%  | 100% |
| 25. En su asignatura, asigna lectura de artículos que están en otros idiomas.  | 7%  | 4%  | 48% | 37% | 4%  | 100% |
| 26. En su asignatura, realiza discusiones en un segundo idioma.  | 0%  | 0%  | 4%  | 96% | 0%  | 100% |
| 27. ¿Emplea usted los medios tecnológicos para la comunicación con sus estudiantes?  | 37% | 26% | 22% | 4%  | 11% | 100% |
| 28. En su asignatura, insta a los estudiantes a utilizar programas como prezi y powerpoint para realizar exposiciones.                       | 30% | 26% | 11% | 26% | 7%  | 100% |
| 29. Su materia forma al estudiantado en el uso de medios tecnológicos.   | 11% | 4%  | 15% | 67% | 4%  | 100% |
| 30. ¿En su asignatura, enseña a los estudiantes a usar software estadístico?   | 4%  | 0%  | 4%  | 93% | 0%  | 100% |
| 31. ¿En su asignatura, adiestra a los estudiantes en el uso de base de datos?  | 4%  | 4%  | 0%  | 89% | 4%  | 100% |
| 32. ¿Considera usted que el estudiante que cursa su asignatura tendrá la competencia para realizar una                                       | 19% | 19% | 30% | 30% | 4%  | 100% |

| investigación/proyecto?   |     |     |     |     |     |      |
|---|-----|-----|-----|-----|-----|------|
| 33. ¿Considera usted que su asignatura otorga conocimientos actualizados acerca de la Psicología?                           | 26% | 48% | 7%  | 4%  | 15% | 100% |
| 34. Los estudiantes de su asignatura comprenden la importancia de mantenerse actualizados.                                  | 22% | 26% | 37% | 7%  | 7%  | 100% |
| 35. ¿Contempla como parte de sus objetivos que sus cursantes entiendan la importancia de actualizarse?                      | 44% | 19% | 7%  | 15% | 15% | 100% |
| 36. ¿El estudiante que cursa su asignatura es capaz de localizar y utilizar una base de datos?                              | 7%  | 22% | 19% | 33% | 19% | 100% |
| 37. ¿Fomenta al estudiante, para que investigue por diferentes medios fuentes de información?                               | 52% | 26% | 4%  | 4%  | 15% | 100% |
| 38. ¿Proporciona a sus estudiantes revistas arbitradas?   | 22% | 26% | 15% | 30% | 7%  | 100% |
| 39. Los estudiantes que cursen su asignatura estarán capacitados para realizar análisis crítico.                            | 26% | 48% | 11% | 0%  | 15% | 100% |
| 40. . Estimula usted la crítica y la autocritica en sus estudiantes.  | 44% | 41% | 4%  | 0%  | 11% | 100% |
| 41. En su asignatura se presentan situaciones para que los estudiantes tomen una postura y puedan defenderla                | 37% | 19% | 37% | 0%  | 7%  | 100% |
| 42. ¿Está entre los objetivos de su asignatura lograr que el estudiante desarrolle autocritica?                             | 33% | 19% | 11% | 33% | 4%  | 100% |
| 43. ¿En su asignatura, se prepara al estudiante para abordar nuevas problemáticas?  | 37% | 30% | 15% | 4%  | 15% | 100% |
| 44. ¿Considera primordial que el estudiante se pueda adaptar a las diferentes metodologías de las asignaturas y profesores? | 56% | 15% | 7%  | 4%  | 19% | 100% |
| 45. ¿en su materia, estimula el interés de los estudiante presentandoles situaciones novedosas?                             | 22% | 37% | 33% | 0%  | 7%  | 100% |
| 46. Su asignatura fomenta la espontaneidad del estudiante a través de la presentación de situaciones nuevas                 | 33% | 22% | 37% | 0%  | 7%  | 100% |
| 47. En su asignatura, el estudiante se adapta a las diferentes metodologías de la asignatura y profesores                   | 7%  | 30% | 19% | 26% | 19% | 100% |
| 48. Su asignatura brinda las herramientas y oportunidades para incentivar la creatividad del estudiante                     | 7%  | 33% | 22% | 19% | 19% | 100% |
| 49. El estudiante en su asignatura, puede lograr un producto novedoso   | 19% | 15% | 22% | 26% | 19% | 100% |

|  |     |     |     |     |     |      |
|--|-----|-----|-----|-----|-----|------|
| 50. En su asignatura se desarrollan productos novedosos  | 11% | 15% | 41% | 26% | 7%  | 100% |
| 51. El estudiante puede identificar los elementos básicos que componen/conforman un problema                       | 30% | 22% | 22% | 19% | 7%  | 100% |
| 52. En su asignatura se enseñan herramientas para la solución de problemas   | 37% | 7%  | 19% | 33% | 4%  | 100% |
| 53. En su asignatura, se enseñan herramientas para la solución de problemas aplicables al ámbito profesional       | 44% | 22% | 15% | 7%  | 11% | 100% |
| 54. Enseña la herramienta: toma de decisiones  | 37% | 11% | 7%  | 37% | 7%  | 100% |
| 55. Es necesaria la toma de decisiones para su asignatura.   | 41% | 19% | 15% | 19% | 7%  | 100% |
| 56. . El estudiante tiene la facultad de tomar decisiones de manera objetiva                                       | 19% | 52% | 7%  | 11% | 11% | 100% |
| 57. . Es necesario que los estudiantes trabajen en equipo, dentro de su asignatura                                 | 26% | 33% | 26% | 7%  | 7%  | 100% |
| 58. . Para fines evaluativos, son más pertinentes las evaluaciones grupales que las individuales                   | 0%  | 19% | 30% | 44% | 7%  | 100% |
| 59. . Prioriza las evaluaciones individuales sobre las grupales  | 11% | 41% | 19% | 15% | 15% | 100% |
| 60. Su asignatura dispone de actividades que permiten al estudiante aprehender a comunicarse de manera asertiva    | 19% | 26% | 26% | 19% | 11% | 100% |
| 61. En su asignatura es necesario que el estudiante comunique sus ideas a otras personas                           | 56% | 26% | 11% | 4%  | 4%  | 100% |
| 62. Uno de los objetivos de su asignatura es que el estudiante desarrolle o mejore las habilidades interpersonales | 26% | 22% | 7%  | 41% | 4%  | 100% |
| 63. . Los cursantes de su asignatura desarrolla o mejoran su asertividad en el transcurso de la asignatura         | 15% | 30% | 30% | 19% | 7%  | 100% |
| 64. Emplea estrategias para que el estudiante de su curso se motive.   | 30% | 41% | 11% | 4%  | 15% | 100% |
| 65. Motiva usted a los estudiante de su asignatura y establece metas comunes para todo el curso                    | 22% | 30% | 19% | 19% | 11% | 100% |
| 66. Permite la entrega de impresiones en doble cara y/o material reciclable  | 41% | 22% | 22% | 0%  | 15% | 100% |
| 67. En su materia se concientiza al estudiantado acerca de la protección del medio ambiente                        | 15% | 26% | 15% | 33% | 11% | 100% |

|   |     |     |     |     |     |      |
|---|-----|-----|-----|-----|-----|------|
| 68. Entrega materiales en papel con impresiones en doble cara y/o material reciclable   | 15% | 7%  | 19% | 48% | 11% | 100% |
| 69. Considera que los conocimientos que adquiere el estudiante puede ser aplicados en otros países                              | 41% | 33% | 11% | 0%  | 15% | 100% |
| 70. Considera que los contenidos que se imparten en la materia son abordados actualmente en otros países                        | 41% | 30% | 15% | 0%  | 15% | 100% |
| 71. Estimula a los estudiantes a investigar contenidos de materias que son abordados en otros países                            | 15% | 33% | 26% | 22% | 4%  | 100% |
| 72. Permite que el estudiante realice actividades de manera natural   | 19% | 19% | 22% | 15% | 26% | 100% |
| 73. Refuerza los productos realizados por los estudiantes de manera individual  | 44% | 37% | 4%  | 0%  | 15% | 100% |
| 74. Le provee estrategias y herramientas que le permiten realizar sus asignaciones de manera individual                         | 26% | 41% | 19% | 4%  | 11% | 100% |
| 75. Estimula al estudiante a realizar investigaciones o proyectos   | 19% | 41% | 26% | 7%  | 7%  | 100% |
| 76. . Se le enseña u orienta a los estudiantes en cómo realizar los proyectos   | 15% | 37% | 19% | 22% | 7%  | 100% |
| 77. Estimula investigaciones y proyectos cuyos temas consisten en abordajes o problemáticas actuales en la sociedad Venezolana. | 26% | 11% | 19% | 41% | 4%  | 100% |
| 78. Su asignatura toma en cuenta aspectos éticos para la aplicación de los conocimientos teóricos a la practica                 | 59% | 26% | 0%  | 0%  | 15% | 100% |
| 79. Ha dado algún tema con respecto a la responsabilidad ética del psicólogo o referidos al Código de Ética                     | 44% | 0%  | 22% | 26% | 7%  | 100% |
| 80. . Al terminar su materia, los estudiantes conocen/dominan el código de ética del psicólogo                                  | 11% | 30% | 7%  | 37% | 15% | 100% |
| 81. Su materia mejora la calidad del estudiante como psicólogo  | 44% | 26% | 0%  | 4%  | 26% | 100% |
| 82. . Recomienda a los estudiantes de su asignatura el estudio de cursos y talleres de formación.                               | 70% | 4%  | 4%  | 15% | 7%  | 100% |
| 83. . Estimula usted en los estudiantes de su asignatura, la iniciativa de mejorar la calidad de sus productos                  | 78% | 11% | 0%  | 4%  | 7%  | 100% |