



MAGÍSTER EN EDUCACIÓN MENCIÓN CURRÍCULUM Y EVALUACIÓN BASADO EN COMPETENCIAS

Trabajo de Grado

Elaboración de instrumento de evaluación basado en perfil de egreso

Profesor: Rocío Riffo San Martín

Alumno: Geraldine Opazo López

Los Ángeles- Chile, agosto, 2021

Índice

| | |
|-------------------------------------|----|
| Resumen | 3 |
| Introducción | 4 |
| Marco teórico | 6 |
| Marco contextual | 23 |
| Diseño y aplicación de instrumentos | 35 |
| Propuestas remediales | 36 |
| Bibliografía | 37 |
| Anexos | 43 |

Resumen

Antecedentes: Los nuevos enfoques educativos perfilan un estudiante protagonista e involucrado en su proceso de aprendizaje. El trabajo docente se manifiesta como mediador o facilitador; que guía al estudiante en este proceso colaborativo, entregando estrategias adecuadas tras conocer los estilos de aprendizajes de éstos.

En cuanto al objetivo establecido para el presente trabajo, consiste en desarrollar un modelo de evaluación por competencias centrado en la valoración de procedimientos y de actitudes atingentes al perfil de egreso de los estudiantes que cursan primer año de dos carreras, perteneciente al Instituto Virginio Gómez de la ciudad de Los Ángeles.

El presente trabajo expone los resultados obtenidos de una sistematización de práctica docente desarrollada en el año 2019, cuyos resultados aluden a practicas remediales, consistente en brindar apoyo continuo a los estudiantes durante el proceso de formación, tales como modificación de metodologías, derivación a apoyo docente y la realización de tutorías.

Introducción

La educación es una actividad social tan básica como lo es el trabajo en las sociedades actuales. La transmisión de la cultura acumulada a las nuevas generaciones es necesaria para la reproducción y el progreso social (Fernández, 2005). En este punto, es importante señalar el interés que este tema está generando al hablar de educación, ya que según Fernández (2005) las sociedades avanzadas gastan enormes sumas de dinero en la educación de sus ciudadanos al tiempo que los discursos oficiales depositan en ella ingentes esperanzas de presente y de futuro. Sumado a esto, la educación no sólo trae consigo un fortalecimiento académico para el estudiante, sino, la sociedad en su totalidad, advierten el impacto que ella genera en los cimientos de una población.

En nuestro país, esta visión no se escapa a la realidad internacional, según Ramírez y Martín (2018) en los últimos años, hubo un notable aumento en el ingreso de estudiantes a la educación superior en Chile, como efecto de las políticas públicas, especialmente en el financiamiento de la educación superior, tendientes a aumentar la cobertura y acceso a jóvenes que, históricamente, eran excluidos del sistema educativo superior, como lo son las Universidades e Institutos profesionales.

Este aumento en las posibilidades educacionales de los jóvenes enfrenta a las instituciones de educación superior a la diversidad de capacidades, conocimientos, valores, intereses, motivación y trayectorias escolares de los estudiantes que optan por ellas para su desarrollo profesional. Por tanto, esta nueva experiencia implica, considerar, no sólo un cambio académico, sino que cultural y social.

En este sentido, es importante señalar que la forma en cómo los estudiantes adquieren el aprendizaje ha evolucionado, y es en este punto que, según Von Chrismar (2005) la educación ya no señala ni encuentra suficiente pasar materias, fundamentos del aprendizaje memorístico, si no, por el contrario, debe generar

capacidades por descubrimiento autónomo o mediado, originando la adquisición de conocimientos significativos.

Es así, como, según García, Fonseca y Concha (2015), señalan que los actuales desafíos demandados a la formación en Educación Superior exigen situar el foco en la evidencia de logro de aprendizaje en estudiantes. Lo anterior, de acuerdo con Beltrán (citado por García, Fonseca y Concha, 2015), repercute en el rol que asumen docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En consideración a lo antes expuesto, que se encuentra dentro de un escenario en el que el proceso de evaluación educativa se convierte en un mecanismo de retroalimentación para el perfeccionamiento del desempeño profesional, en donde el docente desempeña un papel fundamental, siendo uno de sus roles el de verificar los logros alcanzados por los profesionales en formación en el desarrollo y perfeccionamiento de las competencias profesionales.

En este sentido, es que para el presente trabajo de grado de Magister en Educación, Mención Currículum y Evaluación Basado en Competencias, se espera dar a conocer los resultados obtenidos de la sistematización de la práctica docente desarrollada en el año 2019, consistente en la aplicación de 2 instrumentos de evaluación dirigido a estudiantes que cursan primer año de las carreras de TNS en Prevención y Rehabilitación en Drogodependencia (carrera vespertina) y TNS en Educación General Básica (carrera diurna) perteneciente a un Instituto Profesional de la ciudad de Los Ángeles, con el objetivo de fortalecer la práctica docente mediante la formulación de instrumentos de valoración (evaluación) que sean congruentes con los aprendizajes esperados y desarrollo de las competencias de egreso de los estudiantes que cursan ambas carreras antes mencionadas.

Para lo cual se expone los resultados, obtenidos de una rubrica aplicado a estudiantes de la carrera TNS en Prevención y Rehabilitación en Drogodependencia y un certamen escrito, a la carrera de TNS en Educación General Básica, para lo cual se utilizan técnicas de recopilación de información

tales como revisión de antecedentes del trabajo de campo (análisis de contenido y observación).

Marco teórico

1.- Educación Superior

No cabe duda, que el avance en educación, que ha experimentado nuestro país, ha sido gigantesco. Si bien, existe mayor cobertura educacional, estándares de calidad y apoyos socioeconómicos a los estudiantes, aún persiste una brecha entre la población que ingresa y la que finaliza con éxito la educación superior. Si nos remontamos a la historia de la educación superior en Chile, durante el período colonial, prácticamente todo el quehacer intelectual y educativo permaneció circunscrito al ámbito de la Iglesia, que tenía reservada la asignación de títulos y grados académicos (<http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-716.html>).

El ingreso a la universidad, demanda para los estudiantes de primer año un doble desafío: mayor exigencia académica y autonomía en la toma de decisiones. La experiencia docente, en la Universidad Santo Tomás, demuestra que la transición de niveles de educación media a superior conlleva dificultades para los estudiantes como: menor contacto personal con el docente, necesidad de acceder al conocimiento de manera autónoma, nuevas tareas y proyectos académicos, calendarios de evaluación extensos, sistemas de evaluación rigurosos y con estándares nacionales. Estas dificultades se manifiestan en evaluaciones insatisfactorias, reprobación de asignaturas y deserción del sistema educativo superior.

Según El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2004) “chilenos y chilenas valoran la educación, pues ven en ella un mecanismo de movilidad social y económica, y una fuente de dignificación. En ese sentido, se produce una confluencia estrecha de intereses entre el Estado y las familias”

Lo anterior, nos permite precisar que los procesos de aprendizajes y la entrega de conocimientos, son pilares fundamentales en la educación en educación superior, toda vez que la meta está en la satisfacción vital que los estudiantes puedan obtener para la vida civil y profesional.

2.- Proceso Enseñanza Aprendizaje

El proceso de enseñanza aprendizaje tiene como propósito esencial favorecer la formación integral de la personalidad del educando, constituyendo una vía principal para la obtención de conocimientos, patrones de conducta, valores, procedimientos y estrategias de aprendizaje (Vila y Poblete; 2007). Considerando una sucesión de acciones sistemáticas en el que se encuentra presente tanto el proceso de enseñanza (realizado por un actor externo) como el de aprendizaje (realizado un actor interno). Entendiendo así la enseñanza como un proceso que favorece la construcción de conocimientos de tipo informativo y formativo al alumno (Doménech, s.f:1) y aprendizaje como:

El proceso o conjunto de procesos a través del cual o de los cuales, se adquieren o se modifican ideas, habilidades, destrezas, conductas o valores, como resultado o con el concurso del estudio, la experiencia, la instrucción, el razonamiento o la observación (Zapata, s,f: pág. 4).

En este sentido la enseñanza no puede entenderse más que en relación al aprendizaje; y esta realidad relaciona no sólo a los procesos vinculados a enseñar, sino también a aquellos vinculados a aprender. Siendo fundamental la comprensión y utilización de una perspectiva que considere ambos elementos como dos procesos no antagónicos, sino complementarios.

No obstante, esta perspectiva plantea el proceso educativo como una relación causa -efecto en el que el profesor es el actor activo quien trasmite la información que deben ser aprendidos por el estudiante, el que cumple un rol pasivo en el proceso educativo.

Como señala Jacques Delors (citado en Gutiérrez, 2003) no basta con que el individuo acumule un conjunto de conocimientos suficiente y adecuado, pensando que le será útil durante toda su vida y le permitirá resolver las diversas situaciones que encontrará en su actividad social y profesional. Aludiendo Delors a la existencia de una visión transformadora del proceso educativo, en el que se considere tanto al educador como al educando con un rol activo. Por lo tanto, se plantean la necesidad de enseñar a pensar y enseñar a aprender. Surgiendo en este sentido propuestas denominadas aprender a aprender o aprender a pensar.

Concluyendo que el propósito de este enfoque considera que el aprendizaje deja de ser un proceso pasivo para ser auto orientado y auto controlado, ya que, se centrará en el sujeto que aprende. Buscando formar estudiantes y profesionales creativos, innovadores, con capacidad para resolver de manera ética y competente las situaciones que su actividad académica y su práctica como profesional les presentará en su momento.

Para ello se debe considerar además la existencia de diversas perspectivas teóricas de la adquisición del aprendizaje.

3.- Teorías y modelos de aprendizaje

Existe diversidad de teorías psicológicas sobre el aprendizaje cuyas discrepancias no están clarificadas en la práctica educativa. No obstante, otorgan esclarecimiento sobre el proceso que converge en la adquisición, almacenamiento, codificación e interpretación de información que lleva a cabo el individuo, suceso fundamental para la comprensión del proceso educativo como tal.

Entre las principales teorías de aprendizaje se destacan:

- **Teorías conductistas:** Centran sus explicaciones sobre el aprendizaje en acontecimientos externos como la causa de los cambios en las conductas observables (Woolfolk, 2010).

- **Teorías cognoscitivas:** Considera el aprendizaje como un proceso mental activo de adquisición, recuperación y uso del conocimiento (Woolfolk, 2010).
- **Teoría constructivista:** Concibe al conocimiento, como una construcción personal que realiza el hombre en interacción con el mundo circundante (Pérez, 2004).
- **Teoría ecléctica:** Enfoque propuesto por Gange, que no se sostiene rígidamente a un paradigma o un conjunto de supuestos, sino que se basa en múltiples teorías, estilos, ideas o para obtener información complementaria en un tema, o aplica diferentes teorías en casos particulares (Pérez, 2004).

Por consiguiente, es fundamental considerar a las teorías identificadas como la perspectiva explicativa sobre un fenómeno determinado, como es el caso de las teorías de aprendizaje, siendo, primordial para la gestión del conocimiento dentro del aula la elección de un modelo de enseñanza, el cual es necesario contemplar al instante de configurar un plan curricular de estudios.

4.- Modelos de aprendizaje

En este sentido se logra identificar diversos modelos de aprendizaje, algunos de ellos son:

- **Modelo Pedagógico Tradicional:**

Este tipo de Pedagogía centra el proceso en el profesor, el modelo pedagógico considera al estudiante como un sujeto al que hay que abonarle el conocimiento. Este tipo de modelo empírico con lleva la memorización de conceptos sin que se produzcan conocimiento (Pérez, 2004:41).

- **Modelo pedagogía liberadora:**

La pedagogía liberadora, desarrollada a partir de los años 60 del pasado siglo XX, cuyo creador fue Paulo Freire es uno de los enfoques que más ha influido en el abordaje concreto de los problemas educativos de los grupos populares en América Latina y el Caribe.

El objetivo esencial de la educación que propugna es liberar a la persona, no uniformarla ni someterla como se ha hecho tradicionalmente por el sistema de instrucción oficial.

Se basa en la toma de conciencia, a lo que llama "concientización", referida no con sentido político o cotidiano, a nivel de conciencia solamente, sino suponiendo la transformación de las estructuras mentales, es decir, hacer que la conciencia convertida en una estructura rígida, inflexible y dogmática, se vuelva una estructura dinámica, ágil y dialéctica que posibilite una acción transformadora, un trabajo político sobre la sociedad y sobre sí mismo (Freire, 1979 ; Freire 1980 citado en Pérez, 2004:42).

- **Modelo basado en el constructivismo:**

Está centrado en la y el estudiante, y sostiene que él o ella hacen una construcción propia de conocimientos que se van desarrollando día a día. La teoría constructivista postula que el conocimiento es una construcción del ser humano que realiza con los conocimientos previos que ya posee (Cuevas, Rocha, Casco & Martínez, s.f:5)

- **Modelo basado en competencias:**

Modelo educativo con enfoque holístico que hace énfasis en el desarrollo constructivo de habilidades y destrezas de las y los estudiantes. (Cuevas, Rocha, Casco & Martínez, s.f), el cual persigue una convergencia entre los campos social, afectivo, las habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales, motoras, del individuo, lo que significa que el aprendizaje debe potenciar una integración de las disciplinas del conocimiento, las

habilidades genéricas y la comunicación de ideas (Argudin, 2001, citado en García 2011).

5.- Modelo basado en competencias

La educación por competencias es un tema que ha resurgido en todo el mundo con un brío inusitado desde finales del siglo XX. Existiendo distintos enfoques y clasificaciones de las competencias, según el marco teórico y cultural que se adopte.

En este sentido, es destacable la diversidad de acepciones que posee el término competencia. A modo de ilustración, a continuación, se presentan definiciones de autores revisados sobre esta materia:

- El concepto de competencia, tal y como se entiende en la educación, resulta de las nuevas teorías de cognición y básicamente significa saberes de ejecución.

Puesto que todo proceso de “conocer” se traduce en un “saber”, entonces es posible decir que son recíprocos competencia y saber: saber pensar, saber desempeñar, saber interpretar, saber actuar en diferentes escenarios, desde sí y para los demás dentro de un contexto determinado (Argudin, s.f citado en García 2011:10).

- La capacidad adaptativa cognitivo-conductual que es inherente al ser humano, las cuales son desplegadas para responder a las necesidades específicas que las personas enfrentan en contextos socio históricos y culturales concretos, lo que implica un proceso de adecuación entre la demanda del medio, la persona y las necesidades que se producen, con el fin de poder dar soluciones y/o respuestas a las demandas planteadas (Frade, 2009, citado en García, 2011:15)

- Combinación integrada por conocimientos, habilidades y actitudes conducentes a un desempeño adecuado y oportuno de una tarea en el campo de

las ciencias de la salud. Así mismo señala este autor que el término competencia entonces puede ser definido de manera general como un "saber hacer sobre algo, con determinadas actitudes", es decir, como una medida de lo que una persona puede hacer bien como resultado de la integración de sus conocimientos, habilidades, actitudes y cualidades personales (Lavados & Ferros, 2006).

- Las competencias son capacidades complejas que poseen distintos grados de integración y se manifiestan en una gran variedad de situaciones en los diversos ámbitos de la vida humana personal y social (Sladogna,s.f citado en Posada, 2004:1).

Por otra parte, se hace referencia que en el concepto de competencia convergen los tópicos de competencias laborales, profesionales y de egreso. Las competencias laborales se definen como las actitudes, conocimientos y destrezas necesarias para cumplir exitosamente las actividades que componen una función laboral, según estándares definidos por el sector productivo. Las "competencias profesionales" son aquellas que se adquieren en la práctica profesional y las "competencias de egreso", son las que se adquieren durante los estudios (Lavados et al, 2006).

De ahí que la competencia puede definirse de manera sencilla como "el resultado de un proceso de integración de habilidades y de conocimientos; saber, saber-hacer, saber-ser, saber-emprender..." (Chávez, 1998, citado en Salas, s.f).

Componente de Competencias:

Según página web "Guía de perfiles profesionales", destaca los siguientes elementos que integran las competencias.

- **Conocimientos:** Conjunto de datos, teorías, clasificaciones, información, etc. Relacionadas con materias científicas o área

profesional y sus subcomponentes: Conocimientos generales para el aprendizaje, conocimientos académicos vinculados a una materia y conocimientos vinculados al mundo profesional.

- **Destrezas:** Es la capacidad que tiene un sujeto para realizar procedimientos metodológicos aplicados y/o relacionados con asignaturas científicas o área profesional y sus subcomponentes: Intelectuales, de comunicación, interpersonales, de organización y, o gestión personal.
- **Aptitud:** es posesión de potencialidades, que al desarrollarse por completo produce alcanzar el pleno despliegue de las capacidades. Un sujeto tiene diferentes capacidades para la realización de actividades, que lo hace ser una persona distinta a los demás, y más apto para ciertas actividades que otras, cabe decir que es la capacidad potencial de realizar algo. (Frade, 2009, citado en García, 2011).
- **Actitud:** estado de la disposición nerviosa y mental, que se organiza a partir de las vivencias y que orienta o dirige la respuesta de un sujeto ante determinados acontecimientos. Por lo tanto, la actitud es más bien una motivación social antes que una motivación biológica. A partir de la experiencia, las personas adquieren una cierta predisposición que les permite responder ante los estímulos. (Diccionario de la lengua española, 2014)

5.1.- Características de las competencias

Según un trabajo efectuado por Zúñiga, Poblete & Vega, expuesto en el documento “Diseño Curricular basado en Competencias y aseguramiento de la calidad de la Educación Superior” (Lavados, 2007), señalan la existencia de 4 características que poseen las competencias, las cuales se detallan a continuación:

- **Carácter Integrador:** El contexto pedagógico se identifica como conceptos, procedimientos y actitudes. Por consiguiente, para ser competente en algo se precisa emplear en forma conjunta y coordinada conocimientos o saberes teóricos, conceptuales, procedimientos o saberes aplicables y actitudes o disposiciones motivacionales que permiten llevar a cabo una tarea.
- **Transferibles y Multifuncionales:** Estas características se aplican especialmente a las competencias generales. Son transferibles en el sentido que son aplicables a múltiples situaciones y contextos, por ejemplo, académicos, familiares, laborales, sociales.
- **Carácter Dinámico e Ilimitado:** El grado de perfectibilidad de las capacidades y competencias no tiene límites, ya que se trata de un continuo en el que cada persona de manera dinámica de acuerdo a sus circunstancias va respondiendo con niveles o grados de suficiencia variables a lo largo de la vida.
- **Evaluables:** Las competencias presuponen capacidades potenciales. Estas se manifiestan por medio de las acciones o tareas que realiza una persona en una situación determinada. Las capacidades no son evaluables; en cambio las competencias si son verificables y evaluables (Garagorri, citado en Zúñiga, Poblete & Vega en lavados, 2007).

5.2.-Educación por competencias

En la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (1998) en la sede de la UNESCO se expresó que es necesario propiciar el aprendizaje permanente y la construcción de las competencias adecuadas para

contribuir al desarrollo cultural, social y económico de la sociedad (Argudin, s.f, citado en García 2011:12).

La educación en general y el aprendizaje en particular, es mucho más que recolectar conocimientos o construirlos, debe abocarse a proponer respuestas a los problemas y a las necesidades que enfrentamos en las nuevas condiciones en que vivimos, por lo que se requiere movilizar toda la experiencia acumulada, los saberes de los distintos dominios de conocimiento, de las capacidades de acción, de interacción, para generar un modelo que integre saberes, acciones de interacción social y de autoconocimiento, desde una perspectiva integral, holística y dinámica, de ahí la necesidad de un nuevo modelo educativo basado en competencias(García, 2011).

La educación, en este sentido deberá transmitir, masiva y eficazmente, un volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos y técnicos evolutivos, adaptados a la civilización cognoscitiva, porque son las bases de las competencias del futuro (Delors, 1996).

Por lo tanto, para cumplir con este objetivo, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, que serán reconocidos como los cuatro pilares del conocimiento, estableciendo Delors, (1996) lo siguiente:

Aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores

De lo anterior cobra importancia, el Aprendizaje Basado en Competencias, lo que significa establecer las competencias que se consideran necesarias en el mundo actual y que, como es lógico, no pueden ser únicamente determinadas por las universidades sin la consulta y participación de las entidades laborales y profesionales (Villa et al, 2007).

Por otra parte, los mismos autores en el texto denominado "Aprendizaje basado en competencias", establecen que:

Este modelo de aprendizaje consiste en desarrollar las competencias genéricas o transversales (instrumentales, interpersonales y sistémicas) necesarias y las competencias específicas (propias de cada profesión) con el propósito de capacitar a la persona sobre los conocimientos científicos y técnicos, su capacidad de aplicados en contextos diversos y complejos, integrándolos con sus propias actitudes y valores en un modo propio de actuar personal y profesionalmente (Villa et al 2007:23).

5.3.-Modelo de Competencias Profesionales Integrales

El presente modelo, según Irigion (citado por González et al, 2011) categoriza las competencias en tres niveles: básicas, genéricas y específicas, cuyo rango va de lo general a lo particular. En consecuencia:

- Las competencias básicas son las capacidades intelectuales indispensables para el aprendizaje de una profesión; en ellas se encuentran las competencias cognitivas, técnicas y metodológicas, muchas de las cuales son adquiridas en los niveles educativos previos (por ejemplo el uso adecuado de los lenguajes oral, escrito y matemático).
- Las competencias genéricas son la base común de la profesión o se refieren a las situaciones concretas de la práctica profesional que requieren de respuestas complejas.

- Las competencias específicas son la base particular del ejercicio profesional y están vinculadas a condiciones específicas de ejecución.

No obstante, toda competencia requiere la integración de conocimientos en relación a contenidos o tipo de saberes adquiridos, los que se pondrán a prueba mediante el proceso de práctica. Lográndose, en este sentido identificar tres tipos de contenido (Huerta Amezola, Tobón, 2005; citado en Ruiz, 2007):

- Saber: Saberes teóricos, conocimientos teóricos que se adquieren en torno a una o varias disciplinas.
- Saber Hacer: Saberes prácticos particularidades de la competencia.
- Saber Ser: Saberes valorativos, actitudes fundamentales que requiere manejar la persona para alcanzar cada uno de los criterios de desempeño.

Además, con respecto a la misma temática, De la Orden Hoz (2011), en su artículo , distingue los siguientes tres tipos de conocimientos:

- Conocimiento Conceptual: El conocimiento se desarrolla en esferas relacionadas con el saber intelectual o mental.
- Conocimiento Procedimental: Aprendizaje de habilidades manuales o procedimientos.
- Conocimiento Actitudinal: Aprendizaje relacionado con las actitudes, emociones o sentimientos.

Por consiguiente, en el escenario educativo de enseñanza superior, entendiendo este contexto como una vinculación o el acercamiento entre el mundo laboral y la educación/formación, es preciso que el desarrollo de competencias deba ser comprobado durante el desarrollo de ejercicios prácticos de forma transversal durante el tiempo que los estudiantes cursen una determinada carrera. Para lo cual se requiere del cumplimiento de criterios de desempeño claramente

establecidos. Estos son entendidos como los resultados esperados en términos de productos de aprendizaje (evidencias), las que establecen las condiciones para inferir el desempeño. Ambos elementos (criterios y evidencias) son la base para evaluar y determinar si se alcanzó la competencia. Por lo mismo, los criterios de evaluación están estrechamente relacionados con las características de las competencias establecidas para una determinada carrera.

6.- Aspectos generales del proceso evaluativo

La evaluación por competencias es un proceso de recogida de evidencias (a través de actividades de aprendizaje) y de formulación de valoraciones sobre la medida y la naturaleza del progreso del estudiante, según unos resultados de aprendizaje esperados. Cuya finalidad en el sistema educativo consiste en optimizar su estructura, proceso y producto actuando como un mecanismo de retroalimentación de tales sistemas para asegurar su permanencia, eficacia y funcionalidad (De la Orden Hoz, 2011).

Asimismo, Zavala (2003:1) manifiesta que:

La evaluación de competencias y por competencias es un proceso de retroalimentación, determinación de idoneidad y certificación de los aprendizajes de los estudiantes de acuerdo con las competencias de referencia, mediante el análisis del desempeño de las personas en tareas y problemas pertinentes.

En síntesis, la evaluación, es una herramienta fundamental para abordar tres retos: la academia, lo laboral y la cotidianidad.

6.1.- Participantes en el proceso evaluativo

Según la III Jornada sobre docencia del Derecho y Tecnologías de la Información y la Comunicación, Carrizosa y Gallardo (s.f) exponen información relacionada con el ámbito educativo de evaluación de aprendizaje, identificando los siguientes tipos de evaluación, según actores involucrados:

- **Evaluación entre iguales (peer-assessment):**

Valorando la participación de los compañeros en las actividades de tipo colaborativo... Se trata de un ejercicio de valoración del trabajo desarrollado por los compañeros y compañeras en actividades de tipo cooperativo, en las que no sólo el profesor es consciente de los defectos y errores que los alumnos encuentran en el aprendizaje y no siempre es capaz de dar respuesta a las dificultades que se presentan... Ayuda a los aprendices a detectar mejor sus propias dificultades e incoherencias.

- **Autoevaluación (self-assessment):** reflexionando desde su punto de partida en cuanto a los contenidos propuestos, sus propias dificultades, sus méritos, sus razonamientos... La autoevaluación desarrolla la autonomía del aprendiz y le hace responsable de su propio aprendizaje, le hace consciente del valor de sus aportaciones al grupo.
- **Co evaluación (co-assessment):** Colaborando con el profesor en la regulación del proceso de enseñanza-aprendizaje... En este sentido, es sinónimo de evaluación colaborativa o evaluación cooperativa (Sluismans, Dochy y Moerkerke 1999)... Aunque el estudiante no es el responsable final de la calificación, sí que participa en la definición de los objetivos de aprendizaje.
- **Heteroevaluación:** Cuando la evaluación la realizan los y las docentes, los padres y madres de familia u otros miembros de la comunidad...e sobre el nivel de logro de aprendizaje de sus alumnos

6.2.- Estructura evaluativa

La evaluación basada en competencias debe valerse de múltiples recursos para desarrollarse con plenitud y favorecer la recuperación de evidencias y emisión de juicios. Ello implica la implementación de prudentes instrumentos diversificados, sin discriminar el examen escrito, pero utilizando diversidad de

instrumentos, tanto de recogida como de verificación de datos (rúbricas, listas de cotejo, etcétera), confección de estrategias de acopio de información y aplicación de instrumentos, multiapreciación del progreso escolar hetero, co y autoevaluación, expresión de juicios verbales constructivos y motivantes, entre otros (Mejía & Pérez, 2012).

Una evaluación por competencias, por lo tanto, asume que pueden establecerse indicadores posibles de alcanzar por los estudiantes, que diferentes actividades de evaluación pueden reflejar los mismos indicadores y que los evaluadores pueden elaborar juicios fiables y válidos sobre estos resultados de aprendizaje (McDonald y otros, 2000, citado en Valverde Revuelta & Fernández, 2012).

Asimismo, apoyados en lo que dice De la Mano y Moror (2009), el docente necesita instrumentos que faciliten la evaluación de los resultados obtenidos por el estudiante en el logro de las competencias. Además de los criterios de evaluación, se necesitan escalas de medida objetivas y que jerarquicen los resultados de aprendizajes; indicadores que permitan comparar en el estudiante el logro real obtenido de la competencia con el nivel de conocimiento y dominio de la misma previamente establecido; y métodos y técnicas de evaluación que faciliten la obtención de los datos y las informaciones necesarias-evidencias-para poder calcular los indicadores.

Por lo tanto, un instrumento de evaluación acorde a las competencias, se elabora de tal forma que cumpla los siguientes requisitos, según De la Mano y Moror (2009): que su objetividad pueda ser verificada; que sea de sencilla comprensión tanto para los evaluadores de competencias (los docentes), como para aquellos que van a ser evaluados (los estudiantes); y que sea fácilmente aplicada.

Así como también, necesita declarar estándares que especifiquen las exigencias de calidad. Esto se traduce en descriptores o rúbricas que expliquen

los diferentes niveles posibles de observar en el desempeño de un sujeto o en la efectividad de un producto.

6.3.- Procedimientos e instrumentos evaluativos

La evaluación por competencias nos obliga a utilizar una diversidad de instrumentos y a implicar a diferentes agentes asociados al entorno educativo con el propósito de establecer la valoración del resultado esperado por la determinada malla curricular de una entidad educativa.

Por lo tanto la evaluación se lleva a cabo mediante la utilización de técnicas con sus respectivos instrumentos o recursos que permiten verificar si las competencias han sido alcanzadas según lo especifican los indicadores de logro propuestos. Pudiéndose diferenciar según el documento de trabajo “Herramientas de evaluación en el aula”, material elaborado con fondos de Agencia de estados Unidos para el Desarrollo Internacional, propone 2 tipos de técnica de evaluación; técnicas de evaluación de observación y la técnica de evaluación de desempeño.

Con respecto a las técnicas de evaluación de observación se distinguen; Listas de cotejo, Escalas de rango, Rúbricas, Escala de apreciación gráfica o Focus group con académicos, empleadores, alumnos, egresados o Encuestas (Alvarado, Cárcamo, García y Mella, s.f citado en Lavados, 2008).

Por otra parte, según el documento de trabajo “Herramientas de evaluación en el aula”, las evaluaciones de desempeño, radican en; La pregunta, Portafolio, Diario, Debate, Ensayo, Estudio de casos, Mapa conceptual, Proyecto, Solución de problemas y Texto paralelo.

No obstante, es primordial considerar que:

La muestras de las ejecuciones de los alumnos y utilizar la observación como estrategia de recogida de información sistemática, la que puede acompañarse de registros cerrados (check-list, escalas, rúbricas) o de registros abiertos, y puede hacerse por parte del profesorado, por parte de los compañeros o por parte del propio estudiante, pero en cualquier caso

debe proporcionar información sobre la progresión en el desarrollo de la competencia y sugerir caminos de mejora (Alvarado, Cárcamo, García & Mella, s.f citado en Lavados, 2008: 99).

6.4.- Finalidad de la evaluación

El resultado de la evaluación puede ser un juicio sobre si es o no competente, o una apreciación del nivel de logro alcanzado, el que puede ser satisfactorio o insatisfactorio para efectos de certificación, pero lo más importante es lo que refleja en cuanto a capacidad de mejoramiento y progreso de cada persona (Irigoín y Vargas, 2003, Citado Solar; Lavados, 2008)

Las ejecuciones deberán evaluarse, en su proceso y como producto. Por ello la observación, acompañada tanto de registros cerrados (listas de control, escalas de valoración, rúbricas) como de registros abiertos (diarios, registros anecdóticos, registros observacionales sistemáticos) (Padilla, 2002, citado en Cano, 2008), puede ser una estrategia de recogida de información indispensable para la evaluación de ciertas competencias. Es decir:

La mejor forma de evaluar competencias es poner al sujeto ante una tarea compleja, para ver cómo consigue comprenderla y conseguir resolverla movilizando conocimientos. Los instrumentos de evaluación empleados no pueden limitarse a pruebas para ver el grado de dominio de contenidos u objetivos sino proponer unas situaciones complejas, pertenecientes a la familia de situaciones definida por la competencia, que necesitará por parte del alumno, asimismo, una producción compleja para resolver la situación, puesto que necesita conocimiento, actitudes, pensamiento metacognitivo y estratégico (Bolívar, 2008, 184 citado en Cano, 2008:12)

En este contexto, en relación a un proceso práctico, se destaca que:

La integración de conocimientos puede hacerse de modo especialmente interesante en los proyectos finales o en las experiencias de prácticum o prácticas externas (de titulación). El prácticum constituye un escenario

privilegiado para que el alumnado integre y aplique conocimientos (Tejada, 2005), aunque debemos estar atentos para que no suponga la reproducción de roles estereotipados y mecánicos, como alerta Pérez Gómez (2007) (Cano, 2008: 11).

Finalmente, según lo que plantea De la Orden Hoz:

Sea cual fuere la modalidad, tipo o modelo evaluativo adoptado en cualquier situación educativa, su impacto sobre el proceso y el producto de la educación es decisivo, siempre que la evaluación tenga consecuencias, es decir, siempre que se tomen las decisiones en función de las cuales se decidió la evaluación. Una evaluación sin consecuencias es inútil y puede ser perjudicial para el objeto evaluado y su contexto (De la Orden Hoz, 2011: 14).

Por lo tanto, el proceso evaluativo ha de hacer más conscientes a los estudiantes de cuál es su nivel de competencias, de cómo resuelven las tareas y de qué puntos fuertes deben potenciar y qué puntos débiles deben corregir para enfrentarse a situaciones de aprendizaje futuras.

Marco contextual

El presente estudio se desarrolla bajo el alero del Instituto Profesional Virginio Gómez, de la ciudad de Los Ángeles. Instituto profesional que fue creado en el 24 de noviembre de 1988, siendo su primera sede la ubicada en la ciudad de Los Ángeles, para posteriormente contar con sedes en la ciudad de Concepción y

Chillan.

El Instituto Profesional forma parte de la Corporación Universidad de Concepción y nacido con la idea de mantener la oferta de carreras profesionales que deja de dictar la Universidad como consecuencia de las orientaciones institucionales de concentrar su actividad docente en las carreras que tiene como requisito las licenciaturas y los programas de posgrado (Proyecto Educativo Institucional, pág. 10).

Misión

Contribuir a la formación de personas en el ámbito técnico profesional que aporten al desarrollo del país, respetando la diversidad humana.

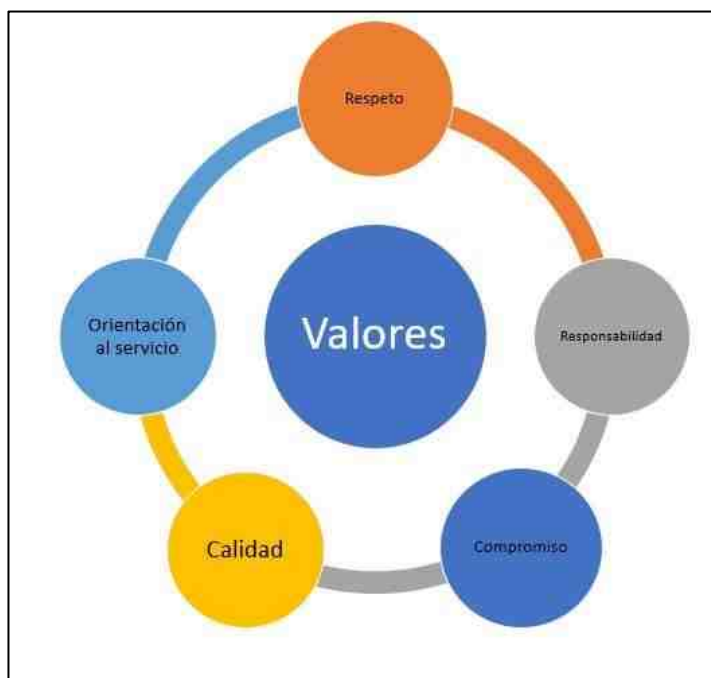
Visión

Ser una institución reconocida por la calidad en la formación de personas comprometidas con la sociedad y el desarrollo sustentable.

1.- Valores Institucionales

El Instituto Profesional, como sello distintivo en su proceso formativo, ha repensado los valores y competencias transversales que guiaran el quehacer de la comunidad educativa y que están explicitados a nivel curricular, presente en cada una de las carreras de la oferta académica.

En la siguiente figura se identifican los valores institucionales:



1.1.-Respeto: Promovemos relaciones entre las personas y su entorno con autenticidad, escuchando sin prejuicio, valorando la diversidad, el medioambiente y buscando el aprendizaje en las legítimas diferencias, entendiendo que lo anterior es fundamental para lograr una armoniosa interacción social.

1.2.-Responsabilidad: Nos hacemos cargo de las consecuencias, inmediatas y futuras, de nuestras decisiones y acciones, comprometiéndonos a fundamentarlas y redefinirlas oportunamente.

1.3.-Compromiso: Trabajamos para cumplir con nuestra misión, visión y objetivos, proyectando el sentido de pertenencia a nuestros alumnos, pares y comunidad. Nos dedicamos con convicción y perseverancia a lograr nuestros objetivos comunes, en base a los estándares de satisfacción definidos y acordados.

1.4.- Calidad: Cumplimos con los estándares definidos por la institución y el sistema de Educación Superior. Para ello generamos ambientes de colaboración, mejora continua e innovación.

1.5.- Orientación al servicio: En nuestro Instituto, ponemos a nuestros alumnos y a la comunidad en el centro de lo que hacemos, cumpliendo con nuestros

compromisos para satisfacer sus intereses y necesidades promoviendo una cultura orientada al otro.

Por otra parte, es de señalar que para el Instituto Profesional posee una estructura articulada en razón a su proyecto educativo, en torno a 3 ejes centrales:

- Experiencias significativas de aprendizaje
- Competencia para el Trabajo y la vida
- Modalidades formativas flexibles e inclusivas



Cabe destacar que el Instituto Profesional Virginio Gómez, posee cinco escuelas, a las que se encuentran adscritas la respectiva oferta educativa de la entidad, siendo estas: Tecnología Industrial, Administración e Informática, Construcción y Prevención e Riesgos y Salud y Educación, siendo esta última escuela identificada, en la que se encuentran incorporadas las Carreras de TNS en Prevención y Rehabilitación en Drogodependencia, dictada en jornada

Vespertina y TNS en Educación General Básica, jornada Diurna, ambas carreras mencionadas se imparte por primera vez en la sede Los Ángeles para el año 2019.

Respecto a los participantes para el presente estudio, es de indicar que corresponden a un total de 85 estudiantes, segregados en 40 estudiantes de la carrera TNS en Educación General Básica y 45 de ellos estudian en jornada vespertina en la carrera TNS en Prevención y Rehabilitación en Drogodependencia.

En relación a la caracterización sociodemográfica, es de mencionar que el Instituto Profesional mediante el departamento de desarrollo docente, realiza encuesta de caracterización sociodemográfica a fin de que el docente que imparte alguna asignatura cuente con los insumos respectivos relacionados a perfil de estudiante de la carrera.

En este sentido es de indicar que el perfil de estudiante de la carrera TNS en Prevención y Rehabilitación en Drogodependencia, consiste en 45 estudiantes, de los cuales el 77% corresponde al sexo femenino y el 23% corresponde al sexo masculino, existiendo una edad promedio del curso de 40 años, con antecedentes de que el 20% de los estudiantes egreso de enseñanza media el año 2018, y el 80% finalizo sus estudios de enseñanza media años anteriores. Con respecto al lugar de residencia el 45% reside en sector rural, mientras que el 55% en sector urbano.

En cuanto a aspectos de manejo de herramientas de ofimática y de conectividad, es de señalar que el 55% posee conocimientos básicos en herramientas de ofimática y el 35% posee dificultades de conectividad.

Respecto al perfil de estudiantes de TNS en Educación General Básica, es de señalar que de los 45 estudiantes, el corresponde 86% corresponde al sexo femenino y el 14% a sexo masculino, existiendo una edad promedio del curso de 22 años, con antecedentes de que el 97% de los estudiantes egreso de

enseñanza media el año 2018, y el 3% finalizó sus estudios de enseñanza media años anteriores. Con respecto al lugar de residencia el 53% reside en sector rural, mientras que el 47 % en sector urbano.

Diseño y aplicación de instrumentos.

El presente proceso de investigación desarrollado, consiste en la elaboración de dos instrumentos de evaluación del proceso de enseñanza

aprendizaje de estudiantes de 2 carreras y dos asignaturas de un Instituto Profesional.

TNS en Prevención y Rehabilitación en Drogodependencia

El primer instrumento de evaluación se realiza a estudiantes de primer año de la carrera TNS en Prevención y Rehabilitación en Drogodependencia de un Instituto Profesional, que cursan el primer semestre de la asignatura denominada Taller Integrado Aprendizaje Basado en Problemas, asignatura de carácter teóricapráctica, cuyo *“propósito consisten en potenciar la comprensión biopsicosocial del fenómeno de la drogodependencia en la región a través de la investigación y experiencia”* (Programa asignatura 2019, pág. 1) y encuentra inserta en los módulos de talleres de la carrera y esta circunscrita al dominio de Prevención y Rehabilitación, que tributan al perfil de egreso del estudiante.

En cuanto a la elección del nivel y asignatura descrita, esta considera los siguientes criterios de selección:

■ Proyecto educativo Instituto Profesional

Postura educativa respecto a las características del profesional cuya formación contribuye el Instituto a formar, privilegiando los nuevos requerimientos que generan los contextos locales y globales en términos de calidad, desarrollo y educación (<https://www.virginiogomez.cl/proyecto-educativo/>) , el cual se encuentra centrado en favorecer la misión, visión, y valores institucionales.

■ Perfil de egreso Carrera TNS en Prevención y Rehabilitación en Drogodependencia

Dado al perfil de egreso de la carrera, la que contiene mayoritariamente un componente práctico del quehacer técnico profesional, dado a que se espera que:

El Técnico en Prevención y Rehabilitación en Drogodependencia titulado del Instituto Profesional Virginio Gómez durante su actuar profesional es capaz de comprender en forma integral el fenómeno de la droga, pudiendo diagnosticar para dirigir su intervención a acciones de prevención y/o

rehabilitación. Utilizando habilidades interpersonales, conocimientos técnicos y legales en contextos multidisciplinarios. Actuando con ética, respeto y responsabilidad (<https://admission.virginiogomez.cl/carreras/tecnico-enprevencion-y-rehabilitacion-en-drogodependencia/>).

En razón a lo expuesto, el perfil de los egresados de la carrera, requerirá de habilidades para la solución de problemas, en su quehacer profesional, al incorporarse a un entorno laboral.

■ **Aprendizajes esperados de la asignatura y metodología:**

En el marco de perfil de egreso de los estudiantes, los aprendizajes esperados para la asignatura Taller ABP, se relaciona con:

- Identifica diferentes componentes del fenómeno de la drogodependencia.
- Diferencia los componentes biológicos, psicológicos, sociales y de género del drogodependiente.
- Distingue las diversas opciones de tratamiento en la región para las personas con consumo abusivo y dependiente de droga.

Aprendizajes que tributan al desarrollo de competencias específicas de la carrera, en el que convergen saberes teóricos y prácticos por parte del estudiante. En este sentido surge la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas, que para Barrows (1986) define al ABP como “un método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos” (Morales y Landa, 2004, pág. 147). En la presente metodología a los estudiantes, “se les concibe como aprendices activos, cognitiva y afectivamente, que interactúan fuertemente con el fin de resolver problemas vinculados a los objetivos y contenidos de un determinado programa de estudio” (Ríos, 2007, pág. 3).

Descripción de la aplicación del instrumento

Para la asignatura Taller Basado en Problemas, de la carrera TNS en Prevención y Rehabilitación en Drogodependencia, los estudiantes de la carrera deben conformar grupos de trabajo e insertarse un periodo de tiempo en una entidad educativa de enseñanza superior a fin de analizar el contexto para posteriormente en clase ir a bordando una situación problema que ellos hayan identificado a fin de establecer una hipótesis de estudio y promover estrategias de solución entorno al perfil de egreso. Debiendo presentar finalmente los estudiantes un reporte de trabajo.

Descripción del tipo de instrumento

Para valorar el resultado del proceso de enseñanza -aprendizaje, se utiliza un registro evaluativo que posee ciertos criterios o dimensiones a evaluar en la que convergen los aprendizajes esperados y los valores institucionales, en dicho instrumento se registran las gradaciones de calidad y tipificando los estándares de desempeño.

La rúbrica cuenta con una sección destinada a Evaluación de Saberes Actitudinales – Valores Institucionales que contempla el 20% de evaluación docente, 20% de autoevaluación y el 20% de coevaluación, así como también una sección de evaluación del reporte elaborado en relación al proceso que corresponde al 40% de la evaluación.

Validación instrumentos.

Validación de los instrumentos, la presente rubrica ha sido validada por el departamento de desarrollo docente de la institución, quienes, mediante la revisión del programa de la asignatura y cronograma de la misma, mediante una tabla de especificaciones elaboran y proponen la rubrica descrita, la cual se enmarca de igual manera en perfil de egreso, PEI y valores institucionales del centro educativo. Para posteriormente contar con autorización de jefatura de carrera.

Resultados

| | |
|--------------------------------------|-------------------------|
| Porcentaje de logro del curso | 66% |
| Exigencia | 60% |
| Aprobados el 60% o más | 84,44% (38 estudiantes) |
| Reprobados menos del 60% | 15,55% (7 estudiantes) |

| Habilidades | Porcentaje de logro del curso | Aprobados el 60% o más |
|-------------------------|--------------------------------------|-------------------------------|
| Responsabilidad | 100% | 100% |
| Respeto | 100% | 100% |
| Calidad | 100% | 100% |
| Compromiso | 100% | 100% |
| Orientación al servicio | 100% | 100% |
| Conceptuales | 70% | 73,3% |
| Comprender | 78% | 88,8% |

En razón a los datos descritos, es de señalar que el 100% de los estudiantes de la carrera, que cursan la asignatura taller basado en problemas, valoran regirse con los valores institucionales de la entidad educativa. Por otra parte, la habilidad más disminuida de la asignatura, corresponde a saberes conceptuales con un 73,3%. En cuanto a la habilidad más lograda, tiene relación con la comprensión de contenido teórico con un 78%. Esto pudiese explicar al perfil de estudiantes, quienes poseen una edad promedio de 40 años, quienes cuentan con conocimiento experiencial.

Por otra parte, es de señalar que aquellos estudiantes reprobados que equivalen al 15,55%, han sido estudiantes que según registro de asistencia a clases se ha visto disminuida.

TNS en Educación General Básica

El segundo instrumento de evaluación se realiza a estudiantes de primer año de la carrera TNS en Educación General Básica, del Instituto Profesional Virginio Gómez, sede Los Ángeles, carrera de jornada diurna, que cursan la asignatura psicología, cuyo *“Esta asignatura tiene como propósito reconocer diferentes corrientes de la psicología y el enfoque que estas tienen del comportamiento humano, apropiándose de los conceptos técnicos que les permitan generar las primeras aproximaciones para explicar, comprender y direccionar la conducta humana”* (Programa asignatura 2019, pág. 1).

En cuanto a la elección del nivel y asignatura descrita, esta considera la importancia de los saberes conceptuales relacionados al ámbito de la psicología para la carrera.

Descripción de la aplicación del instrumento

El instrumento es aplicado a 45 estudiantes en contexto de la asignatura de primer semestre de la carrera, con el objetivo de evaluar los saberes conceptuales relacionado a corrientes psicológicas y estilos de apego.

Descripción del tipo de instrumento


El instrumento aplicado corresponde a una evaluación sumativa consistente en un certamen cuyo propósito es la evaluación de aprendizajes entorno a los contenidos desarrollados en clases.

Validación instrumentos.

En el marco del principio de homologación de la carrera es que los docentes que la imparten en las 3 sedes en la que se imparte la carrera (Concepción, Los Ángeles y Chillan), deben elaborar una tabla de especificaciones, que consigna el aprendizaje esperado y el peso relativo en porcentaje del tiempo utilizado en abordar los contenidos en clase, “matriz utilizada para redactar pruebas de carácter objetivo con multitud de preguntas, y para no sesgar el resultado de la

evaluación” (García Aretio, 1994, citado en García, 2020), para posteriormente ser aprobado por la jefatura de carrera correspondiente.

Tabla de especificaciones

| TABLA DE ESPECIFICACIONES | |  | |
|---------------------------|------------|--|--|
| Carrera | | | |
| Docente | | | |
| Tipo de Evaluación | CERTAMEN | | |
| Asignatura | | | |
| Nombre Unidad | Resolución | | |
| Total de Horas a evaluar | 10 | | |
| Puntaje | 100 | | |
| Porcentaje exigente | 51% | Equivalente a 51 puntos | |

| | APRENDIZAJES ESPERADOS | CONTENIDOS REVISADOS | N° Horas | Peso Relativo % | Puntaje | Tipo de ítem | Tipo de ítem | Tipo de ítem |
|---|------------------------|----------------------|-----------|-----------------|---------|--------------|--------------|--------------|
| 1 | Describe ... | | 1 | 30% | | | | |
| 2 | | | 2 | 20% | | | | |
| 3 | | | 2 | 20% | | | | |
| 4 | | | 3 | 30% | | | | |
| | | | 10 | 100% | | | | |

Resultados

| | |
|--------------------------------------|------------------------|
| Porcentaje de logro del curso | 66% |
| Exigencia | 60% |
| Aprobados el 60% o más | 87,5% (35 estudiantes) |
| Reprobados menos del 60% | 12,5% (5 estudiantes) |

| Habilidades | Porcentaje de logro del curso | Aprobados el 60% o más |
|--------------------|--------------------------------------|-------------------------------|
| Reconocer | 66,5% | 75,5% |
| Analizar | 53,5% | 64,4% |
| Aplicar | 30,3% | 44,4% |

En razón a los datos descritos, es de señalar que la habilidad más disminuida de la asignatura psicología, corresponde a la aplicación de contenido, con un 44,4% de aprobación por parte de los estudiantes, equivalente a 20 estudiantes. En cuanto a la habilidad más lograda, tiene relación con el reconocimiento de contenido teórico con un 75,5% equivalente a 34 estudiantes, encontrándose acorde al primer proceso cognitivo relacionado al conocimiento, según la taxonomía de Bloom, aludiendo además a un conocimiento de carácter memorístico.

Por otra parte, es de señalar que aquellos estudiantes reprobados que equivalen al 12,5%, han sido estudiantes que según registro de asistencia a clases se ha visto disminuida.

Propuestas remediales

Con el objetivo de mejorar las practicas docentes, mediante el proceso de desarrollo de los cursos dictados, mencionados en el presente trabajo, es de señalar que en consideración que para ambas asignaturas de las carreras TNS en Prevención y Rehabilitación en Drogodependencia y TNS en Educación Básica, las causales de que los estudiantes hayan tenido porcentaje de logros disminuidos en ciertas áreas evaluadas, podrían tener relación a la baja de asistencia y a perfil de estudiantes, en razón a características sociodemográficas.

Por tanto, se establece que dado a que la situación es similar para ambas asignaturas, respecto a los resultados obtenidos por los estudiantes, es que se propone las siguientes propuestas remediales:

- Ajustar el diseño de clases, favoreciendo una metodología teórica práctica,
- Un modelo de tutorías entre compañeros, para favorecer el aprendizaje autónomo, en este sentido la negociación de ideas o conceptos entre tutor y tutorizado, por medio principalmente del lenguaje, en los espacios de tutoría, genera aprendizaje para ambos (Viafara y Ariza, 2008, pag 175)
- Derivar a estudiante a departamento de apoyo al estudiante, a fin de favorecer el autocuidado y brindar apoyo en el ámbito académico.

Bibliografía

- Aedo, C. & González, L. (2004). La educación superior en Chile. Revista calidad en la educación, 21(1), 61-85.
- Alba, S. (2017). La Neurociencia en la Enseñanza Universitaria. Revista Venezolana de Investigación, 1(1), 46-52.
- Alonso, C., Gallego, D. & Honey, P. (1995). Los estilos de aprendizaje, procedimientos de diagnóstico y mejora. Bilbao, España: Mensajero
- Arenas, P. (2017). Estrategias de estilos de aprendizaje de estudiantes: proceso de validación. Alteridad, Revista de Educación, 12(2), 224-237. Doi: <https://doi.org/10.17163/alt.v12n2.2017.08>
- Cabrera, K. & González, L. (2006). Currículo basado en competencias, Memorias del seminario internacional. Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.
Recuperado del 04/08 /2021 de <http://www.cinda.cl/download/libros/Curr%C3%ADculo%20Universitario%20Basado%20en%20Competencias.pdf>
- Cano, M. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf>
- Carrizosa, E & Gallardo, J. (s.f). Autoevaluación, Coevaluación y Evaluación de los aprendizajes. III Jornada sobre Docencia del derecho y Tecnología de la

Información y la Comunicación. Recuperado de http://www.uoc.edu/symposia/dret_tic2012/pdf/4.6.carrizosa-esther-ygallardo-jose.pdf

Comision Europea, d. g. (2004). Hacia un enfoque de la educacion en competencias.

un marco de referencia europeo.

Cuevas, M. Rocha, V. Casco, R & Martínez, M. (s.f). Punto de encuentro entre Constructivismo y competencias. *AAPAUNAM Academia, Ciencia y Cultura*, 5-8

Delors, J. (1996.): “Los cuatro pilares de la educación” en *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Madrid, España: Santillana/UNESCO, 91-103.

De la Mano Gonzalez, M., & Moro Cabero, M. (2009). La evaluación por comptencias propuesta de un sitema de medida para el grado en informacion y documentacón. *Textos universitaris de biblioteconomi i documentació faculttat de biblioteconomia i Documentació Universitat de Barcelona.*

De la Orden Hoz, A. (2011). Reflexiones en torno a las competencias como objeto de evaluación en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(2).

Díaz, C. (2017). Educación superior en Chile como proceso de modernización. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 4(2), 64-86. doi:10.5354/0719- 5885.2017.47971.

Doménech, F. (s.f). Tema 5: La enseñanza y aprendizaje en la situación educativa. *Aprendizaje y Desarrollo de la personalidad (SAP001)*. Recuperado de <http://www3.uji.es/~betoret/Instruccion/Aprendizaje%20y%20DPersonalidad/Curso%2012-13/Apuntes%20Tema%205%20La%20ensenanza%20y%20el%20aprendizaje%20en%20la%20SE.pdf>

Escobar, J. & Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y Juicio de expertos. Una aproximación su utilización. *Revista Avances en Medición*, (6), 27-36.

Fernández, F. (2005). *Sociología de la educación*. Madrid, España: Pearson Educación S.A.

Fingermann, H. (2010). Contenidos conceptuales. Recuperado de <http://educacion.laguia2000.com/ensenanza/contenidos-conceptuales>

García, J. (2011). Modelo educativo basado en competencias: Importancia y necesidad. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 11(3). 1-24.

García, F., Fonseca, G. & Concha, L. (2015). Aprendizaje y Rendimiento Académico en Educación Superior: Un Estudio Comparado. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-26.

Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31 (1), 43-63.

González, M. & Ramírez, I. (2011). La formación de competencias profesionales: un reto en los proyectos curriculares universitarios. *Revista electrónica de pedagogía*, 8(16), 1-

Gutiérrez, O. (2008). Enfoques y modelos educativos centrados en el aprendizaje. Documento 1; Fundamentos psicopedagógicos de los enfoques y estrategias centrados en el aprendizaje en el nivel de Educación Superior.

Henao-Calad, M. & Rodríguez, V. (2012). Modelo de conocimiento conceptual como apoyo a la Ingeniería del Conocimiento. *Revista chilena de ingeniería*, 20(3) ,412-424

Jerez, O. (2015). Aprendizaje activo, diversidad e inclusión. Enfoque, metodologías y recomendaciones para su implementación. Santiago: Ediciones Universidad de Chile.

Lafuente, J. Escañero, J. Manso, J. Mora, S. Miranda, T. castillo, M. Díaz, G. Gargiulo, P. Bianchi, R. Gorema, D. & Myora, J. (2007). El diseño curricular por competencias en educación médica: impacto en la formación profesional. *Educación Médica*, 10(2): 86-92.

Lavados, I. & Ferros, J. (2006). Currículo universitario basado en competencias.

Recuperado

de

<http://www.cinda.cl/download/libros/Curr%C3%ADculo%20Universitario%20Basado%20en%20Competencias.pdf>

Lavados, I. (2008). Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento en la calidad de la educación superior. Centro Interuniversitario de desarrollo. CINDA, grupo operativo de Universidades Chilenas, Fondo de Desarrollo Institucional. MINEDUC. Chile.

Malacaria, M. (2010). Estilos de enseñanza, Estilos de aprendizaje y desempeño académico. (Tesis de Grado). Universidad Fasta, Argentina.

Mejía- Pérez , O. (2012). De la evaluación tradicional a una nueva evaluación basada en competencias. *Revista Electronica Educare*, 16(1), 27-46.

Morales, P. & Landa, V. (2004). Aprendizaje basado en problemas , *Theoria* (13), 145-157.

Palominos, F. Méndez, M. & Barrera, R. (2014). Sistema de Perfeccionamiento Orientado a Competencias para Docentes de la Educación Superior. *Formación Universitaria*, 7(3), 11-22. doi: 10.4067/S071850062014000300003

Pérez, P. (2004). Revisión de las teorías del aprendizaje más sobresalientes del siglo XX. *Tiempo de Educar*, 5(10), 39-76.

- Posada, R. (2006). Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. *Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653)*.
- Salas, W. (s.f). Formación por competencias en educación superior. Una aproximación conceptual al propósito del caso Colombiano. *Revista Iberoamericana de Educación (1)11*.
- Soto, L. & Guzmán, E. (2003). Contenidos actitudinales en Educación Superior. Razón, Pertinencia y Evaluación. *Revista Ciencias de la Educación, 3(2),103118*.
- Valverde, J. Revuelta, F. & Fernández, M. (2012). Modelos de evaluación por competencias a través de un sistema de gestión de aprendizaje. Experiencias en la formación inicial del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación, 60, 51-62*.
- Vera, A., Poblete, S. & Días, C. Percepción de estrategias y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios de primer año. (2019). *Revista Cubana de Educación Superior, 38(1)*. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S025743142019000100006.
- Villa, A. & Poblete, M. (2011). Evaluación de Competencias genéricas: Principios, oportunidades y limitaciones. *Bordón, 63(1),147-170*.

Woolfolk, A. (2010). Psicología educativa. Decimo primera edición. PEARSON EDUCACIÓN, México.

Zapata, M. (s,f). Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos. Departamento de Computación, Universidad de Alcalá, España.
Recuperado de http://eprints.rclis.org/17463/1/bases_teoricas.pdf

Anexos

Rubrica de reporte TNS en prevención y Rehabilitación en Drogodependencia

| Criterios | Excelente 4 | Bueno 3 | Regular 2 | Deficiente 1 | Calificación |
|----------------------|---|---|---|--|--------------|
| Seguimiento del tema | Se mantiene en el tema todo (100 %) el tiempo | Se mantiene en el tema la mayor parte (80 %) del tiempo. | Se mantiene en el tema algunas veces (60 %) | Fue difícil decir cuál fue el tema (menos del 50%) | |
| Contenido | Demuestra un completo entendimiento del tema. | Demuestra un buen entendimiento del tema. | Demuestra un parcial entendimiento del tema y sus respectivas partes. | No parece entender el tema. | |
| Comprensión | El estudiante puede con precisión contestar todas las preguntas planteadas sobre el tema por sus compañeros de clase. | El estudiante puede con precisión contestar casi todas las preguntas planteadas sobre el tema por sus compañeros de clase. | El estudiante puede con precisión contestar pocas preguntas planteadas sobre el tema por sus compañeros de clase. | El estudiante no puede con precisión contestar a las preguntas planteadas sobre el tema por sus compañeros de clase. | |
| Vocabulario | Usa vocabulario apropiado para la audiencia. Aumenta el vocabulario de la audiencia definiendo las palabras que podrían ser nuevas para ésta. | Usa vocabulario apropiado para la audiencia. Incluye 1-2 palabras que podrían ser nuevas para la mayor parte de la audiencia, pero no las define. | Usa vocabulario apropiado para la audiencia. No incluye vocabulario que podría ser nuevo para la audiencia. | Usa varias (5 o más palabras o frases que no son entendidas por la audiencia. | |
| Postura | Tiene buena postura, se ve relajado y seguro. Establece contacto visual con todos en el salón durante la presentación. | Tiene buena postura y establece contacto visual con todos en el salón durante la presentación. | Algunas veces tiene buena postura y estable contacto visual. | Tiene mala postura y/o no mira a las personas durante la presentación. | |

Rúbrica de Evaluación de Saberes Actitudinales - Valores Institucionales

| VALORES | DIMENSIONES | NIVELES DE DESEMPEÑO | | | | | | NO APLICABLE | PUNTAJE |
|-----------------|------------------------|---|---------|---|---------|---|---------|--------------|---------|
| | | LOGRADO | PUNTAJE | MEDIANAMENTE LOGRADO | PUNTAJE | REQUIERE MEJORAS | PUNTAJE | | |
| Responsabilidad | Cumplimiento de tareas | Presenta sus aportes en el equipo dentro de los plazos estipulados. | 6 | Presenta sus aportes incompletos o fuera de los plazos estipulados. | 4 | Presenta aportes incompletos y fuera de los plazos. | 2 | | |
| | Puntualidad | Se presenta en cada sesión en el horario establecido y con el material necesario para desarrollar la actividad. | 6 | Se presenta en cada sesión con retraso o sin el material necesario para facilitar la actividad. | 4 | Se presenta en cada sesión, pero con retrasos reiterados y sin el material necesario para facilitar la actividad. | 2 | | |

| | | | | | | | | | |
|---------|------------------------------|--|---|---|---|---|---|--|--|
| | Uso de recursos | Utiliza los materiales y recursos asignados en la forma que la tarea lo requiere, demostrando cuidado y uso razonable. | 6 | Utiliza, en algunas ocasiones, los recursos de forma poco cuidadosa. | 4 | Utiliza los recursos de forma indebida. | 2 | | |
| | Autocuidado | Realiza en todo momento acciones de autocuidado y de protección de sus compañeros de equipo. | 6 | Realiza en algunas ocasiones acciones de autocuidado y de protección de sus compañeros de equipo. | 4 | Realiza acciones riesgosas para él o su equipo de trabajo. | 2 | | |
| Respeto | Respeto por la persona | Mantiene un buen trato con sus compañeros, profesores y otras personas con las que se relaciona. | 6 | Mantiene un buen trato con profesores, no así con los compañeros y otras personas. | 4 | Mantiene un trato irrespetuoso con compañeros y profesores. | 2 | | |
| | Respeto por el medioambiente | Realiza las tareas resguardando, en todo momento, el cuidado por el medioambiente. | 6 | Realiza las tareas manteniendo, la mayor parte del tiempo, el cuidado por el medioambiente. | 4 | Realiza las tareas sin tener en cuenta el cuidado por el medioambiente. | 2 | | |

| | | | | | | | | | |
|---------|---------------------------------------|--|---|---|---|--|---|--|--|
| | Respeto por la reglamentación vigente | Realiza las tareas solicitadas respetando, en todo momento, la normativa institucional u otras correspondientes a la disciplina. | 6 | Realiza las tareas solicitadas, respetando, la mayor parte del tiempo, la normativa institucional u otras correspondientes a la disciplina. | 4 | Realiza las tareas sin tener en cuenta normativa institucional u otras. | 2 | | |
| Calidad | Valoración de la calidad | Manifiesta permanente compromiso con la calidad en el proceso y sus resultados. | 6 | Por lo general desarrolla trabajos de calidad en el proceso y sus resultados. | 4 | Sus tareas y productos están permanentemente desprovistas de la calidad que se espera. | 2 | | |
| | Rigurosidad en el proceso | Mantiene niveles de rigurosidad definidos por el docente de forma permanente durante todo el proceso. | 6 | Mantiene niveles de rigurosidad definidos por el docente de forma esporádica durante el proceso. | 4 | Los niveles de rigurosidad observados no responden a lo definido por el docente. | 2 | | |
| | Toma de | Sus decisiones | 6 | Las decisiones | 4 | Demuestra | 2 | | |

| | | | | | | | | | |
|--|------------|--|--|---|--|----------------|--|--|--|
| | decisiones | siempre se encuentran fundamentadas en | | adoptadas solo algunas veces contemplan | | inseguridad en | | | |
|--|------------|--|--|---|--|----------------|--|--|--|

46
3

| | fundamentadas | estándares de calidad definidos por la evaluación del módulo. | | estándares de calidad definidos por la evaluación del módulo. | | la toma de decisiones. | | | |
|------------|---------------------------|---|---|--|---|---|---|--|--|
| Compromiso | Con la comunidad | Presenta actitudes y/o acciones que reflejan su preocupación por aportar con su trabajo a la comunidad. | 6 | Presenta solo, a veces, algunas actitudes y/o acciones que reflejan su preocupación por aportar con su trabajo a la comunidad. | 4 | En el desarrollo de su trabajo no se evidencia preocupación por aportar a la comunidad. | 2 | | |
| | Con el logro de objetivos | Demuestra iniciativa en la realización de las actividades necesarias para el logro de los objetivos. | 6 | Demuestra poca iniciativa en la realización de las actividades necesarias para el logro de los objetivos. | 4 | Se muestra pasivo en la realización de las actividades. | 2 | | |

| | | | | | | | | |
|----------------------|---|---|---|---|--|---|--|--|
| Su proceso formativo | Clase a clase presenta avances requeridos en las diferentes tareas que componen el producto solicitado. | 6 | La mayoría de las clases presenta avances requeridos en las diferentes tareas que componen el | 4 | Esporádicamente presenta avances en las diferentes tareas que componen el producto solicitado. | 2 | | |
|----------------------|---|---|---|---|--|---|--|--|

474

| | | | | | | | | |
|-------------------------|---|---|---|---|---|---|---|--|
| | | | | producto solicitado. | | | | |
| Orientación al servicio | Empatía con el destinatario del trabajo | Presenta actitudes y/o acciones que reflejan su preocupación por el bienestar del otro. | 6 | Presenta algunas actitudes y/o acciones que reflejan su preocupación por el bienestar del otro. | 4 | Presenta falta de preocupación por el bienestar del otro. | 2 | |
| | Contextos colaborativos | Logra una comunicación efectiva con su equipo de trabajo y eventuales beneficiarios. | 6 | Logra comunicación con la mayoría de su equipo de trabajo y eventuales beneficiarios. | 4 | Presenta bajos niveles de comunicación. | | |

| | | | | | | | | |
|-------------------|--|---|---|---|---|---|--|--|
| Actitud Inclusiva | Presenta actitudes y/o acciones inclusivas que reflejan su aceptación por la diversidad. | 6 | Presenta, la mayor parte del tiempo, actitudes y/o acciones inclusivas que reflejan aceptación por la diversidad. | 4 | Presenta actitudes y/o acciones que reflejan poca tolerancia por la diversidad. | 2 | | |
|-------------------|--|---|---|---|---|---|--|--|

548

AUTOEVALUACIÓN

| VALORES | DIMENSIONES | INDICADORES | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|-----------------|------------------------|--|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | |
| Responsabilidad | Cumplimiento de tareas | Presenté los aportes en el equipo dentro de los plazos estipulados. | | | | | | | |
| | Puntualidad | Me presenté en cada sesión en el horario establecido y con el material necesario para desarrollar la actividad. | | | | | | | |
| | Uso de recursos | Utilicé los materiales y recursos asignados en la forma que la tarea lo requiere, demostrando responsabilidad en el cuidado. | | | | | | | |
| | Autocuidado | Realicé acciones de autocuidado y de protección de mis compañeros de equipo. | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | |
|---------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| Respeto | Respeto por la persona | Mantuve un buen trato con mis compañeros, profesores y otras personas con las que me relaciono. | | | | | | | | |
| | Respeto por el medioambiente. | Realicé las tareas resguardando el cuidado por el medioambiente. | | | | | | | | |
| | Respeto por la reglamentación vigente. | Realicé las tareas solicitadas respetando, en todo momento, la normativa institucional u otras correspondientes a la disciplina. | | | | | | | | |
| Calidad | Valoración de la calidad. | Manifesté permanente compromiso con la calidad en el proceso y sus resultados. | | | | | | | | |

469

| | | | | | | | | | | |
|------------|----------------------------------|---|--|--|--|--|--|--|--|--|
| | Rigurosidad en el proceso | Mantuve niveles de rigurosidad definidos por el docente de forma permanente durante todo el proceso. | | | | | | | | |
| | Toma de decisiones fundamentadas | Mis decisiones siempre se encuentran fundamentadas en estándares de calidad definidos por el docente. | | | | | | | | |
| Compromiso | Con la comunidad | Presenté actitudes y/o acciones que reflejan mi preocupación por aportar con su trabajo a la comunidad. | | | | | | | | |
| | Con el logro de objetivos | Demostre iniciativa en la realización de las actividades necesarias para el logro de los objetivos. | | | | | | | | |
| | Su proceso formativo | Clase a clase presenté avances en las diferentes tareas que componen el producto solicitado. | | | | | | | | |

ANEXO
TNS en Educación en General Básica
CERTAMEN

| | | | | | | |
|----------------------|--|-------------------------|----------------------------------|----------------|-------------------------|-----------------------|
| <i>NOMBRE ALUMNO</i> | | | | | | |
| <i>ASIGNATURA</i> | Psicología | | | | | |
| <i>PROFESOR</i> | Geraldine Opazo López | | | | | |
| <i>FECHA</i> | 14-05-2019 | <i>TIEMPO EJECUCIÓN</i> | 80 minutos | <i>NOTA:</i> | | |
| <i>PUNTAJE TOTAL</i> | 86 puntos | <i>OBTENIDO</i> | | | | |
| | APRENDIZAJES ESPERADOS | Peso Relativo % | Preguntas | Puntaje | Puntaje obtenido | Nivel de logro |
| 1 | Reconoce las emociones de los integrantes al desarrollar el taller | 38% | Ítem 1 | 32 | | |
| 2 | Reconoce sus emociones al desarrollar el taller | 38% | Ítem 1: 6,7,8,9,10 y 11 | 32 | | |
| 3 | Contiene emocionalmente a los integrantes del grupo. | 25% | Ítem 2: 1,2,3 y 4 | 21 | | |

Instrucciones:

1. El puntaje total de esta prueba es de 86 **puntos**.
2. **NO SE PERMITE EL PRÉSTAMO DE:** lápices, gomas, corrector u otro.
3. **EL USO DE CELULARES NO ESTÁ PERMITIDO**
4. La prueba es individual. **Cualquier intento de copia** será suficiente para retirar la prueba y calificar con nota mínima.
5. Queda estrictamente prohibido salir de la sala durante la rendición de la prueba.

- I. **ITEM I VERDADERO O FALSO:** Responda **V** (Verdadero) o **F** (Falso), según corresponda. Justifique las aseveraciones falsas en el espacio asignado. **1 punto**

cada una. En caso de no ser justificada, se considerará como no logrado y se le asignará un puntaje 0 a dicha respuesta. (18 puntos totales)

| | | |
|---|---|--|
| 1 | El período embrionario durante el primer trimestre no constituye una ventana crítica de vulnerabilidad para la aparición de malformaciones congénitas (efecto teratogénico). | |
| 2 | El principio del desarrollo que procede de arriba abajo, es decir, las partes superiores del cuerpo se desarrollan antes que las inferiores, se denomina proximodistal | |
| 3 | Los recién nacidos son muy sensibles. Reaccionan ante los olores agradables y desagradables (ropa de mamá) | |
| 4 | La vista es el sentido más desarrollado al momento del nacimiento | |
| 5 | En relación a la segunda infancia el niño o niña se sitúa en el desarrollo cognitivo en la etapa sensoriomotriz. | |
| 6 | La autoestima en la primera infancia tiende a ser global y poco realista y refleja la aprobación adulta. | |
| 7 | La principal diferencia de género en la segunda infancia es la mayor agresividad de los varones. Las niñas tienden a ser más empáticas y prosociales y menos propensas a los problemas de conducta. | |
| 8 | En relación a la tercera infancia en el desarrollo psicosocial planteado por Erik Erikson el niño o niña se encontraría situado en la etapa denominada laboriosidad frente a la inferioridad. | |

ITEM I, TERMINOS PAREADOS: Relacione cada uno de los siguientes nombres con el concepto correcto de inteligencia (18 puntos)

| | |
|----------------------------|---|
| ___ Spearman | 1. La inteligencia abarca siete habilidades mentales relativamente independientes |
| ___ Thurstone | 2. Propuso una teoría triárquica de la inteligencia |
| ___ Cattell | 3. La inteligencia es general |
| ___ Sternberg | 4. Especificó dos grupos de habilidad mental |
| ___ Gardner | 5. La inteligencia es la habilidad para reconocer las emociones propias y ajenas |
| ___ Goleman | 6. Propuso una teoría de inteligencias múltiples |
| ___ Inteligencia analítica | 7. Habilidad para resolver problemas personales |
| ___ Inteligencia creativa | 8. Habilidad para ajustarse a nuevas tareas |
| ___ Inteligencia práctica | 9. Habilidad para aprender nuevas cosas |

ITEM III , PREGUNTAS DE DESARROLLO: Responda las siguientes preguntas en el espacio asignado de forma clara y concreta, con lápiz pasta, letra legible y cuidando la ortografía. (32 Puntos totales)

1.- Argumente teóricamente sobre cual es la importancia del vinculo y apego en el desarrollo de la afectividad en los niños y niñas (10 puntos).

2.-A continuación, se describe una situación, la cual deberá en una primera instancia identificar el tipo de apego y **argumentar teóricamente** con base a la teoría de apego, su selección (10 puntos).

Cuando el niño está enfermo o ha sufrido un pequeño percance y su cuidadora acude a consolarlo, mostrándole cariño y proporcionándole un entorno seguro

3.- Describa las tres etapas de la teoría moral de Kolberg (6 puntos)

4.- Mencione las etapas de la teoría psicosocial de Erik Ekson (6 puntos)

Mucho éxito

5613
Anexo Carta de Validación Instrumento



CARTA DE CONSTANCIA

Concepción, 13 de junio 2021

En mi calidad de jefe de carrera de TNS en Prevención y Rehabilitación en Drogodependencia, mediante el presente documento certifico que la señorita Geraldine Opazo López, docente de la asignatura Taller Basado en Problemas de la presente carrera en el año 2019. Ha participado en jornadas de homologación respecto a instrumento de evaluación de la asignatura, participando a su vez de la elaboración de las rubricas destinadas a valorizar los aprendizajes esperados para el perfil de egreso de la carrera.

Rubrica que ha sido validada a tras el juicio de expertos del Departamento de Desarrollo Docente del Instituto Profesional Virginio Gómez,

El presente certificado, se extiende a la interesada para ser usado con fines pertinentes a estudio desarrollado.

Atentamente



Nelson Reyes Díaz
Jefe de Carrera

TNS en Prevención y Rehabilitación en Drogodependencia.



CARTA DE CONSTANCIA

Concepción, 8 de abril 2021

Sandra Castro, Jefe de Carrera de TNS en Educación General, certifico que el instrumento evaluativo, consistente en certamen para la asignatura de psicología, cuenta con los protocolos de validación establecidos para la asignatura de la carrera.

El presente certificado, se extiende a la interesada para ser usado con fines pertinentes a estudio desarrollado.

Sin otro particular,

Jefe de Carrera
TNS en Educación General Básica

15
58

