

**UNA EDUCACIÓN PARA LA VIDA: COMPRENSIONES CRÍTICAS DE LA
AUTONOMÍA DESDE LAS ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS Y LOS PROCESOS
EVALUATIVOS EN EL PROGRAMA DE PREGRADO DE PSICOLOGÍA DE LA
UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS SEDE BOGOTÁ**

María Fernanda Rodríguez Torres

Jorge Mario Tejedor Sabogal

María Alejandra Téllez Moreno

Trabajo de grado
para optar al título en Psicología

Dirigido por:
Christian Yamir Mora Bustos
Psicólogo

División Ciencias de la Salud, Universidad Santo Tomás

Facultad de Psicología

Programa de Psicología

Bogotá, D.C.

2022

Oda de agradecimientos

*Desde esta voz y esta palabra sobre el papel escrita
con el millar de manos de una sola mano
que son las mismas que me salvan de la cuita
y dedican cada trazo extraordinario a lo cotidiano*

*Es en honor a la sangre de mi sangre
que en su cobijo y techo me curan el hambre
que no hay fruto sin árbol ni un todo sin la parte
que recorra la historia oculta en su linaje*

*A los diestros mentores que fueron lazarillos
guiando hacia el horizonte a este triunvirato
fundando pasiones entre clases y libros
a los secretos sobre la psique y sus candados*

*Y a los tuyos y a los míos, luz del camino
a los que están y a los que ya se han ido
hoy brindo al abrigo de la amistad sin medida
que no escatima en su retorno y despedida*

*Gracias a mis manos por haber luchado
a mis puños de vidrio chocando contra el asfalto
al levantarme de la cicuta del desamparo
y a los sueños desgastados de soñarlos*

*A la vida que me enseña a morir al revés
al Omnisciente y artesano de milagros
para el amor que nos une en un solo ser
y a la inmensa naturaleza que habitamos*

*Es para todos los que estuvieron conmigo
para todo lo llorado y lo vivido
y si es que todo vive para que yo viva
mi redención es una educación para la vida*

Tabla de contenido

Oda de agradecimientos	2
Resumen	8
Abstract	8
Introducción	9
Justificación	11
Problematización	13
Objetivos	20
Objetivo General	21
Objetivos Específicos	21
Marcos de Referencia	21
Marco Disciplinar	21
<i>Autonomía</i>	21
Marco Multidisciplinar	24
<i>Autonomía</i>	24
<i>Estrategias Pedagógicas</i>	26
<i>Procesos Evaluativos</i>	27
Marco Legal	29
Marco Metodológico	36
Paradigma epistemológico	36
<i>Diseño metodológico</i>	38
<i>Diseño cualitativo: triangulación concurrente (DITRIAC)</i>	38
<i>Diseño cuantitativo: no experimental</i>	38
<i>Diseño de investigación: Estudio de Caso</i>	38
<i>Población</i>	39
<i>Participantes</i>	40
<i>Instrumentos</i>	40
<i>Matriz para el análisis documental por categorías y subcategorías</i>	40
<i>Encuesta</i>	41

<i>Descripción de la Encuesta de Percepción y Significados de Autonomía en la USTA.</i>	42
<i>Técnicas de Análisis</i>	43
<i>Subcategorías Metodológicas</i>	43
Autonomía.	43
<i>Tipos de Autonomía.</i>	43
<i>Pensamiento Crítico.</i>	43
<i>Autorregulación.</i>	43
Estrategias Pedagógicas.	44
<i>Construcción Identitaria.</i>	44
<i>Adaptabilidad.</i>	44
<i>Componentes de una Estrategia Pedagógica.</i>	44
Procesos de Evaluación.	44
<i>Espacio Democratizador.</i>	44
<i>Autoevaluación.</i>	45
<i>Coevaluación.</i>	45
<i>Análisis Documental</i>	45
<i>Análisis de datos cuantitativos: estadística descriptiva</i>	47
<i>Procedimiento</i>	48
Consideraciones Éticas	49
Análisis de Resultados	52
<i>Análisis documental</i>	52
<i>Autonomía</i>	53
<i>Documento Maestro.</i>	53
<i>Tipos de autonomía.</i>	53
<i>Pensamiento crítico.</i>	53
<i>Autorregulación.</i>	53
<i>Proyecto Educativo Institucional.</i>	54
<i>Tipos de autonomía.</i>	54
<i>Pensamiento crítico.</i>	54

<i>Autorregulación.</i>	54
<i>Proyecto Educativo del Programa.</i>	54
<i>Tipos de autonomía.</i>	54
<i>Pensamiento crítico.</i>	55
<i>Autorregulación.</i>	55
<i>Estrategias pedagógicas</i>	58
<i>Documento maestro.</i>	58
<i>Construcción identitaria.</i>	58
<i>Adaptabilidad.</i>	59
<i>Componentes de una estrategia.</i>	59
<i>Proyecto Educativo Institucional.</i>	60
<i>Construcción identitaria.</i>	60
<i>Adaptabilidad.</i>	60
<i>Componentes de una estrategia.</i>	61
<i>Proyecto Educativo del Programa.</i>	61
<i>Construcción identitaria.</i>	61
<i>Adaptabilidad.</i>	62
<i>Componentes de una estrategia.</i>	62
<i>Procesos de evaluación</i>	67
<i>Documento Maestro.</i>	67
<i>Espacio Democratizador.</i>	67
<i>Autoevaluación.</i>	67
<i>Coevaluación.</i>	68
<i>Proyecto Educativo Institucional.</i>	68
<i>Espacio Democratizador.</i>	68
<i>Autoevaluación.</i>	69
<i>Coevaluación.</i>	69
<i>Proyecto Educativo del Programa.</i>	69
<i>Espacio Democratizador.</i>	69

<i>Autoevaluación.</i>	69
<i>Coevaluación.</i>	70
<i>Análisis de datos cuantitativos</i>	72
<i>Convergencias y divergencias en los resultados</i>	78
Discusión de resultados	84
Conclusiones	94
Aportes, limitaciones y sugerencias	96
Referencias	98
Anexos	106
Anexo 1: Matrices de análisis documental.	106
Anexo 2: Encuesta de percepción y significados de autonomía.	160
Anexo 3: Jueces Expertos.	162
Anexo 4: Consentimiento Informado.	163

Lista de Tablas

<i>Tabla 1. Aspectos Legales en Relación al Desarrollo de Competencias del Educando en Colombia.</i>	29
<i>Tabla 2. Descripción de la población encuestada.</i>	52
<i>Tabla 3. Resumen de la matriz de análisis documental de la macro-categoría de autonomía.</i>	56
<i>Tabla 4. Resumen de la matriz de análisis documental de la macro-categoría de estrategias pedagógicas</i>	63
<i>Tabla 5. Resumen de la matriz de análisis documental de la macro-categoría procesos de evaluación.</i>	70
<i>Tabla 6. Resultados de la encuesta de percepción y significados - Estadísticos descriptivos.</i>	72
<i>Tabla 7. Convergencias sobre resultados cuantitativos y cualitativos.</i>	78
<i>Tabla 8. Divergencias sobre resultados cuantitativos y cualitativos.</i>	81
<i>Tabla 9. Matriz de análisis documental para la macro-categoría de autonomía.</i>	106
<i>Tabla 10. Matriz de análisis documental para la macro-categoría de estrategias pedagógicas.</i>	122

Tabla 11. Matriz de análisis documental para la macro-categoría de procesos de evaluación. 150

Tabla 12. Matriz de calificación de la encuesta de percepción para jueces expertos. 162

Resumen

Este trabajo de grado apunta a comprender la relación teoría-práctica acerca del desarrollo de la autonomía a partir de los procesos de evaluación y las estrategias pedagógicas en el caso particular del programa de pregrado de psicología de la Universidad Santo Tomás. Para esto, se recolectaron, categorizaron y analizaron los significados contenidos en los supuestos teóricos de la universidad mediante un análisis documental, examinando los resultados a través de categorías y subcategorías descriptivas. En el mismo sentido, se sometieron las percepciones de los agentes educativos a un análisis cuantitativo mediante una encuesta, dando como resultado un estudio de carácter mixto. Finalmente, se enfrentaron las prácticas percibidas y los supuestos teóricos desde una perspectiva crítica, identificando convergencias y divergencias. Las conclusiones muestran que el desarrollo de la autonomía se ve obstaculizado por la falta de profundización teórica y prácticas percibidas alrededor de la autoevaluación y la coevaluación. Adicionalmente, se detectaron falencias con respecto a la autonomía moral y el corpus teórico construido alrededor de ésta, lo cual dificulta el desarrollo integral de la autonomía. Por último, se recomienda profundizar en los conceptos y la visibilización de prácticas alrededor de la autoevaluación y la coevaluación.

Palabras clave: autonomía, estrategias pedagógicas, procesos de evaluación, metodología mixta.

Abstract

This degree work aims to comprehend the relationship between theory and practice about autonomy development through evaluation processes and pedagogical strategies, specifically in the undergraduate psychology program of the Santo Tomás University. For this, theoretical meanings were collected, categorized and analyzed via documentary analysis, that the results were examined through descriptive categories and subcategories. In the same way, the educational agents' perceptions were subjected to descriptive statistical analysis by an inquiry, building a mixed perspective research. Finally, perceived practices and theoretical methods were confronted from a critical view, identifying convergences and divergences. The conclusions show that autonomy's development is hampered by the lack of theoretical deepening and perceived practices around self-assessment and co-assessment. Furthermore, gaps have been identified regarding moral autonomy and the theoretical corpus built around it. Finally, it is recommended that consideration be given to concepts and visibility of self-assessment and co-evaluation practices.

Key words: autonomy, pedagogical strategies, evaluation processes, mixed methodology.

Introducción

El presente trabajo de investigación alude a la importancia de la autonomía como un elemento psicológico central en la formación del programa de pregrado de psicología de la Universidad Santo Tomás (USTA). Así, se cuestionan prácticas y conceptos tradicionales que perpetúan la verticalidad, perjudicando el desarrollo de la autonomía en los estudiantes y, por ende, de su integridad.

Con el objetivo de comprender el objeto de investigación, y a raíz del contexto estipulado como estudio de caso, se establecen dos categorías adicionales que son transversales en la investigación. Por un lado, los procesos de evaluación entendidos como la estructura en la que dialogan, de forma propositiva, los docentes y estudiantes sobre las comprensiones que refieren al proceso de aprendizaje; y por otro lado, las estrategias pedagógicas relativas a las formas y métodos con los que el docente fortalece y concreta dicho proceso.

Estos elementos resultan fundamentales para la transformación de prácticas verticales en relaciones horizontales, democráticas y propositivas. Lo cual configura escenarios idóneos para el pleno desarrollo de la autonomía.

Para analizar este fenómeno es necesario identificar las problemáticas asociadas al desarrollo de la autonomía. Por ejemplo, una práctica desentendida del objetivo propuesto por la teoría. Esto quiere decir que, cuando la concepción teórica establece fundamentos, metas, logros y formas, las prácticas derivadas de este marco teórico deben corresponder con estas demandas y necesidades. Por ende, si la práctica no corresponde con los estatutos teóricos se configura un obstáculo para el aprendizaje.

Otro escenario puede consistir en que el corpus teórico no atiende a las prácticas reales y las dinámicas propias del contexto. Puesto que si los supuestos teóricos no son contextualizados y continuamente revisados, se puede caer en el error de idear soluciones insuficientes que terminen afectando de manera negativa el desarrollo de la autonomía, dado que la base conceptual no es lo suficientemente robusta y eficaz.

Estos escenarios provocan que el psicólogo, como agente social de cambio y transformación, se vea incapacitado en su quehacer laboral o realice prácticas con un alto riesgo de afectar a la población. Dado que la autonomía desempeña un papel fundamental en el mejoramiento continuo y la toma de decisiones.

Por lo tanto, el objetivo general de esta investigación consiste en evaluar la relación teoría-práctica alrededor del desarrollo de la autonomía desde los procesos de evaluación y las estrategias pedagógicas, en el programa de pregrado de psicología de la Universidad Santo Tomás (USTA); para su cumplimiento se establecen tres objetivos específicos que consisten en:

1. Analizar los significados y los métodos teóricos documentados por la USTA y el programa de pregrado psicología, acerca de la autonomía, procesos de evaluación y estrategias pedagógicas implementadas.
2. Describir la percepción de los estudiantes y docentes frente a las prácticas académicas que dan cuenta de la autonomía, y sus relaciones con las estrategias pedagógicas junto a los procesos de evaluación que se practican en el programa de pregrado de psicología de la USTA Bogotá.
3. Identificar las convergencias y divergencias entre los significados teóricos documentados y las percepciones acerca de las prácticas relacionadas con la autonomía en el programa de pregrado de psicología de la USTA Bogotá.

Para la consecución de esto, se toma el paradigma epistemológico pragmático para conciliar los resultados cuantitativos y cualitativos y el histórico-hermenéutico desde una perspectiva sistémica relacional. A su vez, se planteó el análisis documental para la recolección y organización de los significados propuestos por la USTA, y la formulación de una encuesta para la descripción de las percepciones y significados de la comunidad.

En los siguientes folios se encuentran diferentes apartados que dan cuenta del objeto a observar. En un primer momento se plantean los marcos de referencia donde se toman fundamentos epistemológicos pragmáticos e interpretativos; definiciones disciplinares piagetianas y multidisciplinarias, así como bases legales y normativas institucionales.

Seguidamente, se exponen los participantes analizados y la población encuestada, procedimientos, metodologías cuantitativas y cualitativas, técnicas de análisis y definiciones operacionalizadas en subcategorías de las macrocategorías e instrumentos.

En un tercer apartado, se encuentran las consideraciones éticas pertinentes al estudio, que propenden por la solución de dilemas que pueden afectar el trabajo científico; posteriormente, el análisis de resultados encontrados, así como sus convergencias y divergencias; y por último, se formulan las discusiones, conclusiones, aportes, alcances,

limitaciones y sugerencias.

Justificación

La autonomía comprende una dimensión teórica y otra práctica dentro del sistema educativo. Ambos aspectos deben tener coherencia para un desarrollo integral del estudiante, puesto que si la teoría y la práctica están en discrepancia se generan obstáculos para el desarrollo de esta (Vargas y González-Torres, 2009 en Peñacoba-Arribas y Cruz-Vera, 2016).

Teniendo en cuenta la evolución de las disciplinas alrededor de la educación y el sector educativo, se plantean nuevas formas de aprendizaje y nuevas dinámicas que apelan a la intersubjetividad del individuo con su entorno, dejando atrás cánones tradicionalistas (USTA, 2019). Este es el caso del desarrollo tecnológico y las plataformas multimedia (Xu, Li y Yang, 2021).

Empero, el contexto no es el único encargado de problematizar la autonomía en los nuevos tiempos de la educación, sino que los agentes participantes también pueden estructurar problemáticas serias a la hora de desarrollar la autonomía del estudiante. Tal es el caso en el que, por ejemplo, los agentes, métodos y evaluaciones son estructurados con miedo a exigirle al estudiante, dotándolo de un estatus superior como cliente al que se le debe servir, configurando consecuencias negativas en su desarrollo identitario, self, autoestima e integridad psicológica; perpetuando una relación vertical y obstaculizando el desarrollo de la autonomía (Vargas y González-Torres, 2009 en Peñacoba-Arribas y Cruz-Vera, 2016).

A su vez, los roles tradicionales de los docentes perjudican el aprendizaje autónomo y el rendimiento de los estudiantes, así como un pobre desarrollo en dimensiones morales, cognitivas, técnicas, comunicativas, evaluativas y de autocontrol propias de la autonomía (Maldonado-Sánchez, Aguinaga-Villegas, Nieto-Gamboa, Fonseca-Arellano, Shardin-Flores, Cadenillas-Albornoz, 2018).

Se establece el estudio de caso para la Universidad Santo Tomás en aras de apoyar a la comunidad tomasina desde adentro, aludiendo a lo propuesto en el PEP de la USTA (2011) sobre la reflexión y cuestionamiento por parte de los estudiantes a partir de la investigación del programa y la construcción de nuevas problemáticas generadas por sus construcciones. Fortaleciendo y concretando estructuras que permitan a los agentes protagonistas del proceso de aprendizaje crecer, madurar y desarrollarse por encima de los perfiles mínimos que se esperan, es decir, como seres más virtuosos capaces de portar la imagen identitaria de la

institución como personas críticas, reflexivas, responsables y entregadas a su continuo mejoramiento en todos los aspectos (USTA, 2011).

La motivación para establecer la autonomía como el fenómeno a tratar en el estudio, parte del fuerte hincapié de esta como una necesidad psicológica orgánica (Vallejo, Salinas y Glasserman, 2017), que incide en el desarrollo de competencias e integridad del profesional de la salud; así como de una actitud crítica sobre el propio proceso de aprendizaje que se da en los diferentes niveles del programa de psicología, puesto que institucionalmente se espera que el alumnado “adquiera y desarrolle procesos de aprendizaje que le permitan reconocer que el conocimiento es temporal e inacabado, y que, por tanto, su educación debe estar fundamentada en el trabajo autónomo e independiente, y en la búsqueda permanente para seguir aprendiendo.” (USTA, 2011, p. 26).

Otro aspecto es la comprensión de la relación con el mundo planteada por Santos (2007). Primeramente, se plantea la verticalidad que implica la estratificación y jerarquización del saber, las personas y los valores a partir de conceptos interiorizados por la educación reproductora, destacando elementos opresores y alienantes. Por otro lado, la horizontalidad propone un modelo social a partir de la igualdad y la fraternidad. Es a partir de esto que la apertura al otro se concibe como una acción emancipadora, y únicamente por esta vía receptiva se desarrolla el sentido de la autonomía.

Apoyado en esto, son las distintas estrategias pedagógicas y procesos de evaluación son los encargados de establecer escenarios que propicien el desarrollo de la autonomía con un rol activo y una actitud propositiva (Rodríguez, 2006). Así pues, es de esperarse que la autonomía permee transversalmente la subjetividad e identidad de todos los individuos implicados en el proceso de aprendizaje. En este sentido, la USTA (2019) documenta procesos reflexivos de meta-observación referente a la resolución de problemas, que toman en cuenta comprensiones de los sistemas involucrados, en este caso el docente-estudiante.

Con esta investigación se pretende esclarecer y construir aportes dirigidos al mejoramiento y la perfectibilidad, como lo enuncia la filosofía tomista, del programa de pregrado de psicología de la USTA (2019) y, por ende, a su población activa. Asimismo, la disciplina psicológica se enriquece dada la comprensión desde una perspectiva que recoge la percepción y los significados de los agentes del proceso educativo, absteniéndose de construir conocimiento exclusivamente para el papel y considerando una función práctica en la constitución del saber, relacionándose con la línea de investigación.

La presente investigación se apoya en el grupo de investigación Psicología, Ciclo Vital y Derechos (USTA, 2019). Dentro de este grupo, la línea de investigación Psicología, Subjetividad e Identidades cuenta con un enfoque que permite realizar nuevas comprensiones acerca de la estructuración de la subjetividad y la construcción de identidad en la actualidad. Así, la autonomía se estructura como un imperativo categórico para la formación del psicólogo, construyendo su identidad alrededor de esta.

Por esto, solventar el vacío de conocimiento acerca de la relación teoría-práctica de la autonomía, las estrategias pedagógicas y los procesos de evaluación aportan a la solución de problemáticas entorno a las responsabilidades y necesidades propias del programa, en el cual se forman los estudiantes y convergen las subjetividades de las relaciones docente-estudiante desde una perspectiva actualizada. Por ende, enriquecer estos aspectos promueve la emergencia de nuevas didácticas, cambios curriculares y articulaciones coherentes entre praxis y episteme, que le permitan al tomista construir subjetividades y alzar identidades que satisfagan tanto requerimientos académico-profesionales y deseos de autoconstrucción, como demandas sociales desde el rol de gestores en proyectos que brinden soluciones y transformen realidades.

Problematización

Hoy en día los estudiantes no aprenden solo de los profesores, sino también de diversas plataformas multimedia. La llegada de la era digital y el internet ha permitido que los métodos de enseñanza se diversifiquen. Esto resulta en procesos de aprendizaje significativamente distintos, dado que la actualización inmediata de la información y el conocimiento dejan obsoletas e insuficientes las experiencias de enseñanza tradicional; es así como se vuelve imperante fomentar la formación de aprendices autónomos (Xu, Li y Yang, 2021). En otras palabras, el estudiante debe estar en perfeccionamiento continuo sin depender del aula o de otras figuras como el docente, sino que debe hacerlo de forma autónoma.

Empero, en el estudio realizado por Sureda, Coma y Morey (2009) citado en Prica y Saboya (2014) se determinó que los estudiantes no poseen la capacidad de análisis suficiente para resolver problemas académicos apoyados en fuentes de internet, puesto que sólo transcriben para cumplir con la evaluación. Agregado a esto, Barrón (2008), citado en el mismo estudio, encontró que el 92% de los docentes universitarios no confrontan los trabajos con páginas de internet en busca de plagio.

La formación de la autonomía enmarca varias problemáticas. Tomando como referencia las ideas de Vargas y González-Torres en 2009 (citado en Peñacoba-Arribas y Cruz-Vera, 2016) se analiza a la educación actual desde una mirada en la que se es en extremo indulgente con el alumnado, debido al prejuicio de que la exigencia se relaciona con consecuencias negativas en el autoestima y crecimiento del *self*. En consecuencia, se experimenta un desenfoco en los métodos de enseñanza dadas las problemáticas en el establecimiento de límites, las dificultades en la toma de roles directivos y al no exigirle al alumnado ir en contra de su ocio para tomar una actitud de autorregulación.

Las consecuencias de este desenfoco se evidencian en estructuras egocéntricas, a la vez que, paradójicamente, se forman autoestimas lábiles e infladas. Así, la falsa autoestima creada en los estudiantes por acciones permisivas y poco contundentes contribuyen a los desvíos pedagógicos, sin embargo, este permisivismo no solo ocurre en el ámbito escolar sino que es transversal a la familia y a la sociedad (Peñacoba, 2015). Entonces, el cambio debe tener en cuenta la reforma del concepto educativo y de enseñanza que tienen los docentes e instituciones y, no simplemente, encargarse de crear herramientas, dado que si los profesores no cambian sus conceptos, estas herramientas serán muy limitadas (Xu, Li y Yang, 2021; Kehrwald citado en Gonzáles, 2012). En tal caso, la transformación pedagógica es un deber de la institución educativa en primera instancia.

Asimismo, cuando a los alumnos se les permite cualquier tipo de conducta se hace evidente la ausencia de valores por parte de la institución o la falta de posicionamiento frente a las conductas del alumnado, contrario a la idea de que ser permisivo es ser tolerante (Polaino-Lorente, 1988; citado en Peñacoba-Arribas y Cruz-Vera, 2016; Bautista, 2012) y más cercano a la idea de que el permisivismo es indiferencia, ya que cualquier cosa que se haga o diga es aceptable (Peñacoba, 2015). Así pues, se propone superar la enseñanza basada únicamente en el razonamiento y avanzar teniendo en cuenta los factores emocionales que han sido apartados (Xu, Li y Yang, 2021). Por ende, en esta situación el profesor obtiene un feedback más complejo con el que trabajar para afinar su habilidad de enseñanza y el proceso de aprendizaje (Palacios y Quiroga, 2012).

Jara (2009) citado en Peñacoba (2015), advierte que en algunas situaciones son los padres quienes temen frustrar a sus propios hijos, mostrándose indiferentes a principios y obligaciones que exijan al hijo frenar sus deseos. Bajo esta misma idea, Morales (2008) (citado en Peñacoba-Arribas y Cruz-Vera, 2016) presenta la *atonía de la voluntad* como un

déficit en la voluntad del alumnado, ocasionado del miedo al compromiso y del rechazo al esfuerzo.

A su vez, en el Documento Maestro del Programa de Psicología (2019), se explica que una de las posibles formas de entender la génesis del problema es desde la perspectiva cultural: la experiencia transversal de la Colombia armada. Así pues, el documento explica que el origen de pensamientos alrededor de que la razón, el poder y, por ende, el reconocimiento, son obtenidos a través de las armas y las acciones de fuerza violenta, por tanto, la organización jerárquica es vertical y se genera desde lo imperativo. Escenarios donde las personas se encuentran bajo tensión, angustia, con miedo al error y a recibir un castigo, aturden el proceso y el desarrollo de la autonomía.

Por lo anterior, es válido afirmar que la autonomía necesita de contextos fuera de la lógica vertical, el castigo violento y el poder por imposición, a la par que, como se explicó anteriormente, los contextos deben ser exigentes y no caer en un estado extremo de no-dirección por evitar coartar la iniciativa autónoma que el estudiante tenga.

Recogiendo todo lo anterior, se identifica un gran desafío en la enseñanza tradicional dirigida a la oferta, establecida en la verticalidad, estructurada en ponencias y limitada al salón de clases. Así, el cambio se propone desde un método de aprendizaje más flexible y dinámico dirigido a la demanda y edificado sobre el descubrimiento y la exploración. Esto boceta el déficit de la formación de autonomía, dada la demanda que presenta la evaluación por tests (Xu, Li y Yang, 2021). Además, como lo dice Bedoya (2014), la autonomía no es un concepto cuantificable por sí mismo, convirtiendo la problemática en un asunto latente dentro de los sistemas pedagógicos.

Entonces, ¿cómo se entiende la autonomía? El trabajo de Xu y colaboradores (2021) expone ciertas nociones recogidas, tanto de Holec como de Wei, sobre la autonomía y el autoaprendizaje, donde se entienden como la capacidad de ser responsable con su propio proceso de aprendizaje, denotando autodeterminación e independencia ya que este aprendizaje no se ve influenciado por demandas de otros, lo cual resulta en autoasignación de metas, recursos, métodos, tiempo, espacio y proceso de evaluación. Sin embargo, los conceptos de Pujol-Cols (2018) y de Bedoya (2014) exponen que, la autonomía es una necesidad psicológica universal dirigida a la efectividad y optimización del funcionamiento del ser humano individualmente, en conjunto, en educación tradicional y en medios virtuales; esto añade un componente comunal ignorado hasta el momento.

Para la promoción de la autonomía, desde la perspectiva de Champagne y sus colaboradores (2001) citado en Puigcercós y García (2014), se establece que para promover la autonomía es necesario dotar de herramientas al alumnado con el fin de que sean capaces de expresar y preguntarse sobre ellos mismos, sobre cómo piensan y sobre aquello que les gustaría hacer, para así estructurar conocimientos por medio de la vivencia y la experiencia significativa, originada en ellos mismos.

De igual manera, Puigcercós y García (2015), así como Picón (2012) agregando la definición de Lamb, proporcionan un elemento que vale la pena resaltar, ya que tienen en cuenta el autocontrol y la autoevaluación como estrategias dirigidas hacia un mejor planeamiento del proceso de aprendizaje autónomo. Sin embargo, a pesar de que el estudiante autónomo sea independiente, la formación de la autonomía está atravesada por factores internos y externos, a saber: personalidad y conocimientos previos; así como motivaciones del entorno y figuras de enseñanza, entre otros (Xu, Li y Yang, 2021). Esto se ancla a la idea de que la autonomía trasciende la formación profesional (Reyes, 2017).

En ese sentido, es necesario tener en cuenta el conocimiento previo del estudiante, así como lo menciona Barnes (1976) en Murray (2011) al hacer la distinción entre el conocimiento escolar y el conocimiento de la acción, donde el primero refiere al contenido impartido por otra persona y que se emplea para responder a tareas impuestas en el aula; y el segundo, al saber incorporado a la propia visión del mundo para ser usado en las exigencias, ejercicios y propósitos individuales. Esto concuerda con la distinción entre autonomía moral e intelectual de Piaget (Kamii y López, 1982; García, 1999).

Se puede afirmar que lograr que los alumnos sean más autónomos en su proceso de aprendizaje, implica hacerlos más conscientes de las decisiones que toman, de los conocimientos que ponen en juego, de sus dificultades para aprender y del modo de superar esas dificultades.

Así pues, se deben tener en cuenta que las tres necesidades psicológicas orgánicas para el desarrollo integral del ser humano son la autonomía, la competencia y la afinidad, siendo estas fundamentales para que los alumnos crezcan y mantengan, en general, condiciones de bienestar (Vallejo, Salinas y Glasserman, 2017). Bajo esta idea, para Bedoya (2014), la autonomía es un potencial natural del ser humano, o sea, es inherente a la existencia humana pero debe ser desarrollada. Además, en Prica y Saboya (2014), se alude que se deben plantear

desafíos académicos que promuevan la autonomía y el pensamiento crítico en los procesos investigativos escolares.

Sin embargo, los estudios tanto de Jafari y colaboradores (2017) como de Godwin Jones (2018) mencionados en Xu y colaboradores (2021) y a su vez en el estudio de Picón (2012), proponen que no se nace con autonomía, sino que se desarrolla a través de un proceso sistemático y que se puede cultivar por medio de actividades extraescolares de forma no explícita. Es decir que, si bien es debatible la naturaleza de la autonomía, algo verdadero es que esta es susceptible a desarrollarse.

Tal como lo recoge González (2012), los estudiantes también tienen voz a la hora de elegir elementos transversales a la evaluación y el aprendizaje. Entonces, una acción para el desarrollo de la autonomía se constituye en las rúbricas de evaluación, que al ser consensuadas entre el profesor y el estudiante, promueven la claridad y el pensamiento crítico con respecto a las normas y objetivos del espacio (Picón, 2012). Un claro problema estaría en que la posición dominante del docente coarte este escenario ofreciendo negociaciones que crean falsa sensación en el poder de decisión, en vez de generar espacios de diálogo democratizante que promuevan la autonomía como lo explican Cornejo, González y Caldichoury (2007 en Moliner, Traver, Ruiz, Segarra, 2016).

Por ejemplo, en el estudio de Molina, Ramos y Sáenz (2017) se encontró que los docentes perciben que prácticas como las exposiciones, lecturas, juegos y la aplicación del conocimiento, promueven el desarrollo de la autonomía; mientras que prácticas como impedir actuar a los alumnos, imponer formas de trabajo, autoritarismos y el estancamiento académico perjudican el desarrollo de la misma.

Por otro lado, en el estudio pedagógico de Paladines-Ugalde (2016) donde se aborda la influencia de la autonomía educativa y el aprendizaje en la comunidad estudiantil, se explica que la aplicación de estrategias pedagógicas que estimulen la autonomía educativa generan aprendizajes verdaderos, lo cual apunta a alcanzar la calidad curricular; a su vez, fortalece las relaciones entre autoridades, profesores, familia y estudiantes, fomentando el trabajo en equipo y la co-construcción de la realidad.

El modelo planteado por Valencia (2014) sobre una pedagogía para la comprensión, rescata y valora la autonomía del estudiante, haciendo que el docente se involucre en la evaluación con esto en mente. Además, Feldman en 1990 (citado en Palacios y Quiroga,

2012) encontró imprescindible motivar en los estudiantes el debate y cuestionamiento sobre los temas expuestos en clase, así como la promoción del pensamiento crítico para un correcto aprendizaje en el estudiante.

Al observar esto, se debe tener en cuenta que el desarrollo de la autonomía tiene necesidades específicas. Por esto, Rodríguez (2006) plantea que el diseño de entornos para este fin deben establecer objetivos distintos al aprendizaje tradicional que apunten a cambiar la forma de presentar los contenidos, las estrategias pedagógicas y los procesos evaluativos. Lo anterior resulta sumamente relevante para la operacionalización del proceso de la autonomía en los contextos de enseñanza-aprendizaje, ya que brinda un camino por el cual establecer acciones concretas y visibles para el desarrollo de la autonomía.

Al situar la investigación en el estudio de caso de la USTA, el Documento Maestro del Programa de Psicología (2019) expone el perfil de formación, el cual contiene elementos que apuntan a verificar y evaluar los contenidos académicos como comprender, identificar y reconocer los procesos psicológicos y humanos. Además, recoge un carácter diferencial del Proyecto Educativo del Programa de Psicología de la USTA (2019) estructurado en seis elementos identitarios; para la problematización se abordará el último de estos:

La implementación de una pedagogía problémica y el aprendizaje significativo: es la construcción de los estilos de aprendizaje, el paso por las rutas de formación y el desarrollo de la autonomía, permiten el desarrollo de los intereses y la identidad en la formación. (USTA, 2019, p.55).

Sin embargo, las experiencias dentro del aula y en la autoevaluación curricular del 2017, compilada en el Documento Maestro Del Programa De Psicología (2019), evidencian discrepancias en la participación y en el desarrollo de la autonomía, constituyendo una oportunidad para fortalecer la identidad tomasina y el desarrollo de las competencias que se esperan de los estudiantes según los diferentes perfiles de ingreso, formación, egreso y ocupacional, puesto que dentro de la comunidad del programa, los únicos grupos que no participaron al 100% fueron el grupo estudiantil, quienes participaron en un 51,4%, y el grupo de egresados, con tan solo el 1,79%.

Estas participaciones toman relevancia puesto que, como ya se mencionó, los entornos que propician la autonomía deben estar diseñados para generar la participación, el pensamiento divergente y analítico, y propiciar el respeto y apoyo entre compañeros

(Rodríguez, 2006). Es decir que, siendo la autoevaluación curricular una actividad que requiere de la amplia participación y apoyo de la comunidad para el mejoramiento del programa, se requiere de un elevado compromiso como estudiante y egresado ante el programa. Lo cual puede indicar que los entornos de aprendizaje han sido diseñados sin tener en cuenta las características antes mencionadas, obstruyendo el desarrollo de la autonomía.

Por otro lado, la problemática toma más complejidad al no ser un fenómeno evidente, es decir que, los procesos de evaluación que propone la USTA para los espacios académicos pueden no reflejar de forma directa el nivel de autonomía en sus estudiantes e inclusive pueden estar diseñados de tal forma que obstaculizan el desarrollo de la autonomía, contradiciendo a los estatutos teóricos documentados. Con esto en mente, se pretende describir este diseño de los espacios a través de la presente investigación.

Al hacer hincapié en lo latente del problema, se encuentra que el perfil de ingreso a la universidad estipula que el candidato ya debe contar con actitudes de autonomía, ser responsable de sí mismo y con el otro, tener postura crítica y tener la capacidad de adaptación frente a las crisis (USTA, 2019). El asunto está en que se puede interpretar que, basado en los porcentajes de participación de la autoevaluación, la universidad tiene obstáculos en el desarrollo de estas competencias en su pedagogía y método de evaluación, dado que se asume que el estudiante ya cuenta con actitudes de autonomía; que los entornos de aprendizaje necesitan promover la participación para desarrollar la autonomía (Rodríguez, 2006); y también, que el perfil del estudiante en formación que plantea la USTA, únicamente concibe habilidades concernientes a los espacios académicos y de la disciplina científica, dejando por fuera las competencias mencionadas anteriormente. Lo cual contradice el sexto elemento identitario del PEP de la USTA (2011), abordado anteriormente.

De este modo, el Documento Maestro Del Programa De Psicología de la USTA (2019), define la autonomía como un principio que no se enseña, sino que se estructura a partir del reconocimiento de debilidades y oportunidades. Además, tiene en cuenta un proceso individual en el cual cada uno evalúa su propio proceso basado en sus propios criterios y los que adquiere de su entorno. Asimismo, aclara que la autonomía realza la identidad tomasina al incrementar la capacidad de ser crítico y asumir responsablemente las acciones propias.

Por tanto, que la autonomía y las demás competencias, como el pensamiento crítico, no sean atendidas de forma plena puede ocasionar consecuencias negativas en la práctica profesional y laboral, resultando en distorsiones en la imagen de la identidad tomasina.

Además, pone en riesgo el compromiso y la responsabilidad social de la institución, del egresado y del estudiante con la comunidad externa. Puesto que prácticas no éticas que desencadenen dilemas profesionales no corresponden con el perfil del psicólogo tomasino.

En cambio, tal como lo expone la USTA (2011), el psicólogo tiene una responsabilidad con la sociedad y debe poner la disciplina al servicio de solucionar de forma creativa, crítica y ética, las demandas de los grupos humanos con el propósito de mejorar su calidad de vida. Además, el profesional de la salud debe dar cuenta de su formación integral, demostrando su capacidad para asumir responsablemente un rol de gestor social, transformando y construyendo realidades desde la disciplina.

Por otro lado, desde la perspectiva de la Comunidad Dominicana (2011), la educación tomasina consiste en guiar de forma progresiva al estudiante a través de etapas hacia la perfección del hombre, es decir hacia la excelencia en tanto virtud. Aplicando esta definición al programa de psicología, se entiende que tanto el docente como el estudiante construyen el conocimiento y la realidad, por ende, ambas partes se encuentran en la búsqueda de la virtud perfectible tomasina, la perfección.

Así, se desglosan tres conceptos fundamentales: autonomía moral e intelectual desde Piaget (Kamii y López, 1980; García, 1999), el pensamiento crítico de Feldman (Palacios y Quiroga, 2012; Prica y Saboya, 2014; Picón, 2012) y la autorregulación desde Lamb (Picón, 2012; Puigcercós y García, 2015; Vargas y González-Torres, 2009 citado en Peñacoba-Arribas y Cruz-Vera, 2016). Adicionalmente, se presentan dos dimensiones clave para la observación y el diseño de prácticas que desarrollen la autonomía: las estrategias pedagógicas y los procesos de evaluación (Rodríguez, 2006).

En la presente investigación se abordará la problemática desde el caso del pregrado de psicología de la Universidad Santo Tomás sede Bogotá. Así pues, se pretende comprender, describir y analizar lo concerniente a la aplicación práctica de los estatutos teóricos propuestos por la institución, puesto que se han encontrado falencias y vacíos en esta.

Considerando esto, la investigación se alza a partir de la pregunta problema: ¿Cómo se relacionan los significados sobre la autonomía documentados por la USTA con las percepciones sobre su práctica desde los procesos de evaluación y las estrategias pedagógicas en el programa de pregrado de psicología de la USTA Bogotá?

Objetivos

Objetivo General

- Evaluar la relación teoría-práctica alrededor del desarrollo de la autonomía desde los procesos de evaluación y las estrategias pedagógicas en el programa de pregrado de psicología de la USTA.

Objetivos Específicos

- Analizar los significados y supuestos teóricos documentados por la USTA y el programa de pregrado psicología, acerca de la autonomía, procesos de evaluación y estrategias pedagógicas implementadas.
- Describir la percepción de los estudiantes y docentes frente a las prácticas académicas que dan cuenta de la autonomía, y sus relaciones con las estrategias pedagógicas junto a los procesos de evaluación que se practican en el programa de pregrado de psicología de la USTA Bogotá.
- Identificar las convergencias y divergencias entre los significados teóricos documentados y las percepciones acerca de las prácticas relacionadas con la autonomía en el programa de pregrado de psicología de la USTA Bogotá.

Marcos de Referencia

Marco Disciplinar

Autonomía

La autonomía, según Kamii y López (1982), es entendida como gobernarse a sí mismo por medio de pensar con sentido crítico los diferentes puntos de vista desde el ámbito moral e intelectual. Esta idea se conecta con la definición dada por Piaget (1968), en donde se comprende como un proceso de educación social con tendencia a enseñar a los individuos a salir de su egocentrismo, para que de esta forma colaboren entre sí y se sometan a reglas cotidianas.

Es por esto que Piaget distingue dos tipos de autonomía que deben desarrollarse de forma paralela, estas son la autonomía intelectual y la autonomía moral, ya que “no puede existir un individuo sumiso moralmente y autónomo intelectualmente o viceversa” (Mendoza, 2012, p. 40). La autonomía intelectual es establecida como la aprehensión, superación y

discernimiento de contenidos racionalizados a través de la interacción con el medio, dando como consecuencia la elección práctica del uso, la aplicación de dichos contenidos en diferentes contextos y la construcción de una opinión propia fundamentada en el pensamiento crítico; mientras que la autonomía moral, es entendida como la comprensión de la norma y su interpretación, lo cual conlleva a identificar la flexibilidad, la reflexión y la crítica de la misma y del propio individuo que construye criterios que lo guíen en su actuar responsable para decidir sobre lo bueno y lo malo, así, esta es aplicada en situaciones comunitarias que generan dilemas morales y que requieren un criterio no coaccionado, por ende, la posibilidad de decisión debe ser verdadera y sin imposiciones externas (Kamii y López, 1982; García, 1999).

Atendiendo a lo anterior, la autonomía moral es promovida por la negociación entre los puntos de vista sobre el dilema, buscando una solución mutuamente aceptable que ayude a comprender los diferentes puntos de vista y a coordinarlos entre sí para establecer acuerdos. En el mismo sentido la enseñanza constructivista implica que el otro, sea docente o estudiante, interviene desde una posición semejante y en igualdad de condiciones desde un punto de vista distinto (Kamii y López, 1982).

Añadiendo entonces, la finalidad de la educación es el desarrollo de la autonomía en el terreno moral e intelectual, en otras palabras, el propósito es desarrollar en los estudiantes la capacidad de pensar críticamente por sí mismos (Piaget, 1968). Hablar de autonomía, es hablar de autorregulación y metacognición, es decir, que los estudiantes se den cuenta de las decisiones que toman, de las dificultades que tienen para aprender y la manera en que solucionan esas dificultades en su proceso de aprendizaje (Kamii y López, 1982).

Teniendo en cuenta lo anterior, Piaget (1968) en su libro *La autonomía en la escuela*, plantea que es necesario tener en cuenta una serie de factores psicológicos que intervienen en el desarrollo de la autonomía, estos son: socialización, respeto recíproco y cooperación. En donde el primero refiere a la relación que a priori el niño entabla con los adultos por medio de los padres, experimentando amor y temor; el segundo alude al respeto por la regla, ya que el niño interioriza las normas, las leyes morales y las formas en que se cumplen por medio de la socialización (Galindo, 2012); y por último, la cooperación apunta a que, una vez interiorizadas las leyes, el niño es capaz de dejar de entenderlas como deberes impuestos, transformandolas en manifestaciones de solidaridad y reciprocidad a otros (Mendoza, 2005).

Según Lawrence Kohlberg, citado en Kamii y López (1982), la autonomía se

encuentra enmarcada dentro de una educación moral y es por esto que él propone etapas diferenciadas por los dilemas morales que allí se vivencian. Etapa 1: el castigo y la obediencia (heteronomía: donde la voluntad del individuo está determinada por otro y no por sí mismo); etapa 2: el propósito y el intercambio (individualismo); etapa 3: expectativas, relaciones y conformidad interpersonal (mutualidad); etapa 4: sistema social y conciencia (ley y orden), etapa 5: derechos previos y contrato social (utilidad); por último, etapa 6: principios éticos universales (autonomía). En esta última etapa es donde se alcanza una perspectiva propiamente moral de la que se derivan los acuerdos sociales.

Desde el punto de vista de la racionalidad, donde todo individuo racional reconocerá el imperativo categórico planteado por Kant: tratar a las personas como lo que son, fines en sí mismas, y no como medios para conseguir ninguna ventaja individual o social, entendiendo así que las normas morales proceden de sí mismos (Kamii y López, 1982).

Así, la autonomía puede ser entendida como la capacidad de responsabilidad consigo mismo y el proceso de aprendizaje, cargada de significados de independencia y auto-asignación de metas; factores internos como la personalidad y los conocimientos previos; así como de factores externos como el entorno y las figuras de enseñanza (Xu y colaboradores, 2021). De forma distinta, también se puede observar la autonomía como necesidad psicológica universal enfocada en la efectividad y optimización del ser humano de forma individual, en comunidad, dentro de entornos de aprendizaje tradicional y en metodologías virtuales (Bedoya, 2014; Pujol-Cols, 2018). Esto plantea dos perspectivas diferentes, una asocia la autonomía a la independencia y la otra tiene en cuenta un componente comunal que extrae al individuo de una mirada totalmente egocentrista.

Por otra parte, para Bedoya (2014), la naturaleza de la autonomía es inherente al ser humano, empero debe ser desarrollada y construida. Para esto, los desafíos académicos son idóneos en tanto fomenten el pensamiento crítico (Prica y Saboya, 2014). La función del pensamiento crítico es crucial puesto que se presenta como una técnica efectiva para fomentar procesos de autonomía en los estudiantes, dado que “el pensamiento crítico implica estar sensibilizados así como contrastar una realidad social, política, ética y personal. En cierto modo, es un compromiso con el otro, con la sociedad, al tomar una postura de acción transformadora de la persona y de la sociedad” (Bezanilla, Poblete, Fernández, Arranz, Campo, 2018, p.2).

Asimismo, otros elementos de alta relevancia son el autocontrol y la autoevaluación,

puesto que estas ayudan a un mejor planteamiento del proceso del desarrollo de la autonomía (Lamb en Picón, 2012; Puigcercós y García, 2015). Bajo el mismo sentido, Rodríguez (2006) establece que los entornos para el desarrollo de la autonomía deben diseñarse con objetivos alejados de la línea tradicional de la educación, en cambio se deben proponer desde las estrategias pedagógicas y los procesos de evaluación. Esto está en consonancia con los planteado por Champagne y sus colaboradores (2001) citado en Puigcercós y García (2014), dado que la promoción de la autonomía necesita del desarrollo de herramientas que permitan a los estudiantes expresarse, cuestionarse sus propias lógicas y planes futuros; y lo planteado por Kamii y López (1982), en tanto la posibilidad de decisión dentro del proceso de aprendizaje debe ser real y no coaccionada, gozando de libertad por autonomía.

En conclusión, la definición de autonomía para el presente trabajo de investigación se concentra en: 1. Llegar a gobernarse a sí mismo, pensando con sentido crítico todas las dimensiones transversales del individuo (moral, intelectual, ética, relacional, etc...) (Kamii y López, 1982); 2. proceso de educación social que enseña al individuo a salir de su egocentrismo, con el fin de colaborar con otros y someterse a reglas cotidianas (Piaget, 1968); 3. principio que no se enseña, sino que se estructura a partir del reconocimiento crítico de debilidades y oportunidades (Bedoya, 2014).

Marco Multidisciplinar

Autonomía

Dentro del marco multidisciplinar se encuentran aproximaciones conceptuales realizadas desde disciplinas diferentes a la psicológica. Así pues, la conceptualización de la autonomía dista de ser única y universal.

Desde la filosofía de Francesc Torralba (2000) se concibe que la autonomía no se debe entender como absoluta y excluyente, sino que, se trata de un elemento dinámico y finito, es decir que se expresa en grados o niveles específicos, enfatizando en el conocimiento sobre su alcance y límites. La autonomía se puede entender como la ordenación de la realidad con base a una ley propia; al mismo tiempo, como la emancipación de la hetero-determinación en toda dimensión; y desde la gradualidad, donde existen autonomías, en plural, dados los registros: 1. ausencia de coacción exterior, 2. elección con libertad, 3. la racionalización de la elección dado un consentimiento informado y 4. la identificación de valores elegidos por sí mismo durante el proceso de toma de decisión (Torralba, 2000).

Rawls (1971) en su libro *A Theory of Justice* establece que el ciudadano debe tener en cuenta los principios políticos que orientan la interpretación de la constitución para ejercer su papel político de forma autónoma y responsable. A su vez, y de forma no contraria, Dworkin (citado en Torralba, 2000) considera que la capacidad de adaptación y reflexión frente a los deseos, intenciones y preferencias constituyen la base para la autonomía del individuo. Esto quiere decir que el sujeto debe considerar establecer cambios en sí mismo para desarrollar la autonomía de forma efectiva, en tanto se encuentra en un marco político interpretable y consensuado bajo el lenguaje. Además, se establece que el sujeto a pesar de recibir intervenciones de otros, debe estar en la capacidad de crear razonamientos independientes, que le ayuden a corregir su actuar señalado por el otro y corresponder con su efectiva respuesta. Es decir, el sujeto debe estar preparado para corregirse o reafirmarse en respuesta a los juicios que reciba de un agente externo (Torralba, 2000).

Ya para los griegos de la antigüedad el concepto de autonomía tenía gran relevancia en la vida política, así, a lo largo del siglo V a.C. se pretendía mantener la independencia de las ciudades griegas para determinar qué hacer con sus asuntos internos (Conill, 2013). El filósofo Herodoto definía la autonomía como *elethuría*, que correspondía a una libertad política de cualquier territorio extranjero; y también, como un asunto interno que denota la rebelión en contra del estado tirano. A su vez, Tucídides enmarca el tratado de paz entre los lacedemonios y los atenienses bajo una lógica de autonomía, donde cada estado está en plena libertad de impartir su propia justicia; por último, Jenófanes, establece que la libertad es la total independencia de las ciudades al sometimiento (Conill, 2013). Es decir, que se pensaba la autonomía desde la concepción de nación y territorio.

Desde una perspectiva no tan antigua, Kant propone que la autonomía debe ser constituida de forma trascendental y ausente de fallas, o sea pura. Para él, la autonomía recoge la capacidad de elección y libre albedrío en sentido auto-determinante, omitiendo cualquier motivación externa. Mientras que para Nietzsche, criticando el uso de la razón pura kantiana, la capacidad de libre elección y voluntad que configuran la autonomía no radican en un estatus puro, sino que, están guiadas hacia el cuerpo, es decir, la razón radica hacia el cuerpo. Es por esto que la voluntad se transforma en la conjugación del verbo poder, el poder en vida del cuerpo, en otras palabras, la autonomía se establece hacia lo que puede o no puede hacer el cuerpo, hacia lo que puede o no interpretar el sujeto soberano de sí mismo (Conill, 2013).

Por otro lado, se encuentran definiciones desde la pedagogía, donde según Sánchez y Casal (2016), se comprende la autonomía como la piedra angular del desarrollo de competencias básicas que permitirán el desarrollo de las dinámicas individuales y grupales, entendiendo esta autonomía como el *aprender a aprender*. Esto provoca una visión hacia los educadores como transformadores del proceso educativo, en lugar de ser reproductores de los modelos ya conocidos, buscan generar en el aprendiz la necesidad de aprender de la manera más óptima para sí mismo.

Es importante ver la autonomía alejada del concepto del trabajo individual y acercar esta idea a la responsabilidad individual. Esto permite al aprendiz trabajar de forma grupal dadas las herramientas propias para potenciar sus capacidades y así evitar problemas comunes que retrasen el desarrollo del conocimiento, siendo tan eficaz como lo haría en el plano individual (Sánchez, 2016).

Estrategias Pedagógicas

Tal como lo expone Martínez (2004) en *Ser y educar: fundamentos de la pedagogía tomista*, se debe entender la auténtica filosofía de la educación como aquella que permite organizar los saberes concretos, empíricos y descriptivos que acercan al individuo a un saber verdadero sobre el hombre y su naturaleza. Esto quiere decir que el saber pedagógico organizado por la filosofía está intrínsecamente relacionado al ser y su naturaleza, y el déficit en algún punto de este proceso se comprende como la falta de unidad, explicación y normatividad de la autoridad del saber.

La necesidad de creación de modelos de estrategias pedagógicas surge en el marco del constante incremento en la complejidad de los saberes y conocimientos culturales adquiridos por el ser humano. Estos demandan nuevas comprensiones dentro del proceso de aprendizaje, dejando atrás viejos cánones que hoy en día podrían entorpecer el desarrollo de lo fundamental dentro de la relación docente-estudiante: la transferencia de conocimiento. De esta manera, se hace urgente empezar a construir reflexiones alrededor de los modelos de estrategias pedagógicas en busca de proteger la calidad en la educación (Sierra, 2007).

Es posible dividir la estrategia pedagógica en dos componentes: el cognitivo que refiere a los planes y principios de la estrategia; y el interventivo, que estipula las acciones planteadas para cumplir dichos planes. A su vez, establece la creación de una estrategia como una síntesis del presente, pasado y futuro, procurando que esta sea específica y clara.

Adicionalmente, se pueden distinguir seis fases dentro de la ejecución de una estrategia pedagógica: orientación, implicación, formulación, planificación, ejecución, control (Mintzberg, 1995).

Para la presente investigación, se define la estrategia pedagógica apoyada en Sierra (2007), como el conjunto de caminos y métodos adoptados por el docente para fortalecer y concretar satisfactoriamente el proceso de formación del estudiante. Dicha estrategia debe ser flexible, versátil y adaptativa al entorno colectivo e individual para, de esta forma, alcanzar los objetivos de cada sujeto de la educación en el desarrollo de su identidad. Así pues, no es inmutable, puede ser modificada o corregida conforme la experiencia lo sugiera, manteniendo siempre su firmeza, estabilidad, coherencia y solidez.

Procesos Evaluativos

Partiendo de Foronda J. y Foronda C. (2007), se entiende la evaluación educativa como un proceso estructurado, en el cual se ponen en conversación las valoraciones y comprensiones de docentes y estudiantes referentes al proceso de aprendizaje desde una perspectiva ecológica, esto desde un punto de vista propositivo. Así, se tiene en cuenta la relación alumno-docente, el material didáctico, la organización de las actividades y la del aula, los recursos y dificultades del contexto y los participantes, para proseguir a la toma de decisiones con el fin de innovar y generar cambios.

En este mismo marco, el proceso evaluativo debe tener presente los factores de validez, confiabilidad y practicidad, en donde la primera refiere a que el proceso de evaluación mida el objeto de estudio y no otro objeto; la segunda, establece que la sucesiva aplicación del procedimiento debe arrojar resultados constantes; y la tercera, alude a una concordancia entre los juicios de un examinador externo idóneo y los resultados obtenidos por el instrumento (Foronda J. y Foronda C., 2007).

Por otro lado, durante los estudios de Dochy, Segers y Dierick (2002), Liu, Lin y Yuan (2002), Boud y Walker (1998) y Boud y Walker (1990) en Loubet (2007), en torno a potencializar el desarrollo de la autonomía, se plantea el uso de la autoevaluación y la evaluación de pares como estrategias evaluativas contributivas a que el estudiante, desde un rol activo, se apropie y responsabilice de su proceso de aprendizaje.

A partir de lo anterior, Boud (1990) citado por Loubet (2007), expone la autoevaluación dentro del proceso evaluativo como un método por el cual el estudiante,

dentro de una postura autorreflexiva, toma en cuenta los criterios por medio de los cuales está siendo evaluado y los compara con su proceso, con el fin de tener parámetros para establecer una postura crítica conjunta con el docente acerca de su proceso de aprendizaje.

Así mismo, la evaluación de pares a partir de Valero y Belasco (2013) citado por González y González (2014), se establece como proceso evaluativo en el que son partícipes el estudiante, su par (el cual puede tener un proceso pedagógico similar) y el docente, con el fin de que el par exponga un punto de vista en relación a la práctica docente sin descalificar.

Otro de los procesos de evaluación es la coevaluación, esta consiste en un proceso en el cual el docente y el alumnado, conjuntamente de forma activa y crítica, dialogan acerca de las fortalezas y debilidades con el propósito de potencializar el aprendizaje grupal. De esta forma, se evalúan ambos papeles (estudiante y docente) en relación a los logros alcanzados desde el proceso de enseñanza-aprendizaje, tomando una postura generativa y propositiva (Torre y Torres, 2005, Álvarez, 2008 citados en González y González, 2014).

Este tipo de evaluaciones cobra sentido dentro de un marco educativo en el que en su práctica cumple con que: el estudiante ejerce un papel activo, autorreflexivo y crítico dentro del espacio académico; y el docente propicia espacios democratizadores e innovadores (Loubet, 2007), estos consisten, según Cornejo, González y Caldichoury (2007) en Moliner, Traver, Ruiz, Segarra (2016), en un escenario en el cual los participantes asumen un papel activo que contribuya, según sus necesidades, a la organización y funcionamiento del mismo.

En conclusión, la presente investigación entiende los procesos evaluativos como un proceso estructurado que considera los juicios y entendimientos de docentes y estudiantes con respecto al espacio de aprendizaje, de forma activa y propositiva (Foronda y Foronda, 2007). Los principales procesos de evaluación relacionados a la promoción de la autonomía son la autoevaluación, dado su rol activo de apropiación, autorreflexión y responsabilidad consigo y el proceso de aprendizaje (Dochy, *et al*, 2002, Liu, *et al*, 2002, Boud y Walker, 1998, y Boud y Walker, 1990 citados en Loubet, 2007); y la coevaluación, a partir de una acción activa y crítica sobre el docente y el estudiante en el proceso de aprendizaje según la consecución de metas (Torre y Torres, 2005, Álvarez, 2008 citados en González y González, 2014).

Marco Legal

Tabla 1.

Aspectos Legales en Relación al Desarrollo de Competencias del Educando en Colombia.

Norma e institución	Descripción	Relación con el Proyecto
Art. 27. Constitución política de Colombia.	El Estado garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra.	Es de obligatorio cumplimiento actividades que inculquen en la persona condiciones de libertad frente a su crecimiento integral.
Art. 41. Constitución política de Colombia.	En todas las instituciones de educación, oficiales o privadas, serán obligatorios el estudio de la Constitución y la Instrucción Cívica. Así mismo se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana. El Estado divulgará la Constitución	Las prácticas democráticas y la auto-evaluación son formas en las que interviene el pensamiento crítico, la responsabilidad social, la empatía y la autonomía.
Art. 67. Constitución política de Colombia.	<p>La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.</p> <p>La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. (...)</p> <p>Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos.</p>	La función social de la educación se establece desde una perspectiva de desarrollo integral. Dentro de esto cabe el acercamiento a la ciencia y la moral, por lo cual el pensamiento crítico y la autonomía, así como la responsabilidad, quedan inscritas en el marco de la educación como derecho.
Art. 69. Constitución política de Colombia.	Se garantiza la autonomía universitaria. Las universidades podrán darse sus directivas y regirse por sus propios estatutos, de acuerdo con la ley.	La universidad está en plena autonomía de establecer métodos de evaluación y estrategias pedagógicas para con su misión.

Norma e institución	Descripción	Relación con el Proyecto
Art 18. Declaración Universal de Derechos Humanos.	Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión (...)	La libertad de pensamiento es ligada a la capacidad de razonar de forma crítica sobre fenómenos internos y externos de la persona
Art. 26. Declaración Universal de Derechos Humanos.	Toda persona tiene derecho a la educación (...) La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales (...)	Si la educación tiene como propósito el fortalecimiento de las libertades fundamentales, quiere decir que, la educación debe desarrollar procesos de libre expresión, pensamiento crítico, autonomía y corresponsabilidad.
Art. 14. Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.	Los artículos 13 y 14 reconocen que la educación es una condición previa fundamental para el disfrute y la afirmación de los derechos humanos y que la educación afianza los derechos humanos y los principios democráticos básicos. (...)	Los principios democráticos básicos como la soberanía, son expuestos a las personas como parte del pensamiento crítico y la autonomía.
Art. 1. Ley 30 de 1992.	La Educación Superior es un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral, se realiza con posterioridad a la educación media o secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional.	El desarrollo pleno de las personas y sus potencialidades tiene impregnada la autonomía y el pensamiento crítico. No se explora su potencial sin establecer una relación responsable consigo mismo.
Art. 4. Ley 30 de 1992.	La Educación Superior, sin perjuicio de los fines específicos de cada campo del saber, despertará en los educandos un espíritu reflexivo, orientado al logro de la autonomía personal, en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico que tenga en cuenta la universalidad de los saberes y la particularidad de las formas culturales existentes en el país. Por ello, la Educación Superior se desarrollará en un marco de libertades de enseñanza, de aprendizaje, de investigación y de cátedra	El espíritu reflexivo, la autonomía y la libertad son elementos que se entrelazan con el pensamiento crítico y la corresponsabilidad.

Norma e institución	Descripción	Relación con el Proyecto
Art. 6. Ley 30 de 1992.	<p>Son objetivos de la Educación Superior y de sus instituciones:</p> <p>a. Profundizar en la formación integral de los colombianos (...) capacitándolos para cumplir las funciones profesionales, investigativas y de servicio social que requiere el país.</p> <p>d. Ser factor de desarrollo científico, cultural, económico, político y ético a nivel nacional y regional.</p>	<p>La formación integral del colombiano tiene que ver con el desarrollo de competencias y potencialidades. Las capacidades para el servicio social se enmarcan en procesos de autonomía, pensamiento crítico y corresponsabilidad.</p>
Art. 31. Ley 30 de 1992.	<p>h) Propender por la creación de mecanismos de evaluación de la calidad de los programas académicos de las instituciones de Educación Superior.</p> <p>i) Fomentar el desarrollo del pensamiento científico y pedagógico en directivos y docentes de las instituciones de Educación Superior.</p>	<p>Los mecanismos de evaluación que responden a la calidad del programa académico debe ser lo más completo para asegurar la autonomía y pensamiento crítico y científico en el docente y el estudiante.</p>
Art. 1. Ley 115 de 1994.	<p>La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.</p>	<p>Al ser un proceso permanente, la educación trasciende el aula y la institución, se instaura en la persona en forma de autonomía y pensamiento crítico.</p>

Norma e institución	Descripción	Relación con el Proyecto
Art. 5. Ley 115 de 1994.	<p>Son fines de la educación: (...)</p> <p>2. La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad. (...)</p> <p>8. La creación y fomento de una conciencia de la soberanía nacional y para la práctica de la solidaridad y la integración con el mundo, en especial con latinoamérica y el Caribe.</p> <p>9. El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país.</p> <p>12. La formación para la promoción y preservación de la salud y la higiene, la prevención integral de problemas socialmente relevantes, la educación física, la recreación, el deporte y la utilización adecuada del tiempo libre.</p>	<p>Se habla de corresponsabilidad con la vida y dignidad del otro; se habla de generación de saberes científicos y humanísticos; se habla de apropiación de la idea de soberanía; se habla de la capacidad crítica, reflexiva y analítica; y, se habla de preservación de la salud.</p> <p>En otras palabras, los objetivos de la educación tienen en cuenta lo intra e inter psíquico a razón del pensamiento crítico, la autonomía y la corresponsabilidad.</p>
Art. 13. Ley 115 de 1994.	<p>Son objetivos comunes de todos los niveles de educación: (...)</p> <p>a) Formar la personalidad y la capacidad de asumir con responsabilidad y autonomía sus derechos y deberes;</p> <p>b) Proporcionar una sólida formación ética y moral, y fomentar la práctica del respeto a los derechos humanos; (...)</p> <p>e) Crear y fomentar una conciencia de solidaridad internacional; (...)</p>	<p>Al apuntar hacia asumir la responsabilidad y la conciencia de esfuerzo, en verdad, se trata del desarrollo de la autonomía.</p> <p>La formación ético-moral y el fomento de la solidaridad a conciencia trascienden las normas explícitas, y se establecen en la corresponsabilidad.</p>
Art. 14. Ley 115 de 1994.	<p>Es de enseñanza obligatoria: (...)</p> <p>d) La educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación en los valores humanos; (...)</p>	<p>La enseñanza de la justicia, la paz y los valores humanos son establecidos a partir de la autonomía y el actuar propio de forma crítica, creativa y corresponsable</p>

Norma e institución	Descripción	Relación con el Proyecto
Art. 80. Ley 115 de 1994.	(...) El Sistema diseñará y aplicará criterios y procedimientos para evaluar la calidad de la enseñanza que se imparte, el desempeño profesional del docente y de los docentes directivos, los logros de los alumnos, la eficacia de los métodos pedagógicos, de los textos y materiales empleados, la organización administrativa y física de las instituciones educativas y la eficiencia de la prestación del servicio. (...)	Se evalúa, en general, a toda la comunidad educativa en aras de establecer parámetros que contribuyan a la eficacia de los fines de la educación, es decir, al desarrollo de capacidades en la persona.
Art. 91. Ley 115 de 1994.	El alumno o educando es el centro del proceso educativo y debe participar activamente en su propia formación integral. El Proyecto Educativo Institucional reconocerá este carácter.	El educando tiene el deber de ser activo en su propio sendero de formación humana y académica.
Art. 92. Ley 115 de 1994.	Formación del educando. La educación debe favorecer el pleno desarrollo de la personalidad del educando, dar acceso a la cultura, al logro del conocimiento científico y técnico y a la formación de valores éticos, estéticos, morales, ciudadanos y religiosos, que le faciliten la realización de una actividad útil para el desarrollo socioeconómico del país. (...)	La formación integral con el fin del desarrollo del país expresa el ímpetu de la necesidad de desarrollar la autonomía, el pensamiento crítico y la corresponsabilidad, entre otros valores, para favorecer el crecimiento social y económico.
Art. 109. Ley 115 de 1994.	Finalidades de la formación de educadores: (...) a) Formar un educador de la más alta calidad científica y ética	El educador debe ser idóneo, por tanto debe estar en permanente revisión autónoma. No se trata de desarrollar autonomía sólo en unos.
Art. 110. Ley 115 de 1994.	Mejoramiento profesional. La enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad moral, ética, pedagógica y profesional. (...)	Corresponde al mismo profesional establecer el método con el cual examinará su propia idoneidad, es decir, se plantea desde la autonomía.
Art. 168. Ley 115 de 1994.	Inspección y Vigilancia de la Educación. (...) adoptará las medidas necesarias que hagan posible la mejor formación ética, moral, intelectual y física de los educandos	El estado y la institución están comprometidos al desarrollo de las capacidades de los educandos.

Norma e institución	Descripción	Relación con el Proyecto
Art. 1. Ley 0808 de 2002.	<p>Con el fin de facilitar el análisis y comparación de la información, para efectos de evaluación de estándares de calidad de los programas académicos, y de movilidad y transferencia estudiantil, de conformidad con el artículo 5 del presente decreto, las instituciones de educación superior, expresarán en créditos académicos el tiempo del trabajo académico del estudiante, según los requerimientos del plan de estudios del respectivo programa, sin perjuicio de la organización de las actividades académicas que cada Institución defina en forma autónoma para el diseño y desarrollo de su plan de estudios</p>	<p>Los créditos académicos son la conversión del trabajo en el programa académico. Así pues, la corresponsabilidad del educando y el educador deben esgrimirse hacia el desarrollo de las competencias.</p>
Art. 2.5.3.2.2.3. Decreto 1280 de 2018.	<p>Horas con acompañamiento e independientes de trabajo. De acuerdo con la metodología del programa y conforme al nivel de formación, las instituciones deben discriminar las horas de trabajo independiente y las de acompañamiento directo del docente.</p>	<p>Hablar de horas de trabajo independiente está relacionado directamente con la autonomía del estudiante y el desarrollo de este actuar responsable.</p>
Art. 2.5.3.2.2.3.2. Decreto 1280 de 2018.	<p>Condiciones institucionales. (...)</p> <p>5. Bienestar. Esta condición valora si la institución ha definido y aplica políticas claras de bienestar orientadas tanto a la promoción de un adecuado clima institucional que favorezca el crecimiento personal y de grupo de la comunidad universitaria como a la permanencia estudiantil y profesoral. Estas políticas deberán orientar la prestación de los servicios de bienestar para el desarrollo integral de todos sus miembros, desde un enfoque de educación inclusiva. (...)</p> <p>7. Planeación y mejoramiento de la Calidad. Esta condición valora si la institución cuenta con políticas que propicien el desarrollo de una cultura de la evaluación y la calidad, que genere un espíritu crítico y constructivo de mejoramiento continuo, la cual se soporta en un sistema de aseguramiento institucional interno de la calidad académica, que garantiza autorregulación.</p>	<p>El bienestar se debe comprender como el desarrollo pleno e integral de la persona; por tanto, la autonomía, el pensamiento crítico y la corresponsabilidad están sujetos a estas condiciones. Además, la institución debe propender por el mejoramiento continuo de este proceso.</p>

Norma e institución	Descripción	Relación con el Proyecto
<p>Art. 2.5.3.2.2.4.2. Decreto 1280 de 2018.</p>	<p>Condiciones del programa: (...)</p> <p>2. Gestión curricular. De acuerdo con la naturaleza y el nivel de formación del programa, esta condición valora el conjunto de enfoques, espacios de práctica y metodologías de enseñanza, estrategias de evaluación y apoyo al aprendizaje, así como los procesos internos del programa que contribuyen a la formación integral de los estudiantes. Lo anterior, para desarrollar y asegurar el cumplimiento de las competencias relacionadas con el perfil de egreso, los requerimientos y responsabilidades de la respectiva profesión y el logro de los aprendizajes por parte de los estudiantes. Esto incluye la formación básica en investigación desde una perspectiva crítica y, por tanto, capaz de integrar sus resultados en el ejercicio responsable de la profesión, así como para el ejercicio de la ciudadanía y el aprendizaje autónomo a lo largo de la vida. Además, se debe asegurar la pertinencia del programa, de sus enfoques, metodologías, estrategias y procesos utilizados, con el fin de mantenerlo actualizado y congruente con los requerimientos de la profesión y el desarrollo de competencias de los futuros profesionales.</p>	<p>El perfil del egresado y las competencias que se esperan desarrollar deben estar recogidas en las condiciones del programa</p> <p>Es un trabajo que demuestra autonomía: la autorevisión de responsabilidades, logros, el mejoramiento y actualización a lo largo de la vida.</p> <p>Es un trabajo que demuestra pensamiento crítico y corresponsabilidad: acercamiento al pensamiento científico y el desarrollo de las competencias de los futuros profesionales.</p>
<p>Art. 2.5.3.2.3.1. Decreto 1280 de 2018.</p>	<p>De la evaluación para la acreditación de alta calidad. La acreditación es un proceso voluntario, que reconoce las condiciones de alta calidad de los programas académicos de educación superior y de las instituciones que los ofertan y desarrollan.</p> <p>El Consejo Nacional de Acreditación (CNA) evaluará para efectos de la acreditación de programas las mismas condiciones de calidad establecidas para el registro calificado, pero en un nivel de desempeño superior de acuerdo con los lineamientos que el CESU adopte para tal fin.</p>	<p>Al optar por la acreditación de alta calidad, la institución asume y considera que está por encima de los parámetros mínimos en lo que corresponde a los fines, condiciones y gestión de la educación.</p>
<p>Art. 2. Ley 1090 de 2006</p>	<p>De los principios generales. (...)</p> <p>1. Responsabilidad (...) 2. Competencia. (...) 3. Estándares morales y legales. (...)</p>	<p>La responsabilidad y el estándar moral evidencian un trabajo sobre la capacidad de autonomía y crítica por parte del profesional.</p>

Norma e institución	Descripción	Relación con el Proyecto
Art. 13. Ley 1090 de 2006	El presente Código Deontológico y Bioético, está destinado a servir como regla de conducta profesional (...), fundamentado en los principios de beneficencia, no-maleficencia, autonomía, justicia, veracidad, solidaridad, lealtad y fidelidad, además de las contempladas en la presente ley.	La autonomía rige el código bioético como uno de los pilares fundamentales dentro del profesional.

Tabla 1. Elaboración propia. Investigación por Rodríguez, Tejedor y Téllez, 2021.

Marco Metodológico

Paradigma epistemológico

Vasilachis citado por Martínez (2013) define paradigma como: "...los marcos teórico-metodológicos utilizados por el investigador para interpretar los fenómenos sociales en el contexto de una determinada sociedad." (p.1), que se compone de una línea filosófica y un desarrollo investigativo; en este caso desde el paradigma pragmático.

La corriente pragmática se construye como una filosofía para la acción desde el empirismo inglés, la cual sostiene que lo verdadero es consecuencia de lo práctico y que cualquier conocimiento queda sujeto al carácter humano, sus necesidades y fines. El pragmatismo rechaza el concepto de verdad que sincroniza el pensamiento y el ser, sino que erige lo verdadero como la concordancia entre el pensar y la utilidad que tenga este para sus fines prácticos. En términos de Nietzsche: la verdad no se encuentra en lo abstracto de la teoría, sino que es una expresión del pensamiento designada a la utilidad (Lenin, 2015).

A partir de este paradigma, la presente investigación evalúa y analiza el fenómeno de la autonomía desde la utilidad en la toma de decisiones e introyección de la norma. Además, permite establecer la utilidad de las prácticas académicas lideradas por la institución para desarrollar la autonomía, dado que el saber está subordinado a la practicidad.

Asimismo, posibilita buscar dentro del vacío de conocimiento sobre el punto de encuentro y desencuentro entre teoría y práctica sobre el desarrollo de la autonomía en la institución, puesto que los estatutos documentados deben estar en conjunción con la realidad

experimentada en los espacios académicos para que se configuren actividades que promulguen la construcción de autonomía.

La comprensión de las competencias y su relación con la problemática planteada obliga a pensar de forma conjunta, co-constructiva. Así, se reconocen y validan las diferentes perspectivas, saberes y acciones de cada uno de los sistemas involucrados en el proceso educativo. Esto toma relevancia a la hora de diseñar y brindar soluciones que no solo afectan al educando y al educador, sino también a las familias y la sociedad en general.

La epistemología histórico-hermenéutica propone construir la realidad mediante la comprensión del universo simbólico desde una perspectiva cronológica, arrojando interpretaciones de orden cualitativo y crítico. También hace énfasis sobre la posición participativa del investigador frente al objeto de estudio y de inmersión en el contexto, negando la visión de neutralidad (Cifuentes, 2011).

Este marco epistemológico orienta la construcción del problema de investigación a través del principio ideográfico, postulado en Montoya y Castaño (2018) como el interés científico enfocado hacia un fenómeno en particular, en el cual se apela a los sujetos inmersos en la realidad que se pretende estudiar. Esto da pie a plantear conclusiones ancladas al espacio-tiempo en el que se realiza la investigación, concentrándose en la profundidad más que en la formulación de generalidades o leyes. Otro elemento fundamental es el desafío por cuestionar prácticas naturalizadas y significados del cotidiano con el propósito de delimitar y revelar fenómenos sin resolver.

Con esto en mente, el presente documento nace desde lo interno del fenómeno de la autonomía, recurriendo a la realidad de la comunidad estudiantil y docente como recurso para la generación de conocimiento sobre las percepciones de las prácticas estipuladas por la USTA. Se cuestiona la pedagogía, los significados y las prácticas inscritas en los espacios académicos, problematizando el desarrollo de la autonomía dentro de la institución. Por último, al ser un trabajo de grado de la USTA, estableciendo la población y los participantes dentro de la misma institución, la perspectiva de los investigadores está inmersa en el fenómeno de estudio y el contexto, garantizando su participación activa y no neutral.

Diseño metodológico

Diseño cualitativo: triangulación concurrente (DITRIAC)

Hernández-Sampieri (2014) explica que este diseño se utiliza para comprobar resultados y validarlos a través del cruce entre información cuantitativa y cualitativa. De la misma manera, emplea las ventajas de cada método y disminuye sus puntos débiles.

El diseño recolecta datos cualitativos y cuantitativos de forma paralela, en este caso los significados teóricos del análisis documental y la descripción de las percepciones de la encuesta, de esta forma se da cuenta del cumplimiento del tercer objetivo específico que identifica convergencias y divergencias entre estos datos. En los resultados y discusión se realizan comparaciones entre la información recolectada, realizando un análisis de cada variable cuantitativa seguida de una interpretación cualitativa que cruce ambos métodos. Por otro lado, las dificultades recaen en la manipulación y comparación de los resultados con datos de naturalezas distintas. (Hernández-Sampieri, 2014).

Diseño cuantitativo: no experimental

La investigación tiene alcance descriptivo, dado que no se pretenden asociar variables sino identificarlas; no experimental con variables cualitativas, las cuales no se pretenden manipular o controlar; con medición de tipo transaccional, también llamada transversal, dado que recopila las percepciones de la población en un momento único (Hernández-Sampieri, 2014).

Diseño de investigación: Estudio de Caso

Para la recolección de datos, se implementó el estudio de caso, caracterizado por la aproximación a una realidad específica de forma profunda, siendo esta de una persona, familia, comunidad, organización o institución, en este caso la USTA. Según Gilgun (1994) citado en Muñiz (s.f.), este tipo de investigación es ideográfica, debido a que trae consigo una descripción profunda del caso per se sin tener como fin la generalización de lo observado, dado que, este tipo de investigaciones comprenden las particularidades de los participantes del estudio. Esto entra en concordancia con el marco epistemológico.

A partir de lo anterior, se empleó el estudio de caso como diseño investigativo en busca de acercarse a la realidad de la institución y reconocer las particularidades propias del caso, para así comprender las percepciones de los estudiantes y docentes acerca de las

estrategias pedagógicas y evaluativas para el desarrollo de la autonomía desde el interior del contexto.

Continuando con los tipos de estudios de casos, en esta investigación se abordó el estudio de casos diferentes, puesto que en este participan “personas que representan distintos miembros de un grupo. Pueden variar en género, raza, ser diferentes miembros de una familia o tener alguna otra característica que puede significar diferente forma de pensar, expresarse o reaccionar ante las situaciones que viven.” (Merriam, 1998; Stake, 1994 citado por Muñiz (s.f), p. 3).

Para la presente investigación, la población está integrada por miembros que representan diferentes perspectivas caracterizadas por pertenecer al primer ciclo, tercer ciclo o al grupo docente, mientras que la muestra del análisis documental recoge la perspectiva oficial de la institución. Se abordaron las perspectivas de las personas a través de una encuesta de percepción.

Población

El segmento poblacional para la investigación fue de tipo no probabilístico por conveniencia. La selección de sujetos en las muestras no probabilísticas obedece al criterio de los investigadores al momento de realizar la investigación y no se concentra en la validez, confiabilidad o reproducción sistemática. En cambio, el muestreo por conveniencia permite elegir los casos voluntarios y disponibles, basado en la accesibilidad y proximidad de población-investigador (Hernández-Sampieri, 2014; Otzen y Manterola, 2017).

La encuesta de percepción, de tipo no experimental, fue distribuida a 25 estudiantes de primer ciclo por medio de los espacios académicos de primer, segundo y tercer semestre los cuales ayudan a concentrar la población, accediendo fácilmente a ella; adicionalmente, 27 estudiantes de tercer ciclo respondieron la encuesta repartida según la disponibilidad y acceso al contacto personal, dado que en esta población son reducidos los espacios académicos que permitan la concentración sincrónica; a su vez, ocho docentes respondieron la encuesta como voluntarios, fundamentado en la rápida accesibilidad a la comunicación con ellos por medio de acercamientos directos y la difusión de la encuesta a través del docente director de trabajo de grado.

El total de encuestados fueron 52 estudiantes y 8 docentes del programa de psicología de la USTA. Los criterios de inclusión y exclusión para el grupo estudiantil fueron: 1. ser

mayor de edad, 2. ser estudiantes activos del primer y tercer ciclo del pregrado de psicología de la USTA. Para el grupo docente los criterios de inclusión fueron: 1. ser docente del programa de pregrado de psicología con contrato vigente en la Universidad Santo Tomás, 2. tener 10 o más semestres de experiencia perteneciendo al cuerpo docente.

La selección de estas poblaciones obedece a que el primer ciclo no ha experimentado el contexto universitario, por ende, el desarrollo de la autonomía es ajeno a las prácticas universitarias. Empero, el tercer ciclo ha atravesado de cuatro a cinco años las estrategias pedagógicas y procesos de evaluación de la USTA.

Participantes

La selección de textos para el análisis documental fue dirigida por los criterios de inclusión: 1. ser documentos oficiales, 2. ser documentos públicos, 3. que los documentos estén actualizados, 4. que los documentos abarquen las tres macro-categorías seleccionadas (autonomía, procesos de evaluación y métodos pedagógicos), y 5. que en la selección de documentos se tengan en cuenta perspectivas desde desde las normativas institucionales y desde el programa de psicología. Dando como resultado el Documento Maestro del Programa de Psicología (2019), solicitado al líder del currículo; y el PEI (2004), que junto al PEP (2011), fueron obtenidos del portal web institucional en la sección de *Documentos Institucionales*.

Instrumentos

Matriz para el análisis documental por categorías y subcategorías

Para el análisis documental se elaboraron tres matrices (Anexo 1), una por cada macro-categoría (autonomía, estrategias pedagógicas, procesos de evaluación), en donde transversalmente se recoge y analiza la información en un marco histórico hermenéutico de cada documento estudiado bajo tres subcategorías.

Cada matriz compara los tres documentos de acuerdo a una categoría específica, la cual se divide en subcategorías. Estas casillas almacenan las citas textuales de los documentos y se subrayan las citas seleccionadas para condensar la información de forma general para la sección de análisis. En la casilla de análisis se interpretan las citas encontradas de acuerdo a los marcos y antecedentes, las cuales se amplían en el análisis de resultados.

Para esto se seleccionaron tres documentos a partir de los criterios: 1. ser documentos oficiales, 2. ser documentos públicos, 3. que los documentos estén actualizados, 4. que los documentos abarquen las tres macro-categorías seleccionadas (autonomía, procesos de evaluación y métodos pedagógicos), y 5. que en la selección de documentos se tengan en cuenta perspectivas desde desde las normativas institucionales y desde el programa de psicología.

Por ser de carácter público, los documentos sujetos de investigación fueron recolectados mediante una investigación en la página web oficial de la USTA en el apartado *Documentos Institucionales* o, en su defecto, mediante el acercamiento directo con la persona encargada del área en cuestión.

Cada categoría es desglosada en tres subcategorías justificadas y definidas en las técnicas de análisis. Para la autonomía se utilizaron los tipos de autonomía, pensamiento crítico y autorregulación; en el caso de las estrategias pedagógicas la construcción identitaria, adaptabilidad y los componentes cognitivo e interventivo de una estrategia pedagógica; para la categoría procesos de evaluación se implementaron el espacio democratizador, la autoevaluación y la coevaluación.

Encuesta

León y Montero (2003) en Barreto, Velandia-Morales y Rincón-Vásquez (2011) definen la encuesta como una estrategia científica que busca la recolección de datos textuales como percepciones, juicios, ideas y convicciones, que sirven para formular una descripción de un fenómeno específico.

Existen varios criterios para clasificar la encuesta: transversal y longitudinal. Teniendo en cuenta la cobertura de la población y la organización interna del instrumento, para los intereses del presente documento se planteó la encuesta transversal como la técnica preferente, puesto que captura el estado de una población en un determinado momento. A su vez, la encuesta se establece de forma estructurada, es decir, con un orden establecido. Por último, debido al alcance de la investigación se dispone una cobertura de tipo muestral no representativa, lo que enmarca la investigación en tipo no experimental transaccional, observando las percepciones sobre el desarrollo de la autonomía en su ambiente natural y sin manipulación intencionada de variables (Barreto, *et al*, 2011; Henández-Sampieri, 2014; Quintanilla, García, Rodríguez, Fontes y Sarría, 2020).

Cuenta con variables nominales, las cuales no contemplan orden o jerarquía, sino que indican diferencias en la respuesta, por ejemplo, la encuesta presenta preguntas sobre la asociación de términos al concepto de autonomía; y variables ordinales, las cuales toman en cuenta la jerarquía de la respuesta, en la encuesta estas se evidencian en las preguntas tipo escala Likert (Hernández-Sampieri, 2014).

Descripción de la Encuesta de Percepción y Significados de Autonomía en la USTA.

La encuesta se estructuró en forma de cuestionario con 21 ítems en forma de preguntas cerradas, aludiendo a una evaluación de la percepción de las categorías principales de la investigación, las cuales coinciden con las utilizadas en la matriz del análisis documental. La construcción de las preguntas se enfocó en relacionar conceptos e indagar sobre la percepción acerca de las categorías.

Algunas de las preguntas cerradas arrojaron resultados ordinales de acuerdo con las palabras claves y los hallazgos realizados en la matriz del análisis documental. La construcción propia del instrumento asegura la condición de réplica y se distribuyó por medio de google forms con sus respectivas consideraciones éticas (Anexo 2).

Cabe aclarar que el instrumento de recolección de datos fue el mismo para todos los participantes, realizando los cambios contextuales según el tipo de participante, sea docente o estudiante; en el caso del grupo docente, la segunda sección está diligenciada de acuerdo a lo percibido en los estudiantes que han cursado sus espacios académicos. La encuesta cumple con la condición de validez a través de la evaluación del instrumento al criterio de jueces expertos, que junto con una matriz de calificación (Anexo 3), dictaminan la validez y claridad de los ítems en relación al elemento que se pretende abordar en la encuesta.

Por último, el diseño del instrumento fue guiado por las categorías metodológicas: Autonomía, Estrategias Pedagógicas y Procesos Evaluativos, con sus respectivas subcategorías. Este tipo de construcción permite relacionar de forma coherente varias preguntas, así el conjunto de resultados adquiere un potencial de lectura y análisis mayor al que tiene cada pregunta por separado para contrastar y corroborar las respuestas.

Técnicas de Análisis

Subcategorías Metodológicas

Se establecen las siguientes subcategorías en las que se divide conceptualmente cada macro-categoría.

Autonomía.

Tipos de Autonomía.

Se clasifica, en la teoría piagetiana, entre a) autonomía moral: entendida como lo contrario a la heteronomía moral, se concentra en gobernarse a sí mismo en el plano de entendimiento sobre lo malo y lo bueno; se debe decidir autónomamente qué está bien y mal a partir de la coordinación de perspectivas, en vez de responder a estas cuestiones desde los deseos de una autoridad; adicionalmente, esta autonomía se presenta cuando en una situación se necesita de un criterio independiente de cualquier tipo de presión, por ende, esta no puede darse alejada de las relaciones con los demás porque de allí surge el dilema moral. Por otro lado, b) la autonomía intelectual: se basa en el autogobierno desde el pensamiento crítico que forja una opinión propia y fundamentada, alejada de la heteronomía, capaz de ir en contra de opiniones populares a partir de cuestionamientos propios; esta autonomía es promovida desde la interacción con el medio y no solo desde la interiorización de contenidos, puesto que las personas no son recipientes vacíos limitados a almacenar contenidos vertidos en ellos, sino que construyen conocimiento relacionando los fragmentos de conocimiento que tienen y coordinando diferentes puntos de vista. Forzar a recordar información que no se entiende impide el desarrollo de la autonomía intelectual (Kamii y López, 1982; García, 1999).

Pensamiento Crítico.

Definido como la sensibilidad y la capacidad de contraste de la realidad en sus diferentes dimensiones socio-políticas y ético-personales (Bezanilla, *et al*, 2018). Esto se puede observar bajo prácticas en las que el estudiante y el escenario pedagógico son capaces de decodificar el entramado teórico en espacios reales y cotidianos; dicho de otra forma: aterrizar la teoría.

Autorregulación.

Establecida como una actitud y una postura de acción en compromiso con un

semejante, dirigida a transformar la realidad social y al individuo mismo (Bezanilla, *et al*, 2018). Por ejemplo, ante la demanda académica se asume una responsabilidad que demanda tiempo y energía al individuo, y que le hacen decidir entre la demanda o el ocio.

Estrategias Pedagógicas.

Construcción Identitaria.

Como se expresa en el Documento Maestro del Programa de Psicología (2019) es en relación al desarrollo integral del agente social que participa en el proceso de aprendizaje y la identidad tomasina, que de él se espera. Esta debe ser fiel representante de las competencias y valores que constituyen la institución tomasina, la identidad se ve fortalecida cuando se asume responsablemente y con criterio los actos del propio individuo.

Además, para Mintzberg (1995) la estrategia pedagógica es una síntesis cronológica del presente, pasado y futuro, entendiendo esto como un proceso para los agentes y para el aprendizaje que tiene en cuenta lo que es en la actualidad, lo que fue y lo que quiere ser.

Adaptabilidad.

Entendida como la flexibilidad que deben tener las estrategias pedagógicas para poder aplicarse en distintos escenarios con características específicas, empezando por un entorno colectivo o individual hasta los materiales necesarios para su aplicación, tales como un salón de clases o un laboratorio (Sierra, 2007).

Componentes de una Estrategia Pedagógica.

Según Mintzberg (1995), se distinguen dos componentes que deben constituir una estrategias pedagógicas, por un lado, el componente cognitivo, referente a los planes y principios; y el componente interventivo, que consiste en las acciones que se llevarán a cabo para cumplir los planes establecidos en un inicio.

Procesos de Evaluación.

Espacio Democratizador.

Escenario construido por docentes y estudiantes a partir de la constante actividad, entendiendo esta última como una acción activa permanente que contribuye a organizar y poner en funcionamiento el espacio, partiendo de las necesidades de los agentes (Cornejo,

González y Caldichoury, 2007 en Moliner, Traver, Ruiz, Segarra, 2016; Loubet, 2007).

Autoevaluación.

Método evaluativo donde el estudiante, bajo la autorreflexión, pone en consideración los criterios en los que se evalúa y los confronta con su propio proceso, con el objetivo de establecer indicadores que generen una postura crítica sobre su proceso de aprendizaje en conjunto con el docente (Boud, 1990 en Loubet, 2007).

Coevaluación.

Proceso dialógico entre docente-estudiante, que de forma crítica y activa, potencializa el aprendizaje general del grupo, teniendo en cuenta fortalezas y debilidades a trabajar. Así pues, la evaluación se estructura desde ambas perspectivas según los logros alcanzados, los propósitos y la generatividad de soluciones ante los obstáculos presentados en el proceso enseñanza-aprendizaje (Torre y Torres, 2005, Álvarez, 2008 citados en González y González, 2014).

Análisis Documental

Con el fin de abarcar el objetivo específico planteado acerca de analizar los significados y los métodos teóricos documentados por la USTA y el programa de pregrado psicología, acerca de la autonomía, procesos de evaluación y estrategias pedagógicas implementadas, se empleó el análisis documental como técnica, la cual tiene como objetivo el análisis de los significados implícitos en el contenido de los documentos (Dulzaides Iglesias y Molina Gómez, 2004).

De igual forma, el análisis documental puede comprenderse como un conjunto de operaciones que tienen como propósito significar uno o varios documentos y su contenido bajo una mirada diferente a su forma original (Lujardo, 2016, diapositiva 3). Se analizan los principios teóricos que pretenden orientar las prácticas cotidianas y normalizadas en las estrategias pedagógicas y procesos evaluativos que diseñan el entorno académico de la USTA alrededor de la autonomía.

Existen dos tipos de análisis que se pueden realizar, el primero corresponde a un análisis de forma o externo; y el segundo abarca un análisis de contenido o interno, el cual se utilizó en la presente investigación, ya que se operó con base al mensaje y el contenido temático de los documentos seleccionados (Lujardo, 2016).

Aunado a lo anterior y teniendo en cuenta el tiempo de ejecución del trabajo investigativo, se tomaron tres textos publicados por la USTA, a partir de los siguientes criterios de inclusión: 1. ser documentos oficiales, 2. ser documentos públicos, 3. que los documentos estén actualizados, 4. que los documentos abarquen las tres macro-categorías seleccionadas (autonomía, procesos de evaluación y métodos pedagógicos), y 5. que en la selección de documentos se tengan en cuenta perspectivas desde las normativas institucionales y desde el programa de psicología.

Por lo anterior, los textos codificados son el Documento Maestro del Programa de Psicología, el PEP y el PEI. A partir de estos se generó una matriz en la cual se colocaron las subcategorías desde las tres macro-categorías: autonomía, estrategias pedagógicas y procesos de evaluación, para así estructurar la información y los significados que se encuentren en cada uno de los documentos seleccionados (Llisterri y Torruella Casañas, 1999).

Primeramente, se recolectaron los datos no estructurados para organizarlos en las matrices de acuerdo a las subcategorías; luego, se buscaron significados, temas y recurrencias en los documentos; en consecuencia se discutieron, interpretaron y explicaron a la luz del planteamiento del problema; por último, se vincularon los hallazgos con la teoría investigada y los resultados cuantitativos (Hernández-Sampieri, 2014).

Las categorías de estrategias pedagógicas y procesos de evaluación son relevantes en el diseño de entornos para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje. Estos entornos deben procurar cambios en los objetivos de la enseñanza tradicional materializados en los métodos y evaluaciones (Rodríguez, 2006).

Para la autonomía se estructuraron las subcategorías: tipos de autonomía desde Piaget (Kamii y López, 1982; García, 1999), dada su relación con el conocimiento escolar y el de la acción (Barnes, 1976 en Murray 2011), las cuales permiten distinguir niveles de autonomía; el pensamiento crítico de Feldman (Palacios y Quiroga, 2012; Prica y Saboya, 2014; Picón, 2012), como técnica eficaz que promulga la autonomía; y la autorregulación desde Lamb (Picón, 2012), que da cuenta del poder de decisión y las dificultades que tiene cada individuo para aprender, así como del planteamiento de soluciones (Puigcercós y García, 2015; Vargas y González-Torres, 2009 citado en Peñacoba-Arribas; Cruz-Vera, 2016 y Kamii y López, 1982).

En el caso de las estrategias pedagógicas se desprenden: la construcción identitaria desde Sierra (2007) y Mintzberg (1995) como un objetivo de la educación en relación al

desarrollo de la personalidad que sintetiza el presente, pasado y futuro; la adaptabilidad como un elemento estructural propuesto por Sierra (2007); y los componentes de una estrategia pedagógica desde Mintzberg (1995) divididos en planes-cognitivos y acciones-interventivas.

Por último, los procesos evaluativos organizan: espacio democratizador estipulado por diversos autores (Cornejo, González y Caldichoury, 2007 en Moliner, Traver, Ruiz, Segarra, 2016; Loubet, 2007) como un elemento clave para lograr el desarrollo de la autonomía desde la evaluación, dado que atiende a la participación activa y permanente de los agentes involucrado para la construcción del espacio académico; la autoevaluación como ingrediente en la potencialización del desarrollo de la autonomía, dado que ésta incentiva la apropiación y responsabilidad del proceso de aprendizaje desde una actitud autorreflexiva y crítica consigo (Dochy, Segers y Dierick, 2002; Liu, Lin y Yuan, 2002; Boud y Walker, 1998; y Boud y Walker, 1990 en Loubet, 2007); y la coevaluación como un proceso que abre un espacio de diálogo docente-estudiante crítico y participativo, sobre las fortalezas, debilidades y logros alcanzados en el espacio y el aprendizaje (Torre y Torres, 2005, Álvarez, 2008 citados en González y González, 2014).

Análisis de datos cuantitativos: estadística descriptiva

El análisis de datos cuantitativos se realizó por medio de la estadística descriptiva, la cual puede dividirse en dos etapas: la primera refiere a una clara identificación de las variables y las escalas a utilizar; y la segunda consiste en la presentación de gráficas, tablas o imágenes con el fin de facilitar la lectura de la información hallada y mostrar un contraste entre los datos (Rendón, Villasís y Miranda, 2016).

La estadística descriptiva propone las medidas de tendencia central como puntos que ubican los datos de cada variable, principalmente se utiliza la moda, media y mediana (Hernández-Sampieri, 2014). Se utilizó la moda para determinar las respuestas con mayor frecuencia de aparición en el cuestionario. Atendiendo a esto, el cuestionario comprende las variables: autonomía, procesos de evaluación y estrategias pedagógicas. Las preguntas corresponden a variables cualitativas de tipo nominal y ordinal, por esta razón se realiza el análisis a partir de la moda y las frecuencias absolutas.

Ayudado en Hernández-Sampieri (2014), el alcance descriptivo del instrumento permite identificar la propiedad, carácter y perfil de la percepción sobre el desarrollo de la

autonomía en los estudiantes. A su vez, se enmarca en una investigación de tipo no experimental sin manipulación de variables.

Procedimiento

Fase 1. Estructuración de categorías y subcategorías: indagación de antecedentes y referentes teóricos, organización de la información en tópicos generales, creación de categorías, definición y descripción de cada categoría, puntualización de subcategorías a partir de cada definición, descripción de cada subcategoría para la construcción de instrumentos.

Fase 2. Construcción de matrices para el análisis documental planteado en el primer objetivo específico: estructuración del instrumento que organice los cruces entre los documentos, las citas correspondientes a cada subcategorías y la sección de análisis.

Fase 3. Construcción de la encuesta de percepción para la descripción del segundo objetivo específico: selección de tipos de variables, preguntas, población y alcance del instrumento; elaboración de preguntas alrededor de las categorías; solicitud a jueces expertos para la evaluación de claridad, pertinencia, redacción y sugerencias; corrección y modificación del instrumento de acuerdo al concepto de los jueces.

Fase 4. Elaboración del consentimiento informado: establecimiento de riesgos para los participantes; explicación de los objetivos, marcos y alcances de la investigación, así como de los derechos de cada persona para con el estudio; evaluación por parte de un juez del comité ético; correcciones y modificaciones de acuerdo al concepto del juez.

Fase 5. Unificación del instrumento: utilización de google forms para la organización del consentimiento informado en primera sección y la encuesta de percepción en segunda sección.

Fase 6. Análisis documental: búsqueda del PEI (2004) y el PEP (2011) en el portal web de la USTA; solicitud del Documento Maestro (2019) al líder de currículo del programa; lectura de cada documento y extracción de citas de acuerdo a las subcategorías; distribución de citas en las matrices de cada categoría; selección de citas destacadas dada su relevancia al encapsular los significados en cada subcategoría de cada documento; diligenciamiento de la sección de análisis.

Fase 7. Acercamiento a la población seleccionada: acceso a la población con herramientas de presencialidad mediada por tecnologías; exposición de principios, objetivos,

variables y alcances de la investigación; solución de dudas por parte de la población; distribución del enlace del formulario de google; recolección de datos.

Fase 8. Análisis de datos cuantitativos de la encuesta: organización de la información recolectada por el google forms; traslado de los datos de cada pregunta a tablas de excel; sometimiento de los datos a análisis estadístico descriptivo por medio de la moda y frecuencias absolutas; lectura y selección de la información más relevante; disposición de los datos en tablas que faciliten su lectura; agrupación de preguntas relevantes de datos para la descripción de hallazgos.

Fase 9. Análisis de resultados: descripción de los hallazgos encontrados mediante el análisis documental y la encuesta de percepción; triangulación de la información cuantitativa y cualitativa obtenida por los instrumentos dando cumplimiento al tercer objetivo específico.

Fase 10. Discusión de resultados: contraste de los resultados obtenidos con los antecedentes investigativos; discusión acerca de encuentros y desencuentros en la relación teoría-práctica; redacción de la discusión.

Fase 11. Conclusiones: elaboración de conclusiones.

Fase 12. Aportes, limitaciones y sugerencias: auto-observación crítica y autorreflexión sobre aportes de la investigación a la disciplina, la institución y la sociedad; toma de conciencia de las limitaciones del estudio; planteamiento de sugerencias y rumbos recomendados para futuras investigaciones en el campo basadas en los resultados.

Fase 13. Devolución de resultados a la población participante: Envío de las conclusiones y gratitud por participar en el estudio, a través de tecnologías de la información.

Consideraciones Éticas

El presente estudio debe atender a una gama de lineamientos y párrafos normativos. La finalidad de estos lineamientos se sustenta en salvaguardar a cada participante las directrices ético-legales que lo envuelven como sujeto y como institución. Así pues, se debe garantizar el mantenimiento del buen nombre, la privacidad relacionada con el secreto profesional y la seguridad integral de todos los involucrados en la investigación.

Así pues, la presente investigación atiende al código deontológico y bioético del psicólogo estipulado en la ley 1090 de 2006 bajo la directriz de la República de Colombia.

Por lo tanto, se recoge lo estipulado en el Título VII: Capítulo VII - *De la investigación científica, la propiedad intelectual y las publicaciones*, en el que se establecen los deberes y responsabilidades del grupo de investigación con los participantes, las metodologías, los materiales, el análisis, los resultados y el proceso de divulgación; de igual forma, la investigación se basa en los principios éticos dirigidos a asegurar el respeto, la dignidad y el bienestar integral de los participantes voluntarios del estudio; adicionalmente, y por último, el grupo de estudio se compromete a la abstinencia de ejercicios de poder dirigidos a distorsionar o limitar la objetividad del criterio científico que pretenda apoyar intereses distintos a los ya estipulados en el contexto académico. Esto último configura un dilema ético el cual se soluciona con la publicación de los resultados de la encuesta para la constancia de que no se manipularon u ocultaron fragmentos de la base de datos.

Esta publicación de resultados podría representar otro dilema ético al poner en riesgo la identidad de los encuestados y de esta forma condicionar sus respuestas. En este caso, el respaldo del buen nombre y la integridad de los participantes se realizará por medio de la no publicación de datos personales o de identificación. Únicamente se recolectaron datos necesarios para corroborar la información de la población como la veracidad de ser un miembro activo de la USTA, accediendo al cuestionario con el correo electrónico institucional; y la segmentación poblacional, seleccionando su rol docente o estudiantil.

De este modo, cabe mencionar que el estudio se circunscribe en un marco académico-investigativo, es decir, que la obtención de beneficio se limita al reglamento establecido por la USTA. Atendiendo a esto, los participantes forman parte de la investigación de forma voluntaria y sin remuneración económica, en otras palabras, los participantes están en pleno derecho de ejercer su derecho cívico al retirarse del estudio en cualquier momento sin que esto implique un daño o perjuicio para sí mismos. Esto fue explicado durante el acercamiento a la población y en el consentimiento informado.

Adicionalmente, la clasificación estructurada por el ministerio de salud en la resolución 8430 de 1993, establece que el presente estudio se categoriza como investigación de riesgo mínimo. Este tipo de estudio se caracteriza por el uso de técnicas y metodologías de investigación que no están destinadas a ningún tipo de intervención o modificación bajo intención del grupo de estudio de estratos biológicos, físicos, psicológicos o sociales de los participantes. Así mismo, en el artículo 14 se define el consentimiento informado (Anexo 4) como un documento escrito en el que el sujeto autoriza su participación en el estudio, esto

enmarcado en la explicación directa de los riesgos y beneficios de los procedimientos a los que se someterá y con la libre capacidad de declinar en esta decisión. Este documento se construye de acuerdo al presente estudio y al contexto de bioseguridad que plantea la pandemia por covid 19, así pues, la adaptación del documento se ve acompañada de las herramientas de presencialidad mediada por tecnologías de la información y la comunicación para facilitar el diligenciamiento, por esta razón se propone el documento en un formato que permita su adaptación a google forms.

Por último, el manejo de los datos personales y la información producto de las metodologías se mantendrán de forma anónima y confidencial. En ningún documento resultante del presente estudio se revelarán nombres, números o datos que comprometan la identidad de los participantes.

El protocolo para el manejo de los datos personales se divide en cuatro procedimientos. Primeramente se obtiene la autorización del titular de forma previa y expresando la finalidad, métodos, riesgos y beneficios alrededor del estudio, los datos que se pretenden recolectar serán limitados a aquellos que se consideren adecuados y pertinentes para el estudio. El mecanismo para la obtención de la autorización será mediado por tecnologías que se acoplen a la situación de bioseguridad de la pandemia

Luego, el procedimiento para la atención y el manejo de los datos consiste en que cada participante puede acceder a cualquier información que se encuentre en las bases de datos del estudio sobre la que sea titular, mediante una previa solicitud formal. A la cual se responderá mediante herramientas tecnológicas y solo se suministrará dicha información al titular de los datos.

El procedimiento para la atención de reclamos y suspensiones se pondrá en marcha bajo las situaciones en las que los participantes consideren que los datos proporcionados al estudio deben ser objeto de suspensión, correcciones o actualizaciones. La suspensión es una condición en la que el participante, por medio de un reclamo, decide retirar su autorización del estudio cuando considere incumplimientos por parte del grupo investigativo, el reclamo debe ser diligenciado de forma escrita con los datos de identificación y describiendo los hechos de ser necesario.

Finalmente, el procedimiento de devolución de resultados se apoya en las herramientas mediadas por tecnologías de la información, en donde se realizó la

retroalimentación de forma conjunta a través de la divulgación de los hallazgos, conclusiones del estudio y el agradecimiento por la participación al finalizar el mismo.

Análisis de Resultados

Para el análisis de resultados se presenta, en primera instancia, la descripción de la población que respondió la encuesta y los documentos participantes del análisis documental. Seguido a esto, se presentan los resultados del análisis documental por categorías. A continuación, el análisis cuantitativo de los datos arrojados por la encuesta. Por último, se presenta la triangulación de los datos obtenidos por ambos instrumentos.

Tabla 2.

Descripción de la población encuestada.

Variable	f	%
Ciclo 1	25	41.6%
Ciclo 3	27	45%
Docentes	8	13.3%
Total	60	100%

Nota: Elaboración propia.

La Tabla 2 presenta la descripción de la población que respondió la encuesta de percepción y significados de autonomía. Así, en la investigación se obtuvieron 60 respuestas, de las cuales 25 corresponden al ciclo 1, es decir de primer a tercer nivel; 27 provienen del ciclo 3, concernientes a los niveles siete, ocho, nueve y diez; y 8 participantes docentes.

Por otro lado, los tres documentos institucionales analizados por medio de la matriz del análisis documental por categorías y subcategorías fueron: el Documento Maestro del Programa de Psicología (DM) y el Proyecto Educativo del Programa (PEP), lo cuales recogen la perspectiva del programa de psicología. Mientras que el Proyecto Educativo Institucional (PEI), expone el punto de vista de la institución Universidad Santo Tomas de Aquino (USTA).

Análisis documental

Para cada categoría se seleccionaron fragmentos de texto representativos por cada subcategoría. Primeramente se presentan estos fragmentos para luego exponer el análisis

documental estructurado en tablas. Cabe mencionar que el Anexo 1 corresponde a la matriz descrita en instrumentos, la cual contiene la estructuración de los datos.

Autonomía

Documento Maestro.

Tipos de autonomía.

El primer fragmento de texto es “Responsabilidad: Es fundamental que quien participe en los procesos evaluativos actúe con criterios de responsabilidad. La responsabilidad no se exige, se asume y forma parte de la conducta ética del quehacer profesional.” (USTA, 2019, p. 220).

Un segundo fragmento textual que representa los tipos de autonomía es:

Autonomía: Este principio no se enseña, se va estructurando a medida que se adquiere confianza en el proceso de reconocimiento de debilidades y oportunidades, y a medida que cada quien cualifica su proceso a partir del criterio propio y del que va tomando de los demás. La autonomía, entendida como capacidad de asumir con criterio y responsabilidad las propias acciones, fortalece la identidad. (USTA, 2019, p. 220).

Pensamiento crítico.

Se cita que en el “Perfil de formación: ... Elabora lecturas psicológicas, contextuales y pertinentes de las realidades del país, desde una perspectiva científica, crítica, ética y socialmente responsable.” (USTA, 2019, p. 63).

Autoregulación.

El primer fragmento de texto explica “... el programa propende por la formación de psicólogos capaces de asumir con responsabilidad su rol como gestores del desarrollo social...” (USTA, 2019, p. 10)

El segundo fragmento de texto refiere “Perfil de ingreso (...) Actitudes de autonomía, responsabilidad consigo mismo y con el otro, acercamiento a una segunda lengua, adaptación ante las crisis y postura crítica.” (USTA, 2019, p. 62)

Proyecto Educativo Institucional.

Tipos de autonomía.

La cita seleccionada explica:

En la pedagogía tomista, la “educación superior” se impone como culminación del proceso de “conducción-promoción” ... La diferencia está en favorecer que el alumno (“alimentado e instruido por otro”), por su propio desarrollo, se transforme en estudiante (capaz de autonomía y protagonismo en el proceso de aprendizaje) ... (USTA, 2004, p. 24).

Pensamiento crítico.

El fragmento del texto es “La Universidad Santo Tomás alcanza su meta profesionalizante si sus profesionales están en condiciones de “aportar soluciones”, es decir, contribuir con sus saberes y su acción a resolver y satisfacer cuanto reclama el bienestar personal o colectivo.” (USTA, 2004, p. 31).

Autorregulación.

La cita seleccionada explica que:

El Departamento de Bienestar, de acuerdo con el estudio de las condiciones humanas de los estamentos de la comunidad universitaria, privilegia programas conducentes a la conquista de la autonomía personal responsable, que debe traducirse en formas de autoestima, autocontrol, autodisciplina y apertura comprometida hacia los demás. (USTA, 2004, p. 126).

Proyecto Educativo del Programa.

Tipos de autonomía.

Para los tipos de autonomía se seleccionó un primer fragmento:

Es un momento en el que el estudiante confirma su decisión frente a estudiar psicología. El estudiante estará incorporando la disciplina y la profesión dentro de su proyecto de vida. Se espera que en este ciclo se responda al dilema ecológico sobre la

relación del hombre con su medio ambiente, lo cual involucra su ajuste y adaptación al medio y el reconocimiento del efecto de sus acciones en éste. (USTA, 2011, p. 20).

Seguidamente, una segunda cita que expone:

Una persona reflexiva, creativa y crítica frente a las estrategias que utiliza en la búsqueda de soluciones a problemáticas individuales o colectivas que requieran de su atención, con autonomía intelectual y que, en aras del reconocimiento de su perfectibilidad como ser humano, contará con las bases fundamentales para continuar cualificando su formación disciplinar y profesional. (USTA, 2011, p. 43).

Pensamiento crítico.

Referente al pensamiento crítico, el fragmento de texto expone:

Un psicólogo con pensamiento problémico que, al reconocer la complejidad de los fenómenos humanos, cuestiona teorías y hechos, dentro del marco de la mundialización y del reconocimiento de lo local. Asimismo, es capaz de aplicar conocimientos de la disciplina para resolver propositivamente problemas psicosociales concretos. (USTA, 2011, p.43)

Autorregulación.

En lo concerniente a la autorregulación, “Es significativo el aprendizaje cuando los estudiantes asumen la responsabilidad de su propio aprendizaje, programan tiempo y son capaces de crear, pues su aprendizaje se ha vivido y asimilado de manera responsable.” (USTA, 2011, p. 27).

Un segundo fragmento expone que

Se busca que el estudiante desarrolle y consolide unas rutinas de trabajo científico, que incluyen no sólo el aspecto formal del trabajo de investigación, sino también el desarrollo de valores como la autonomía, la solidaridad y la responsabilidad, entre otros (USTA, 2011, p. 45).

En la Tabla 4 se presentan los resultados del análisis documental de la macro-categoría Autonomía desde las subcategorías: tipos de autonomía, pensamiento crítico y autorregulación. En el Anexo 1 se pueden evidenciar los fragmentos de texto desestructurados

y la organizaron en la matriz; seguido a esto, se buscaron patrones y significados referentes a cada subcategoría.

Tabla 3.

Resumen de la matriz de análisis documental de la macro-categoría de autonomía.

Análisis Autonomía			
Doc	Tipos de autonomía	Pensamiento crítico	Autorregulación
DM	<p>Se tiene en cuenta que prácticas heterónomas perjudican al estudiante al no permitirle convertirse en gestor de su bienestar en el caso de la autonomía moral, mientras que la falta de rigor científico obstaculiza el desarrollo de la intelectual.</p> <p>La USTA se inclina al desarrollo de la autonomía intelectual en tanto profundiza en su conceptualización alrededor del saber científico y la capacidad de monitorear e incrementar su proceso de aprendizaje; y establece estrategias que tienen en cuenta los agentes del proceso, como la investigación o el docente que guía al estudiante y promueve los contenidos hacia el propio razonamiento del estudiante.</p> <p>Por parte de la autonomía moral, se conceptualiza desde los valores éticos y la responsabilidad de asumir las consecuencias de sus actos con criterio, fortaleciendo la identidad. Empero, no se evidencian actividades enfocadas en su desarrollo.</p>	<p>La USTA establece el pensamiento crítico como un objetivo de la formación de calidad. Es conceptualizado a través de la corresponsabilidad social del psicólogo, puesto que por medio de esta, y teniendo en cuenta dimensiones políticas y ético-personales, que es capaz de poner en práctica la teoría. Se define pensamiento crítico en el perfil del estudiante en formación a partir de lecturas psicológicas contextuales de las realidades desde la responsabilidad científica, crítica, ética y social; además, se pretende que todos los aprendizajes tengan un sentido de utilidad para poder ser aplicados.</p> <p>Para su promoción, se plantean los escenarios de prácticas profesionales y los voluntariados como estrategias para la aplicabilidad de la teoría desde la creatividad y la reflexión; y actividades alrededor de la justificación teórica de las acciones e intervenciones en ejercicios que emulen la realidad dentro del aula, para lo cual es necesario poner en práctica el conocimiento.</p>	<p>En primer momento, se estipula en el perfil de ingreso que el aspirante debe demostrar actitudes de autonomía y una postura responsable consigo y con el otro. Luego, el psicólogo debe asumir el rol de gestor social, esto le permite asumir una postura de transformación social en compromiso con el otro.</p> <p>En la autoevaluación de 2015 se encontró que el currículo se debía mejorar con el fin de contemplar procesos para que los estudiantes puedan armonizar el trabajo presencial, independiente y personal.</p>

Análisis Autonomía

Doc	Tipos de autonomía	Pensamiento crítico	Autorregulación
PEI	<p>El resultado de la educación tomista apunta a que el egresado sea interventor en contextos de convivencia y en la autodirección de su vida. Estas son consecuencias del desarrollo de la moral, la cual define desde la capacidad de respuesta que debe tener el estudiante ante las exigencias morales.</p> <p>La pedagogía de la USTA propone favorecer que el alumno heterónimo, se transforme en un estudiante protagonista del proceso de aprendizaje y autónomo en ambos sentidos. Para esto, implementa la investigación como mecanismo promotor de la autonomía intelectual, por medio del educir del saber previo en relación con el nuevo y el aprender a aprender. En el caso de la moral no se proponen estrategias.</p>	<p>La USTA propone como objetivo especial que el profesional tomasino ponga en servicio sus saberes disciplinares hacia la sociedad y las problemáticas del país, en ese sentido el pensamiento crítico se vuelve objetivo fundamental.</p>	<p>La USTA plantea la autocomprensión y la autoevaluación, como herramientas necesarias para la autorregulación. Asimismo, estructura los currículos de tal forma que el estudiante tiene la libertad de elegir los campos cognoscitivos de su preferencia, dotándolo de un rol de acción con compromiso consigo mismo, puesto que al seleccionar los espacios de su interés encamina su futuro profesional; transformando su propia realidad, así como la de la comunidad educativa y la de sus sistemas circundantes. Concibe el Departamento de Bienestar como un órgano que privilegia programas de conquista de la autonomía personal, elaborando formas de autoestima, autocontrol, autodisciplina y apertura comprometida hacia los demás.</p>
PEP	<p>Al integrar la disciplina en su vida, la USTA espera que el estudiante responda al dilema ecológico hombre-ambiente, desarrollando ambos tipos de autonomía. Pero no plantea planes para ejecutar o aproximarse al dilema.</p> <p>La USTA se inclina por conceptualizar la autonomía intelectual desde el conocimiento previo, y mediante escenarios de investigación científica, se exige a la comunidad establecer nuevas relaciones para construir conocimiento. Para su desarrollo establece estrategias alrededor de aprender a preguntarse y la coordinación de perspectivas pluriparadigmáticas, lo cual apunta al reconocimiento de la infinitud y temporalidad del conocimiento, sembrando la idea de permanecer en el proceso de aprendizaje.</p> <p>La autonomía moral para la USTA es</p>	<p>La USTA plantea como objetivo para el psicólogo tomasino, implementar el pensamiento crítico con un enfoque ético-personal y político-social, para la generación de estrategias de conocimiento en escenarios reales que permitan la reflexión sobre su propia acción.</p> <p>Asimismo, el programa busca que la disciplina psicológica sea aplicada en las demandas sociales para mejorar la calidad de vida de los grupos y comunidades beneficiadas.</p> <p>Los ejes de formación son mecanismos que promueven el desarrollo del pensamiento crítico a partir de la generación de una visión identitaria y crítica sobre la realidad que permita establecer habilidades y destrezas aplicables al desempeño laboral. De igual forma, se desarrolla por las discusiones que resulten en el reconocimiento de competencias</p>	<p>La USTA tiene como objetivo que a partir de la autorregulación, el estudiante cree rutinas de trabajo científico, desarrollando valores personales y saberes investigativos.</p> <p>Para la promoción de la autorregulación, se apoya en el aprendizaje significativo, puesto que facilita que el estudiante se responsabilice de su propio aprendizaje y programación de sus tiempos; a su vez, se proponen estrategias pedagógicas a partir del análisis de problemas, lo que en el concepto institucional beneficia el desarrollo del aprendizaje autodirigido, en tal caso, el estudiante es responsable de sí mismo, y por ende, autorregulado; adicionalmente, la virtualidad exige un gran nivel</p>

Análisis Autonomía			
Doc	Tipos de autonomía	Pensamiento crítico	Autorregulación
	algo estructural del psicólogo tomasino, desde su rol de gestor social, y es promovida a partir de la competencia de diseñar y gestionar proyectos que apunten a la participación y la equidad.	<p>propias de cada contexto psicológico, permitiendo construir habilidades laborales de carácter emprendedor, científico o estético a partir del entendimiento entre teoría y praxis. Por último, desde una perspectiva constructivista, se hace uso del aprendizaje significativo para poner el conocimiento en práctica dentro de contextos cotidianos y solucionar problemas sociales, asignando una utilidad a cada conocimiento, esto se refleja en los espacios Campo de Formación Integral.</p> <p>La USTA relaciona el pensamiento crítico con la autonomía intelectual mediante la solución de problemas sociales a partir de conocimientos disciplinares, mientras que la moral está relacionada con la solución de casuísticas.</p> <p>Durante el último ciclo de formación, la USTA propone al estudiante responder contextualmente a problemas psicosociales a partir de posturas reflexivas, éticas y creativas.</p>	de responsabilidad, pero permite superar las limitaciones de horario, desplazamiento y sincronización de la comunicación, aumentando el tiempo de las actividades académicas; respecto a la estructura del programa, este opera de forma mínima bajo la lógica de prerrequisitos y correquisitos, así se le permite al estudiante responsabilizarse de su ruta y ritmo de aprendizaje, formando un ser autorregulado; y se plantea el programa de seguimiento académico como estrategia para guiar a los estudiantes que se les dificulte autorregularse mediante la guía de un docente hacia la responsabilización de su propio aprendizaje.

Nota: Elaboración propia. La abreviación Doc. corresponde a documento, DM a Documento Maestro, PEI a Proyecto Educativo Institucional y PEP a Proyecto Educativo del Programa.

Estrategias pedagógicas

Documento maestro.

Construcción identitaria.

Se destacaron dos fragmentos de texto que atienden a la construcción identitaria propuesta por el programa. En primer lugar:

... se analizan las posibilidades ocupacionales de los graduados del programa, a la luz de la situación laboral y los retos sociales, políticos, económicos y culturales que se le plantean al país en el futuro cercano y que reivindican la necesidad de formar profesionales en psicología a la altura de estas condiciones... (USTA, 2019, p. 19).

Luego, se seleccionó una cita acerca de las intenciones de la facultad:

... los propósitos de la facultad de Psicología se encuadran en la formación integral de la persona como principio estructural y misional de la universidad. Enfatiza en el desarrollo de la capacidad de la persona para crear y afianzar valores, para ejercer actos morales, para emitir juicios adecuados con una visión holística y reflexiva, y para obrar con criterio ético y sensibilidad social. Aspectos desarrollados como parte del humanismo que forma al estudiante como persona autónoma, independiente, crítica y libre. (USTA, 2019, p. 60).

Adaptabilidad.

El fragmento de texto expone que:

El sistema de evaluación implementado por el programa acoge el pluralismo metódico y la diversidad de aprendizajes, reconociendo tanto el protagonismo del estudiante en el proceso pedagógico como el rol del maestro frente a los retos que plantean los diferentes contextos, las nuevas tecnologías y los cambios pedagógicos que debe implementar en el ejercicio de su labor. (USTA, 2019, p. 208).

Componentes de una estrategia.

Primeramente, la cita seleccionada considera que:

el programa cuenta con reconocimiento y participaciones destacadas en organizaciones gremiales como ASCOFAPSI Y COLPSIC, la vinculación a redes académicas nacionales e internacionales y por la realización de eventos como el Congreso de Responsabilidad social, Voces psicosociales, el Simposio de Psicología Compleja, el Encuentro sobre salud mental. La coherencia de los productos de formación, investigación y proyección social con los aspectos fundamentales de la formación profesional del psicólogo también se visibilizan a través de nuestra revista Diversitas, la colección Avances curriculares y la producción académica de nuestros docentes, estudiantes, directivos y egresados. (USTA, 2019, p. 11).

Por otra parte, el texto manifiesta:

... 1) Trabajo presencial, en el que se realiza la discusión de contenidos en torno a la pregunta problema que alimenta el semestre, es liderado por el docente y puede hacerse a través de diversas modalidades didácticas como seminarios, clase magistral, talleres, entre otros; 2) Tutoría, definida en el Artículo 38 del Reglamento

Estudiantil (2008a, p. 66) como “mediación pedagógica de asesoría y acompañamiento al proceso de formación integral ofrecido por el docente y asumido por el estudiante en el protocolo personal de aprendizaje autónomo, estratégico y autorregulado” y 3) Trabajo independiente del estudiante para profundizar sobre tópicos relacionados con la pregunta del nivel. (USTA, 2019, p. 71).

Proyecto Educativo Institucional.

Construcción identitaria.

Inicialmente, la cita seleccionada refiere que:

De tal manera que los estudiantes adquieran una conciencia superior, comprendan el propio valor histórico, la propia función en la vida, los propios derechos y deberes; que se hagan capaces de intervenir lúcida y responsablemente en la vida social, cultural y política, aportando su actitud creativa y su aptitud investigativo-crítica. (USTA, 2004, p.63)

Seguidamente, la cita manifiesta que:

La USTA ofrece a la sociedad... personas de alta calidad intelectual y ética, de visión prospectiva, realizadores de proyectos, capaces de señalar nuevos rumbos históricos, derroteros inéditos de convivencia y desarrollo, y horizontes de humanización, que respondan a las urgencias de hoy y a las demandas y posibilidades futuras. (USTA, 2004, p. 99).

Adaptabilidad.

La primera cita menciona:

La organización por núcleos de interés, la apertura al trabajo interdisciplinario, más allá de los horarios de clase; el establecimiento de espacios para los encuentros pedagógicos y para la creatividad cultural; las comunidades de indagación, los foros de claustro... son maneras de activar un ejercicio profesoral innovador tanto en los contenidos como en las metodologías (USTA, 2004, p. 135).

Por otra parte, la segunda menciona:

Consciente de esta nueva realidad, la USTA se empeña en el fortalecimiento de las redes académicas a través de convenios interuniversitarios, a fin de favorecer tanto la movilidad académica para docentes, investigadores, estudiantes y administrativos como para buscar alternativas de cooperación e intercambio cultural, humanístico, científico, tecnológico, procurando, al mismo tiempo, acceder a nuevos recursos técnicos, físicos, financieros, investigativos, así como a los avances de la información (USTA, 2004, p. 143).

Componentes de una estrategia.

Para finalizar el texto, se selecciona la visión institucional sobre las “Personas legitimadas... “conducen” por etapas de avance y en sentido ascendente, con intención de plenitud humana, favoreciendo la autonomía cognoscitiva y el propio proyecto de vida del educando.” (USTA, 2004, p. 71).

Proyecto Educativo del Programa.

Construcción identitaria.

En primer lugar se debe entender que:

... el plan de estudios de la propuesta curricular se encuentra organizado en tres ciclos de formación: el de Preparación, el de Fundamentación y el de Profundización y Proyección. Estos ciclos están articulados internamente por un núcleo problémico integrador y por una propuesta de acompañamiento al estudiante en su proceso de desarrollo, vinculado con la apropiación e incorporación de la psicología como disciplina y como profesión a su proyecto de vida. De igual manera, se espera que en cada ciclo se responda a un dilema propio del encargo social para las ciencias sociales en el siglo XXI (USTA, 2011, p. 19).

Así, el texto propone que el agente del programa:

Es un psicólogo sensible frente a las demandas sociales que se le hacen a la psicología, reconoce que sus acciones tienen un efecto en diferentes comunidades, no sólo en el aula de clase; se preocupa por la proyección social de las comprensiones, interpretaciones e intervenciones del profesional de la psicología (USTA, 2011, p. 42).

Adaptabilidad.

La primera cita menciona que:

Aprendizaje significativo: (...) En este escenario el docente adquiere un papel de facilitador, con la responsabilidad de posibilitar la generación de un ambiente educativo que contenga medios, recursos, elementos, y materiales que faciliten la enseñanza y el proceso de construcción de conocimiento (aprendizaje) por parte de los estudiantes. Los instrumentos propuestos deben tener significado para el estudiante y estar relacionados con su estructura cognoscitiva (USTA, 2011, p. 27).

Posteriormente, la segunda cita expone:

Construcción de estrategias pedagógicas para promover ambientes virtuales de aprendizaje: las estrategias pedagógicas virtuales proporcionadas por las tecnologías de la información y la comunicación, buscan promover escenarios que faciliten el aprendizaje autónomo del estudiante; para ello es fundamental que los docentes logren planear, diseñar e implementar ambientes virtuales de aprendizaje, que promuevan el acompañamiento de los estudiantes en sus horas independientes de trabajo (USTA, 2011, p. 32).

Componentes de una estrategia.

La cita seleccionada refiere que:

... en respuesta a las necesidades psicosociales de las poblaciones vulnerables que acogen los Centros de Proyección Social de la Universidad Santo Tomás y otros departamentos de la misma, el Programa ha generado una propuesta de prácticas profesionales rotativas como extensión del trabajo de aula (...). Es así como los estudiantes tendrán la oportunidad de familiarizarse con demandas reales del medio, que les permitan articular en compañía del equipo de docentes del ciclo, los presupuestos teóricos revisados en clase, para responder tareas específicas propias del rol profesional que están construyendo en este momento de su formación. (USTA, 2011, p. 55).

La Tabla 5 expone los resultados del análisis documental de la macro-categoría Estrategias pedagógicas desde las subcategorías: Construcción identitaria, Adaptabilidad,

Componentes de una estrategia. Las porciones textuales organizadas en la matriz para su análisis están organizadas en Anexo 1.

Tabla 4.

Resumen de la matriz de análisis documental de la macro-categoría de estrategias pedagógicas

Análisis estrategias pedagógicas			
Doc	Construcción identitaria	Adaptabilidad	Componentes de una estrategia
DM	<p>La construcción identitaria tiene como objetivo proporcionar los medios para que el estudiante y egresado generen impacto en la transformación de la sociedad.</p> <p>Para esto son necesarios un sistema de evaluación transparente y la generación de estrategias pedagógicas idóneas, ambas coherentes con la propuesta pedagógica de la USTA.</p> <p>La construcción identitaria es un principio misional y estructural de la USTA, comprendida a partir del desarrollo de la capacidad de la persona para crear y afianzar valores, para ejercer actos morales, para emitir juicios adecuados con una visión holística y reflexiva, y para obrar con criterio ético y sensibilidad social.</p> <p>El perfil del psicólogo, desde la Asociación Americana de Psicología (APA), se describe desde competencias de investigación científica, contenidos disciplinares y habilidades para la aplicación de la psicología; mientras que desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN), se hace desde competencias de comunicación, pensamiento matemático, ciudadanía y ciencia, tecnología y manejo de la información.</p> <p>La identidad tomasina es acompañada de estrategias construidas a partir del rigor científico, el cual apunta a que el tomasino sea representante de los valores sociohumanistas; en el mismo sentido, el estudio de la familia es un elemento identitario de la facultad, este campo responde a la demandas sociales y permite construir soluciones críticas</p>	<p>La adaptabilidad de las estrategias se evidencia en las seis líneas de acción dónde caben múltiples posibilidades de interacción entre la academia y el sector externo, se evidencia la adaptabilidad a diversos entornos en tanto toma en cuenta escenarios con características únicas; el diseño curricular que obedece a contenidos de la disciplina, la investigación y los conocimientos interdisciplinares, adaptándose a los criterios de una formación de calidad y permitiendo que el estudiante sea capaz de configurar su propia ruta de aprendizaje, así como la forma en que realizan las lecturas contextuales de los problemas; el diseño del plan de estudios en tres ciclos formativos, reconociendo las características propias de cada sujeto y adaptando sus núcleos y estrategias a estos, desde un carácter flexible y plural; en la articulación de la educación superior con la educación para el trabajo, obedeciendo a las demandas de la globalización, es decir adaptando la educación a la demanda social; y en el sistema de evaluación que acoge múltiples métodos y aprendizajes para la facilitación del proceso de aprendizaje entre docente-estudiante.</p>	<p>El Documento maestro contempla componentes cognitivos (C.C) y componentes interventivos (C.I) dentro de sus estrategias pedagógicas y de evaluación. A continuación los patrones de los C.C van continuados por los C.I propuestos por el programa y la USTA, descritos de la siguiente forma:</p> <p>C.C: instruir al psicólogo en competencias clínicas y brindar experiencia en clínica - C.I: consultorios SAP articulados al programa con el modelo de supervisión y la actualización de los syllabus de espacios académicos clínicos.</p> <p>C.C: fortalecimiento del currículo, articulación académica-humanista y diseño de rutas de enseñanza-aprendizaje en una pedagogía problémica con aprendizaje significativo, desarrollo identitario y de intereses - C.I: organización del currículo en 133 créditos orientados al saber psicológico y 35 a humanidades; categorización por núcleos problémicos y preguntas problema; tabla 33 de estructuración de criterios para las estrategias pedagógicas (USTA, 2019, p. 106); espacio de discusión y de intercambio académico entre uno o más docentes y varios estudiantes, donde se recrean diferentes estrategias didácticas presenciales, virtuales y de trabajo independiente.</p>

Análisis estrategias pedagógicas

Doc	Construcción identitaria	Adaptabilidad	Componentes de una estrategia
	<p>y responsables en el quehacer del psicólogo tomasino; desde la formación integral, se enaltece el propio valor histórico, la propia función de vida, así como derechos y deberes con el fin de construir profesionales capaces de intervenir en la sociedad desde la creatividad y la investigación; desde el programa, se implementan estrategias diseñadas para el desarrollo de valores como la tolerancia y la comprensión de la diversidad, estas se concentran en la formación integral humanista, la corresponsabilidad, lo pluriparadigmático y pluriprofessionalizante, la comprensión e intervención de fenómenos de la familia y otras organizaciones humanas, el diálogo interdisciplinar, el desarrollo de una postura investigativa y la propuesta curricular basada en la pedagogía problémica y el aprendizaje significativo, esto se evidencia en el espacio académico Prácticas Profesionales II.</p> <p>Como resultado, el psicólogo tomasino, desde su autonomía y poder de decisión, debe construir su propio perfil a partir de los presupuestos identitarios de la USTA. Así, se identifica como un agente social corresponsable en la creación de una sociedad equitativa, justa y que propenda por una mejor calidad de vida. Por último, los graduados son capaces de analizar el mercado ocupacional y laboral, con el fin de responder como profesionales a los retos sociales, culturales, políticos y económicos del país a corto y mediano plazo, esto toma en cuenta el presente y futuro del psicólogo en su construcción identitaria personal y profesional.</p>		<p>C.C: desarrollo de competencias investigativas y participación autónoma en espacios complementarios - C.I: semilleros de investigación; proyectos de investigación docente, trabajo de grado; participación y vinculación del programa en los gremios COLPSIC y ASCOFAPSI; la realización de espacios como el Congreso de Responsabilidad Social, Voces psicosociales, el Simposio de Psicología Compleja, el Encuentro sobre salud mental; publicación de la revista Diversitas, la colección Avances curriculares y la producción académica de la facultad.</p> <p>C.C: Desarrollo de competencias lectoescritoras, argumentativas, lenguaje disciplinar y normativa APA - C.I: criterios claros de evaluación en las estrategias pedagógicas implementadas en los espacios académicos y descritas en la Tabla 33 (USTA, 2019).</p> <p>Por último, se detectaron dos C.C sin un C.I claro y conciso:</p> <p>C.C: Formación y evaluación de la docencia.</p> <p>CC: integrar aspectos cuantitativos y cualitativos en la evaluación.</p>
PEI	<p>La identidad tomasina es estructural al egresado tomasino, no es posible ser un profesional sin sello de la USTA. Así, se tiene en cuenta el valor histórico, la función de vida, junto con los derechos</p>	<p>La USTA plantea los foros, debates, actividades pastorales, actividades estéticas, cultura física y deportes como actividades flexibles y disponibles para todas las facultades, atendiendo</p>	<p>Se propone un C.C sobre el favorecimiento de la autonomía cognoscitiva y el propio proyecto de vida del educando. Correspondientemente se plantea</p>

Análisis estrategias pedagógicas

Doc	Construcción identitaria	Adaptabilidad	Componentes de una estrategia
	<p>y deberes, que le permitan al estudiante actuar de forma responsable y crítica. Para el desarrollo de la identidad se propone la formación integral como estrategia, puesto que produce estudiantes en el rol de agentes sociales capaces de tomar acciones responsables y críticas. Todo currículo está en el deber de desarrollar al estudiante hacia la perfección como ser humano, ser ético y ser profesional. Adicionalmente, el tomasino se debe identificar como líder para la promoción del desarrollo integral de la sociedad; asimismo como alguien con alta capacidad intelectual y ética, capaz de gestionar acciones interventoras e históricas en respuesta a los problemas de hoy y las demandas del futuro.</p>	<p>entornos colectivos, individuales y distintos escenarios para su ejecución. Así mismo plantea la adaptación de métodos y contenidos a diversos escenarios, individuales y colectivos, a partir del trabajo interdisciplinario más allá de los horarios de clase, espacios culturales y pedagógicos, comunidades de indagación y los foros de claustro. Empero, admite que las estrategias principales para las cátedras institucionales son los foros y debates, lo cual contempla escenarios colectivos dialógicos.</p> <p>Por otra parte, se rechaza la rigidez tradicional a través de la libertad en la elección de asignaturas y en el modo y duración de los estudios, lo cual contempla diversos intereses y realidades, y la búsqueda de adaptar la educación a estas. A su vez, por medio de las redes académicas y vínculos interuniversitarios se busca satisfacer múltiples escenarios y acceder a nuevos recursos físicos, técnicos, financieros e investigativos que permitan construir nuevos escenarios y mantener los existentes.</p>	<p>un C.I de una educación organizada en etapas de avance y en sentido ascendente. Sin embargo, es un C.I que no plantea acciones concretas para la consecución del C.C.</p>
PEP	<p>Es imperativo para la USTA que el psicólogo desde su disciplina y profesión de cuenta de una identidad que busque solucionar las problemáticas sociales. Para esto, plantea diversas estrategias como el dominio interdisciplinar, que establece conocimientos que se adhieren a la identidad del tomasino, dotándolo de un saber complejo y favoreciendo la apropiación de la disciplina en su identidad, dado que en su futuro profesional es más capaz de responder a un fenómeno; el compromiso con la construcción identitaria por medio de la formación integral; la apuesta por el desarrollo de la corresponsabilidad social, permitiendo que el agente social comprenda y se relacione ética y críticamente con las problemáticas</p>	<p>El programa se compromete al diseño y construcción de materiales didácticos y propuestas pedagógicas para el desarrollo del currículo y competencias pluriparadigmáticas, contemplando diversos escenarios en el proceso de enseñanza-aprendizaje y contextos de acción profesional. Asimismo, plantea que los espacios académicos, semilleros de investigación, investigación en proyectos docentes y trabajo de grado son estrategias marcadas por la flexibilidad y la adaptación a cada ruta de aprendizaje. Adicionalmente, a partir del aprendizaje significativo, el docente es responsable de generar un ambiente educativo con los elementos necesarios para facilitar la construcción de conocimiento del estudiante. Este rol es marcado por la flexibilidad y creatividad, lo que implica reconocer los</p>	<p>El compromiso social de la USTA desglosa C.C alrededor de la promoción de la responsabilidad y la corresponsabilidad social con perspectivas de las realidades del país desde los espacios académicos interdisciplinarios, investigación e impacto social - sin C.I correspondiente.</p> <p>A su vez, el C.C: desarrollar competencias de carácter emprendedor, científico y estético para el dominio de los ejes de formación y su aprehensión conceptual-epistemológica - C.I: estructuración de los ejes de formación a partir de la organización de espacios académicos que contribuyan al cumplimiento del objetivo de cada</p>

Análisis estrategias pedagógicas

Doc	Construcción identitaria	Adaptabilidad	Componentes de una estrategia
	<p>sociales; a través de espacios académicos como alrededor del campo de la psicología de la familia, característico del programa y del psicólogo tomasino; adicionalmente, estructura el currículo en tres ciclos de formación caracterizados por un núcleo problémico y una propuesta de acompañamiento, lo cual permite integrar la disciplina en el proyecto de vida del estudiante, y por ende, en su identidad, así como en ejes de formación caracterizados por procesos de educabilidad y enseñabilidad, lo cuales permean la identidad del psicólogo y de la facultad.</p>	<p>diferentes ritmos y particularidades en los procesos de aprendizaje. De igual manera, la organización del currículo por créditos responde al desarrollo de competencias disciplinares, profesionales e investigativas a través de los campos de formación integral (CFI), los cuales, al igual que los espacios optativos y las electivas, toman en cuenta el estilo personal del estudiante para perfilarse profesionalmente a las necesidades sociales, adaptado la academia a la acción profesional en contexto.</p> <p>El uso de la virtualidad y las TIC estructuran estrategias adaptadas a las necesidades del estudiante para el desarrollo del aprendizaje autónomo, haciendo posible seguir el ritmo de la producción académica al adaptar los espacios a nuevos conocimientos en tiempo real.</p> <p>Por último, mediante la homologación, el programa se adapta a la situación personal del estudiante para apoyarlo en la continuación de sus estudios o acompañarlo al cursar doble programa.</p>	<p>eje (en el caso del básico, se establece el lenguaje disciplinar y conceptualizaciones básicas de la disciplina); adicionalmente, se presentan los procesos psicológicos en relación a los momentos del ciclo vital y realizar lecturas psicológicas pluriparadigmáticas. Se contempla el C.C acerca de la profesionalización, la experiencia en campo clínico-psicoterapéutico, el dominio de la práctica y la investigación, la familiarización del estudiante con las demandas reales y la puesta en práctica del conocimiento en compañía del grupo docente - C.I: diseño de escenarios particulares en los espacios académicos de profesionales para la descripción, análisis e intervención psicoterapéutica y de lo demás campos psicológicos, materializadas en las prácticas SAP y contextos de prácticas profesionales rotativos que extienden el trabajo de aula. El C.C para la investigación, demostración experimental y evaluación de la información psicológica - C.I: se plantean informes de observación investigación, experimentación, evaluación y comprensión, usando métodos cualitativos y cuantitativos; las cámaras de Gessel, que permiten ejercicios de observación, investigación y evaluación de escenarios psicológicos.</p> <p>Por último, los C.C constituidos para la formación de investigación a través de redes interinstitucionales; establecer el currículo del programa como una experiencia de vida; y la propuesta de movilidad de estudiantes y de docentes, como parte de la flexibilidad curricular, y con miras a que estos actores compartan con</p>

Análisis estrategias pedagógicas

Doc	Construcción identitaria	Adaptabilidad	Componentes de una estrategia otras comunidades sus conocimientos y experiencias.
-----	--------------------------	---------------	---

Nota: Elaboración Propia. La abreviación Doc. corresponde a documento, DM a Documento Maestro, PEI a Proyecto Educativo Institucional y PEP a Proyecto Educativo del Programa.

Procesos de evaluación**Documento Maestro.*****Espacio Democratizador.***

Por un lado, se menciona que:

De esta manera, la función de mediador y facilitador del conocimiento que cumple el docente, refuerza la comprensión que se tiene en cuanto al papel activo que el estudiante tiene frente a su propio proceso de aprendizaje, y al desarrollo de sus potencialidades resolutorias y de entendimiento que le brindan los nuevos conocimientos, propone que la enseñanza debe dirigirse a propiciar en los estudiantes el pensamiento inductivo y para ello propone algunas estrategias y actividades secuenciadas y estimuladas por el docente mediante preguntas desafiantes “formuladas en el momento oportuno (USTA, 2019, p. 86)

Por otro lado, se refiere que:

En el capítulo VIII del Estatuto Docente (USTA, 2004a) se expone el proceso de evaluación docente, el cual se considera un proceso integral y se constituye en un espacio académico de reflexión, construcción y propuesta de mejoramiento continuo que busca mediante la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación, promover el ejercicio de la docencia calificada, a través de la estrategia de participación, diálogo y concertación entre los diversos actores del proceso educativo: docentes, estudiantes y directivos (USTA, 2019, p. 203)

Autoevaluación.

Inicialmente, se explica que:

la evaluación se concibe como una acción de conocimiento enmarcada en los compromisos misionales de la Universidad y los propósitos de su PEI (USTA, 2004) que se instituye como un espacio de reflexión, construcción y mejoramiento continuo, para asegurar la mejor expresión del sentido de calidad integral que debe tener la Universidad en todos sus procesos y programas de formación (USTA, 2019, p. 219).

Finalmente, se menciona que “la evaluación se constituye en un escenario reflexivo de mejoramiento continuo al interior de los espacios académicos, que incluye ejercicios de autoevaluación (valoración del propio actuar) (...)” (USTA, 2019, p. 208).

Coevaluación.

La cita seleccionada expone que: “la evaluación se constituye en un escenario reflexivo de mejoramiento continuo al interior de los espacios académicos, que incluye ejercicios de (...) coevaluación (valoración de un par frente a sus experiencias académicas y formativas) (...)” (USTA, 2019, p. 208).

Proyecto Educativo Institucional.

Espacio Democratizador.

La primera cita menciona que:

El mejor maestro no es el que se impone, el que se afirma como dominador, dueño del espacio mental, sino el que interviene ante todo para poner en marcha la reflexión y el poder del propio estudiante para inducir o deducir, evocar, relacionar, contrastar, analizar, definir, sintetizar, valorar y aplicar (USTA, 2004, p. 87).

La segunda cita refiere que:

El principio que rige la vida comunitaria es: “Lo que a todos atañe, por todos debe ser tratado y decidido”. Por ello, “sobresale la participación orgánica y proporcional de todas las partes para realizar el fin propio” de la Universidad... (USTA, 2004, p. 156).

Autoevaluación.

Se expone que “La autoevaluación desde la mirada del PEI se concentra en que “Mediante la evaluación juzga cada uno qué nivel de maduración ha alcanzado.” (USTA, 2004, p. 141)

Coevaluación.

La institución establece que:

Para evaluar, es preciso atender los siguientes aspectos: (...)

- Superar la evaluación burocrática vertical y preferir la evaluación participativa, con posibilidad de crítica de los estándares en juego.
- Enfatizar en la progresividad, la auto y coevaluación, el mejoramiento permanente, la resolución de problemas.
- Generar nuevas propuestas de remediación y superación como respuesta a los indicadores del proceso evaluativo. (USTA, 2004, p. 141).

Proyecto Educativo del Programa.

Espacio Democratizador.

El espacio democratizador es apreciado a partir del “Aprendizaje significativo: (...) resalta la importancia que tiene para los procesos de aprendizajes significativos la relación educador–educando en términos de la negociación y el intercambio permanente de significados y de sentimientos que se dan dentro y fuera del aula.” (USTA, 2011, p.27)

Adicionalmente, se tiene en cuenta que el resultado del programa:

“Es un profesional que considera que el conocimiento no se construye de manera radical, es flexible y reconoce al otro como interlocutor válido, aunque no comparta sus argumentos de saber. En este sentido, mostrará disposición permanente para aprender con y de los estudiantes. Reconoce asimismo que el conocimiento surge de la relación y de los consensos intersubjetivos.” (USTA, 2011, p.41)

Autoevaluación.

La cita seleccionada expone que:

... el Programa cuenta con cámaras de Gessel equipadas con tecnología de punta que permiten la realización de ejercicios de formación transversal en los diferentes niveles propuestos por el currículo. Es así como este recurso permite realizar ejercicios de observación y de modelización en diferentes espacios académicos, incluidos el de prácticas profesionales e investigativas. La posibilidad de hacer observaciones en vivo o, a través de un vídeo, de juegos de rol o de situaciones reales, favorecen diferentes estrategias de enseñanza relacionadas con procesos de meta-observación y de reflexión sobre la acción (USTA, 2011, p. 76).

Coevaluación.

Las explicaciones en el PEP sobre esta subcategoría resultan insuficientes. Se configura un vacío conceptual por omisión del trato profundo sobre la coevaluación en el programa, en consecuencia no hay cita seleccionada.

En la Tabla 6 se presentan los resultados del análisis documental de la macro-categoría Procesos de Evaluación desde las subcategorías: Espacio Democratizador, Autoevaluación y Coevaluación. Se pueden observar las secciones de texto organizadas en la matriz, la búsqueda de patrones y la estructuración del análisis en el Anexo 1.

Tabla 5.

Resumen de la matriz de análisis documental de la macro-categoría procesos de evaluación.

Análisis Procesos de Evaluación			
Doc	Espacio Democratizador	Autoevaluación	Coevaluación
DM	<p>Para la USTA, el docente es un mediador y facilitador del conocimiento; mientras que el estudiante tiene un rol activo en el proceso de aprendizaje y el desarrollo de sus potencialidades; además, esta interacción debe ser flexible desde un rol orientador.</p> <p>Así, la enseñanza se guía por preguntas desafiantes y el pensamiento inductivo. Se proponen estrategias desde la corresponsabilidad y el diálogo que garantizan la democracia del espacio, la horizontalidad y el reconocimiento del rol activo del estudiante y el papel</p>	<p>El proceso autoevaluativo se interpreta desde la corresponsabilidad de una acción de conocimiento para el mejoramiento continuo.</p> <p>La USTA propende por un sistema evaluativo integral, implicando la autoevaluación dentro de su sistema. Esta es dirigida por la reflexión y la meta-observación en distintos escenarios. En los espacios de supervisión se implementan los escenarios reflexivos a partir de la meta-observación para la comprensión de los sistemas.</p>	<p>Se define la coevaluación a partir del juicio de un par con respecto a las experiencias académicas y formativas del individuo. Lo cual difiere de la definición planteada por los investigadores.</p> <p>Al margen de esto, el programa manifiesta la intención del escenario reflexivo de mejoramiento continuo al interior de los espacios académicos, empatizando con la definición.</p>

Análisis Procesos de Evaluación

Doc	Espacio Democratizador	Autoevaluación	Coevaluación
	<p>de mediador del docente: la evaluación docente, que permite la participación, diálogo y coordinación entre los agentes del proceso educativo; el acta de acuerdos que se construye a partir del diálogo entre los agentes, construyendo parámetros y acuerdos para el desarrollo del espacio a partir de las necesidades y fortalezas del espacio; la concertación de fechas y estrategias de evaluación, permite construir el espacio a partir de las necesidades del docente y estudiantes; y el proceso en el que, dado que la actividad cognoscitiva del estudiante es condicionada por el método de enseñanza, este es encaminado al objetivo planteado por el docente y concertado por el estudiante.</p> <p>Recogiendo todo lo anterior, se implementa el sistema de puntos para la clara, coherente y fundamentada evaluación del estudiante mediante criterios.</p>		
PEI	<p>Se rechaza al docente prepotente y se aboga por aquel que guía a la reflexión y al poder intelectual del estudiante, así, se reconoce el papel del docente y del estudiante como actores activos en el acelerado ritmo de producción del conocimiento, y se exige la promoción de foros y debates acerca de las investigaciones como estrategia de participación.</p> <p>Se postula que la práctica de la democracia es estructural a todos los niveles del currículo para permitir la elección y decisión con autonomía.</p> <p>Una propuesta es la evaluación docente, que permite que los agentes del proceso participen y dialoguen sobre la calidad de la docencia, sus fortalezas y necesidades.</p>	<p>La intención misional de la USTA estructura la autoevaluación como mecanismo para cumplir su objetivo, direccionar sus acciones y establecer un control de calidad.</p> <p>La evaluación es entendida como el juzgamiento sobre el alcance de maduración de su propio proceso, es decir, el individuo evaluándose a sí mismo.</p>	<p>La USTA se posiciona desde una evaluación que supera la burocracia vertical, buscando la participación y crítica de los estudiantes; además, enfatiza en la coevaluación, autoevaluación, el mejoramiento permanente y la resolución de problemas; por último, se compromete a generar nuevas propuestas para los indicadores de la evaluación.</p>

Análisis Procesos de Evaluación

Doc	Espacio Democratizador	Autoevaluación	Coevaluación
PEP	<p>La relación docente-estudiante es horizontal, considerando ambas partes como interlocutores válidos en la formación intersubjetiva del conocimiento.</p> <p>Así, el aprendizaje significativo materializa el papel activo del docente y estudiante a partir de la negociación e intercambio continuo de significados y sentimientos, construyendo un espacio democratizador. En el mismo sentido, el programa de seguimiento académico co-construye permanentemente estrategias para el desarrollo de las dimensiones humanas desde la relación docente-estudiante, enseñanza-aprendizaje, entendiendo características, ritmos y necesidades de cada relación.</p>	<p>Para el programa, las TIC generan procesos de autoevaluación desde la dinámica, participación e interacción.</p> <p>Se propone la cámara de Gessel como una herramienta transversal que permite ejercicios de observación, meta-observación y reflexión.</p>	<p>Si bien se menciona la coevaluación en el PEP, no informa, explica, instruye o propone pautas para la aplicación o conceptualización del proceso evaluativo.</p>

Nota: Elaboración propia. La abreviación Doc. corresponde a documento, DM a Documento Maestro, PEI a Proyecto Educativo Institucional y PEP a Proyecto Educativo del Programa.

Análisis de datos cuantitativos

A continuación se exponen los datos cuantitativos de la encuesta de percepción y significados. La naturaleza de los datos permiten calcular la moda y las frecuencias absolutas, estos datos son analizados a partir de la estadística descriptiva y organizados en las respuestas del ciclo 1, ciclo 3 y el grupo de docentes.

Tabla 6.

Resultados de la encuesta de percepción y significados - Estadísticos descriptivos.

Resultados de la encuesta de percepción y significados							
P.#	Enunciado	Ciclo 1		Ciclo 3		Docentes	
		Moda	%	Moda	%	Moda	%
P.1	De los siguientes conceptos, ¿Cuál considera que se relaciona de forma más directa con lo que entiende por autonomía?	Independencia	88%	Independencia	69.2%	Independencia	62.5%

Resultados de la encuesta de percepción y significados							
P.#	Enunciado	Ciclo 1		Ciclo 3		Docentes	
		Moda	%	Moda	%	Moda	%
P.2	De los siguientes conceptos, ¿Cuál considera que se relaciona de forma más directa con lo que entiende por estrategias pedagógicas?	Métodos	84%	Métodos	77.7%	Métodos	87.5%
P.3	De los siguientes conceptos, ¿Cuál considera que se relaciona de forma más directa con lo que entiende por autoevaluación?	Autocalificación	64%	Autocalificación	48.1%	Autopercepción	62.5%
P.4	De los siguientes enunciados, ¿Cuál considera que se relaciona de forma más directa con lo que entiende por coevaluación?	Percepción del docente y los estudiantes acerca de los recursos y aspectos a mejorar dentro del espacio académico.	60%	Percepción del docente y los estudiantes acerca de los recursos y aspectos a mejorar dentro del espacio académico.	74%	Percepción del docente y los estudiantes acerca de los recursos y aspectos a mejorar dentro del espacio académico.	100%
P.5	De los siguientes enunciados, ¿Cuál considera que se relaciona de forma más directa con lo que entiende por espacio democratizador?	Escenario donde los docentes y estudiantes participan activamente para la construcción del espacio académico a partir de sus necesidades.	76%	Escenario donde los docentes y estudiantes participan activamente para la construcción del espacio académico a partir de sus necesidades.	92.5%	Escenario donde los docentes y estudiantes participan activamente para la construcción del espacio académico a partir de sus necesidades.	75%
P.6	Se considera una persona autónoma en el escenario del proceso de aprendizaje	3	76%	3	62.9%	4	62.5%
P.7	La autoevaluación le permite observar de forma crítica su propio desempeño en el proceso de aprendizaje.	4	52%	3	48.1%	4	62.5%
P.8	Las estrategias pedagógicas utilizadas en los espacios académicos favorecen el desarrollo de la autonomía.	4	64%	3	44.4%	3 y 4	50%

Resultados de la encuesta de percepción y significados							
P.#	Enunciado	Ciclo 1		Ciclo 3		Docentes	
		Moda	%	Moda	%	Moda	%
P.9	Las estrategias pedagógicas utilizadas en los espacios académicos favorecen el desarrollo del pensamiento crítico.	4	60%	3	44.4%	4	75%
P.10	La autoevaluación potencializa el desarrollo de la autonomía.	4	52%	4	37%	4	75%
P.11	La coevaluación utilizada en los espacios académicos del programa de pregrado de psicología, potencializa su desarrollo de la autonomía.	3	40%	3	40.7%	4	62.5%
P.12	Teniendo en cuenta su paso por la universidad, considera que ha aumentado el nivel de autonomía por acciones tomadas dentro del contexto universitario.	4	52%	4	62.9%	4	75%
P.13	Bajo su experiencia, dentro de los espacios académicos tiene y exige una actitud crítica y reflexiva.	3	56%	3	55.5%	4	62.5%
P.14	Cuando se han presentado obstáculos en su aprendizaje, es capaz de realizar una auto-observación en búsqueda de la causa para idear una solución efectiva.	3	48%	3	51.8%	4	75%
P.15	La autoevaluación como método evaluativo le exige adoptar una postura autocrítica y auto-observadora.	4	56%	4	62.9%	4	100%
P.16	Cuando califica su propio desempeño, se otorga la nota más alta posible, buscando mejorar su promedio académico.	3	40%	2	33.3%	3	62.5%
P.17	En los espacios académicos se implementa la autoevaluación	3	52%	2	37%	3	50%
P.18	Para la autoevaluación, los criterios de evaluación son conversados y acordados entre todos los agentes del proceso, haciendo pensar de forma crítica sobre el	3	48%	3	37%	3	50%

Resultados de la encuesta de percepción y significados							
P.#	Enunciado	Ciclo 1		Ciclo 3		Docentes	
		Moda	%	Moda	%	Moda	%
	propio proceso de aprendizaje.						
P.19	En los espacios académicos se implementa la coevaluación.	2 y 3	40%	3	40.7%	3	62.5%
P.20	Los diferentes agentes del proceso de aprendizaje dialogan acerca de las fortalezas y aspectos a mejorar dentro del espacio académico.	3	56%	3	40.1%	4	50%
P.21	Dentro de los espacios académicos se estructuran escenarios de diálogo, entre los diferentes agentes (estudiantes y docentes), con el fin de construir el espacio académico en torno a las necesidades que se detecten.	3	52%	3	44.4%	4	50%

Nota: Elaboración propia.

En primer lugar, se abordarán las preguntas referentes a los significados y las asociaciones conceptuales. Allí se halló que los tres grupos participantes coinciden en la asociación entre autonomía e independencia, por encima de pensamiento crítico o rendimiento académico, con un 88% para el ciclo 1, 62.9% para el ciclo 3 y 62.5% para el grupo de docentes (P. 1). De igual forma, las estrategias pedagógicas se relacionan mayoritariamente con el concepto de métodos en 84% del ciclo 1, 77.7% del ciclo 3 y 87.5% del grupo docente (P. 2). Continuando con esto, la coevaluación es vinculada con la percepción del docente y los estudiantes acerca de los recursos y aspectos a mejorar dentro del espacio académico por el 60% del ciclo 1, el 74% del ciclo 3 y la totalidad del grupo de docentes (P. 4). Asimismo, el espacio democratizante está en relación con un escenario donde los docentes y estudiantes participan activamente para la construcción del espacio académico a partir de sus necesidades con 76% del ciclo 1, 92.5% del ciclo 3 y 75% del grupo de docentes (P. 5).

Sin embargo, en el concepto de la autoevaluación se bifurcan las respuestas entre estudiantes y docentes, por un lado, el 64% del ciclo 1 y el 48.1% del ciclo 3 la ligan con la autocalificación; mientras que el 62.5% de los docentes la encuentran más próxima a la autopercepción (P.3).

En segundo término se encuentran las preguntas con escala tipo Likert, dónde se halló una respuesta favorable con respecto a percibirse a sí mismo como alguien autónomo con el 76% del ciclo 1 y el 62.9% del ciclo tres de acuerdo con el enunciado, y el 75% del grupo docente en pleno acuerdo (P. 6). Similarmente, la favorabilidad referente a que la autoevaluación permite observar de forma crítica el propio desempeño en el proceso de aprendizaje se denota en el 52% del ciclo 1 y el 62.5% del grupo docente en pleno acuerdo, mientras que el 48.1% del ciclo 3 está de acuerdo (P. 7).

Se percibe que las estrategias pedagógicas utilizadas en los espacios académicos favorecen dos aspectos, primeramente, el desarrollo de la autonomía con un 64% del ciclo 1 y 50% del grupo docente de acuerdo, mientras que un 44.4% del ciclo 3 y el restante 50% del grupo docente están en pleno acuerdo (P. 8); segundamente, el desarrollo del pensamiento crítico con 60% del ciclo 1 y 75% del grupo docente en pleno acuerdo, y el 44.4 del ciclo 3 de acuerdo (P. 9).

A su vez, se percibe que la autonomía se ve potencializada por dos elementos, inicialmente, la autoevaluación con un 52% del ciclo 1, 37% del ciclo 3 y 75% del grupo docente en pleno acuerdo (P. 10); luego, la coevaluación arroja una favorabilidad en el 40% del ciclo 1 y el 40.7% del ciclo 3 que está de acuerdo, y el 62.5% del grupo docente en pleno acuerdo (P. 11).

Se aprecia que la mayor parte de los encuestados están plenamente de acuerdo con que su autonomía ha aumentado a partir de las acciones ejecutadas dentro de la universidad con un 52% ciclo 1, 62.9% ciclo 3 y 75% grupo docente (P. 12).

Se percibe favorablemente que los espacios académicos exigen una actitud crítica y reflexiva a los estudiantes con un 56% ciclo 1, 55.5% ciclo 3 de acuerdo, y 62.5% grupo docentes en pleno acuerdo (P. 13).

El 48% del ciclo 1 y 51.1% del ciclo 3 están de acuerdo con verse capaces de realizar auto-observaciones en búsqueda de causas y soluciones a obstáculos en el aprendizaje, mientras que el 75% del grupo docente está plenamente de acuerdo (P. 14).

El 56% del ciclo 1, 62.9% del ciclo 3 y 100% grupo docente está plenamente de acuerdo con que la autoevaluación exige tomar una postura autocrítica y auto-observadora (P. 15). En relación a esto, el 40% del ciclo 1 y el 62.5% de docentes está de acuerdo con percibir que los estudiantes al calificar su propio desempeño se otorgan la mayor nota en busca de

mejorar el promedio académico, mientras que el 33.3% del ciclo 3 está en desacuerdo, estableciendo una división importante en las respuestas (P. 16).

De forma similar, al preguntar por la implementación de la autoevaluación en los espacios académicos el 52% del ciclo 1 y el 50% de los docentes están de acuerdo con que efectivamente se aplica, sin embargo, el 37% del ciclo 3 se muestra en desacuerdo con esta idea (P. 17). Cuando es implementada, el 48% del ciclo 1, 37% del ciclo 3 y el 50% de los docentes están de acuerdo con que los criterios de la autoevaluación son conversados y acordados entre los agentes del proceso, haciendo pensar de forma crítica sobre el propio aprendizaje (P. 18).

En semejanza, la aplicación de la coevaluación se divide entre el 40% del ciclo 1, 40.7% del ciclo 3 y 62.5% del grupo docente de acuerdo, y un 40% del ciclo 1 en desacuerdo (P. 19).

La percepción respecto al diálogo entre los agentes del proceso de aprendizaje acerca de fortalezas y aspectos a mejorar dentro del espacio académico fue favorable con un 56% del ciclo 1 y 40.1% del ciclo 3 de acuerdo, y un 50% de los docentes en pleno acuerdo (P. 20). Siguiendo la idea, el 52% del ciclo 1 y 44.4% ciclo 3 se mostraron de acuerdo, mientras que el 50% grupo docente plenamente de acuerdo con la percepción de que dentro de los espacios académicos se estructuran escenarios de diálogo, entre los diferentes agentes (estudiantes y docentes), con el fin de construirlo en torno a las necesidades que se detecten (P. 21).

En tercer lugar, la comparación de resultados conduce al análisis de las categorías, su entendimiento y las prácticas derivadas de estas. Para la conceptualización de la autoevaluación, se encontró que ambos grupos estudiantiles observan esta desde la autocalificación, mientras que los docentes la asumen desde la autopercepción (P. 3). Además se halla que se percibe que la autoevaluación, así como los espacios académicos en general, exigen una actitud auto-crítica y reflexiva sobre criterios previamente acordados mediante conversaciones entre los agentes del proceso (P. 13, P. 15 y P. 18).

Empero, al abordar prácticas que permitan mostrar lo anterior, se halló que el ciclo 1 está de acuerdo con otorgarse la nota más alta en la autoevaluación para mejorar su promedio académico; y de igual forma, el grupo docente percibe esta misma práctica generalizada en todos los estudiantes (P. 16). Así, la visión autoevaluación=autocalificación que tienen los estudiantes se afirma en la práctica.

Por otro lado, el ciclo 3 se encuentra en desacuerdo con la idea de otorgarse la nota más alta en la autoevaluación, sin embargo, este mismo grupo percibe que no se implementa la autoevaluación en los espacios (P.17); por tanto no se puede autocalificar en una actividad que no está presente, que no se ha puesto en conversación ni a la que se llegó a un acuerdo.

En el caso de la coevaluación, es descrita como la percepción de docentes y estudiantes sobre los recursos y aspectos a mejorar dentro del espacio académico (P. 4). Lo cual es congruente con la práctica de diálogos acerca de fortalezas y necesidades del espacio entre el docente y el estudiante (P. 20). Por ende, la coherencia entre el significado y la percepción práctica de la coevaluación muestra solidez en el instrumento. Sin embargo, cabe resaltar que el ciclo 1 estuvo en acuerdo y en desacuerdo en partes iguales respecto a la afirmación acerca de si se implementa la coevaluación.

Por parte del espacio democratizador, se significó como un escenario donde los docentes y estudiantes participan activamente para la construcción del espacio académico a partir de sus necesidades (P. 5). Lo cual es respaldado por prácticas percibidas en las que se estructuran conversaciones que proponen la construcción del espacio académico mejorando sus debilidades y haciendo uso de sus recursos (P. 21). En consecuencia, se percibe el espacio democratizador como una estrategia sólida en la práctica y clara en la teoría.

Convergencias y divergencias en los resultados

A continuación, la tabla 8 organiza los puntos en común entre los hallazgos encontrados en el análisis documental y los resultados cuantitativos de la encuesta de percepción. Así, se identifican aspectos que actúan de forma coherente entre lo teórico documentado y las percepciones prácticas en el contexto.

Tabla 7.

Convergencias sobre resultados cuantitativos y cualitativos.

Convergencias de los resultados		
Análisis estadístico	Análisis documental (Anexo 1)	Síntesis
El estudiante es percibido como alguien autónomo que desarrolla una actitud crítica y reflexiva a través del paso por el programa mediante la malla curricular, los espacios académicos	El psicólogo tomasino, desde su autonomía y poder de decisión, debe construir su propio perfil a partir de los presupuestos identitarios de la USTA. Estos son construidos a partir del rigor científico, el cual apunta a que el tomasino sea	Los valores sociohumanistas y la aplicación del pensamiento crítico permiten generar estrategias reflexivas sobre el propio proceso y la propia acción. Así, y a partir del aprendizaje significativo, la USTA

democratizantes, los procesos de evaluación y las estrategias pedagógicas.

Además, se le percibe como un agente con la capacidad de auto-observarse de forma crítica para solucionar obstáculos en su proceso de aprendizaje.

representante de los valores sociohumanistas.

La USTA plantea como objetivo para el psicólogo tomasino, implementar el pensamiento crítico con un enfoque ético-personal y político-social, para la generación de estrategias de conocimiento en escenarios reales que permitan la reflexión sobre su propia acción. De igual manera, plantea la auto-comprensión y la autoevaluación, como herramientas necesarias para la autorregulación.

Para la promoción de la autorregulación, se apoya en el aprendizaje significativo, puesto que facilita que el estudiante se responsabilice de su propio aprendizaje y programación de sus tiempos; a su vez, se proponen estrategias pedagógicas a partir del análisis de problemas, lo que en el concepto institucional beneficia el desarrollo del aprendizaje autodirigido, en tal caso, el estudiante es responsable de sí mismo, y por ende, autorregulado.

pretende que el estudiante se responsabilice de su acción y su aprendizaje, estableciendo tiempos y rutas de acuerdo a las ofertas del programa y la institución. Esto corresponde a las percepciones recogidas sobre el desarrollo de una actitud crítica y reflexiva en el contexto universitario, permitiendo establecer soluciones a obstáculos y autodirigir su proceso de aprendizaje de forma autorregulada. De esta manera, la conceptualización de la crítica y la reflexión por parte de los estudiantes es dirigida por los estatutos institucionales.

Se conceptualizó el espacio democratizador como un escenario donde los docentes y estudiantes participan activamente para la construcción del espacio académico a partir de sus necesidades.

A su vez, el estudiante es capaz de servirse del diálogo para llegar a acuerdos en los criterios y elementos de evaluación del espacio académico, encontrar fortalezas y necesidades del espacio académico, y establecer rutas para la construcción del espacio.

Se proponen estrategias desde la corresponsabilidad y el diálogo que garantizan la democracia del espacio, la horizontalidad, el reconocimiento del rol activo del estudiante y el papel de mediador del docente: la evaluación docente, que permite la participación, diálogo y coordinación entre los agentes del proceso educativo; el acta de acuerdos que se construye a partir del diálogo entre los agentes, construyendo parámetros y acuerdos para el desarrollo del espacio a partir de sus necesidades y fortalezas; la concertación de fechas y estrategias de evaluación, permite construir el espacio a partir de las necesidades del docente y estudiantes; y el proceso en el que, dado que la actividad cognoscitiva del estudiante es condicionada por el método de enseñanza, este es encaminado al objetivo planteado por el docente y concertado por el estudiante.

Por otra parte, se rechaza al docente prepotente y se aboga por aquel que guía a la reflexión y al poder intelectual del estudiante desde la flexibilidad, así, se reconoce el papel del docente y del

El diálogo que se presenta en la dupla docente-estudiantes resulta fundamental para la democracia, la horizontalidad y los roles de ambos agentes. En consecuencia, se realizan observaciones en la evaluación docente, métodos y fechas en el acta de acuerdos, y criterios de evaluación para el espacio académico.

Esto es respaldado por percepciones en las que la dupla participa libre y activamente en la construcción del espacio, direccionando las fortalezas y necesidades a la mediación, el debate y la no imposición del saber intelectual.

La construcción del espacio académico, así como la relación estudiante-docente son guiadas por los estatutos institucionales y corresponden con las percepciones recolectadas.

estudiante como actores activos en el acelerado ritmo de producción del conocimiento, y se exige la promoción de foros y debates acerca de las investigaciones como estrategia de participación.

La práctica de la democracia es estructural a todos los niveles del currículo para permitir la elección y decisión con autonomía. De esta forma, la relación docente-estudiante es horizontal, considerando ambas partes como interlocutores válidos en la formación intersubjetiva del conocimiento.

El aprendizaje significativo materializa el papel activo del docente y estudiante a partir de la negociación e intercambio continuo de significados y sentimientos, construyendo un espacio democratizador.

Las estrategias pedagógicas son relacionadas con métodos. Estas son percibidas como promotoras del desarrollo del pensamiento crítico y la autonomía.

La USTA propende por construir en el psicólogo tomasino la identidad de alguien con alta capacidad intelectual y ética, capaz de gestionar acciones interventoras e históricas en respuesta a los problemas de hoy y las demandas del futuro.

Además, desde su autonomía y poder de decisión, el estudiante debe construir su propio perfil a partir de los presupuestos identitarios de la USTA

La estrategia del dominio interdisciplinar establece conocimientos que se adhieren a la identidad del tomasino, dotándolo de un saber complejo y favoreciendo la apropiación de la disciplina en su identidad, así, en su futuro profesional es más capaz de responder a un fenómeno.

El diseño del plan de estudios en tres ciclos formativos, reconoce las características propias de cada sujeto y permite adaptar los núcleos y estrategias a estos, desde un carácter flexible y plural.

Los campos de formación integral (CFI), los espacios optativos y las electivas toman en cuenta el estilo personal del estudiante para perfilarse profesionalmente a las necesidades sociales, adaptado la academia a la acción profesional en contexto.

Las estrategias pedagógicas orientan la identidad del tomasino, desde los presupuestos de la USTA, hacia un estado en el que este se sepa capaz de realizar intervenciones para los problemas sociales y construya de forma autónoma su propio perfil académico, laboral y personal.

El conocimiento interdisciplinar es una estrategia fundamental puesto que provee saberes complejos, lo cual mantiene preparado al psicólogo para responder a problemáticas de forma eficaz.

La conceptualización de estrategias pedagógicas como métodos, permite establecer un carácter flexible que identifica los recursos y características de cada sujeto, haciendo posible su moldeamiento. A su vez, guía al estudiante en un quehacer profesional a partir del pensamiento crítico.

Se entiende la coevaluación como la percepción del docente y los estudiantes acerca de los recursos y aspectos a mejorar dentro del espacio académico.

La coevaluación es el juicio de un par con respecto a las experiencias académicas y formativas del individuo en un espacio de reflexión para el mejoramiento continuo.

La USTA se posiciona desde una evaluación que supera la burocracia vertical, buscando la participación y crítica de los estudiantes.

La conceptualización y la percepción de la coevaluación establecen puntos en común alrededor del juicio sobre el proceso académico-formativo, a partir de la horizontalidad, la reflexión para el mejoramiento continuo y la participación activa de los estudiantes.

Nota: Elaboración propia.

La tabla 9 estructura las diferencias entre los hallazgos encontrados en el análisis documental y los resultados cuantitativos de la encuesta de percepción. Así, se identifican aspectos que crean disonancias entre lo teórico documentado y las percepciones prácticas en el contexto.

Tabla 8.

Divergencias sobre resultados cuantitativos y cualitativos.

Divergencias de los resultados

Análisis estadístico	Análisis documental (Anexo 1)	Síntesis
<p>Los grupos estudiantiles establecen una relación entre los significados de autoevaluación y autocalificación, mientras que el grupo docente lo asociación con la autopercepción. A su vez, se establece que es una actividad que exige una actitud autocrítica y reflexiva, pero al momento de aplicarla esto se ve opacado por la acción de otorgarse la mayor nota para mejorar su propio rendimiento académico.</p> <p>Por último, para el ciclo 3 no se percibe la implementación de la autoevaluación en los espacios académicos.</p>	<p>La autoevaluación se interpreta desde la corresponsabilidad de una acción de conocimiento para el mejoramiento continuo.</p> <p>Esta es dirigida por la reflexión y la meta-observación en distintos escenarios, por ejemplo, en los espacios de supervisión se implementan los escenarios reflexivos a partir de la meta-observación para la comprensión de los sistemas. Así, la autoevaluación no está limitada a un contexto cuantitativo o calificativo.</p> <p>Adicionalmente, para la construcción de la identidad tomasina es necesario un sistema de evaluación transparente. Esto se comprende a partir del desarrollo de la capacidad de la persona para crear y afianzar valores, para ejercer actos morales, para emitir juicios adecuados con una visión holística y reflexiva, y para obrar con criterio ético y sensibilidad social. Así, el tomasino se identifica como alguien con alta capacidad intelectual y ética, capaz de gestionar acciones interventoras e</p>	<p>La acción de otorgarse la nota más alta no corresponde con un sentido de corresponsabilidad, puesto que esta acción está enmarcada por un propósito individual que no contempla la confianza y el respeto del otro.</p> <p>Además, el mejoramiento continuo en esta acción es limitada al promedio académico cuantitativo, dejando de lado el resto de dimensiones cualitativas.</p> <p>En este sentido, si la autoevaluación es conceptualizada desde la autocalificación, cualquier intento por establecer la autoevaluación desde una mirada que no contemple un puntaje cuantitativo reflejado en el rendimiento académico, es susceptible en alto grado de ser invisibilizado.</p> <p>En términos de la evaluación, esta acción enmarcada por supuestos críticos y reflexivos no corresponde con una evaluación transparente,</p>

históricas en respuesta a los problemas de hoy y las demandas del futuro.

puesto que es guiada por un interés individual que pretende servirse utilitariamente de la evaluación o, en el caso del ciclo 3, no se percibe la aplicación de la autoevaluación, privando a los agentes de realizar un proceso de práctica reflexiva y auto-observadora. Esto último puede ser ocasionado por la falta de profundidad en el abordaje conceptual por parte de los documentos, puesto que no existen suficientes recursos que apoyen la implementación de la autoevaluación.

Para la identidad tomasina, esta acción no evidencia los valores y la capacidad de ejercer actos morales con criterio ético y sensibilidad social, dado que el acto está acompañado de un propósito que no contempla estos valores.

El problema solucionado por esta acción es asociado al rendimiento académico y no al desarrollo de la autopercepción del proceso de aprendizaje, la consecución de logros y la superación de obstáculos en el espacio académico y el desarrollo personal del estudiante. Así, aunque la conceptualización de la crítica, la reflexión y la auto-observación tengan el mismo sentido institucional, la puesta en práctica de estos elementos entra en disonancia con las propuestas de la USTA.

Caso contrario para el grupo docente, donde se establece la relación con un elemento autoperceptivo. El cual está en mayor acuerdo con lo establecido por los documentos, puesto que invita a la reflexión y a la propia observación del proceso de aprendizaje.

La autonomía es entendida desde el concepto de independencia. Adicionalmente, se contemplan los diálogos propios del espacio democratizador desarrollados dentro de los espacios académicos.

La autonomía moral se conceptualiza desde los valores éticos y la responsabilidad de asumir las consecuencias de sus actos con criterio. Mientras que la autonomía intelectual desde el conocimiento previo, y mediante escenarios de investigación científica, se exige a la comunidad establecer nuevas relaciones para construir conocimiento a partir de la coordinación de perspectivas

Al establecer la asociación de la autonomía con la independencia se generan contradicciones entre los postulados institucionales y las concepciones de los encuestados.

La lógica que tiene el desarrollo del programa a través del diálogo, la conversación, el pensamiento crítico, el

pluriparadigmáticas en el aprendizaje significativo, lo cual implica reconocer los diferentes ritmos y particularidades en los procesos de aprendizaje.

La corresponsabilidad y el diálogo garantizan la democracia del espacio, la horizontalidad y el reconocimiento del rol activo del estudiante y el papel de mediador del docente. A través del aprendizaje significativo se materializa el papel activo del docente y estudiante a partir de la negociación e intercambio continuo de significados y sentimientos, construyendo un espacio democratizador.

Así, uno de los componentes interventores consiste en la construcción de un espacio de discusión y de intercambio académico entre uno o más docentes y varios estudiantes, donde se recrean diferentes estrategias didácticas presenciales, virtuales y de trabajo independiente.

Además, el pensamiento crítico es conceptualizado por medio de la corresponsabilidad social. Este se desarrolla en las discusiones que resulten en el reconocimiento de competencias.

Por otro lado, según el perfil de ingreso el aspirante debe demostrar actitudes de autonomía y una postura responsable consigo y con el otro. Luego, el psicólogo como gestor social, debe asumir una postura de corresponsabilidad y transformación social en compromiso con el otro para la creación de una sociedad equitativa, justa y que propenda por una mejor calidad de vida.

intercambio y la negociación de saberes, análisis y sentimientos no reconoce significados de independencia. En consecuencia, la percepción de la comunidad no está encaminada por los estatutos teóricos propuestos por la USTA.

Si bien la percepción de la práctica del espacio democratizante tiene el mismo sentido que lo planteado teóricamente, la asociación de conceptos entre autonomía e independencia promueve un discurso que no es tenido en cuenta por los documentos.

Se percibe que la coevaluación beneficia al desarrollo de la autonomía.

Sin embargo, el 40% del ciclo I no percibe que la coevaluación se aplique en los espacios académicos, el resto de la comunidad está de acuerdo en su mayoría con que sí es implementada.

La USTA enfatiza en la coevaluación, autoevaluación, el mejoramiento permanente y la resolución de problemas. A su vez, se compromete a generar nuevas propuestas para los indicadores de la evaluación.

Además, establece que su sistema de evaluación integral implica la implementación de la autoevaluación.

A pesar del compromiso por la creación de indicadores y propuestas de evaluación, el análisis documental revela un vacío en la ideación de protocolos para la aplicación de la coevaluación.

Hay una discrepancia entre las percepciones que indican un beneficio para la autonomía desde la coevaluación y la poca profundidad de la conceptualización en los documentos.

Esto revela que la aplicación de la coevaluación no está sustentada en planes, propósitos o protocolos que permitan a la comunidad entender e

implementar el proceso evaluativo de forma visible.

Nota: Elaboración propia.

Discusión de resultados

La USTA relaciona la autonomía intelectual al desarrollo de competencias científicas y la solución de problemas sociales a través de los saberes del propio estudiante, así como los disciplinares, que le permitan monitorear su proceso de aprendizaje. A su vez, establece que las actividades de investigación y la guía del docente promueven la apropiación racional de los contenidos. Esto se articula con la definición propuesta por Piaget de la autonomía intelectual, la cual se entiende como la aprehensión, superación y discernimiento de los contenidos racionalizados por medio de la interacción con el entorno, para que así el individuo construya una opinión propia y la habilidad de aplicar los contenidos en diferentes contextos (Kamii y López, 1982). En este sentido, la USTA plantea estrategias alrededor de aprender a preguntarse, lo cual concuerda con la relación entre autonomía y el aprender a aprender de Sánchez y Casal (2016); y a su vez, la coordinación de perspectivas pluriparadigmáticas. Así reconoce la infinitud y temporalidad del conocimiento, propone la idea del aprendizaje continuo y establece al educador en un rol transformador que genere en el estudiante la necesidad de aprender para sí mismo desde su subjetividad (Sánchez y Casal, 2016).

Por otro lado, la autonomía moral es establecida dentro de un marco relacional (Kamii y López, 1982; García, 1999), esto es evidenciado en los documentos institucionales al reconocer el sentido de corresponsabilidad del estudiante como gestor social e interventor en contextos de convivencia que debe dar respuesta al dilema ecológico hombre-ambiente, a exigencias morales y casuísticas. Pero al observar los resultados de la encuesta se conceptualiza la autonomía como independencia. Esto vira hacia un camino distinto al del objetivo de la autonomía enfocado en extraer al individuo de su egocentrismo y así sea capaz de colaborar en grupos y someterse a reglas consensuadas socialmente (Piaget, 1968).

Además, para Piaget el estudiante autónomo moralmente es capaz de identificar críticamente la flexibilidad de la norma, es decir que a partir de su criterio puede coordinar los distintos puntos de vista alrededor de un dilema moral con el objetivo de plantear una solución aceptable para cada parte (Kamii y López, 1982). En este punto la USTA

conceptualiza de forma distinta la autonomía moral, puesto que la plantea desde los valores éticos, sociohumanistas y la capacidad del individuo para asumir las consecuencias de sus acciones. Así, si bien el estudiante se responsabiliza de sus actos, lo hace a la luz de los valores éticos inquebrantables de la institución, instaurando un acto de poder que lo coacciona y no permite la libre elección de los valores con los que se identifique por sí mismo según los registros de Torralba (2000) sobre la autonomía. En consecuencia, lo planteado por la USTA no contempla la comprensión de la norma y la identificación de su flexibilidad para construir un criterio que lo guíe en las decisiones sobre el bien y el mal (Kamii y López, 1982).

Esto se materializa en dos frentes: por un lado se encuentra la falta de planteamientos de estrategias en los documentos institucionales para el desarrollo de la autonomía moral, así como actividades que promulguen la capacidad de responder a problemáticas ecológicas hombre-ambiente; y por el otro, en la percepción del dilema planteado por la puesta en práctica de la autoevaluación. Para esto último, la USTA plantea un ejercicio basado en la autopercepción, autorreflexión con sentido crítico, la corresponsabilidad, la meta-observación y el juzgamiento de la propia maduración a lo largo del tiempo, acompañado en ocasiones de un criterio cuantitativo que se tiene en cuenta en la nota final del estudiante. Esto establece una relación en la que la autoevaluación es igual a una autocalificación, lo cual se refleja en la percepción de los estudiantes encuestados. En consecuencia, esto afecta al promedio académico del estudiante, planteando el dilema en el que el individuo juzgue y califique dando prioridad a este efecto o a los elementos planteados por la USTA. Así, en este proceso se ponen en juego los valores y vínculos entre los agentes, puesto que todos deben confiar en el sentido crítico que el estudiante utiliza para evaluar su propio actuar y responder a la autocalificación de acuerdo a este. Es decir que se trata de una toma de decisión acerca de qué tan bien o mal ha actuado con una consecuencia en su promedio académico.

De esta manera, al observar el resultado de la encuesta referente a que el estudiante se otorga la mayor nota en la autoevaluación buscando mejorar su rendimiento académico, se revela una condición heterónoma que responde a una presión externa que le exige tener un promedio académico determinado, indicando una estructura vertical en el sistema académico y una autonomía moral empobrecida al criterio piagetiano (Kamii y López, 1982). Dado que esto no da cuenta del proceso de pensamiento crítico planteado por Piaget (1968), la sensibilidad y compromiso con el otro (Bezanilla, Poblete, Fernández, Arranz, Campo, 2018), ni los significados encontrados en el análisis documental alrededor de la meta-observación, la reflexión, la crítica y el desarrollo de la autonomía moral.

Teniendo en cuenta las consideraciones alrededor de los tipos de autonomía y que estas deben ser desarrolladas en paralelo, puesto que no es posible que alguien muestre sumisión moral y autonomía intelectual o viceversa (Mendoza, 2012). Es posible que el tratamiento que la USTA les da obstaculice el desarrollo de ambos tipos de autonomía, y por ende los estudiantes se vean limitados en el progreso de su autonomía. Debido a que no se está planteando un desarrollo conjunto de los tipos de autonomía, lo cual es necesario dado que la autonomía intelectual permite utilizar el saber científico para proponer soluciones a problemáticas sociales; mientras que la moral proporciona una guía para actuar en circunstancias que planteen dilemas morales de forma corresponsable, ética y reflexiva. Así, para que un individuo sea autónomo, los dos terrenos deben ser correspondidos para crear soluciones plenamente efectivas.

Bezanilla y colaboradores (2018) proponen que el pensamiento crítico es crucial para el desarrollo de la autonomía, dado que este implica apreciar y contrastar las realidades social, política, ética y personal, así como aceptar un compromiso con el otro, la sociedad y consigo mismo. De acuerdo a esto, la USTA define el pensamiento crítico como un objetivo fundamental a partir de la corresponsabilidad social del psicólogo y lecturas psicológicas contextuales, las cuales le permiten poner en práctica la teoría en soluciones a problemáticas sociales desde la responsabilidad científica, crítica y ético-social.

Para su promoción plantea los espacios académicos de prácticas profesionales, los campos de formación integral, los voluntarios, actividades que emulen realidades dentro del aula, la estructuración de ejes de formación y establece que cada contenido racionalizado debe tener un sentido práctico. De esta manera, el programa busca que el estudiante reflexione sobre su acción; aplique la disciplina psicológica en las demandas sociales para el mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades, tomando el mismo sentido del imperativo categórico kantiano sobre el tratamiento de las personas como fines y no medios (Kamii y López, 1982); también, que construya un perfil profesional-laboral que comprenda la relación entre teoría y práctica.

La misión de la USTA tiene la misma ambición que Piaget (1968) con respecto a lograr que el estudiante piense críticamente, entendiendo esto desde el actuar autónomo en el terreno moral e intelectual. Para esto la institución plantea la conceptualización de pensamiento crítico a través de la corresponsabilidad social del psicólogo que le permite poner en práctica sus conocimientos para efectuar soluciones a problemáticas sociales.

La conceptualización de autonomía requiere de los elementos de autorregulación y metacognición, así los estudiantes son conscientes de la toma de decisiones, las dificultades en su proceso de aprendizaje y sus soluciones (Kamii y López, 1982). Teniendo esto en cuenta, el análisis documental permite observar que la USTA organiza la autonomía entendiendo la autorregulación desde la responsabilidad del propio aprendizaje y el análisis de problemáticas, con el objetivo de que el estudiante se apropie de su proceso de aprendizaje mediante la organización de rutinas, rutas de aprendizaje y creación de valores personal y saberes investigativos. Para esto, se concibe el Departamento de Bienestar como un órgano que propone programas hacia la autonomía, autodisciplina, autocontrol y el compromiso con el otro.

Adicionalmente, la institución trata la autoevaluación y la autocomprensión como herramientas necesarias en la autorregulación. Lo cual coincide con la actitud comprometida con la transformación de uno mismo expuesta por Bezanilla y sus colaboradores (2018). Empero, en los hallazgos de la encuesta se observa que para los estudiantes la autoevaluación se asemeja a la autocalificación, desviándose de lo propuesto por la USTA; mientras que la visión docente se asemeja más a los estatutos teóricos dado que se contempla desde la autopercepción.

Para su promoción, la USTA se apoya en el aprendizaje significativo para facilitar la responsabilidad frente al proceso de aprendizaje, así, este toma una virtud de autodirección a partir del análisis de problemas. No obstante, hace falta una explicación más profunda que sustente esta idea. Por otra parte, el programa ha sido reestructurado a lo largo del tiempo para reducir la lógica de prerrequisitos y correquisitos, lo cual apunta a la apropiación de la ruta y ritmo de aprendizaje, lo cual debe ser respaldado por la posibilidad de elección real y libre propuesta por Kamii y López (1982); así mismo, el programa de seguimiento académico es una estrategia de guía docente para que los estudiantes se responsabilicen de su aprendizaje.

Otra conceptualización de la autonomía apreciada en la encuesta es la asociación con la independencia. Con respecto a esto, Xu y sus colaboradores (2021) entienden la autonomía como la capacidad de ser responsable consigo mismo y el proceso de aprendizaje a partir de la auto-asignación de metas, que contemplan factores internos de personalidad y conocimientos previos, así como elementos externos del entorno y las figuras de enseñanza. Adicionalmente, el imperativo categórico Kantiano (Kamii y López, 1982), explica que las normas morales proceden del mismo individuo, exponiendo significados alrededor de la individualidad.

Sin embargo, esto no concuerda con lo expuesto en los documentos institucionales que se inclinan por una conceptualización más cercana a algunos aspectos de la teoría de Piaget (1968), la cual explica que la autonomía es entendida como un proceso que a partir del pensamiento crítico, permite al individuo obrar en el terreno intelectual y moral de forma tal que sale de su egocentrismo.

De igual manera se puede ver que, según las etapas y dilemas morales planteados por Kohlberg (citado en Kamii y López, 1982), las prácticas, percepciones y significados encontrados en la encuesta alrededor de la autonomía y la autoevaluación, parecen identificarse con la etapa 2. Esta etapa trata el dilema del individualismo y propone soluciones alrededor de la búsqueda de propósito y el intercambio. En consecuencia, la etapa 6 que trata la ética universal y la consecución de la autonomía no es alcanzada de forma satisfactoria, de este modo los acuerdos, contenidos, valores y estructuras relacionales no son erigidos sobre una autonomía estable, normalizando conductas y pensamientos heterónomos de forma moral e intelectual.

Así, la acción de otorgarse la nota más alta en la autoevaluación en busca de favorecer el rendimiento académico no contempla un proceso autorreflexivo y crítico consigo mismo como lo plantea la USTA. Esto provoca un obstáculo en el desarrollo de la autonomía moral descrito por Kamii y López (1982), dado que los acuerdos pautados entre los puntos de vista de docentes-estudiantes-institución no concuerdan con esta acción. En otras palabras, la autonomía moral opera a través de las acciones de los agentes sobre bien-mal y la autocalificación en favor del rendimiento académico, contradiciendo lo estipulado por la visión institucional. Así, se genera un desacuerdo en el que no hay punto en común para la ejecución de la autoevaluación, dificultando los intentos por regular esta actividad.

Esta situación de la autoevaluación, la percepción acerca de la no implementación de la coevaluación y autoevaluación por algunos grupos encuestados y la escasa profundidad conceptual encontrada en el análisis documental sobre estos dos procesos, difieren del empeño institucional por crear un agente tomatisino con atributos reflexivos, críticos y corresponsables, a pesar de las apreciaciones de Lamb en Picón (2012) y de Puigercós y García (2015) sobre lo fundamental de estos dos procesos para el desarrollo significativo de la autonomía.

Desde la perspectiva Nietzscheana, se relaciona la autonomía con la forma del verbo poder, es decir, lo que se puede y no se puede hacer (Conill, 2013). En consonancia con esto,

se encontraron los significados en el análisis documental sobre autorregulación; los resultados arrojados acerca del espacio democratizador, en tanto se percibe a los estudiantes como participantes activos y críticos en el proceso de aprendizaje al establecer acuerdos; y la construcción del espacio académico de forma conjunta, junto a la capacidad de servirse de la auto-observación para dar solución a problemas en el propio aprendizaje.

Por parte de la construcción identitaria en las estrategias pedagógicas, para Minrzberg (1995), las estrategias pedagógicas deben ser creadas para sintetizar el presente, pasado y futuro, así la construcción identitaria concierne a la cronología y el reconocimiento histórico del estudiante. Con respecto a esto, la USTA describe los perfiles que atienden a estos estadios cronológicos: aspirante, estudiante y egresado. De esta manera destaca que la identidad tomasina, por tanto los tres perfiles, deben ordenarse alrededor del incremento en el rigor científico, el estudio de la familia, el valor histórico, la propia función de vida, derechos, deberes, creatividad, tolerancia y comprensión de la diversidad, alta capacidad intelectual, ética impoluta y la integración de la disciplina psicológica en la vida personal, académica y profesional del estudiante.

Para esto, la USTA estructura las estrategias pedagógicas con un enfoque desde la formación integral humanista, la pedagogía problémica, el aprendizaje significativo, lo pluriparadigmático y lo pluriprofesionalizante, así como la disposición del currículo en ciclos, núcleos problémicos, ejes de formación y propuestas de acompañamiento. Con respecto a esto, en la encuesta se encontraron percepciones acerca de demandas de actitudes críticas y reflexivas en los espacios académicos. A su vez, los encuestados dan cuenta de significados alrededor de la participación activa en la construcción de los espacios, teniendo en cuenta sus necesidades, es decir, su historia y características propias. Esta organización expone la profundidad de la idea de la síntesis temporal de Minrzberg (1995).

En el mismo sentido, Martínez (2004) expone que la auténtica filosofía de la educación permite organizar los conocimientos concretos, empíricos y descriptivos con el fin de acercarse a un saber verdadero sobre el hombre y su naturaleza. Así, a pesar de que la USTA fundamenta la identidad tomasina desde el conocimiento científico y establece que el programa tiene el deber de desarrollar al estudiante a la perfección como ser humano, ser ético y profesional, difiere en la conceptualización de un saber verdadero, empírico, descriptivo y concreto, puesto que se inclina por una deficiencia pluriparadigmática que reconoce la infinitud y temporalidad del conocimiento.

De igual manera, la USTA discute con la perspectiva de Martínez (2004) cuando establece el déficit en la educación a partir de la falta de normatividad del saber. Dado que la USTA rechaza la verticalidad en sus estrategias pedagógicas al establecer los roles del estudiante y el docente desde la semejanza. De esta forma, se establece una relación más cercana con la necesidad identificada por Sierra (2007) alrededor de crear estrategias pedagógicas que atiendan al permanente incremento de la complejidad en los saberes y conocimientos, los cuales demandan nuevas formas de entender el proceso de aprendizaje para rechazar prácticas tradicionalistas verticales que entorpezcan la enseñanza.

Empero, si se tiene en cuenta que otro posible déficit en la educación se estructura a partir de la falta de unidad del saber (Martínez, 2004), se puede explicar la diversidad de conceptualizaciones encontradas en la encuesta sobre autoevaluación igual a autocalificación, autoevaluación desde la autopercepción, autonomía como independencia y percepciones sobre la implementación de la autoevaluación y coevaluación, así como las divergencias encontradas entre los documentos y las percepciones.

En pocas palabras, el psicólogo tomasino se debe identificar como un agente líder y corresponsable en la creación de una sociedad equitativa, justa y que propenda por una mejor calidad de vida. Asimismo, el egresado con la profesión interiorizada en su proyecto vital es capaz de analizar el mercado laboral, responder a las demandas sociales y analizar, desde el dominio interdisciplinar que lo dota de un saber complejo, las problemáticas sociales del presente y futuro para idear sus posibles soluciones. Esto se relaciona con el aspecto cronológico de Minrberg (1995) y la complejidad del saber de Sierra (2007).

Al abordar la adaptabilidad de las estrategias pedagógicas, Sierra (2007) expone que las estrategias pedagógicas deben ser capaces de adaptarse a múltiples contextos. Para esto se deben tener en cuenta aspectos como la colectividad y la individualidad, así como los materiales específicos para cada actividad como laboratorios, salones o espacios equipados con recursos especializados. Atendiendo a esto, el análisis documental arrojó que la USTA reconoce ritmos y procesos individuales para cada estudiante y estructura diversas estrategias que atienden a espacios individuales y colectivos, así mismo, establece el rol del docente desde la flexibilidad y creatividad como un agente que facilita la construcción de conocimiento del estudiante.

Continuando con la idea, establece acciones curriculares que respaldan esta flexibilidad, como la inclusión de lo pluriparadigmático e interdisciplinar, la disminución de

prerrequisitos, protocolos de homologación, la organización en ciclos de formación con ejes formativos y la adaptación de los contenidos al proceso de globalización para responder a las demandas sociales, obedeciendo a la articulación entre la educación superior y la educación para el trabajo. De la misma manera, plantea los foros, debates y comunidades de indagación como mecanismos protagonistas para abordar espacios colectivos dialógicos. También se apoya en las redes interinstitucionales y redes académicas para la creación y mantenimiento de escenarios a partir de recursos físicos, técnicos, financieros e investigativos.

Para los componentes de las estrategias pedagógicas, Mintzberg (1995) realiza la distinción entre el componente cognitivo, encargado de exponer los planes y principios de las estrategias; y el componente interventivo que trata la ejecución de las acciones en la implementación de las estrategias. Así, a pesar de encontrar varias paridades propuestas por la USTA, se detectó que algunos componentes cognitivos cuentan con componentes interventivos poco claros, que no estructuran rutas de acción para la implementación de la estrategia. Estos componentes cognitivos están relacionados con la integración de aspectos cuantitativos y cualitativos en la evaluación, el favorecimiento de la autonomía cognoscitiva y el propio proyecto de vida del educando; y la promoción de la responsabilidad y corresponsabilidad social con perspectivas de las realidades del país desde los espacios académicos interdisciplinarios, investigación e impacto social. Así, los objetivos que se pretenden alcanzar con estas estrategias no cuentan con un plan de acción que elabore una intervención lógica para satisfacerlos.

Por otro lado, en la encuesta se asocian los conceptos de estrategias pedagógicas con métodos, relacionándose con la propuesta de Sierra (2007) al conceptualizar las estrategias como un conjunto de caminos y métodos adoptados por el docente para fortalecer y concretar la formación del estudiante. De igual forma, los significados que establece la USTA permiten añadir el carácter de flexibilidad y adaptabilidad a diferentes contextos, recursos y subjetividades.

Para proseguir con los procesos evaluativos en relación con la autonomía, es menester ahondar en el concepto de espacio democratizador. La autonomía contempla una libertad de elección real y no coaccionada, así como el consentimiento informado que permite la elección racional (Kamii y López, 1982; Torralba, 2000). De esta forma, la USTA establece la horizontalidad entre docente-estudiante, la evaluación docente en la que la voz de los estudiantes se tiene en cuenta, la co-construcción del acta de acuerdos y la práctica de la

democracia como principio estructural en el currículo. Así, las percepciones recogidas revelan que la mayoría del estudiantado encuestado se siente partícipe de su propio proceso, el cual le brinda el poder y la responsabilidad en la toma de decisiones. Aún así, se debe tener cuenta que cuando se establecen diálogos para acordar fechas y criterios de evaluación en un espacio democratizador, a pesar de estar inmersos en un marco institucional con su propio calendario y normativa, deben resultar en opciones reales creadas de forma democrática, dando cuenta de una escucha activa y una actitud propositiva (Kamii y López, 1982).

En este sentido, los resultados de la encuesta permiten observar que los espacios académicos son percibidos como escenarios democratizadores, puesto que los estudiantes se perciben como participantes activos y responsables de establecer acuerdos, fechas de evaluación, negociar criterios de evaluación y construir el espacio académico, relacionándose con las definiciones de Loubet (2007) y Cornejo, González y Caldichoury (2007 en Moliner, Traver, Ruiz, Segarra, 2016). Empero, los resultados sobre las prácticas percibidas alrededor de la autoevaluación o coevaluación no visibilizan que el pensamiento crítico sea puesto en marcha dentro de estos procesos, puesto que en algunos casos no son percibidas estas evaluaciones, y en otros se evidencia que los estudiantes se otorgan la mayor nota para beneficiar su rendimiento académico.

Con respecto a la enseñanza constructivista, propuesta por Kamii y López (1982), la USTA apunta en el mismo sentido mediante los significados hallados sobre el aprendizaje desde la horizontalidad; el rol mediador del docente y la transmisión de saberes, opiniones y sentimientos en el espacio académico; la apuesta por una evaluación integral que incluye la autoevaluación; y el aprendizaje significativo desarrollado desde el constructivismo. De esta manera, se posiciona en contra de la supremacía vertical del conocimiento y, en la misma dirección, se compromete a idear e implementar un sistema de evaluación transparente acompañado de estrategias pedagógicas idóneas, dirigiéndolas a la creación y afianzamiento de valores que sirvan para ejecutar actos morales, realizar juicios reflexivos con una perspectiva holística y obrar con criterio ético y sensibilidad social.

Al abordar la autoevaluación, los resultados de la encuesta arrojaron que los estudiantes asocian autoevaluación y autocalificación, además el tercer ciclo no percibe que se les aplique. Esto toma un rumbo distinto el planteamiento integral de la USTA, la definición de Foronda y Foronda (2007), así como la de Boud (1990 en Loubet, 2007), las cuales que establecen un carácter auto-observador, auto-reflexivo, corresponsable y la dinámica

participativa e interactiva dentro de la autoevaluación, desde el cual confronta su proceso con los criterios de evaluación y desarrolla indicadores que generan posturas críticas y de mejoramiento continuo. Adicionalmente, no se contempla el elemento cuantitativo en la teoría ni se profundiza en los significados de los documentos institucionales, aunque este sí se detecta en la encuesta de percepción.

Ahora bien, las ideas de Foronda y Foronda (2007) y de Boud (1990 en Loubet, 2007) se pueden observar en los espacios de supervisión donde se implementan escenarios reflexivos que se sirven de la meta-observación para la comprensión de los sistemas y de igual forma en la implementación de la cámara de Gessel, que permite ejercicios de observación, meta-observación y reflexión. Asimismo, los resultados de la encuesta muestran que la imagen del estudiante se percibe como alguien capaz de hacer uso de la auto-observación para solucionar obstáculos en su proceso de aprendizaje.

Dando paso a la coevaluación, esta consiste en el diálogo activo y crítico entre estudiantes y docente acerca de las fortalezas y debilidades del espacio para potencializar el aprendizaje del grupo, así se evalúan ambos roles a partir de los logros alcanzados en el proceso y genera una postura generativa y propositiva (Torre y Torres, 2005, Álvarez, 2008 citados en González y González, 2014). Sin embargo, la USTA define la coevaluación como el juicio de un par con respecto a las experiencias académicas y formativas del individuo, para hacerla efectiva se sirve de los escenarios reflexivos.

Si bien la institución reconoce que la coevaluación es necesaria para un sistema integral, no se evidencian conceptualizaciones o acciones que evidencien diálogos continuos que contribuyan a la evaluación recíproca de los roles estudiante y docente, ni profundizaciones en los criterios de coevaluación como lo conceptualizan diversos autores (Torre y Torres, 2005, Álvarez, 2008 citados en González y González, 2014).

En el mismo sentido, para Foronda y Foronda (2007) el proceso evaluativo debe presentar irrevocablemente los factores de validez, confiabilidad y practicidad. Empero, no se encontraron significados que permitan determinar que el proceso de autoevaluación o coevaluación evalúen lo que se pretende evaluar, los resultados sean confiables a lo largo de aplicaciones frecuentes de los instrumentos o concordancias entre la opinión de un experto y los resultados de estos procesos evaluativos de la USTA.

Conclusiones

Una vez discutidos los resultados con los marcos disciplinar e interdisciplinar, se pretende dar respuesta a la problemática planteada alrededor de la relación entre teoría y práctica de la autonomía.

Para esto se analizaron los significados y supuestos teóricos de la autonomía, los procesos evaluativos y las estrategias pedagógicas recogidos en tres documentos institucionales. Allí se encontraron múltiples coincidencias con la teoría alrededor de la autonomía intelectual que, bajo un marco relacional, permiten el desarrollo de competencias científicas. De igual manera se detectó el rechazo a la supremacía del saber y la verticalidad en los roles del docente y estudiante, proponiendo espacios democratizantes y roles a partir de la semejanza. Adicionalmente, trata la autoevaluación desde la autorreflexión, autopercepción, corresponsabilidad y meta-observación. Para ello expone que se debe hacer uso del pensamiento crítico, conceptualizado desde la corresponsabilidad y las lecturas psicológicas que permiten poner en práctica la teoría; la autorregulación, que posibilita la apropiación del proceso de aprendizaje y organización de tiempos; y la adaptabilidad de las estrategias pedagógicas, que reconoce ritmos y procesos individuales, escenarios individuales y colectivos, junto a acciones curriculares guiadas por la flexibilidad y creatividad.

Sin embargo, aunque los documentos muestran un compromiso con el desarrollo del pensamiento crítico y la autonomía en los estudiantes, define la autonomía moral a partir de la responsabilidad de su propio actuar a la luz de los valores y lo correcto para la USTA. Este prisma coacciona la libertad del estudiante, no permite la identificación de la flexibilidad sobre la norma y obstaculiza la construcción de un criterio autónomo para obrar con bien.

Además, no se profundiza ni explican métodos para satisfacer el compromiso con la autonomía. Entonces, se observan falencias al momento de formar la autonomía en los estudiantes por parte de los estatutos teóricos de la USTA, en especial los referentes a la autonomía moral, así como la autoevaluación y coevaluación como procesos evaluativos en los espacios académicos.

La mayor profundidad conceptual se trata en la autonomía intelectual guiada por el pensamiento científico, el espacio democratizante que desafía escenarios verticales y la construcción identitaria que reconoce un proceso cronológico que internaliza la disciplina en

el proyecto de vida del estudiante. Mientras que los resultados más discutidos tienen que ver con coevaluación, autoevaluación y autonomía moral.

A su vez, por medio de una encuesta se logró describir la percepción de los estudiantes y docentes frente a las prácticas académicas y significados que dan cuenta de la autonomía. Cabe mencionar que los resultados del instrumento deben ser contemplados teniendo en cuenta las capacidades abordadas en el apartado de limitaciones. Aun así, el análisis estadístico mostró que las prácticas percibidas alrededor de la coevaluación, autoevaluación, pensamiento crítico y actitud reflexiva y auto-observadora, difieren de los significados apropiados por los encuestados. Es decir, lo que piensan y lo que perciben que se hace tienen sentidos distintos.

Se resalta la asociación del concepto de autoevaluación con autocalificación por parte de los estudiantes y la decisión de otorgarse la nota más alta para beneficiar su promedio académico. Asimismo, la percepción del déficit en la implementación de la auto y coevaluación. Mientras que se está ampliamente de acuerdo en que los espacios son percibidos como un escenario de participación activa que exigen actitudes críticas y reflexivas.

Se logra establecer que las percepciones alrededor de la falta de implementación de la autoevaluación y coevaluación, así como la autocalificación en beneficio del promedio académico, viran en otro sentido al compromiso de la USTA con el desarrollo de la autonomía y la construcción identitaria propuesta en las estrategias pedagógicas.

En un tercer momento se identificaron las convergencias y divergencias entre los supuestos teóricos documentados y las percepciones recogidas por la encuesta acerca de las prácticas relacionadas con la autonomía.

Por un lado, las conjunciones se sintetizan en el apartado conceptual, puesto que las percepciones reconocen al estudiante en el mismo sentido que los postulados teóricos documentados por la USTA. Por tanto se ve al agente cargado de valores sociohumanistas y científicos, con pensamiento crítico, capaz de co-construir el espacio académico y responsable de sí mismo, esto le otorga un rol democrático y horizontal con el docente, así como interventor en problemáticas sociales.

Mientras que las discrepancias se concentran alrededor de las prácticas percibidas sobre la autonomía. Dado que otorgarse la nota más alta en la autoevaluación para beneficiar

el promedio académico y la conceptualización de la autoevaluación como autocalificación, no corresponden con los significados de autonomía, corresponsabilidad, meta-observación, valores sociohumanistas y dimensiones cualitativas propuestas en los estatutos teóricos institucionales. Es decir que las prácticas percibidas, así como los significados de los encuestados, acerca de la autoevaluación no contribuyen al desarrollo de la autonomía.

Una segunda divergencia se concentra en las prácticas percibidas sobre el diálogo, el pensamiento crítico y la interlocución estudiante-docente frente a la conceptualización captada en la encuesta, que refiere la autonomía como independencia. Este entendimiento no está encaminado por los estatutos de la USTA, puesto que la independencia no es tratada en ninguno de los documentos analizados.

La última discrepancia se basa entre las prácticas que se perciben en beneficio de la autonomía desde la coevaluación frente a la falta de profundidad teórica en los documentos institucionales. Esto quiere decir que la coevaluación no está sustentada en planes, propósitos o protocolos que estimulen la implementación del proceso de forma visible, integral y en contribución a la autonomía.

En respuesta a la pregunta de investigación, la relación entre los significados de autonomía documentados por la USTA con las percepciones sobre su práctica desde los procesos de evaluación y las estrategias pedagógicas en el pregrado de psicología no es correspondiente.

El tratamiento que la USTA hace de las conceptualizaciones de autonomía moral, coevaluación y autoevaluación obstaculiza el desarrollo de la autonomía en los estudiantes. En otras palabras, los estatutos teóricos son inexistentes o difieren de las percepciones sobre la práctica de la autonomía a tal punto de limitar el progreso integral de los estudiantes.

Procesos evaluativos como la coevaluación o la autoevaluación, tal como están documentados y son percibidos, no manifiestan la imagen y objetivos tomasinos. Sino que son impedimentos para el pleno desarrollo de la autonomía de forma integral.

Aportes, limitaciones y sugerencias

Con base en los resultados, la discusión y las conclusiones, la presente investigación contribuye a la disciplina en tanto permite cuestionar prácticas normalizadas y problematizar elementos pedagógicos, educativos y psicológicos presentes en la Universidad Santo Tomás.

El reconocimiento de prácticas y elementos relacionados con el desarrollo de la autonomía, extiende las comprensiones y dota de información académica a nuevos investigadores para idear caminos alternativos y novedosos que, basados en la disciplina, promulguen la autonomía como proceso psicológico fundamental.

La producción de este trabajo investigativo, propone nuevas comprensiones sobre la subjetividad y la identidad en diferentes sentidos que se conectan con la línea de investigación Psicología, Subjetividad e Identidades.

Primero, la subjetividad propia de los agentes que participaron con su perspectiva desde los documentos y la encuesta de percepción, fueron insumos valiosos que se ponen al servicio de la creación de conocimiento y la transformación de realidades.

En segundo término, el desarrollo de la identidad tomatisina se da a través del currículo y la dimensión del tiempo, en el cual la autonomía es un elemento categórico para el tomatisino y el psicólogo. A su vez, se consideran los procesos de globalización y el avance tecnológico mundial que supone el desarrollo de nuevos caminos a seguir en la creación del perfil personal, académico y profesional. Por último, se destaca la intención de generar nuevo conocimiento desde nuevas miradas pluriparadigmáticas y multimetodológicas.

Bajo el ejercicio de autoevaluación, el grupo de investigación considera importante establecer las limitaciones de la investigación en los siguientes puntos:

Primeramente, la situación de pandemia obstaculizó la aplicación de los instrumentos y dilató el tiempo en el quehacer investigativo. Adicionalmente, se destaca la dificultad a la hora de diligenciar el consentimiento informado, dado que, siendo un formato digital y poco común, pudo ser percibido con desconfianza, frialdad y miedo.

La principal limitación se encuentra en la capacidad del instrumento cuantitativo para saturar las preguntas concernientes a la categoría de estrategias pedagógicas. En consecuencia no se puede plantear una conclusión total al segundo objetivo específico, dado el vicio para establecer relaciones entre las categorías.

Asimismo, la cantidad de encuestados limita el alcance de los resultados del instrumento. Puesto que una muestra significativa de la población aumentaría el grado de confiabilidad del apartado cuantitativo.

Ahora, el presente trabajo investigativo permite cuestionar las bases del modelo que plantea la USTA en el Documento Maestro del Programa de Psicología, el PEP y el PEI. Así, se problematizan e identifican falencias en el desarrollo de la autonomía como un eje fundamental en la educación tomantina y la formación del psicólogo.

En virtud de lo hallado, se formulan las siguientes recomendaciones:

La expansión conceptual sobre la coevaluación en los estatutos teóricos de la USTA puede favorecer la visibilización y las percepciones alrededor de su aplicación y función en los espacios académicos. Siempre y cuando esto sea coherente con la apuesta institucional.

De la misma manera, la profundización teórica de la autoevaluación por parte de la institución contribuiría al planteamiento de soluciones que apunten a su visibilización y correcta implementación. En consecuencia, permita el desarrollo de la autonomía.

En favor de la exploración científica del fenómeno, se recomiendan horizontes interdisciplinarios y pluriparadigmáticos con metodologías que permitan ampliar las voces de la comunidad, como los grupos focales o entrevistas semiestructuradas. Igualmente, otro método para abarcar otras perspectivas es la inclusión de egresados, desertores del programa o estudiantes con capacidades diferentes y neurodivergencias, dado que estas personas tienen interacciones valiosas para el estudio de la autonomía.

El alcance del ejercicio investigativo puede ser ampliado con la guía de las preguntas, ¿Cómo influyen los contextos extracurriculares en la formación de la autonomía en los estudiantes? ¿Cuáles son los efectos del sistema de evaluación cuantitativo en el desarrollo de la autonomía? ¿Qué cambios curriculares son necesarios para que la posibilidad de elección sea real y libre durante la formación académica? ¿Cómo se comporta el desarrollo de la autonomía en contextos de educación no formal?

Referencias

- Barreto, I., Velandia-Morales, A., Rincón-Vásquez, J. (2011). Estrategias metodológicas para el análisis de datos textuales: aplicaciones en psicología del consumidor. *Suma Psicológica*, 18(2), 7-15.
<http://publicaciones.konradlorenz.edu.co/index.php/sumapsi/article/view/984/659>
- Bautista, N. (2012). Autoritarismo y permisividad, dos formas de coartar la Autonomía. *Revista Psicoespacios*, 6(8), 3-28.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5012892>
- Bedoya, P. A. (2014). The Exercise of Learner Autonomy in a Virtual EFL Course in Colombia. *HOW*, 21(1), 82-102. <https://doi.org/10.19183/how.21.1.16>
- Bezanilla-Albisua, M. J., Poblete-Ruiz, M., Fernández-Nogueira, D., Arranz-Turnes, S., & Campo-Carrasco, L. (2018). El Pensamiento Crítico desde la Perspectiva de los Docentes Universitarios. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(1), 89–113.
<https://doi.org/10.4067/s0718-07052018000100089>
- Cifuentes, R. (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Buenos aires: Noveduc Libros.
https://coordinacion-de-investigaciones.webnode.com.co/_files/200000021-47c0549bf3/Enfoque%20de%20investigación.pdf
- Comunidad Dominicana. (2011). *15 años de presencia en Tunja*. Colombia: Editorial USTA - Tunja.
- Conill, J. (2013). La Invención de la Autonomía. *EIDON no 39*.
https://www.revistaeidon.es/public/journals/pdfs/2013/39_junio.pdf#page=3
- Constitución Política de la República de Colombia. *Gaceta Constitucional*, No. 116, de 20 de julio de 1991. <http://www.secretariasenado.gov.co/index.php/constitucion-politica>
- Declaración Universal de los Derechos Humanos. *Naciones Unidas*, 10 de diciembre de 1948.
https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf
- Decreto 0808 de Abril 25 de 2002. *Ministerio de Educación Nacional*.
https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-86111.html?_noredirect=1

Decreto 1280 de 2018.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=87642>

Dulzaides Iglesias, M., & Molina Gómez, A. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *ACIMED*, 12(2).

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352004000200011&lng=es&tlng=es.

Foronda, J., Foronda, C.(2007). La evaluación en el proceso de aprendizaje. *Perspectivas*, (19), 15-30. <https://www.redalyc.org/pdf/4259/425942453003.pdf>

Galindo, J. (2012). Sobre la noción de autonomía en Jean Piaget. *Educación y Ciencia*. 15, 23-33. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/3175

García, J. (1999). Autonomia intelectual e moral como finalidade da educação contemporânea. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 19(3), 2–11.

<https://doi.org/10.1590/s1414-98931999000300002>

González, M. (2012). Hacia la autonomía del estudiante de lenguas en el ámbito universitario a través del uso de blogs y wikis. *Zona Próxima*, (16), 14-29.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85323935003>

González Velázquez, L., y González Velazquez, M. D. R. (2014). Evaluación de pares y coevaluación en estudiantes y docentes universitarios: una experiencia formativa para impulsar el modelo educativo. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, 2(1), 501-508.

<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v2.466>

Hernández-Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.

<https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

Kamii, C. y López, P. (1982). La autonomía como objetivo de la educación: Implicaciones de la Teoría de Piaget. *Infancia y aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development*, 18, 3-32. <https://doi.org/10.1080/02103702.1982.10821934>

Lenin, J. (2015). *Epistemología y metodología*. México D.F.: Grupo Editorial Patria.

<https://elibro.net/es/ereader/usta/39400>

Ley 1090 de 2006.

<https://eticapsicologica.org/index.php/documentos/lineamientos/item/37-ley-1090-de-2006>

Ley 115 de Febrero 8 de 1994.

https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Ley 30 de 1992. *Diario Oficial No. 40.700*, de 29 de diciembre de 1992.

https://normograma.info/men/docs/pdf/ley_0030_1992.pdf

Llisterri, J., y Torruella Casañas, J. (1999). *Diseño de corpus textuales y orales*. Filología e informática : nuevas tecnologías en los estudios filológicos, 45-81.

Loubet, R. (2007). Procesos de evaluación formativa y el desarrollo de la autonomía y responsabilidad en estudiantes universitarios. *Universidad Autónoma de Sinaloa*.

https://www.researchgate.net/publication/228605181_Procesos_de_evaluacion_formativa_y_el_desarrollo_de_la_autonomia_y_responsabilidad_en_estudiantes_universitarios

Lujardo, Y. (2016). Análisis Documental: ¿Normas establecidas?. [Diapositiva de

PowerPoint]. BMN, Biblioteca Médica Nacional. RED DE SALUD DE CUBA.

<https://files.sld.cu/bmn/files/2016/10/An%C3%A1lisis-Documental.-Normas-establecidas-el-de-la-ksa.pdf>

Maldonado-Sánchez, M., Aguinaga-Villegas, D., Nieto-Gamboa, J., Fonseca-Arellano, F., ShardinFlores, L., Cadenillas-Albornoz, V. (2018). Estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la autonomía de los estudiantes de secundaria. *Propósitos y Representaciones*. 7 (2), 415 - 439.

<http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v7n2/a16v7n2.pdf>

Martinez, E. (2004). *Ser y educar*. Universidad Santo Tomas.

https://www.academia.edu/9381186/SER_Y_EDUCAR_PRINCIPIOS_DE_PEDAGOGIA_TOMISTA

Martínez, V. L. (2013). Paradigmas de investigación Manual multimedia para el desarrollo de trabajos de investigación. Una visión desde la epistemología dialéctico crítica.

http://www.pics.uson.mx/wp-content/uploads/2013/10/7_Paradigmas_de_investigacion_2013.pdf

- Mendoza, R. (2005). El desarrollo de la autonomía: un procedimiento de educación social en alumnos de tercer grado de telesecundaria. (tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional Unidad UPN 099, D.F. Poniente. México D.F, México.
<http://200.23.113.51/pdf/21977.pdf>
- Mintzberg, H. (1995). *Proceso Estratégico, El - Conceptos, Contextos*. Prentice Hall.
- Molina, A., Ramos, G., Sáenz, J. (2017). “La autonomía en la práctica de los docentes de nivel secundaria: un estudio exploratorio sobre sus percepciones y autopercepciones”. México: Congreso Mexicano de Investigación Educativa.
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2719.pdf>
- Moliner, O., Traver, J. A., Ruiz, M. A. y Segarra, T. (2016). Estrategias que inciden en los procesos de democratización de la escuela. Una aproximación teórica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 116-129.
<http://redie.uabc.mx/redie/article/view/1110>
- Montoya, P., Castaño, S. (2018). Reflexiones sobre la construcción de problemas de investigación desde las perspectivas empirico-analitica (investigación cuantitativa) e histórico-hermeneutica (investigación cualitativa). En Montoya, P., Cogollo, S. (Ed.), *Situaciones y retos de la investigación en Latinoamérica*. (pp. 44-). Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó.
- Muñiz, M (s.f). Estudios de caso en la investigación cualitativa. *Revista Facultad de Psicología, División de Estudios de Posgrado Universidad Autónoma de Nuevo León*.
https://psico.edu.uy/sites/default/files/cursos/1_estudios-de-caso-en-la-investigacion-cualitativa.pdf
- Murray, G. (2011). *Metacognition and imagination in self-access language learning*. In D. Gardner (Ed.), *Fostering autonomy in language learning* (5-16). Gaziantep: Zirve University.
https://www.researchgate.net/publication/259616849_Metacognition_and_Imagination_in_Self-Access_Language_Learning
- Otzen, T., Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *Int. J. Morphol.* 35(1), 227-232. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf>

- Palacios, M., y Quiroga, P. (2012). Percepción de los estudiantes de las características y comportamientos de sus profesores asociados a una enseñanza clínica efectiva. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(1), 73–87.
<https://doi.org/10.4067/s0718-07052012000100004>
- Paladines -Ugalde, R. (2016). Incidencia de la autonomía educativa y el aprendizaje de los estudiantes del colegio Juan Montalvo del cantón Manta. *Dominio de las ciencias*, 2(4), 133–148. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5761633>
- Peñacoba, A. (2015). *Educación de la libertad y plenitud personal en Millán-Puelles. Hacia el perfeccionamiento*, Saarbrücken, Alemania: Publicia.
- Peñacoba Arribas, A., Santa Cruz Vera, D. J. (2016). El declive de la educación de la voluntad: problemática y tendencias educativas. *Educación y Educadores*, 19(3), 439–457. <https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.3.7>
- Piaget, J. (1968). *La autonomía en la escuela*, Buenos Aires: Editorial Losada, S.A
- Picón, E. (2012). Promoting Learner Autonomy Through Teacher-Student Partnership Assessment in an American High School: A Cycle of Action Research. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 14(2), 145-162.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169224635010>
- Prica, P., y Saboya, N. (2014). Influencia del grado de búsqueda de información de internet en el nivel de análisis interpretativo de sus contenidos en estudiantes de nivel secundario. *Apuntes Universitarios*, 0(2). <https://doi.org/10.17162/76>
- Puigcercós, R. M., y García, F. H. (2014). El reto de promover y evaluar el aprendizaje autónomo en la educación superior: relatos y miradas docentes. *Revista Pedagógica*, 16(33), 49. <https://doi.org/10.22196/rp.v16i33.2842>
- Pujol-Cols, L. (2018). Autoevaluaciones esenciales y autonomía: un estudio de sus efectos directos e interactivos sobre el entusiasmo laboral en profesionales argentinos. *Estudios Gerenciales*. 361-372.
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/212/21258518002/21258518002.pdf>

- Quintanilla, L., García, C., Rodríguez, R., Fontes, S., y Sarría, E. (2020). *Fundamentos de investigación en psicología*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
<https://elibro.net/es/ereader/usta/167595?page=294>
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Belknap Press.
https://www.consiglio.regione.campania.it/cms/CM_PORTALE_CRC/servlet/Docs?dir=docs_biblio&file=BiblioContenuto_3641.pdf
- Rendón, M., Villasís, M., Miranda, M. (2016). Estadística descriptiva. *Revista Alergia México*, 63(4), 397-407.
<https://revistaalergia.mx/ojs/index.php/ram/article/view/230/363>
- Resolución 8430 de 1993 [Ministerio de Salud]. Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud. 4 de octubre de 1993.
<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/RESOLUCION-8430-DE-1993.PDF>
- Reyes, M. (2017). Desarrollo de la competencia de aprendizaje autónomo en estudiantes de Pedagogía en un modelo educativo basado en competencias. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 16(32), 67- 82.
<http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/454>
- Rodríguez, R. (2006). Diseño de entornos para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje. *Aula abierta*, 87(1), 89 - 104.
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/4504/01720083000048.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sánchez, I., Casal, S. (2016). El desarrollo de la autonomía mediante las técnicas de aprendizaje cooperativo en el aula de l2. *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5414080>
- Santos, M. (2017). De la verticalidad a la horizontalidad. Reflexiones para una educación emancipadora. *Realidad: Revista De Ciencias Sociales Y Humanidades*, (107), 39–64.
<https://www.camjol.info/index.php/REALIDAD/article/view/3869>

- Sierra, R. (2007). La estrategia pedagógica, sus predictores de adecuación varona. *Universidad Pedagógica Enrique José Varona La Habana, Cuba*, 45, 16-25.
<https://www.redalyc.org/pdf/3606/360635565004.pdf>
- Torralba, F. (2000). Los límites del principio de autonomía. Consideraciones filosóficas y bioéticas. *Ars Brevis: anuario de la Càtedra Ramon Llull Blanquerna*, 6, 355-376.
<https://www.raco.cat/index.php/ArsBrevis/article/view/93602/142299>
- Universidad Santo Tomás. (2004). Proyecto Educativo Institucional -PEI-. Universidad Santo Tomás. Bogotá.
<https://www.usta.edu.co/images/documentos/documentos-institucionales/pei.pdf>
- Universidad Santo Tomás. (2011). Proyecto Educativo del Programa -PEP-. Universidad Santo Tomás. Bogotá.
https://facultadpsicologia.usta.edu.co/images/documentos/PEP_Programa_de_Psicologia_2011.pdf
- Universidad Santo Tomás. (2019). Documento Maestro Facultad de Psicología. Construyendo la excelencia. Universidad Santo Tomás. Bogotá.
- Valencia, N. (2014). ¿Por qué un nuevo enfoque pedagógico? *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*. 42. 1-3. <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194230899001.pdf>
- Vallejo, H., Salinas, V. y Glasserman, L. (2017). Diseño instruccional b-learning para el soporte de la autonomía. *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 11(2), 11 - 23.
<http://bdigital2.ula.ve:8080/xmlui/bitstream/handle/654321/1982/art01-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Xu, S., Li, X., & Yang, X. (2021). Multilateral interactive teaching model for improving foreign language learners' autonomous learning ability by using multimedia network technology. *The International Journal of Electrical Engineering & Education*.
<https://doi.org/10.1177/0020720920986077>

Anexos

Anexo 1: Matrices de análisis documental.

Tabla 9.

Matriz de análisis documental para la macro-categoría de autonomía.

Autonomía				
Documentos	Tipos de autonomía	Pensamiento crítico	Autorregulación	Análisis
Documento Maestro (2019)	<p>“... en lo que refiere a las condiciones de calidad de los programas en psicología, la APA (2011) establece cuatro grandes criterios... 1) el nivel de autonomía y responsabilidad del estudiante para monitorear e incrementar su propio aprendizaje, 2) el uso de los principios de la ciencia y el énfasis en el saber científico para definir los propósitos, los contenidos y las competencias de formación...” (p. 26)</p> <p>“... esta situación se agrava por la flexibilización de la exigencia académica por parte</p>	<p>“El programa de psicología de la Universidad Santo Tomás se constituye en una propuesta académica de larga y reconocida trayectoria, que tiene como elementos identitarios específicos la apuesta por una formación multiparadigmática y pluriprofesionalizante, la corresponsabilidad social del psicólogo ...” (p. 10)</p> <p>“... el estudiante se vincula con diferentes comunidades y poblaciones... diseñando alternativas de intervención acordes a sus condiciones contextuales” (P. 10)</p>	<p><u>“... el programa propende por la formación de psicólogos capaces de asumir con responsabilidad su rol como gestores del desarrollo social...” (p. 10)</u></p> <p><u>“Perfil de ingreso (...) Actitudes de autonomía, responsabilidad consigo mismo y con el otro, acercamiento a una segunda lengua, adaptación ante las crisis y postura crítica.” (p. 62)</u></p> <p>“La autoevaluación 2015 y la respuesta de la evaluación externa a partir de la cual se logró la reacreditación del programa por 6 años, situó como aspectos de mejora (...) el desarrollo de la</p>	<p>1) Se tiene en cuenta que prácticas heterónomas perjudican al estudiante al no permitirle convertirse en gestor de su bienestar en el caso de la moral, mientras que la falta de rigor científico obstaculiza el desarrollo de la intelectual.</p> <p>La USTA se inclina al desarrollo de la autonomía intelectual en tanto profundiza en su conceptualización alrededor del saber científico y la capacidad de monitorear e incrementar su proceso de</p>

Autonomía				
Documentos	Tipos de autonomía	Pensamiento crítico	Autorregulación	Análisis
	<p>de las universidades, la reducción de las prácticas de algunas asignaturas, bajando el umbral de calidad de los trabajos escritos, permitiendo la falta de rigor científico en la producción de los estudiantes, la promoción de prácticas heterónomas que no fomentan la capacidad del estudiante para hacerse gestor de su propio bienestar y conocimiento y el debilitamiento general de la formación disciplinar.” (p. 28)</p> <p>“Apropiación de los valores éticos que permitan actuar por convicción propia” (p. 64)</p> <p>“Dominio investigativo: (...) busca cultivar en los estudiantes la autonomía intelectual, la disciplina del trabajo académico, la capacidad para construir conocimiento a través de la exploración de diferentes</p>	<p>“Cada vez cobra mayor importancia el reconocimiento del investigador no solo como espectador de los fenómenos sino como actor que participa en su conocimiento y transformación.” (P. 20)</p> <p>“En la versión 2.0 de los Lineamientos para programas de pregrado la APA (2016) define cinco grandes objetivos de una formación de calidad ... 2. Desarrollar la curiosidad científica y el pensamiento crítico, 3. Generar responsabilidad ética y social con la diversidad, ... ” (p. 31)</p> <p><u>“Perfil de formación: ... Elabora lecturas psicológicas, contextuales y pertinentes de las realidades del país, desde una perspectiva científica, crítica, ética y socialmente responsable.” (p.63)</u></p>	<p>interdisciplinariedad y la flexibilidad, (...), y el análisis de la programación de procesos curriculares para armonizar trabajo presencial, independiente y de tiempo personal de los estudiantes...” (p. 224)</p>	<p>aprendizaje; y establece estrategias que tienen en cuenta los agentes del proceso, como la investigación o el docente que guía al estudiante y promueve los contenidos hacia el propio razonamiento del estudiante.</p> <p>Por parte de la autonomía moral, se conceptualiza desde los valores éticos y la responsabilidad de asumir las consecuencias de sus actos con criterio, fortaleciendo la identidad. Empero, no se evidencian actividades enfocadas en su desarrollo.</p> <p>2) La USTA establece el pensamiento crítico como un objetivo de la formación de calidad. Es conceptualizado a través de la corresponsabilidad social del psicólogo,</p>

Autonomía				
Documentos	Tipos de autonomía	Pensamiento crítico	Autorregulación	Análisis
	<p>fuentes (...) esto implica una exploración que conlleva aprender a preguntarse, a definir nuevos problemas, nuevas funciones, nuevas perspectivas y nuevas estructuras organizadoras del saber.” (p. 73)</p> <p>“La ética como decisión en el contexto emergente de la acción.” (p. 118)</p> <p>“... el docente tiene un papel fundamental en los procesos de apropiación y desarrollo del estudiante, tomando lo que ya sabe como punto de partida para “promoverlo hacia la autonomía de su propia razón” (p.58). El maestro es ante todo mediador, suscitador y facilitador.” (p. 177)</p> <p><u>“Responsabilidad: Es fundamental que quien participe en los procesos evaluativos actúe con criterios</u></p>	<p>“El modo de enseñanza refleja el tipo de interacción de las actividades de los docentes y de los estudiantes, como una combinación determinada de los métodos de enseñanza y de aprendizaje que permite a los estudiantes dominar exitosa y acertadamente los conocimientos y habilidades, aplicarlos en la práctica, en casos específicos de la realidad, y desarrollar, además, las capacidades cognoscitivas, el criterio responsable y la independencia.” (p. 86)</p> <p>“Se pretende que el estudiante tenga un aprendizaje con sentido, asimilado por su utilidad y aplicación práctica y real.” (p. 87)</p> <p>“... el dominio de prácticas profesionales e investigativas, que favorece la articulación sistemática del corpus teórico de la Psicología con escenarios particulares de acción, para llevar al psicólogo en formación a</p>		<p>puesto que por medio de esta, y teniendo en cuenta dimensiones políticas y ético-personales, es capaz de poner en práctica la teoría.</p> <p>Se define pensamiento crítico en el perfil del estudiante en formación a partir de lecturas psicológicas contextuales de las realidades desde la responsabilidad científica, crítica, ética y social; además, se pretende que todos los aprendizajes tengan un sentido de utilidad para poder ser aplicados.</p> <p>Para su promoción, se plantean los escenarios de prácticas profesionales y los voluntariados como estrategias para la aplicabilidad de la teoría desde la creatividad y la reflexión; y actividades alrededor de la</p>

Autonomía				
Documentos	Tipos de autonomía	Pensamiento crítico	Autorregulación	Análisis
	<p><u>de responsabilidad. La responsabilidad no se exige, se asume y forma parte de la conducta ética del quehacer profesional.”</u> (p. 220)</p> <p><u>“Autonomía: Este principio no se enseña, se va estructurando a medida que se adquiere confianza en el proceso de reconocimiento de debilidades y oportunidades, y a medida que cada quien cualifica su proceso a partir del criterio propio y del que va tomando de los demás. La autonomía, entendida como capacidad de asumir con criterio y responsabilidad las propias acciones, fortalece la identidad.”</u> (p. 220)</p>	<p>asumir crítica y propositivamente su entorno a través de dinámicos metodológicos peculiares que lo invitan a incentivar una actitud de permanente reflexión.” (p. 113)</p> <p>“Argumentar la lectura contextual sobre el escenario de prácticas a partir de principios disciplinares, justificando sus acciones y propuestas de intervención.” (p. 115)</p> <p>“... el voluntariado establece como propósito de formación que el estudiante, en compañía de un docente del Programa, tenga contacto con una población para orientarla desde la comprensión psicológica de una realidad específica, evaluando o abordando algunas circunstancias de los contextos...” (p. 158)</p> <p>“... en el aula se han venido trayendo casuísticas reales de la vida cotidiana que suscitan y estimulan en los estudiantes la</p>		<p>justificación teórica de las acciones e intervenciones en ejercicios que emulen la realidad dentro del aula, para lo cual es necesario poner en práctica el conocimiento.</p> <p>3) En primer momento, se estipula en el perfil de ingreso que el aspirante debe demostrar actitudes de autonomía y una postura responsable consigo y con el otro. Luego, el psicólogo debe asumir el rol de gestor social, esto le permite asumir una postura de transformación social en compromiso con el otro. En la autoevaluación de 2015 se encontró que el currículo se debía mejorar con el fin de contemplar procesos para que los estudiantes puedan armonizar el trabajo</p>

Autonomía				
Documentos	Tipos de autonomía	Pensamiento crítico	Autorregulación	Análisis
		generación de propuestas innovadoras, las cuales brindan soluciones serias, coherentes y trascendentes a problemáticas sociales concretas” (p. 172)		presencial, independiente y personal.
PEI (2004)	<p>“...en cuanto ser racional, capaz de autodirigir la propia vida e intervenir como agente de convivencia. Lograr esa madurez racional y esa capacidad auto-directiva -que la definición denomina también “estado de virtud”...” (p.24).</p> <p>“En la pedagogía tomista, la <u>“educación superior” se impone como culminación del proceso de “conducción-promoción” ...</u> La diferencia está en favorecer que el alumno (“alimentado e <u>instruido por otro</u>”), por su</p>	<p>“<u>La Universidad Santo Tomás alcanza su meta profesionalizante si sus profesionales están en condiciones de “aportar soluciones”, es decir, contribuir con sus saberes y su acción a resolver y satisfacer cuanto reclama el bienestar personal o colectivo.</u>” (p. 31).</p> <p>“El profesional deberá formarse para aportar soluciones a la “problemática y necesidades de la sociedad y del país”.” (p.31).</p>	<p>“La Universidad no niega la importancia de los aprendizajes no formales o en contextos casuales, pero prefiere los aprendizajes pautados, dirigidos, controlados, por etapas (“curriculares”), aunque con la libertad suficiente para que los estudiantes puedan madurar la elección de campos cognoscitivos, según sus preferencias profesionales.” (p.26)</p> <p>“<u>El Departamento de Bienestar, de acuerdo con el estudio de las condiciones humanas de los estamentos de la comunidad universitaria, privilegia programas conducentes a la conquista de la</u></p>	<p>1) El resultado de la educación tomista apunta a que el egresado sea interventor en contextos de convivencia y en la autodirección de su vida. Estas son consecuencias del desarrollo de la moral, la cual define desde la capacidad de respuesta que debe tener el estudiante ante las exigencias morales.</p> <p>La pedagogía de la USTA propone favorecer a que el alumno heterónomo, se transforme en estudiante protagonista del proceso de aprendizaje y autónomo en ambos sentidos. Para esto, implementa la investigación como</p>

Autonomía				
Documentos	Tipos de autonomía	Pensamiento crítico	Autorregulación	Análisis
	<p><u>propio desarrollo, se transforme en estudiante (capaz de autonomía y protagonismo en el proceso de aprendizaje) ...” (p.24).</u></p> <p>“La investigación no está solamente en función de la docencia transmisora, sino que debe llevar a docentes y estudiantes a aplicar el saber consolidado para generar innovaciones, producir nuevo conocimiento o aportar soluciones a los problemas nacionales y locales.” (p.26).</p> <p>“Las personas de los estudiantes se harán aptas y competentes para responder a las exigencias de la vida humana, tanto personal como colectivamente. Esa capacidad de respuesta deberá ser</p>		<p><u>autonomía personal responsable, que debe traducirse en formas de autoestima, autocontrol, autodisciplina y apertura comprometida hacia los demás.”</u> (p.126).</p> <p>“Cuanto se dice de la autocomprensión evaluativa y de la autorregulación institucional -ser participativas, involucradoras de todos los agentes de los distintos procesos- vale también para cada uno de los programas académicos. Estos necesitan autoevaluarse para autocomprenderse y autorregularse, y deben tener en cuenta, mutatis mutandis, los mismos aspectos de la vida institucional.”. (p. 140).</p>	<p>mecanismo promotor de la autonomía intelectual, por medio del educir del saber previo en relación con el nuevo y el aprender a aprender. En el caso de la moral no se proponen estrategias.</p> <p>2) La USTA propone como objetivo especial que el profesional tomasino ponga en servicio sus saberes disciplinares hacia la sociedad y las problemáticas del país, en ese sentido el pensamiento crítico se vuelve objetivo fundamental.</p> <p>3) La USTA plantea la autocomprensión y la autoevaluación, como herramientas necesarias para la autorregulación. Asimismo, estructura los currículos de tal forma que el estudiante tiene la</p>

Autonomía				
Documentos	Tipos de autonomía	Pensamiento crítico	Autorregulación	Análisis
	<p>“ética”, es decir, con disposición para el control reflexivo y acción valiosa frente a las distintas propuestas morales vigentes.” (p.27)</p> <p>“No se trata de crear de la nada, sino de articular lo que ya se sabe y lo que ha hallado la investigación para producir respuestas que guíen el uso de la libertad (obrar) y las mediaciones instrumentales (hacer). Tomás de Aquino hablaba de “educir” para referirse a la creación humana que saca algo de algo: una respuesta innovadora derivada de lo que se ha aprendido y de lo recién hallado.” (p.28)</p> <p>“En su formación, deberá aprender lo que el patrimonio de saberes ofrece, pero deberá</p>			<p>libertad de elegir los campos cognoscitivos de su preferencia, dotándolo de un rol de acción con compromiso consigo mismo, puesto que al seleccionar los espacios de su interés encamina su futuro profesional; transformando su propia realidad, así como la de la comunidad educativa y la de sus sistemas circundantes.</p> <p>Concibe el Departamento de Bienestar como un órgano que privilegia programas de conquista de la autonomía personal, elaborando formas de autoestima, autocontrol, autodisciplina y apertura comprometida hacia los demás.</p>

Autonomía				
Documentos	Tipos de autonomía	Pensamiento crítico	Autorregulación	Análisis
	<p>aprender a aprender para reciclar esos saberes y asimilar otros nuevos, siempre dispuesto a crear, a innovar a partir del cuestionamiento permanente de teorías y realidades.” (p. 32)</p> <p><u>“Al maestro compete guiar más allá de las ignorancias e insuficiencias actuales, aunque partiendo de lo que el estudiante ya sabe, y promoverlo hasta la autonomía de su propia razón.”. (p. 86).</u></p> <p>“Se valoran los logros de aprendizaje con el objeto de que los estudiantes se hagan cargo de su propio ascenso en el desarrollo de competencias, de acuerdo con los estándares, que impone el currículo, en</p>			

Autonomía				
Documentos	Tipos de autonomía	Pensamiento crítico	Autorregulación	Análisis
	función de la formación integral.” (p. 141).			
PEP (2011)	<p>“<u>Es un momento en el que el estudiante confirma su decisión frente a estudiar psicología. El estudiante estará incorporando la disciplina y la profesión dentro de su proyecto de vida. Se espera que en este ciclo se responda al dilema ecológico sobre la relación del hombre con su medio ambiente, lo cual involucra su ajuste y adaptación al medio y el reconocimiento del efecto de sus acciones en éste.</u>” (p.20)</p> <p>“...se convierten en pretextos integradores de las unidades temáticas, propuestas por niveles y por ciclos. Se espera, en estudiantes y docentes, reflexiones en torno a los cuestionamientos propuestos</p>	<p>“Promover la responsabilidad social de la disciplina con las realidades del país, a partir del desarrollo de competencias de carácter emprendedor, científico y estético, para impulsar espacios de equidad y de participación social.” (p.15)</p> <p>“...integra los conocimientos teóricos con los fenómenos sociales en propuestas creativas que permiten la reflexión de la disciplina en la acción, reconociendo constantemente las necesidades de las personas y de las comunidades; por tanto, los campos de formación integral buscan dar cuenta de problemas de conocimiento y, a partir de su explicación y comprensión, dar propuestas de intervención pertinentes y</p>	<p>“<u>Es significativo el aprendizaje cuando los estudiantes asumen la responsabilidad de su propio aprendizaje, programan tiempo y son capaces de crear, pues su aprendizaje se ha vivido y asimilado de manera responsable.</u>” (p.27)</p> <p>“Es una estrategia pedagógica fundamentada en la metodología del análisis de problemas; es una técnica didáctica que promueve el aprendizaje autónomo, independiente, personalizado, cooperativo y autodirigido.” (p.28)</p> <p>“Estas estrategias pedagógicas exigen mayores niveles de responsabilidad por parte del estudiante con su aprendizaje. Los estudiantes podrán tener a su alcance mayor información,</p>	<p>1) Al integrar la disciplina en su vida la USTA espera que el estudiante responda al dilema ecológico hombre-ambiente, desarrollando ambos tipos de autonomía. Pero no plantea planes para ejecutar o aproximarse al dilema.</p> <p>La USTA se inclina por conceptualizar la autonomía intelectual desde el conocimiento previo, y mediante escenarios de investigación científica, se exige a la comunidad establecer nuevas relaciones para construir conocimiento. Para su desarrollo establece estrategias alrededor de</p>

Autonomía				
Documentos	Tipos de autonomía	Pensamiento crítico	Autorregulación	Análisis
	<p>por los mismos hallazgos en la investigación del Programa y la generación de nuevas preguntas a partir de sus construcciones.” (p.21)</p> <p>“... Asimismo, busca cultivar en los estudiantes la autonomía intelectual, la disciplina del trabajo académico, la capacidad para construir conocimiento a través de la exploración de diferentes fuentes escritas, orales, institucionales e históricas; esto implica una exploración que conlleva aprender a preguntarse, a definir nuevos problemas, nuevas funciones, nuevas perspectivas y nuevas estructuras organizadoras del saber.” (p. 23)</p> <p>“Dominio investigativo: agrupa los espacios académicos que pretenden generar en los estudiantes una actitud de búsqueda, de</p>	<p>eficaces para la comunidad.” (p.17)</p> <p>“...se espera que durante este ciclo, el estudiante del Programa comprenda la fundamentación epistemológica y teórica de la psicología como disciplina, que conozca los hitos históricos y los desafíos actuales en los niveles local, regional y global y empiece a vislumbrar su aplicabilidad en acciones y en contextos psicosociales concretos.” (p.20)</p> <p>“Se espera que durante este ciclo, el psicólogo en formación del Programa de la Universidad Santo Tomás, duplique y proponga estrategias de gestión y de construcción de conocimiento en escenarios reales que le permitan hacer ejercicios permanentes de reflexión sobre su acción.” (p.20)</p> <p>“La razón de este eje en la formación de todo profesional tomasino, radica en generar una</p>	<p>convertirla en conocimiento útil, pero requiere más dedicación para entender y trabajar con estas herramientas. Con esta estrategia se aumenta el tiempo de dedicación para las actividades académicas, evitando la limitación de horarios, desplazamientos y medios cerrados de comunicación.” (p.33)</p> <p>“El Programa de Psicología ha reducido significativamente la lógica de pre-requisitos y de co-requisitos al interior del plan de estudios, esto con el fin de facilitar el tránsito del estudiante por los diferentes niveles de formación. En este sentido, se espera que el estudiante, de manera autónoma, y en compañía de un docente consejero, elija la ruta que más se aproxime a sus intereses de énfasis de formación y a sus ritmos de aprendizaje.” (p.38)</p> <p>“El Programa de Seguimiento Académico trabaja con la concepción de un ser humano capaz</p>	<p>aprender a preguntarse y la coordinación de perspectivas pluriparadigmáticas, lo cual apunta al reconocimiento de la infinitud y temporalidad del conocimiento, sembrando la idea de permanecer en el proceso de aprendizaje.</p> <p>La autonomía moral para la USTA es algo estructural del psicólogo tomasino, desde su rol de gestor social, y es promovida a partir de la competencia de diseñar y gestionar proyectos que apunten a la participación y la equidad.</p> <p>2) La USTA plantea como objetivo para el psicólogo tomasino, implementar el pensamiento crítico con un enfoque ético-personal y político-social, para la</p>

Autonomía				
Documentos	Tipos de autonomía	Pensamiento crítico	Autorregulación	Análisis
	<p>curiosidad, de pregunta y de propuesta que les permita una integración con la realidad social del país y con el desarrollo de conocimiento disciplinar.” (p.23)</p> <p>“Es de gran interés para el Programa, que el estudiante adquiera y desarrolle procesos de aprendizaje que le permitan reconocer que el conocimiento es temporal e inacabado, y que, por tanto, su educación debe estar fundamentada en el trabajo autónomo e independiente, y en la búsqueda permanente para seguir aprendiendo.” (p. 26)</p> <p>“Diseñar y gestionar, pertinentemente, proyectos de calidad que promuevan la participación y la equidad.” (p.31)</p> <p>“El psicólogo egresado de la Universidad Santo Tomás es</p>	<p>visión identitaria y crítica del modo como se experimenta, se asume y se expresa la realidad.” (p.21)</p> <p>“Eje de formación profesional: este eje busca articular, orientar, dinamizar y generar el discurso teórico propio del quehacer psicológico, para concretar un conjunto de saberes, habilidades y destrezas conducentes al desempeño laboral.” (p.22)</p> <p>“Se ha concentrado, entonces, en la aplicabilidad de la psicología y en la responsabilidad social del psicólogo para responder de manera creativa, crítica y ética a las demandas sociales para mejorar la calidad de vida de las personas y de los grupos humanos que se beneficien con su acción.” (p.22)</p> <p>“Animan discusiones que permiten dar cuenta de las competencias necesarias para la</p>	<p>de asumir las responsabilidades que demanda el desarrollo de la autonomía, como por ejemplo, tomar las oportunidades que brindan los contextos de educación formal; en este caso, la Universidad Santo Tomás.” (p.38)</p> <p><u>“Se busca que el estudiante desarrolle y consolide unas rutinas de trabajo científico, que incluyen no sólo el aspecto formal del trabajo de investigación, sino también el desarrollo de valores como la autonomía, la solidaridad y la responsabilidad, entre otros.”</u> (p.45)</p>	<p>generación de estrategias de conocimiento en escenarios reales que permitan la reflexión sobre su propia acción.</p> <p>Asimismo, el programa busca que la disciplina psicológica sea aplicada en las demandas sociales para mejorar la calidad de vida de los grupos y comunidades beneficiadas. Los ejes de formación son mecanismos que promueven el desarrollo del pensamiento crítico a partir de la generación de una visión identitaria y crítica sobre la realidad que permita establecer habilidades y destrezas aplicables al desempeño laboral. De igual forma, se desarrolla por las discusiones que resulten en el reconocimiento de competencias propias de cada contexto psicológico,</p>

Autonomía				
Documentos	Tipos de autonomía	Pensamiento crítico	Autorregulación	Análisis
	<p>un profesional con formación integral, capaz de asumir con responsabilidad su rol como gestor de desarrollo social.” (p. 42)</p> <p>“Conceptualizar la gramática básica de la psicología, al aceptar y comprender su dimensión pluriparadigmática, junto con el desarrollo de las bases del pensamiento científico, con el fin de asumir una postura crítica y creativa frente al conocimiento de la disciplina en relación con otras disciplinas.” (p. 43)</p> <p><u>“Una persona reflexiva, creativa y crítica frente a las estrategias que utiliza en la búsqueda de soluciones a problemáticas individuales o colectivas que requieran de su atención, con autonomía intelectual y que, en aras del reconocimiento de su perfectibilidad como ser</u></p>	<p>diversidad de contextos y de escenarios de acción de la psicología en los niveles local, regional y global. Se espera que el psicólogo tomasino en formación, a partir de los aprendizajes derivados de este dominio, empiece a darle forma a su perfil ocupacional y laboral, adquiriendo habilidades que le permita establecer la relación entre la teoría y la praxis, con el fin de desarrollar competencias que favorezcan ejercicios reflexivos permanentes.” (p. 24)</p> <p>“Aprendizaje significativo: (...) Esta propuesta pedagógica está enmarcada en el paradigma constructivista y se centra en la relación del estudiante con su proceso de aprendizaje, en el cual construye el conocimiento a partir de sus propias motivaciones, intereses y aprendizajes previos. Se pretende que el estudiante tenga un aprendizaje con sentido,</p>		<p>permitiendo construir habilidades laborales de carácter emprendedor, científico o estético a partir del entendimiento entre teoría y praxis. Por último, desde una perspectiva constructivista, se hace uso del aprendizaje significativo para poner el conocimiento en práctica dentro de contextos cotidianos y solucionar problemas sociales, asignando una utilidad a cada conocimiento, esto se refleja en los espacios Campo de Formación Integral.</p> <p>La USTA relaciona el pensamiento crítico con la autonomía intelectual mediante la solución de problemas sociales a partir de conocimientos disciplinares, mientras que la moral está relacionada</p>

Autonomía				
Documentos	Tipos de autonomía	Pensamiento crítico	Autorregulación	Análisis
	<p><u>humano, contará con las bases fundamentales para continuar cualificando su formación disciplinar y profesional.”</u> (p.43)</p> <p>“la investigación docente tiene como meta fundamental la generación de conocimiento nuevo, es decir, trasciende la apropiación de los saberes acuñados tradicionalmente por la disciplina, y se orienta hacia la producción y gestión de conocimiento de alto impacto en las comunidades académicas y en la sociedad en general.” (p.46)</p> <p>“el egresado debe estar en permanentes procesos de actualización y de perfeccionamiento profesional, disciplinar y personal, razones por las cuales comprende la propuesta de educación continuada y de extensión como un reto para atender las</p>	<p>asimilado por su utilidad y aplicación práctica y real.” (p.27)</p> <p>“Dentro de las bondades de esta propuesta pedagógica, se encuentran: la presentación de problemas relacionados con la experiencia cotidiana, profesional y social; la promoción en el estudiante de la necesidad por un nuevo aprendizaje, partiendo de sus conocimientos previos, así como el desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo, investigativo y complejo. Este modelo busca asimismo complejizar la información necesaria para dar cuenta de las posibles comprensiones y alternativas de solución de los problemas” (p.29)</p> <p>“Aplicar integralmente las diferentes comprensiones de la disciplina, para apoyar de manera propositiva y humanizante la gestión de soluciones viables a problemas psicosociales</p>		<p>con la solución de casuísticas.</p> <p>Durante el último ciclo de formación, la USTA propone al estudiante responder contextualmente a problemas psicosociales a partir de posturas reflexivas, éticas y creativas.</p> <p>3) La USTA tiene como objetivo que a partir de la autorregulación, el estudiante cree rutinas de trabajo científico, desarrollando valores personales y saberes investigativos.</p> <p>Para la promoción de la autorregulación, se apoya en el aprendizaje significativo, puesto que facilita que el estudiante se responsabilice de su propio aprendizaje y programación de sus tiempos; a su vez, se</p>

Autonomía				
Documentos	Tipos de autonomía	Pensamiento crítico	Autorregulación	Análisis
	necesidades de mantener la vigencia de la competencia de los psicólogos tomasinos.” (p.57)	concretos, favoreciendo principios de equidad, justicia, tolerancia, cooperación, respeto y aceptación de la diferencia e interdependencia.”(p.32)		proponen estrategias pedagógicas a partir del análisis de problemas, lo que en el concepto institucional beneficia el desarrollo del aprendizaje autodirigido, en tal caso, el estudiante es responsable de sí mismo, y por ende, autorregulado;
		“Para el profesional de la psicología, ser competente implica utilizar el conocimiento en una situación nueva, en un problema, en un evento real; es traer el conocimiento a la práctica y aplicarlo asertivamente.” (p.29)		adicionalmente, la virtualidad exige un gran nivel de responsabilidad, pero permite superar las limitaciones de horario, desplazamiento y sincronización de la comunicación,
		“Una persona que, desde el conocimiento y la comprensión de las diferentes vertientes psicológicas, aporta a la construcción y transformación de la realidad.” (p. 42)		aumentando el tiempo de las actividades académicas; respecto a la estructura del programa, este opera de forma mínima bajo la lógica de prerrequisitos y correquisitos, así se le permite al estudiante responsabilizarse de su
		<u>“Un psicólogo con pensamiento problémico que, al reconocer la complejidad de los fenómenos humanos, cuestiona teorías y hechos, dentro del marco de la mundialización y del reconocimiento de lo local.</u>		

Autonomía				
Documentos	Tipos de autonomía	Pensamiento crítico	Autorregulación	Análisis
		<p><u>Asimismo, es capaz de aplicar conocimientos de la disciplina para resolver propositivamente problemas psicosociales concretos” (p.43)</u></p> <p>“Es así como los dilemas humanos posibilitan reconocer casuísticas reales de la vida cotidiana que suscitan y estimulan en los psicólogos en formación la generación de propuestas innovadoras, las cuales brindan soluciones serias, coherentes y trascendentes a problemáticas sociales concretas.” (p.53)</p> <p>“Los estudiantes en el último ciclo de formación tendrán la oportunidad de afianzar su comprensión sobre la intencionalidad, pertinencia y corresponsabilidad social de la psicología como disciplina y profesión para responder contextualmente, a partir de la asunción de una postura reflexiva y crítica, de manera creativa y</p>		<p>ruta y ritmo de aprendizaje, formando un ser autorregulado; y se plantea el programa de seguimiento académico como estrategia para guiar a los estudiantes que se les dificulta autorregularse mediante la guía de un docente hacia la responsabilizada sobre su propio aprendizaje.</p>

Autonomía				
Documentos	Tipos de autonomía	Pensamiento crítico	Autorregulación	Análisis
		<u>ética a problemas psicosociales sentidos por poblaciones vulnerables.” (p.55)</u>		

Nota. Elaboración propia. Esta tabla muestra las citas correspondientes al análisis documental sobre la macro-categoría de autonomía. Las citas subrayadas se destacan como insumo principal para la columna de análisis.

Tabla 10.

Matriz de análisis documental para la macro-categoría de estrategias pedagógicas.

Estrategias pedagógicas				
Documentos	Construcción identitaria	Adaptabilidad	Componentes de una estrategia pedagógica	Análisis
Documento Maestro (2019)	<p><u>“... se analizan las posibilidades ocupacionales de los graduados del programa, a la luz de la situación laboral y los retos sociales, políticos, económicos y culturales que se le plantean al país en el futuro cercano y que reivindican la necesidad de formar profesionales en psicología a la altura de estas condiciones...”</u> (P. 19)</p> <p>“... la APA (2013) que define como dominios fundamentales para la formación pregradual en psicología a los siguientes: la investigación científica (perspectivas de la ciencia psicológica, métodos de investigación, medición y estadística), lo psicobiológico (bases biológicas del</p>	<p>“La responsabilidad social se materializa en 6 líneas de acción a través de las cuales tienen lugar múltiples posibilidades de interacción de la comunidad académica del programa con el sector externo (desarrollo comunitario, educación continua, emprendimiento, egresados, relaciones interinstitucionales, y asesorías y consultorías)” (P. 10)</p> <p>“...una formación de calidad que permita al estudiante desarrollar los conocimientos y las competencias requeridas supone el diseño de programas curriculares que además de considerar contenidos básicos y profesionales propios de la disciplina, promueva la investigación formativa y el fortalecimiento de contenidos y</p>	<p>“El despliegue de competencias investigativas en diferentes espacios académicos y la realización del trabajo de grado se fortalece con la posibilidad de vinculación a semilleros de investigación y la asistencia a proyectos de investigación docente...” (P. 10)</p> <p><u>“el programa cuenta con reconocimiento y participaciones destacadas en organizaciones gremiales como ASCOFAPSI Y COLPSIC, la vinculación a redes académicas nacionales e internacionales y por la realización de eventos como el Congreso de Responsabilidad social, Voces psicosociales, el Simposio de Psicología Compleja, el Encuentro sobre salud mental. La coherencia de los productos de formación,</u></p>	<p>1) La construcción identitaria tiene como objetivo proporcionar los medios para que el estudiante y egresado generen impacto en la transformación de la sociedad.</p> <p>Para esto son necesarios un sistema de evaluación transparente y la generación de estrategias pedagógicas idóneas, ambas coherentes con la propuesta pedagógica de la USTA.</p> <p>La construcción identitaria es un principio misional y estructural de la USTA, comprendida a partir del desarrollo de la capacidad de la persona para crear y afianzar valores, para</p>

Estrategias pedagógicas				
Documentos	Construcción identitaria	Adaptabilidad	Componentes de una estrategia pedagógica	Análisis
	<p>comportamiento, sensación y percepción, conciencia), el desarrollo evolutivo (desarrollo a lo largo de la vida, aprendizaje y desarrollo del lenguaje), el contexto sociocultural (interacciones sociales, diversidad sociocultural), la cognición (memoria, pensamiento, inteligencia), las diferencias individuales (motivación, emoción, personalidad, desórdenes psicológicos) y la aplicación de la psicología (tratamiento psicológico de desórdenes, salud, aplicaciones específicas).” (P. 21)</p> <p>“... el programa de psicología USTA asume su compromiso con el rigor disciplinar y opta por un proceso formativo que reconoce y le da lugar al énfasis sociohumanístico y científico ...” (p. 29)</p>	<p>estrategias interdisciplinarias.” (P. 21)</p> <p>“Se destaca la fundamentación teórica y epistemológica, el desarrollo de lecturas contextuales considerando aspectos individuales y relacionales, el diseño de intervenciones acordes con los diagnósticos establecidos, el desarrollo de competencias investigativas articuladas a fenómenos situados en diferentes contextos y las competencias para la interdisciplinariedad” (P. 24)</p> <p>“El plan de estudios de la propuesta curricular se encuentra organizado en tres ciclos de formación: Preparación, Fundamentación y Profundización.” (p. 75)</p> <p>“La flexibilidad es una característica del currículo que plasma y favorece una convicción por la diversidad y pluralidad de</p>	<p><u>investigación y proyección social con los aspectos fundamentales de la formación profesional del psicólogo también se visibilizan a través de nuestra revista Diversitas, la colección Avances curriculares y la producción académica de nuestros docentes, estudiantes, directivos y egresados.” (P. 11)</u></p> <p>“La propuesta está articulada en 168 créditos distribuidos en 10 semestres, de los cuales 133, valga decir el 79,2% del total de créditos del plan de estudios, están dedicados a la formación de competencias propias de la formación del psicólogo. Los 35 créditos restantes están dedicados a la formación de competencias humanísticas...” (P.16)</p> <p>“Carvallo Gajardo (2013) subraya la necesidad de orientar el currículo de los programas de formación profesional hacia el desarrollo de competencias transversales” (p. 28)</p>	<p>ejercer actos morales, para emitir juicios adecuados con una visión holística y reflexiva, y para obrar con criterio ético y sensibilidad social.</p> <p>El perfil del psicólogo, desde la APA, se describe desde competencias de investigación científica, contenidos disciplinares y habilidades para la aplicación de la psicología; mientras que desde el MEN, se hace desde competencias de comunicación, pensamiento matemático, ciudadanía y ciencia, tecnología y manejo de la información.</p> <p>La identidad tomasina es acompañada de estrategias construidas a partir del rigor científico, el cual apunta a que el tomasino sea representante de los</p>

Estrategias pedagógicas				
Documentos	Construcción identitaria	Adaptabilidad	Componentes de una estrategia pedagógica	Análisis
	<p>“... desde 2008 el MEN (2009) ha insistido en la promoción de cuatro competencias genéricas clave, que respondan a las necesidades sociales y culturales del contexto local, regional, nacional e internacional: 1) comunicación en lengua materna y en otra lengua internacional, 2) pensamiento matemático, 3) ciudadanía y 4) ciencia, tecnología y manejo de la información.” (p. 30)</p> <p>“El estudio de la familia es un elemento identitario de la Facultad de Psicología, que le ha permitido avances en la construcción de conocimiento en diferentes campos de la psicología como son: psicología clínica, organizacional, de la salud, educativa, social, del desarrollo. Lo que se considera un campo de estudio que</p>	<p>las posibilidades de formación de los estudiantes, así como de las diferentes maneras de conceptualizar lo psicológico” (p. 84)</p> <p>“Articulación de la educación superior con la educación para el trabajo y el desarrollo humano, permitiéndole a los estudiantes enfrentarse y trabajar en un mundo globalizado y complejo.” (p. 84)</p> <p>“El sistema de créditos se ha convertido en un mecanismo importante para garantizar la flexibilidad en la formación.” (p. 105)</p> <p><u>“El sistema de evaluación implementado por el programa acoge el pluralismo metódico y la diversidad de aprendizajes, reconociendo tanto el protagonismo del estudiante en el proceso pedagógico como el rol</u></p>	<p>“Los representantes de los tres sectores consultados (empresarios, IES y egresados) coincidieron en la necesidad de transformar los métodos y las técnicas didácticas, enfatizando en la formación y evaluación docente permanente” (p. 28)</p> <p>“... el programa de psicología USTA... toma acciones en tres instancias: 1) en el currículo, fortaleciendo la formación en clínica de sus estudiantes desde una perspectiva pluriparadigmática como se evidencia en la actualización de los syllabus de espacios académicos relacionados y el trabajo colegiado en torno a los modelos de supervisión en el campo clínico, 2) en el SAP, articulando los esfuerzos formativos, investigativos y de corresponsabilidad tanto en los espacios académicos con estudiantes de pregrado y</p>	<p>valores sociohumanistas; en el mismo sentido, el estudio de la familia es un elemento identitario de la facultad, este campo responde a la demandas sociales y permite construir soluciones críticas y responsables en el quehacer del psicólogo tomasino; desde la formación integral, se enaltece el propio valor histórico, la propia función de vida, así como derechos y deberes con el fin de construir profesionales capaces de intervenir en la sociedad desde la creatividad y la investigación; desde el programa, se implementan estrategias diseñadas para el desarrollo de valores como la tolerancia y la comprensión de la diversidad, estas se</p>

Estrategias pedagógicas				
Documentos	Construcción identitaria	Adaptabilidad	Componentes de una estrategia pedagógica	Análisis
	<p>reconoce los aportes pluriparadigmáticos de la disciplina psicológica.” (p. 53)</p> <p>“La co-responsabilidad social: Es el interés por una comprensión ética, crítica y creativa ante las problemáticas de la sociedad y propender por el bien común.” (p. 55)</p> <p>“el PEP enriquece la identidad del programa a partir de siete elementos claves: la formación integral humanista, la corresponsabilidad social del psicólogo, la asunción de una mirada pluriparadigmática y pluriprofesionalizante de los fenómenos psicológicos, comprensión e intervención de estos fenómenos con la familia y otras organizaciones humanas, el reconocimiento del papel del diálogo interdisciplinar y de la transdisciplinariedad en la</p>	<p><u>del maestro frente a los retos que plantean los diferentes contextos, las nuevas tecnologías y los cambios pedagógicos que debe implementar en el ejercicio de su labor.” (p. 208)</u></p>	<p>postgrado, como con la comunidad de usuarios y las instituciones vinculadas por convenio para la remisión y atención de consultantes y 3) en la consolidación de opciones de formación clínica en los diferentes niveles del sistema de educación superior: pregrado, maestría y doctorado.” (p. 33)</p> <p>“Amplia experiencia en proyección social, a través de la creación y consolidación de los consultorios de atención psicológica, los cuales se encuentran habilitados por la secretaría distrital de salud; estos servicios están articulados a los procesos de formación de los estudiantes de pregrado y posgrados. Por tanto, se favorecen escenarios para la proyección social, generación de conocimiento y la docencia de los diferentes programas de la Facultad.” (p. 53)</p> <p>“La implementación de una pedagogía problémica y el</p>	<p>concentran en la formación integral humanista, la corresponsabilidad, lo pluriparadigmático y pluriprofesionalizante, la comprensión e intervención de fenómenos de la familia y otras organizaciones humanas, el diálogo interdisciplinar, el desarrollo de una postura investigativa y la propuesta curricular basada en la pedagogía problémica y el aprendizaje significativo, esto se evidencia en el espacio académico Prácticas Profesionales II. Como resultado, el psicólogo tomasino, desde su autonomía y poder de decisión, debe construir su propio perfil a partir de los presupuestos identitarios de la USTA. Así, se identifica como un agente</p>

Estrategias pedagógicas				
Documentos	Construcción identitaria	Adaptabilidad	Componentes de una estrategia pedagógica	Análisis
	<p>comprensión de los fenómenos psicológicos, el desarrollo de una postura investigativa y la propuesta curricular basada en la pedagogía problémica y el aprendizaje significativo.” (p. 55)</p> <p>“la universidad se orienta hacia la formación de personas integrales, con responsabilidad social, que incidan en los cambios que demanda la sociedad de manera ética, creativa y crítica, como inaplazable responsabilidad de creación de una sociedad más equitativa, justa y que propenda por una mejor calidad de vida.” (p.56)</p> <p><u>“... los propósitos de la facultad de Psicología se encuadran en la formación integral de la persona como principio estructural y misional de la universidad. Enfatiza en</u></p>		<p>aprendizaje significativo: es la construcción de los estilos de aprendizaje, el paso por las rutas de formación y el desarrollo de la autonomía, permiten el desarrollo de los intereses y la identidad en la formación.” (p. 55)</p> <p>“La implementación de una pedagogía problémica, rutas de formación y el aprendizaje significativo: es la construcción de los estilos de aprendizaje, el paso del desarrollo de la autonomía, permiten el desarrollo de los intereses y la identidad en la formación.” (p.61)</p> <p>“Las dimensiones de la acción humana que define la filosofía de la Universidad: “comprender, obrar, hacer y comunicar” ... Estas dimensiones se traducen, a su vez, en competencias que guían las metodologías, las didácticas, los contenidos, los procesos de</p>	<p>social corresponsable en la creación de una sociedad equitativa, justa y que propenda por una mejor calidad de vida. Por último, los graduados son capaces de analizar el mercado ocupacional y laboral, con el fin de responder como profesionales a los retos sociales, culturales, políticos y económicos del país a corto y mediano plazo, esto toma en cuenta el presente y futuro del psicólogo en su construcción identitaria personal y profesional.</p> <p>2) La adaptabilidad de las estrategias se evidencia en las seis líneas de acción donde caben múltiples posibilidades de interacción entre la academia y el sector</p>

Estrategias pedagógicas				
Documentos	Construcción identitaria	Adaptabilidad	Componentes de una estrategia pedagógica	Análisis
	<p><u>el desarrollo de la capacidad de la persona para crear y afianzar valores, para ejercer actos morales, para emitir juicios adecuados con una visión holística y reflexiva, y para obrar con criterio ético y sensibilidad social. Aspectos desarrollados como parte del humanismo que forma al estudiante como persona autónoma, independiente, crítica y libre.”</u> (p. 60)</p> <p>“Diseño de estrategias para el fomento del reconocimiento, la tolerancia y la comprensión de la diversidad, buscando el fortalecimiento, en los estudiantes, de su identidad personal, cultural y regional, a partir de principios de diversidad, interculturalidad e inclusión social.” (p. 85)</p> <p>“Promoción de los procesos de desarrollo de autonomía y de</p>		<p>enseñanza y aprendizaje y retroalimentan los syllabus” (p. 64)</p> <p><u>“... 1) Trabajo presencial, en el que se realiza la discusión de contenidos en torno a la pregunta problema que alimenta el semestre, es liderado por el docente y puede hacerse a través de diversas modalidades didácticas como seminarios, clase magistral, talleres, entre otros; 2) Tutoría, definida en el Artículo 38 del Reglamento Estudiantil (2008a, p. 66) como “mediación pedagógica de asesoría y acompañamiento al proceso de formación integral ofrecido por el docente y asumido por el estudiante en el protocolo personal de aprendizaje autónomo, estratégico y autorregulado” y 3) Trabajo independiente del estudiante para profundizar sobre tópicos relacionados con la pregunta del nivel.”</u> (p. 71)</p>	<p>externo, se evidencia la adaptabilidad a diversos entornos en tanto toma en cuenta escenarios con características únicas; el diseño curricular que obedece a contenidos de la disciplina, la investigación y los conocimientos interdisciplinarios, adaptándose a los criterios de una formación de calidad y permitiendo que el estudiante sea capaz de configurar su propia ruta de aprendizaje, así como la forma en que realiza las lecturas contextuales de los problemas; el diseño del plan de estudios en tres ciclos formativos, reconociendo las características propias de cada sujeto y adaptando sus núcleos y estrategias a estos, desde un carácter flexible y plural; en la</p>

Estrategias pedagógicas				
Documentos	Construcción identitaria	Adaptabilidad	Componentes de una estrategia pedagógica	Análisis
	<p>toma de decisión de los estudiantes, en los cuales logre construir su propio perfil como psicólogo tomasino, desde los presupuestos de identidad de la Universidad y del Programa.” (p. 85)</p> <p>“... se pretende dar cuenta de la formación integral de los psicólogos tomasinos a partir de una perspectiva reflexiva, crítica, autónoma, ética y de responsabilidad social en la construcción de mundos posibles.” (p.86)</p> <p>“... los estudiantes pueden desarrollar el espacio académico Prácticas Profesionales II en décimo semestre en los otros campos de la Psicología (Trabajo, Comunitaria, Educativa y Jurídica) lo cual garantiza el carácter pluriprofessionalizante como elemento de la identidad</p>		<p>“Diseño de rutas formativas que privilegian y favorecen que el estudiante desarrolle prácticas personales, sociales y profesionales, disciplinares e interdisciplinares” (p. 84)</p> <p>“Diseño didáctico y práctico de los contenidos curriculares y mecanismos evaluativos que faciliten en los estudiantes el reconocimiento, la tolerancia y la comprensión de culturas diferentes a las propias, buscando a la par el fortalecimiento de su identidad personal, cultural y regional.” (p. 84)</p> <p>“... el Programa ha asumido como pilares de su propuesta pedagógica, el paradigma constructivista, la pedagogía problémica, el aprendizaje significativo y la formación y evaluación basada en competencias.” (p. 86)</p>	<p>articulación de la educación superior con la educación para el trabajo, obedeciendo a las demandas de la globalización, es decir adaptando la educación a la demanda social; y en el sistema de evaluación que acoge múltiples métodos y aprendizajes para la facilitación del proceso de aprendizaje entre docente-estudiante.</p> <p>3) El Documento maestro contempla componentes cognitivos (C.C) y componentes (C.I) dentro de sus estrategias pedagógicas y de evaluación. Los patrones de los C,C van continuados por los C.I propuestos por el programa y la USTA, se</p>

Estrategias pedagógicas				
Documentos	Construcción identitaria	Adaptabilidad	Componentes de una estrategia pedagógica	Análisis
	<p>del programa y permite a los estudiantes complementar su formación.” (p. 100)</p> <p>“Desde la misión institucional y a lo largo de todos los documentos institucionales en cabeza del PEI (2004a) la Universidad Santo Tomás pone en primer plano a la formación integral como objetivo primordial centrado en el desarrollo de estudiantes que “comprendan el propio valor histórico, la propia función de la vida, los propios derechos y deberes; que se hagan capaces de intervenir lúcida y responsablemente en la vida social, cultural y política, aportando su actitud creativa y su aptitud investigativo-creativa” (p.63).” (p. 177)</p> <p>La generación de estrategias de enseñanza y aprendizaje</p>		<p>“El currículo está articulado por preguntas problémicas y por núcleos problémicos que se desarrollan en cada uno de los espacios académicos del plan de estudios y por lo cual, para lograr esta articulación, se deben implementar estrategias y didácticas pedagógicas que la faciliten.” (p. 88)</p> <p>“Espacio académico: ... Comprendido como un espacio de discusión y de intercambio académico entre uno o más docentes y varios estudiantes. En este escenario se recrean diferentes estrategias didácticas presenciales, virtuales y de trabajo independiente que responden a la pedagogía problémica y favorecen el aprendizaje significativo.” (p. 106)</p> <p>“La tabla 33 presenta</p>	<p>describen de la siguiente forma:</p> <p>C.C: instruir al psicólogo en competencias clínicas y brindar experiencia en clínica - C.I: consultorios SAP articulados al programa con el modelo de supervisión y la actualización de los syllabus de espacios académicos clínicos.</p> <p>C.C: fortalecimiento del currículo, articulación de académica-humanista y diseño de rutas de enseñanza-aprendizaje en una pedagogía problémica con aprendizaje significativo, desarrollo identitario y de intereses - C.I: organización del currículo en 133 créditos orientados al saber psicológico y 35 a humanidades; categorización por núcleos</p>

Estrategias pedagógicas				
Documentos	Construcción identitaria	Adaptabilidad	Componentes de una estrategia pedagógica	Análisis
	<p>idóneas se complementa con un sistema de evaluación transparente, claro, integral y coherente con la propuesta pedagógica institucional (USTA, 2004a) y del programa (Psicología, 2019), que ponga en primer plano el desarrollo integral y profesional de sus estudiantes. (p. 208)</p> <p>“4. Personas que transforman sociedad: Dirigir los esfuerzos institucionales al logro de una formación humana integral, con pertinencia social, que proporcione los medios para que el estudiante y el egresado generen el impacto necesario para la transformación de la sociedad.” (p. 234)</p>		<p>las (estrategias más utilizadas en el programa con sus respectivos criterios de evaluación. Proyectos: viabilidad y pertinencia, suficiencia argumentativa, coherencia interna normas de presentación (apa) redacción y ortografía; Historia Psicológica: presentación ética de la información, uso de referentes teóricos, ortografía y redacción; Informes de Laboratorio: pertinencia y coherencia conceptual, uso del lenguaje teórico y literatura revisada, normas de presentación (APA) redacción y ortografía; Informes Psicológicos: redacción y ortografía, interpretación adecuada y pertinente de resultados, uso de lenguaje pertinente; Taller: presentación, redacción y ortografía, comprensión conceptual y práctica; Prueba oral (Parcial o Examen Final): expresión clara y fluida, comprensión y argumentación del tema, manejo de lenguaje disciplinar; Escenarios</p>	<p>problémicos y preguntas problema; tabla 33 de estructuración de criterios para las estrategias pedagógicas (USTA, 2019, p. 106); espacio de discusión y de intercambio académico entre uno o más docentes y varios estudiantes, donde se recrean diferentes estrategias didácticas presenciales, virtuales y de trabajo independiente. C.C: desarrollo de competencias investigativas y participación autónoma en espacios complementarios - C.I: semilleros de investigación; proyectos de investigación docente, trabajo de grado; participación y vinculación del programa en los gremios COLPSIC y ASCOFAPSI; la</p>

Estrategias pedagógicas				
Documentos	Construcción identitaria	Adaptabilidad	Componentes de una estrategia pedagógica	Análisis
			<p>Conversacionales (Foro, Seminario Alemán, Mesa Redonda, Phillips 66, Debates, Seminarios, Plenarias, Grupos de discusión): participación activa y respetuosa, preparación comprensión y argumentación; Quiz: redacción y ortografía, comprensión y argumentación; Desarrollo en campo: capacidad de gestión y autonomía, trabajo en equipo y capacidad de resolución de conflictos, pertinencia teórica-práctica y manejo ético, creatividad, innovación y flexibilidad; Exposición: habilidad expositiva (manejo de grupo y manejo de tiempo), integración de los expositores (se trabajó en equipo adecuadamente), material de apoyo (uso de recursos tecnológicos, aspectos formales y presentación) o de copias, argumentación conceptual y técnica; Sustentación: presentación clara de la estructura de la sustentación (trabajo previo, organización, alcance), integración de los expositores (se trabajó en</p>	<p>realización de espacios como el Congreso de Responsabilidad Social, Voces psicosociales, el Simposio de Psicología Compleja, el Encuentro sobre salud mental; publicación de la revista Diversitas, la colección Avances curriculares y la producción académica de la facultad. C.C: Desarrollo de competencias lectoescritoras, argumentativas, lenguaje disciplinar y normativa APA - C.I: criterios claros de evaluación en las estrategias pedagógicas implementadas en los espacios académicos y descritas en la Tabla 33 (USTA, 2019). C.C: formación y evaluación docentes - C.I: espacio de reflexión sobre</p>

Estrategias pedagógicas				
Documentos	Construcción identitaria	Adaptabilidad	Componentes de una estrategia pedagógica	Análisis
			<p>equipo adecuadamente), material de apoyo (uso de recursos tecnológicos aspectos formales y presentación) o de copias, habilidad expositiva (manejo de grupo y manejo de tiempo), argumentación conceptual y técnica; Control de lectura de textos: manejo de conceptos y elementos fundamentales, capacidad de síntesis, redacción y ortografía; Parcial (abierto): análisis, coherencia de las respuestas con las preguntas formuladas, uso de referentes teóricos apropiados según el tema, redacción y ortografía; Ejercicio Investigativo: problematización, coherencia interna (entre los apartados y con la lógica establecida), análisis disciplinar, posición crítica y ética, aspectos formales (ortografía, redacción, normas APA); Reseñas (Descriptiva, Crítica, Valorativa, Analítica, etc.): síntesis, argumentación, aspectos formales (ortografía, redacción, normas</p>	<p>la identidad institucional, lo pedagógico, el dominio disciplinar y los valores de las buenas prácticas docentes, luego, los resultados de la evaluación integral con auto, co y hetero evaluación cuyos resultados son puestos a disposición del docente al final del periodo académico. Por último, se detectó un C.C sin un C.I correspondiente: CC: integrar aspectos cuantitativos y cualitativos en la evaluación.</p>

Estrategias pedagógicas				
Documentos	Construcción identitaria	Adaptabilidad	Componentes de una estrategia pedagógica	Análisis
			<p>APA); Texto argumentativo (Ensayo, artículo, vídeos, crónicas, protocolos, relatorías, medios interactivos, autorreferencial): análisis y argumentación, pertinencia, cohesión y coherencia, aspectos formales (ortografía, redacción, normas APA), características específicas según el tipo de texto; Organizadores gráficos (Genogramas, Mapas conceptuales, Mapas mentales, Mentefactos, Póster): estructura según el tipo de organizador gráfico (tipo de fuente, dimensiones, organización de la información, iconografía, referencias), consulta y análisis de material bibliográfico, comunicación (lenguaje disciplinar, manejo del tiempo, coherencia con la propuesta escrita, claridad) y estética; Estudio de casos: análisis, comprensión y argumentación, propuesta interventiva (según criterio docente y pertinencia), aspectos formales (ortografía, redacción, normas APA); Juegos de</p>	

Estrategias pedagógicas				
Documentos	Construcción identitaria	Adaptabilidad	Componentes de una estrategia pedagógica	Análisis
			<p>roles: apropiación conceptual del rol designado, escenificación (postura, utilización de estrategias y técnicas), manejo del tiempo y el espacio argumentación de la pertinencia de estrategias y técnicas utilizadas; Parcial (Cerrado): los puntos se asignan de acuerdo con el número de ítems y el valor asignado dentro del rango de punto.” (p. 106)</p> <p>“La estrategia de semilleros de investigación, por su parte, permite la participación autónoma de los estudiantes en espacios complementarios para el desarrollo de competencias de gestión de conocimiento” (p. 130)</p> <p>“El desarrollo docente se vincula con la evaluación docente, definida como un proceso integral, permanente y siempre con fines de mejora. Esta se plantea como un espacio de</p>	

Estrategias pedagógicas				
Documentos	Construcción identitaria	Adaptabilidad	Componentes de una estrategia pedagógica	Análisis
			<p>reflexión a partir de aspectos relacionados con la identidad institucional, lo pedagógico, el dominio disciplinar y los valores de las buenas prácticas docentes, que se constituyen en criterios para la formulación, implementación y seguimiento de acciones de mejora. La autoevaluación del docente, la evaluación de los estudiantes y heteroevaluación del decano son ejercicios de evaluación integral, cuyos resultados son puestos a disposición del docente a través de una plataforma virtual inmediatamente después de concluido el período académico”</p> <p>“el proceso evaluativo es continuo y solo una parte de este tiene un carácter cuantitativo” (p. 209)</p>	
PEI (2004)	“...promover la formación integral de las personas, en el	“La USTA no solamente atiende la formación filosófica, ética,	“ <u>Personas legitimadas...</u> “ <u>conducen</u> ” <u>por etapas de avance y</u>	1) La identidad tomasina es estructural al egresado tomasino, no es posible ser

Estrategias pedagógicas				
Documentos	Construcción identitaria	Adaptabilidad	Componentes de una estrategia pedagógica	Análisis
	<p>campo de la educación superior, mediante acciones y procesos de enseñanza, aprendizaje, investigación y proyección social, para que respondan de manera ética, creativa y crítica a las exigencias de la vida humana y estén en condiciones de aportar soluciones a la problemática y necesidades de la sociedad y del país...” (p. 16)</p> <p>“Todos los currículos de la Educación Superior deben, por tanto, desarrollarse con alta calidad, promover la excelencia, con el fin de que cada estudiante alcance la perfección de hombre en cuanto hombre, con señorío ético de las posibilidades que le ofrece su propia profesión,</p>	<p>política, a través de las asignaturas que el “Estudio General” ofrece a todas las carreras y que forman parte fundamental de cada plan de estudios de formación profesional, al que se integran cátedras de democracia, de un idioma extranjero y de deportes, sino que multiplica las acciones comunitarias abiertas a todas las facultades, para activar otros intereses: foros, debates, actividades pastorales, actividades estéticas, cultura física, deportes...” (p. 64).</p> <p>“Los foros y debates son las estrategias propias de las cátedras institucionales permanentes, en función de la razón dialógica y crítica que exige la formación integral.”. (p. 64).</p>	<p><u>en sentido ascendente, con intención de plenitud humana, favoreciendo la autonomía cognoscitiva y el propio proyecto de vida del educando.”. (p. 71).</u></p>	<p>un profesional sin sello de la USTA. Así, se tiene en cuenta el valor histórico, la función de vida, junto con los derechos y deberes, que le permitan al estudiante actuar de forma responsable y crítica. Para el desarrollo de la identidad se propone la formación integral como estrategia, puesto que produce estudiantes en el rol de agentes sociales capaces de tomar acciones responsables y críticas. Todo currículo está en el deber de desarrollar al estudiante hacia la perfección como ser humano, ser ético y ser profesional. Adicionalmente, el tomasino se debe identificar como líder para la promoción del desarrollo integral de la</p>

Estrategias pedagógicas				
Documentos	Construcción identitaria	Adaptabilidad	Componentes de una estrategia pedagógica	Análisis
	<p>complejo de competencias siempre renovables y aun desechables, si resultan incompatibles con los más altos valores humanos.” (p.25)</p> <p>“Formar líderes con sentido crítico de la realidad y compromiso ético para llevar a cabo los cambios necesarios en la vida social y promover el desarrollo integral de nuestro pueblo.” (p.59)</p> <p><u>“De tal manera que los estudiantes adquieran una conciencia superior, comprendan el propio valor histórico, la propia función en la vida, los propios derechos y deberes; que se hagan capaces de intervenir lúcida y responsablemente en la vida social, cultural y política,</u></p>	<p>“En esta perspectiva, las ofertas educativas de la USTA debían responder a necesidades auténticas, y los programas abandonar su rigidez tradicional, de tal manera que los matriculados tuviesen cierto grado de libertad en la elección de asignaturas y en la modalidad y duración de los estudios.” (p. 74).</p> <p>“Es necesario distinguir dos conceptos de flexibilidad curricular... por otra, su adecuación a las capacidades, vocaciones e intereses particulares de los estudiantes.” (p 78).</p> <p><u>“La organización por núcleos de interés, la apertura al trabajo interdisciplinario, más allá de los horarios de clase; el establecimiento de espacios para los encuentros pedagógicos y para</u></p>		<p>sociedad; asimismo como alguien con alta capacidad intelectual y ética, capaz de gestionar acciones interventoras e históricas en respuesta a los problemas de hoy y las demandas del futuro.</p> <p>2) La USTA plantea los foros, debates, actividades pastorales, actividades estéticas, cultura física y deportes como actividades flexibles y disponibles para todas las facultades, atendiendo entornos colectivos, individuales y distintos escenarios para su ejecución. Así mismo plantea la adaptación de métodos y contenidos a diversos escenarios, individuales y colectivos, a partir del trabajo interdisciplinario más allá de los horarios de clase,</p>

Estrategias pedagógicas				
Documentos	Construcción identitaria	Adaptabilidad	Componentes de una estrategia pedagógica	Análisis
	<p><u>aportando su actitud creativa y su aptitud investigativo-crítica.”</u> (p.63).</p> <p>“Pues el estudiante universitario debe egresar con la suficiente comprensión de la condición humana, que lo haga capaz de orientar a sus contemporáneos...” (p. 83).</p> <p><u>“La USTA ofrece a la sociedad... personas de alta calidad intelectual y ética, de visión prospectiva, realizadores de proyectos, capaces de señalar nuevos rumbos históricos, derroteros inéditos de convivencia y desarrollo, y horizontes de humanización, que respondan a las urgencias de hoy y a las</u></p>	<p><u>la creatividad cultural; las comunidades de indagación, los foros de claustro... son maneras de activar un ejercicio profesoral innovador tanto en los contenidos como en las metodologías”</u> (p. 135).</p> <p><u>“Consciente de esta nueva realidad, la USTA se empeña en el fortalecimiento de las redes académicas a través de convenios interuniversitarios, a fin de favorecer tanto la movilidad académica para docentes, investigadores, estudiantes y administrativos como para buscar alternativas de cooperación e intercambio cultural, humanístico, científico, tecnológico, procurando, al mismo tiempo, acceder a nuevos recursos técnicos, físicos, financieros,</u></p>		<p>espacios culturales y pedagógicos, comunidades de indagación y los foros de claustro. Empero, admite que las estrategias principales para las cátedras institucionales son los foros y debates, lo cual contempla escenarios colectivos dialógicos. Por otra parte, se rechaza la rigidez tradicional a través de la libertad en la elección de asignaturas y en el modo y duración de los estudios, lo cual contempla diversos intereses y realidades, y la búsqueda de adaptar la educación a estas. A su vez, por medio de las redes académicas y vínculos interuniversitarios se busca satisfacer múltiples escenarios y acceder a nuevos recursos físicos,</p>

Estrategias pedagógicas				
Documentos	Construcción identitaria	Adaptabilidad	Componentes de una estrategia pedagógica	Análisis
	<p><u>demandas y posibilidades futuras.” (p. 99).</u></p> <p>“La Misión de la Universidad, de acuerdo con nuestro Estatuto Orgánico, expresa que los egresados deberán responder “de manera ética, creativa y crítica a las exigencias de la vida humana y estar en condiciones de aportar soluciones a la problemática y necesidades de la sociedad y del país” (art. 7).” (p.160).</p> <p>“El egresado tomasino no puede ser un profesional indistinto, sin identidad, sin perfil, sin sello.” (p. 163).</p>	<p><u>investigativos, así como a los avances de la información” (p. 143).</u></p>		<p>técnicos, financieros e investigativos que permitan construir nuevos escenarios y mantener los existentes.</p> <p>3) Se propone un C.C sobre el favorecimiento de la autonomía cognoscitiva y el propio proyecto de vida del educando. Correspondientemente se plantea un C.I de una educación organizada en etapas de avance y en sentido ascendente. Sin embargo, es un C.I poco claro que no plantea acciones concretas para la consecución del C.C.</p>
PEP (2011)	<p>“...brindar una formación integral de carácter humanista a sus estudiantes, posibilitando al egresado comprometerse con la</p>	<p>“Desarrollar propuestas pedagógicas que permitan cualificar competencias para la realización de lecturas psicológicas pluriparadigmáticas</p>	<p>“Brindar espacios académicos que favorezcan el reconocimiento de saberes diferentes a los proporcionados por la psicología, para generar propuesta de</p>	<p>1) Es imperativo para la USTA que el psicólogo desde su disciplina y profesión de cuenta de una identidad que</p>

Estrategias pedagógicas				
Documentos	Construcción identitaria	Adaptabilidad	Componentes de una estrategia pedagógica	Análisis
	<p>psicología, asumiendo ética, crítica y creativamente las problemáticas de la sociedad...” (p.13)</p> <p>“Gestionar estrategias para fortalecer el interés por el desarrollo de una psicología que, como disciplina y como profesión, busque permanentemente alternativas de solución a problemáticas sociales.” (p.15)</p> <p>“Compromiso con la formación integral humanista del psicólogo: énfasis por una formación en las dimensiones disciplinares, éticas, sociales, culturales, cognitivas, afectivas y políticas de los estudiantes.” (p.17)</p> <p>“Apuesta por la co-responsabilidad social del</p>	<p>de fenómenos psicosociales, reconociendo también diferentes escenarios y posibilidades de acción profesional.” (p.15)</p> <p>“En este escenario se recrean diferentes estrategias didácticas presenciales, virtuales y de trabajo independiente–autónomo...” (p.19)</p> <p>“Es una estrategia que, además de permitir la organización del conocimiento y la puesta en acción de la metodología del sistema de créditos, favorece el desarrollo de las competencias disciplinares, profesionales e investigativas de los estudiantes del Programa, a partir de los desarrollos investigativos de los campos de formación integral.” (p. 21)</p> <p>“Dominio campo de formación integral: este dominio agrupa, entonces, los espacios</p>	<p>investigación y de intervención de mayor impacto para la sociedad.” (p.15)</p> <p>“Promover la responsabilidad social de la disciplina con las realidades del país, a partir del desarrollo de competencias de carácter emprendedor, científico y estético, para impulsar espacios de equidad y de participación social.” (p.15)</p> <p>“Apuesta por la co-responsabilidad social del psicólogo: interés por una comprensión y una relación ética, crítica y creativa ante las problemáticas de la sociedad, valorándolas contextualmente.” (p.17)</p> <p>“Eje de formación básica: este eje de formación tiene como propósitos favorecer el conocimiento de la gramática de la psicología como disciplina y</p>	<p>busque solucionar las problemáticas sociales. Para esto, plantea diversas estrategias como el dominio interdisciplinar, que establece conocimientos que se adhieren a la identidad del tomasino, dotándolo de un saber complejo y favoreciendo la apropiación de la disciplina en su identidad, dado que en su futuro profesional es más capaz de responder a un fenómeno; el compromiso con la construcción identitaria por medio de la formación integral; la apuesta por el desarrollo de la corresponsabilidad social, permitiendo que el agente social comprenda y se relacione ética y</p>

Estrategias pedagógicas				
Documentos	Construcción identitaria	Adaptabilidad	Componentes de una estrategia pedagógica	Análisis
	<p>psicólogo: interés por una comprensión y una relación ética, crítica y creativa ante las problemáticas de la sociedad, valorándolas contextualmente.” (p.17)</p> <p>“Comprensión e intervención de la relación de la psicología con la familia y con otras organizaciones humanas: reconoce una tradición y un posicionamiento profesional y gremial de la formación de los psicólogos tomasinos, reconociendo el sistema familiar como el contexto de desarrollo personal más significativo en nuestra organización afectiva, social, cultural y legal.” (p.17)</p> <p>“...el plan de estudios de la <u>propuesta curricular se encuentra organizado en tres ciclos de formación: el de</u></p>	<p>académicos que dan cuenta de estos procesos, de manera contextual, en diferentes escenarios de acción y en diversos momentos del ciclo vital; para esto es preciso tener en cuenta los posibles estilos personales de los estudiantes que se van perfilando en su acción profesional.” (p. 24)</p> <p>“Dominio de la optativa y las electivas: (...) De igual manera, marca las diferencias de los estudiantes al interior del Programa, en la medida en que particulariza sus aprendizajes hacia caminos vocacionales de su interés.” (p.25)</p> <p>“Los campos de formación integral tienen sus propias reglas de funcionamiento, estrategias de distribución de responsabilidades, límites definidos por los intereses de conocimiento y por sus expectativas frente a la</p>	<p>como profesión; establecer las diferencias conceptuales y epistemológicas que existen entre los enfoques psicológicos; brindar la oportunidad de hacer diferenciaciones e integraciones con otras disciplinas; presentar los procesos psicológicos articulados a los diferentes momentos del ciclo vital de desarrollo individual y social y hacer lecturas de la realidad desde las organizaciones teóricas de la psicología.” (p. 21)</p> <p>“Eje de formación complementario: (...) Es la posibilidad de recrear en los espacios académicos los hallazgos de la investigación docente, los impactos de la proyección social del Programa, los avances de la psicología en los niveles local y global, y dar cuenta del dinamismo del conocimiento en la disciplina y en la profesión.” (p.22)</p>	<p>críticamente con las problemáticas sociales; a través de espacios académicos como alrededor del campo de la psicología de la familia, característico del programa y del psicólogo tomasino; adicionalmente, estructura el currículo el currículo en tres ciclos de formación caracterizados por un núcleo problémico y una propuesta de acompañamiento, lo cual permite integrar la disciplina en el proyecto de vida del estudiante, y por ende, en su identidad, así como en ejes de formación caracterizados por procesos de educabilidad y enseñabilidad, lo cuales permean la</p>

Estrategias pedagógicas				
Documentos	Construcción identitaria	Adaptabilidad	Componentes de una estrategia pedagógica	Análisis
	<p><u>Preparación, el de Fundamentación y el de Profundización y Proyección. Estos ciclos están articulados internamente por un núcleo problémico integrador y por una propuesta de acompañamiento al estudiante en su proceso de desarrollo, vinculado con la apropiación e incorporación de la psicología como disciplina y como profesión a su proyecto de vida. De igual manera, se espera que en cada ciclo se responda a un dilema propio del encargo social para las ciencias sociales en el siglo XXI.”</u> (p.19)</p> <p>“Los ejes son definidos desde los procesos de educabilidad de psicólogos y enseñabilidad de la psicología, como parte de la identidad de la Facultad y del</p>	<p>posibilidad de intercambiar, gestionar y construir conocimiento con otros.” (p. 26)</p> <p><u>“Aprendizaje significativo: (...) En este escenario el docente adquiere un papel de facilitador con la responsabilidad de posibilitar la generación de un ambiente educativo que contenga medios, recursos, elementos, y materiales que faciliten la enseñanza y el proceso de construcción de conocimiento (aprendizaje) por parte de los estudiantes. Los instrumentos propuestos deben tener significado para el estudiante y estar relacionados con su estructura cognoscitiva.”</u> (p.27)</p> <p>“Utilizar los diferentes recursos de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación dentro del contexto de la educación presencial y las estrategias en la cultura y la</p>	<p>“Dominio: es un conjunto de saberes específicos, los cuales están estructurados en los espacios académicos y muestran una organización propia para los propósitos del eje de formación.” (p.22)</p> <p>“Dominio disciplinar: agrupa los espacios académicos que contribuyen a resolver preguntas acerca del objeto de estudio de la psicología y de las interpretaciones que se pueden derivar al respecto.” (p. 22)</p> <p>“Dominio de prácticas profesionales e investigativas: la formación que se ha brindado a través de los espacios académicos integradores de este eje debe favorecer la articulación sistemática del corpus teórico de la psicología con escenarios particulares de acción que permitan la descripción, el</p>	<p>identidad del psicólogo y de la facultad.</p> <p>2) El programa se compromete al diseño y construcción de materiales didácticos y propuestas pedagógicas para el desarrollo del currículo y competencias pluriparadigmáticas, contemplando diversos escenarios en el proceso de enseñanza-aprendizaje y contextos de acción profesional. Asimismo, plantea que los espacios académicos, semilleros de investigación, investigación en proyectos docentes y trabajo de grado son estrategias marcadas por la flexibilidad y la adaptación a cada ruta de aprendizaje.</p>

Estrategias pedagógicas				
Documentos	Construcción identitaria	Adaptabilidad	Componentes de una estrategia pedagógica	Análisis
	<p>egresado tomasino. Determina asimismo las tendencias y orientaciones formativas de los psicólogos, en cuanto muestran los órdenes estructurales del plan de estudios a través de los diferentes niveles de formación.” (p. 21)</p> <p>“Eje de formación institucional: este eje corresponde a la columna vertebral de la formación de la Universidad Santo Tomás, el cual pretende configurar una visión específica de persona, cultura, sociedad y forma de vida.” (p. 21)</p> <p>“Dominio interdisciplinar: agrupa los espacios académicos que permiten reconocer la complejidad de los fenómenos psicosociales objetos de investigación y de intervención en psicología;</p>	<p>sociedad del conocimiento.” (p.31)</p> <p><u>“Construcción de estrategias pedagógicas para promover ambientes virtuales de aprendizaje: las estrategias pedagógicas virtuales proporcionadas por las tecnologías de la información y la comunicación, buscan promover escenarios que faciliten el aprendizaje autónomo del estudiante; para ello es fundamental que los docentes logren planear, diseñar e implementar ambientes virtuales de aprendizaje, que promuevan el acompañamiento de los estudiantes en sus horas independientes de trabajo.” (p.32)</u></p> <p>“Ofrece alternativas para los diferentes ritmos de aprendizaje del estudiante o para diferentes niveles de profundidad sobre una temática determinada. El uso de</p>	<p>análisis y la intervención propia del psicólogo profesional.” (p.24)</p> <p>“el Programa de Seguimiento Académico se planean estrategias que permiten construir conocimiento mediante procesos de investigación y conformación de redes interinstitucionales, (...) permiten visibilizar otras voces, ampliando nuestro contacto con la ciudadanía y, por tanto, en la participación y construcción de un currículo que se convierta en una experiencia de vida.” (p.39)</p> <p>“Brindar un espacio de profesionalización y de formación especializada a los estudiantes de pregrado y de posgrado en atención psicológica y psicoterapéutica.” (p.53)</p> <p><u>“en respuesta a las necesidades psicosociales de las poblaciones vulnerables que acogen los Centros de Proyección Social de</u></p>	<p>Adicionalmente, a partir del aprendizaje significativo, el docente es responsable de generar un ambiente educativo con los elementos necesarios para facilitar la construcción de conocimiento del estudiante. Este rol es marcado por la flexibilidad y creatividad, lo que implica reconocer los diferentes ritmos y particularidades en los procesos de aprendizaje. De igual manera, la organización del currículo por créditos responde al desarrollo de competencias disciplinares, profesionales e investigativas a través de los campos de formación</p>

Estrategias pedagógicas				
Documentos	Construcción identitaria	Adaptabilidad	Componentes de una estrategia pedagógica	Análisis
	<p>esto favorece la apropiación de la identidad de la disciplina, en la medida en que, el futuro profesional, escucha, integra, articula y contrasta diferentes estructuras disciplinares organizadoras y explicativas frente a un mismo fenómeno...” (p.23)</p> <p>“<u>Es un psicólogo sensible frente a las demandas sociales que se le hacen a la psicología, reconoce que sus acciones tienen un efecto en diferentes comunidades, no sólo en el aula de clase; se preocupa por la proyección social de las comprensiones, interpretaciones e intervenciones del profesional de la psicología.</u>” (p. 42)</p>	<p>las TIC en pedagogía favorece en el estudiante del Programa de Psicología el desarrollo de habilidades en el uso de la tecnología, brindando la posibilidad de acceso a información actualizada en internet.” (p.33)</p> <p>“Facilitar procesos de homologación y transferencia entre facultades y universidades que permitan al estudiante continuar con sus estudios e incluso desarrollarse simultáneamente en diferentes programas, de acuerdo con sus intereses, tiempos y ritmos individuales.” (p.34)</p> <p>“En su ejercicio docente, es flexible y creativo en el uso de estrategias pedagógicas para la enseñanza, (...) esto implica el reconocimiento de las diferencias y particularidades en los ritmos de</p>	<p><u>la Universidad Santo Tomás y otros departamentos de la misma, el Programa ha generado una propuesta de prácticas profesionales rotativas como extensión del trabajo de aula (...).</u> Es así como los estudiantes <u>tendrán la oportunidad de familiarizarse con demandas reales del medio, que les permitan articular en compañía del equipo de docentes del ciclo, los presupuestos teóricos revisados en clase, para responder tareas específicas propias del rol profesional que están construyendo en este momento de su formación.</u>” (p.55)</p> <p>“Facilitar escenarios para la realización de experimentos, demostraciones y prácticas guiadas.” (p. 68)</p> <p>“propuesta de movilidad de estudiantes y de docentes, como parte de la flexibilidad curricular,</p>	<p>integral (CFI), los cuales, al igual que los espacios optativos y las electivas, toman en cuenta el estilo personal del estudiante para perfilarse profesionalmente a las necesidades sociales, adaptado la academia a la acción profesional en contexto.</p> <p>El uso de la virtualidad y las TIC estructuran estrategias adaptadas a las necesidades del estudiante para el desarrollo del aprendizaje autónomo, haciendo posible seguir el ritmo de la producción académica al adaptar los espacios a nuevos conocimientos en tiempo real.</p> <p>Por último, mediante la homologación, el</p>

Estrategias pedagógicas				
Documentos	Construcción identitaria	Adaptabilidad	Componentes de una estrategia pedagógica	Análisis
		<p>aprendizaje de sus estudiantes.” (p.41)</p> <p>“Es un profesional que, además de ser competente en el manejo de los contenidos de su espacio académico y de las actividades del aula, conoce y hace uso de las tecnologías de la información y la comunicación como herramientas de apoyo en el proceso de acompañamiento al trabajo independiente y autónomo de los estudiantes.” (p.42)</p> <p>“La investigación formativa del Programa se plasma en estrategias como: espacios académicos, semilleros de investigación, figura de asistente de investigación en proyectos docentes y desarrollo de un trabajo de grado. En todos estos espacios se disponen pautas para la formación en competencias, de manera que el tipo de actividades, el nivel de exigencia y los propósitos de cada</p>	<p>y con miras a que estos actores compartan con otras comunidades sus conocimientos y experiencias.” (p.71)</p> <p>“Preparar informes de observación, investigación, experimentación, evaluación y comprensión, llevados a cabo con el uso de metodologías cuantitativas y cualitativas.” (p.75)</p> <p>“Generar espacios para que se realicen investigaciones y repeticiones de experimentos, que posibiliten la familiarización de los estudiantes con algunas áreas de trabajo de la psicología (percepción sensorial, aprendizaje, psicofísica, psicobiología, psicofisiología, neuropsicología, personalidad, inteligencia, psicología social, entre otros), sus métodos de abordaje y procedimientos para su comprensión.” (p.75)</p>	<p>programa se adapta a la situación personal del estudiante para apoyarlo en la continuación de sus estudios o acompañarlo al cursar doble programa.</p> <p>3) El compromiso social de la USTA desglosa C.C alrededor de la promoción de la responsabilidad y la corresponsabilidad social con perspectivas de las realidades del país desde los espacios académicos interdisciplinares, investigación e impacto social - C.I:</p> <p>A su vez el C.C: desarrollar competencias de carácter emprendedor, científico y estético para el dominio de los ejes de formación y su</p>

Estrategias pedagógicas				
Documentos	Construcción identitaria	Adaptabilidad	Componentes de una estrategia pedagógica	Análisis
	<p>modalidad se complementan entre sí para promover la pluralidad y la flexibilidad.” (p.46)</p> <p>“Diseñar y construir material de apoyo didáctico a las prácticas docentes, tales como manuales, guías, instrumentos, equipos, cartillas, videos, álbumes, afiches, entre otros.” (p.76)</p>		<p>“el Programa cuenta con cámaras de Gessel equipadas con tecnología de punta que permiten la realización de ejercicios de formación transversal en los diferentes niveles propuestos por el currículo. Es así como este recurso permite realizar ejercicios de observación y de modelización en diferentes espacios académicos, incluidos el de prácticas profesionales e investigativas. La posibilidad de hacer observaciones en vivo o, a través de un vídeo, de juegos de rol o de situaciones reales” (p.76)</p>	<p>aprehensión conceptual-epistemológica - C.I: estructuración de los ejes de formación a partir de la organización de espacios académicos que contribuyan al cumplimiento del objetivo de cada eje (en el caso del básico, se establece el lenguaje disciplinar y conceptualizaciones básicas de la disciplina); adicionalmente, se presentan los procesos psicológicos en relación a los momentos del ciclo vital y realizar lecturas psicológicas pluriparadigmáticas. Se contempla el C.C acerca de la profesionalización, la experiencia en campo clínico-psicoterapéutico,</p>

Estrategias pedagógicas				
Documentos	Construcción identitaria	Adaptabilidad	Componentes de una estrategia pedagógica	Análisis

el dominio de la práctica y la investigación, la familiarización del estudiante con las demandas reales y la puesta en práctica del conocimiento en compañía del grupo docente - C.I: diseño de escenarios particulares en los espacios académicos de profesionales para la descripción, análisis e intervención psicoterapéutica y de los demás campos psicológicos, materializadas en las prácticas SAP y contextos de prácticas profesionales rotativos que extienden el trabajo de aula.
El C.C para la investigación, demostración

Estrategias pedagógicas				
Documentos	Construcción identitaria	Adaptabilidad	Componentes de una estrategia pedagógica	Análisis
				<p>experimental y evaluación de la información psicológica</p> <p>- C.I: se plantean estrategias pedagógicas como informes de observación, investigación, experimentación, evaluación y comprensión, usando métodos cualitativos y cuantitativos; las cámaras de Gessel, que permiten ejercicios de observación, investigación y evaluación de escenarios psicológicos.</p> <p>Por último, los C.C constituidos para la formación de investigación a través de redes interinstitucionales; establecer el currículo del programa como una</p>

Estrategias pedagógicas				
Documentos	Construcción identitaria	Adaptabilidad	Componentes de una estrategia pedagógica	Análisis

experiencia de vida; y la propuesta de movilidad de estudiantes y de docentes, como parte de la flexibilidad curricular, y con miras a que estos actores compartan con otras comunidades sus conocimientos y experiencias.

Nota. Esta tabla muestra las citas correspondientes al análisis documental sobre la macro-categoría de estrategias pedagógicas. Las citas subrayadas se destacan como insumo principal para la columna de análisis.

Tabla 11.

Matriz de análisis documental para la macro-categoría de procesos de evaluación.

Procesos de evaluación				
Documentos	Espacio democratizador	Autoevaluación	Coevaluación	Análisis
Documento Maestro (2019)	<p><u>“De esta manera, la función de mediador y facilitador del conocimiento que cumple el docente, refuerza la comprensión que se tiene en cuanto al papel activo que el estudiante tiene frente a su propio proceso de aprendizaje, y al desarrollo de sus potencialidades resolutorias y de entendimiento que le brindan los nuevos conocimientos, propone que la enseñanza debe dirigirse a propiciar en los estudiantes el pensamiento inductivo y para ello propone algunas estrategias y actividades secuenciadas y estimuladas por el docente mediante preguntas desafiantes</u></p>	<p>“El énfasis en aspectos actitudinales y personales, que puede identificarse en el planteamiento de competencias asociadas al desarrollo profesional, la autoevaluación, el autocuidado y la adaptabilidad a poblaciones diversas de las propuestas de COLPSIC, es interpretado desde la perspectiva de la formación tomasina bajo el prisma de la corresponsabilidad, rasgo identitario del programa en virtud del cual se apunta al interés por una comprensión y una relación ética, crítica y creativa ante las problemáticas de la sociedad.” (p. 24)</p> <p>“... la evaluación es integral en tanto articula las diferentes estrategias evaluativas: cohetero y autoevaluación.” (p. 88)</p>	<p><u>“la evaluación se constituye en un escenario reflexivo de mejoramiento continuo al interior de los espacios académicos, que incluye ejercicios de (...) coevaluación (valoración de un par frente a sus experiencias académicas y formativas) (...).” (p. 208)</u></p>	<p>1) Para la USTA, el docente es un mediador y facilitador del conocimiento; mientras que el estudiante tiene un rol activo en el proceso de aprendizaje y el desarrollo de sus potencialidades; además, esta interacción debe ser flexible desde un rol orientador.</p> <p>Así, la enseñanza se guía por preguntas desafiantes y el pensamiento inductivo. Se proponen estrategias desde la corresponsabilidad y el diálogo que garantizan la democracia del espacio, la horizontalidad y el reconocimiento del rol activo del estudiante y el papel de mediador del docente: la evaluación</p>

Procesos de evaluación

Documentos	Espacio democratizador	Autoevaluación	Coevaluación	Análisis
	<p><u>“formuladas en el momento oportuno”.</u>” (p. 86)</p> <p>“En correspondencia con lo anterior los docentes interactúan con los estudiantes de manera flexible en su rol de acompañantes, guías y orientadores...” (p. 88)</p> <p>“Corresponsabilidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje del escenario de la supervisión y la intervención.” (p. 118)</p> <p><u>“En el capítulo VIII del Estatuto Docente (USTA, 2004a) se expone el proceso de evaluación docente, el cual se considera un proceso integral y se constituye en un espacio académico de reflexión, construcción y propuesta de mejoramiento continuo que busca mediante la autoevaluación, la coevaluación y la</u></p>	<p>“Escenarios de supervisión: - Equipos reflexivos, en tanto que desde la meta-observación de procesos se pueden definir focos y niveles de comprensión de los sistemas involucrados, incluyendo el docente y los estudiantes.” (p. 118)</p> <p>“Por su parte, en el documento Marco de Desarrollo Docente (USTA, 2015), se aborda la evaluación como una estrategia de mejoramiento definida por la UDCFD como la articulación de la evaluación estudiantil, la autoevaluación docente y la evaluación del jefe inmediato.” (p. 203)</p> <p><u>“la evaluación se concibe como una acción de conocimiento enmarcada en los compromisos misionales de la Universidad y los propósitos de su PEI (USTA, 2004) que se instituye como un espacio de reflexión, construcción y mejoramiento continuo, para</u></p>		<p>docente, que permite la participación, diálogo y coordinación entre los agentes del proceso educativo; el acta de acuerdos que se construye a partir del diálogo entre los agentes, construyendo parámetros y acuerdos para el desarrollo del espacio a partir de las necesidades y fortalezas del espacio; la concertación de fechas y estrategias de evaluación, permite construir el espacio a partir de las necesidades del docente y estudiantes; y el proceso en el que, dado que la actividad cognoscitiva del estudiante es condicionada por el método de enseñanza, este es encaminado al objetivo planteado por el docente y concertado por el estudiante.</p>

Procesos de evaluación

Documentos	Espacio democratizador	Autoevaluación	Coevaluación	Análisis
	<p><u>heteroevaluación , promover el ejercicio de la docencia calificada, a través de la estrategia de participación, diálogo y concertación entre los diversos actores del proceso educativo: docentes, estudiantes y directivos.” (p. 203)</u></p> <p>“la construcción del acta de acuerdos (ver en anexo), formato que se construye de manera conjunta entre los estudiantes y docentes al inicio del espacio académico y que progresivamente se ha consolidado como estrategia clave para garantizar la gestión transparente y consensuada del espacio académico.” (p.208)</p> <p>“Los estudiantes y el docente acuerdan las fechas y las estrategias de la evaluación teniendo como referente la gestión de la plataforma SAC,</p>	<p><u>asegurar la mejor expresión del sentido de calidad integral que debe tener la Universidad en todos sus procesos y programas de formación.” (p. 219)</u></p> <p><u>“la evaluación se constituye en un escenario reflexivo de mejoramiento continuo al interior de los espacios académicos, que incluye ejercicios de autoevaluación (valoración del propio actuar) (...)” (p. 208)</u></p>		<p>Recogiendo todo lo anterior, se implementa el sistema de puntos para la clara, coherente y fundamentada evaluación del estudiante mediante criterios.</p> <p>2) El proceso autoevaluativo se interpreta desde la corresponsabilidad de una acción de conocimiento para el mejoramiento continuo.</p> <p>La USTA propende por un sistema evaluativo integral, implicando la autoevaluación dentro de su sistema.</p> <p>Esta es dirigida por la reflexión y la meta-observación en distintos escenarios. En los espacios de supervisión se implementan los escenarios reflexivos a partir de la meta-observación para la</p>

Procesos de evaluación

Documentos	Espacio democratizador	Autoevaluación	Coevaluación	Análisis
	<p>donde se consignan las calificaciones y la historia académica de todos los estudiantes de la universidad.” (p.209)</p> <p>“La segunda referencia es el modo de actividad docente-cognoscitiva del estudiante, condicionado por el método de enseñanza, que refleja las regularidades del aprendizaje, y está encaminado a la consecución del objetivo planteado por el docente, y que es concertado y aceptado por el estudiante, el cual se realiza a través de un sistema de procedimientos de aprendizaje.” (p.86)</p> <p>“el Programa de psicología acogió la propuesta del Sistema de Calificación con Puntos, la cual “permite asignar a las distintas actividades un peso evaluativo adecuado y</p>			<p>comprensión de los sistemas.</p> <p>3) Se define la coevaluación a partir del juicio de un par con respecto a las experiencias académicas y formativas del individuo. Lo cual difiere de la definición planteada por los investigadores.</p> <p>Al margen de esto, el programa manifiesta la intención del escenario reflexivo de mejoramiento continuo al interior de los espacios académicos, empatizando con la definición.</p>

Procesos de evaluación

Documentos	Espacio democratizador	Autoevaluación	Coevaluación	Análisis
	<p>coherente, estableciendo con claridad los criterios mediante los cuales el estudiante es evaluado. De esta manera, “permite una retroalimentación más clara, que el estudiante conozca de antemano sobre qué va a ser evaluado y el valor asignado a cada uno de los elementos que configuran la calificación de la actividad” (Psicología, 2018, p. 3)” (p. 209)</p>			
<p>PEI (2004)</p>	<p><u>“El mejor maestro no es el que se impone, el que se afirma como dominador, dueño del espacio mental, sino el que interviene ante todo para poner en marcha la reflexión y el poder del propio estudiante para inducir o deducir, evocar, relacionar, contrastar, analizar, definir,</u></p>	<p><u>“Mediante la evaluación juzga cada uno qué nivel de maduración ha alcanzado.” (p. 141)</u></p> <p>“La Universidad está obligada, por su intención misional, a hacer “control de calidad” frente a los resultados de sus procesos formativos. De esa manera, puede autoevaluar el cumplimiento de sus objetivos y autorregularse para</p>	<p>“La evaluación indica en qué sentido deben redireccionarse el proceso de enseñanza-aprendizaje y el tipo de interacción entre los sujetos del mismo: estudiantes-docentes-directivos-administrativos-mediaciones pedagógicas.” (p. 141).</p> <p><u>“Para evaluar, es preciso atender los siguientes aspectos: (...)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Superar la evaluación burocrática</u> 	<p>1) Se rechaza al docente prepotente y se aboga por aquel que guía a la reflexión y al poder intelectual del estudiante, así, se reconoce el papel del docente y del estudiante como actores activos en el acelerado ritmo de producción del conocimiento, y se exige la promoción de foros y</p>

Procesos de evaluación

Documentos	Espacio democratizador	Autoevaluación	Coevaluación	Análisis
	<p><u>sintetizar, valorar y aplicar.” (p. 87).</u></p> <p>“Puesto que los saberes especializados aumentan día a día y superan la capacidad de asimilación individual... los responsables de la gestión académica deben propiciar los foros de estudiantes y docentes de distintas especialidades y los debates interdisciplinarios sobre problemas colectivos de actualidad”. (p. 137).</p> <p>“En cuanto a la evaluación de los docentes, el Estatuto Docente establece: “La evaluación del docente se considera un proceso integral y se constituye en un espacio académico de reflexión, construcción y propuesta de mejoramiento continuo, que busca, mediante la autoevaluación, la coevaluación y la</p>	<p>redireccionar sus posibles extravíos.” (p.163).</p>	<p><u>vertical y preferir la evaluación participativa, con posibilidad de crítica de los estándares en juego.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Enfatizar en la progresividad, la auto y coevaluación, el mejoramiento permanente, la resolución de problemas.</u> • <u>Generar nuevas propuestas de remediación y superación como respuesta a los indicadores del proceso evaluativo.” (p. 141).</u> 	<p>debates acerca de las investigaciones como estrategia de participación.</p> <p>Se postula que la práctica de la democracia es estructural a todos los niveles del currículo para permitir la elección y decisión con autonomía.</p> <p>Una propuesta es la evaluación docente, que permite que los agentes del proceso participen y dialoguen sobre la calidad de la docencia, sus fortalezas y necesidades.</p> <p>2) La intención misional de la USTA estructura la autoevaluación como mecanismo para cumplir su objetivo, direccionar sus acciones y establecer un control de calidad.</p>

Procesos de evaluación

Documentos

Espacio democratizador

Autoevaluación

Coevaluación

Análisis

heteroevaluación, promover el ejercicio de la docencia calificada a través de estrategias de participación, diálogo y concertación entre los diversos actores del proceso educativo: docentes, estudiantes y directivos” (art. 27).” (p. 142)

“Los principios anteriores imponen la práctica de la democracia en todos los niveles, lo cual significa poner en común inteligencia (comprensión), razón (argumentación), voluntad (propósitos y opciones) y lenguajes (comunicación transparente). Luego, cada uno vota con autonomía.” (p. 156).

“el principio que rige la vida comunitaria es: “Lo que a todos atañe, por todos debe ser tratado y decidido”. Por ello, “sobresale la

La evaluación es entendida como el juzgamiento sobre el alcance de maduración de su propio proceso, es decir, el individuo evaluándose a sí mismo.

3) La USTA se posiciona desde una evaluación que supera la burocracia vertical, buscando la participación y crítica de los estudiantes; además, enfatiza en la coevaluación, autoevaluación, el mejoramiento permanente y la resolución de problemas; por último, se compromete a generar nuevas propuestas para los indicadores de la evaluación.

Procesos de evaluación

Documentos	Espacio democratizador	Autoevaluación	Coevaluación	Análisis
	<p><u>participación orgánica y proporcional de todas las partes para realizar el fin propio” de la Universidad...</u> (p. 156).</p>			
PEP (2011)	<p><u>“Aprendizaje significativo: (...) resalta la importancia que tiene para los procesos de aprendizajes significativos la relación educador–educando en términos de la negociación y el intercambio permanente de significados y de sentimientos que se dan dentro y fuera del aula.”</u> (p.27)</p> <p>“el Programa de Seguimiento Académico pretende diseñar estrategias para que las relaciones docente–estudiante, enseñanza–aprendizaje, contribuyan al desarrollo armónico de todas las dimensiones que conforman la condición humana, al</p>	<p>“El uso de las TIC en pedagogía (...) permite generar procesos de autoevaluación que convierten el proceso educativo en algo dinámico, participativo e interactivo.” (p.33)</p> <p><u>“el Programa cuenta con cámaras de Gessel equipadas con tecnología de punta que permiten la realización de ejercicios de formación transversal en los diferentes niveles propuestos por el currículo. Es así como este recurso permite realizar ejercicios de observación y de modelización en diferentes espacios académicos, incluidos el de prácticas profesionales e investigativas. La posibilidad de hacer observaciones en vivo o, a través de un vídeo, de juegos de rol o de situaciones</u></p>		<p>1) La relación docente-estudiante es horizontal, considerando ambas partes como interlocutores válidos en la formación intersubjetiva del conocimiento.</p> <p>Así, el aprendizaje significativo materializa el papel activo del docente y estudiante a partir de la negociación e intercambio continuo de significados y sentimientos, construyendo un espacio democratizador. En el mismo sentido, el programa de seguimiento académico co-construye permanentemente estrategias para el</p>


Procesos de evaluación

Documentos	Espacio democratizador	Autoevaluación	Coevaluación	Análisis
	<p>entender que este desarrollo armónico no implica ni requiere un desarrollo uniforme, ni con la misma intensidad en cada uno de los protagonistas, sino, más bien, la construcción de un contexto propicio que rescate la individualidad y propicie la evolución de las diversas fortalezas de cada ser humano.” (p.39)</p> <p><u>“Es un profesional que considera que el conocimiento no se construye de manera radical, es flexible y reconoce al otro como interlocutor válido, aunque no comparta sus argumentos de saber. En este sentido, mostrará disposición permanente para aprender con y de los estudiantes. Reconoce asimismo que el conocimiento surge de la</u></p>	<p><u>reales, favorecen diferentes estrategias de enseñanza relacionadas con procesos de meta-observación y de reflexión sobre la acción.” (p. 76)</u></p>		<p>desarrollo de las dimensiones humanas desde la relación docente-estudiante, enseñanza-aprendizaje, entendiendo características, ritmos y necesidades de cada relación.</p> <p>2) Para el programa, las TIC generan procesos de autoevaluación desde la dinámica, participación e interacción.</p> <p>Se propone la cámara de Gessel como una herramienta transversal que permite ejercicios de observación, meta-observación y reflexión.</p> <p>3) Si bien se menciona la coevaluación en el PEP, no informa, explica, instruye o propone pautas para la</p>

Procesos de evaluación				
Documentos	Espacio democratizador	Autoevaluación	Coevaluación	Análisis
	<u>relación y de los consensos intersubjetivos.” (p.41)</u>			aplicación del proceso evaluativo.

Nota. Elaboración propia. Esta tabla muestra las citas correspondientes al análisis documental sobre la macro-categoría de procesos de evaluación. Las citas subrayadas se destacan como insumo principal para la columna de análisis.

Anexo 2: Encuesta de percepción y significados de autonomía.

 <p>UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA</p>	<p style="text-align: center;">ENCUESTA DE PERCEPCIÓN</p> <p style="text-align: center;">MODALIDAD PRESENCIAL MEDIADA POR TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN</p> <p style="text-align: center;">UNA EDUCACIÓN PARA LA VIDA: COMPRENSIONES CRÍTICAS DE LA AUTONOMÍA</p>
---	--

La presente encuesta tiene como objetivo recolectar información sobre los significados y percepciones alrededor de los conceptos: autonomía, procesos de evaluación y estrategias pedagógicas; para ello, diligencie el siguiente cuestionario a partir de su experiencia como estudiante o como docente dentro del marco institucional del programa de psicología de la USTA.

Nivel:

Correo electrónico:

Cargo:

- Estudiante.
- Docente.

Preguntas de opción múltiple para la medición de percepción, en estas preguntas no hay respuestas acertadas o equivocadas, se pretende recolectar datos estadísticos con base a su criterio. Para esta sección favor responder conforme a sus significados y construcciones personales.

- 1) De los siguientes conceptos, ¿cuál considera que se relaciona de forma más directa con lo que entiende por autonomía?
 - a) Independencia.
 - b) Rendimiento académico.
 - c) Pensamiento crítico.
- 2) De los siguientes conceptos, ¿cuál considera que se relaciona de forma más directa con lo que entiende por estrategias pedagógicas?
 - a) Calificación.
 - b) Métodos.
 - c) Organización.
- 3) De los siguientes conceptos, ¿cuál considera que se relaciona de forma más directa con lo que entiende por autoevaluación?
 - a) Autocalificación.
 - b) Auto percepción.
 - c) Rendimiento académico.
- 4) De los siguientes enunciados, ¿cuál considera que se relaciona de forma más directa con lo que entiende por coevaluación?
 - a) Calificación del docente acerca del desempeño del estudiante en el espacio académico.

- b) Percepción del docente y los estudiantes acerca de los recursos y aspectos a mejorar dentro del espacio académico.
 - c) Percepción del docente acerca del proceso de aprendizaje del estudiante.
- 5) De los siguientes enunciados, ¿cuál considera que se relaciona de forma más directa con lo que entiende por espacio democratizador?
- a) Escenario en el cual el docente confirma con los estudiantes los parámetros establecidos para el desarrollo del espacio académico.
 - b) Escenario donde el docente establece parámetros dentro del espacio académico teniendo en cuenta su propia percepción acerca de las necesidades de los estudiantes.
 - c) Escenario donde los docentes y estudiantes participan activamente para la construcción del espacio académico a partir de sus necesidades.

Responda los siguientes enunciados de acuerdo a qué tanto se identifica con ellos, siendo 1. En total desacuerdo, 2. En desacuerdo, 3. De acuerdo y 4. Plenamente de acuerdo.

Para esta sección, en caso de pertenecer al estudiantado responda la encuesta de acuerdo a su experiencia dentro del marco universitario; si por otra parte, su rol es de docencia, favor responder de acuerdo a lo que ha percibido en los estudiantes que han cursado sus espacios académicos.

- 6) Se considera una persona autónoma en el escenario del proceso de aprendizaje
- 7) La autoevaluación le permite observar de forma crítica su propio desempeño en el proceso de aprendizaje.
- 8) Las estrategias pedagógicas utilizadas en los espacios académicos favorecen el desarrollo de la autonomía.
- 9) Las estrategias pedagógicas utilizadas en los espacios académicos favorecen el desarrollo del pensamiento crítico.
- 10) La autoevaluación potencializa el desarrollo de la autonomía.
- 11) La coevaluación utilizada en los espacios académicos del programa de pregrado de psicología, potencializa su desarrollo de la autonomía.
- 12) Teniendo en cuenta su paso por la universidad, considera que ha aumentado el nivel de autonomía por acciones tomadas dentro del contexto universitario.
- 13) Bajo su experiencia, dentro de los espacios académicos tiene y exige una actitud crítica y reflexiva.
- 14) Cuando se han presentado obstáculos en su aprendizaje, es capaz de realizar una auto-observación en búsqueda de la causa para idear una solución efectiva.
- 15) La autoevaluación como método evaluativo le exige adoptar una postura autocrítica y auto-observadora.
- 16) Cuando califica su propio desempeño, se otorga la nota más alta posible, buscando mejorar su promedio académico.
- 17) En los espacios académicos se implementa la autoevaluación.
- 18) Para la autoevaluación, los criterios de evaluación son conversados y acordados entre todos los agentes del proceso, haciendo pensar de forma crítica sobre el propio proceso de aprendizaje.
- 19) Dentro de los espacios académicos se implementa la coevaluación.
- 20) Los diferentes agentes del proceso de aprendizaje dialogan acerca de las fortalezas y aspectos a mejorar dentro del espacio académico.
- 21) Dentro de los espacios académicos se estructuran escenarios de diálogo, entre los diferentes agentes (estudiantes y docentes), con el fin de construir el espacio académico en torno a las necesidades que se detecten.

Anexo 3: Jueces Expertos.**Tabla 12.***Matriz de calificación de la encuesta de percepción para jueces expertos.***Nombre del juez experto:**

La presente es una matriz de calificación de la encuesta de percepción para la presente investigación entregada a jueces expertos con el objetivo de establecer el criterio de validez de la misma. La matriz de calificación está estructurada por distintos criterios de validez que deben ser calificados de forma binaria bajo el juicio del juez experto, quien considera el cumplimiento o no de cada criterio. Al final de la matriz se encuentra un espacio para sugerencias, dudas o comentarios. La matriz está acompañada por un glosario de las macro-categorías que se intentan medir.

Criterio	Preguntas	Calificación (si/no)
Las preguntas evalúan satisfactoriamente la categoría: Autonomía.	1	
	2	
	3	
	4	
	5	
Las preguntas evalúan satisfactoriamente la categoría: Procesos de evaluación.	6	
	7	
	8	
	9	
	10	
	11	
	12	
	13	
	14	
	15	
	16	
	17	
	18	

	19
Las preguntas evalúan satisfactoriamente la categoría: Estrategias pedagógicas.	20
	21

En términos generales, los enunciados y respuestas son claros y de fácil comprensión.

El tiempo en el que se diligencia la encuesta no representa fatiga u obstáculos que perjudiquen la integridad de los datos o de los participantes

En términos generales, ¿los enunciados y respuestas reflejan la realidad que se pretende medir?

Sugerencias y observaciones

Nota: Elaboración propia.

Anexo 4: Consentimiento Informado.

Al diligenciar los datos en el presente documento autorizo y doy mi consentimiento de que he sido informado(a) por lo miembros de la investigación de la Universidad Santo Tomás, que dicho estudio no representa ningún riesgo para mi integridad física o psicológica, que bajo el código deontológico y bioético estipulado en la ley 1090 de 2006 el secreto profesional y el principio de beneficencia así como las responsabilidades y deberes del grupo de investigación con los participantes que voluntariamente deciden hacer parte de la misma rigen el actuar y el manejo de los datos aquí recogidos de forma anónima y éticamente responsable.

De acuerdo a la resolución 8430 de 1993, la presente investigación se cataloga como investigación sin riesgo. Este tipo de estudio se caracteriza por el uso de técnicas y metodologías de investigación que no están destinadas a ningún tipo de intervención o modificación bajo intención del grupo de estudio de estratos biológicos, físicos, psicológicos o sociales de los participantes.

Los objetivos de la presente investigación se ven enmarcados en la recolección y análisis de datos de percepción y significados alrededor de tres categorías: autonomía, procesos de evaluación y estrategias pedagógicas.

Las metodologías y procedimientos que se realizarán en el presente estudio contarán con protocolos de anonimidad: Encuesta de medición perceptual, análisis hermenéutico de documentos institucionales y grupos focales.

El presente documento hace constancia de los acuerdos realizados en la relación investigativa y que, adicionalmente, ha sido leído y clarificado por mi en su totalidad. Todas las preguntas han sido respondidas de forma satisfecha, dando como resultado mi consentimiento de forma voluntaria y bajo libre albedrío para el uso académico al que se destina el estudio.

Entiendo que puedo ejercer mi derecho a retirar mi consentimiento del proceso de investigación, por esta razón y bajo el conocimiento de los procedimientos y protocolos que se llevarán a cabo durante el estudio, otorgo de forma voluntaria mi consentimiento al grupo investigador conformado por María Fernanda Rodríguez Torres (mariafrodriguez@usantotomas.edu.co), Jorge Mario Tejedor Sabogal (jorgetejedor@usantotomas.edu.co) y María Alejandra Téllez Moreno (mariatellezm@usantotomas.edu.co) estudiantes del pregrado del programa de psicología de la USTA mi participación en éste proceso.