

24

EVALUACIÓN DEL PROCESO PLANIFICADOR CURRICULAR DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA EDUCATIVA EN LA UNIVERSIDAD ECUATORIANA

CURRICULAR PLANNER PROCESS EVALUATION OF THE EDUCATIONAL PSYCHOLOGY MAJOR IN THE ECUADORIAN UNIVERSITY

Dr. C. Enrique Espinoza Freire¹

E-mail: eespinoza@utmachala.edu.ec

MSc. Ximena del Rocío Sánchez Barreto¹

E-mail: rocio6808@hotmail.es

MSc. Yasser César Alvarado Salinas²

E-mail: yalvarado@uees.edu.ec

¹Universidad Técnica de Machala. República del Ecuador.

²Instituto Superior Tecnológico José Ochoa León. República del Ecuador.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Espinoza Freire, E., Sánchez Barreto, X. R., & Alvarado Salinas, Y. C. (2017). Evaluación del proceso planificador curricular de la Carrera de Psicología Educativa en la universidad ecuatoriana. *Revista Conrado*, 13(58), 148-157. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

Los Syllabus son una aspiración que se identifica mediante estándares de calidad de tipo científico que abarcan la validez, confiabilidad, generalizabilidad y objetividad. Esos índices constituyen eslabones-metas que propician confianza a la comunidad universitaria y a la sociedad. Elaborados por los Docentes de la Carrera de Psicología Educativa tienen una relativa pertinencia con relación a los estándares de evaluación expuesto por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, lo cual está definido porque la mayor parte seleccionan arbitrariamente los contenidos sin consultar la Propuesta de Reforma de la Carrera de Psicología Educativa en el contexto de modelo de competencia 2010-2011. La inexistencia de capacitación continua afecta la elaboración de los Syllabus, pues la mayor parte de los docentes están confusos al momento de elaborarlos. La escasa correspondencia entre las competencias expuestas en el proyecto de la Carrera con los logros de aprendizaje señalados en el instrumento es una problemática a resolver.

Palabras clave:

Acreditación universitaria, evaluación, calidad de la educación, excelencia, autoevaluación.

ABSTRACT

The Syllabus is an aspiration that is identified by means of standard of quality of scientific type which would include validity, dependability, possibility to generalize and objectivity. Those indexes constitute link-goals which promote confidence in the university community and society. Elaborated by professors of the Educational Psychology Major, they have a relative relevance with relationship to the evaluation standards exposed by the Board of Evaluation, Accreditation and Quality Assurance of Higher Education, which is defined because most of them select contents arbitrarily without consulting the Proposal of Reformation of Educational Psychology Major in the context of competence model 2010-2011. The nonexistence of continuous training affects the elaboration of the Syllabus, because most professors are confused at the moment of elaborating them. The low correspondence among the exposed competences exposed in the Major project highlighted in the instrument is a problem to be solved.

Keywords:

Crediting, university student, evaluation, quality of education, excellence, self evaluation.

INTRODUCCIÓN

La práctica pedagógica en la educación superior demanda de una interacción entre la teoría y la práctica, un desafío de las competencias que se concreta en definir su campo de posibilidad desde un modelo competencial (Pérez, 2013); la dimensión de esa interacción se canaliza mediante procesos de regulación y control que permiten verificar los estándares alcanzados por la institución y sus proyecciones. Entre los logros principales que aporta una evaluación universitaria se encuentra favorecer la optimización del proceso de organización y planificación de la carrera (Borroto & Salas, 2004), toda vez que guía y ayuda a aprender, por su rasgo comprensivo, adaptada a las necesidades de la persona que aprende e integrada en el proceso de enseñanza aprendizaje (Fraile, López, Castejón, Romero & Rosario, 2013); aspiración que se identifica mediante estándares de calidad de tipo científico que abarcan la validez, confiabilidad, generalizabilidad y objetividad (ídem). Esos índices constituyen eslabones-metas que propician confianza a la comunidad universitaria y a la sociedad latinoamericana amenazada por el inminente envejecimiento y dejar a los adultos mayores vulnerables, cuestión que no tiene que suceder si las sociedades se preparan para el desafío (Llanes, 2015).

El currículo manifestado en la cotidianidad como apreciación factual, es una resultante de la planificación que se sustenta en las características universales, referentes históricos y la especificidad de la universidad entendida como misión institucional expresada en sus objetivos, contenidos, logros de aprendizaje, mecanismos de evaluación, bibliografía y además la correspondencia que la elaboración de los syllabus tiene como integración de tales expresiones.

El presente artículo revisa los presupuestos producidos acerca del tema y se traza como objetivo evaluar la pertinencia que en la planificación de los currículos profesoraes tienen los estándares cualitativos para articular la Carrera de Psicología Educativa con las exigencias establecidas por el organismo estatal de la educación superior ecuatoriana. Adopta para ello una estrategia metodológica basada en la encuesta, la revisión bibliográfica, documental y la hermenéutica para el estudio de caso que facilita situar al objeto de estudio dentro de ese contexto más amplio que es la realidad social en sus diferentes dimensiones (Gallegos, 2015). El diseño curricular implica la estructuración de un plan de estudio que constituye el conjunto de experiencias de enseñanza-aprendizaje y contenidos a cursar en una carrera, para adquirir las competencias profesionales y las características de desempeño, para mostrar de forma más objetiva y completa las

dinámicas y los comportamientos producidos por los actores intervinientes en estos procesos educativos (Martín & Rodríguez, 2012), que revelan un profesional apto para responder a las necesidades sociales en general y del campo profesional en particular, hecho que reconoce a la universidad como un espacio óptimo de aprendizaje del sentido de responsabilidad, honestidad, solidaridad y justicia. Por tanto será evaluada la planificación que realiza el docente como un sistema integrado cuyas partes se interrelacionen coherentemente de acuerdo a las competencias tanto del perfil del egresado como a la asignatura, aunque el enfoque por competencias tenga detractores debido a que señalan que el modelo esconde una visión de universidad sometida a la rentabilidad y las demandas que emergen del mercado y las políticas sociales de corto plazo (Villarreal, 2014).

DESARROLLO

En las universidades ecuatorianas se utiliza como instrumento de planificación el syllabus, una herramienta que detalla la organización, ejecución y evaluación de manera sistemática y ordenada, de los contenidos científicos a desarrollarse, los procedimientos metodológico a utilizarse y los logros de aprendizaje previstos en los estudiantes, (CEAACES, 2011) todo ello en consecuencia con el sistema de competencia y el perfil profesional del egresado declarada en la planificación curricular de la carrera universitaria en la que está inserta la asignatura o Modulo Académico. Esa lectura a los estudiantes subraya la apreciación que constituyen una importante fuente para acceder al modo en que la evaluación es realmente puesta en práctica, más allá de la información contenida al respecto en proyectos docentes, programas de asignaturas y otros documentos de planificación (Gil, 2012).

En este contexto la presentación de un Modelo de Syllabus de conformidad con dichos estándares para la Carrera de Psicología Educativa de la Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Técnica de Machala, Periodo Lectivo 2012 – 2013, pretende otorgar la facilidad y direccionalidad teóricas, técnicas y metodológicas necesarias, a fin de que los docentes planifiquen de forma que se cumplan los objetivos planteados, aspiración que se determina por el concepto desarrollo profesional docente que tiene una connotación de evolución y continuidad que supera la tradicional yuxtaposición entre formación inicial y perfeccionamiento de los profesores (Marcelo, 2008). La evaluación de dicho diseño y desarrollo curricular constituye un proceso que comprueba la validez y determina en qué medida su proyección, implementación, prácticas y resultados satisfacen las demandas que la sociedad

plantea a las Instituciones educativas, (Ordoñez, 2012) de lo cual se infiere que no se ubican en un momento específico, ya que tienen un carácter sistemático que supone establecer un sistema de formación continuada conocido, predecible, facilitado por los organismos y exigible a los profesionales para verificar el mantenimiento de sus destrezas y favorecer su promoción dentro del sistema público (España. Junta de Extremadura, 2008; Vezub, 2009).

Esa cualidad constituye la evaluación en una modalidad investigativa para perfeccionar el proceso docente educativo a partir del análisis de los argumentos que revela en la práctica. Adquiere así la evaluación una dimensión formativa que ha de complementarse con la función meramente certificadora (Arribas, 2012); López Pastor subraya al respecto el aprendizaje dialógico como apropiado para valorar en las universidades (2012). Resulta entonces la valoración de un enfoque competencial, se define así aquel donde el alumno adquiere una formación basada en la transferencia de aprendizajes a los distintos desempeños que deberá desarrollar a lo largo de su vida. Esos desempeños están sostenidos por competencias básicas que revelan el funcionamiento de capacidades, conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes y valores con los cuales los sujetos operan a un nivel cualitativo eficiente en los contextos donde despliega su quehacer. Lo anterior supone considerar la evaluación curricular como un proceso amplio, que incluya la satisfacción del educando o la familia y las características del producto y su ajuste a determinados estándares predeterminados (Borroto & Salas, 2004), a fin de que muestren la excelencia y calidad de la enseñanza como un modelo organizado.

Acerca del Syllabus

Los fundamentos anteriores establecidos en Ecuador se valoran en los Syllabus dispuestos en cada materia de la carrera o programa que especifican, además de los contenidos, los resultados del aprendizaje a lograr y los mecanismos a utilizar para evaluarlos; se torna así en guía del proceso académico de una asignatura, pues fija sus objetivos, describe su contenido programático, define el marco epistemológico y pedagógico de la materia, establece las reglas de la clase, determina los derechos y obligaciones del docente y los estudiantes, las principales actividades académicas y establece el cronograma académico, adiciona a su vez la bibliografía.

En aras de precisión el CEAACES ha dispuesto cual contenido del Syllabus varios órdenes que se explicitan como:

- Denominación de la asignatura o curso.

- Código y número de créditos.
- Código: Identificación institucional de la materia.
- Número de créditos: Número de créditos teóricos/número de créditos prácticos.
- Descripción del curso: La redacción debe ser clara y concisa. Máximo diez líneas.

Esta sección describe lo que el curso pretende cubrir, la utilidad de la materia, y el modo en que este curso se articula en el currículo de la carrera. Tal información será publicada en el catálogo académico de la Institución y en el Syllabus. Incluye además pre-requisitos y co-requisitos, entendidos cual contenidos que deben ser aprobados antes de cursar esta materia, con sus códigos, y en el segundo caso resultan co-requisitos aquellos contenidos que deben ser cursados al mismo tiempo que esta materia.

Se reconoce en dicho instrumento, el texto y otras referencias establecidas como condición para el dictado del curso. El texto es el libro principal para consulta y estudio de los alumnos que debe corresponder coherentemente en su contenido, con el programa establecido para esta materia y debe poseer un nivel de actualización en el orden científico. Acepta la inclusión de otras referencias como complemento para el aprendizaje de los alumnos. Tanto el texto guía como las referencias deben listarse con los siguientes campos: Autor, Título del Libro, Edición y Año de Publicación, Editorial.

Un apartado significativo lo representan los objetivos generales del curso y la declaración de los resultados del aprendizaje. Estos últimos tienen una gran ventaja que son enunciados claros a cerca de lo que se espera que aprenda el estudiante y cómo va a demostrar este logro (Kennedy, 2007). Razones que abarcan conocimientos, habilidades y valores. Se recomienda una racionalidad en su formulación así como la inclusión de tipos de resultado de aprendizaje, aquellos que responden a las preguntas:

- Qué deseo yo que los estudiantes conozcan al finalizar el curso y
- Qué es lo que yo deseo que los estudiantes sean capaces de hacer con lo que ellos conocen.

Debe quedar claro el nivel, según la Taxonomía de Bloom, al cual se quiere que los estudiantes respondan. Los tópicos o temas cubiertos se identifican en el listado del contenido o programa del curso, donde se indica el número de horas por tema; refleja además el horario de clase/laboratorio, especificado por el número de sesiones de clases por semana y la duración de cada sesión, tanto para cubrir el material teórico como las actividades prácticas.

Posee una sección denominada Contribución del curso en la formación de un profesional. En esta sección se describe el modo en que esta materia, que forma parte del currículum del programa, contribuye a la formación del profesional. Es posible destacar la vinculación o relación con otras materias del currículum e indicar si corresponde a la formación básica en ciencias, a la fundamental para ingeniería o a la de aspectos generales complementarios de la carrera y que están relacionados con los objetivos de la institución y de la carrera; lo cual representa una actualización en torno a los objetivos ya que tienden a enfocarse más en la comprensión de conceptos (Contreras, 2011), centralizar su posición es una manera de redimensionar su importancia.

Relación del curso con el criterio resultado de aprendizaje.

Los resultados o logros del aprendizaje de la carrera ya descritos se obtienen a través de la contribución que realiza cada materia del currículum de la carrera. Estas contribuciones deben ser indicadas en la tabla que se muestra a continuación, categorizándolas como Alta, cuando luego de cursar la materia el estudiante demuestra un dominio de los temas tratados; Media cuando se espera que desarrollen destrezas y habilidades, y Baja si el resultado esperado apunta a tener conocimiento solamente. Es importante indicar adecuadamente las contribuciones altas, puesto que es sobre éstas que se va a evaluar posteriormente el cumplimiento de los resultados o logros del aprendizaje.

El syllabus contiene un apartado de corte burocrático donde se especifica quien fue el responsable de la elaboración del sílabo y fecha de elaboración.

Organización de la evaluación y análisis de sus resultados

Para desarrollar esta investigación fueron encuestados diecisiete docentes de la carrera de Psicología Educativa y orientación vocacional e interpretados siete Syllabus elaborados por los mismos. Las interrogantes utilizadas son:

- ¿Qué aspectos se deben considerar para evaluar la planificación curricular de módulos en la Carrera de Psicología Educativa de la Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Técnica de Machala?
- ¿Se evidencia en la construcción de los Syllabus correspondencia entre las competencias y logros de aprendizaje con el Proyecto Curricular de la Carrera?

La información que proporcionarían estos métodos fue recogida en el lapso de tiempo comprendido entre enero y febrero de 2013. En cuanto a la rutina metodológica, la investigación se clasifica como descriptiva, porque opera desde la lógica de un diseño no experimental transeccional descriptivo. En todo el proceso se garantizó un manejo confidencial de los docentes y de los Syllabus que fueron evaluados para la validación de la información.

En el diagnóstico realizado mediante la interpretación a los documentos contentivos del proceso de enseñanza-aprendizaje de psicología de 7 profesores se obtuvo la siguiente información:

Evaluación a los syllabus de los indicadores de la Carrera de psicología educativa y orientación vocacional acordes con las demandas del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior (CEAACES)

Tabla 1. Indicadores que contienen los Syllabus.

Asignaturas	Objetivos	Competencias	Contenidos	Logros de Aprendizaje	Evaluación	Bibliografía
Pedagogía	X	X	X	X	X	X
Redacción de Informe	X	X	X	X	X	X
Escuelas Psicológicas	X	X	X	X	X	X
Aprendizaje Cooperativo	X	X	X	X	X	X
Entrevista Psicológica	X	X	X	X	X	X
Orientación a la Sexualidad	X	X	X	X	X	X
Trastornos del Aprendizaje	X	X	X	X	X	X
Total	7	7	7	7	7	7
Porcentaje	100	100	100	100	100	100

Fuente: Elaborada por los autores.

El cuadro estadístico anterior revela una homogeneidad en el diseño curricular de los Syllabus lo cual se convierte en una evidencia del nivel de orientación recibido así como de la dimensión cognoscitiva apropiada por los docentes para elaborar sus instrumentos para la Carrera de Psicología Educativa; su nivel estructural abarca los elementos de competencias básicas indicados por el CEAACES.

Tabla 2. Correspondencia en los Syllabus con los contenidos mínimos señalados de la carrera de psicología educativa y orientación vocacional.

ASIGNATURA	Nº Syllabus	CORRESPONDENCIA		
		Total	Parcial	Ninguna
Pedagogía	1			X
Redacción de Informe	1	X		
Escuelas Psicológicas	1	X		
Aprendizaje Cooperativo	1			X
Entrevista Psicológica	1			X
Orientación a la Sexualidad	1		X	
Trastornos del Aprendizaje	1			X
Total	7	2	1	4
Porcentaje	100	28,57	14,29	57,14

Fuente: Elaborada por los autores.

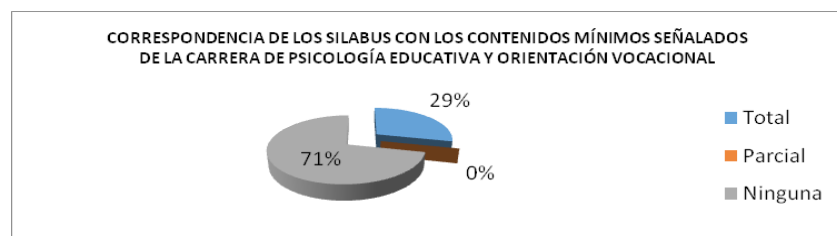


Figura 1. Correspondencia de los Syllabus con los contenidos mínimos de la carrera Psicología Educativa y orientación Vocacional.

Fuente: Elaborada por los autores.

La información estadística antes detallada permite establecer que el 28,57% de los instrumentos evaluados tienen correspondencia con los contenidos mínimos señalados en el Proyecto Curricular de la Carrera, el 14% tiene una parcial correspondencia y el 71,43%, no tienen ninguna correspondencia, los altibajos que configuran esta situación identifican las afectaciones existentes en dichos documentos al sistema de competencias básicas y por ello al perfil que deben tener los egresados de la carrera. Ese resultado es ilustrativo de los desniveles en la habilitación funcional de las estrategias curriculares de las asignaturas; las cuales mantienen correspondencia con la organización misma y los recursos y capacidades en los que se basa el logro de ventajas competitivas, sostenibles de largo plazo (Cardona, 2011). A la vez estos resultados son muestra de la desconexión cualitativa del desempeño de los docentes y del liderazgo académico. Tales déficits afectan a la vez el perfil académico-profesional de la carrera por la carencia de competencias genéricas y específicas que se desea formen parte de la persona-profesional que salga de la Universidad (Villa & Poblete, 2011).

Tabla 3. Correspondencia entre las competencias y los logros de aprendizaje

ASIGNATURA	Nº DE SÍLABUS	CORRESPONDENCIA		
		Total	Parcial	Ninguna
Pedagogía	1			X
Redacción de Informe	1	X		
Escuelas Psicológicas	1	X		
Aprendizaje Cooperativo	1			X
Entrevista Psicológica	1			X
Orientación a la Sexualidad	1			X
Trastornos del Aprendizaje	1			X
Total	7	2	0	5
Porcentaje	100	28,57	0	71,43

Fuente: Elaborada por los autores.

CORRESPONDENCIA ENTRE LAS COMPETENCIAS Y LOS LOGROS DE APRENDIZAJE

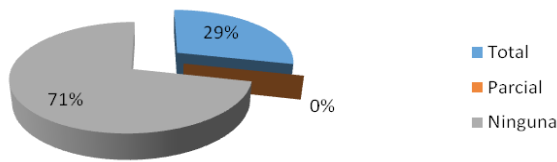


Figura 2. Correspondencia entre las competencias y los logros de aprendizaje.

Fuente: Elaborada por los autores.

La correspondencia entre las competencias y los logros de aprendizaje que información estadística revela permite establecer que el 28% de los Syllabus elaborados por los docentes tienen correspondencia entre las competencias expuestas en el Proyecto Curricular de la Carrera con los logros de aprendizaje y el 71% no tienen ninguna correspondencia, lo que permite interrogarse acerca de la dimensión cognoscitiva transferida a los docentes constitutiva de sus competencias básicas para diseñar los instrumentos de la Carrera de Psicología educativa; ese desconocimiento constructivo es expresivo además de una forma tradicional de proponerse metas, es decir que su propósito, en la mayoría de los casos está ubicado en su comportamiento y no en el de los estudiantes, para lo cual constituye un reto romper los paradigmas importantes referidos a las formas de enseñar y aprender (Alvarado, 2014).

Mostrar deficiencias de esa naturaleza es la revelación de fracturas en la formación del profesorado toda vez que su capacidad de responder con éxito a las exigencias personales y sociales que plantea una actividad o una tarea cualquiera en el contexto del ejercicio profesional (Ión & Cano, 2012) está disminuida a redacción de informes y escuelas psicológicas lo cual significa predominio de un pensamiento reproductivo.

Domínio de los docentes de la estructura expuesta por el CEAACES para la construcción de los silabus



Figura 3. Conocimiento en los docentes de los indicadores determinados por el CEAACES para la construcción de los Syllabus.

Fuente: Elaborada por los autores.

Se puede interpretar de acuerdo a las respuestas ofrecidas en las encuestas por los docentes que el 58,33% declaran conocer los indicadores determinados por el

CEAACES para la construcción de los Syllabus, mientras que el 41,67% manifiesta un desconocimiento. Esa diferencia revela que, a pesar de la mayoría de los docentes conocer la estructura mediante un formato dado por la institución, hay un elevado porcentaje que labora con desorientación, hecho que está comprometiendo los resultados de la formación del egresado. En los escenarios actuales, la mitad de los futuros profesionales de esta carrera se verían desplazados, pues las exigencias a las instituciones de educación superior se ubican en un graduado capaz de planificar y mantener el seguimiento de su propio proceso de aprendizaje en etapas posteriores, desarrollando así las competencias del aprendizaje autónomo a lo largo de la vida y del pensamiento crítico e innovador (Rodríguez-Gómez, Ibarra-Sáiz, Gallego-Noche, B., Gómez-Ruiz & Quesada-Serra, 2012).

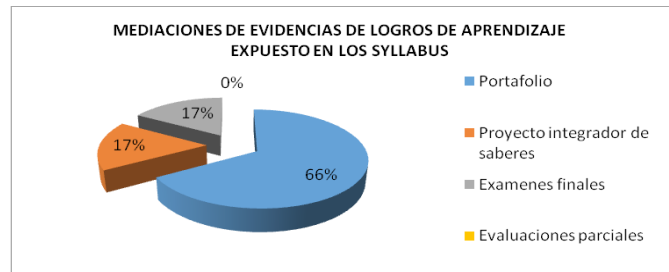


Figura 4. Evidencias de los docentes sobre logros de aprendizaje expuesto en los syllabus.

Fuente: Elaborada por los autores.

En consideración a las respuestas dadas por las Autoridades y Directivos simbolizadas en el 66,67% acerca de evidencias de logros por los docentes en el portafolio, contrasta con el 16,67% en proyecto integrador de saberes y en exámenes finales permite arribar a la conclusión de que el portafolio constituye la herramienta más socorrida, lo cual significa que están obviando el proyecto integrador de saberes, las razones que lo determinan pueden ubicarse en la complejidad y ordenamiento que este exige, el acompañamiento de la mentoría que presupone y la excelencia cualitativa que demanda; esas razones se sintetizan en que le permite al estudiante aplicar la teoría a la práctica, y desenvolverse satisfactoriamente en un entorno cada vez más competitivo.

La presente propuesta tiene como fin que los docentes conozcan la estructura que plantea el CEAACES para planificar sus actividades en el aula a través de los Syllabus, además que manejen el diseño de Reforma de la Carrera de Psicología Educativa en el contexto de modelo de competencia 2010-2011, al hablar de este tipo de modelo emerge el coaching, proceso interactivo y sistemático de aprendizaje y descubrimiento del potencial individual,

centrado en el presente y orientado al cambio y la excelencia (Sánchez & Boronat, 2014). Implica además no afectar sus logros de aprendizaje y competencias profesionales en los estudiantes de psicología, y que el control opere a favor del cumplimiento de los syllabus al Centro de Planificación con anticipación

Tabla 4. Plan de asignatura o Syllabus.

Periodo Académico _____

NOMBRE DE LA ASIGNATURA:				
EJE DE FORMACIÓN	Humanista ()	Básico ()	Profesional ()	Optativo ()
Código	Nº De Créditos	Horas Practicas	Horas Teóricas	Semestre
Fecha de inicio	Fecha de termino	Duración	Jornada	Horario de clases
Prerrequisitos		Correquisitos		

PROFESOR(ES) RESPONSABLE(S)

Nombre de quien(es) tiene(n) la asignación oficial de la asignatura y por tanto responde(n) por sus avances.
-
-
-

DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA:

Resumen descriptivo. Máximo 600 caracteres
--

OBJETIVO(S) DEL PROGRAMA DE LA ASIGNATURA

El documento del CEAACES recomienda utilizar la taxonomía de Bloom.

<p>Objetivo(s) general(es)</p> <p>Debe clarificar los avances que se espera que los estudiantes hayan alcanzado al finalizar el desarrollo de la asignatura. No deben formularse desde lo que el curso o el docente aspiran al final del mismo, sino de lo que los estudiantes deben aprender. Se recomienda, para mayor precisión, redactar los objetivos comenzando con verbos en infinitivo. Deben relacionarse con el perfil del profesional y las competencias profesionales a desarrollarse en el proceso para cumplir con el encargo social correspondiente. Se recomienda se procure alcanzar los niveles más altos propuestos en la taxonomía de Bloom.</p>
<p>Objetivos específicos</p> <p>Indican logros de aprendizaje más puntuales, pueden referirse a lo que se logrará al terminar ciertos temas o algunos de ellos, también podrían indicar lo que se espera lograr en un periodo corto de tiempo. Es muy importante que los objetivos específicos vayan en dirección del o los objetivo(s) general(es). En este sentido, los específicos vienen a ser un desglose del general; de tal manera que cumplidos todos los específicos, idealmente se cumple el general. Los objetivos deben formularse en los siguientes dominios: Cognitivos: (Conocimientos) Procedimentales: (Habilidades y destrezas) Actitudinales: (Valores)</p>

CONTENIDOS O PROGRAMA DE LA ASIGNATURA POR TEMAS

Debe listar el contenido o programa del curso indicando su carácter (teórico, práctico u teórico/práctico) y el número de horas por cada tema.

Unidad o tema	Horas por tema			
	T	P	T/P	TOTAL

MÉTODOS DEL APRENDIZAJE Y FORMAS DE ENSEÑANZA:

Precisar el tipo de proceso sistemático que se empleará para el aprendizaje integral y que actividades se realizarán para ello. Por ejemplo si será un proceso inductivo, deductivo, dialéctico, entre otros., y si para ello se recurrirá a formas activas, significativas, entre otros. Ejemplos de formas de enseñanza pueden ser: conferencias dialogadas, lluvia de ideas, talleres, socio dramas, mesas redondas, video foros, trabajos grupales, exposiciones, conferencias virtuales, entre otros.

RECURSOS O MEDIOS PARA EL APRENDIZAJE:

Materiales didácticos de los que se servirá el docente para mediar los aprendizajes de los estudiantes (texto, pizarra, medios audiovisuales, material digital, plataforma moodle, Internet, correo electrónico, entre otros).

CONTRIBUCIÓN DEL CURSO PARA LA FORMACIÓN PROFESIONAL

¿Cómo contribuye a la formación del profesional el programa de la asignatura? Máximo 600 caracteres

Destaque la vinculación o relación con otras materias del currículum
Máximo 600 caracteres

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE A LOS ESTUDIANTES

Criterios y técnicas que permitirán los avances en el aprendizaje de los estudiantes. Concretar la forma de la evaluación (exámenes, lecciones, pruebas, trabajos, demostraciones, ensayos, entre otros, su calendarización y ponderación).

EVALUACIÓN DEL CURSO:

Incluir los criterios que posibilitarán, también, evaluar el proceso de enseñanza – aprendizaje utilizando, por ejemplo, encuestas, grupos focales, entrevistas, entre otros, que permitan determinar los aspectos positivos, negativos, interesantes y sugerencias sobre el desarrollo de la asignatura.

RESULTADOS Y CONTRIBUCIONES A LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES

Los resultados o logros del aprendizaje de la carrera que son declaraciones que describen qué es lo que se espera que los estudiantes conozcan y sean capaces de hacer al momento de graduarse, se obtiene a través de la contribución que realiza cada materia del currículum de la carrera. Estas contribuciones deben ser indicadas en la siguiente tabla, categorizándolas como **Alta** cuando luego de cursar la materia el estudiante demuestra un dominio de los temas tratados, **Media** cuando se espera que desarrollen destrezas y habilidades, y **Baja** si el resultado esperado apunta a tener conocimiento. Es importante indicar adecuadamente las contribuciones altas, puesto que es sobre éstas que se van a evaluar posteriormente el cumplimiento de los resultados o logro del aprendizaje. Modelo General para la Evaluación de Carreras (CEAACES) Págs. 34-35.

Logro o resultado de aprendizaje	Contribución			El estudiante debe:
	Alta	Media	Baja	
1				
2				
3				

Textos y otras referencias requeridas para el dictado de la asignatura

La bibliografía debe contener los libros, revistas, bases digitales, periódicos, direcciones de Internet y demás fuentes de información que sean de utilidad para la enseñanza-aprendizaje, en idioma español, inglés u otros.

Las fuentes bibliográficas elegidas deben ser pertinentes y actuales (preferentemente a una antigüedad de 5 años como máximo).

Textos principales de consulta.				
Autor	Título del libro	Edición	Año Publicación	Editorial
-				
-				

Se establecen al plan curricular y al sílabo como los instrumentos constitutivos de la planificación curricular; y, lo que es más determinante para las discusiones posteriores sobre la evaluación y el desarrollo de las Carreras universitarias, a tono con las demandas de cambios cualitativos del siglo XXI y de la era del conocimiento, es la conclusión de que es el currículo lo que permite al estudiante alcanzar el perfil de egreso de la Carrera y los resultados de aprendizaje (R de A). El problema radica en el modo de llegar a ese Currículo; ese ejercicio académico que, claramente no puede corresponder a la simple inspiración o tradición de los directivos, se ordena por las orientaciones contenidas en las coordenadas del desarrollo económico, social, político y cultural y en las macro tendencias del desarrollo científico-tecnológico de la correspondiente área del conocimiento. También constituyen fuentes las necesidades específicas de un desarrollo equitativo del país, sus regiones y sus localidades. A este respecto el problema de base de la Planificación Curricular migra a quienes poseen los diversos poderes para definir las políticas de desarrollo social y económico de un país; esos sujetos y sus instrumentos deben estar incluidos en los principios, fines y objetivos para la educación y específicamente para la superior y los planes de desarrollo nacional así como en las correspondientes leyes orgánicas. El peligro aquí tiene dos caras de una misma moneda: o son tan generales las orientaciones, que las Carreras pueden en la práctica tomar cualquier rumbo; o las disposiciones son tan restrictivas que pueden terminar por ahogar las iniciativas curriculares de las comunidades académicas.

CONCLUSIONES

Al término de la presente investigación se llega a las siguientes conclusiones:

Que los Syllabus elaborados por los Docentes de la Carrera de Psicología Educativa tienen una relativa

pertinencia con relación a los estándares de evaluación expuesto por el CEAACES.

La mayor parte de los Docentes seleccionan arbitrariamente los contenidos sin consultar la Propuesta de Reforma de la Carrera de Psicología Educativa en el contexto de modelo de competencia 2010-2011.

No existe capacitación continua para la elaboración de los Syllabus, pues la mayor parte de los docentes de la Carrera de Psicología Educativa presentan confusión al momento de elaborarlos.

En la construcción de los Syllabus existe escasa correspondencia entre las competencias expuestas en el proyecto de la Carrera con los logros de aprendizaje señalados en el instrumento que permiten la conexión entre el conocimiento profesional adquirido durante la formación y las destrezas y competencias reales exigidas en cada contexto laboral (Losada-Puente, Muñoz-Cantero & Espiñeira-Bellón, 2015).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alvarado García, M. A. (2014). Retroalimentación en educación en línea: una estrategia para la construcción del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17(2), 59-73. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3314/331431248004.pdf>

Arribas, J. M. (2012). El rendimiento académico en función del sistema de evaluación empleado. *Relieve. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 18(1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/916/91624440003.pdf>.

Borroto Cruz, E. R., & Salas Perea, R. S. (2004). Acreditación y evaluación universitarias. *Educ Med Super*, 18(3). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412004000300001

Cardona, R. A. (2011). Estrategia basada en los recursos y capacidades. Criterios de evaluación y el proceso de desarrollo. *Universidad EAFITR. Revista electrónica: Fórum doctoral*, 4. Recuperado de <http://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/forum-doctoral/article/download/1754/1755%3A%3Apdf>

Contreras, J. M. (2011). Evaluación de conocimientos y recursos didácticos en la formación de profesores sobre probabilidad condicional. Granada: Universidad de Granada.

España. Junta de Extremadura. (2008). Propuesta de contenidos estratégicos en la formación continuada de los profesionales de la salud de Extremadura. Extremadura.: Consejería de Salud.

- Fraile, A., López-Pastor, V., Castejón, J., & Romero, R. (2013). La evaluación formativa en docencia universitaria y el rendimiento académico del alumnado. *Aula Abierta*, 41(2), 23-34. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4239063.pdf>
- Gallego Ramos, J. R. (2015). Las carencias sociológicas de la Teoría de la Agenda-Setting: una crítica poco atendida. *Alcance, Revista Cubana de Información y Comunicación*, 6.
- Gil-Flores, J. (2012). La evaluación del aprendizaje en la universidad según la experiencia de los estudiantes. *Revista semestral del Departamento de Educación de la Facultad de Filosofía y Letras*, 22, 133-153. Recuperado de <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/22636/2/ESE22-07-Gil-Flores.pdf>.
- Ion, G., & Cano, E. (2012). La formación del profesorado universitario para la implementación de la evaluación por competencias. *Educación XX1*, 15 (2), 249-270. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/706/70624504012.pdf>
- Kennedy, D. (2007). *Redactar y utilizar resultados de aprendizaje. Un manual práctico*. Cork: University College Cork.
- Llanes Betancourt, C. (2015). Envejecimiento demográfico y necesidad de desarrollar las competencias profesionales en enfermería geriátrica. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 14(1), 89-96. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/rhcm/v14n1/rhcm13115.pdf>
- López Pastor, V. M. (2012). Evaluación formativa y compartida en la universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa. *Psychology, Society, & Education*, 4(1), 117-130. Recuperado de <http://www.psyse.org/articulos/vista%20Lopez%20Pastor.pdf>
- Losada-Puente, L., Muñoz-Cantero, J. M., & Espiñeira-Bellón, E. M. (2015). Perfil, funciones y competencias del educador social a debate: análisis de la trayectoria de la formación de profesionales de la educación social. *Educación Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 60, 59-76. Recuperado de http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/16891/Losada_Puente_2015_perfil_funciones_competencias.pdf?sequence=3
- Marcelo, C. (2008). La evaluación del desarrollo profesional docente, *en Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Martín Galán, B., & Rodríguez Mateos, D. (2012). La evaluación de la formación universitaria semipresencial y en línea en el contexto del EEES mediante el uso de los informes de actividad de la plataforma moodle. *RIED*, 15(1), 159-178. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/viewFile/782/692>
- Ordóñez, R. (2012). *Módulo de evaluación curricular y acreditación en la docencia universitaria*. Tesis de Maestría en Docencia Universitaria e Investigación Educativa. Machala: Universidad Técnica de Machala.
- Pérez Ferra, M. (2013). La actitud indagadora del profesor: un proceso para desarrollar competencias en los docentes. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 17(3), 52-72. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/567/56729527004.pdf>
- República del Ecuador. Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. (2011). *Modelo general para la evaluación de carreras con fines de acreditación*. Quito: CEAACES.
- Rodríguez-Gómez, G., Ibarra-Sáiz, M. S., Gallego-Noche, B., Gómez-Ruiz, M. Á., & Quesada-Serra, V. (2012). La voz del estudiante en la evaluación del aprendizaje: un camino por recorrer en la universidad. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 18(2). Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v18n2/RELIEVEv18n2_2.htm
- Sánchez Mirón, B. & Boronat Mundina, J. (2014). Coaching Educativo: Modelo para el desarrollo de competencias intra e interpersonales. *Educación XX1*, 17 (1), 221-242. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/706/70629509010.pdf>
- Vezub, L. F. (2009). Notas para pensar una genealogía de la formación permanente del profesorado en la Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa RMIE*, 14(42). Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000300014
- Villa Sánchez, A., & Poblete Ruiz, M. (2011). Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones. *Bordón*, 63 (1), 147-170. Recuperado de <https://www.upv.es/entidades/ICE/info/EvaluacionCompetenciasGenericas.pdf>
- Villarroel, V., & Bruna D., (2014). Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: Un desafío pendiente. *Psicoperspectivas*, 13(1), 23-34. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/psicop/v13n1/art04.pdf>