



UNIVERSIDAD ANDRÉS BELLO  
Facultad de Educación y Ciencias Sociales

**DISEÑO DE UN INSTRUMENTO CURRICULAR DE EVALUACIÓN BASADO EN  
COMPETENCIAS COGNITIVAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA ASIGNATURA DE  
TEORÍA PSICOANALÍTICA IMPARTIDA EN UNA ESPECIALIZACIÓN EN  
PSICOTERAPIA**

**CASO DE ESTUDIO: CENTRO DE PSICOTERAPIA PSICOANALÍTICA DE LIMA**

**Proyecto para optar al grado de Magister en Docencia para la Educación Superior**

**Autora:**

Leny Daphne Joannie Gusieff Torres

**Profesor Guía:**

Pedro F. Arcia Hernández

**Lima, Perú 2019**

*A mi familia*

## **AGRADECIMIENTOS**

Al Dr. Pedro Arcia, profesor guía de Seminario de grado. No solo por haber sido un excelente maestro y compañero de ruta en este proyecto, sino un modelo docente al que aspiro a acercarme.

A mi familia en pleno, por el apoyo incondicional en mis proyectos, aun cuando no los comprendieran del todo. Pero principalmente, por ofrecerme brazos sostenedores y múltiples posibilidades de identificación, lo que creo me ha permitido ver las cosas desde diversas perspectivas en mi labor como psicóloga, psicoterapeuta y docente.

A los docentes del CPPL y psicoterapeutas en formación, quienes aceptaron ser entrevistados, por compartir conmigo sus perspectivas, las cuales fueron esenciales en este proyecto.

## RESUMEN

El presente proyecto se origina a partir de la detección de vacíos cognitivos y procedimentales en la evaluación que se realiza a los profesionales que cursan la asignatura de Teoría Psicoanalítica III de la Especialización Psicoterapia Psicoanalítica en el CPPL, con las múltiples dificultades que esto constituye sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y de evaluación misma. Los instrumentos de evaluación se registran como desenfocados, lo que daría lugar a una tendencia subjetiva en la evaluación de estudiantes. Además, se observa la ausencia de rúbricas para sustentar el fenómeno de la evaluación; y parece haber un énfasis en objetivos más que en competencias.

El objetivo general fue diseñar un instrumento curricular de evaluación basado en competencias cognitivas para la enseñanza de la asignatura de Teoría psicoanalítica III mencionada. Para ello, previamente fue necesario, como objetivos específicos: 1. Identificar los instrumentos de evaluación utilizados por los docente en la asignatura. 2. Describir las competencias cognitivas que el mercado laboral requiere para esta profesión.

Se aplicó una entrevista semiestructurada cuyas preguntas se concentraron en indagar sobre los nudos críticos y los objetivos del proyecto a cuatro estudiantes de III año de la formación de psicoterapeutas y a dos docentes del área de Teoría psicoanalítica. El ejercicio cualitativo de la categorización permitió leer y releer con sentido hermenéutico las narrativas testimoniales a fin de reconocer cuáles son los aspectos a fortalecer en el diseño del instrumento. En la fase de implementación, se optó por un portafolio electrónico como instrumento de evaluación. El binomio portafolio-rúbricas de evaluación hace posible el establecimiento de estándares de evaluación adecuados y la valoración tanto cualitativa como cuantitativa de un portafolio (Barret, 2001; Díaz Barriga et al. 2011a).

Como impacto esperado: 1. Establecerá una oportunidad de autoevaluar la coherencia de la estructura curricular, la claridad de las competencias que busca formar y la calidad de las evidencias que puede solicitar en la formación de los alumnos (López-Liria et al, 2008). 2. Propiciará la delimitación de competencias, lo que permitirá la preparación de un modelo de evaluación sistemático y coherente, con criterios claros al evaluar. (Díaz Barriga, 2011; López-Liria et al, 2008). 3. A nivel de la experiencia de aprendizaje del estudiante, permitirá un margen de expresión

personal, por lo que cada portafolio terminará siendo «una pieza única», una invitación a la diversidad (Díaz Barriga, 2011), que promueva la autonomía del estudiante y el pensamiento crítico reflexivo. Todo esto se muestra muy consistente con las características introspectivas, flexibles y reflexivas del pensamiento psicoanalítico.

**Palabras clave:** Formación en psicoanálisis, psicoterapia psicoanalítica, instrumento de evaluación curricular, evaluación auténtica, portafolio electrónico.

## ABSTRACT

The present project comes into being as a result of the detection of cognitive and procedural gaps in the evaluation that is carried out to the professionals who study the Psychoanalytic Theory III, subject of the Psychoanalytic Psychotherapy Specialization in the CPPL, with the multiple difficulties that this constitutes on the processes teaching-learning and evaluation itself. Assessment instruments are recorded as out of focus, which would result in a subjective trend in student evaluation. In addition, the absence of rubrics to support the evaluation phenomenon is observed; and there seems to be an emphasis on objectives rather than competencies.

The general objective was to design a curricular assessment instrument based on cognitive competencies for teaching the aforementioned Psychoanalytic Theory III course. For this, it was previously necessary, as specific objectives: 1. Identify the assessment instruments used by teachers in the subject. 2. Describe the cognitive skills that the labor market requires for this profession.

A semi-structured interview was applied, whose questions focused on inquiring about the critical nodes and objectives of the project, to 4 students in III year of psychotherapist training and 2 teachers in the area of Psychoanalytic Theory. The qualitative exercise of the categorization allowed to read and reread the testimonial narratives in order to recognize what the aspects to strengthen in the design of the instrument are. In the implementation phase, an electronic portfolio was chosen as an evaluation instrument. The binomial portfolio-rubric of evaluation makes it possible to establish appropriate evaluation standards and the qualitative and quantitative assessment of a portfolio (Barret, 2001; Díaz Barriga et al. 2011a)

As an expected impact: 1. It will establish an opportunity to self-assess the coherence of the curricular structure, the clarity of the competences that it seeks to form, and the quality of the evidence that can be requested in the training of students (López-Liria et al, 2008). 2. It will favor the delimitation of competences which will allow the preparation of a systematic and coherent evaluation model, with clear criteria when evaluating. (Díaz Barriga, 2011; López-Liria et al, 2008). 3. At the level of the student's learning experience, it will allow a margin of personal expression, so each portfolio will end up being "a unique piece", an invitation to diversity (Díaz

Barriga, 2011), which promotes student autonomy and critical reflective thinking. All this is very consistent with the introspective, flexible and reflective characteristics of psychoanalytic thinking.

**Keywords:** Training in psychoanalysis, psychoanalytic psychotherapy, curriculum evaluation instrument, authentic evaluation, electronic portfolio.

## ÍNDICE GENERAL

|  |    |
|--|----|
| <b>1. RESUMEN EJECUTIVO DEL PROYECTO</b>   | 14 |
| <b>2. ANTECEDENTES DEL CONTEXTO INTERNO Y EXTERNO DE LA INSTITUCIÓN. CARACTERIZACIÓN DE LA INSTITUCIÓN</b> | 15 |
| 2.1. Reseña histórica  | 15 |
| 2.2. Misión  | 16 |
| 2.3. Objetivos   | 16 |
| 2.4. Valores   | 16 |
| 2.5. Descripción de puestos y tareas   | 17 |
| 2.6. Infraestructura. Descripción física de la planta  | 20 |
| 2.7. Marco normativo que rige la institución   | 21 |
| <b>3. DIAGNÓSTICO INSTITUCIONAL REALIZADO</b>  | 23 |
| 3.1. Descripción de la problemática  | 25 |
| <b>4. NUDO CRÍTICO</b>   | 29 |
| <b>5. OBJETIVOS</b>  | 30 |
| 5.1. Objetivo General  | 30 |
| 5.2. Objetivos Específicos   | 30 |
| <b>6. FUNDAMENTACIÓN DEL PROYECTO. REVISIÓN BIBLIOGRAFICA</b>  | 31 |
| 6.1.El modelo de competencias en la educación  | 31 |
| 6.2. Psicoanálisis y psicoterapia  | 33 |
| 6.3. La formación en Psicoterapia Psicoanalítica   | 34 |
| 6.4. La formación en Psicoanálisis clásico y Psicoterapia psicoanalítica en Sudamérica                     | 35 |



|   |           |
|---|-----------|
| 6.5. La formación en Psicoanálisis en el Perú                                     | 36        |
| 6.6. La formación en el CPPL  | 37        |
| 6.7. Contexto curricular de la asignatura   | 37        |
| <b>7. MATRIZ DEL PROYECTO</b>   | <b>39</b> |
| <b>8. RESULTADOS ESPERADOS Y PRINCIPALES ACTIVIDADES ASOCIADAS</b>                | <b>40</b> |
| <b>9. RESULTADOS QUE SE ESPERA OBTENER AL FINALIZAR CADA LA FASE DEL PROYECTO</b> | <b>41</b> |
| 9.1. Fase Inicial   | 42        |
| 9.2. Fase de Implementación   | 45        |
| 9.3. Fase de Término y Resultados esperados                                       | 48        |
| 9.3.1. El portafolio como herramienta de evaluación                               | 48        |
| 9.3.2. Definición de portafolio   | 49        |
| 9.3.3. Antecedentes del uso del portafolio en disciplinas afines                  | 49        |
| 9.3.4. Justificación de la elección del instrumento de evaluación                 | 50        |
| 9.3.5. Estructura del portafolio  | 52        |
| 9.4. Sustentabilidad del Proyecto   | 54        |
| <b>10. ESTRATEGIA DE EVALUACIÓN</b>   | <b>57</b> |
| <b>11. CARTA GANTT</b>  | <b>60</b> |
| <b>12. RECURSOS FINANCIEROS</b>   | <b>62</b> |
| <b>13. IMPLEMENTACIÓN</b>   | <b>63</b> |
| <b>14. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA IMPLEMENTACIÓN</b>                        | <b>76</b> |

|            |  |     |
|------------|--|-----|
| 14.1.      | Impacto esperado   | 77  |
| 14.2.      | Recomendaciones a futuro   | 79  |
| <b>15.</b> | <b>BIBLIOGRAFÍA</b>  | 79  |
| <b>16.</b> | <b>ANEXOS</b>  | 82  |
|            | Anexo 1. Consentimiento informado de entrevista a los participantes  | 82  |
|            | Anexo 2. Guía de entrevista semiestructurada   | 83  |
|            | Anexo 3. Matriz de categorías en base a las entrevistas realizadas (a un docente y cuatro estudiantes de III año de la formación en psicoterapia psicoanalítica del CPPL). | 84  |
|            | Anexo 4. Matriz de saturación de la información de los sujetos entrevistados   | 97  |
|            | Anexo 5. Pasos para crear un portafolio electrónico en Google Sites  | 109 |
|            | Anexo 6. Portafolio electrónico modelo   | 117 |

## ÍNDICE DE FIGURAS

|   |    |
|---|----|
| <b>Figura 1.</b> Organigrama o la estructura organizativa (distribución del Personal) | 17 |
| <b>Figura 2.</b> Árbol del problema   | 24 |
| <b>Figura 3.</b> Estructura del instrumento de evaluación                             | 53 |
| <b>Figura 4.</b> Etapas de aplicación del portafolios electrónico                     | 58 |
| <b>Figura 5.</b> Impacto esperado   | 76 |

## ÍNDICE DE CUADROS

|   |    |
|---|----|
| <b>Cuadro 1.</b> Entrevista semiestructurada  | 42 |
| <b>Cuadro 2.</b> Matriz de categorías y subcategorías                                       | 43 |
| <b>Cuadro 3.</b> Aspectos esenciales del instrumento curricular de evaluación propuesto     | 46 |
| <b>Cuadro 4.</b> Justificación de la elección del portafolio como instrumento de evaluación | 50 |
| <b>Cuadro 5.</b> Especificaciones del portafolio  | 63 |
| <b>Cuadro 6.</b> Especificación de tareas sugeridas   | 67 |
| <b>Cuadro 7.</b> Pauta de autoevaluación  | 70 |
| <b>Cuadro 8.</b> Rúbrica de evaluación del portafolio electrónico                           | 72 |

**NOMBRE DEL PROYECTO**  
**DISEÑO DE UN INSTRUMENTO CURRICULAR DE EVALUACIÓN BASADO EN**  
**COMPETENCIAS COGNITIVAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA ASIGNATURA DE**  
**TEORÍA PSICOANALÍTICA IMPARTIDA EN LA ESPECIALIZACIÓN DE**  
**PSICOTERAPIA**

**CASO DE ESTUDIO: CENTRO DE PSICOTERAPIA PSICOANALÍTICA DE LIMA**

Duración del Proyecto (en meses)  
12 meses

**NOMBRE DEL ALUMNO (S)**

Leny Daphne Joannie Gusieff Torres

| <b>Nombre de la Institución Educativa</b>     | <b>Nombre del Rector o Director de área</b>   | <b>Dirección</b>                           |
|---|---|--|
| CENTRO DE PSICOTERAPIA PSICOANALÍTICA DE LIMA | Presidente: Mg. Daniel Dreifuss Escárate<br>Directora de formación académica: Mg. Liliana C. Granel | Jr. Huáscar 2117. Jesús María. Lima, Perú. |

**EQUIPO DIRECTIVO DE LA INSTITUCIÓN / UNIDAD**

| <b>Cargo en el Equipo Directivo</b> | <b>Nombre del Profesional</b>   | <b>Título/Grado</b>  |
|-------------------------------------|---------------------------------|--|
| Presidente                          | Daniel Dreifuss Escárate        | Magíster en Salud Mental de la PUCP.   |
| Vice Presidenta                     | Inés Cottle Pazos               | Doctora en Lingüística   |
| Secretaria                          | Verónica Zevallos D'Brot        | Licenciada en Psicología por la Universidad San Martín de Porres                         |
| Tesorera                            | Patricia Reyna Sánchez-Aizcorbe | Licenciada en Educación inicial  |
| Vocal                               | María Cecilia Ráez Saavedra     | Magíster en Docencia para la Educación Superior por la Universidad Andrés Bello de Chile |

|   |                           |  |
|---|---------------------------|--|
| Directora de Formación Académica                          | Liliana Claudia Granel    | Magíster en Estudios Teóricos en Psicoanálisis por la Pontificia Universidad Católica del Perú |
| Directora de Servicios Especializados y Proyección Social | Luisa Lloret de Fernández | Dra. en Psicología por la USAL Universidad del Salvador de Argentina                           |

## 1. RESUMEN EJECUTIVO DEL PROYECTO

La pretensión de la investigadora es mejorar los mecanismos que en términos curriculares buscan evaluar la enseñanza impartida en estudiantes de especialización en la asignatura de Teoría psicoanalítica III impartida en la especialización de psicoterapia en el Centro de Psicoterapia Psicoanalítica de Lima. Dicha intervención se compone de cuatro dimensiones: (a) La primera hace referencia a la forma tradicional y/o convencional con que se evalúa a estos profesionales; (b) La segunda dimensión repercute significativamente en lo establecido por el currículo universitario en Perú para impactar en los aprendizajes de estos profesionales; (c) Por su parte, la tercera se relaciona con la estructura curricular del Centro de Psicoterapia Psicoanalítica de Lima para formar profesionales; y, (d) La última dimensión se centra en las competencias cognitivas que deben desarrollar estos profesionales en el marco de un instrumento curricular, cuyo fin último así lo permita. De allí que el problema de estudio consista en el diseño de un instrumento curricular de evaluación basado en competencias cognitivas para la enseñanza de la asignatura de Teoría Psicoanalítica impartida en la Especialización de Psicoterapia en el citado centro. Para ello, se pretende implementar un plan estratégico, apoyado en acciones socio-críticas, en el que se describan las siguientes fases:

- **Fase Preliminar:** Consiste en indagar antecedentes teóricos y prácticos que sustenten la enseñanza y aprendizaje de la psicoterapia en Perú y Latinoamérica.
- **Fase de Desarrollo:** Referida a la aplicación de instrumentos metodológicos en el marco de los enfoques cuantitativo y cualitativo, para procesar en términos estadísticos y experienciales los indicadores que explican y describen el problema abordado.
- **Fase de Resultados:** En esta fase se ponen de manifiesto los resultados y hallazgos que

con sentido conclusivo arribe la investigación.

- **Fase de Implementación:** Es la fase final donde se diseña el producto, el cual, es un instrumento curricular de evaluación basado en competencias cognitivas para la enseñanza de la asignatura de Teoría Psicoanalítica III impartida en la Especialización de Psicoterapia.

Al conjugar todas las fases estratégicas anteriores, se espera como resultados:

- Contar con un instrumento curricular de evaluación que se aproxime lo más posible al reconocimiento de competencias cognitivas de los profesionales que cursan la Especialización en Psicoterapia psicoanalítica.
- Instaurar las bases metodológicas y teóricas para que la asignatura de Teoría Psicoanalítica de la ya mencionada especialización, plantee un marco de línea de investigación en la cual los profesionales puedan inscribir producción científica en el orden de escritura académica, ensayo teórico y diversas intenciones investigativas.
- Marcar la pauta en términos de antecedente para que otros cursos y asignaturas de la misma especialización se interesen en promover la evaluación por competencias en los profesionales.

## **2. ANTECEDENTES DEL CONTEXTO INTERNO Y EXTERNO DE LA INSTITUCIÓN. CARACTERIZACIÓN DE LA INSTITUCIÓN**

### **2.1. Reseña histórica**

El Centro de Psicoterapia Psicoanalítica de Lima es una asociación civil fundada por iniciativa de un grupo de psicoanalistas en el año 1983, con el fin de fomentar el desarrollo del quehacer psicoterapéutico y la difusión del pensamiento psicoanalítico en el Perú. Desde un inicio apostó por la psicoterapia psicoanalítica como herramienta clínica, objeto de estudio, propuesta de análisis y eje de su acción social para entender a una sociedad compleja, dinámica e intervenir en ella como un agente de cambio social. El CPPL es miembro fundador de la Federación Latinoamericana de Asociaciones de Psicoterapia Psicoanalítica y Psicoanálisis (FLAPPSIP).

Tiene una escuela para la formación de psicoterapeutas psicoanalíticos y un Departamento de Servicios Especializados y Proyección Social, que presta atención psiquiátrica y psicoterapéutica; además, ofrece una serie de actividades grupales, como el cine fórum, las charlas gratuitas, los

talleres vivenciales, el psicodrama, las jornadas de consulta psicológica. Viene funcionando ininterrumpidamente gracias a la participación de profesionales e instituciones afines que, en labor conjunta, contribuyen al desarrollo cultural y social de nuestra comunidad a través del intercambio académico, eventos científicos y actividades de apoyo a ésta.

## **2.2. Misión**

Contribuir a la salud mental desde la psicoterapia psicoanalítica. Esta misión contiene la finalidad fundamental para la cual nuestra institución ha sido creada; por lo tanto, revela la motivación y el compromiso básico permanente de la totalidad del personal que pertenece a nuestra institución.

## **2.3. Objetivos**

De acuerdo al Reglamento de la Escuela del CPPL, los principios y fines pedagógicos en los que se basa la institución son los siguientes:

- a. Brindar una formación de alta calidad científica y rigor profesional, de acuerdo a los lineamientos teórico-técnicos, propuestos por el profesor Sigmund Freud, así como los aportes con los que otras escuelas y profesionales han enriquecido a la psicoterapia psicoanalítica.
- b. Estudiar, desarrollar y aplicar los principios psicoanalíticos clásicos y modernos a la formación de los alumnos.
- c. Desarrollar un espacio de múltiple abordaje científico de otras escuelas que, sin menoscabar la orientación psicoanalítica de la ECPPL, enriquezcan y aporten otros y nuevos criterios para que el alumno tenga una óptima formación.

## **2.4. Valores**

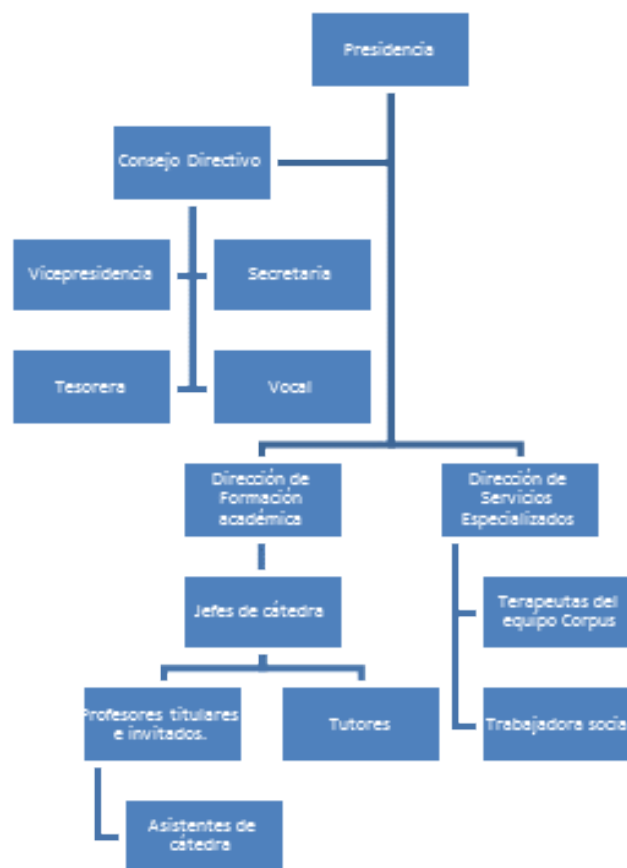
De acuerdo al Reglamento de la Escuela del CPPL, el espíritu de la ECPPL es la libertad de ideología científica donde el alumno aprenderá a discutir sus propias ideas, exponerlas y



confrontarlas con otros compañeros y profesores.

## Figura 1

*Organigrama o la estructura organizativa (distribución del Personal)*



**Fuente:** Elaboración propia en base a información brindada por las autoridades de la institución (2019)

### 2.5. Descripción de puestos y tareas

El diagrama anterior describe las relaciones de organización que son propias de toda la institución en general. No obstante, para efectos de este proyecto, se describirá a continuación las tareas y puestos de la unidad que sirven como escenario de investigación referentes a la Escuela.

**1. De la Dirección.** Sus funciones son las siguientes:

- a) Propulsar y dirigir las actividades del Eje de Formación Académica del CPPL en

coordinación con los coordinadores del Centro, de los Cursos Extracurriculares, de Formación Continua, de Educación a Distancia, así como de los cursos académicos universitarios y del Internado, si los hubiere.

- b) Presentar al Consejo Directivo los proyectos de formación del ECPPL y el Plan de Estudios de todas las Escuelas que el CPPL tenga, así como los presupuestos correspondientes, para su aprobación y ejecución.
- c) Proponer al Consejo Directivo la contratación, evaluación, promoción y despido del personal del Eje de Formación.
- d) Convocar y presidir las reuniones de profesores de las distintas Áreas de Formación.
- e) Coordinar el proceso de evaluación y selección de los formandos.
- f) Tener a su cargo la organización y control del funcionamiento de la Escuela en coordinación con el Claustro de profesores.
- g) Coordinar con los Jefes de Cátedra el Plan de Estudios y el armado de los cursos, actualizando la malla curricular.
- h) Coordinar y evaluar el funcionamiento y seguimiento de diversas comisiones en función de los requerimientos: comisión de publicaciones, comisión de ingreso, comisión de exalumnos, comisión de eventos y actividades culturales, entre otras.
- i) Coordinar las evaluaciones de profesores, tutores y dirección.
- j) Coordinar el Examen de Nivel anual, diseñando su contenido y nombrando a los profesores titulares encargados de su administración y corrección.
- k) Coordinar y apoyar la función de los Tutores y Delegados.
- l) Coordinar las condiciones y requisitos de egreso de un alumno y/o promoción.
- m) Coordinar las condiciones de graduación de un alumno.
- n) Coordinar las condiciones de los asistentes de cátedra.
- o) Coordinar la participación en eventos académicos interinstitucionales dentro y fuera del país.
- p) Programar y apoyar eventos institucionales propios de la ECPPL anuales (jornadas o congresos).

**2. Del Claustro de Profesores.** Es la reunión en pleno de todos los profesores titulares de la Escuela, presidida por el o la Director(a). Las funciones del Claustro de Profesores son:

- a) Organizar simposios, congresos, conferencias.
- b) Nombrar a los participantes para los eventos institucionales internacionales.

**3. De los Jefes de Cátedra.** Se los nombrará para las áreas de Adultos y Niños y Adolescentes un profesor titular de cada cátedra, (Teoría psicoanalítica, Psicopatología, Técnica, Género y Autores post-freudianos y otros que puedan crearse). Las funciones de los Jefes de Cátedra son:

- a) Organizar y estructurar la currícula de esa cátedra para los cuatro años que dura la formación, la cual deberá estar debidamente supervisada y autorizada por el o la director/a de la ECPPL.
- b) El o la Jefe de Cátedra podrá proponer a la Dirección los nombres de los profesores que dictarán cursos de su área en las distintas promociones, incluyendo profesores invitados.

**4. De los Profesores Titulares e invitados.** Son funciones del profesor titular:

- a) Confeccionar el sílabo del curso o seminario que debe dictar, en coordinación con el jefe de su cátedra, acorde a la Malla Curricular. Este sílabo deberá contar con la aprobación del Jefe de Cátedra y la Dirección y ha de ser entregado a los alumnos el primer día de clase de cada semestre.
- b) Asistir puntualmente a las clases que deba dictar.
- c) Evaluar el desempeño de los alumnos y entregar puntualmente esta información a la Dirección de la ECPPL.
- d) Asistir a las reuniones convocadas por su Jefe de Cátedra o la Dirección de la ECPPL.

**5. De los Asistentes de Cátedra.** Son funciones de los Asistentes de cátedra:

- a) Asistir a todas las clases.
- b) Hacerse cargo de la secretaría del curso: Control de asistencia, organización del material docente, participar en investigaciones, fuera de horas de clases, de documentos o libros especializados que enriquezcan el curso.
- c) Dar cuenta de su progreso al Jefe de Cátedra.
- d) Asistir a las reuniones del Claustro de Profesores cuando son convocados.

**6. De los Tutores.** Son funciones de los Tutores:

- a) Ser el primer eslabón de contacto de los alumnos y profesores hacia la Dirección de la ECPPL y viceversa.

- b) Llevar a cabo reuniones grupales periódicas con la promoción a su cargo e individuales si fuera necesario, buscando recoger las inquietudes de los formados para facilitar la buena marcha de este proceso, buscando que el alumno se familiarice con el CPPL, sus reglamentos, promoviendo su participación en los diversos espacios que la Institución le ofrece.
- c) Favorecer la integración de los miembros del grupo entre sí y de la Promoción con el resto de alumnos de la ECPPL.
- d) Asistir a las reuniones del Claustro de Profesores e informar en torno a las vicisitudes por las que atraviesa la Promoción.
- e) Generar Comisiones y supervisarlas, y organizar el evento que corresponda (Jornada o Congreso), durante el 4º año.

## **2.6. Infraestructura. Descripción física de la planta**

El CPPL cuenta con un local alquilado en el distrito de Jesús María, Lima. El área total del Local del CPPL es 657 metros cuadrados aprox. (Primer Piso: 396 metros. Segundo Piso: 261 metros). El primer piso cuenta con:

- 05 Consultorios (dos muebles individuales, estante con libros, ventilador, reloj)
- 01 Recepción (mueble de recepción, dos computadoras, impresora, teléfono, sillas,
- 01 Oficina de Administración (separado en tres espacios, escritorios, 02 ordenadores, 01 laptop, 03 teléfonos, impresoras de mesa, impresora principal, sillas giratorias, armario para archivos, armario de laptops).
- 01 Baño damas
- 01 Baño discapacitados
- 01 Cafetería ( refrigeradora, microondas, cafetera, tazas, vasos, vajilla para actividades, mesa de centro, dos mesas circulares, sillas, pequeño almacén)
- 01 Salón de usos múltiples. (sillas, proyector, ventiladores, parlantes)
- 07 Estacionamientos

El segundo piso cuenta con:

- 04 Salas de Clase (carpetas individuales, mesa y silla para el profesor, pizarra,

- proyector, ventilador, reloj)
- 01 Hall (muebles de espera, reloj)
  - 01 Sala de Profesores (muebles modulares, mesa de centro, ventilador y reloj)
  - 01 Ambiente de Archivo (estantes para los archivos de pacientes).
  - 01 Ambiente de Cómputo (servidor, central telefónica, ventilador y otros sistemas)
  - 01 Biblioteca (estantes de libros, mesa de trabajo, sillas, ventilador de techo, baño incorporado hombre/mujer)
  - 01 baño de damas
  - 02 baños de caballeros

## **2.7. Marco normativo que rige la institución**

La Constitución Política del Perú (1993) señala en su Capítulo I, referido a los Derechos fundamentales de la persona, en su artículo 7 sobre el Derecho a la salud, lo siguiente: Protección al discapacitado: “Todos tienen derecho a la protección de su salud, la del medio familiar y la de la comunidad, así como el deber de contribuir a su promoción y defensa. La persona incapacitada para velar por sí misma a causa de una deficiencia física o mental tiene derecho al respeto de su dignidad y a un régimen legal de protección, atención, readaptación y seguridad”.

De otro lado, los numerales I y II del Título Preliminar de la Ley N° 26842, Ley General de Salud disponen que la salud es condición indispensable del desarrollo humano y medio fundamental para alcanzar el bienestar individual y colectivo, y que es responsabilidad del Estado regularla, vigilarla y promoverla.

La Ley N° 29889, Ley que modifica el artículo 11 de la Ley 26842, Ley General de Salud, y garantiza los derechos de las personas con problemas de salud mental, tiene por objeto garantizar que las personas con problemas de salud mental tengan acceso universal y equitativo a las intervenciones de promoción y protección de la salud, prevención, tratamiento, recuperación y rehabilitación psicosocial, con visión integral y enfoque comunitario, de derechos humanos, género e interculturalidad, en los diferentes niveles de atención. Según esta ley, “Intervención en salud mental es toda acción, incluidas las propias de la medicina y de otras profesiones relacionadas, tales como psicología, enfermería, terapia ocupacional, trabajo social y otras según sea procedente,

que tengan por objeto potenciar los recursos propios de la persona para su autocuidado y favorecer factores protectores para mejorar la calidad de vida de la persona, la familia y la comunidad”. Además, considera la salud mental como un “proceso dinámico, producto de la interrelación entre el entorno y el despliegue de las diversas capacidades humanas tanto de los individuos como de los grupos y colectivos que forman la sociedad. Lo dinámico también incluye la presencia de conflictos en la vida de las personas, así como la posibilidad de afrontarlos de manera constructiva. Implica un proceso de búsqueda de sentido y armonía, que se encuentra íntimamente ligado a la capacidad de auto-cuidado, empatía y confianza que se pone en juego en la relación con las demás personas, así como con el reconocimiento de la condición -propia y ajena- de ser sujetos de derecho”

Adicionalmente, el Reglamento de la Escuela del Centro de Psicoterapia Psicoanalítica de Lima (ECPPL) señala que este es un centro de formación de nivel superior para graduados, en donde se ofrece un entrenamiento de cuatro años de duración en psicoterapia psicoanalítica. Al final de dicha formación, según el cumplimiento de los requisitos, el alumno obtendrá como título único, el Título de Terapeuta Psicoanalítico. La Escuela ha sido creada, propulsada y dirigida por el Centro de Psicoterapia Psicoanalítica de Lima (CPPL), entidad sin fines de lucro, y de él depende. Constituye el citado Centro de Psicoterapia Psicoanalítica de Lima el promotor de la Escuela. La filosofía de la ECPPL es incluir en la formación a personas que provengan de profesiones humanísticas, para que puedan servir de un modo activo en el proceso de transformación del país.

Se posee un sistema de admisión a la ECPPL a través de un Curso Introductorio de 4 meses de duración -evitando así un único examen de ingreso que nunca muestra una selección justa- más 2 o 3 entrevistas con los miembros de la Comisión de Admisión. Al final del primer año, luego del examen de nivel, se evaluará la continuidad de la formación. Al término de cada año, se realizará una evaluación de la pertinencia de la formación del alumno. Dicha evaluación la realizarán los profesores a cargo y los supervisores, y el dictamen será revisado por el Consejo Directivo. De ello se determinarán las medidas correctivas a tomar: aumento del número de las sesiones de psicoterapia personal y del número de supervisiones, complementación de teoría, asistencia parcial a clases, o el retiro de la formación. Los alumnos serán evaluados permanentemente.

El perfil profesional deseable para el graduado, según el reglamento, será el siguiente:

- a. Capacidad para manejar con toda solvencia las diversas teorías y técnicas de la

psicoterapia psicoanalítica.

- b. Tener suficiente conocimiento para atender casos de diversas patologías en las áreas de adultos, niños, adolescentes, familia, grupos, pareja, tercera edad, de acuerdo al tipo de especialización que haya tenido durante su formación.
- c. Estar en condiciones de integrar equipos multidisciplinarios en los casos de diversa patología y todo trastorno de salud mental que involucre especialidades médicas.
- d. Poder participar en programas de higiene, salud mental y prevención psicológica en múltiples niveles de nuestra sociedad, a través de los diversos medios de comunicación social.
- e. Al haber pasado por un proceso de psicoterapia psicoanalítica o psicoanálisis (en ambos casos individual) como mínimo durante el tiempo que dure su formación, se espera un adecuado conocimiento sobre sí mismo, estar en condiciones de establecer vínculos y desarrollar una adecuada sensibilidad hacia el sufrimiento del otro.
- f. Tener un solvente espíritu ético y moral.
- g. Contar con la adecuada sensibilidad y compromiso social que este país requiere en todos sus profesionales.

### **3. DIAGNÓSTICO INSTITUCIONAL REALIZADO**

Para realizar el diagnóstico, se procedió a diseñar un árbol de problemas, que según UNESCO (2017)

“Es una técnica que se emplea para identificar una situación negativa (problema central), la cual se intenta solucionar analizando relaciones de tipo causa-efecto. Para ello, se debe formular el problema central de modo tal que permita diferentes alternativas de solución, en lugar de una solución única. Luego de haber sido definido el problema central, se exponen tanto las causas que lo generan como los efectos negativos producidos, y se interrelacionan los tres componentes de una manera gráfica. La técnica adecuada para relacionar las causas y los efectos, una vez definido el problema central, es la lluvia de ideas. Esta técnica consiste en hacer un listado de todas las posibles causas y efectos del problema que surjan, luego de haber realizado un diagnóstico sobre la situación que se quiere resolver”.

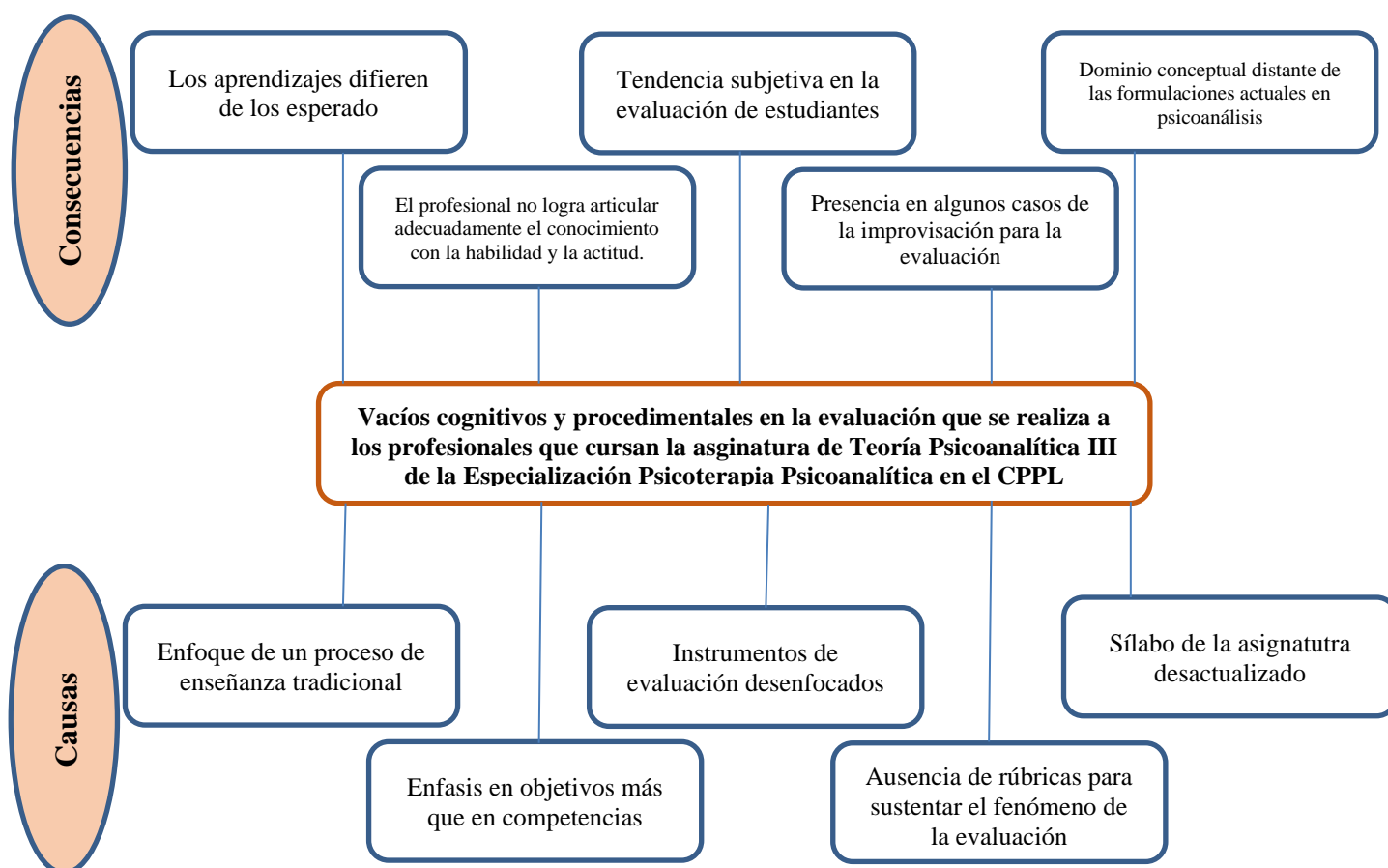
La fuente de información en la que se apoyó la investigadora se correspondió con: (a)

Experiencia de la investigadora como psicóloga en el citado Centro; (b) Experiencia de la investigadora como docente en el citado Centro; (c) La narrativa testimonial aportada por los actores educativos involucrados (docentes y estudiantes) de dicho centro; (d) los registros propios del información que abonan a la historicidad del hecho docente y de la práctica pedagógica en el citado centro.

Tal como se comentó en el párrafo anterior, el árbol del problema responde a la metodología de la modalidad causa-efecto, en tanto, el problema central a abordar es: Vacíos cognitivos y procedimentales en la evaluación que se realiza a los profesionales que cursan la asignatura de Teoría Psicoanalítica de la Especialización Psicoterapia Psicoanalítica en el CPPL. De allí que su diagramación es como sigue:

**Figura 2**

*Árbol del problema*



**Fuente:** Elaboración propia (2019).



### **3.1.Descripción de la problemática**

Se ha identificado vacíos cognitivos y procedimentales en la evaluación que se realiza a los profesionales que cursan la asignatura de Teoría Psicoanalítica de la Especialización Psicoterapia Psicoanalítica en el CPPL.

En primer lugar, se detecta un enfoque de un proceso de enseñanza tradicional, un tanto alejado de metodologías activas. Esto parece estar generando que los aprendizajes difieran de los esperado. Es también importante que el enfoque de enseñanza cumpla los principios del Diseño Universal de aprendizaje (CAST, 2011) , aunque esto no parece estarse dando. De un lado, los alumnos difieren en la forma en que perciben y comprenden la información que se les presenta; por tanto, hay que ofrecer distintas opciones para abordar contenidos a través de diferentes canales de percepción (auditiva, visual, motriz) y, por otro lado, proporcionar la información en un formato que permita lo más posible ser ajustado por el alumno. Por otro lado, los aprendices difieren en las formas en que pueden navegar por un entorno de aprendizaje y expresar lo que saben. Por eso, es necesario ofrecer variadas opciones para la acción (mediante materiales con los que todos los alumnos puedan interactuar), facilitar opciones expresivas y de fluidez (mediante facilitadores para la utilización de programas y diferentes recursos materiales) y procurar opciones para las funciones ejecutivas (a través de la estimulación del esfuerzo, de la motivación hacia una meta). Adicionalmente, el afecto representa un elemento crucial para el aprendizaje, y los aprendices difieren notablemente en los modos en que ellos pueden ser comprometidos o motivados para aprender. Por tanto, habrá que ofrecer opciones amplías que reflejen los intereses de los alumnos, estrategias para afrontar tareas nuevas, opciones de autoevaluación y reflexión sobre sus expectativas, etc.

En este punto, es importante abordar el tema del proceso de enseñanza-aprendizaje para adultos en la educación de posgrado. Al respecto, Ortiz y Mariño (2008) señalan que, aunque entre los participantes de la educación posgraduada pueden hallarse desde jóvenes recién graduados hasta profesionales graduados hace varios años, a todos se les concede el estatus de adultos en virtud de los roles que cumplen en la sociedad y especialmente en su profesión. Así, en el marco de la educación de posgrado es fundamental tener en mente las características del pensamiento

adulto a fin de realizar y generar competencias acordes con ellas para los cursos de posgrado y sus respectivos sistemas de evaluación.

Como características fundamentales del pensamiento adulto, siguiendo a Ortiz y Mariño (2008) en primer lugar, cabe señalar que este es divergente, es decir, tolera la contradicción como un aspecto básico de la realidad. Esto tiene amplia correspondencia con el pensamiento creativo que le permite el descubrimiento de nuevos problemas que regularmente no tienen una solución única. Como segundo punto, los adultos presentan un pensamiento meta sistemático que les permite estimar la realidad tanto en términos lógicos como relativos y contradictorios, de modo que puedan observar dicha realidad como un sistema abierto y dinámico, compuesto por múltiples dimensiones que se interrelacionan entre sí. Como tercer punto, el pensamiento adulto es contextualizado, en tanto que toma en cuenta las circunstancias versátiles y específicas de la vida, sin guiarse únicamente por principios lógicos y absolutos. Como cuarto punto, el pensamiento adulto es dialéctico, pues observa la realidad como un conjunto organizado de formas y sistemas en avance e interacción. Rodríguez (1999, citado en Ortiz y Mariño 2008) agrega una quinta característica, a saber, la independencia del pensamiento adulto, pues es capaz de aprender efectivamente por sí mismo, lo que implica que el mayor tiempo deba dedicarlo a resolver, individualmente o por grupos, más que a la información encaminada por el profesor.

En segundo lugar, parece haber un énfasis en objetivos más que en competencias. Esto parecería obstaculizar que el profesional logre articular adecuadamente el conocimiento con la habilidad y la actitud. Al respecto, Tobón (2014) indica que las competencias consisten en desplegar y poner en actuación de forma articulada el saber ser, el saber hacer y el saber conocer, buscando una mejor convivencia, consigo mismo, los demás y el entorno ambiental-ecológico. Indica, además, que no se trata de procesos automáticos o de simple reproducción del conocimiento o empleo de instrumentos; sino que implican la creatividad, la elasticidad y el afrontamiento de situaciones diversas y de incertidumbre. En esta línea, formar y evaluar competencias en los alumnos tiene variadas implicaciones. Las más destacadas del modelo socioformativo son: Los estudiantes aprenden a resolver problemas; aprenden relacionando los saberes de variadas asignaturas; se forman en el ser, el hacer y el conocer; y despliegan iniciativa, creatividad, emprendimiento y trabajo en equipo.

De otro lado, Moncada (2011) hace énfasis en las ventajas de la educación basada en competencias. Indica que a través de la formación de competencias se pretende que el estudiante aplique los conocimientos que obtiene. En este sentido, el desarrollo de competencias implica un saber hacer (habilidades) con un saber (conocimiento), así como la ponderación de las consecuencias del impacto de ese hacer (valores y actitudes). Las ventajas serían las que siguen:

- a. Se desarrolla en un medio en el que el conocimiento cambia dinámicamente. Sin importar que la información cambie, el estudiante manejará la competencia de investigar, sintetizar y evaluar los nuevos datos que surjan en su ámbito profesional y personal.
- b. Favorece que el estudiante identifique los procesos empleados en la elaboración del propio conocimiento que lo habilita para saber hacer. Así se podrá tener una autorregulación sobre los pasos que lleva a cabo para lograr los objetivos que se proponga.
- c. Permite la articulación de los contenidos educativos entre sí y de éstos con las exigencias laborales de las sociedades del conocimiento.
- d. Fomenta que el estudiante acceda con eficiencia al sector productivo.
- e. Contribuye a la formación integral de los alumnos, en la medida que contribuye a mejorar su calidad de vida, promueve el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que le permiten un desarrollo y una madurez que expandan sus perspectivas y la toma adecuada de decisiones.

En tercer lugar, los instrumentos de evaluación se registran como desenfocados. Esto daría lugar a una tendencia subjetiva en la evaluación de estudiantes. Ligado a esto, en cuarto lugar, se observa la ausencia de rúbricas para sustentar el fenómeno de la evaluación. Esto daría lugar a la presencia en algunos casos de la improvisación para la evaluación. En tanto, el diseño de competencias está íntimamente ligado a la evaluación. La competencia no puede ser observada directamente en toda su complejidad, pero puede ser interferida en su desempeño. Esto requiere pensar acerca de los tipos de desempeños que permitirán reunir evidencia, en cantidad y calidad suficiente para hacer juicios razonables acerca de la competencia de un estudiante.

La evaluación de los aprendizajes es un elemento fundamental de la planificación, por las significativas repercusiones que tiene tanto en el proceso como en los resultados. Es, por ello, sustancial saber cómo se debe evaluar y ser consciente de lo que en la realidad de la evaluación se debe mejorar y cómo puede ejecutarse. Se considera la evaluación del aprendizaje como una

valoración de procesos y resultados con variadas funciones, destacándose el progreso de los procesos instructivos y la confirmación de los resultados deseados (Yániz, A. E. C., Villardón, G. L., & Universidad de Deusto (2006).

En este sentido, Cabaní y Cantero (2003; citados en Yániz, A. E. C., Villardón, G. L., & Universidad de Deusto. (2006) ponderan que la evaluación tiene una función reguladora del aprendizaje, en tanto que las decisiones que toman los estudiantes para gestionar el proceso de aprendizaje y estudio están condicionadas por las solicitudes de la evaluación a las que tienen que enfrentarse. Así, la evaluación es más un proceso de comunicación guiada, integrada en la instrucción en el aula y orientada al logro de los objetivos educativos, que un proceso de medida de resultados de aprendizaje. Así, es preciso considerar la evaluación como un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes, ya que, por un lado, debe funcionar como orientador de lo que se debe aprender y por otro, debe acarrear a la reflexión para la mejora del proceso (Zabalza, 2001; citado en Yániz, A. E. C., Villardón, G. L., & Universidad de Deusto (2006)).

La evaluación cumple dos propósitos fundamentales dentro de un proceso educativo:

1. Permitir la adecuación de la intervención pedagógica a las características propias de los alumnos, profesores, procesos u otros elementos que sean evaluados (McDonald y col. 2000).
2. Evaluar el grado en que se han conseguido los objetivos previstos en un proceso y otros logros no previstos. Además, una evaluación de calidad requiere ser válida y confiable, flexible e imparcial (McDonald y col. 2000). En este sentido, debe acopiar información de aquello que se quiere valorar y no de otro aspecto o constructo. Para obtener evaluaciones válidas se debe tener claro lo que se debe evaluar, teniendo criterios apropiados y resultados de aprendizaje definidos; recopilar evidencias a través de tareas claramente relacionadas con lo que se está evaluando; y realizar un muestreo de evidencias suficiente para demostrar que los criterios de desempeño han sido alcanzados.

En el ámbito de la evaluación se ha desarrollado una diversidad de nuevas orientaciones que ponderan la importancia de que se evalúen todos los objetivos formativos (conceptos, capacidades, actitudes, valores) a través de diversidad de procedimientos (Herrington y Herrington, 1998). Esta perspectiva se ha designado como evaluación auténtica o alternativa, aunque, en realidad, no es

más que una consecuencia coherente de la formación para el desarrollo de competencias y la diversidad de objetivos inherentes a la misma (Yániz, A. E. C., Villardón, G. L., & Universidad de Deusto, 2006).

En quinto lugar, el sílabo de la asignatura requiere ser actualizado. Esto daría lugar a un dominio conceptual en los estudiantes distante de las formulaciones actuales en psicoanálisis.

#### **4. NUDO CRÍTICO**

Como se mencionó, se ha detectado vacíos cognitivos y procedimentales en la evaluación que se realiza a los profesionales que cursan la asignatura de Teoría Psicoanalítica de la Especialización Psicoterapia Psicoanalítica en el CPPL, con las múltiples dificultades que esto constituye sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y de evaluación misma. A partir de esto, se propone trabajar en el diseño de un instrumento curricular de evaluación basado en competencias cognitivas para la enseñanza de la asignatura de Teoría psicoanalítica III impartida en la especialización de psicoterapia.

Es importante señalar la relevancia de tener en mente las competencias que debe desarrollar un estudiante en el curso en cuestión. Para acercarnos al tema, formalmente, la UCL, University College of London, ha generado un documento guía denominado “The competences required to deliver effective Psychoanalytic/ Psychodynamic Therapy”, que refiere competencias de manejo teórico (sobre el modelo dinámico de la mente y la psicopatología) y manejo técnico necesarios para llevar a cabo una adecuada práctica terapéutica de orientación psicoanalítica (Lemma et al., 2014). Señalaremos a continuación las competencias que refiere el documento que se relacionan con el curso de Teoría Psicoanalítica III en cuestión. El área correspondería al Conocimiento del modelo analítico/dinámico de la mente y las competencias propuestas citadas son las que siguen (Lemma et al., 2014):

- a. “La capacidad de aprender del conocimiento de que tenemos una vida mental consciente, así como una vida mental dinámicamente inconsciente”
- b. “La habilidad para aprender del conocimiento de las diferentes estructuras de la mente (ello, yo y superyó) y su contribución al desarrollo de la personalidad.”
- c. “La capacidad para aprender del conocimiento de un mundo interno inconsciente de relaciones de objeto que media la forma en que las personas se experimentan a sí mismas y a los demás. Esto a la vez informa cómo las personas actúan en el mundo exterior.”

- d. “La capacidad de aprender del conocimiento y mostrar respeto por la importancia de la vida imaginativa del paciente (por ejemplo, fantasías inconscientes, sueños, metáforas) como un vehículo para comprender su experiencia inconsciente de sí mismos y de los demás.” (Lemma et al., 2014).

Así, nos parece que estas se alinean más al componente cognitivo que al actitudinal y/o instrumental de las competencias psicoterapéuticas. En el Perú, como antecedente fundamental, es preciso señalar el estudio de Franco (2017), quien ha desarrollado recientemente su diseño curricular por competencias para el Instituto Inter-Cambio, una de las tres instituciones que en el Perú ofrecen una formación psicoanalítica. Las otras dos instituciones, la Sociedad Peruana de Psicoanálisis SPP y el Centro de Psicoterapia psicoanalítica de Lima (CPPL) no disponen de competencias articuladas.

## 5. OBJETIVOS

### 5.1. Objetivo General

|   |   |
|---|---|
| 1 | Diseñar un instrumento curricular de evaluación, basado en competencias cognitivas, para la enseñanza de la asignatura de Teoría psicoanalítica III impartida en la especialización en psicoterapia del Centro de Psicoterapia Psicoanalítica de Lima (CPPL). |
|---|---|

### 5.2. Objetivos Específicos

|   |   |
|---|---|
| 1 | Conocer la situación actual de los mecanismos de evaluación en aula, aplicados por los docentes que imparten la asignatura de Teoría psicoanalítica III en la Especialización en psicoterapia del Centro de Psicoterapia Psicoanalítica de Lima (CPPL). |
| 2 | Identificar los instrumentos de evaluación utilizados por el docente en la asignatura de Teoría psicoanalítica impartida en la Especialización en psicoterapia del Centro de Psicoterapia Psicoanalítica de Lima (CPPL).                                |

|   |   |
|---|---|
| 3 | Describir las competencias cognitivas que el mercado laboral requiere para esta profesión, en el marco de la Especialización en psicoterapia del Centro de Psicoterapia Psicoanalítica de Lima (CPPL).  |
| 4 | Implementar un instrumento curricular de evaluación basado en competencias cognitivas para la enseñanza de la asignatura de Teoría psicoanalítica III impartida en la especialización en psicoterapia del Centro de Psicoterapia Psicoanalítica de Lima (CPPL). |

## 6. FUNDAMENTACIÓN DEL PROYECTO - REVISIÓN BIBLIOGRAFICA

En los acápite siguientes se describe con sentido de contextualización empírica y teórica, los tópicos que dan sustento al proyecto.

### 6.1. El modelo de competencias en la educación

Zabala, A., & Arnau, L. (2014) muestran que el término surge en la década de los setenta con el propósito de definir aquello que hacía crecer el rendimiento en el trabajo, y se transpone al ámbito educativo a finales del siglo XX. Sin embargo, adquiere otro valor cuando se considera la competencia como la capacidad para resolver problemas en cualquier situación y fundamentalmente, cuando se trata de situaciones nuevas o diferentes a las ya conocidas, y en diversos contextos de actuación.

Siguiendo a Tobón (2006), las competencias forman la base primordial para orientar el currículo, la docencia, el aprendizaje y la evaluación desde un marco de calidad, considerando que provee principios, indicadores e instrumentos para hacerlo de forma más completa que cualquier otro enfoque educativo. Indica el autor que:

“las competencias son un enfoque porque sólo se focalizan en unos aspectos específicos de la docencia, del aprendizaje y de la evaluación, como son: 1) la integración de los conocimientos, los procesos cognoscitivos, las destrezas, las habilidades, los valores y las actitudes en el desempeño ante actividades y problemas; 2) la construcción de los programas de formación acorde con los requerimientos disciplinares, investigativos, profesionales, sociales, ambientales y laborales del contexto; y 3) la orientación de la educación por medio de estándares e indicadores de calidad en todos sus procesos. En este sentido, como bien expone Tobón (2005), el enfoque de competencias

puede llevarse a cabo desde cualquiera de los modelos pedagógicos existentes, o también desde una integración de ellos” (Tobón 2006).

Complementando lo anterior, Zabala, A., & Arnau, L. (2014) plantean las características de las competencias:

- a. Implican actuar eficazmente ante una situación-problema específica y en un contexto dado. Los componentes de la competencia se han de movilizar y aplicar en una situación determinada. Hasta que no se produzca esta aplicación, no podemos hablar de competencia.
- b. No son las personas, sino las actuaciones las que son competentes. La competencia siempre implica una actuación que es única.
- c. Hay grados de competencia, pues las intervenciones en la realidad tendrán más o menos éxito en función del grado de aprendizaje de sus componentes y del dominio de los procedimientos de la actuación competente.

El diseño de competencias está entrañablemente ligado a la evaluación. La competencia no puede ser observada claramente en toda su complejidad, pero puede ser inferida. Esto requiere meditar respecto a los tipos de desempeños que permitirán reunir evidencia, en cantidad y calidad suficiente para hacer reflexiones razonables acerca de la competencia de una persona. La evaluación de los aprendizajes es un elemento fundamental de la planificación, por las trascendentales implicancias que tiene tanto en el proceso como en los resultados. Se considera la evaluación del aprendizaje como una valoración de procesos y resultados con variadas funciones, subrayando la mejora de los procesos instructivos y la verificación de los resultados deseados (Yániz, A. E. C., Villardón, et al, 2006).

Una evaluación de calidad tiene que ser válida y fiable, flexible e imparcial (McDonald y col. 2000). Para conseguir evaluaciones válidas se debe tener claro lo que se debe evaluar, con relación a criterios apropiados y resultados de aprendizaje determinados; recoger evidencia a través de tareas manifiestamente relacionadas con lo que se está evaluando; y realizar un muestreo de evidencias suficiente para exponer que los criterios de desempeño han sido alcanzados. En el ámbito de la evaluación se ha desarrollado una variedad de nuevos enfoques que ponderan la importancia de que se evalúen todos los objetivos formativos (conceptos, capacidades, actitudes, valores) a través de diversas operaciones (Herrington y Herrington, 1998). Esta mirada se ha



nombrado *evaluación auténtica* aunque, en realidad, no es más que una derivación lógica de la formación para el desarrollo de competencias y la multiplicidad de objetivos inherente a la misma (Yániz, A. E. C., Villardón, G. L. et al. 2006)

Así, el diseño de competencias para la enseñanza en la educación superior, puede aplicarse tanto a nivel de pre grado como de postgrado. La presente investigación apunta a diseñar las competencias y el correspondiente sistema de evaluación para un curso de Metapsicología (teoría psicoanalítica) de un programa de especialización de posgrado en Psicoterapia psicoanalítica. Es necesario tener en mente que todos los estudiantes de esta especialización tienen ya una carrera previa en Psicología, Ciencias humanas o Educación.

## **6.2. Psicoanálisis y psicoterapia**

De acuerdo a Laplanche y Pontalis (2004), el psicoanálisis es una disciplina fundada por Freud y en la que, con él, es posible distinguir tres niveles: A) Un método de investigación que consiste esencialmente en evidenciar la significación inconsciente de las palabras, actos, producciones imaginarias (sueños, fantasías, delirios) de un individuo. Este método se basa fundamentalmente en las asociaciones libres del sujeto, que garantizan la validez de la interpretación. La interpretación psicoanalítica puede extenderse también a producciones humanas para las que no se dispone de asociaciones libres. B) Un método psicoterápico basado en esta investigación y caracterizado por la interpretación intervenida por la resistencia, de la transferencia y del deseo. En este sentido se utiliza la palabra psicoanálisis como sinónimo de cura psicoanalítica: ejemplo: emprender un psicoanálisis (o un análisis). C) Un conjunto de teorías psicológicas y psicopatológicas en las que se sistematizan los datos aportados por el método psicoanalítico de investigación y de tratamiento.

Específicamente, la psicoterapia es una actividad muy común dentro del ámbito de la salud mental. Su objetivo es ayudar al individuo o a un grupo a superar conflictos interpersonales y/o emocionales que les restan funcionalidad y/o bienestar (Moreno, 2017). Siguiendo a Laplanche y Pontalis (2004), la psicoterapia es, en sentido amplio, todo método de tratamiento de los desórdenes psíquicos o corporales que utilice medios psicológicos y, de manera más precisa, la relación del terapeuta con el enfermo: hipnosis, sugestión, reeducación psicológica, persuasión, etc.; en este sentido, el psicoanálisis es una forma de psicoterapia. Con el nombre de «psicoterapia analítica»

se designa una forma de psicoterapia basada en los principios teóricos y técnicos del psicoanálisis, aunque sin realizar las condiciones de una cura psicoanalítica rigurosa.

Así mismo, la psicoterapia es, en principio, una relación interpersonal, una conversación entre dos personas donde una tiene el rol de terapeuta, quien guía el proceso, y el otro tiene el rol del paciente, persona a quien se le ofrecerá la ayuda. Dentro de este contexto, el elemento trascendente del vínculo es el lenguaje, medio a través del cual se realizarán los intercambios de ideas y pensamientos entre el terapeuta y el paciente. A lo largo del siglo XX, distintas escuelas han desarrollado lineamientos teóricos y técnicos para llevar a cabo el proceso psicoterapéutico (Moreno, 2017).

Por su parte, Carlos Alberto Seguí, psicoanalista peruano, señala que la psicoterapia incorpora un conjunto de procedimientos aplicados con el fin de liberar al paciente de su sufrimiento psíquico. Asimismo, consiste en el empleo de un conjunto de medios psicológicos que tengan una repercusión emocional en el paciente, para así generarle nuevas vivencias y pueda readaptarse en un nuevo equilibrio. (Seguin 2007; citado en Moreno, 2017).

### **6.3. La formación en Psicoterapia Psicoanalítica**

Aproximadamente en 1908, Sigmund Freud fundó la Sociedad Psicológica de los Miércoles, espacios donde él discutía sus teorías e inquietudes con otros colegas en los mismos temas, quienes poco a poco se convirtieron, junto a Freud, en los primeros psicoanalistas. En 1910 fundó la Asociación Psicoanalítica Internacional, cuya misión fue y es, ser el vínculo entre psicoanalistas de diversos países y difundir el conocimiento psicoanalítico a través de publicaciones. A partir de la formación de la Asociación Psicoanalítica Internacional (IPA, por sus siglas en inglés), comenzaron a fundarse sociedades psicoanalíticas en muchas partes del mundo, cuyas funciones fueron, entre otras, agrupar a los psicoanalistas locales y formar nuevos psicoanalistas. Así, la formación en Psicoanálisis se da en los institutos que forman parte de las sociedades de Psicoanálisis asociadas y acreditadas por la IPA.

En tanto, la presencia del psicoanálisis corresponde a la singularidad del país en el que se instaura (Rodríguez, 2019). Sin embargo, existen múltiples aspectos comunes que se actúan como línea transversal de formación en Psicoanálisis. En primer lugar, todos los programas de formación

parten del “trípode freudiano”, es decir, de la clásica formación en psicoanálisis donde el alumno tiene un análisis personal, forma parte de cursos teóricos y realiza casos control, es decir, analiza a un paciente y supervisa sus sesiones con un psicoanalista senior. En segundo lugar, todas las mallas curriculares revisadas están divididas en aproximadamente cinco áreas. Estas son: Teoría (autores freudianos y post freudianos), Técnica, Psicopatología, Seminarios complementarios y Supervisión de casos. En tercer lugar, por lo general ningún programa ofrece detalles metodológicos específicos y la evaluación está basada en la presentación de trabajos escritos.

Si bien es unánimemente valorado el trípode que conforman el análisis del analista, la supervisión de casos clínicos y la enseñanza de la teoría y la clínica psicoanalítica, en los últimos años la IPA reconoce tres modelos de formación además de los aceptados para el desarrollo del psicoanálisis en el este europeo, extremo oriente y países de Latinoamérica en que no existen sociedades psicoanalíticas y en los que las reglamentaciones son mucho más laxas. Aunque el modelo Eitingon que era la base de los estándares únicos exigidos hasta hace pocos años sigue vigente en muchas sociedades, se sumaron desde entonces el modelo francés y el modelo uruguayo con diferencias en la cantidad de sesiones semanales exigidas y en la forma de articulación de los tres elementos del trípode. (Fainstein, 2015).

Tanto el modelo francés como el uruguayo coinciden con matices en un efecto de desinstitucionalización del análisis de formación. Transitarlo es, para ambos modelos, una exigencia ineludible; pero las instituciones que adhieren a ellos dejan librado el pautado de la experiencia a la dupla analista-colega en formación. El modelo británico, por su parte, sostiene la observancia estricta de los estándares como criterio para reconocer un análisis como didáctico; insiste en la importancia del clásico trípode, y es por eso también que (aunque no siempre lo explicitamos) no valoramos igualitariamente el peso de sus tres componentes (Cabral, 2014).

#### **6.4. La formación en Psicoanálisis clásico y Psicoterapia psicoanalítica en Sudamérica**

En el caso de las referencias en Sudamérica, la Sociedad Chilena de Psicoanálisis (ICHPA), fundada en 1989, brinda una formación en Psicoanálisis clásico, dirigida únicamente a psicólogos y médicos. La ICHPA ofrece otro programa de formación, esta vez de maestría en convenio con la Universidad Adolfo Ibáñez. Este programa dura 2 años y se trata de una Maestría en Psicología

Clínica con mención en Psicoanálisis. Otro espacio de formación en Chile es la Asociación Psicoanalítica Chilena, institución representante de la IPA en Chile, fundada en 1949. Este espacio cuenta con un instituto de formación de psicoanalistas.

En Uruguay encontramos la Asociación Psicoanalítica del Uruguay, fundada en 1955 y representante de la IPA en Uruguay, la cual ofrece una Formación en Psicoanálisis clásico en forma de Máster en Psicoanálisis, ya que dicha institución fue reconocida por el Ministerio de Educación y Cultura como Instituto Universitario en el 2003.

En Argentina, encontramos en primer lugar, la Asociación Psicoanalítica de Buenos Aires, creada en 1942 y representante de la IPA en Argentina, y su Instituto Universitario de Salud Mental (IUSAM). Brindan una formación de cuatro años de duración. Por otro lado, la Asociación Psicoanalítica Argentina (APA) brinda dos opciones: La primera es la formación clásica en Psicoanálisis a través de su Instituto de Psicoanálisis “Ángel Garma”. La segunda opción de formación consiste en una Maestría en Psicoanálisis a través de un convenio con la Universidad del Salvador. Otra opción de formación que encontramos en Argentina es la Asociación Escuela Argentina de Psicoterapia para Graduados, miembro de la Federación Latinoamericana de Psicoterapia Psicoanalítica y Psicoanálisis, FLAPPSIP y del Foro de Instituciones de Profesionales de Salud Mental de la CABA. Este espacio brinda varias opciones de formación, entre las que encuentran la Maestría en Psicoanálisis, programa brindado en convenio con la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de la Matanza; y la Especialización en Psicoanálisis con Orientación Clínica en Adultos, una vez más en convenio con la Escuela de Posgrado de la Universidad de la Matanza.

### **6.5. La formación en Psicoanálisis en el Perú**

La Sociedad Peruana de Psicoanálisis (SPP) inició su proceso de creación en el año 1969, año en el cual un reconocido psicoanalista peruano, regresó al Perú luego de completar su formación en psicoanálisis en la Sociedad Psicoanalítica Británica. Luego se unirían a la creación de la sociedad otros dos psicoanalistas, también asociados a la misma Sociedad Británica. En el año 1987 la Sociedad Peruana de Psicoanálisis es reconocida como sociedad componente. Hasta el día de hoy es ella la encargada de la formación en Psicoanálisis clásico y es la única institución afiliada a

la IPA en el Perú, asociando a los candidatos que terminan su formación satisfactoriamente. Admite profesionales del área de la salud física y mental, así como del ámbito de las Humanidades y carreras afines.

En el campo de la Psicoterapia de orientación Psicoanalítica, en el año 1983 se fundó el Centro de Psicoterapia Psicoanalítica de Lima, CPPL, asociación civil dedicada al desarrollo del quehacer psicoterapéutico y a la difusión del pensamiento psicoanalítico. Ofrece, además, hasta la actualidad, una formación en Psicoterapia de orientación Psicoanalítica de cuatro años de duración.

Por otro lado, alrededor del año 1997, se fundó la Escuela de Psicoterapia Psicoanalítica Clínica y Aplicada. Actualmente esta institución ya no existe. En el año 2014 surgió una nueva institución dedicada a la difusión y formación de terapeutas en Psicoterapia de orientación Psicoanalítica que amplía ligeramente la oferta de espacios de formación: Inter-Cambio, Instituto de Psicoterapia Psicoanalítica.

Desde el ámbito académico formal, la Pontificia Universidad Católica del Perú lanzó en agosto de 2016 la Maestría en Intervención Clínica Psicoanalítica, la cual tiene como objetivo formar profesionales expertos en temas de diagnóstico, intervención e investigación clínica desde la perspectiva psicoanalítica. Únicamente acepta psicólogos.

### **6.6. La formación en el CPPL**

La malla curricular de la formación del CPPL comprende cinco grandes áreas en las que se inscriben los diversos cursos. Estas áreas son: Teoría psicoanalítica, Psicopatología, Técnica y supervisión, Autores postfreudianos y Seminarios complementarios. Algunos cursos de la cátedra de Técnica y supervisión han logrado articular cuatro instancias a partir de las cuales se realiza la evaluación. Estas son: Solvencia teórica, Solvencia clínica, Idoneidad y Asistencia.

### **6.7. Contexto curricular de la asignatura**

El curso sobre el que se apunta a desarrollar el presente proyecto de mejora es Teoría psicoanalítica III (I Semestre: Teoría psicoanalítica: del inconsciente al ello. II Semestre: El modelo estructural. La nueva teoría pulsional) del plan de estudios de la Especialización en Psicoterapia

psicoanalítica que se imparte en el Centro de Psicoterapia psicoanalítica de Lima (CPPL). Dicha asignatura se imparte en la cátedra de Teoría psicoanalítica y en ella se inscriben estudiantes de 3er año de formación.

En el primer semestre del año se revisan los trabajos vinculados a la denominada “Segunda Tópica”, es decir, “Más allá del principio de placer” y “El problema económico del masoquismo”. Se trata de familiarizar al alumno con las contribuciones e ideas fundamentales que Freud fue desarrollando a lo largo de su producción. Nuestro objetivo es dar a conocer las ideas desarrolladas en esta etapa del pensamiento freudiano que terminó con el conocido “giro de los años 20”. En el segundo semestre del año, siguiendo con una lectura cronológica de la metapsicología freudiana y, luego de haber estudiado el cambio en su conceptualización de las pulsiones que terminó con el planteamiento de la existencia de pulsiones de muerte y pulsiones de vida, se analizarán los textos freudianos “El yo y el ello” e “Inhibición, síntoma y angustia”, producto ambos del cambio teórico conocido como el “giro de los años 20s”. Adicionalmente, se revisarán textos de autores postfreudianos que realizan postulados acerca de las temáticas abordadas en los textos freudianos mencionados (Fuente: Sílabo del curso. CPPL, 2019).

El propósito de esta asignatura es la comprensión de los textos freudianos y postfreudianos a nivel metapsicológico. Apunta a la reflexión sobre el paso del modelo de la mente tópico al estructural, el cual permitirá la comprensión y tratamiento de nuevas patologías.

El curso adopta la modalidad de seminario de discusión de textos freudianos y temas de interés. Se procura articular los textos teóricos con textos clínicos, enfatizando la producción latinoamericana.

## 7. MATRIZ DEL PROYECTO

| N° | Elementos del diagnóstico que fundamentan los objetivos específicos   | Objetivos Específicos (O.E.)  | Acciones a realizar (descripción)                                       | Indicadores que se van a intervenir                          | Instrumentos utilizados para recolectar la información | Actores de la institución involucrados |
|----|---|---|---|--|--|--|
| 1  | Los procedimientos actuales de evaluación de aprendizaje en el CPPL son tradicionales, se basan en objetivos y no buscan el desarrollo de competencias cognitivas.                            | Conocer la situación actual de los mecanismos de evaluación en aula, aplicados por los docentes que imparten la asignatura de Teoría psicoanalítica III en la Especialización en psicoterapia del Centro de Psicoterapia Psicoanalítica de Lima (CPPL). | Trabajo de campo mediante la observación participante dentro del aula   | 1. Tipo de evaluación aplicada.<br>2. Medio de calificación. | - Observación participante.<br>- Registro anecdótico.  | Docente<br>Estudiantes                 |
| 2  | Es un común denominador la evaluación sumativa, condenatoria, cuantitativa, dejando de lado otros aspectos (cualitativos) de los estudiantes que son relevante para el ejercicio profesional. | Identificar los instrumentos de evaluación utilizados por el docente en la asignatura de Teoría psicoanalítica impartida en la Especialización en psicoterapia del Centro de Psicoterapia Psicoanalítica de Lima (CPPL).                                | Identificar el mecanismo de medición de los instrumentos de evaluación. | Calificación<br>Medición                                     | Sistematización del registro de notas.                 | Docente<br>Estudiantes                 |

|   |   |  |  |   |                             |                        |
|---|---|--|--|---|-----------------------------|------------------------|
| 3 | Ausencia de competencias para el ejercicio intelectual: Habilidades de análisis, de reflexión, de crítica constructiva, de síntesis, entre otras. | Describir las competencias cognitivas que el mercado laboral requiere para esta profesión, en el marco de la Especialización en psicoterapia del Centro de Psicoterapia Psicoanalítica de Lima (CPPL). | Descripción de las competencias cognitivas:<br>- De análisis<br>- De interpretación<br>- De argumentación. | Capacidad de comunicación<br>Capacidad de respuesta<br>Capacidad de Reflexión | Entrevista semiestructurada | Docente<br>Estudiantes |
|---|---|--|--|---|-----------------------------|------------------------|

Fuente: Elaboración propia (2019)

## 8. RESULTADOS ESPERADOS Y PRINCIPALES ACTIVIDADES ASOCIADAS

| <b>Describir las actividades y resultados esperados observables y medibles, en relación a cada uno de los objetivos específicos definidos.</b>  |   |   |
|---|---|---|
| <b>Objetivos Específicos</b>  | <b>Resultados Esperados</b>   | <b>Principales Acciones Asociadas</b>   |
| Conocer la situación actual de los mecanismos de evaluación en aula, aplicados por los docentes que imparten la asignatura de Teoría psicoanalítica en la Especialización en psicoterapia del Centro de Psicoterapia Psicoanalítica de Lima (CPPL). | Descripción del 100% de los mecanismos de evaluación aplicados por los docentes que imparten la asignatura de Teoría psicoanalítica III en la Especialización en psicoterapia del Centro de Psicoterapia Psicoanalítica de Lima (CPPL). | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ejecución de trabajo de campo titulo colaborativo entre docentes que imparten la asignatura.</li> <li>- Fijación fotográfica y bibliográfica de lo datado en el trabajo de campo.</li> </ul> |



|   |   |  |
|---|---|--|
| <p>Identificar los instrumentos de evaluación utilizados por el docente en la asignatura de Teoría psicoanalítica impartida en la Especialización en psicoterapia del Centro de Psicoterapia Psicoanalítica de Lima (CPPL).</p> | <p>Identificación del 100% de los instrumentos de evaluación utilizados por el docente en la asignatura de Teoría psicoanalítica impartida en la Especialización en psicoterapia del Centro de Psicoterapia Psicoanalítica de Lima (CPPL).</p>            | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboración de rúbricas estandarizadas.</li> <li>- Categorización de aspectos a evaluar: (a) Cuantitativos y (b) Cualitativos.</li> </ul>   |
| <p>Describir las competencias cognitivas que el mercado laboral requiere para esta profesión, en el marco de la Especialización en psicoterapia del Centro de Psicoterapia Psicoanalítica de Lima (CPPL).</p>                   | <p>Aproximación a la mayor cantidad de información posible extraída de la narrativa testimonial de los sujetos entrevistados (2 docentes y 3 estudiantes) para describir las competencias cognitivas que el mercado laboral requiere en la profesión.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diseño de entrevista semiestructurada.</li> <li>- Selección de sujetos de información según criterios preestablecidos.</li> <li>- Aplicación de entrevistas.</li> <li>- Degradación de la información.</li> <li>- Sistematización de las entrevistas.</li> <li>- Develación de los hallazgos de las entrevistas.</li> </ul> |

**Fuente:** Elaboración propia (2019)

## 9. RESULTADOS QUE SE ESPERA OBTENER AL FINALIZAR CADA LA FASE DEL PROYECTO

Como técnica de recogida de información se aplicó una entrevista semiestructurada, cuyas preguntas se concentraron en indagar sobre los nudos críticos y los objetivos del proyecto. Es importante destacar que una entrevista semiestructurada o libre es aquella en la que se trabaja con preguntas abiertas, sin un orden preestablecido, adquiriendo características de conversación. Esta técnica consiste en realizar preguntas de acuerdo a las respuestas que vayan surgiendo durante la entrevista. A continuación se presente el desarrollo en cada una de sus fases:

## 9.1. Fase Inicial

En la fase inicial se procedió a diseñar la entrevista semiestructurada. Dicha entrevista se enunció con preguntas que permitieran indagar la situación estudiada en el marco de los nudos críticos evidenciados y de los objetivos del proyecto. También se procedió a seleccionar los sujetos de información y a concretar la permisología requerida, apoyada en el consentimiento informado con el propósito de denotar que la información se empleó con fines eminentemente académicos. Dicho procedimiento se ilustra a continuación:

### Cuadro 1

#### *Entrevista semiestructurada*

| Objetivos   | Preguntas de entrevista semiestructurada a docentes (2) y alumnos (4)  |
|---|--|
| Conocer la situación actual de los mecanismos de evaluación en aula, aplicados por los docentes que imparten la asignatura de Teoría psicoanalítica III en la Especialización en psicoterapia del Centro de Psicoterapia Psicoanalítica de Lima (CPPL). | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Cuáles son los métodos, estrategias o mecanismos de evaluación habitualmente usados en su curso? ¿Son estos cuantitativos y/o cualitativos? (Docentes)</li> <li>2. ¿Cuál cree usted que sería un sistema de evaluación que se ajuste a las características de la especialización?</li> </ol>  |
| Identificar los instrumentos de evaluación utilizados por el docente en la asignatura de Teoría psicoanalítica impartida en la Especialización en psicoterapia del Centro de Psicoterapia Psicoanalítica de Lima (CPPL).                                | <ol style="list-style-type: none"> <li>3. ¿Existen instrumentos de evaluación habitualmente usados en su curso? ¿Son estos cuantitativos y/o cualitativos? (Docentes)</li> </ol>   |
| Describir las competencias cognitivas que el mercado laboral requiere para esta profesión, en el marco de la Especialización en psicoterapia del Centro de Psicoterapia Psicoanalítica de Lima (CPPL).  | <ol style="list-style-type: none"> <li>4. ¿Cómo definiría usted una competencia cognitiva en una formación psicoanalítica?</li> <li>5. ¿Qué tipo de competencias profesionales deben desarrollar los terapeutas de orientación psicoanalítica?</li> <li>6. En su opinión ¿cómo cree usted que se llega al desarrollo de dichas competencias durante la formación del terapeuta?</li> <li>7. ¿Qué tipo de rol deberán desarrollar los docentes de formaciones psicoanalíticas dentro de un modelo por competencias profesionales?</li> <li>8. ¿Qué tipo de competencias cognitivas apunta el curso de Teoría psicoanalítica a desarrollar?</li> <li>9. ¿Cómo le parece que estas últimas competencias contribuirían a la formación del psicoterapeuta y a su práctica profesional?</li> </ol> |

**Fuente:** Elaboración propia (2019)

Como segundo paso, una vez aplicadas las entrevistas a los sujetos de información, se procedió a la degrabación y formal transcripción del relato en matrices de información, mismas que puede evidenciarse en el anexo 3 del proyecto. Esta matriz de información en el contexto de la investigación cualitativa se conoce como matriz de categorización o filtro metodológico para generar las categorías sobre las que emergerán los resultados. Para Rivas, la categorización es un proceso por medio del cual se busca reducir la información de la investigación con el fin de expresarla y describirla de manera conceptual, de tal manera que respondan a una estructura sistemática, inteligible para otras personas, y por lo tanto significativa (Rivas, 2011: 48). Este anexo se resume a continuación:

## Cuadro 2

### *Matriz de categorías y subcategorías*

| <b>Categoría</b>  | <b>Subcategorías</b>   |
|---|--|
| Métodos, estrategias o mecanismos de evaluación habitualmente usados en la evaluación | Participación activa: en clases teóricas y discusiones clínicas<br>Participación desde la reflexión y experiencia personal<br>Trabajos en clases<br>Ensayo en el que se reflexione sobre algún tema de interés del curso<br>Examen conceptual escrito<br>Examen oral final<br>Debates en clase en distintas modalidades<br>Resúmenes entregables de textos |
| Dificultades actuales en los mecanismos de evaluación                                 | Poca claridad de las consignas de los trabajos<br>Poca claridad inicial sobre el modo de evaluación<br>Poca claridad sobre los criterios de evaluación. Evaluación subjetiva<br>Retroalimentación no oportuna y no cualitativa<br>Insuficientes criterios de calificación  |
| Consecuencias de las dificultades en los mecanismos de evaluación                     | Trabajos heterogéneos, con amplias diferencias de profundidad  |
| Sistema de evaluación que se considera ideal  | Trabajos en los que se articule lo teórico y práctico<br>Sistema de evaluación que se ajuste al nivel de desarrollo del alumno<br>Evaluación que implique una elaboración propia, en un trabajo cooperativo nutritivo de todos los alumnos   |
| Definición de competencias psicoanalíticas  | Capacidad de análisis y reflexión personal   |

|   |   |
|---|---|
| <p>Competencias profesionales que deben desarrollar los terapeutas de orientación psicoanalítica</p>  | <p>Aplicación de lo teórico al campo práctico<br/> Ética en el ejercicio psicoterapéutico<br/> Autonomía para acercarse, profundizar en la información e interpretarla<br/> Flexibilidad mental, capacidad de ver las cosas desde distintos vértices<br/> Desarrollo de la escucha analítica, empática e interna.<br/> Capacidad de asimilación, internalización e integración de conceptos al bagaje previo<br/> Curiosidad científica, capacidad de tolerar la incertidumbre. Curiosidad, cuestionarse el por qué, de dónde.<br/> Desarrollo del pensamiento simbólico y metafórico</p> |
| <p>Forma como se llega al desarrollo de esa competencia durante la formación</p>  | <p>Competencias transversales: ética<br/> Ejercicio de revisión de muchos casos y desde muchas teorías<br/> Apuntar a la solidez teórica integrada con la aplicación práctica<br/> Valoración profunda de la mirada del otro<br/> Vivencia de los conceptos psicoanalíticos en el propio análisis/psicoterapia personal<br/> Supervisión clínica (discusión del caso de un paciente propio con un colega de mayor experiencia)</p>  |
| <p>Rol de los docentes en el desarrollo de las competencias</p>   | <p>Consistencia entre la práctica ética docente y la práctica ética terapéutica<br/> Fomento de la autonomía en la investigación teórica<br/> Fomento de la flexibilidad mental. Alentar a ver un fenómeno desde distintos puntos de vista.<br/> Promover la interiorización y asimilación de los conceptos transmitidos a la propia práctica clínica y a la experiencia psicoterapéutica<br/> Promover el enfoque crítico de la lectura de los textos</p>  |
| <p>Competencias cognitivas que apunta el curso de Teoría psicoanalítica a desarrollar</p>   | <p>Manejo de diversas teorías<br/> Desarrollo de una sólida base teórica, como fundamento de la reflexión y toma de postura personal<br/> Aplicación del bagaje teórico a la práctica<br/> Curiosidad y capacidad de cuestionamiento e indagación</p>   |
| <p>Forma en que las competencias de los cursos de Teoría psicoanalítica contribuirían a la formación del psicoterapeuta y a su práctica profesional</p> | <p>Aportan reflexión teórica que sirve de base para el ejercicio clínico<br/> Competencias teóricas como base del desarrollo de competencias técnicas<br/> Competencias teóricas como promotoras de la flexibilidad mental y la no rigidez</p>  |

**Fuente:** Elaboración propia (2019)

El ejercicio cualitativo de la categorización permitió leer y releer con sentido hermenéutico las narrativas testimoniales de los sujetos entrevistados, a los fines de vislumbrar en contexto de la práctica diaria cuáles son las categorías y elementos de éstas (subcategorías) que validan los vacíos o nudos críticos de la investigación, y brindan información ontológica y vivencial para reconocer

cuáles son los aspectos que es necesario fortalecer en el diseño de un instrumento curricular de evaluación basado en competencias cognitivas para la enseñanza de la asignatura de Teoría Psicoanalítica III impartida en una Especialización en Psicoterapia psicoanalítica del citado centro de estudios.

## **9.2. Fase de Implementación**

La fase de implementación corresponde a identificar los elementos y aspectos que, de acuerdo al trabajo indagatorio anterior, debe considerarse en el diseño del instrumento curricular de evaluación basado en competencias cognitivas. Para ello se utilizó la técnica de saturación de información, a través de la cual, se puso en evidencia la forma en que los sujetos de información ven el mundo respecto a la asignatura que se imparte y se validaron sus perspectivas mediante coincidencias en las narrativas. Esta información se ilustra en el anexo 4 del trabajo y permitió denotar las características del instrumento curricular que se propone de acuerdo a los objetivos del proyecto:

### Cuadro 3

#### Aspectos esenciales del instrumento curricular de evaluación propuesto

| <b>Objetivo general:</b> Diseñar un instrumento curricular de evaluación, basado en competencias cognitivas, para enseñanza de la asignatura de Teoría psicoanalítica III impartida en la especialización en psicoterapia del Centro de Psicoterapia Psicoanalítica de Lima (CPPL). |  |  |  |
|---|--|--|--|
| <b>Objetivo Específico</b>  | <b>Códigos de saturación</b>   | <b>Categoría emergente</b>   | <b>Aspectos a considerar en el instrumento</b>   |
| Identificar los instrumentos de evaluación utilizados por el docente en la asignatura de Teoría psicoanalítica impartida en la Especialización en psicoterapia del Centro de Psicoterapia Psicoanalítica de Lima (CPPL).  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Participación desde la reflexión y experiencia personal.</li> <li>- Trabajos en clases.</li> <li>- Ensayo en el que se reflexione sobre algún tema de interés del curso.</li> <li>- Examen conceptual escrito</li> <li>- Examen oral final</li> <li>- Debates en clase en distintas modalidades</li> <li>- Resúmenes entregables de textos.</li> <li>- Examen de nivel</li> </ul>   | Métodos, estrategias o mecanismos de evaluación habitualmente usados en la evaluación  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mecanismos de evaluación en aula basados en la participación activa.</li> <li>- Mecanismos de evaluación en aula basados en la participación de libre elección temática.</li> <li>- Mecanismos de evaluación en aula basados en instrumentos estandarizados.</li> </ul> |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Poca claridad de las consignas de trabajo</li> <li>- Poca claridad inicial sobre el modo de evaluación</li> <li>- Poca claridad sobre los criterios de evaluación</li> <li>- Retroalimentación no oportuna y no cualitativa</li> <li>- Insuficientes criterios de calificación</li> </ul>   | Dificultades actuales en los mecanismos de evaluación                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificultades en la estandarización de los elementos de evaluación</li> <li>- Lejanía entre los criterios del curso y la didáctica del profesor</li> <li>- Ausencia de criterios de retroalimentación.</li> <li>- (Consecuencia)</li> </ul>                              |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabajos heterogéneos, con amplias diferencias de profundidad</li> </ul>  | Consecuencias de las dificultades en los mecanismos de evaluación                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabajos heterogéneos</li> <li>- Desconocimiento de los aprendizajes de los propios alumnos</li> </ul>  |
| Describir las competencias cognitivas que el mercado laboral requiere para esta profesión, en el marco de la Especialización en psicoterapia del Centro de Psicoterapia Psicoanalítica de Lima (CPPL).  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aplicación de lo teórico a lo práctico</li> <li>- Ética en el ejercicio</li> <li>- Autonomía para acercarse, profundizar la información e interpretarla</li> <li>- Flexibilidad mental, capacidad de ver las cosas desde distintos vértices.</li> <li>- Desarrollo de la escucha analítica empática e interna</li> <li>- Asimilación de conceptos a los previos</li> <li>- Curiosidad científica, capacidad para tolerar incertidumbre</li> </ul> | Definición de competencias psicoanalíticas: Capacidad de análisis y reflexión personal | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Flexibilidad entre los elementos teóricos y la experiencia clínica</li> <li>- Comportamiento ético</li> <li>- Desarrollo empático y vincular</li> <li>- Cuestionamiento crítico y curiosidad</li> <li>- Organización de información</li> </ul>                          |

|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollo del pensamiento simbólico y metafórico</li> </ul>  |  |   |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Competencia transversal: Ética</li> <li>- Revisión de casos y teorías</li> <li>- Solidez teórica y práctica</li> <li>- Valoración profunda de la mirada del otro</li> <li>- Análisis</li> <li>- Supervisión</li> </ul>  | Forma como se llega al desarrollo de esa competencia durante la formación  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover el respeto y la participación de los integrantes</li> <li>- Presentación de materiales teóricos</li> <li>- Aplicación de conocimientos</li> <li>- Vivencia de análisis personal</li> <li>- Espacios de supervisiones</li> </ul>   |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Manejo de diversas teorías</li> <li>- Desarrollo de una sólida base teórica, como fundamento de la reflexión y toma de postura personal</li> <li>- Aplicación del bagaje teórico a la práctica</li> <li>- Curiosidad y capacidad de cuestionamiento e indagación</li> </ul> | Competencias cognitivas que apunta el curso de Teoría psicoanalítica a desarrollar   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Curiosidad, creatividad y capacidad de generar conocimientos</li> <li>- Integración de aspectos teóricos</li> <li>- Aplicación de elementos teóricos en situaciones clínicas</li> </ul>  |
| Implementar un instrumento curricular de evaluación basado en competencias cognitivas para enseñanza de la asignatura de Teoría psicoanalítica III impartida en la especialización en psicoterapia del Centro de Psicoterapia Psicoanalítica de Lima (CPPL). | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabajos en los que articule lo teórico y lo práctico</li> <li>- Sistema de evaluación que se ajuste al nivel de desarrollo del alumno</li> <li>- Evaluación que implique la elaboración propia</li> </ul>  | Sistema de evaluación que se considera ideal   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluaciones cualitativas a través del discurso del estudiante</li> <li>- Evaluación de contenidos teóricos y aplicaciones prácticas</li> <li>- Evaluación de capacidades individuales</li> </ul>  |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Transmisión de aspectos éticos</li> <li>- Fomento de la reflexión teórica</li> <li>- Fomentar la integración teórica con la práctica clínica</li> <li>- Transmisión de las propias experiencias al servicio del aprendizaje</li> </ul>                                      | Rol de los docentes en el desarrollo de las competencias   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Consistencia entre la práctica ética docente y la práctica ética terapéutica</li> <li>- Fomento de la autonomía en la investigación teórica</li> <li>- Fomento de la flexibilidad mental. Alentar a ver un fenómeno desde distintos puntos de vista.</li> <li>- Promover la interiorización y asimilación de los conceptos transmitidos a la propia práctica clínica y a la experiencia psicoterapéutica</li> <li>- Promover el enfoque crítico de la lectura de los textos</li> </ul> |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aportan reflexión teórica que sirve de base para el ejercicio clínico</li> <li>- Competencias teóricas como base del desarrollo de competencias técnicas</li> <li>- Competencias teóricas como promotoras de la flexibilidad mental y la no rigidez</li> </ul>              | Forma en que las competencias de los cursos de Teoría psicoanalítica contribuirían a la formación del psicoterapeuta y a su práctica profesional | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aportan reflexión teórica que sirve de base para el ejercicio clínico</li> <li>- Competencias teóricas como base del desarrollo de competencias técnicas y su aplicación en la clínica</li> </ul>  |

**Fuente:** Base de información de las entrevistas (2019).

### **9.3. Fase de Término y Resultados esperados**

En esta fase se estructura el instrumento de evaluación. Dicha estructura se basa en la información de la matriz que relaciona las categorías con los objetivos del proyecto. Se optó por un portafolio electrónico como instrumento de evaluación.

#### **9.3.1. El portafolio como herramienta de evaluación**

Siguiendo a Díaz Barriga et al. (2011a), de acuerdo con algunos autores, el binomio portafolio-rúbricas de evaluación hace posible el establecimiento de estándares de evaluación adecuados y la valoración tanto cualitativa como cuantitativa de un portafolio (Barret, 2001). El modelo de e-portafolio se sostiene en el enfoque de enseñanza situada y evaluación auténtica. Debe incluir la descripción del modelo de e-portafolio, las capacidades y aprendizajes esperados en los alumnos, las preguntas clave para la reflexión, las entradas mínimas a incluir y el tipo de evidencia o artefactos esperados, así como los recursos tecnológicos empleados (Díaz Barriga et al. 2011a).

Se concibe al portafolio electrónico como un instrumento que promueve el aprendizaje a través de la inclusión y análisis de un conjunto de evidencias en formato digital. El uso del portafolio electrónico en el ámbito educativo se vincula con dos elementos importantes: el portafolio tradicional y las tecnologías de la información y la comunicación. Del primero toma la imagen central de ser un instrumento en el que se incluyen muestras de trabajos que reflejan los conocimientos y habilidades de un estudiante. De ser utilizado en un principio por profesionales tales como diseñadores y fotógrafos, su uso se amplió a otros campos, entre ellos el educativo. Con el apogeo de las tecnologías de la información y la comunicación, su uso obtuvo otras dimensiones, dadas las posibilidades de incluir muestras en distintas modalidades. En este sentido, la digitalización extendió los horizontes, en términos de objetivos y usos, del portafolio tradicional (Buenrostro y Bañuelos, 2014).



### **9.3.2. Definición de portafolio**

Podemos decir que un portafolio de aprendizaje es una selección o colección de trabajos académicos que los alumnos realizaron en el transcurso de un ciclo o curso con base en alguna dimensión temporal o ajustándose a un proyecto de trabajo prefijado. No se trata de una colección al azar o de trabajos sin relación, por el contrario, muestra el crecimiento progresivo y los aprendizajes conseguidos por los autores del mismo en relación con el currículo o actividad profesional en cuestión (Airasian, 2001; Díaz Barriga Barriga, 2006). Implica una evaluación semiformal y cualitativa, aunque también puede incorporar criterios cuantitativos y que permitan esclarecer el progreso logrado en términos de proceso, destacando el aprendizaje de destrezas complejas que se evalúan de manera longitudinal e integral (Herman, Aschbacher y Winters, 1992; citados en Díaz Barriga et al. 2011a)

Siguiendo a Díaz Barriga et al. (2011a), con base en la idea de que en un portafolio se deben explorar tanto procesos como productos, el Joint Information Systems Committee del Reino Unido (JISC), sugiere que un portafolio electrónico consiste en:

“Una producción creada por el aprendiz, una colección de artefactos digitales que articulan sus experiencias, desempeños y aprendizajes. En torno a cada una de las producciones o presentaciones incluidas por el estudiante, subyace un proceso enriquecedor y complejo de planeación, síntesis, compartición, discusión, reflexión recepción y respuesta a la retroalimentación. Estos procesos, referidos al e-portafolio basado en el aprendizaje, son el foco de atención creciente, desde que el proceso de aprendizaje puede ser tan importante como el producto final” (Joyes, Gray y Hartnell-Young, 2010: 16; citados en Díaz Barriga et al., 2011a).

### **9.3.3. Antecedentes del uso del portafolio en disciplinas afines**

Díaz Barriga et. al (2011) reporta el estudio con e-portafolios llevado a cabo con estudiantes de psicología y señala que las conclusiones apuntan a que los e-portafolios de aprendizaje permiten, además de la recuperación y sistematización de producciones y experiencias de aprendizaje significativas, constituirse como instrumento para el monitoreo y la autorregulación del aprendizaje, así como para la meditación respecto a propia identidad profesional y la trayectoria personal y académica. Con base en lo reportado por los propios estudiantes, se observa que consistió también en un medio para dejar constancia del desarrollo de las competencias profesionales, así como una manera personal de enunciar la comprensión y la reelaboración de los

contenidos –objeto de estudio- y también un utensilio para la introspección, la reflexión y el desarrollo personal y académico. A partir de esto observamos que un portafolio académico implica la expresión de la identidad y de reflexión personal sobre la trayectoria y el propio trabajo profesional, pero es importante que el diseño integre manifiestamente dichos componentes (Díaz Barriga et al., 2011).

De otro lado, López-Liria et al (2008) reportan el desarrollo de una propuesta de aplicación del portafolio electrónico en el desempeño de las prácticas asistenciales de Fisioterapia, para llevarla a cabo con estudiantes que cursen la asignatura Estancias Clínicas dentro de esta titulación.

Observamos entonces que, si bien no hay evidencias de que el modelo del portafolios haya sido aplicado a especializaciones psicoanalíticas, sí lo ha sido a disciplinas clínicas afines.

### 9.3.4. Justificación de la elección del instrumento de evaluación

#### Cuadro 4

*Justificación de la elección del portafolio como instrumento de evaluación*

| Aspectos a considerar en el instrumento (emergidos de las entrevistas)   | Criterio                                   | Justificación teórica  |
|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mecanismos de evaluación en aula basados en instrumentos estandarizados.</li> <li>- Ausencia de criterios de retroalimentación.</li> <li>- Evaluaciones cualitativas a través del discurso del estudiante.</li> </ul> | Criterios objetivos y claros de evaluación | La figura del portafolio implica una estrategia metodológica evaluativa guiada por objetivos preliminarmente establecidos. El uso de esta estrategia metodológica se encuentra abierta a cualquier disciplina que desee implementarlo. (Zúñiga Benavides, 2007)                    |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Flexibilidad entre los elementos teóricos y la experiencia clínica</li> <li>- Competencias teóricas como base del desarrollo de competencias técnicas y su aplicación en la clínica</li> </ul>                        | Relación práctica teoría                   | La estructura del portafolio resulta muy favorable para el análisis de los conceptos trabajados en el curso. Los trabajos susceptibles de integrar un portafolios son de muy diversa calidad: ensayos, problemas resueltos, proyectos, trabajos colectivos, comentarios a lecturas |

|  |                                  |   |
|--|----------------------------------|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Consistencia entre la práctica ética docente y la práctica ética terapéutica</li> </ul>   |                                  | <p>realizadas, autorreflexiones, entre otros. (Díaz Barriga et al., 2011a)</p> <p>A la vez, el portafolios permite la activación de una serie de procesos cognitivos básicos que incluyen:</p> <p>“la selección, y retención de información, la organización y elaboración de nueva información, la integración de la misma en los conocimientos previos y su aplicación a las nuevas situaciones de aprendizaje” (Huber, 2008; citado en Redó y Fuentes, 2016)</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Organización de información</li> <li>- Promover la interiorización y asimilación de los conceptos transmitidos a la propia práctica clínica y a la experiencia psicoterapéutica</li> </ul>  | Aprendizaje con sentido personal | <p>El uso del portafolio electrónico facilita explorar de forma ordenada la manera como el estudiante interioriza los conocimientos. Además, muestra cómo su aporte individual evidencia la edificación e interrelación de sus conocimientos y su aprendizaje. (Zúñiga Benavides, 2007).</p>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuestionamiento crítico y curiosidad</li> <li>- Promover el enfoque crítico de la lectura de los textos</li> </ul>  | Pensamiento crítico              | <p>El portafolio fomenta la reflexión, la cual permite al autor guiar al lector para que lo entienda y lo evalúe con conocimiento. Promueve el material agregado dispuesto explícitamente para la ocasión, que contextualiza el portafolio. (Redó y Fuentes, 2016).</p>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mecanismos de evaluación en aula basados en la participación de libre elección temática.</li> <li>- Promover el respeto y la participación de los integrantes</li> <li>- Fomento de la flexibilidad mental. Alentar a ver un fenómeno desde distintos puntos de vista.</li> <li>- Mecanismos de evaluación en aula</li> </ul> | Diversidad                       | <p>El portafolio evidencia la diversidad, tanto de contenido como de forma y con eso destaca que cada aprendiz es único irrepetible. (Redó y Fuentes, 2016).</p>  |

|   |                  |   |
|---|------------------|---|
| <p>basados en la participación activa.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluación de capacidades individuales</li> </ul>   |                  |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fomento de la autonomía en la investigación teórica</li> <li>- Curiosidad, creatividad y capacidad de generar conocimientos</li> </ul> | <p>Autonomía</p> | <p>La dinámica autónoma que establece el propio estudiante es uno de los puntos más sustanciales, en tanto que él decide qué información incluir, cómo organizar la misma, cómo procesarla, y, en consecuencia, cómo construir a partir de ella los contenidos del portafolio. Así, el estudiante toma un papel activo, autorregulado, en control de su aprendizaje (Redó y Fuentes, 2016). En esta misma línea, según Tobin, B. (1994):</p> <p>“el portafolio es una colección de los trabajos del estudiante, seleccionados, analizados y ordenados por el estudiante para identificar sus destrezas reales, sus progresos, para autoevaluarse y ver el grado con que alcanza sus metas y la ruta de las nuevas metas que necesita para su continuo crecimiento, no se trata sólo de enseñar contenidos de una materia, al elaborar el portafolio se le enseña al estudiante a reflexionar sobre sí mismo, sobre su aprendizaje y sus necesidades.” (Zúñiga Benavides, 2007).</p> |

**Fuente:** Elaboración propia en base a la información de las entrevistas (2019).

### 9.3.5. Estructura del portafolio

Siguiendo a Hernández (2013), según Barberà, E; Bautista, G; Espasa, A; Guasch, T. (2006), la estructura común de un portafolio digital está representada por tres fases complementarias y no necesariamente sucesivas, que deben ir acompañadas de un seguimiento del docente:

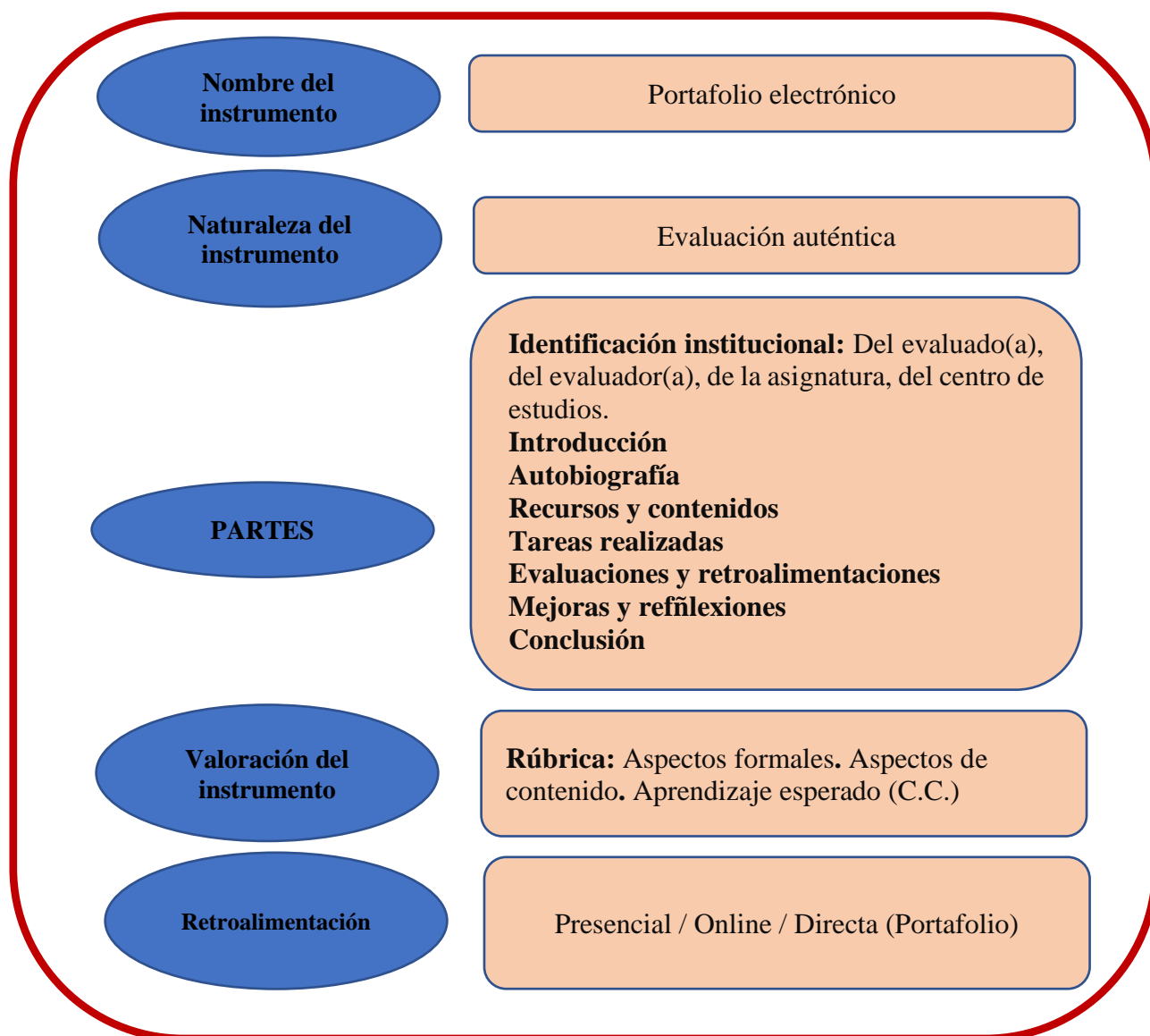
1. Presentación e índice de portafolio electrónico: El estudiante presenta algunos puntos de su trayectoria personal y académica. El índice señala qué contendrá y cómo se trabajará el portafolio.
2. Recogida, selección, reflexión y publicación de diversos tipos de trabajos que evidencian el proceso de aprendizaje del estudiante.

3. Valoración general del portafolio electrónico: Es la fase de la evaluación. Los criterios para ello han debido ser expuestos al principio del proceso de enseñanza aprendizaje y conocidos por el estudiante.

La propuesta de estructura para el diseño del portafolio para el curso de Teoría psicoanalítica III es la que sigue:

### Figura 3

*Estructura del instrumento de evaluación*



**Fuente:** Elaboración propia (2019)

#### 9.4.Sustentabilidad del proyecto

Este proyecto se sustenta en:

- a. **Desde el punto de vista económico:** Como se abordará en el punto 12 del presente documento en la sección Recursos financieros, el proyecto no demanda gastos significativos.
- b. **Desde el punto de vista pedagógico:** El portafolio electrónico puede ser una herramienta que conduzca y fomente formas innovadoras de enseñanza, que beneficie procesos de aprendizaje perdurables y significativos, y que incite formas de evaluación acordes con la enseñanza y aprendizaje que se desea suscitar. (Buenrostro y Bañuelos, 2014) El portafolio electrónico permite evaluar y demostrar los procesos vividos por cada estudiante lo que involucra no solo una evaluación sumativa sino más bien una evaluación integral formativa, para ello se toma en cuenta los diversos aportes generados en dos sentidos: Planteamiento del curso (objetivos, propósitos) y las evidencias contribuidas por el estudiante en su proceso de aprendizaje (Zúñiga Benavides, 2007).

Entre las diferentes categorizaciones que se hacen de los portafolios electrónicos (Abrami y Barret, 2005; Lorenzo e Ittelson, 2005; citados en Buenrostro y Bañuelos, 2014) existen dos que conviene subrayar. La primera hace referencia a los portafolios de aprendizaje, de enseñanza e institucionales. En los primeros, los alumnos incluyen modelos de su trabajo durante un curso o un periodo; mientras que los segundos son elaborados por los profesores quienes consignan ejemplares de su trabajo (planes de estudio, recursos didácticos, secuencias didácticas, etc.). Los últimos los confecciona la institución educativa con el propósito de mostrar el trabajo que realizan sus miembros (Buenrostro y Bañuelos, 2014). La segunda clasificación se refiere a si los portafolios electrónicos enfatizan los procesos de enseñanza y aprendizaje, o los productos. Se encuentran también los portafolios de muestras donde se exponen los resultados exitosos como modelos de los logros alcanzados. (Buenrostro y Bañuelos, 2014)

Para ser útil, el e-portafolio de aprendizaje requiere (Barret, 2001; Gibson y Barret, 2003; Díaz Barriga Barriga, 2006):

- Consistir en un proceso en marcha, no un suceso o instrumento de evaluación aislado.

- Enfocarse en la evaluación de un extenso rango de habilidades de alto nivel o aprendizajes complejos y construcción de conocimiento, reflejar múltiples dimensiones y demarcar niveles progresivos de logro o desempeño.
- Ser oportuno al desarrollo del estudiante y a su ambiente cultural
- Facilitar una evaluación constructiva, centrada en lo que el estudiante puede hacer y en robustecer una imagen positiva, aunque no sesgada o parcial, del aprendiz y sus logros.
- Implicar al estudiante en su propia evaluación; lo que significa asumir el propio compromiso y una perspectiva de aprendizaje a lo largo de la vida.
- Las evidencias deben reportar de esfuerzo, mejora y nivel de logro o desempeño. Además, solicitan ser genuinos en el sentido de contener producciones notables, que muestren pensamiento de alto nivel, espíritu crítico, creatividad y procesos de construcción de conocimiento respecto a temas académicos relevantes.
- El tipo de portafolio, su estructura y contenido, deben resultar de un arreglo cooperativo entre profesores y estudiantes, pero al mismo tiempo demandan estar alineados al currículo de referencia.

Todos estos requisitos pedagógicos son susceptibles de ser cumplidos dada la libertad de cátedra que ofrece la institución (CPPL) y la cercana coordinación que existe con la Dirección de estudios.

- c. Desde el punto de vista técnico:** La integración digital que se está estableciendo a nivel global también se está produciendo en las instituciones de educación superior. Esta transformación digital se viene materializando en diferentes desarrollos, siendo el del uso de plataformas digitales uno de los más extensos. (De Pablos, J.M. et al. 2019)

Las modificaciones forjadas por la afiliación de la digitalización a la docencia en educación superior han esbozado la necesidad de transformar los modelos de enseñanza más tradicionales, orientándolos hacia un formato dual, en el que coexisten la presencialidad con modalidades en línea, dando lugar a la fórmula denominada mixta o blended learning (enseñanza semipresencial). Este nuevo ambiente incita a recapacitar sobre lo que estos cambios demandan a docentes y estudiantes con el uso de estas herramientas digitales. En este tejido, los sistemas de gestión del aprendizaje (LMS), denominados más coloquialmente plataformas digitales o virtuales, componen el desarrollo tecnológico más

extendido en los campus de educación superior, durante los últimos años (De Pablos, J.M. et al. (2019)

La tecnología consiente la formación virtual y ubicuidad formativa caracterizada por la flexibilidad horaria y espacial (Gámiz-Sánchez y Gallego-Arrufat, 2016; citados en Rodrigo-Cano, D, 2019), lo que admite la generación de materiales definidos, el uso de hipertextos y vídeos y cursos virtuales para un uso más allá de las aulas (Bartolomé; 2004; Cabero, 2005; Duarte et al., 2018; citados en Rodrigo-Cano, D, 2019).

Los docentes indican que es necesario otras formas de enseñanza-aprendizaje en el aula de educación superior que se relaciona con la creación cooperativa del conocimiento (Marín-Juarros et al., 2014), y es ahí donde las TIC tiene un papel primordial para promover las tareas a través de la accesibilidad y la inclusión, las relaciones sociales y la agilidad tecnológica (Rodrigo-Cano, D, 2019).

El portafolio electrónico conlleva un cambio a nuestro actual sistema de cuaderno de prácticas, al facilitar la incorporación y posterior recuperación de datos, así como la gestión de esta información de forma más eficiente y estandarizada, permitiendo desarrollar resúmenes evolutivos del aprendizaje realizado (Díaz Barriga, 2011). El autor señala también que:

“Para adoptar el portafolio como una estrategia innovadora de evaluación que se ubica en la mirada socio-constructivista del empleo de las TIC, así como en el enfoque de evaluación auténtica del desempeño, el autor se tiene que dedicar no sólo a recopilar, sino también a sintetizar e interpretar, con una mirada autocrítica, pero a la vez propositiva, las diversas producciones que se evalúan” (Díaz Barriga, 2011)

Así, desde un punto de vista técnico, la propuesta del portafolio es viable, en tanto que tanto los docentes como estudiantes requieren únicamente acceso a una computadora y a conexión a internet. En este caso, el portafolio electrónico está soportado por Google Sites, herramienta de uso intuitivo, la cual requiere una mínima capacitación para su uso.

- d. Desde el punto de vista legal:** El Artículo 22 del Reglamento de la Ley General de educación del Ministerio de Educación del Perú (2017) versa en torno a la evaluación del estudiante y señala que:

“La evaluación es un proceso continuo de carácter pedagógico, orientado a identificar los logros de aprendizaje de los estudiantes, con el fin de brindarles el apoyo pedagógico que necesiten para mejorarlos. Evalúa las competencias, capacidades y actitudes del currículo,



considerando las características del estudiante. Utiliza criterios, indicadores y niveles de logro, así como técnicas e instrumentos adaptados a las características de los estudiantes, que permitan recoger información para tomar decisiones que retroalimenten los procesos pedagógicos y favorezcan los resultados educativos de los estudiantes. El Ministerio de Educación establece las normas nacionales de evaluación, promoción, recuperación y nivelación pedagógica, tomando en cuenta la diversidad. Además de los docentes, participan en la evaluación de los procesos de aprendizaje: a) Los estudiantes, de acuerdo a criterios e indicadores previamente establecidos, con la finalidad de autorregular sus propios aprendizajes” (MINEDU, 2017).

Adicionalmente, el Artículo VII del Reglamento de la Escuela del Centro de Psicoterapia Psicoanalítica de Lima (2013) se titula De la currícula. En el Punto 1 aborda el tema de la evaluación de los Seminarios Teórico-clínicos:

“Los alumnos van a ser evaluados de acuerdo a tres criterios en cada seminario: 1. Asistencia: El alumno sólo podrá faltar al 25% de las clases de cada Seminario. Si el número de faltas excede a lo dispuesto, el alumno perderá el Seminario debiendo repetirlo. 2. Participación: Se evaluará el grado de participación de los alumnos, tomando en cuenta la seriedad, responsabilidad, idoneidad y creatividad puesta en juego. 3. Evaluación escrita: Cada profesor podrá decidir entre control de lectura, ensayo, examen, cuestionario, monografía u otros, lo que constará en el sílabo del curso previamente aprobado por la Dirección del CPPL y entregado a los alumnos al inicio de cada semestre. En términos globales el alumno es, asimismo, evaluado cualitativamente en función de la comprensión de la formación como un proceso” (CPPL, 2013).

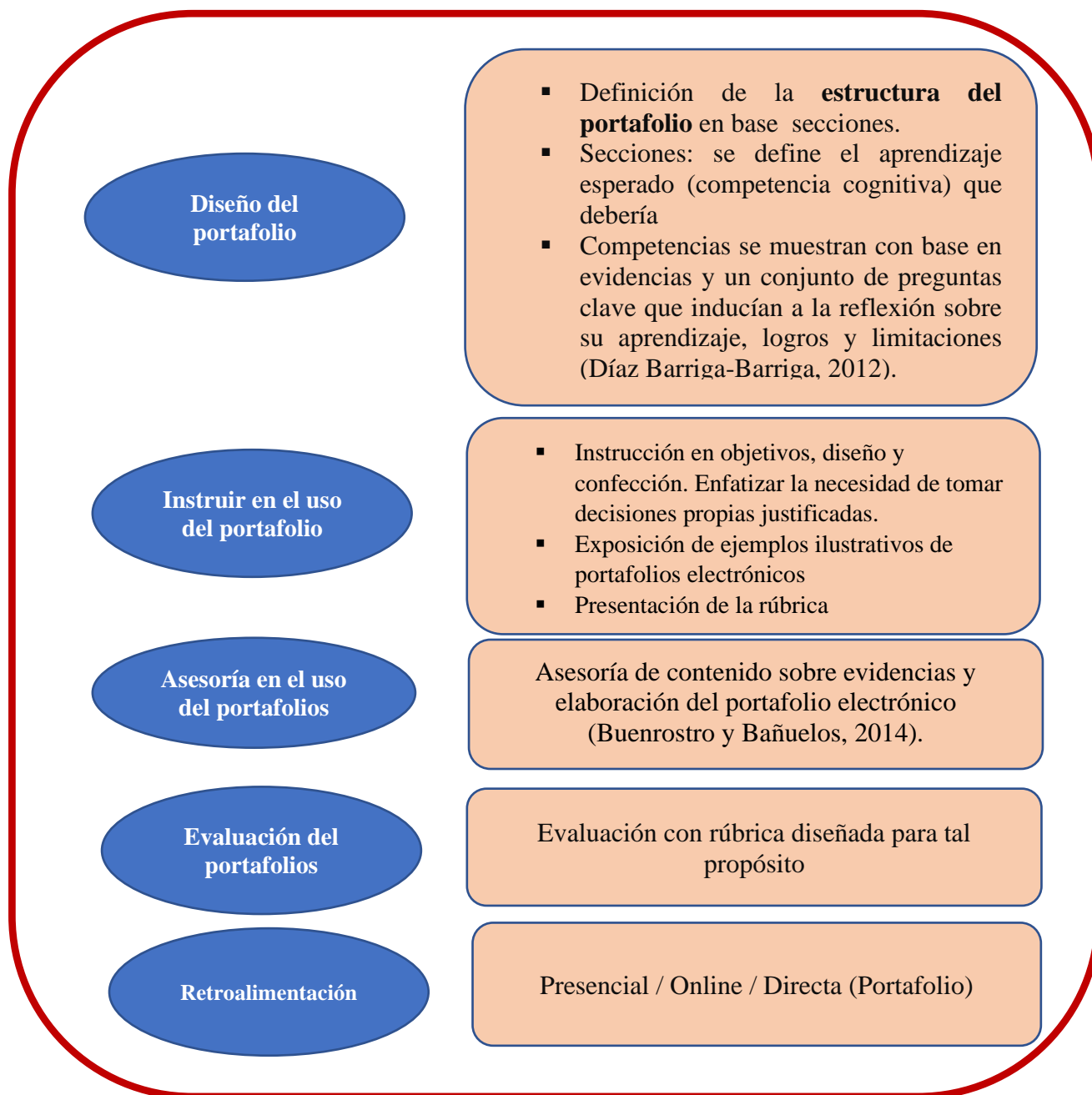
Cabe señalar que se trabaja en base al sistema de calificación vigesimal habitual en el Perú.

## **10. ESTRATEGIA DE EVALUACIÓN**

La incorporación del portafolio electrónico se llevará a cabo a través de las siguientes etapas:

**Figura 4**

*Etapas de aplicación del portafolios electrónico*



**Fuente:** Elaboración propia (2019)

La primera etapa consiste en el Diseño del portafolio. El máximo beneficio de la estrategia del Portafolio Electrónico contempla tener claramente establecido el objetivo que se quiere

alcanzar con esta metodología (Zúñiga Benavides, 2007) Un portafolio no puede definirse como un instrumento de evaluación neutral, pues implica una toma de postura, y aunque puede orientarse por estándares, no sigue la lógica de los instrumentos estandarizados convencionales. (Díaz Barriga, 2011). Sin embargo, es importante partir de algunos lineamientos generales, por lo que el Cuadro 5 contiene las especificaciones del portafolio, sección por sección,

La segunda etapa consiste en la instrucción en el uso del portafolio. Un portafolio implica desarrollar un conjunto más amplio de herramientas de evaluación, que abarque de manera específica el tipo de artefactos incluidos y que al mismo tiempo permita identificar distintos niveles de reflexión. (Díaz Barriga, 2011).

La tercera etapa involucra la asesoría en el uso del portafolios En este sentido, Zúñiga Benavides (2007) señala que es importante integrar la participación de los estudiantes donde ellos mismos se conviertan en analistas y críticos de su propia producción en unión de las observaciones del docente. Es fundamental que exista una plataforma común a estudiantes y profesores para el debate y el intercambio constante (Fimia y Moreano, 2002).

La cuarta y última etapa consiste en la retroalimentación que se les brindará a los estudiantes. El portafolio ayuda a vincular los procesos de intercambio en una manera integrada y formativa logrando niveles de reflexión mucho más profundos en la evaluación a partir de la retroalimentación mutua. (Fimia y Moreano, 2012). Es importante brindar, por parte del profesor, retroalimentación fundamentalmente cualitativa.





## 12. RECURSOS FINANCIEROS

| <b>RESUMEN DE GASTOS</b>   | <b>%</b>    | <b>TOTAL<br/>(EN SOLES)</b> | <b>TOTAL<br/>(EN \$)*</b> |
|--|-------------|-----------------------------|---------------------------|
| <b>Gasto en Recursos Humanos</b>                                     |             |                             |                           |
| - Profesor de Metodologías de investigación aplicadas a la docencia. | 0%          | 0                           | 0,00                      |
| - Profesor guía de Seminario de grado                                |             |                             |                           |
| <b>Gasto en Actividades y Materiales</b>                             |             |                             |                           |
| - Impresión de Consentimientos informados y Guía de entrevista       | 4%          | 10                          | 3.02                      |
| <b>Gastos de Operación</b>   |             |                             |                           |
| - Transporte para realizar las entrevistas                           | 96%         | 120                         | 81.53                     |
| - Transcripción de entrevistas                                       |             | 150                         |                           |
| <b>Otros (especifique)</b>   |             |                             |                           |
| <b>TOTAL</b>   | <b>100%</b> | <b>280</b>                  | <b>84.55</b>              |

\*Tipo de cambio 12/01.2020: 1 dólar = 3.31 soles

### 13. IMPLEMENTACIÓN

#### Cuadro 5

##### *Especificaciones del portafolio*

| Sección                      | Aprendizaje esperado  | Preguntas clave   | Tipo de evidencias y reflexiones a incluir  |
|------------------------------|---|---|---|
| Identificación institucional |   |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Del evaluado(a)</li> <li>- Del evaluador(a)</li> <li>- De la asignatura</li> <li>- Del centro de estudios.</li> </ul>  |
| Introducción                 | Conocer de forma explícita los conocimientos y competencias necesarias que se pretende desarrollar en una materia, resulta especialmente importante para orientar el aprendizaje (Bautista et al., 2006).   | <p>¿Qué es el portafolios?</p> <p>¿Para qué sirve?</p> <p>¿Cómo se elaborará?</p> <p>¿Cómo está organizado?</p>   | Escrito en el que introduce el portafolio. Se incluye sus expectativas con la asignatura y su utilidad potencial con su futuro desarrollo como profesional de la psicoterapia psicoanalítica.   |
| Autobiografía                | <p>Desarrollar la capacidad de reflexionar acerca de mi trayecto como estudiante de psicoterapia y sobre los procesos de construcción de mi identidad como psicoterapeuta psicoanalítico. (Díaz Barriga Barriga, 2011a)</p> <p>Identificar y valorar de forma crítica aquellos episodios, agentes o</p> | <p>¿Cómo surge mi interés por abordar las problemáticas clínicas que actualmente trabajo? (Díaz Barriga Barriga, 2011)</p> <p>¿Cuáles son aquellos aprendizajes y experiencias (hechos, incidentes críticos, anécdotas, procesos, explicaciones, conceptos, etc.) que a lo largo de mi trayectoria académica contribuyeron significativamente en mi</p> | <p>Relato libre autobiográfico en el que comparten quiénes son, qué han estudiado, cuáles son sus intereses, personas más significativas. No es una biografía completa.</p> <p>Incluir una reflexión acerca de lo que ha representado la elección de la formación en Psicoterapia psicoanalítica, eventos significativos de su paso por la formación, respecto a sus maestros, experiencias importantes o significativas para su vida, etc.</p> |

|                       |   |   |  |
|-----------------------|---|---|--|
|                       | aspectos que han sido los más relevantes en el proceso de construcción de mi identidad como psicoterapeuta. (Díaz Barriga Barriga, 2011)                          | formación como psicoterapeuta? (Díaz Barriga Barriga, 2011)<br><br>¿Cuáles son los intereses y motivaciones que orientan mi trabajo psicoterapéutico y académico (investigación)? (Díaz Barriga Barriga, 2011)<br><br>¿En qué ha contribuido a mi formación como psicoterapeuta psicoanalítico mi paso por el CPPL? (Díaz Barriga Barriga, 2011a) | Es muy importante que se refleje la identidad que han construido como psicoterapeuta en formación y ahora en la antesala del ejercicio profesional. Incluir fotografías que consideren pertinentes. De manera opcional, pueden vincular en este espacio la liga a sus hobbies. Evitar proporcionar datos confidenciales (direcciones o teléfonos personales), pero incluir un e-mail para que les puedan mandar correos. Si tienen blog u otro (redes sociales como Facebook, Twitter), queda a su criterio incluirlos o no. (Díaz Barriga Barriga, 2011a) |
| Recursos y contenidos | Interpretar los textos teóricos (freudianos y postfreudianos) propuestos.   | ¿Qué reflexiones me suscita el texto revisado?  | Lecturas recomendadas que integran una reflexión al respecto, que incluye su opinión personal.   |
| Tareas elaboradas     | Representar de forma válida y precisa, mediante algún tipo de organizador gráfico, los conceptos bajo estudio y sus interrelaciones (Díaz Barriga Barriga, 2011a) | ¿Por qué aprendo significativamente cuando elaboro un organizador gráfico? (Díaz Barriga Barriga, 2011a)  | Oorganizador gráfico con las principales ideas de los autores revisados. (Díaz Barriga Barriga, 2011a)   |
|                       | Analizar situaciones problema que se presentan en casos reales o simulados considerando los conceptos revisados. (Díaz Barriga Barriga, 2011a)                    | ¿El análisis de la situación planteada aportó algo a mi conocimiento como psicoterapeuta? (Díaz Barriga Barriga, 2011a)   | Comentario crítico o análisis. (Díaz Barriga Barriga, 2011a)   |



|                                    |   |   |  |
|------------------------------------|---|---|--|
| Evaluaciones y retroalimentaciones | <p>Desarrollar la capacidad de autoevaluación a través de la identificación de mis logros y áreas de mejora en relación a los aprendizajes realizados en el curso. (Díaz Barriga Barriga, 2011a)</p> <p>A través de un proceso de auto y hetero evaluación de mis producciones, evidenciar la capacidad de conducir una retroalimentación constructiva orientada al crecimiento y desarrollo profesional.</p> | <p>¿Qué he aprendido? ¿Cómo?<br/>¿Qué he conseguido?</p> <p>¿Qué revela el portafolio sobre mis características como aprendiz?</p> <p>¿Qué fortalezas más se reflejan en el portafolio?</p> <p>¿Refleja el portafolio algunas áreas en las que puedo mejorar?</p> <p>¿De qué forma el portafolio muestra mi evolución a lo largo del curso?</p> <p>¿Existe algún tema que necesito revisar nuevamente ya que aún tengo dudas al respecto?</p> | Autoevaluación personal basada en una rúbrica, con comentarios reflexivos, Heteroevaluación del docente con sugerencias, críticas constructivas y argumentadas.                      |
| Mejoras y reflexiones              | <p>Analizar mi propia práctica psicoterapéutica, con énfasis en el bagaje metapsicológico, con la finalidad de detectar fortalezas, ausencias y áreas de oportunidad a partir de un proceso auto evaluador.</p> <p>Reflexionar acerca de mi formación en un posgrado en psicoterapia</p>  | <p>¿Qué conceptos puedo señalar como los más significativos dentro de mi formación en este período? (Pujolà y González, 2008)</p> <p>¿Se modificó de alguna forma mi manera de entender algún concepto sobre a lo largo del curso?</p> <p>¿Cuáles han sido los conceptos o ideas del curso que me han</p>   | Elaborar un texto argumentativo con una reflexión crítica acerca de los momentos más significativos para la propia formación a partir de las actividades realizadas en el seminario. |

|            |   |  |   |
|------------|---|--|---|
|            | <p>psicoanalítica y de los procesos de aprendizaje suscitados que han sido significativos para la generación de ideas y producción de trabajos.</p> <p>Identificar los saberes o competencias que he logrado consolidar en mi experiencia y formación como psicoterapeuta psicoanalítico.</p> | <p>aportado más elementos para desarrollar mi práctica psicoterapéutica?</p> <p>¿Qué ideas o conceptos me resultan más significativos relacionados con mi línea de interés?</p> <p>¿Qué considero que me hace falta para lograr ser mejor psicoterapeuta?</p>                |   |
| Conclusión | <p>Reflexionar de modo particular y emitir una postura personal respecto a los conceptos revisados.</p>   | <p>¿Cuál es mi opinión sobre los conceptos revisados en el curso?</p> <p>¿Cuál es mi opinión sobre la vigencia de los conceptos revisados?</p> <p>¿Cuál es la relevancia clínica de los mismos?</p> <p>¿Cuáles son los alcances y limitaciones de las teorías revisadas?</p> | <p>Elaborar un texto argumentativo con una reflexión crítica acerca de los conceptos revisados.</p> |

**Fuente:** Elaboración propia, con base en los autores citados (2019)

**Cuadro 6***Especificación de tareas sugeridas*

Semestre I: Teoría psicoanalítica: Del inconsciente al ello

| <b>Competencia</b>   | <b>Nivel de pensamiento</b><br>(Taxonomía de Bloom) | <b>Actividad</b>   | <b>Instrucciones para el desarrollo de la tarea</b>   |
|--|---|--|---|
| Interpreta los textos teóricos (freudianos y postfreudianos) y clínicos respecto a la pulsión de muerte.         | Comprensión   | Comentario de texto revisado (En sección Recursos y contenidos del portafolios). | Elaborar un breve resumen de las ideas centrales del texto junto a un comentario personal reflexivo en torno al mismo.  |
|  |   | Plenaria   | Puesta en común en grupo de toda la clase, donde cada cual comparte su producción (comentario de texto) y cada uno toma conciencia de la producción de los demás. Previamente se seleccionan los textos que cada estudiante presentará. |
| Reconoce los principales postulados acerca de la pulsión de muerte propuestos por Freud y autores postfreudianos | Comprensión   | Cuadro comparativo (Colocar en sección Tareas elaboradas del portafolio)         | Realizar un cuadro comparativo entre las ideas centrales de los diversos autores respecto a la pulsión de muerte.   |
| Aplica los conceptos trabajados al análisis de fenómenos clínicos.   | Aplicación  | Ejercicio clínico (En: sección Tareas elaboradas del portafolio)                 | Analizar la 1ra temporada de la serie BoJack Horseman (Netflix) a la luz del concepto de la pulsión de muerte. Desarrolle y anote ideas al respecto. Posteriormente compartirán las ideas en una plenaria.                              |
| Reflexiona de modo personal y emite una postura personal al respecto al concepto de pulsión de muerte.           | Evaluación  | Sección de Conclusión del portafolios.   | Redactar un texto en el que se exprese la postura personal respecto a los conceptos revisados. Se sugiere incluir algunos de estos puntos:  |

|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
|  |  |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Opinión sobre la vigencia de los conceptos revisados.</li> <li>- Relevancia clínica de los mismos.</li> <li>- Alcances y limitaciones de las teorías revisadas.</li> </ul> |
|--|--|--|---|

Semestre II: Teoría psicoanalítica: El modelo estructural. La nueva teoría pulsional.

| <b>Competencia</b>   | <b>Nivel de pensamiento</b><br>(Taxonomía de Bloom) | <b>Actividad</b>   | <b>Instrucciones para el desarrollo de la tarea</b>   |
|--|---|--|---|
| Interpreta los textos teóricos (freudianos y postfreudianos) y clínicos respecto a la teoría estructural y a la teoría de la angustia (1925) | Comprensión   | Comentario de texto revisado (En sección Recursos y contenidos del portafolios). | Elaborar un breve resumen de las ideas centrales del texto junto a un comentario personal reflexivo en torno al mismo.  |
|  |   | Plenaria   | Puesta en común en grupo de toda la clase, donde cada cual comparte su producción (comentario de texto) y cada uno toma conciencia de la producción de los demás. Previamente se seleccionan los textos que cada estudiante presentará. |
| Reconoce los principales postulados acerca de la teoría estructural y la teoría de la angustia freudiana de 1925                             | Comprensión   | Organizador gráfico<br>(En: sección Tareas elaboradas del portafolio)            | Realizar un organizador gráfico en el que se incluyan los conceptos centrales que presenta cada autor respecto a segunda tónica.  |

|   |                   |   |   |
|---|-------------------|---|---|
| <p>Aplica los conceptos trabajados al análisis de fenómenos clínicos.</p>                             | <p>Aplicación</p> | <p>Ejercicio clínico<br/>(En: sección<br/>Tareas elaboradas<br/>del portafolio)</p> | <p>A propósito de Inhibición, síntoma y angustia y los textos afines (tema: angustia de separación), en base a la siguiente situación clínica propuesta, desarrolle y anote ideas que respondan las preguntas que se incluyen. Posteriormente compartirán las ideas en una plenaria.<br/><i>Un paciente sufre una pérdida y pide subir las sesiones de 1 a 3 por semana.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué puede estar pasando? Presente un sustento metapsicológico al respecto.</li> <li>▪ ¿Qué movimiento psíquico se está dando?</li> <li>▪ ¿Qué variables se debe considerar para tomar una decisión técnicamente acertada?</li> </ul> |
| <p>Reflexiona de modo particular y emite una postura personal respecto a los conceptos revisados.</p> | <p>Evaluación</p> | <p>Sección de<br/>Conclusión del<br/>portafolios.</p>                               | <p>Redactar un texto en el que se exprese la postura personal respecto a los conceptos revisados. Se sugiere incluir algunos de estos puntos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Opinión sobre la vigencia de los conceptos revisados.</li> <li>- Relevancia clínica de los mismos.</li> <li>- Alcances y limitaciones de las teorías revisadas</li> </ul>  |

**Cuadro 7***Pauta de autoevaluación*

| <b>Sección</b>                   | <b>Indicadores</b>   | <b>Sí</b> | <b>No</b> |
|----------------------------------|--|-----------|-----------|
| Introducción                     | Elabora la introducción respondiendo a las siguientes preguntas respecto al portafolio: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué es el portafolio?</li> <li>▪ ¿Para qué sirve?</li> <li>▪ ¿Cómo se elaborará?</li> </ul>  |           |           |
| Autobiografía                    | Consigna información que permite conocer los principales antecedentes personales y como estudiante en función a su rol psicoterapéutico.   |           |           |
| Recursos y contenidos            | Integra las lecturas recomendadas y la reflexión al respecto, que incluye su opinión personal.   |           |           |
| Tareas elaboradas                | Consigna las tareas elaboradas, acompañadas de una reflexión a partir de preguntas orientadoras <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué pasó? ¿Qué sentí?</li> <li>▪ ¿Qué aprendí? ¿Para qué me servirá?</li> <li>▪ ¿Qué no me quedó claro? ¿Qué necesito para mejorar?</li> </ul>   |           |           |
| Evaluaciones y retroalimentación | Realiza la autoevaluación siguiendo la pauta entregada para tal propósito. Responde a las siguientes preguntas reflexivas: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué aprendí en esta evaluación?</li> <li>▪ ¿Qué debo mejorar? ¿Qué acciones realizaré para mejorar?</li> </ul>  |           |           |
| Mejoras y reflexiones            | Reflexiona respecto al progreso de sus aprendizajes semana a semana <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué conceptos puedo señalar como los más significativos dentro de mi formación en este período? (Pujolà y González, 2008)</li> <li>▪ ¿Se modificó de alguna forma mi manera de entender algún concepto sobre hasta este punto del curso?</li> <li>▪ ¿Cómo están aportando los conceptos o ideas del curso para desarrollar mi práctica psicoterapéutica?</li> <li>▪ ¿Qué ideas o conceptos me resultan más significativos relacionados con mi línea de interés?</li> </ul> |           |           |
| Conclusión                       | Presenta la conclusión el portafolio, la que incluye una reflexión final. Preguntas orientadoras: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Cuál es mi opinión sobre la vigencia de los conceptos revisados?</li> </ul>  |           |           |

|                   |  |  |  |
|-------------------|--|--|--|
|                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Cuál es la relevancia clínica de los mismos?</li> <li>▪ ¿Cuáles son los alcances y limitaciones de las teorías revisadas?</li> </ul> |  |  |
| Aspectos formales | <p>Mantiene una redacción adecuada, siguiendo las normas gramaticales y ortográficas.</p> <p>Realiza las entregas dentro de los tiempos indicados.</p>                         |  |  |

**Comentarios/Observaciones:**

## Cuadro 8

## Rúbrica de evaluación del portafolio electrónico

| COMPETENCIA           |                                    | NIVEL DE LOGRO  |   |   |   |
|-----------------------|------------------------------------|---|---|---|---|
| ASPECTOS<br>FORMALES* | Diseño                             | <b>Insatisfactorio</b><br><b>0 puntos</b><br>Se atiende de forma inadecuada a los componentes de diseño del ambiente digital.   | <b>Básico</b><br><b>0.25 puntos</b><br>Muestra una comprensión mínima de los componentes de diseño en el ambiente digital.  | <b>Avanzado</b><br><b>0.5 puntos</b><br>Atiende apropiadamente a algunos, pero no a todos los componentes de diseño en el ambiente digital.   | <b>Distinguido</b><br><b>1 punto</b><br>Atiende apropiadamente a los siguientes componentes de diseño en el ambiente digital: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fuente (tipografía fácil de leer) y fondo.</li> <li>• Disposición consistente de los elementos incluidos.</li> <li>• Imágenes, videos, sonido o multimedia (si procede).</li> <li>• Creatividad e individualidad.</li> </ul> |
|                       | Redacción, gramática y ortografía. | <b>Insatisfactorio</b><br><b>0 puntos</b><br>Presenta las ideas sin una secuencia lógica, lo que hace difícil la comprensión de los trabajos.<br>Emplea de modo deficiente la gramática y ortografía. | <b>Básico</b><br><b>0.25 puntos</b><br>Presenta las ideas de los trabajos en forma articulada, aunque con múltiples errores de redacción.<br>Aparecen errores gramaticales y/o ortográficos que afectan de forma importante la presentación y metas del portafolio. | <b>Avanzado</b><br><b>0.5 puntos</b><br>Presenta las ideas de los trabajos en forma articulada, aunque con algunos errores de redacción.<br>Aparecen errores gramaticales y/o ortográficos que afectan de alguna manera la presentación de conjunto del portafolio. | <b>Distinguido</b><br><b>1 punto</b><br>Presenta las ideas de los trabajos en párrafos con secuencia lógica de modo que los textos se comprenden muy bien.<br>Emplea la gramática y ortografía con corrección.  |



|   |  |  |   |   |
|---|--|--|---|---|
| <i>Lenguaje técnico</i>   | <p><b>Insatisfactorio</b><br/><b>0 puntos</b></p> <p>Usa el vocabulario técnico de modo impreciso y/o limitado. Redacta con incongruencias que hacen el texto confuso.</p> | <p><b>Básico</b><br/><b>0.25 puntos</b></p> <p>Usa ocasionalmente un vocabulario técnico de modo preciso, variado, apropiado e interesante.</p>                  | <p><b>Avanzado</b><br/><b>0.5 puntos</b></p> <p>Usa con frecuencia un vocabulario técnico de modo preciso, variado, apropiado e interesante.</p>                      | <p><b>Distinguido</b><br/><b>1 punto</b></p> <p>Usa el vocabulario técnico de manera extensa y preciso, de modo que transmite ideas de forma interesante y natural.</p> |
| <i>Profesionalidad</i>  | <p><b>Insatisfactorio</b><br/><b>0 puntos</b></p> <p>Elabora producciones que no hacen evidentes los propósitos profesionales.</p>   | <p><b>Básico</b><br/><b>0.25 puntos</b></p> <p>Elabora producciones que necesitan mejorar de modo significativo para ser aceptable en un ambiente académico.</p> | <p><b>Avanzado</b><br/><b>0.5 puntos</b></p> <p>Elabora producciones que necesitan mejorar ligeramente para poder ser considerado como un producto profesional.</p>   | <p><b>Distinguido</b><br/><b>1 punto</b></p> <p>Elabora producciones pertinentes a un ambiente académico.</p>   |
| <p><b>ASPECTOS DE CONTENIDO</b></p> <p><i>Semestre I:</i><br/><i>Interpreta los textos teóricos (freudianos y postfreudianos) y clínicos respecto a la pulsión de muerte.</i></p> <p><i>Semestre II:</i><br/><i>Interpreta los textos teóricos (freudianos y postfreudianos) y clínicos respecto a la teoría estructural y a la teoría de la angustia (1925)</i><br/><i>Nivel de pensamiento: Comprensión</i></p> | <p><b>Insatisfactorio</b><br/><b>0-1 punto</b></p> <p>Interpreta los textos revisados de manera insuficiente, sin llegar a realizar inferencias pertinentes.</p>           | <p><b>Básico</b><br/><b>2 puntos</b></p> <p>Interpreta los textos revisados de manera suficiente, realizando en algunas ocasiones inferencias pertinentes.</p>   | <p><b>Avanzado</b><br/><b>3 puntos</b></p> <p>Interpreta los textos revisados de modo adecuado realizando en la mayoría de las ocasiones inferencias pertinentes.</p> | <p><b>Distinguido</b><br/><b>4 puntos</b></p> <p>Interpreta los textos revisados de manera que realiza siempre inferencias pertinentes.</p>                             |

|   |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|
| <p><i>Semestre I:</i><br/>Reconoce los principales postulados acerca de la pulsión de muerte propuestos por Freud y autores postfreudianos.</p>   | <p><b>Insatisfactorio</b><br/><b>0-1 punto</b></p>   | <p><b>Básico</b><br/><b>2 puntos</b></p>   | <p><b>Avanzado</b><br/><b>3 puntos</b></p>   | <p><b>Distinguido</b><br/><b>4 puntos</b></p>  |
|   | <p>Reconoce de manera insuficiente las ideas centrales de los principales postulados planteados por cada autor.</p>  | <p>Reconoce algunas ideas centrales de los principales postulados planteados por cada autor.</p>   | <p>Reconoce la mayoría de las ideas centrales de los principales postulados planteados por cada autor.</p>   | <p>Reconoce las especificidades de los principales postulados propios de cada autor y las diferencias entre ellos.</p>   |
| <p><i>Semestre II:</i><br/>Reconoce los principales postulados acerca de la teoría estructural y la teoría de la angustia freudiana de 1925<br/>Nivel de pensamiento:<br/>Comprensión<br/>Aplica los conceptos trabajados al análisis de fenómenos clínicos.<br/>Nivel de pensamiento:<br/>Aplicación</p> | <p><b>Insatisfactorio</b><br/><b>0-1 punto</b></p>   | <p><b>Básico</b><br/><b>2 puntos</b></p>   | <p><b>Avanzado</b><br/><b>3 puntos</b></p>   | <p><b>Distinguido</b><br/><b>4 puntos</b></p>  |
|   | <p>Aplica los postulados teóricos revisados al análisis de casos clínicos o de psicoanálisis aplicado (fenómenos sociales, culturales, artísticos, etc.) de modo inoportuno y con insuficiente desarrollo.</p> | <p>Aplica los postulados teóricos revisados al análisis de casos clínicos o de psicoanálisis aplicado (fenómenos sociales, culturales, artísticos, etc.) de modo oportuno, aunque con insuficiente desarrollo.</p> | <p>Aplica los postulados teóricos aprendidos al análisis de casos clínicos o de psicoanálisis aplicado (fenómenos sociales, culturales, artísticos, etc.) de modo pertinente y suficiente.</p> | <p>Aplica los postulados teóricos asimilados al análisis de casos clínicos o de psicoanálisis aplicado (fenómenos sociales, culturales, artísticos, etc.) de modo pertinente y profundo.</p> |

| <i>Reflexiona de modo particular y emite una postura personal respecto a los conceptos revisados. Nivel de pensamiento: Evaluación</i> | <b>Insatisfactorio<br/>0-1 punto</b>  | <b>Básico<br/>2 puntos</b>   | <b>Avanzado<br/>3 puntos</b>   | <b>Distinguido<br/>4 puntos</b>   |
|--|---|--|--|---|
|  | Identifica de modo insuficiente las ideas centrales de los textos y emite un juicio pobre respecto a ellas. | Identifica las ideas centrales de los textos y emite un juicio respecto a ellas. | Sustenta una postura personal sobre la información contenida en los textos, valorando otros puntos de vista de manera reflexiva y crítica. | Sustenta y argumenta su postura frente a un fenómeno o a la teoría misma de modo articulado y consistente, como resultado de usar la información contenida en los textos. |

**Fuente:** Elaboración propia (2019)

## 14. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA IMPLEMENTACIÓN

**Figura 5**

*Impacto esperado*



**Fuente:** Elaboración propia (2019)

### **14.1. Impacto esperado**

A nivel curricular, llevar a cabo un proceso de planificación, diseño y revisión de los portafolios, establece una excelente oportunidad de autoevaluar la coherencia de la estructura curricular, de la claridad de las competencias que busca formar y de la calidad de las evidencias que puede solicitar en la formación de los alumnos (López-Liria et al, 2008). En esta línea, la estrategia de portafolio permite exponer cómo aprenden los estudiantes, permite recopilar evidencias sobre el curso llevado a cabo bajo esta modalidad y cómo estas evidencias contribuyen en el diseño o rediseño mismo de los cursos y de la estructura curricular, además de cómo coopera con y refuerza el aprendizaje en los estudiantes. Por otra parte, a través de los diferentes trabajos expuestos en el portafolio se puede deducir cómo piensa el estudiante, cómo cuestiona, analiza, sintetiza, crea o interactúa con otros (Zúñiga Benavides, 2007).

A nivel del sistema de evaluación, la delimitación de competencias, preguntas para la reflexión y posibles evidencias de desempeño, permitirá la preparación de un modelo de evaluación sistemático y coherente (Díaz Barriga, 2011). Asimismo, el empleo de la rúbrica de evaluación, como instrumento de evaluación cualitativa que señala dimensiones y criterios de valoración específicos servirá para compartir criterios claros al efectuar y revisar las producciones digitalizadas (López-Liria et al, 2008).

En torno a la retroalimentación, permite orientar a los estudiantes en su quehacer y en el discernimiento de sus propios avances; alentarlos para que no se conformen con los primeros resultados, sino que se involucren en su proceso de aprendizaje. Permite también resaltar la relevancia del desarrollo individual y de integrar los conocimientos previos al escenario de aprendizaje; resaltar lo que cada uno sabe de sí mismo y en relación al curso; fomentar capacidades para hallar información, para formular, analizar y resolver problemas. Este proceso reflexivo, esencial en la elaboración del portafolio permite que se le considere como una herramienta de evaluación continua y formativa (Coll, et al., 2004).

A nivel del desarrollo de competencias cognitivas, en la literatura especializada los autores concuerdan en que más allá de la compilación de evidencias de desempeño en la forma de instrumentos digitalizados, lo más notable es la naturaleza reflexiva del portafolio (Díaz Barriga et al, 2011a). La elaboración del portafolio busca ser una herramienta que favorezca la integración

final de los contenidos y el proceso de autorreflexión personal del estudiante. Implica, por parte del alumno una reflexión meta cognitiva comprometida con el logro competencial (De Miguel, 2006; Bolívar, 2007; citados en Redó y Fuentes, 2016)

A nivel de la práctica pedagógica, se espera que la inclusión y análisis de las evidencias del portafolios favorezca la asesoría que el profesor provee a los estudiantes y suscita en éstos un mejor juicio de los procesos de aprendizaje (Buenrostro y Bañuelos, 2014).

A nivel de la experiencia de aprendizaje del estudiante, permitirá un margen de expresión personal, por lo que cada portafolio terminará siendo «una pieza única» (Díaz Barriga, 2011). Además, el portafolio electrónico promueve la autonomía del estudiante y el pensamiento crítico reflexivo que asegura el aprendizaje mínimo y el que cada uno desea desarrollar y profundizar. En este sentido, tal como señala Casany (2006; citado en Redó y Fuentes, 2016), la elaboración del portafolio fomenta la autonomía del estudiante (Redó y Fuentes, 2016).

Indica López-Liria et al. (2008) que:

“El portafolio debe ser una invitación a la diversidad, a recuperar la historia individual del conocimiento construido por el discente, y, por ende, debiese privilegiar una mirada cualitativa y una perspectiva única respecto a un estudiante, su trayecto, identidad y producciones. Se apuesta por un nivel de elaboración que vaya más allá de la mera recopilación de evidencias”.

Todo esto se muestra muy consistente con las características introspectivas, flexibles y reflexivas del pensamiento psicoanalítico.

Sin embargo, esto ha llevado a distintos autores a considerar que el contenido y estructura de un portafolio de aprendizaje no debería someterse a ninguna estructuración externa; sino que el estudiante es quien debería elegir qué y cómo llevar a cabo a su portafolio, a condición de que refleje su avance. No obstante, coincidimos con Helen Barret (Barret, 2001; Gibson y Barret, 2003; citados en Díaz Barriga et al, 2011a) en que

“el portafolio, físico o electrónico sólo tiene sentido si permite fomentar la creatividad, la criticidad y el pensamiento reflexivo en el estudiante, pero al mismo tiempo, requiere del establecimiento de estándares o criterios de valoración apropiados. Si no se cuenta con estándares definidos, el e-portafolio puede consistir en una especie de presentación multimedia, un currículum vitae “adornado”, o un “álbum de recuerdos” digitalizado. Los estándares de hecho guían la conformación del portafolio mismo y ofrecen al estudiante criterios claros y precisos del nivel de desempeño esperado, evitando la ambigüedad y los sesgos en la evaluación”. (Díaz Barriga et al, 2011a)

## 14.2. Recomendaciones a futuro

Se sugiere evaluar el funcionamiento del portafolio en el curso de Teoría Psicoanalítica III a fin de extenderlo, posteriormente, a los cursos de Teoría Psicoanalítica de los años I, II y IV de estudios. Asimismo, se propone ponderar su posible eficiencia en otros cursos de la especialización.

## 15. BIBLIOGRAFÍA

- Buenrostro, A; Bañuelos, P. (2014). Uso del portafolio electrónico para promover el aprendizaje en la carrera de psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Recuperado a partir de <https://www.oei.es › congreso2014 › memoriactei>.
- Cabral, A. (2014). La formación analítica, en tiempos del psicoanálisis plural. Calibán: Revista Latinoamericana de Psicoanálisis; 12(1): 35-54.
- CAST, (2011). Diseño Universal para el Aprendizaje (UDL). Recuperado a partir de [https://www.educadua.es/doc/dua/dua\\_pautas\\_intro\\_cv.pdf](https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf)
- Centro de Psicoterapia psicoanalítica de Lima CPPL (2013). Reglamento de la Escuela del Centro de Psicoterapia Psicoanalítica de Lima. Documento interno.
- De Pablos, J.M. et al. (2019) Los usos de las plataformas digitales en la enseñanza universitaria. En: Perspectivas desde la investigación educativa. REDU. Revista de Docencia Universitaria, [S.l.], v. 17, n. 1, p. 59-72, jun. 2019. ISSN 1887-4592. Recuperado a partir de <<https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/11177>>. Fecha de acceso: 11 ene. 2020 doi:<https://doi.org/10.4995/redu.2019.11177>.
- Díaz Barriga Barriga Arceo, F., Romero Martínez, E., & Heredia Sánchez, A. (2011). El portafolio electrónico como instrumento para la reflexión sobre el desarrollo profesional y la formación en estudiantes de posgrado. En: *Observar. Revista Electrónica De Didáctica De Las Artes*, (5), 7-20. Recuperado a partir de <https://www.observar.eu/index.php/Observar/article/view/35>
- Díaz Barriga Barriga Arceo, F., Romero Martínez, E., & Heredia Sánchez, A. (2011a). Los e-portafolios de aprendizaje como recurso de reflexión y evaluación auténtica: Una experiencia con estudiantes universitarios de psicología. Recuperado a partir de <http://recursos.portaleducoas.org/publicaciones/los-e-portafolios-de-aprendizaje-como-recurso-de-reflexi-n-y-evaluaci-n-aut-ntica-una>
- Fainstein, A. (2015). Formación psicoanalítica: un tema tabú. En: Cuadernos de Psicoanálisis XLVIII: 1, 2, 3 y 4, enero-diciembre, 2015
- Fimia, Y. y Moreano, I (2012). El portafolio digital y su impacto en la calidad del proceso de evaluación del aprendizaje. En: EDUTECH. Revista Electrónica de Tecnología Educativa. Núm. 39 / Marzo 2012.
- Franco, M. (2017) Diseño curricular por competencias para un programa privado de formación en Psicoterapia psicoanalítica. (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- González Fernández, Natalia, & Guerra Liaño, Sonsoles, & García-Ruiz, Rosa (2010). Diseño de una guía para elaborar un portafolio reflexivo del estudiante en educación superior. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1),275-285.[fecha de Consulta 29 de

- Diciembre de 2019]. ISSN: 0214-9877. Recuperado a partir de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3498/349832326029>
- Hernández, Fernández y Baptista (2006). Metodología de la investigación. Ciudad de México: Mc Graw Hill
- Hernández, L. (2013). Portafolio digital. Recuperado a partir de <https://loreni1987.wordpress.com/2013/05/>
- Laplanche, J y Pontalis, J (2004). Diccionario de psicoanálisis. 1' ed. 6' reimp. - Buenos Aires: Paidós.
- Lemma, A., Roth, A. & Pilling, S. (2014) "The competences required to deliver effective Psychoanalytic/Psychodynamic Therapy". En: UCL Psychology and Language Science. Recuperado a partir de [https://www.ucl.ac.uk/pals/research/cehp/researchgroups/core/pdfs/Psychoanalytic-PsychodynamicTherapy/PPC\\_Clinicians\\_Background\\_Paper.pdf](https://www.ucl.ac.uk/pals/research/cehp/researchgroups/core/pdfs/Psychoanalytic-PsychodynamicTherapy/PPC_Clinicians_Background_Paper.pdf)
- Londoño, O. G., & Cano, G. E. (2015). Formación y evaluación por competencias en educación superior. Bogotá: Ediciones Unisalle
- López-Liria, R.; Padilla Góngora, D.; Rodríguez Martín, C.; Martínez Cortés, M.; Lucas Acien, F. (2008). Evaluación de las competencias adquiridas en las estancias clínicas a través del portafolio electrónico. En: International Journal of Developmental and Educational Psychology, N° 1, 2008. ISSN: 0214-9877. pp: 393-398
- Ministerio de Educación del Perú MINEDU (2017). Reglamento de la Ley N° 28044 Ley General de Educación. Recuperado a partir de <http://www.minedu.gob.pe/comunicado/pdf/normativa-2018/ley-28044/ds-011-2012-24-11-2017.pdf>
- Moncada, Jesús Salvador. (2011). Modelo educativo basado en competencias. Editorial Trillas Sa De Cv
- Ortiz Torres, E. y Mariño Sánchez, M. (2008) El proceso de enseñanza-aprendizaje para adultos en la educación posgraduada. En: Revista Iberoamericana de Educación, Vol 44, Iss 7, Pp 1-6 (2008); Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 200.
- Pujolà, J. y González, M. (2008). El uso del portafolio para la autoevaluación continua del profesor. En: MONOGRÁFICOS marcoELE. núm. 7, 2008. EVALUACIÓN. Recuperado a partir de [https://marcoele.com/descargas/evaluacion/09.pujola\\_gonzalez.pdf](https://marcoele.com/descargas/evaluacion/09.pujola_gonzalez.pdf)
- Rodrigo-Cano, D.; Aguedad Gómez, I.; García Moro, F.J. (2019). Metodologías colaborativas en la Web 2.0. El reto educativo de la Universidad. En: REDU. Revista de Docencia Universitaria, [S.l.], v. 17, n. 1, p. 229-244, jun. 2019. ISSN 1887-4592. Recuperado a partir de <<https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/10829>>. Fecha de acceso: 11 ene. 2020 doi:<https://doi.org/10.4995/redu.2019.10829>.
- Redó, N. y Fuentes, M. (2016). La elaboración del portafolio a través del trabajo cooperativo y la autoevaluación. En: Revista Iberoamericana de Educación vol. 71, núm. 2 (15/07/2016), pp. 9-28.
- Rodríguez, S. (2019). Trazos historiográficos del psicoanálisis en México y América Latina. En: Revista electrónica de Psicología Iztacala 22, (1), 2019. Recuperado a partir de <http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol22num1/Monogr%20C3%A1ficoVo122No1Art13.pdf>
- Sandin, M. (2003). Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones. Madrid: Mc Graw and Hill Interamericana.



- Tobón, S. (2006). Aspectos Básicos de la formación basada en competencias. Proyecto Mesesup. 2006. Recuperado a partir de [https://maristas.org.mx/gestion/web/doctos/aspectos\\_basicos\\_formacion\\_competencias.pdf](https://maristas.org.mx/gestion/web/doctos/aspectos_basicos_formacion_competencias.pdf)
- Tobón, T. S. (2014). Proyectos formativos: Teoría y metodología. México: Pearson
- UNESCO (2017). Expresiones culturales. Árbol de problemas. Recuperado a partir de <http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/cultural-diversity/diversity-of-cultural%20expressions/tools/policy-guide/planificar/diagnosticar/arbol-de-problemas/>
- Yániz, A. E. C., Villardón, G. L., & Universidad de Deusto. (2006). Planificar desde competencias para promover el aprendizaje: El reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario. Bilbao: Universidad de Deusto
- Zabala, A., & Arnau, L. (2014). Métodos para la enseñanza de las competencias. Barcelona: Graó
- Zuñiga Benavides, J. (2007). El portafolio electrónico: una opción metodológica. Bibliotecas, 25(2), 27-39. Recuperado a partir de <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/bibliotecas/article/view/420>

## 16. ANEXOS

### Anexo 1. Consentimiento informado de entrevista a los participantes

#### CONSENTIMIENTO INFORMADO

##### 1. Sobre el propósito

La candidata a Magíster Leny Daphne J. Gusieff Torres, de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Andrés Bello de Chile está conduciendo un estudio que apunta a diseñar un instrumento de evaluación curricular de competencias cognitivas para el curso de Teoría psicoanalítica de la especialización en Psicoterapia psicoanalítica impartida en el CPPL. En este sentido, estamos solicitando su colaboración para que acceda a responder a una entrevista.

##### 2. Sobre el procedimiento

De acceder a la entrevista, se procederá del modo siguiente:

- Se le hará una serie de preguntas verbales a fin de conocer cuáles son sus apreciaciones acerca de las competencias cognitivas que busca desarrollar el curso y la formación.
- La entrevista será registrada en una grabadora.
- La entrevista durará aproximadamente media hora.

##### 3. Sobre la confidencialidad

La información que se recoja de la entrevista se manejará con absoluta confidencialidad. Si bien la investigadora conocerá la identidad de los participantes, el anonimato y la confidencialidad están garantizados en todas las etapas del proceso de investigación. Sólo tendrán acceso a los materiales (audios y entrevistas transcritas) la investigadora y sus asesores.

##### 4. Sobre el beneficio

No habrá beneficio directo para el docente o alumno por su participación en este estudio. Sin embargo, a través de su participación está colaborando a la investigación sobre las modalidades educativas en la formación en psicoanálisis.

##### 5. Sobre el consentimiento

Si está de acuerdo con participar, por favor firme aquí abajo. Se le otorgará una copia de este documento.

Investigadora : Daphne Gusieff Torres .....

Participante : .....

### Anexo 2. Guía de entrevista semiestructurada

| Objetivos  | Preguntas de entrevista semiestructurada a docentes (2) y alumnos (4)   |
|--|---|
| <p>Conocer la situación actual de los mecanismos de evaluación en aula, aplicados por los docentes que imparten la asignatura de Teoría psicoanalítica III en la Especialización en psicoterapia del Centro de Psicoterapia Psicoanalítica de Lima (CPPL).</p> | <p>17. ¿Cuáles son los métodos, estrategias o mecanismos de evaluación habitualmente usados en su curso? ¿Son estos cuantitativos y/o cualitativos? (Docentes)</p> <p>18. ¿Cuál cree usted que sería un sistema de evaluación que se ajuste a las características de la especialización?</p>  |
| <p>Identificar los instrumentos de evaluación utilizados por el docente en la asignatura de Teoría psicoanalítica impartida en la Especialización en psicoterapia del Centro de Psicoterapia Psicoanalítica de Lima (CPPL).</p>                                | <p>19. ¿Existen instrumentos de evaluación habitualmente usados en su curso? ¿Son estos cuantitativos y/o cualitativos? (Docentes)</p>  |
| <p>Describir las competencias cognitivas que el mercado laboral requiere para esta profesión, en el marco de la Especialización en psicoterapia del Centro de Psicoterapia Psicoanalítica de Lima (CPPL).</p>  | <p>20. ¿Cómo definiría usted una competencia cognitiva en una formación psicoanalítica?</p> <p>21. ¿Qué tipo de competencias profesionales deben desarrollar los terapeutas de orientación psicoanalítica?</p> <p>22. En su opinión ¿cómo cree usted que se llega al desarrollo de dichas competencias durante la formación del terapeuta?</p> <p>23. ¿Qué tipo de rol deberán desarrollar los docentes de formaciones psicoanalíticas dentro de un modelo por competencias profesionales?</p> <p>24. ¿Qué tipo de competencias cognitivas apunta el curso de Teoría psicoanalítica a desarrollar?</p> <p>25. ¿Cómo le parece que estas últimas competencias contribuirían a la formación del psicoterapeuta y a su práctica profesional?</p> |

**Anexo 3: Matriz de categorías en base a las entrevistas realizadas (a 1 docente y 4 estudiantes de III año de la formación en psicoterapia psicoanalítica del CPPL).**

**\*Matriz realizada en base al análisis de 3 entrevistas a estudiantes**

| Categoría   | Subcategorías y citas  |
|---|--|
| Métodos, estrategias o mecanismos de evaluación habitualmente usados en la evaluación | <p><b>Participación activa: en clases teóricas y discusiones clínicas</b><br/>           “A mí me da la impresión de que lo principal que toman en consideración los profesores es la participación activa de las personas que están en formación y esa participación activa implica, tanto participación en clases mismo como en trabajos o momentos de discusión clínica” (Daniela)</p> <p>“Comentarios libres sobre el curso en la que el profesor evaluaba la participación de cada uno” (Álvaro)</p> <p><b>Participación desde la reflexión y experiencia personal</b><br/>           “La participación también es algo que incluyen todos [los cursos]” en realidad creería como una normativa [de evaluación] no [hay], creo que más bien <i>la mayoría de los profesores impulsan a que cualquier tema traído a la clase ya sea una lectura puntual o algún concepto que se esté viendo, lo que sea que se esté trabajando se intente impulsar a que todos participen poniendo un poco como su mirada de algo que se estaba trabajando</i>, no sé si hay necesariamente como una guía, creo que más bien que cada uno desde su lado, de sus experiencias o de lo que ellos pueden comprender de una lectura, de lo que te puede llamar la atención de algún texto en particular que no va a ser lo mismo que lo que le llame la atención del costado, que eso puedas traerlo y eso enriquece la clase y lo digo en términos de que claro, no me parece que haya una participación entonces mejor que otra, creo que más bien la participación que uno trae desde su propia perspectiva a un tema en particular que siendo que psicoanálisis siempre van a haber muchas miradas, no es que hables un concepto del texto y no hay más para decir, entonces, creo que eso enriquece la clase y se apunta a que cada uno como pueda generar sus propias, su propio análisis o elaboración o perspectiva desde muchas veces alguien, yo personalmente muchas veces participo en términos de que algún tema me hace recordar un paciente y traigo eso a clase porque me hizo pensar en eso y eso también aporta a que otros puedan darles otras miradas o a enriquecer un mismo concepto y los de la práctica (Belén)</p> <p><b>Trabajos en clases</b><br/>           “Sea trabajos en clase, otra vez, que en realidad eso hemos tenido poco y son muy provechosos pero hemos tenido poco; o trabajos, que siempre son trabajos finales, por ejemplo trabajos parciales también nunca hemos hecho, trabajos finales en cada curso” (Daniela)</p> <p><b>Ensayo en el que se reflexione sobre algún tema de interés del curso</b></p> |

“Me parece que lo más en común que aplican casi todos es realizar un trabajo a fin de ciclo, usualmente es bastante libre, dejan libre a elegir algún tema que te interesaba, llamaba la atención, analizar alguna película o incorporar algún caso clínico y elaborar un trabajo teórico o más práctico de algún tema del ciclo trabajado” (Belén)

“Hemos tenido ensayos y monografías libres sobre algún concepto teórico, o analizando una película, un personaje. que sean relacionados a algo que se había visto en el curso, podrías seleccionar algún elemento artístico y basarte específicamente en la teoría con algunos autores. En casos clínicos también, daban la opción, pero, como la gente ha empezado poco a poco a ver casos, no muchos adoptaban esa modalidad” (Álvaro)

#### **Examen conceptual escrito**

“Ha habido también algunos profesores, pero muy pocos los que han realizado realmente un examen, más de definir ciertos conceptos de preguntas, no sé si llega a hacer cuantitativo, pero más en torno a una cosa, no necesariamente memorística pero sí de definir exactamente ciertos conceptos o ciertas como preguntas más puntuales, han habido algunos profesores y algunos cursos con los cuales ha sido así pero muy pocos, es decir, más como el curso de psiquiatría, psicopatología psiquiátrica, que es más como rígido y puntual y preciso” [...] todos los demás han sido siempre ensayos, como dices que es más a modo de elaboración y no tanto de definir un concepto, si no, okay puedes explicar el concepto pero puedes generar una elaboración a partir de eso” (Belén)

“Hemos tenido exámenes, en los que cada pregunta tenía un puntaje específico. Recuerdo un examen puntual en el que se ponía entre paréntesis el puntaje de cada pregunta. Uno era sobre un caso, y el otro era específicamente, qué decía cada autor sobre tal tema en tal lectura” (Álvaro)

#### **Examen oral final**

“[Hemos tenido] preguntas, así a dedo, como en examen final oral” (Álvaro)

#### **Debates en clase en distintas modalidades**

“También hemos tenido profesores que evalúan a través de algún tipo de debate, de alguna discusión en clase, de generar algo en la clase a nivel como oral pero entre todos, varios debates que muchas veces se elige del mismo grupo, algún tema particular que puede ser polémico donde pueden haber distintas posturas o el tema de analizar una película pero a modo grupal, a nivel oral también debatiendo y con cada uno su propio punto de vista que nuevamente es elaborar y aplicar un concepto en un análisis más práctico” (Belén)

|  |  |
|--|--|
|  | <p>“Debate pero, como dos modalidades distintas de debate creo. La que mencionaba de la latencia era más como confrontar dos posturas, y, por ejemplo, la que tuvimos este ciclo, que era un poco recopilación de autores en relación a un determinado tema” (Álvaro)</p> <p><b>Resúmenes entregables de textos</b><br/> “Muchas veces también se toma que a lo largo del curso se realizan resúmenes de las lecturas, se reparte y cada persona realiza un resumen a veces de todas las lecturas entrega un resumen todos los días, todas las clases” (Belén)</p> <p><b>Examen de nivel: examen anual en que los alumnos deben analizar un caso propuesto y transmitir su comprensión del mismo de acuerdo a las preguntas planteadas.</b><br/> “El examen de nivel en base al caso, tipo Ateneo [discusión clínica de un caso], me parece una buena manera, pero, siento que se acerca más a la Psicopatología y a la Técnica que a la Metapsicología, que de todas maneras están como entramadas, pero, se pueden recoger más elementos de las dos primeras” (Álvaro)</p>   |
| <p>Dificultades actuales en los mecanismos de evaluación</p> | <p><b>Poca claridad de las consignas de los trabajos</b><br/> “En realidad creo que los profesores también suelen tener poca claridad de cuál es la consigna del trabajo que mandan, queda como que muy abierto” (Daniela)<br/> “Eso segundo a mí me parece mucho más importante, valioso y de aporte a la formación, pero no tengo claridad de cuál es el criterio con el cual lo evaluarían, lo mirarían de repente distinto los profesores y más aún, no tengo claridad de cuáles son los criterios que usarían para mandar trabajos, o sea, no siempre están claros los criterios, ni de cómo elaborar trabajo, ni de evaluación también” (Daniela)</p> <p><b>Poca claridad inicial sobre el modo de evaluación</b><br/> “La verdad que es bien diverso, los profesores también siento que, una cosa es lo que dice el syllabus y otra la que al final se hace pero yo creo que, a ver, no necesariamente se ha establecido desde un principio en cada curso cómo va a ser el sistema de evaluación y si va haber o no un trabajo final, eso puede cambiar en el tiempo, en el momento, en el transcurso del curso, además en aquellos cursos donde sí se llega a plantear un trabajo no necesariamente es en esta línea de hacer una reflexión clínica sobre, o en base a lo revisado teóricamente en el curso, no necesariamente, siempre tienes esa posibilidad de hacerlo, pero digo que no siempre se pide así” (Daniela)</p> <p><b>Poca claridad sobre los criterios de evaluación. Evaluación subjetiva</b><br/> “En un curso sí, pero después no hemos recibido ningún trabajo devuelto, menos con nota, o sea devuelto y entonces, si no vino devuelto no vino ni con nota, ni con comentario, lo que sí tienes luego es las notas, las distintas notas que te ha podido poner el profesor en el curso,</p> |

|  |  |
|--|--|
|  | <p>pero como nota, número, entonces, el profesor curso 1, tienes X en participación, X en trabajo, X en asistencia, nota final, pero ningún comentario al respecto, entonces yo creo que no están claros los criterios, si es cierto que son bien subjetivos en general y sobre trabajos en particular no hay forma de saberlo porque no tenemos un feedback” (Daniela)</p> <p>“A mí me parece que ha sido más la evaluación en participación y eso siempre se presta para todo lo subjetivo a favor y en contra, voy a decirlo, digamos, de poder tener una mayor apreciación de aquellos que participan más, que aquellos que están calladitos porque claro, no tienes como leerle la mente, entonces si solo te centras en la participación” (Daniela)</p> <p>“Lo más cercano a la rúbrica es lo que nos mandan por correo al semestre siguiente un poco especificando de dónde sale la nota final del profesor, que varía de curso a curso y de profesor a profesor. Se toma básicamente la asistencia y participación, y ahí cambia dependiendo si nos mandó trabajos o si tomó examen.” (Álvaro)</p> <p><b>Retroalimentación no oportuna y no cualitativa</b></p> <p>“la verdad es bien difícil saber cómo lo evalúan porque nunca tenemos las notas oportunamente ni menos con una devolución tipo feedback de los trabajos” (Daniela)</p> <p>“Las notas son cuantitativas pero nunca tienes una explicación del por qué, si tú tienes 16, 19 o 13, no tienes detrás una explicación. En un solo curso hemos recibido trabajos devueltos con una nota y algún comentario” (Daniela)</p> <p>“Si te piden un trabajo este debería ser devuelto con nota y comentario; con nota porque sí piden nota, si la calificación no es nota porque no interesa la nota, el comentario es lo que interesa, pero entonces, si no para qué te piden trabajo, de qué serviría, ¿solo para que el docente sepa algo de ti?</p> <p>Y te pueda poner una nota, digamos que Ok., no es que no tenga sentido hacerlo pero es bien incompleto el ejercicio, me parece, porque si tú estás pensando en una evaluación que favorezca a la formación eso solo se puede dar en un continuo, en un ida y vuelta, de nada me sirve solo pedirte el trabajo y yo saber cuánto sabes si después no te lo doy para que tú luego puedas aprovechar de ese feedback y le des vuelta en el siguiente curso o que remires lo que has visto en este curso si te quedó flojo ¿me entiendes? Entonces no tendría mucho sentido la evaluación sin ese feedback y no lo hemos tenido, en el caso de X, como te digo, sí, en un trabajo en particular recuerdo haber tenido un feedback, luego en el siguiente año no hemos tenido ningún, a ver trabajo, ayayay me has hecho dudar” (Daniela)</p> <p>“Siento que falta un poco en todas las cátedras, la retroalimentación de lo evaluado porque siento que varias veces pasamos las evaluaciones, pero, no sabemos qué tal nos fue, más allá del número que pueda venir</p> |
|--|--|

|  |   |
|--|---|
|  | <p>en el mail del semestre siguiente. Por ejemplo, en varios ensayos tienes una nota de 16, 18, pero, cómo articulaste las ideas que postulaste, si comprendiste bien el concepto que estabas usando, no termina de quedar claro para el alumno.” (Álvaro)</p> <p><b>Insuficientes criterios de calificación</b><br/> “Te lo dice el sílabo en todos los cursos, la participación activa, reflexiva, analítica, no la participación por participación, porque si voy a participar para contar, no sé, algo que se me ocurrió en el momento, que no tiene nada que ver con lo que estamos revisando, eso no es participación ¿no es cierto? Pero sí, yo creo que, no digo que no sea importante calificar la participación pero no puede ser solamente la participación, ni menos tan subjetiva” (Daniela)</p>   |
| <p>Consecuencias de las dificultades en los mecanismos de evaluación</p> | <p><b>Trabajos heterogéneos, con amplias diferencias de profundidad</b><br/> “Me animaría a pensar que eso hace que cuando reciben los trabajos puedan encontrarse con trabajos muy diversos siendo uno mismo el curso, uno mismo el tema, eventualmente me imagino que podrían recibir trabajos como que muy teóricos, muy “esto dice tal autor y esto dice otro, y esto dice otro” y de pronto podrían encontrarse otro trabajo que diga “esto que leí de este autor me hace pensar en este paciente entonces hago esta reflexión y discusión sobre esta cosa más clínica” (Daniela)</p>  |
| <p>Sistema de evaluación que se considera ideal</p>                      | <p><b>Trabajos en los que se articule lo teórico y práctico</b><br/> “Creo que, voy a decirte más lo que deberían de ser quizás lo que son, yo pienso que deberían de ser trabajos en los que lo que se pueda apreciar es una articulación entre lo teórico y lo práctico, o lo teórico y lo clínico, o lo teórico y lo aplicable o aplicado” (Daniela)</p> <p>“Yo creo que una formación que solo se queda en la revisión teórica, por más que sea una revisión de distintos autores sobre un mismo tema, de distintos tiempos y por lo tanto también autores sobre un mismo tema, no va a ser nunca tan provechoso si no es aterrizado la discusión clínica” (Daniela)</p> <p>“Creo que sí es fundamental en los cursos de teoría y de teoría como teoría, pero ese estudio no debería terminar solo en la revisión, sino aplicado a la práctica [...] en algunos casos más a lo social, a los fenómenos sociales, a las tendencias políticas” (Daniela)</p> <p><b>Sistema de evaluación que se ajuste al nivel de desarrollo del alumno</b><br/> “[La integración teoría-práctica] tiene sus dificultades porque no es lo mismo hacer eso en primer año que en segundo, que en tercero, que en cuarto y eso también lo amarro con que cuáles son los criterios para que uno entre a hacer una formación en psicoterapia psicoanalítica ¿me entiendes?, yo sé que tú ahorita estás haciendo una investigación respecto de, ya en la formación, pero no está mal pensar también en</p> |



|  |   |
|--|---|
|  | <p>cómo relacionas eso con la selección para el ingreso a la formación, porque entonces digo: no todos los que entran a formación tienen ya una experiencia clínica en el primer año, como podrían hacer análisis, ensayos que articulen lo teórico con lo práctico, lo clínico, con los casos, se puede un poco salvar si es que los profesores traen más casos clínicos, pero yo recuerdo, el primer año para mí fue frustrante en ese sentido, yo no tenía nada propio, yo no tenía consultorio, no tenía casos, no tenía experiencia clínica que me permitieran hacer ese ejercicio y sin embargo estoy diciendo y me ratifico, en que creo que es una evaluación que se debe buscar porque la competencia creo que debe estar en, desde la revisión de lo teórico buscar discusión y aplicación clínica, desde el día uno, a distintos niveles, con distintos” (Daniela)</p> <p><b>Evaluación que implique una elaboración propia, en un trabajo cooperativo nutritivo todos los alumnos</b></p> <p>Yo, personalmente, primero, empezando de lo que siento que no va acorde al psicoanálisis cualquier tipo de evaluación que es más común, examen memorístico, creo que no es, más bien tiene que ser un tipo de evaluación que implique una integración, donde conceptos de la teoría con la práctica y una elaboración propia de algo, por eso más bien creo que cualquier evaluación ya sea un trabajo, algún ensayo o todo lo que se realiza como más, como los debates, todo lo que se realiza a nivel grupal es lo que para mí es más como enriquecedor, cuando realizamos la evaluación termina siendo a nivel grupal en términos de algo que se discute la clase o que se genera entre todos, como justamente hablemos de esto de que cada uno aporta desde su propia experiencia es lo que enriquece más porque uno también aprende de lo que está diciendo el otro, a mí eso es lo que me gusta más y lo que creo, de lo cual creo que se aprende más y <i>creo que lo principal es poder, no necesariamente aprender como memorísticamente un concepto sino el tenerlo, el realmente comprenderlo es poder integrarlo en un discurso propio con también situaciones de la clínica.</i></p> <p>“Un método de evaluación para toda la especialidad, creo que tendría que variar dependiendo de las cátedras, y específicamente en Meta, me parece que es la más difícil de evaluar, creo que los debates y los ensayos son los que más se prestan para una evaluación cualitativa desde la mirada del profesor [...] Los dos, porque creo que para los dos pasa tanto por una cosa más memorística, como ¿qué dijo tal autor? Pero, para poner sobre la mesa qué dijo tal autor, también tienes que haber interiorizado, más o menos, qué es lo que dijo” (Álvaro)</p> |
| Definición de competencias psicoanalíticas   | <p><b>Capacidad de análisis y reflexión personal</b></p> <p>“Creo que lo asociaría tal vez a la capacidad de análisis, de reflexión y elaborativa” (Belén)</p>  |
| Competencias profesionales deben desarrollar | <p><b>Aplicación de lo teórico al campo práctico</b></p> <p>“Esa competencia pensada como la capacidad de, desde una perspectiva, mirada o corriente teórica, analizar alguna cuestión</p>  |

|   |  |
|---|--|
| <p>los terapeutas de orientación psicoanalítica</p> | <p>práctica, práctica me refiero a práctica en términos de casuística de clínica. Así lo vería y por qué estoy pensando en eso, porque no pienso, o sea, pensarlo desligadamente, como que solo una apropiación de lo teórico, solo pensar en la práctica no lo veo como viable, ni sostenible, ni provechoso para un trabajo terapéutico” (Daniela)</p> <p>“Creo que iría por [...] la posibilidad de poder aterrizar e instrumentar contenido muchas veces abstracto de la teoría psicoanalítica” (Álvaro)</p> <p><b>Ética en el ejercicio psicoterapéutico</b><br/> Bueno, no sé si la principal pero acabo de pensar en una como muy importante que no sé cuánto la trabajamos, que es <i>la ética en el ejercicio profesional de la psicoterapia psicoanalítica</i>, bueno, tuvimos un curso de ética al inicio de la formación que me parece absolutamente insuficiente, muy mal llevado, creo que no ha sido para nada provechoso, pero no porque el tema no lo sea, si no que ahí yo más bien diría “cómo trabajas la ética en la formación, lo trabajas en un curso de un semestre al empezar o lo trabajas como un hilo conductor a lo largo de toda la formación [...] Como un contenido transversal que va más en la línea de las competencias actitudinales, que tendría que estar en todo, entonces tú dirías “tendríamos que meterlo en todos los cursos de técnica” digo técnica por decir, podría ser más fácil llevarlo en técnica que como un curso al inicio de ética y psicoanálisis, no sé. Primero, tendría que ser de todas maneras más transversal y sí haría como un seminario hacia el final y muy centrado en la discusión de casos, pero me parece clave y creo que no se trabaja adecuadamente con esa importancia, en todo caso. (Daniela).</p> <p><b>Autonomía para acercarse, profundizar en la información e interpretarla</b><br/> “Esa creo que sería sí pero más autocrítica de los que estamos en formación, pero claro. Pero claro, también pensaba que tendría que ser fomentada por quienes nos forman, que es esta posibilidad de encontrar otros autores, otras vertientes, otras, no sé, es como sí, claro el profesor se esmera en armar su syllabus, pero dónde está nuestra actitud de duda, de crítica, de búsqueda de otras. Sí, y socializarla [la información], socializarla, discutirla, o sea entonces” (Daniela)</p> <p><b>Flexibilidad mental, capacidad de ver las cosas desde distintos vértices</b><br/> “No sé si es una competencia en sí misma, pero esta capacidad para dudar, para revisar, para mirar, para mirar desde otro ángulo, desde otra perspectiva, salirte de donde estás ... Sí, como una mayor flexibilidad mental, sí por ejemplo, eso me parece que es una capacidad que es necesario desarrollar, es como la capacidad, incluso más bien que una flexibilidad, también como poder extender el campo de visión que uno puede tener de cualquier cosa, pero digamos, de un paciente, poder mirarlo de distintos lados, no quedarse cómodo con “ah ya, esto es y esto es aquí”, pero es un entrenamiento” (Daniela).</p> |
|---|--|

**Desarrollo de la escucha analítica, empática e interna.**

“La escucha analítica me parece que es un modo de escucha diferente, más profundo, que apunta a no solo escuchar el discurso concreto o superficial o inconsciente sino tener siempre, como entenderlo siempre desde distintos planos, escuchar también no solo una historia concreta que puede traer el paciente sino qué significa eso para él, en su mundo interno, qué está diciendo a modo inconsciente, creo que un paciente habla desde distintos planos y que la escucha analítica es como escuchar todos esos planos a la vez. El plano inconsciente, el plano transferencial, el plano consciente y concreto, son como distintos niveles y uno escucha en todos esos niveles y que es entonces, un modo distinto de escuchar de que me está diciendo algo pero al mismo tiempo me está diciendo otra cosa y al mismo tiempo me está diciendo otra cosa” (Belén)

“La escucha empática o la escucha interna. No sé si existe el término, pero, me acabo de poner a pensar en la observación de infantes. Al mirar al bebe dormir, que aparentemente no estás viendo mucho, pero, al poder tomar consciencia de todo lo que empiezas a pensar al respecto y las sensaciones que empiezas a ser, que en el consultorio con el paciente también se despliega, y siento ahora que con la complejidad de que, hay más movimiento, hay una interacción, que no puedes encerrarte en eso, si no que tienes que mantener la doble escucha” (Álvaro)

**Capacidad de asimilación, internalización e integración de conceptos al bagaje previo**

“Para mí elaborar es como el aprendizaje más como integrado en uno mismo, es entender como un concepto algo y verdaderamente procesarlo y tenerlo como integrado en, no sé, tu red de conocimientos que va más allá de simplemente poder como hacer una descripción o poder como nombrarlo repitiendo palabras sino que está verdaderamente procesado y también, elaborado también en el sentido de que uno tiene una mirada propia de eso que se puede trabajar y que eso puede generar distintas reflexiones, tomarlo desde distintas perspectivas, poder llevarte a pensarlo desde ciertos casos clínicos, desde situaciones cotidianas, de muchos lados.” (Belén)

**Curiosidad científica, capacidad de tolerar la incertidumbre**

“Curiosidad, cuestionarse el por qué, de dónde, y, no sé qué nombre le pondría, pero, poder jugar como con un límite con eso también. En ciertos momentos poder aterrizar al menos en certezas temporales, y no quedarte flotando en la eterna duda” (Álvaro)

**Desarrollo del pensamiento simbólico y metafórico**

“Pensamiento simbólico para establecer metáforas, analogías, crear imágenes. Pensamiento abstracto, (*no se entiende*) la incertidumbre y lo abstracto.” (Álvaro).

|  |   |
|--|---|
| <p>Forma como se llega al desarrollo de esa competencia durante la formación</p> | <p><b>Competencias transversales: ética</b><br/>         “Incluyéndolo como eje transversal en toda la formación, desde el principio hasta el final, dije primero que quizás como parte del curso de técnica, pero no es, yo creo que tendría que meterle ese chip a todos los profesores para que en cualquier instante, en cualquier curso, siempre esté presente la discusión y la reflexión sobre la ética en la práctica clínica” (Daniela)</p> <p><b>Ejercicio de revisión de muchos casos y desde muchas teorías</b><br/>         “Incluso tú puedes mirar desde una misma perspectiva teórica varios casos distintos y verlo distinto, ¿no es cierto?, y entonces ese ejercicio, ese ejercicio en sí mismo es sumamente provechoso para esta competencia que estamos mencionando ahorita de la capacidad de mirar desde distintos vértices, desde distintas miradas, lecturas” (Daniela)</p> <p><b>Apuntar a la solidez teórica integrada con la aplicación práctica</b><br/>         “Creo que es una combinación de cosas y creo que ahí hay varios ejes, un primer eje, muy claro, es el eje más teórico, más como duro, teórico de leer y de aprender de distintos autores y lo que puedan postular, lo más teórico en sí, creo que eso después tiene que ser visto siempre en casos clínicos, ya sea en clase o en supervisión poder siempre traer esos conceptos a casos clínicos o situaciones de la vida, no necesario tiene que ser un paciente pero sí a situaciones de la vida cotidiana también y poder generar como esta integración desde lo teórico y práctico.” (Belén)</p> <p><b>Valoración profunda de la mirada del otro</b><br/>         “Creo que impulsar siempre el participar, el traer como, cada uno traiga su propia mirada, todo eso te lleva a desarrollar y escuchar, en ese sentido, la mirada que puede tener un otro, te lleva como a desarrollar mucho más una mirada más psicoanalítica también y un estar como continuamente reflexionando e intentando ver más allá de la propia información en sí, creo que eso” (Belén)</p> <p><b>Vivencia de los conceptos psicoanalíticos en el propio análisis/psicoterapia personal</b><br/>         “También toda la experiencia propia del análisis personal, es decir, eso mismo que ahora lo nombro en términos de pacientes y casos clínicos también a través de la propia vivencia de lo que es el psicoanálisis en el análisis propio desde vivirlo en tu terapia y en la propia introspección de uno mismo de pensarse a sí mismo, de descubrir ciertas cosas en ti de todo lo que puedas ver en teoría, de lo transferencial, soltarte a vivirlo sin pensar en lo teórico, sino, simplemente que ocurra y experimentar como propio lo que es verdaderamente un proceso analítico y vivirlo en ti” (Belén)</p> <p><b>Supervisión clínica (discusión del caso de un paciente propio con un colega de mayor experiencia)</b></p> |
|--|---|

|   |   |
|---|---|
|   | <p>“Creo que un momento como de cristalización de esas competencias es la supervisión. Porque siento que es el espacio en el que se integran las tres cátedras con la experiencia de estar sentado frente al paciente con todo el contenido transferencial y contra transferencial, la personalidad del propio terapeuta, sus aspectos super yoicos, etc. que se ponen en juego en ese momento, en base a la teoría estudiada qué aspectos de la técnica emplea, frente a qué psicopatología. [...] Siento que ahí sí es un momento importante de desarrollo. Porque los supervisores que he tenido, muchos también tienen como una función docente ... Chiqui, puede recoger algún concepto y explicarlo, a la vez que señalan cómo intervino, qué podrías haber hecho, mejor guiada esa cosa al análisis personal. Pero, no es sólo ese momento, es como la punta de la pirámide, y atrás están la lectura constante de los textos, la experiencia misma de aplicar el psicoanálisis, el estar sentado con un paciente. Creo que es mucho más fácil entender que es una identificación proyectiva después que has vivido, en persona, una identificación proyectiva. Leerla o por más tiempo que la leas, siento que es un concepto que no termina de quedar muy claro hasta que lo vives” (Álvaro)</p>   |
| <p>Rol de los docentes en el desarrollo de las competencias</p> | <p><b>Consistencia entre la práctica ética docente y la práctica ética terapéutica</b></p> <p>“Creo que <i>tendrían que tener este chip muy metido de la ética en la profesión, en toda su práctica académica, tanto en la revisión de textos, no sé si es textos, o casos, como en su propio ejercicio como docentes, en su responsabilidad con nuestra formación</i>, por ejemplo, esto que acabo de criticar respecto de la evaluación, que se pide un trabajo, se tiene una fecha y no hay una devolución, y no hay un feedback, eso es parte de la ética también, profesional, en este caso en el ejercicio académico, por eso digo ejercicio académico de la formación en psicoterapia psicoanalítica, es como un poco incongruente con esta responsabilidad que tenemos que tener con los pacientes, con el otro, cuál es la responsabilidad o el compromiso de los profesores que nos forman, por ahí lo ligaría” (Daniela)</p> <p><b>Fomento de la autonomía en la investigación teórica</b></p> <p>“Ciertamente yo creo que eso no se daría solo [la autonomía en la investigación teórica], yo creo que podemos ser autocríticos, ahorita, nosotros los que nos formamos, en decir “eso no lo estamos haciendo y lo deberíamos de hacer” pero también es cierto que del otro lado podríamos tener una institución que nos invita más a eso, que no pase solamente por cuando organizas el congreso o cuando organizas la jornada, si no ya, en este año quiénes hacen qué. Quiénes buscan qué, quiénes traen alguna otra cosa que han leído por ahí, que no tienen que ser grandes autores, hay gente que escribe, hay publicaciones, hay artículos, hay revistas, hay un montón, qué más podemos, a discutir, pero digo, entonces podría ser la institución y los profesores que fomenten un poco eso y autocríticamente nosotros podríamos decir</p> |

|  |  |
|--|--|
|  | <p>desde los que nos estamos formando, deberíamos de tener más, también esa inquietud” (Daniela)</p> <p><b>Fomento de la flexibilidad mental. Alentar a ver un fenómeno desde distintos puntos de vista.</b><br/> “Me parece muy importante, que es la capacidad de pensar desde la práctica desde una perspectiva teórica, o al revés, desde una perspectiva teórica mirarla, la práctica clínica” (Daniela)</p> <p><b>Promover la interiorización y asimilación de los conceptos transmitidos a la propia práctica clínica y a la experiencia psicoterapéutica</b><br/> “Para mí tiene que ser una combinación importante entre enseñar lo que sea, los contenidos del curso en sí, si es un curso de Klein, claramente enseñar lo que está planteando Klein y la teoría que pueda desarrollar con promover mucho que cada uno también pueda tener su propia mirada de eso, para mí es importante, digo esto porque no es que por evitar que sea una cosa como dogmática no vas a enseñar el concepto en sí, no vas a quedar como simplemente discutiendo, pero es una combinación de las dos cosas, de enseñar como los contenidos en sí concretos con que impulsar que el mismo alumno pueda mezclar eso con sus propias experiencias desde la clínica, desde su análisis y desde su propio pensamiento que cada uno será distinto y en cómo lo pueda entender cada uno” (Belén)</p> <p>“Como más de facilitador que modelo o fuente absoluta de saber. Apuntando a que, cada terapeuta en formación pueda hacer suyo y dialogar con los diferentes contenidos, autores, los aspectos de la técnica, que, en conjunción con su propia personalidad, pueda llegar a ser lo más espontáneo posible dentro del marco técnico y ético del psicoanálisis y no una copia de tal autor o tal profesor. Ese es un punto que siempre me pregunto ¿cómo llegaremos a nuestro nivel de espontaneidad?” (Álvaro)</p> <p><b>Promover el enfoque crítico de la lectura de los textos</b><br/> “De todos los docentes que he tenido hasta ahora, los que sentía que me enriquecían más, eran los que no sólo se preocupaban por “¿qué dijo tal autor?” Si no, “¿qué piensas de lo que dijo tal autor?” Porque retener el contenido, puedes releerlo, hacerte un resumen y en algún momento quedará. Pero, ¿qué piensas de lo que dijo? implica un paso más allá, eso apunta más, creo, a la competencia, que la memorización de la teoría psicoanalítica... Y con la posibilidad de estar de acuerdo o no estar de acuerdo con un determinado autor o con un determinado concepto” (Álvaro)</p> |
| Competencias cognitivas que apunta el curso de | <b>Manejo de diversas teorías</b>  |

|   |  |
|---|--|
| <p>Teoría psicoanalítica a desarrollar</p>  | <p>“Tal como está creo que está bien enfocado en conocer los principales autores y teorías en los distintos temas fundamentales en el psicoanálisis” (Daniela)</p> <p><b>Desarrollo de una sólida base teórica, como fundamento de la reflexión y toma de postura personal</b></p> <p>“Creo que primero en lo teórico, que para mí es una base bien importante, lo que quiero ahí es que todo esto que mencionas desde la propia mirada, lo de la integración no quita que nada de esto se pueda dar si no tienes una base claramente teórica, firme y que puedas comprender lo que desde Freud a autores post freudianos fueron planteando porque si no es como que hablar de nada, uno tiene que entender eso para después tener una propia postura, mirada, unas ideas, lo que quieras, que me parece que a veces se saltea un poco, entonces.” (Belén)</p> <p><b>Aplicación del bagaje teórico a la práctica</b></p> <p>“Creo que este aspecto fundamental desde la teoría, o sea, confrontar la teoría con la casuística, con la clínica, con los casos sociales, con lo que vemos, pero muchas veces te permite ir mirando con mayor capacidad, con mayor amplitud” (Daniela)</p> <p><b>Curiosidad y capacidad de cuestionamiento e indagación</b></p> <p>“Creo que la indagación y la curiosidad serían ahí más marcadas que en los otros cursos, porque de repente en la patología es un poco más fácil cuestionarse, siento que en la teoría es un poco cuestionarse cosas que pueden estar por sentado [...] También en esa línea, ¿qué hay antes de la vida?, ¿qué hay después de la muerte? Un poco en la línea de la filosofía [...] Más en una línea reflexiva que de búsqueda de información. O de búsqueda de información concreta, el ejercicio de estar abierto a preguntarse y repreguntarse, un poco como de ironía ¿no?, no saturar todas las ideas, poder descartarlas y ...” (Álvaro)</p> |
| <p>Forma en que las competencias de los cursos de Teoría psicoanalítica contribuirían a la formación del psicoterapeuta y a su práctica profesional</p> | <p><b>Aportan reflexión teórica que sirve de base para el ejercicio clínico</b></p> <p>“Es fundamental, no habría posibilidad de una formación sin cursos de teoría que fomenten estas competencias para la práctica, no sé si me dejo, es como que <i>sin esta reflexión, primero conocimiento y luego reflexión teórica creo que la práctica clínica sería muy, poco solvente</i> ¿a eso te refieres? Son los [cursos] que te dan como el sustento para poder pensar desde un fundamento teórico en determinado paciente, o sea, no desde uno ... te dan como herramientas para pensarlos desde una teoría, desde un modelo, desde un, desde una construcción, sí, modelos, modelos mentales, sí, sustento, claro, modelo, no sé, porque el modelo es en base, ya el modelo es una construcción en base a distintas teorías, pero claro, tienes que tener las teorías para poder llegar a ese modelo” (Daniela)</p> <p>“Sí y de esa manera actúan frente a un paciente, hay pacientes que te despertarán más cierto tipo de teoría, cierto concepto, el aprender a estar</p>   |

|  |   |
|--|---|
|  | <p>como conectado con ese paciente y con lo que uno mismo siente y con las vivencias contra transferenciales que ese paciente te da y poder eso transformarlo y convertirlo en algo que le puedas devolver al paciente o guardarlo para ti, que te quede como información, como algo que te queda dentro para continuar pensándolo” (Belén)</p> <p><b>Competencias teóricas como base del desarrollo de competencias técnicas</b></p> <p>“Me parece que primero es del aprendizaje en sí de la teoría y que finalmente aprender de eso te desarrolla todas las competencias que fuimos como un poco nombrando principalmente desde la capacidad más analítica de ver cómo funciona la mente y el psiquismo”. (Belén)</p> <p><b>Competencias teóricas como promotoras de la flexibilidad mental y la no rigidez</b></p> <p>“Creo que te alejan un poco de caer como en lo dogmático, rígido, de aplicar como a raja tabla tal símbolo, que, si se va a interpretar, interpretar de tal manera, sino a poder escuchar de manera distinta, y que, para poder escuchar de esa manera, mientras más libre estés, mayor facilidad para eso vas a tener. [Por libertad me refiero] A no estar buscando calzar lo que ves, sientes y experimentas, con lo revisado y aprendido. [Si no más bien] a vivirlo y después encontrarle un sentido. Con eso, me cabo de acordar de un curso que llevamos en el Hospital del Niño que llegamos a evaluar una serie de distintas áreas: motriz, memoria, mediante el juego, pero, la consigna era “no jueguen, no hagan juegos que apunten a ver cómo está la memoria, cómo está en el área de motricidad tal movimiento, jueguen, vacíense y cuando lleguen a sus casas piensen en lo que jugaron y evalúen eso” (Álvaro)</p> |
|--|---|



## DESARROLLO DE LOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA MATRIZ DEL PROYECTO.

## Anexo 4: Matriz de saturación de la información de los sujetos entrevistados

| Categoría aprorística  | Narrativa   | Códigos  | Propiedades  |
|--|---|--|--|
| Métodos, estrategias o mecanismos de evaluación habitualmente usados en la evaluación: | <p>“A mí me da la impresión de que lo principal que toman en consideración los profesores es la participación activa de las personas que están en formación y esa participación activa implica, tanto participación en clases mismo como en trabajos o momentos de discusión clínica” (Daniela)</p> <p>“Comentarios libres sobre el curso en la que el profesor evaluaba la participación de cada uno” (Álvaro)</p> <p>“La participación también es algo que incluyen todos [los cursos]” en realidad creería como una normativa [de evaluación] no [hay], creo que más bien la mayoría de los profesores impulsan a que cualquier tema traído a la clase ya sea una lectura puntual o algún concepto que se esté viendo, lo que sea que se esté trabajando se intente impulsar a que todos participen poniendo un poco como su mirada de algo que se estaba trabajando, no sé si hay necesariamente como una guía, creo que más bien que cada uno desde su lado, de sus experiencias o de lo que ellos pueden comprender de una lectura, de lo que te puede llamar la atención de algún texto en particular que no va a ser lo mismo que lo que le llame la atención del costado, que eso puedas traerlo y eso enriquece la clase y lo digo en términos de que claro, no me parece que haya una participación entonces mejor que otra, creo que más bien la participación que uno trae desde su propia perspectiva a un tema en particular que siendo que psicoanálisis siempre van a haber muchas miradas, no es que hables un concepto del texto y no hay más para decir, entonces, creo que eso enriquece la clase y se apunta a que cada uno como pueda generar sus propias, su propio análisis o elaboración o perspectiva desde muchas veces alguien, yo personalmente muchas veces participo en términos de que algún tema me hace recordar un paciente y traigo eso a clase porque me hizo pensar en eso y eso también aporta a que otros puedan darles otras miradas o a enriquecer un mismo concepto y los de la práctica@ (Belén)</p> <p>“Sea trabajos en clase, otra vez, que en realidad eso hemos tenido poco y son muy provechosos pero hemos tenido poco; o trabajos, que siempre son trabajos finales, por ejemplo trabajos parciales también nunca hemos hecho, trabajos finales en cada curso” (Daniela)</p> <p>“Me parece que lo más en común que aplican casi todos es realizar un trabajo a fin de ciclo, usualmente es bastante libre, dejan libre a elegir algún tema que te interesaba, llamaba la atención, analizar alguna película o incorporar algún caso clínico y elaborar un trabajo teórico o más práctico de algún tema del ciclo trabajado” (Belén)</p> <p>“Hemos tenido ensayos y monografías libres sobre algún concepto teórico, o analizando una película, un personaje. que sean relacionados a algo que se había visto en el curso, podrías seleccionar algún elemento artístico y basarte específicamente en la teoría con algunos autores. En casos clínicos también, daban la opción, pero, como la gente ha empezado poco a poco a ver casos, no muchos adoptaban esa modalidad” (Álvaro)</p> <p>“Ha habido también algunos profesores, pero muy pocos los que han realizado realmente un examen, más de definir ciertos conceptos de preguntas, no sé si llega a hacer cuantitativo, pero más en torno a una cosa, no necesariamente memorística pero sí de definir exactamente ciertos conceptos o ciertas como preguntas más puntuales, han habido algunos profesores y algunos cursos con los cuales ha sido así pero</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Participación desde la reflexión y experiencia personal.</li> <li>- Trabajos en clases.</li> <li>- Ensayo en el que se reflexione sobre algún tema de interés del curso.</li> <li>- Examen conceptual escrito</li> <li>- Examen oral final</li> <li>- Debates en clase en distintas modalidades</li> <li>- Resúmenes entregables de textos.</li> <li>- Examen de nivel</li> </ul> | <p><b>O.E 1:</b><br/>Mecanismos de evaluación en aula basados en la participación activa.</p> <p>Mecanismos de evaluación en aula basados en la participación de libre elección temática.</p> <p>Mecanismos de evaluación en aula basados instrumentos estandarizados.</p> |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  | <p>muy pocos, es decir, más como el curso de psiquiatría, psicopatología psiquiátrica, que es más como rígido y puntual y preciso” [...] todos los demás han sido siempre ensayos, como dices que es más a modo de elaboración y no tanto de definir un concepto, si no, okey puedes explicar el concepto pero puedes generar una elaboración a partir de eso” (Belén)</p> <p>“Hemos tenido exámenes, en los que cada pregunta tenía un puntaje específico. Recuerdo un examen puntual en el que se ponía entre paréntesis el puntaje de cada pregunta. Uno era sobre un caso, y el otro era específicamente, qué decía cada autor sobre tal tema en tal lectura” (Álvaro)</p> <p>“[Hemos tenido] preguntas, así a dedo, como en examen final oral”(Álvaro)</p> <p>“También hemos tenido profesores que evalúan a través de algún tipo de debate, de alguna discusión en clase, de generar algo en la clase a nivel como oral pero entre todos, varios debates que muchas veces se elige del mismo grupo, algún tema particular que puede ser polémico donde pueden haber distintas posturas o el tema de analizar una película pero a modo grupal, a nivel oral también debatiendo y con cada uno su propio punto de vista que nuevamente es elaborar y aplicar un concepto en un análisis más práctico” (Belén)</p> <p>“Debate pero, como dos modalidades distintas de debate creo. La que mencionaba de la latencia era más como confrontar dos posturas, y, por ejemplo, la que tuvimos este ciclo, que era un poco recopilación de autores en relación a un determinado tema” (Álvaro)</p> <p>“Muchas veces también se toma que a lo largo del curso se realizan resúmenes de las lecturas, se reparte y cada persona realiza un resumen a veces de todas las lecturas entrega un resumen todos los días, todas las clases” (Belén)</p> <p>“El examen de nivel en base al caso, tipo Ateneo [discusión clínica de un caso], me parece una buena manera, pero, siento que se acerca más a la Psicopatología y a la Técnica que a la Metapsicología, que de todas maneras están como entramadas, pero, se pueden recoger más elementos de las dos primeras” (Álvaro)</p> <p>“En general, en los cursos, lo que yo veo es que usa mucho, por ejemplo, distribuir las lecturas y que haya un expositor de cada lectura en cada clase, y luego, hacer un trabajo a nivel parcial o final, aunque con el transcurso de la formación más se han ido convirtiendo en debates, que pueden estar igual en el medio, a mitad de semestre, o al final” (Fabiola)</p> <p>“Lo que a mí me ha gustado mucho y me ha parecido innovador ha sido la evaluación final que hicimos contigo, porque el debate fue como a mitad del semestre, y esta evaluación final es un redondeo que te deja claro, en medio de los conceptos que hemos visto, las diferencias o semejanzas y por ahí cosas relacionadas entre éste, éste y éste otro autor, esto, esto y esto, entonces, terminas redondeando todo lo vimos en el curso” (Fabiola)</p> <p>“primero el abordaje de los textos teóricos y que el alumno participe con preguntas, para que esas preguntas que esos alumnos hacen me van a dar cuenta a mí de si leyeron en profundidad y incorporaron o entendieron los conceptos o las ideas principales del psicoanálisis. O sea, una manera de evaluar la participación del alumno, pero con esto solo no es suficiente, también se necesita, o yo utilizo, la idea de que cada alumno al final del curso tenga que hacer una monografía” (Liliana)</p> <p>“hay profesores que evalúan a través de exámenes escritos con preguntas, también la otra evaluación interesante que aborda toda la</p> |  |  |
|--|--|--|--|

|   |  |  |  |
|---|--|--|--|
|   | <p>escuela, es que una vez al año hay un examen que se llama examen de nivel o intercambio clínico, donde se presenta un caso clínico” (Liliana)</p> <p>“a veces les he pedido que escriban un ensayo, otras veces hacemos una discusión en clase, y efectivamente, el método de evaluación es muy subjetivo, entre el ensayo y lo que yo escucho, y yo creo que lo más importante es afinar un profesor, ya sea si va leer un ensayo o va a escuchar para que realmente uno pueda sentir que están usando los conceptos como se usa en la comunidad psicoanalítica y no estén repitiendo cosas que también es muy fácil en psicoanálisis, entonces, que haya realmente una aprensión del concepto.” (Carlos)</p>  |  |  |
| <p><b>Dificultades actuales en los mecanismos de evaluación</b></p> | <p>“En realidad creo que los profesores también suelen tener poca claridad de cuál es la consigna del trabajo que mandan, queda como que muy abierto” (Daniela)</p> <p>“Eso segundo a mí me parece mucho más importante, valioso y de aporte a la formación, pero no tengo claridad de cuál es el criterio con el cual lo evaluarían, lo mirarían de repente distinto los profesores y más aún, no tengo claridad de cuáles son los criterios que usarían para mandar trabajos, o sea, no siempre están claros los criterios, ni de cómo elaborar trabajo, ni de evaluación también” (Daniela)</p> <p>“La verdad que es bien diverso, los profesores también siento que, una cosa es lo que dice el syllabus y otra la que al final se hace pero yo creo que, a ver, no necesariamente se ha establecido desde un principio en cada curso cómo va a ser el sistema de evaluación y si va haber o no un trabajo final, eso puede cambiar en el tiempo, en el momento, en el transcurso del curso, además en aquellos cursos donde sí se llega a plantear un trabajo no necesariamente es en esta línea de hacer una reflexión clínica sobre, o en base a lo revisado teóricamente en el curso, no necesariamente, siempre tienes esa posibilidad de hacerlo, pero digo que no siempre se pide así” (Daniela)</p> <p>“En un curso sí, pero después no hemos recibido ningún trabajo devuelto, menos con nota, o sea devuelto y entonces, si no vino devuelto no vino ni con nota, ni con comentario, lo que sí tienes luego es las notas, las distintas notas que te ha podido poner el profesor en el curso, pero como nota, número, entonces, el profesor curso 1, tienes X en participación, X en trabajo, X en asistencia, nota final, pero ningún comentario al respecto, entonces yo creo que no están claros los criterios, si es cierto que son bien subjetivos en general y sobre trabajos en particular no hay forma de saberlo porque no tenemos un feedback” (Daniela)</p> <p>“A mí me parece que ha sido más la evaluación en participación y eso siempre se presta para todo lo subjetivo a favor y en contra, voy a decirlo, digamos, de poder tener una mayor apreciación de aquellos que participan más, que aquellos que están calladitos porque claro, no tienes como leerle la mente, entonces si solo te centras en la participación” (Daniela)</p> <p>“Lo más cercano a la rúbrica es lo que nos mandan por correo al semestre siguiente un poco especificando de dónde sale la nota final del profesor, que varía de curso a curso y de profesor a profesor. Se toma básicamente la asistencia y participación, y ahí cambia dependiendo si nos mandó trabajos o si tomó examen.” (Álvaro)</p> <p>“la verdad es bien difícil saber cómo lo evalúan porque nunca tenemos las notas oportunamente ni menos con una devolución tipo feedback de los trabajos” (Daniela)</p> <p>“Las notas son cuantitativas pero nunca tienes una explicación del por qué, si tú tienes 16, 19 o 13, no tienes detrás una explicación. En un solo curso hemos recibido trabajos devueltos con una nota y algún comentario” (Daniela)</p> | <p><b>Poca claridad de las consignas de trabajo</b></p> <p><b>Poca claridad inicial sobre el modo de evaluación</b></p> <p><b>Poca claridad sobre los criterios de evaluación</b></p> <p><b>Retroalimentación no oportuna y no cualitativa</b></p> <p><b>Insuficientes criterios de calificación</b></p> | <p><b>Dificultades en la estandarización de los elementos de evaluación</b></p> <p><b>Lejanía entre los criterios del curso y la didáctica del profesor</b></p> <p><b>Ausencia de criterios de retroalimentación.</b> (Consecuencia)</p> |

|   |   |   |  |
|---|---|---|--|
|   | <p>“Si te piden un trabajo este debería ser devuelto con nota y comentario; con nota porque sí piden nota, si la calificación no es nota porque no interesa la nota, el comentario es lo que interesa, pero entonces, si no para qué te piden trabajo, de qué serviría. ¿solo para que el docente sepa algo de ti?</p> <p>Y te pueda poner una nota, digamos que Ok., no es que no tenga sentido hacerlo pero es bien incompleto el ejercicio, me parece, porque si tú estás pensando en una evaluación que favorezca a la formación eso solo se puede dar en un continuo, en un ida y vuelta, de nada me sirve solo pedirte el trabajo y yo saber cuánto sabes si después no te lo doy para que tú luego puedas aprovechar de ese feedback y le des vuelta en el siguiente curso o que remires lo que has visto en este curso si te quedó flojo ¿me entiendes? Entonces no tendría mucho sentido la evaluación sin ese feedback y no lo hemos tenido, en el caso de X, como te digo, sí, en un trabajo en particular recuerdo haber tenido un feedback, luego en el siguiente año no hemos tenido ningún, a ver trabajo, ayayay me has hecho dudar” (Daniela)</p> <p>“Siento que falta un poco en todas las cátedras, la retroalimentación de lo evaluado porque siento que varias veces pasamos las evaluaciones, pero, no sabemos qué tal nos fue, más allá del número que pueda venir en el mail del semestre siguiente. Por ejemplo, en varios ensayos tienes una nota de 16, 18, pero, cómo articulaste las ideas que postulaste, si comprendiste bien el concepto que estabas usando, no termina de quedar claro para el alumno.” (Álvaro)</p> <p>“Te lo dice el sílabo en todos los cursos, la participación activa, reflexiva, analítica, no la participación por participación, porque si voy a participar para contar, no sé, algo que se me ocurrió en el momento, que no tiene nada que ver con lo que estamos revisando, eso no es participación ¿no es cierto? Pero sí, yo creo que, no digo que no sea importante calificar la participación pero no puede ser solamente la participación, ni menos tan subjetiva” (Daniela)</p> <p>“La verdad es que, lo que se le dice al alumno es que haga un resumen de la lectura. Pero, creo que sí debería tener mucho más detalle de lo que se pide al alumno: si es un resumen crítico, si es sólo un resumen, si es un resumen un poco más explicativo” (Fabiola)</p> <p>“si entramos a preguntarle, por ahí te puede dar algunas pistas ¿no? pero, no es que en la solicitud de: “mira, la evaluación va a ser un trabajo tal con tales características”, eso no, no está claro. En verdad, cada uno parte de donde puede, entonces, dicen: “pero, ¿cómo puede ser?” entonces, te dicen: “bueno, no sé, puedes poner autores, puedes poner un caso, puedes poner la teoría, ya más o menos ya tu ve”, entonces, no está claro.” (Fabiola)</p> |   |  |
| <p><b>Consecuencias de las dificultades en los mecanismos de evaluación</b></p> | <p>“Me animaría a pensar que eso hace que cuando reciben los trabajos puedan encontrarse con trabajos muy diversos siendo uno mismo el curso, uno mismo el tema, eventualmente me imagino que podrían recibir trabajos como que muy teóricos, muy “esto dice tal autor y esto dice otro, y esto dice otro” y de pronto podrían encontrarse otro trabajo que diga “esto que leí de este autor me hace pensar en este paciente entonces hago esta reflexión y discusión sobre esta cosa más clínica” (Daniela)</p> <p>“entonces esas devoluciones, los alumnos se han quejado un poco de esas devoluciones y un poco tiene razón porque es como que “vas muy bien, vemos que participas más, tienes potencial” y queda un poco entre falta y no nos podemos meter en decir algo que en realidad tiene que ver con el propio análisis, no sé si eso te sirve pero eso pasa, pasa muchísimo y ha pasado ahora en las devoluciones “y no me dijeron nada, todo muy bien” y es verdad, es verdad un poco y a quien se le dijo un poco más es una herida narcisista terrible”</p>  | <p><b>Trabajos heterogéneos, con amplias diferencias de profundidad</b></p> | <p><b>Trabajos heterogéneos</b><br/><b>Desconocimientos de los aprendizajes de los propios alumnos</b></p> |

|   |   |   |  |
|---|---|---|--|
|   | (Liliana)   |   |  |
| <b>Sistema de evaluación que se considera ideal</b> | <p>“Creo que, voy a decirte más lo que deberían de ser quizás lo que son, yo pienso que deberían de ser trabajos en los que lo que se pueda apreciar es una articulación entre lo teórico y lo práctico, o lo teórico y lo clínico, o lo teórico y lo aplicable o aplicado” (Daniela)</p> <p>“Yo creo que una formación que solo se queda en la revisión teórica, por más que sea una revisión de distintos autores sobre un mismo tema, de distintos tiempos y por lo tanto también autores sobre un mismo tema, no va a ser nunca tan provechoso si no es aterrizado la discusión clínica” (Daniela)</p> <p>“Creo que sí es fundamental en los cursos de teoría y de teoría como teoría, pero ese estudio no debería terminar solo en la revisión, sino aplicado a la práctica [...] en algunos casos más a lo social, a los fenómenos sociales, a las tendencias políticas” (Daniela)</p> <p>“[La integración teoría-práctica] tiene sus dificultades porque no es lo mismo hacer eso en primer año que en segundo, que en tercero, que en cuarto y eso también lo amarro con que cuáles son los criterios para que uno entre a hacer una formación en psicoterapia psicoanalítica ¿me entiendes?, yo sé que tú ahorita estás haciendo una investigación respecto de, ya en la formación, pero no está mal pensar también en cómo relacionas eso con la selección para el ingreso a la formación, porque entonces digo: no todos los que entran a formación tienen ya una experiencia clínica en el primer año, como podrían hacer análisis, ensayos que articulen lo teórico con lo práctico, lo clínico, con los casos, se puede un poco salvar si es que los profesores traen más casos clínicos, pero yo recuerdo, el primer año para mí fue frustrante en ese sentido, yo no tenía nada propio, yo no tenía consultorio, no tenía casos, no tenía experiencia clínica que me permitieran hacer ese ejercicio y sin embargo estoy diciendo y me ratifico, en que creo que es una evaluación que se debe buscar porque la competencia creo que debe estar en, desde la revisión de lo teórico buscar discusión y aplicación clínica, desde el día uno, a distintos niveles, con distintos” (Daniela)</p> <p>Yo, personalmente, primero, empezando de lo que siento que no va acorde al psicoanálisis cualquier tipo de evaluación que es más común, examen memorístico, creo que no es, más bien tiene que ser un tipo de evaluación que implique una integración, donde conceptos de la teoría con la práctica y una elaboración propia de algo, por eso más bien creo que cualquier evaluación ya sea un trabajo, algún ensayo o todo lo que se realiza como más, como los debates, todo lo que se realiza a nivel grupal es lo que para mí es más como enriquecedor, cuando realizamos la evaluación termina siendo a nivel grupal en términos de algo que se discute la clase o que se genera entre todos, como justamente hablemos de esto de que cada uno aporta desde su propia experiencia es lo que enriquece más porque uno también aprende de lo que está diciendo el otro, a mí eso es lo que me gusta más y lo que creo, de lo cual creo que se aprende más y creo que lo principal es poder, no necesariamente aprender como memorísticamente un concepto sino el tenerlo, el realmente comprenderlo es poder integrarlo en un discurso propio con también situaciones de la clínica.</p> <p>“Un método de evaluación para toda la especialidad, creo que tendría que variar dependiendo de las cátedras, y específicamente en Meta, me parece que es la más difícil de evaluar, creo que los debates y los ensayos son los que más se prestan para una evaluación cualitativa desde la mirada del profesor [...] Los dos, porque creo que para los dos pasa tanto por una cosa más memorística, como ¿qué dijo tal autor? Pero, para poner sobre la mesa qué dijo tal autor, también tienes que haber interiorizado, más o menos, qué es lo que dijo” (Álvaro)</p> <p>“Entonces, de repente, partiendo de la lectura que cada uno hace, el</p> | <p><b>Trabajos que se articulen lo teórico y práctico</b></p> <p><b>Sistema de evaluación que se ajuste al nivel de desarrollo del alumno</b></p> <p><b>Evaluación que implique la elaboración propia</b></p> | <p><b>Evaluaciones cualitativas a través del discurso del estudiante</b></p> <p><b>Evaluación de contenidos teóricos y aplicaciones prácticas</b></p> <p><b>Evaluación de capacidades individuales</b></p> |

|  |   |  |   |
|--|---|--|---|
|  | <p>profesor expone, va explicando y se va comentando a la vez. Creo que eso ayuda a internalizar mucho mejor los conocimientos” (Fabiola)</p> <p>me hace pensar en un examen teórico (...) no puede haber una evaluación sin que el que está aprendiendo, el estudiante, ponga ejemplos, ejemplo de su propia experiencia vital, de su experiencia clínica (Carlos)</p>   |  |   |
| <b>Definición de competencias psicoanalíticas</b>  | <p>“Creo que lo asociaría tal vez a la capacidad de análisis, de reflexión y elaborativa” (Belén)</p> <p>“diría que la competencia sería definir bien conceptos y que no estén, obviamente, mezclados” (Liliana)</p>  | <b>Capacidad de análisis y reflexión personal</b>  |   |
| <b>Competencias profesionales deben desarrollar los terapeutas de orientación psicoanalítica</b> | <p>“Esa competencia pensada como la capacidad de, desde una perspectiva, mirada o corriente teórica, analizar alguna cuestión práctica, práctica me refiero a práctica en términos de casuística de clínica. Así lo vería y por qué estoy pensando en eso, porque no pienso, o sea, pensarlo desligadamente, como que solo una apropiación de lo teórico, solo pensar en la práctica no lo veo como viable, ni sostenible, ni provechoso para un trabajo terapéutico” (Daniela)</p> <p>“Creo que iría por [...] la posibilidad de poder aterrizar e instrumentar contenido muchas veces abstracto de la teoría psicoanalítica” (Álvaro)</p> <p>Bueno, no sé si la principal pero acabo de pensar en una como muy importante que no sé cuánto la trabajamos, que es <i>la ética en el ejercicio profesional de la psicoterapia psicoanalítica</i>, bueno, tuvimos un curso de ética al inicio de la formación que me parece absolutamente insuficiente, muy mal llevado, creo que no ha sido para nada provechoso, pero no porque el tema no lo sea, si no que ahí yo más bien diría “cómo trabajas la ética en la formación, lo trabajas en un curso de un semestre al empezar o lo trabajas como un hilo conductor a lo largo de toda la formación [...] Como un contenido transversal que va más en la línea de las competencias actitudinales, que tendría que estar en todo, entonces tú dirías “tendríamos que meterlo en todos los cursos de técnica” digo técnica por decir, podría ser más fácil llevarlo en técnica que como un curso al inicio de ética y psicoanálisis, no sé. Primero, tendría que ser de todas maneras más transversal y sí haría como un seminario hacia el final y muy centrado en la discusión de casos, pero me parece clave y creo que no se trabaja adecuadamente con esa importancia, en todo caso. (Daniela).</p> <p>“Esa creo que sería sí pero más autocrítica de los que estamos en formación, pero claro. Pero claro, también pensaba que tendría que ser fomentada por quienes nos forman, que es esta posibilidad de encontrar otros autores, otras vertientes, otras, no sé, es como sí, claro el profesor se esmera en armar su syllabus, pero dónde está nuestra actitud de duda, de crítica, de búsqueda de otras. Sí, y socializarla [la información], socializarla, discutirla, o sea entonces” (Daniela)</p> <p>“No sé si es una competencia en sí misma, pero esta capacidad para dudar, para revisar, para mirar, para mirar desde otro ángulo, desde otra perspectiva, salirte de donde estás... Sí, como una mayor flexibilidad mental, sí por ejemplo, eso me parece que es una capacidad que es necesario desarrollar, es como la capacidad, incluso más bien que una flexibilidad, también como poder extender el campo de visión que uno puede tener de cualquier cosa, pero digamos, de un paciente, poder mirarlo de distintos lados, no quedarse cómodo con “ah ya, esto es y esto es aquí”, pero es un entrenamiento” (Daniela).</p> <p>“La escucha analítica me parece que es un modo de escucha</p> | <p><b>Aplicación de lo teórico a lo práctico</b></p> <p><b>Ética en el ejercicio</b></p> <p><b>Autonomía para acercarse, profundizar la información e interpretarla</b></p> <p><b>Flexibilidad mental, capacidad de ver las cosas en distintos vértices.</b></p> <p><b>Desarrollo de la escucha analítica empática e interna</b></p> <p><b>Asimilación de conceptos a los previo</b></p> <p><b>Curiosidad científica, capacidad para tolerar incertidumbre</b></p> <p><b>Desarrollo del pensamiento simbólico y metafórico</b></p> | <p><b>Flexibilidad entre los elementos teóricos y la experiencia clínica</b></p> <p><b>Comportamiento ético</b></p> <p><b>Desarrollo empático y vincular</b></p> <p><b>Cuestionamiento crítico y curiosidad</b></p> <p><b>Organización de información</b></p> |

|  |   |  |  |
|--|---|--|--|
|  | <p>diferente, más profundo, que apunta a no solo escuchar el discurso concreto o superficial o inconsciente sino tener siempre, como entenderlo siempre desde distintos planos, escuchar también no solo una historia concreta que puede traer el paciente sino qué significa eso para él, en su mundo interno, qué está diciendo a modo inconsciente, creo que un paciente habla desde distintos planos y que <b>la escucha analítica es como escuchar todos esos planos a la vez.</b> El plano inconsciente, el plano transferencial, el plano consciente y concreto, son como distintos niveles y uno escucha en todos esos niveles y que es entonces, un modo distinto de escuchar de que me <b>está diciendo algo pero al mismo tiempo me está diciendo otra cosa y al mismo tiempo me está diciendo otra cosa</b>” (Belén)</p> <p>“<b>La escucha empática o la escucha interna.</b> No sé si existe el término, pero, me acabo de poner a pensar en la observación de infantes. Al mirar al bebe dormir, que aparentemente no estás viendo mucho, pero, al poder tomar consciencia de todo lo que empiezas a pensar al respecto y las sensaciones que empiezas a ser, que en el consultorio con el paciente también se despliega, y siento ahora que con la complejidad de que, hay más movimiento, hay una interacción, que no puedes encerrarte en eso, si no que tienes que mantener la doble escucha” (Álvaro)</p> <p>“Para mí elaborar es como el aprendizaje más como integrado en uno mismo, es <b>entender como un concepto algo y verdaderamente procesarlo y tenerlo como integrado en, no sé, tu red de conocimientos</b> que va más allá de simplemente poder como hacer una descripción o poder como nombrarlo repitiendo palabras sino que está <b>verdaderamente procesado</b> y también, elaborado también en el sentido de que uno tiene una mirada propia de eso que se puede trabajar y que <b>eso puede generar distintas reflexiones, tomarlo desde distintas perspectivas, poder llevarse a pensarlo desde ciertos casos clínicos, desde situaciones cotidianas, de muchos lados,</b>” (Belén)</p> <p>“<b>Curiosidad, cuestionarse el por qué, de dónde,</b> y, no sé qué nombre le pondría, pero, poder jugar como con un límite con eso también. En ciertos <b>momentos poder aterrizar al menos en certezas temporales, y no quedarte flotando en la eterna duda</b>” (Álvaro)</p> <p>“<b>Pensamiento simbólico para establecer metáforas, analogías, crear imágenes. Pensamiento abstracto,</b> (no se entiende) la incertidumbre y lo abstracto.” (Álvaro).</p> <p>“<b>Creo que la capacidad de comunicación es sumamente importante porque, comunicarse significa poder imaginar la competencia del otro, o sea, poder yo estructurar mi discurso comunicacional, el contenido, todo lo que incluye el discurso de lo que yo le voy a dar al otro, en función de la competencia que yo imagino del otro.</b> “ (Fabiola)</p> <p>“<b>el poder conectar con uno mismo para poder conectar al otro,</b> la capacidad de introspección, <b>la capacidad de empatía con el otro,</b> poder recibir al otro dentro tuyo para poder sentirlo y luego diferenciar, a través del autoanálisis qué es tuyo y qué es de él, instrumentalizar lo que has recibido de él para poder ayudarlo.” (Fabiola)</p> <p>“cuánta responsabilidad para alojar al otro y ayudarlo y cuánta responsabilidad para ti mismo, porque si tú de pronto te dejas invadir por una identificación proyectiva masiva y no te das cuenta, por ahí que terminas como actuando algo que no te corresponde no sabes que no es tuyo” (Fabiola)</p> <p><b>La escucha analítica</b> es, se me viene lo de Bion “escuchar sin memoria y sin deseo”, <b>escuchar con apertura, escuchar con libertad, escuchar sin juzgar</b> correrse de la posición narcisista propia que tiene que ver con un análisis personal. La escucha analítica implica</p> |  |  |
|--|---|--|--|



|   |  |   |  |
|---|--|---|--|
|   | <p>también no aleccionar al otro y eso realmente sí tiene que ver no tanto con la escuela, si no, con el proceso personal que cada uno tiene que hacer para transformarse en psicoterapeuta psicoanalítico. Estoy pensando si hay alguna otra cosa que pudiera agregar a esto porque la escucha analítica también implica escuchar más allá de lo que narra el paciente. (Liliana)</p>   |   |  |
| <p><b>Forma como se llega al desarrollo de esa competencia durante la formación</b></p> | <p>“Incluyéndolo como eje transversal en toda la formación, desde el principio hasta el final, dije primero que quizás como parte del curso de técnica, pero no es, yo creo que tendría que meterle ese chip a todos los profesores para que en cualquier instante, en cualquier curso, siempre esté presente la discusión y la reflexión sobre la ética en la práctica clínica” (Daniela)</p> <p>“Incluso tú puedes mirar desde una misma perspectiva teórica varios casos distintos y verlo distinto. ¿no es cierto?, y entonces ese ejercicio, ese ejercicio en sí mismo es sumamente provechoso para esta competencia que estamos mencionando ahorita de la capacidad de mirar desde distintos vértices, desde distintas miradas, lecturas” (Daniela)</p> <p>“Creo que es una combinación de cosas y creo que ahí hay varios ejes, un primer eje, muy claro, es el eje más teórico, más como duro, teórico de leer y de aprender de distintos autores y lo que puedan postular, lo más teórico en sí, creo que eso después tiene que ser visto siempre en casos clínicos, ya sea en clase o en supervisión poder siempre traer esos conceptos a casos clínicos o situaciones de la vida, no necesario tiene que ser un paciente pero sí a situaciones de la vida cotidiana también y poder generar como esta integración desde lo teórico y práctico.” (Belén)</p> <p><b>Valoración profunda de la mirada del otro</b><br/> “Creo que impulsar siempre el participar, el traer como, cada uno traiga su propia mirada, todo eso te lleva a desarrollar y escuchar, en ese sentido, la mirada que puede tener un otro, te lleva como a desarrollar mucho más una mirada más psicoanalítica también y un estar como continuamente reflexionando e intentando ver más allá de la propia información en sí, creo que eso” (Belén)</p> <p>“También toda la experiencia propia del análisis personal, es decir, eso mismo que ahora lo nombro en términos de pacientes y casos clínicos también a través de la propia vivencia de lo que es el psicoanálisis en el análisis propio desde vivirlo en tu terapia y en la propia introspección de uno mismo de pensarse a sí mismo, de descubrir ciertas cosas en ti de todo lo que puedas ver en teoría, de lo transferencial, soltarte a vivirlo sin pensar en lo teórico, sino, simplemente que ocurra y experimentar como propio lo que es verdaderamente un proceso analítico y vivirlo en ti”(Belén)</p> <p>“Creo que un momento como de cristalización de esas competencias es la supervisión. Porque siento que es el espacio en el que se integran las tres cátedras con la experiencia de estar sentado frente al paciente con todo el contenido transferencial y contra transferencial, la personalidad del propio terapeuta, sus aspectos super yóicos, etc. que se ponen en juego en ese momento, en base a la teoría estudiada qué aspectos de la técnica emplea, frente a qué psicopatología. [...] Siento que ahí sí es un momento importante de desarrollo. Porque los supervisores que he tenido, muchos también tienen como una función docente ... Chiqui, puede recoger algún concepto y explicarlo, a la vez que señalan cómo intervino, qué podrías haber hecho, mejor guiada esa cosa al análisis personal. Pero, no es sólo ese momento, es como la punta de la pirámide, y atrás están la lectura constante de los textos, la experiencia misma de aplicar el</p> | <p><b>Competencia transversal: Ética</b></p> <p>Revisión de casos y teorías</p> <p>Solidez teórica y práctica</p> <p>Valoración profunda de la mirada del otro</p> <p>Análisis</p> <p>Supervisión</p> | <p>Promover el respeto y la participación de los integrantes</p> <p>Presentación de materiales teóricos</p> <p>Aplicación de conocimientos</p> <p>Vivencia de análisis personal</p> <p>Espacios de supervisiones</p> |



|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  | <p>psicoanálisis, el estar sentado con un paciente. <b>Creo que es mucho más fácil entender que es una identificación proyectiva después que has vivido, en persona, una identificación proyectiva. Leerla o por más tiempo que la leas, siento que es un concepto que no termina de quedar muy claro hasta que lo vives</b>" (Álvaro).</p> <p>Creo que eso es importante y creo que eso lo fomentan las clases, lo <b>fomenta la supervisión, el poder pensar en ti, en tu paciente y en el grupo</b>, porque la supervisión cuando es grupal, ahí también hay otros, y el análisis personal, y como consecuencia de todo esto, de tu autoanálisis. Entonces, creo que son varias variables que se enlazan para poder formar a un terapeuta de esta formación. (Fabiola)</p> <p>"que la escucha analítica se desarrolla específicamente en <b>el propio análisis</b> y que esa escucha implica también una capacidad y una posición de no juzgar y <b>de estar siempre abierto a recibir lo que uno escucha sin juzgamiento</b>" (Liliana)</p> <p>"A través de la propia experiencia como <b>analizando, como paciente y en la discusión de casos</b>" (Carlos)</p>   |  |  |
| <p><b>Rol de los docentes en el desarrollo de las competencias</b></p> | <p><b>Consistencia entre la práctica ética docente y la práctica ética terapéutica</b><br/> "Creo que <i>tendrían que tener este chip muy <b>metido de la ética en la profesión</b>, en toda su práctica académica, tanto en la revisión de textos, no sé si es textos, o casos, como en su propio ejercicio como docentes, en su responsabilidad con nuestra formación</i>, por ejemplo, esto que acabo de criticar respecto de la evaluación, que se pide un trabajo, se tiene una fecha y no hay una devolución, y no hay un feedback, eso es parte de la ética también, profesional, en este caso en el ejercicio académico, por eso digo ejercicio académico de la formación en psicoterapia psicoanalítica, es como un poco incongruente con esta responsabilidad que tenemos que tener con los pacientes, con el otro, cuál es la responsabilidad o el compromiso de los profesores que nos forman, por ahí lo ligaría" (Daniela)</p> <p><b>Fomento de la autonomía en la investigación teórica</b><br/> "Ciertamente yo creo que eso no se daría solo [la autonomía en la investigación teórica], yo creo que podemos ser autocríticos, ahorita, nosotros los que nos formamos, en decir "eso no lo estamos haciendo y lo deberíamos de hacer" pero también es cierto que del otro lado podríamos tener una institución que nos invita más a eso, que no pase solamente por cuando organizas el congreso o cuando organizas la jornada, si no ya, en este año quiénes hacen qué. Quienes buscan qué, quiénes traen alguna otra cosa que han leído por ahí, que no tienen que ser grandes autores, <b>hay gente que escribe, hay publicaciones, hay artículos, hay revistas, hay un montón, qué más podemos, a discutir</b>, pero digo, entonces podría ser la institución y los profesores que fomenten un poco eso y autocríticamente nosotros podríamos decir desde los que nos estamos formando, deberíamos de tener más, también esa inquietud" (Daniela)</p> <p><b>Fomento de la flexibilidad mental. Alentar a ver un fenómeno desde distintos puntos de vista.</b><br/> "Me parece muy importante, que es <b>la capacidad de pensar desde la práctica desde una perspectiva teórica, o al revés, desde una perspectiva teórica mirarla, la práctica clínica</b>" (Daniela)</p> <p><b>Promover la interiorización y asimilación de los conceptos transmitidos a la propia práctica clínica y a la experiencia psicoterapéutica</b><br/> "Para mí tiene que ser una combinación importante entre enseñar lo que sea, los contenidos del curso en sí, si es un curso de Klein, claramente enseñar lo que está planteando Klein y <b>la teoría que pueda desarrollar con promover mucho que cada uno también pueda tener su propia mirada de eso</b>, para mí es importante, digo esto porque no es que por evitar que sea una cosa como dogmática no vas</p> |  | <p><b>Transmisión de aspectos éticos</b></p> <p><b>Fomento de la reflexión teórica</b></p> <p><b>Fomentar la integración teórica con la práctica clínica</b></p> <p><b>Transmisión de las propias experiencias al servicio del aprendizaje</b></p> |

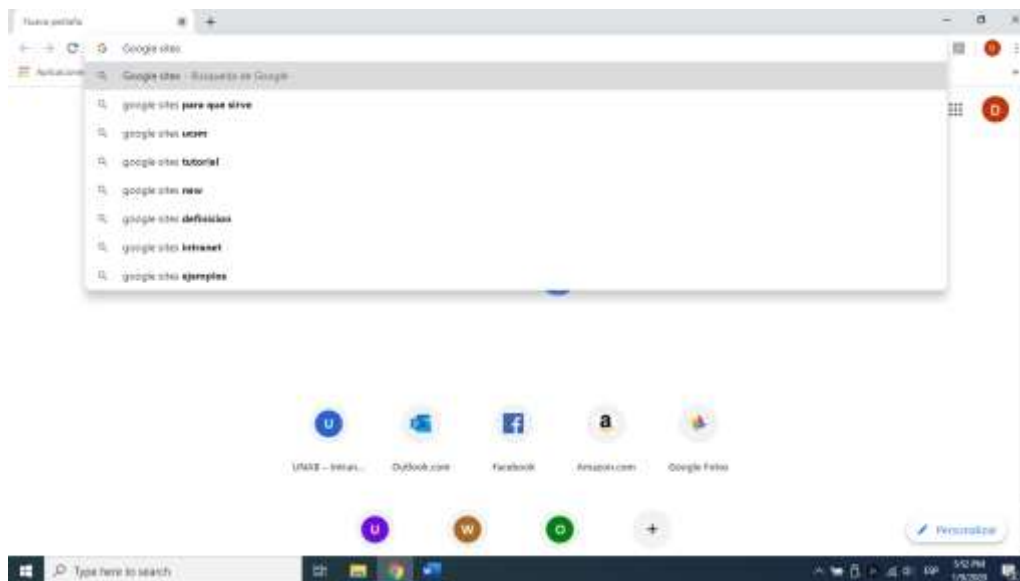
|   |   |  |  |
|---|---|--|--|
|   | <p>a enseñar el concepto en sí, no vas a quedar como simplemente discutiendo, pero es una combinación de las dos cosas, de enseñar como los contenidos en sí concretos con que impulsar que el mismo alumno pueda mezclar eso con sus propias experiencias desde la clínica, desde su análisis y desde su propio pensamiento que cada uno será distinto y en cómo lo pueda entender cada uno” (Belén)</p> <p>“Como más de facilitador que modelo o fuente absoluta de saber. Apuntando a que, cada terapeuta en formación pueda hacer suyo y dialogar con los diferentes contenidos, autores, los aspectos de la técnica, que, en conjunción con su propia personalidad, pueda llegar a ser lo más espontáneo posible dentro del marco técnico y ético del psicoanálisis y no una copia de tal autor o tal profesor. Ese es un punto que siempre me pregunto ¿cómo llegaremos a nuestro nivel de espontaneidad?” (Álvaro)</p> <p><b>Promover el enfoque crítico de la lectura de los textos</b></p> <p>“De todos los docentes que he tenido hasta ahora, los que sentía que me enriquecían más, eran los que no sólo se preocupaban por “¿qué dijo tal autor?” Si no, “¿qué piensas de lo que dijo tal autor?” Porque retener el contenido, puedes releerlo, hacerte un resumen y en algún momento quedará. Pero, ¿qué piensas de lo que dijo? implica un paso más allá, eso apunta más, creo, a la competencia, que la memorización de la teoría psicoanalítica... Y con la posibilidad de estar de acuerdo o no estar de acuerdo con un determinado autor o con un determinado concepto” (Álvaro)</p> <p>“que no se quede sólo en lo cognitivo, sin desvalorizar lo cognitivo, pero, que no se quede sólo en lo memorístico, en la recepción de información teórica, sino que el docente adquiera un rol, no exactamente como el del analista o del terapeuta ¿no? Pero, que adquiera un rol en el que fomente el que podamos internalizar esta información que comienza siendo información, que pueda fomentar eso, porque si va a centrar en cosas muy memorísticas, muy puntuales, creo que no se fomenta. Se comienza por la recepción de la teoría, pero, creo que es fundamental fomentar el internalizar la teoría, en poder pensarla en los términos que decíamos.” (Fabiola)</p> <p>“rol haber atravesado por lo mismo y poder transmitir la vivencia que ellos han tenido también, que cada uno de nosotros hemos tenido como terapeutas en formación, como analistas, pero no sé si esa es la pregunta que, la respuesta que estás buscando, a ver déjame pensar un poco más. Cada docente tratará de transmitir los conceptos, los cuadros clínicos, la técnica que corresponde dentro del psicoanálisis y tratará de transmitir también la apertura, el no juzgar, la capacidad también para investigar, lo ético” (Liliana)</p> <p>“creo que es un aspecto importante, promover un poco más la investigación que se tiene a veces un poco relegada, es muy importante, en otros países se investiga mucho más, promover también que los alumnos escriban, no solamente porque el curso pide una monografía, sino que escriban para poder transmitir ideas o situaciones que le hayan ocurrido en la clínica.” (Liliana)</p> <p>“Usando la palabra correcta “abrir puertas, estimular” (...) Pero en cuanto a terapeutas yo creo que lo que debe hacer un docente en el curso de teoría es que las lecturas estimulen la reflexión sobre la propia experiencia como analizado y la experiencia como” (...) Discutiendo, tratando de, no puede haber un solo párrafo en teoría que no se vincule con la experiencia clínica o la experiencia vital, no puede haber, o películas o libros, o casos. (Carlos)</p> |  |  |
| <p><b>Competencias cognitivas que apunta el curso de Teoría</b></p> | <p>“Tal como está creo que está bien enfocado en conocer los principales autores y teorías en los distintos temas fundamentales en el psicoanálisis” (Daniela).</p>   | <p><b>Manejo de diversas teorías</b></p> | <p><b>Curiosidad, creatividad y capacidad de generar conocimientos</b></p> |

|   |   |   |   |
|---|---|---|---|
| <p>psicoanalítica a desarrollar</p>   | <p>“Creo que primero en lo teórico, que para mí es una base bien importante, lo que quiero ahí es que todo esto que mencionas desde la propia mirada, lo de la integración no quita que nada de esto se pueda dar si no tienes una base claramente teórica, firme y que puedas comprender lo que desde Freud a autores post freudianos fueron planteando porque si no es como que hablar de nada, uno tiene que entender eso para después tener una propia postura, mirada, unas ideas, lo que quieras, que me parece que a veces se saltea un poco, entonces.” (Belén)</p> <p>“Creo que este aspecto fundamental desde la teoría, o sea, confrontar la teoría con la casuística, con la clínica, con los casos sociales, con lo que vemos, pero muchas veces te permite ir mirando con mayor capacidad, con mayor amplitud” (Daniela)</p> <p>“Creo que la indagación y la curiosidad serían ahí más marcadas que en los otros cursos, porque de repente en la patología es un poco más fácil cuestionarse, siento que en la teoría es un poco cuestionarse cosas que pueden estar por sentido [...]También en esa línea, ¿qué hay antes de la vida?, ¿qué hay después de la muerte? Un poco en la línea de la filosofía [...]Más en una línea reflexiva que de búsqueda de información. O de búsqueda de información concreta, el ejercicio de estar abierto a preguntarse y repreguntarse, un poco como de ironía ¿no?, no saturar todas las ideas, poder descartarlas y ...” (Álvaro)</p> <p>“(Interiorizar) Conceptos que incluso, en Metapsicología pueden ser a veces un poco difíciles de entender, desde Freud sobre todo, porque creo que si sólo lo recibiéramos como “Freud dice tal, y punto”. No internalicé nada, como aplico eso luego a la clínica ¿cómo puedo aplicarlo luego con un paciente? Entonces, interiorizar, sí,” (Fabiola)</p> <p>“por ahí me refiero a que se incorporen los conceptos, también los conceptos que obviamente van complejizándose y hay autores que lo pueden mirar desde distintos ángulos, también que se incorporen los distintos autores y también una mirada crítica a unos autores.” (Liliana)</p> <p>“un psicoanalista es una persona que va a vivir en una comunidad (...) que no solamente se encuentra a través de encuentros orales o físicos si no también tiene publicaciones, entonces si es una parte importante de las competencias que un psicoterapeuta pueda leer las revistas especializadas, entonces ahí ya tienes un aporte de la teoría, que no le puedes tener mucho, no es tan difícil pero participar de eso que es parte, eso es importante (Carlos)</p> <p>“pronto la vivencia de la terapia hace una conexión con la teoría, la idea es que tengas suficientes stock de conocimientos teóricos como para poder entender, ellos dicen que no hay que tener mucha teoría, hay que tener la teoría y que más o menos la cuestión edípica lo que creemos nosotros que es algo importante, pero no mucha más y después hay que entregarse a una cosa vivencial.” (Carlos).</p> | <p>Desarrollo de una sólida base teórica, como fundamento de la reflexión y toma de postura personal</p> <p>Aplicación del bagaje teórico a la práctica</p> <p>Curiosidad y capacidad de cuestionamiento e indagación</p> | <p>Integración de aspectos teóricos</p> <p>Aplicación de elementos teóricos en situaciones clínicas</p>   |
| <p>Forma en que las competencias de los cursos de Teoría psicoanalítica contribuirían a la formación del psicoterapeuta y a su práctica profesional</p> | <p>“Es fundamental, no habría posibilidad de una formación sin cursos de teoría que fomenten estas competencias para la práctica, no sé si me dejo, es como que <i>sin esta reflexión, primero conocimiento y luego reflexión teórica creo que la práctica clínica sería muy, poco solvente</i> ¿a eso te refieres? Son los [cursos] que te dan como el sustento para poder pensar desde un fundamento teórico en determinado paciente, o sea, no desde uno ... te dan como herramientas para pensarlos desde una teoría, desde un modelo, desde un, desde una construcción, sí, modelos, modelos mentales, sí, sustento, claro, modelo, no sé, porque el modelo es en base, ya el modelo es una construcción en base a distintas teorías, pero claro, tienes que tener las teorías para poder llegar a ese modelo” (Daniela)</p>   | <p>Aportan reflexión teórica que sirve de base para el ejercicio clínico</p> <p>Competencias teóricas como base del desarrollo de competencias técnicas</p>   | <p>Aportan reflexión teórica que sirve de base para el ejercicio clínico</p> <p>Competencias teóricas como base del desarrollo de competencias técnicas y su aplicación en la clínica</p> |

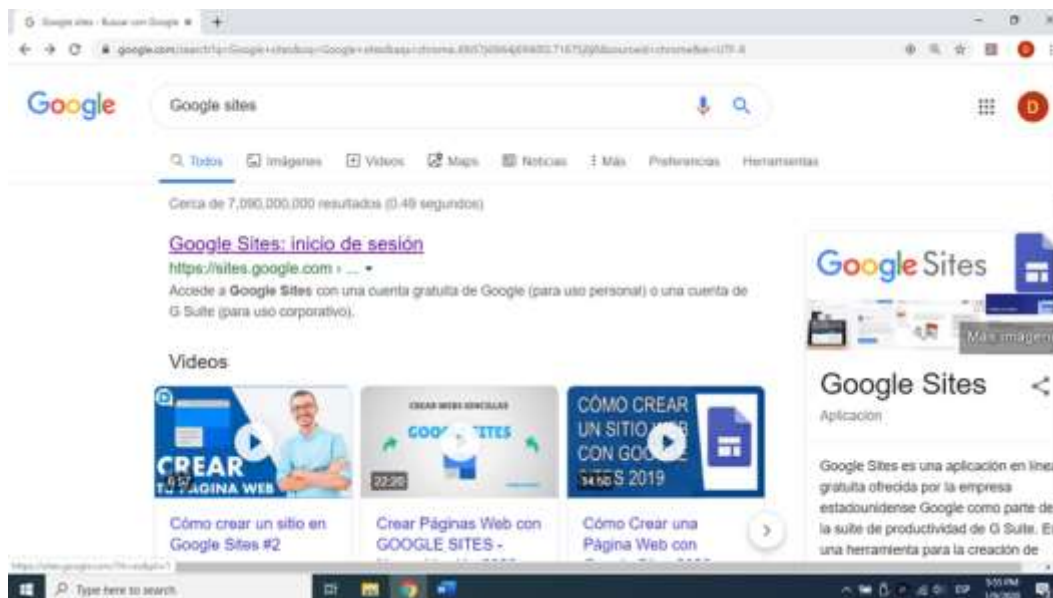
|  |  |   |  |
|--|--|---|--|
|  | <p>“Sí y de esa manera actúan frente a un paciente, hay pacientes que te despertarán más cierto tipo de teoría, cierto concepto, el aprender a estar como conectado con ese paciente y con lo que uno mismo siente y con las vivencias contra transferenciales que ese paciente te da y poder eso transformarlo y convertirlo en algo que le puedas devolver al paciente o guardarlo para ti, que te quede como información, como algo que te queda dentro para continuar pensándolo” (Belén)</p> <p>“Me parece que primero es del aprendizaje en sí de la teoría y que finalmente aprender de eso te desarrolla todas las competencias que fuimos como un poco nombrando principalmente desde la capacidad más analítica de ver cómo funciona la mente y el psiquismo” (Belén)</p> <p>“Creo que te alejan un poco de caer como en lo dogmático, rígido, de aplicar como a raja tabla tal símbolo, que, si se va a interpretar, interpretar de tal manera, sino a poder escuchar de manera distinta, y que, para poder escuchar de esa manera, mientras más libre estés, mayor facilidad para eso vas a tener. [Por libertad me refiero] A no estar buscando calzar lo que ves, sientes y experimentas, con lo revisado y aprendido. [Si no más bien] a vivirlo y después encontrarle un sentido. Con eso, me cabo de acordar de un curso que llevamos en el Hospital del Niño que llegamos a evaluar una serie de distintas áreas: motriz, memoria, mediante el juego, pero, la consigna era “no jueguen, no hagan juegos que apunten a ver cómo está la memoria, cómo está en el área de motricidad tal movimiento, jueguen, vacíense y cuando lleguen a sus casas piensen en lo que jugaron y evalúen eso” (Álvaro)</p> <p>“Entonces, creo que es la base, en realidad, Metapsicología es como la columna fundamental de todo el conocimiento que pudo venir después con otros autores, es la columna vertebral de todo lo que hacemos, porque es el punto de partida” (Fabiola)</p> <p>“ser parte de la comunidad, la teoría puede ayudar a estimular pensamientos sobre la propia experiencia y el trabajo clínico y, la mente pues es un flujo constante, la teoría es un cuadro” (Carlos)</p> | <p><b>Competencias teóricas como promotoras de la flexibilidad mental y la no rigidez</b></p> |  |
|--|--|---|--|

### Anexo 5: Pasos para crear un portafolio electrónico en Google Sites

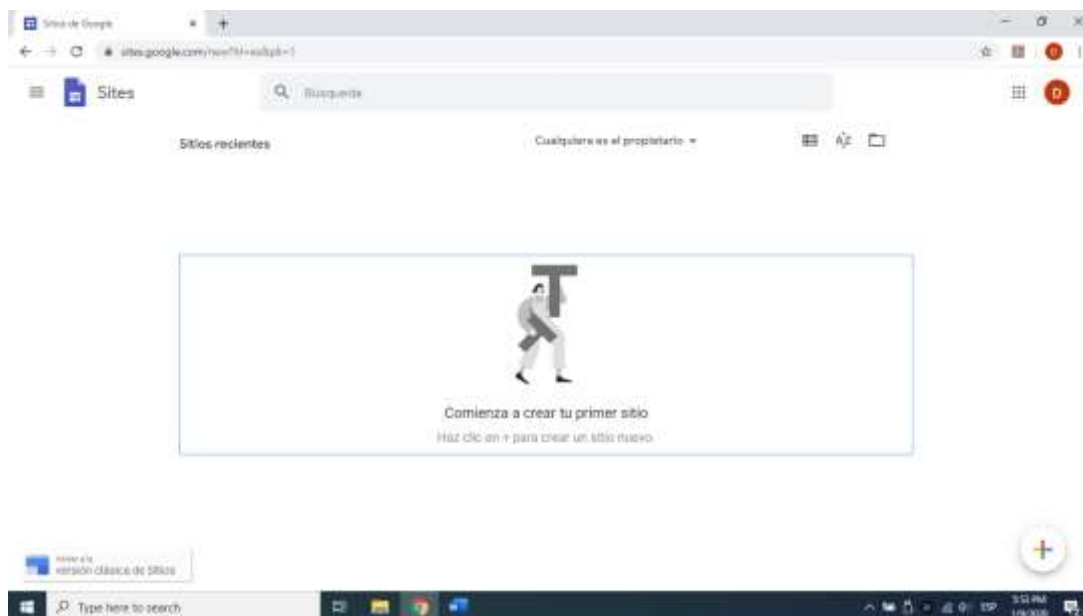
1. Tener una cuenta de gmail.
2. Aperturar [www.google.com](http://www.google.com)
3. En la venta de búsqueda escriba google sites y oprima enter



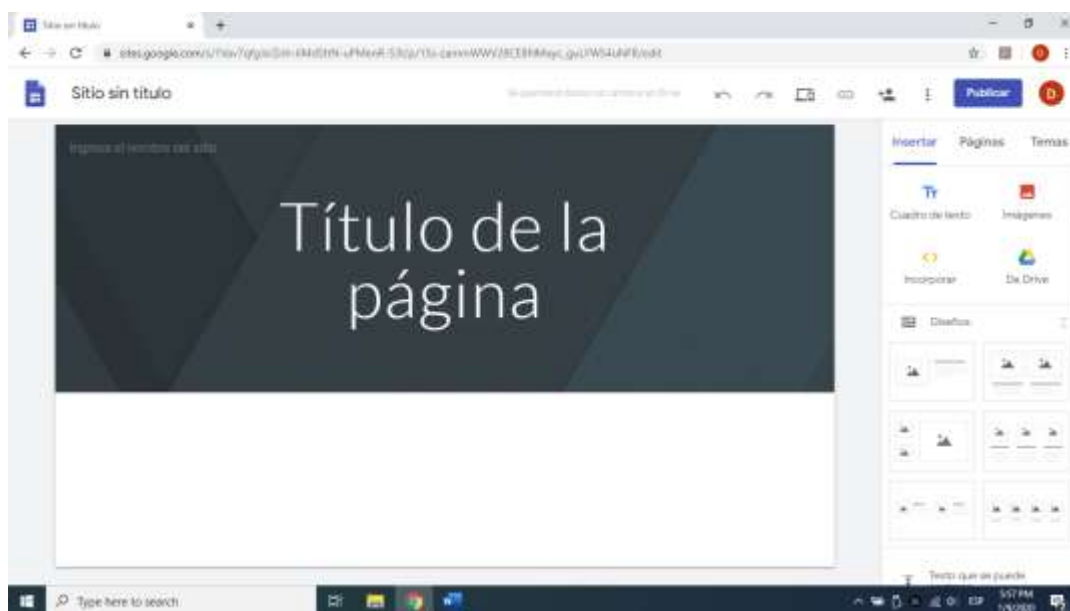
4. Luego haga clic en google sites.



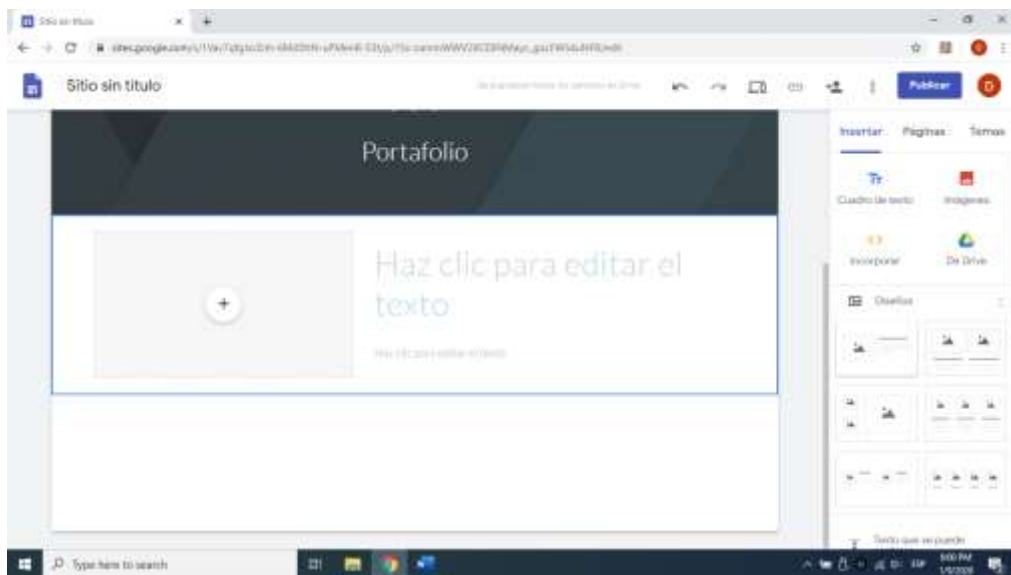
5. Al hacer clic abrirá una ventana donde debe apertura su cuenta de gmail.



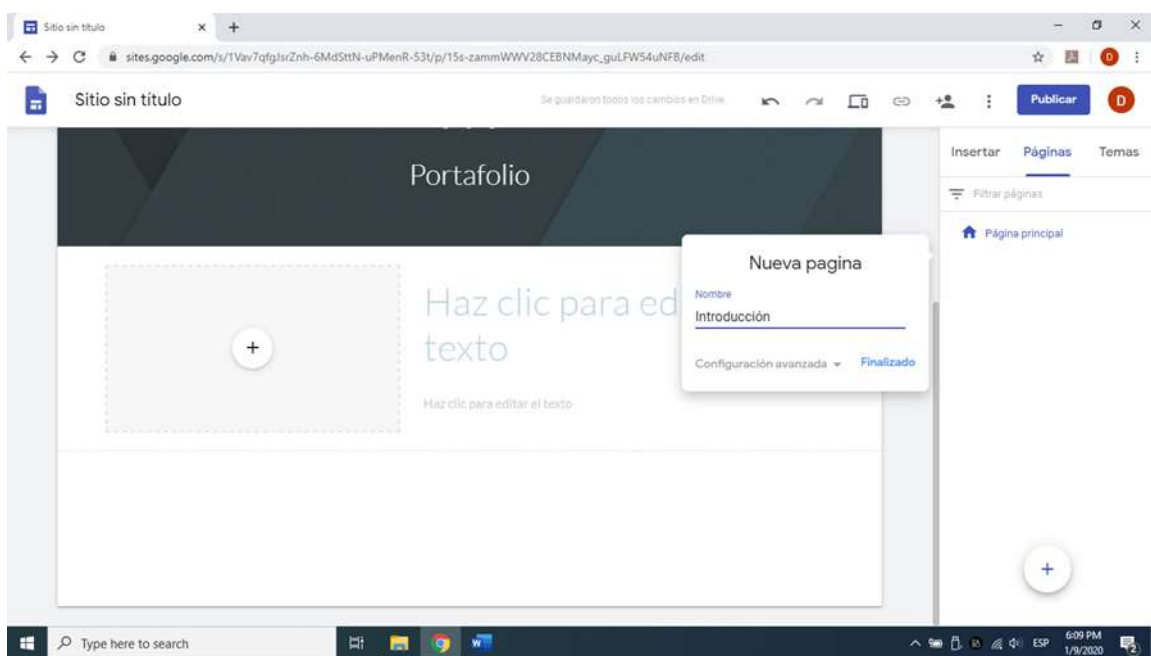
- Una vez abierto su cuenta de gmail aparecerá el interfaz de google y a continuación presione donde dice crear y escoja un nombre para su portafolio.



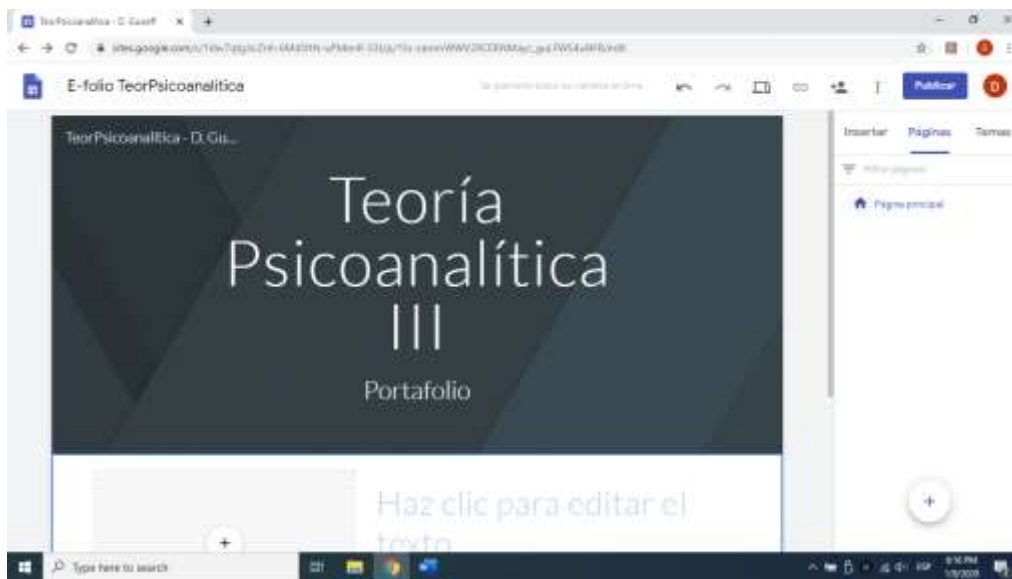
- Escoja la plantilla de su preferencia. Para ello elija la plantilla presionando en selección de un diseño.



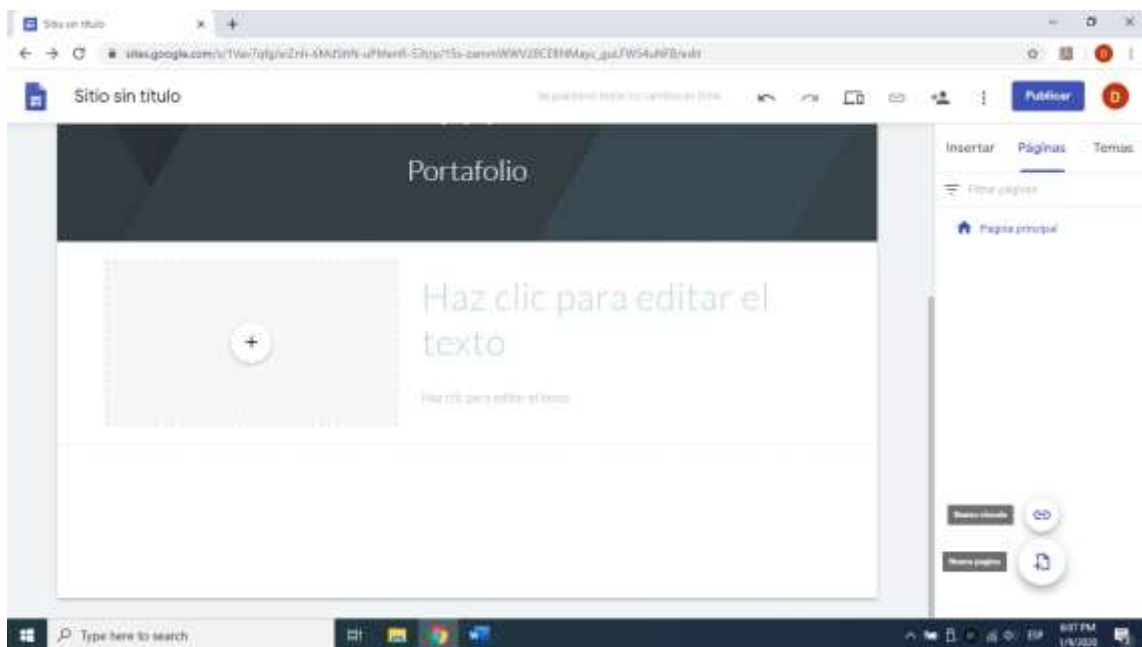
8. Presionar botón en forma de cruz para crear páginas.



9. Luego debe dar nombre a esa primera página. Luego despliegue las opciones en “seleccionar una plantilla”.



10. Crear los contenidos del portafolio. Para ello, haga clic en la ventana más acciones que está representada en la pantalla por una tuerca que refleja una lista al lado derecho de la pantalla. De esa lista elija la opción administrar sitio y completas varias acciones.



11. Haga clic en el botón Insertar para introducir contenidos. Puede introducir cuadros de texto, imágenes, documentos, presentaciones, hojas de cálculo, links de Youtube, etc.

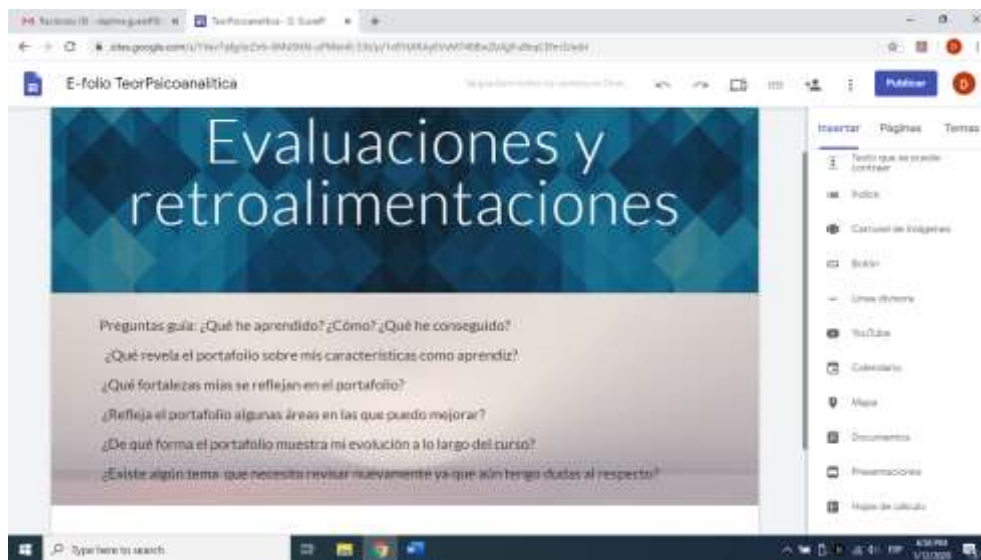




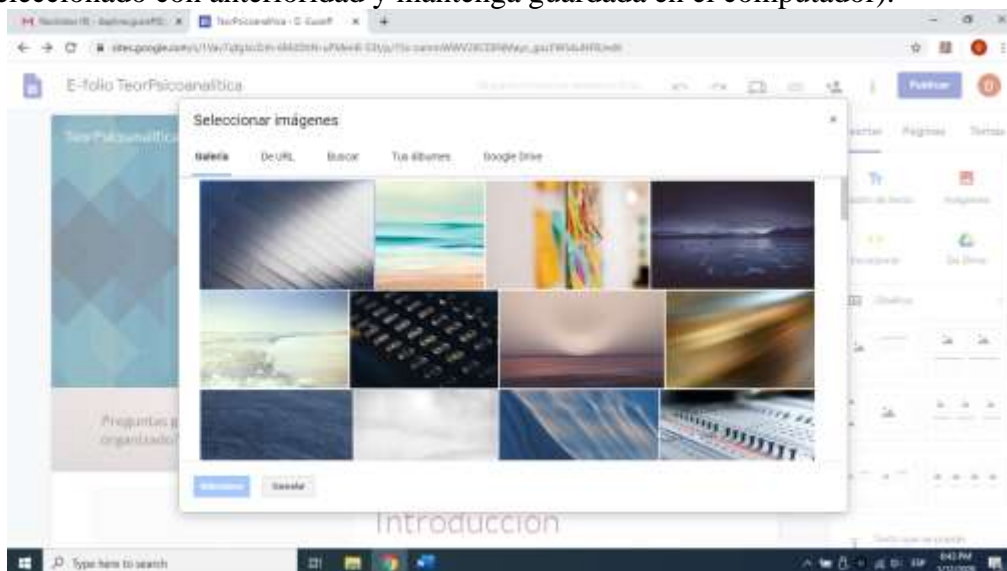
12. Decidir si el título del portafolio será o no visible.



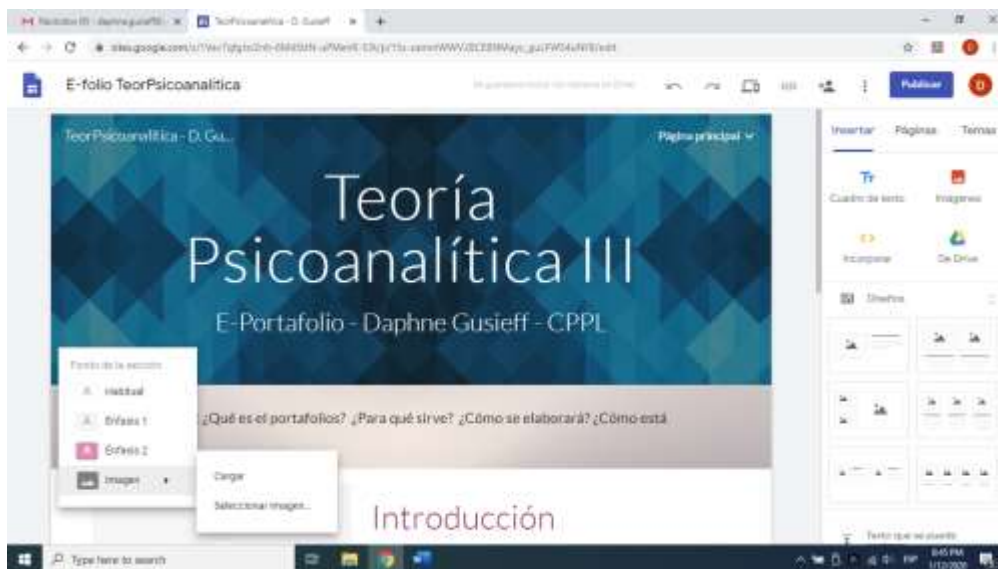
13. En descripción del sitio puede escribir un texto corto relacionado con el propósito del portafolio. Aunque puede dejar en blanco si lo desea. En este caso se han colocado las preguntas guía correspondientes a cada sección.



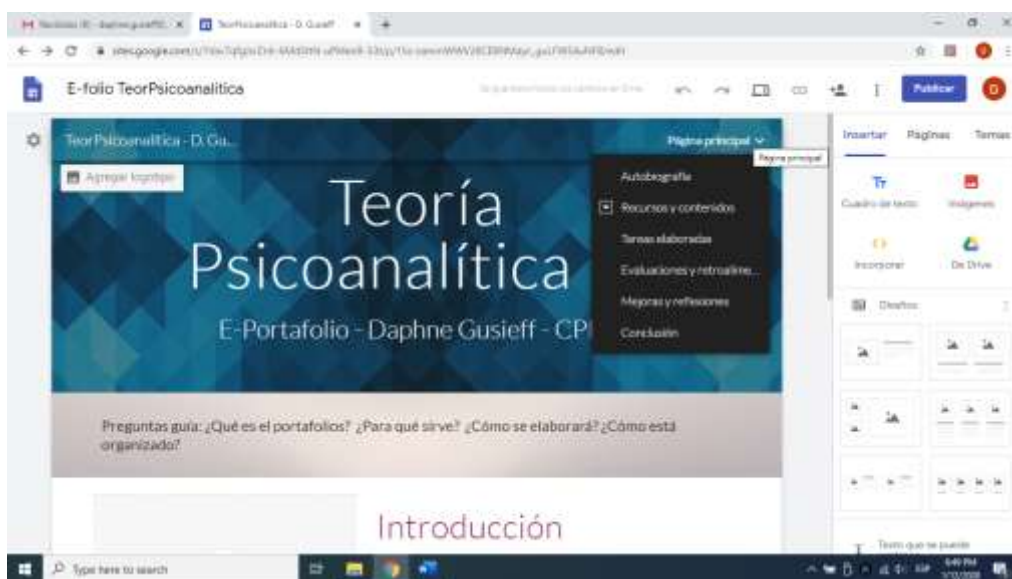
14. Allí debe estar disponible la capacidad de almacenamiento del sitio y debe indicar que se ajuste automáticamente la aplicación para móvil (Active la opción móvil).
15. Revise opciones que considere importante activar y luego presione guardar.
16. En la barra izquierda hago clic en la opción temas, colores y fuentes. Esto le permite hacer cambios de imagen en su portafolio. Para para hacer los cambios tenga en cuenta las siguientes opciones: (a) Tema (dar o no color); (b) Imagen (personalizar el encabezado con una imagen que haya seleccionado con anterioridad y mantenga guardada en el computador); (c) Imagen del contenedor ((personalizar el cuerpo con una imagen que haya seleccionado con anterioridad y mantenga guardada en el computador).



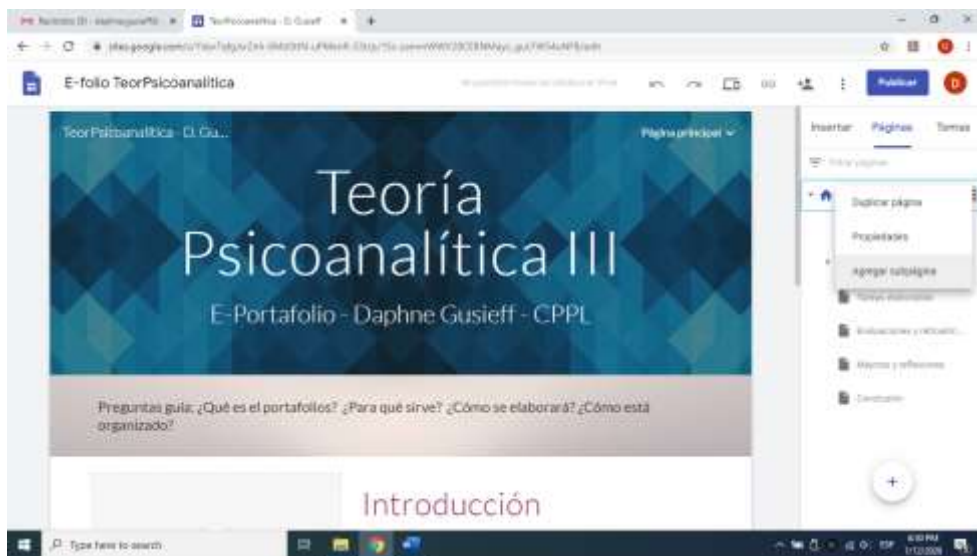
17. Si lo desea, puede personalizar el texto o títulos (Fuente, color y tamaño).



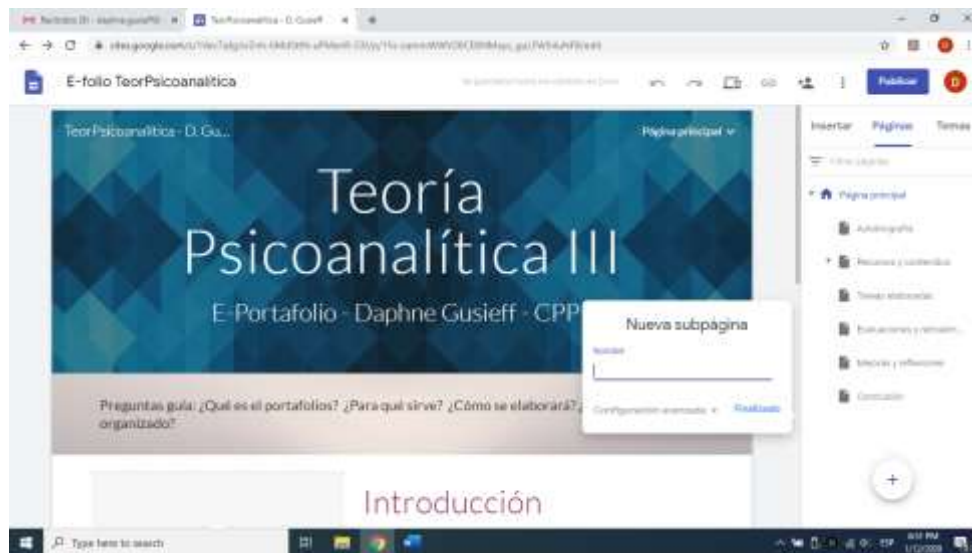
18. Cree las páginas necesarias. Para que se desplieguen las páginas seleccionadas presione cada página en la parte superior derecha.



19. Crear subpáginas. Para ello hacer clic en la Página principal a la derecha y luego presionar Agregar subpágina.



20. Nombrar la subpágina y presionar Finalizar.



21. El guardado se produce automáticamente en Google Drive.

22. Una vez que haya terminado, presione Publicar. Ahí obtendrá el link del portafolios. Se le creará la URL del sitio con dicho nombre (condición web).



**Anexo 6: Portafolio electrónico modelo**  
<https://sites.google.com/view/teorpsicoanaliticaiii-dgusieff>

The screenshot shows a web browser window displaying a Google Site. The page title is "Teoría Psicoanalítica III año" and the subtitle is "E-Portafolio - Daphne Gusieff - CPPL". Below the title, there is a navigation menu with the following items: "Preguntas guía de la sección: ¿Qué es el portafolio? ¿Para qué sirve? ¿Cómo se elabora? ¿Cómo está organizado?". The main content area features a large, colorful, low-poly portrait of Sigmund Freud on the left. To the right of the portrait is the section header "Introducción" followed by two paragraphs of text. The first paragraph discusses the challenge of evaluating students in a specialization in Psychoanalytic Therapy, mentioning the use of personal associations and insights, and the need for a tool that allows for neutral evaluation and feedback. The second paragraph describes the proposal for an electronic portfolio for students, citing Díaz Barriga (2011) and defining it as a neutral evaluation instrument that implies a posture and can be used for self-reflection. At the bottom of the page, there is a search bar and a system tray showing the time as 2:42 PM on 1/15/2020.

The screenshot shows a web browser window displaying a Google Site. The page title is "Autobiografía" and the subtitle is "página principal/autobiografía/authorem1". Below the title, there is a navigation menu with the following items: "Preguntas guía: ¿Cómo surge mi interés por abordar las problemáticas clínicas que actualmente trabajo? (Díaz Barriga, 2011)", "¿Cuáles son aquellos aprendizajes y experiencias (hechos, incidentes críticos, anécdotas, procesos, explicaciones, conceptos, etc.) que a lo largo de mi trayectoria académica contribuyeron significativamente en mi formación como psicoterapeuta? (Díaz Barriga, 2011)", "¿Cuáles son los intereses y motivaciones que orientan mi trabajo psicoterapéutico y académico (investigación)? (Díaz Barriga, 2011)", and "¿En qué ha contribuido a mi formación como psicoterapeuta psicoanalítico mi paso por el CPPL? (Díaz Barriga, 2011)". The main content area features a large, colorful, low-poly portrait of Daphne Gusieff on the left. To the right of the portrait is the section header "Una trenza identitaria: Psicología, Psicoanálisis y Educación" followed by two paragraphs of text. The first paragraph describes her childhood dream of being a psychologist and her journey to achieve it, including her studies at the Pontificia Universidad Católica del Perú and her work as a psychologist in a school. The second paragraph describes her current work as a clinical psychologist in the Pontificia Universidad Católica del Perú, where she is an intern in the career of professional practice in the Center for Psychoanalytic Therapy of Lima and has been working for 4 years. At the bottom of the page, there is a search bar and a system tray showing the time as 2:42 PM on 1/15/2020.

TeorPsicoanalitici - DGuseff x TeorPsicoanalitici - DGuseff x

sites.google.com/view/teorpsicoanalitici-dguseff/pagina-principal/recursos-y-contenidos/autuser=0

eppi **TeorPsicoanalitici - DGuseff**

# Recursos y contenidos

Preguntas guía de la sección:  
 ¿Qué reflexiones me suscita el texto revisado?  
 ¿Con qué fundamentos (humanos, sociales, clínicos, culturales, etc.) puedo relacionar los textos?

Más alta del P0.jpg

Mostrar todo

TeorPsicoanalitici - DGuseff x TeorPsicoanalitici - DGuseff x

sites.google.com/view/teorpsicoanalitici-dguseff/pagina-principal/recursos-y-contenidos/autuser=0

eppi **TeorPsicoanalitici - DGuseff**

Sílabo Teoría Psicoanalítica III Del inconsciente al ello - Semestre I

Sílabo Teoría Psicoanalítica II Modelo estructural. Nueva teoría pulsional - Semestre II

Más alta del P0.jpg

Mostrar todo

TeorPsicoanaliticaIII - DGusieff x TeorPsicoanaliticaIII - DGusieff x +

sites.google.com/view/teorpsicoanaliticaIII-dgusieff/página-principal/recursos-y-contenidos/is-del-momento-al-ello?authuser=0

epp Centro de Psicología Psicoanalítica de Lima TeorPsicoanaliticaIII - DGusieff

# Del inconsciente al ello

Recursos y contenidos Semestre I

Más allá del principio de placer (Freud, 1920)



**Video introductorio: Más allá del principio de placer.**

Este video del colectivo Asociación libre constituye una síntesis de la obra de Freud. Más allá del principio de placer (1920), que usaremos como introducción al texto. Esta obra es un hito importante en el "giro teórico de los años 20" en la teoría freudiana. Su principal propuesta es la introducción de la pulsión de muerte al cuerpo metapsicológico, y su relación con la pulsión de vida.

Más allá del PP.jpg

Mostrar todo x

Type here to search

2:44 PM 1/15/2020

TeorPsicoanaliticaIII - DGusieff x TeorPsicoanaliticaIII - DGusieff x +

sites.google.com/view/teorpsicoanaliticaIII-dgusieff/página-principal/recursos-y-contenidos/is-el-modelo-estructural-la-nueva-teoría-pulsional?authuser=0

epp Centro de Psicología Psicoanalítica de Lima TeorPsicoanaliticaIII - DGusieff

# El modelo estructural. La nueva teoría pulsional

Recursos y contenidos Semestre II

El yo y el ello (Freud, 1923)



**Video introductorio: Película Relatos salvajes (Argentina, 2014)**

"Un film de episodios que engarza distintas historias con un elemento común; todas tratan sobre personas que, superadas por las circunstancias, estallan y cruzan la frontera entre lo civilizado y la barbarie. Con un reparto estelar y generosas dosis de humor negro, "Relatos salvajes" se entrega al placer que da perder el control." (Fuente: <https://www.filmin.es/pelicula/relatos-salvajes>)

Este film nos invita a pensar en las frustraciones "cotidianas" que nos van sobrepasando hasta perder el control. El yo se debilita y el ello impera. Comentemos.

Más allá del PP.jpg

Mostrar todo x

Esperando a drive.google.com...

Type here to search

2:44 PM 1/15/2020



TeorPsicoanaliticiál - DGuseff x TeorPsicoanaliticiál - DGuseff x +

sites.google.com/view/teorpsicoanaliticiál-dguseff/página-principal/tareas-elaboradas?authuser=0

eppi **TeorPsicoanaliticiál - DGuseff** Sign in

# Tareas elaboradas

Preguntas guía de la sección:  
 ¿Por qué aprendo significativamente cuando elaboro un organizador gráfico? (Díaz Barriga, 2011a)  
 ¿El análisis de la situación planteada aportó algo a mi conocimiento como psicoterapeuta? (Díaz Barriga, 2011a)

Semestre I: Teoría Psicoanalítica: Del inconsciente al ello



Más allá del P0.jpg Mostrar todo

Type here to search 2:44 PM 1/15/2020


TeorPsicoanaliticiál - DGuseff x TeorPsicoanaliticiál - DGuseff x +

sites.google.com/view/teorpsicoanaliticiál-dguseff/página-principal/tareas-elaboradas?authuser=0

eppi **TeorPsicoanaliticiál - DGuseff** Sign in

Palabras clave: psicoanalisis

## Semestre II: Teoría Psicoanalítica: El modelo estructural. La nueva teoría pulsional



**"La tentación de San Antonio" (1946), Salvador Dalí**  
 La pintura nos invita a pensar en las "tentaciones" y vigencia del ello, frente a un yo luchador.  
**Ideas centrales y comentarios de los textos. Plenaria**  
 Elaborar un breve resumen de las ideas centrales del texto, junto a un comentario personal reflexivo de forma al menos, sustentada oral.

**Organizador gráfico: Posturas de los autores respecto a la 2da tópica**  
 Realizar un organizador gráfico en el que se incluyan los conceptos centrales que presentarán autor respecto a segunda tópica sustentada oral.

**"Rato" (2016) Joan Aillaro**  
 Bello presenta la imagen de una familia con un bebé a quien han perdido, con la tristeza compartida en los ojos de los demás miembros. Haz invitó a pensar en el aspecto clínico propuesto.  
**Ejercicio clínico: Situación propuesta**  
 A propósito de la imagen, elabora y argumenta a los textos afines, tema, alguna de aplicación, en base.

Más allá del P0.jpg Mostrar todo

Type here to search 2:45 PM 1/15/2020



TeoPicoanaliticiál - DGuseff x TeoPicoanaliticiál - DGuseff x +

sites.google.com/view/teopicoanaliticiál-dguseff/página-principal/evaluaciones-y-retroalimentaciones?authuser=0

eppi **TeoPicoanaliticiál - DGuseff** Sign in

# Evaluaciones y retroalimentaciones

Preguntas guía de la sección:

- ¿Qué he aprendido? ¿Cómo? ¿Qué he conseguido?
- ¿Qué revela el portafolio sobre mis características como aprendiz?
- ¿Qué fortalezas mías se reflejan en el portafolio?
- ¿Refleja el portafolio algunas áreas en las que puedo mejorar?
- ¿De qué forma el portafolio muestra mi evolución a lo largo del curso?
- ¿Existe algún tema que necesito revisar nuevamente ya que aún tengo dudas al respecto?



Esta sección incluye apunta a generar una reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje construido por el formando. Las evidencias del portafolio contribuyen a esta autoevaluación cualitativa que apunta a que el estudiante:

- Reflexione entorno a cuáles son los aprendizajes esenciales que ha desarrollado.
- Identifique cuál es su estilo preferente y significativo para aprender.
- Haga un análisis de su trayectoria como estudiante en el curso.
- Identifique sus fortalezas y puntos de mejora.

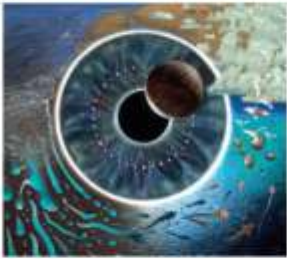
Mis alta del P0.jpg Mostrar todo

Type here to search 2:46 PM 1/15/2020

TeoPicoanaliticiál - DGuseff x TeoPicoanaliticiál - DGuseff x +

sites.google.com/view/teopicoanaliticiál-dguseff/página-principal/evaluaciones-y-retroalimentaciones?authuser=0

eppi **TeoPicoanaliticiál - DGuseff** Sign in




proceso de aprendizaje construido por el formando. Las evidencias del portafolio contribuyen a esta autoevaluación cualitativa que apunta a que el estudiante:


- Reflexione entorno a cuáles son los aprendizajes esenciales que ha desarrollado.
- Identifique cuál es su estilo preferente y significativo para aprender.
- Haga un análisis de su trayectoria como estudiante en el curso.
- Identifique sus fortalezas y puntos de mejora.

Para ello se adjuntan la Pauta de auto evaluación con la que el estudiante puede auto monitorearse semana a semana. Además, se incluye la rúbrica del portafolio electrónico, con las competencias que se apunta a desarrollar en el curso.

Fuente de imagen: Alcum Pauta de Pico P002



Pauta de auto evaluación



Rúbrica de evaluación del portafolio electrónico

Mis alta del P0.jpg Mostrar todo

Type here to search 2:46 PM 1/15/2020

