

EVALUACIÓN DEL PERFIL DE EGRESO EN PROGRAMAS DE PEDAGOGÍA, UNA EXPERIENCIA PILOTO EN LA UNIVERSIDAD CATÓLICA SILVA HENRÍQUEZ (UCSH)

Susana Barrera Andaur*

RESUMEN

La ley 20.129 de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior es una expresión de la política pública sobre la responsabilidad social compartida entre el Estado y las instituciones chilenas que compromete la formación de profesionales idóneos. En ese contexto, la presente investigación evaluativa es una experiencia piloto que desarrolla una metodología conducente a evaluar el perfil de egreso declarado en los planes comunes de universidad y de educación, la producción escrita, la experiencia de práctica profesional docente y las percepciones de los egresados sobre la formación recibida, en nueve programas de pedagogía de la UCSH, en 2008. Con los resultados, se espera contribuir a la mejora continua de la calidad de los programas.

Palabras clave: Educación superior, formación docente, evaluación de competencias, perfil de egreso.

EVALUATION OF THE GRADUATE PROFILE IN PEDAGOGY PROGRAMS, A PILOT PROGRAM AT UNIVERSIDAD CATÓLICA SILVA HENRÍQUEZ (UCSH)

ABSTRACT

Law 20,129 of Quality Assurance in Higher Education is an expression of public policy on social responsibility shared between the state and Chilean institutions to undertake the training of skilled professionals. In that context, this evaluation research is a pilot project which develops a methodology leading to assess the graduate profile found in the common plans of university and education, the written production, the experience of practicum, and perceptions of graduates on the training received, in 9 out of 10 UCSH Pedagogy programs, in 2008. With these results, we are expected to contribute to continuous quality improvement.

Keywords: higher education, teacher training, skills assessment, graduate profile.

* Doctora en Educación, Universidad de Alcalá de Henares. Académica de la Universidad Católica Silva Henríquez. sbarrera@ucsh.cl

La experiencia que se presenta corresponde al Proyecto Una experiencia piloto en la UCSH: Evaluación del perfil de egreso en programas de pedagogía, realizado en 2008, en la que la autora del artículo participó como Investigadora responsable. Para su financiamiento, se siguió el procedimiento regulado por la Dirección de Investigación y Postgrado de la UCSH.

Marco de Referencia

La preocupación por la calidad de la educación superior en nuestro país es creciente y se asume como una responsabilidad social compartida de las instituciones universitarias y la garantía pública que brinda el Estado para crear instrumentos reguladores para formar profesionales docentes acordes a las expectativas, demandas y necesidades de una sociedad en constante transformación y cambio, que precisa de profesores competentes, con buen desempeño pedagógico y con vocación de servicio público.

A nivel mundial existen diversas investigaciones y evaluaciones sobre la calidad de los profesionales que egresan de las universidades, sometiéndolos a pruebas para conocer sus habilidades profesionales con las que se enfrentan al campo ocupacional. Los programas de pedagogía también han ingresado en esa línea de exigencias de cara a la habilitación de la profesión docente, como una expresión de garantía para ejercer de manera eficiente sus funciones en el aula.

La investigadora Darling-Hamond (2000), en una de sus numerosas investigaciones en Estados Unidos, con relación a las variables de formación de profesores, asociadas al logro académico de los escolares, advierte que, a pesar de las reformas educacionales, si los profesores no saben manejar herramientas tales como el currículo, la evaluación o el uso de libros de textos, ni diagnosticar las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes, lo más posible es que hagan muy poca diferencia en los logros. Agrega que la condición de profesores bien preparados puede ser más fuerte que otros factores que afectan a los estudiantes tales como la pobreza, el conocimiento de la lengua e inclusive su condición de minoría. Por lo mismo, hace notar la importancia de la definición de políticas públicas que determinen la contratación de profesores acreditados según estándares de enseñanza. Concluye diciendo que hay suficiente evidencia como para asegurar que dicha condición del profesor se constituye en un predictor de los logros de los estudiantes; de allí la necesidad de intervenir en la calidad de los docentes desde su formación y para ejercer.

En ese mismo contexto nacional, la práctica de exámenes a los profesores principiantes está regulada por el Gobierno y comprende la evaluación de habilidades de lenguaje y matemática y de competencias docentes. La mayoría de los estados encargan al Educational Testing Services (ETS) la aplicación de la prueba *Praxis*. Tal es el caso de la *Praxis III* que evalúa, en el contexto del aula, conocimientos y habilidades docentes, con observaciones de clases y revisión de la documentación que usa el profesor principiante. Galera (2001) señala que la finalidad de estas evaluaciones es el licenciamiento de los docentes como una forma de asegurar la protección del bienestar público para un adecuado ingreso laboral. Los exámenes enfocan al estudiante de educación superior del nivel universitario en proceso de razonamiento y habilidades del pensamiento crítico que emplea en la resolución de problemas.

En Inglaterra, las Leyes de Educación de 2005 y la Inspección de 2006 se complementan para la vigencia de regulaciones de las instituciones formadoras que acreditan sus programas a base de estándares de calidad definidos por la Training And Development Agency for School (TDA)¹ que mediante la Quality Teacher Statud instituye normas de calidad de la formación docente inicial y de los logros de los estudiantes, contribuyendo a la cultura de la autorregulación y la mejora permanente de la calidad de la formación de profesores. También existe la Teacher Training Agency que se ocupa de difundir prácticas pedagógicas adecuadas, y apoyar al sector educacional en procura del logro de los estándares de calidad. Cumplido el proceso de examinación, los profesores habilitados se registran en el Graduate Teacher Program. Todo indica que es uno de los países que cuenta con un mecanismo altamente organizado, consolidado y en pleno funcionamiento, con el mérito de su relativa reciente creación, constituyéndose en un referente internacional importante, aunque no del todo repetible por las peculiares características propias de su historia y cultura como país.

1 OFSTED. Framework for the inspection of initial teacher training for the award of qualified teacher status 2005–11 UK (2005). Document reference number: HMI 2446, pp.5-7. Disponible en: <http://www.lsbu.ac.uk/lluplus/docs/reports/ittframe2005.pdf>

Según fuentes secundarias (Didou, et al., 2009)² sobre titulaciones de pregrado y habilitación profesional, se identifica a comienzos de los '90 que profesiones como la de Contadores en Nueva Zelanda y Hong Kong, y de ingeniería en Australia, comienzan a plantearse niveles de competencias y normativas para el ejercicio profesional. Diversos estudios relacionados convergen en reconocer que la globalización, el avance tecnológico, la apertura de fronteras y los sistemas de intercambio, las migraciones, los conflictos bélicos, por identificar algunos factores propios de la modernidad y el desarrollo histórico, y de las economías mundiales, estarían produciéndose cambios culturales importantes que condicionan la movilidad de las personas, dinamizándose los asentamientos y desplazamientos de las personas. Situación que motiva a los países a mirarse, compararse y plantearse las regulaciones en cuanto a la calidad de sus recursos humanos, y valorar detrás la calidad de su educación formal y las características de los perfiles de cualificación.

En la región, en los años '90 comenzaron a ejecutarse reformas educacionales consideradas de segunda generación, los gobiernos promulgan marcos jurídicos, se reconfiguran las estructuras educacionales y se intervienen transformaciones curriculares produciendo ajustes trascendentales en los sistemas educacionales en procura de completar coberturas y apostar, al mismo tiempo, por servicios de calidad, en los niveles de educación preescolar, primaria y media. Los procesos de evaluación adquieren importancia estratégica para monitorear y retroalimentar las decisiones de políticas públicas y optimizar la inversión, mejorar procesos y asegurar metas previstas, y la educación superior también se integran en esa dinámica, con logros cualitativos y cuantitativos importantes.

Casi a la par de lo anterior, los acuerdos económicos de corte integracionista entre los países han evolucionado hacia la consideración

2 Didou, Sylvi, et al. (2009). "Certificación de títulos de pregrado y habilitación profesional en América Latina". Diseño Curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad de la educación superior. Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA). Grupo operativo de universidades chilenas. Fondo de Desarrollo Institucional, Ministerio de Educación de Chile: Alfabeto Artes Gráficas, pp. 379-393.

de regulaciones sobre el ejercicio profesional de beneficio mutuo. El Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) entre México, Estados Unidos y Canadá, más allá de favorecer las importaciones y exportaciones, el fomento a la producción y el flujo de capitales, ha evolucionado hacia planteamientos que comportan el ejercicio regulado de algunos servicios profesionales entre los países miembros.

En el caso de los países de América del Sur, se destaca el Mercado Común del Sur (MERCOSUR) que, además de proponerse ventajas en términos de intercambios y beneficios comerciales, crea el denominado Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras (MEXA)³ en el que sus miembros acuerdan un entendimiento sobre el reconocimiento de títulos de educación superior e intercambios estudiantiles, proceso que se encuentra en curso y que opera a través del Sistema de Acreditación de Carreras Universitarias (ARCU) sobre la base de la definición de perfiles de egresos. Entre los programas acreditados están Medicina, Agronomía, varias Ingenierías, Veterinaria, Enfermería, Odontología y Arquitectura, facilitando con esto la fe pública de las equivalencias de títulos en el Cono Sur.

En evaluación de políticas educacionales, los ministerios crean sistemas de evaluaciones nacionales de la calidad educacional. En educación superior, Colombia pone en vigencia los Exámenes de Calidad de la Educación Superior (ECAES); en el marco del aseguramiento de la calidad, delineado en la Formulación del Plan Estratégico de Educación 2000-2002. En 2003, mediante el Decreto 1781, reglamenta los ECAES; definidos como “pruebas académicas de carácter oficial y obligatorio que forma parte, con otros procesos y acciones, de un conjunto de instrumentos que el Gobierno Nacional dispone para evaluar la calidad del servicio educativo”. Se aplican cada año a egresados de cerca de 50 programas de pregrado, incluyendo

3 La referencia consultada no indica autor. Se refiere al *Memorandum de entendimiento sobre la creación e implementación de un sistema de acreditación de carreras universitarias para el reconocimiento regional de la calidad académica de las respectivas titulaciones en el MERCOSUR y Estados asociados*. Argentina, Firman Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay; Bolivia y Chile lo hacen en calidad de asociados. Disponibles en: <http://www.cnachile.cl/docs/arcusur/memorandum.pdf>

las pedagogías, de todas las instituciones de educación superior, sin que los resultados afecten la titulación; su propósito es comprobar aptitudes y conocimientos mínimos y, de este modo, vigilar la educación superior y cautelar su calidad, con miras al desarrollo académico y científico del país (ICFES, 2005)⁴.

Bolivia evaluó entre 2000 y 2002 competencias y factores asociados en la formación docente en los Institutos Normales Superiores, a través de Sistema de Medición y Evaluación de la Calidad Educativa (Mizala, 1999, SIMECAL, 2000 y MECD/DDD, 2005), con la finalidad de retroalimentar la reforma de la formación docente inicial. En 2008, México, mediante un acuerdo entre la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación determinan la aplicación de exámenes de profesores normalistas para acceder a cargos en las escuelas, evaluando conocimientos disciplinares, habilidades pedagógicas, didácticas y producción escrita⁵.

En nuestro país, entre el 2001 y 2004, el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) con Fondos del Ministerio de Educación, desarrolló el proyecto que comprendió tres estudios, en los que participaron trece universidades nacionales y se elaboraron seis informes. Un eje de trabajo fue la contribución conceptual y metodológica para la evaluación de las competencias fundamentales de los egresados de carreras pedagógicas y de ingeniería, en el contexto de los procesos de acreditaciones institucionales.

En su último informe, diferencia las competencias de egreso de las profesionales. La primera es asociada a la educación formal preocupada de apoyar el desarrollo integral de la persona, su manejo autónomo, en el transcurso de su vida, en los aspectos físico, intelectual y emocional y, por tanto, como ser social. Estas competencias se

4 Instituto Colombiano de Fomento a la Educación Superior (2005). *Exámenes de calidad de la Educación Superior en Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales*. Secretaría General. Grupo de Procesos Editoriales, Colombia. p. 9.

5 La reciente experiencia reporta un tercio de aprobación causando revuelo nacional, ante lo cual la SEP compromete cursos de actualización.

constituyen en el sustrato de las competencias profesionales definidas como “conjunto de habilidades para desempeñarse en la generación de bienes materiales o intangibles que requiere la sociedad”, apoyadas en su capacidad reflexiva y crítica, y de aprendizaje permanente (CINDA, 2004)⁶.

La experiencia evaluativa de CINDA en carreras de pedagogía empleó un modelo funcional de análisis relacional entre función, tarea y dimensión de la competencia. Validó una metodología etnográfica con estudios de caso, con uso de registros y entrevistas semiestructuradas aplicadas a egresados de educación parvularia, básica y media. El foco de la evaluación fue el *Profesionalismo Docente*, es decir, el saber hacer pedagógico basado en la propuesta de estándares⁷ planteado por el Ministerio de Educación (Mineduc), que plantea la combinación de instrumentos y técnicas no circunscritas a pruebas escritas y la eventual consideración de las propias universidades sobre la determinación de los niveles de logros esperados, considerados como satisfactorios para su proyecto institucional. Se espera que este precedente sea un efecto demostrativo para las instituciones para la creación de sus propios sistemas de evaluación (Mineduc, 2000)⁸.

Aunque el modelo descrito en dicho estudio tiene inspiración crítico-reflexiva, los procesos llevados a cabo no están exentos de desafíos metodológicos; el foco en lo laboral es preponderante, por el tipo de modelo utilizado que relaciona funciones, tareas y competencias de saber hacer. Una de sus conclusiones señala que la competencia reflexiva vinculada al ejercicio didáctico no logra en los egresados en prácticas finales desarrollar profundidad en la reflexiones de su quehacer ni apropiarse de situaciones que demandan respuestas propias y pertinentes a las situaciones escolares (Car y Kemmis, 1988,

6 CINDA (2004). *Competencias de egresados universitarios*. Santiago: Alfabeto Artes Gráficas, pp. 23-24.

7 *Ibidem*. p. 78.

8 Ministerio de Educación. División de Educación Superior (2000). *Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente. Estándares de desempeño para la Formación Docente Inicial*. Santiago de Chile. pp. 12-13. Disponible en: http://www.mineduc.cl/biblio/documento/Estandares_de_desempeno.pdf

Stenhouse, 1998, Elliot, 2000 y Schön, 2002). Por el contrario, se tiende a rutinas tradicionales con bajo o ningún impacto en la enseñanza y menos en las posibilidades de innovación (CINDA)⁹.

El informe de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico para Chile en el sector educacional (OCDE, 2004), también recomienda acciones de corto, mediano y largo plazo, entre la que puntualiza la profundización de la reforma en la formación docente inicial, especialmente en la renovación curricular, la introducción de *benchmarks* (Mokate, 1999)¹⁰ y de responsabilidad de la gestión por los resultados (*accountability*), tanto en los procesos vistos desde las prácticas profesionales, el uso de los recursos tecnológicos, y otros aspectos, como en el monitoreo de la formación docente y evaluación de los estudiantes de pedagogía para certificarlos en sus habilidades para enseñar.

Casi en forma paralela a este proceso, desde 2002, la Asociación de Facultades de Medicina (Espinoza, 2008) viene aplicando pruebas escritas de selección múltiple sobre conocimientos, antes del egreso a los estudiantes de las carreras de medicina, como condición para la obtención del título médico.

De manera específica, en el área de educación, en el marco de acciones del proyecto de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID), se realizó la aplicación piloto de la prueba *Praxis I* del ETS, que evaluó habilidades de lenguaje y matemática a estudiantes de primeros cursos de las carreras de pedagogía de seis universidades. El estudio concluye diciendo, que se observan limitadas capacidades para resolver problemas aplicando estrategias matemáticas, insuficiente manejo geométrico y espacial. En producción escrita, limitada capacidad para inferir la idea principal del texto, aplicación

9 Op.Cit., CINDA. p. 107.

10 Mokate, Karen M. (1999). Instituto Interamericano para el Desarrollo Social. Banco Interamericano de Desarrollo. *Monitoreo y Evaluación: un proceso para la gerencia de las iniciativas sociales*. Material de docencia. Washington, D.C. Se entiende por *benchmark* un hito que representa “un valor meta de un indicador, estipulado como objetivo y especificado explícitamente con delimitaciones espaciales y temporales”.

inadecuada del vocabulario y la ortografía, situación directamente asociada a la trayectoria académica precedente (Larrondo, 2001)¹¹, resultados corroborados en matemática especialmente, atribuyéndole una validez predictiva a las habilidades evaluadas en la Prueba de Selección Universitaria (PSU) (CRUCH, 2008)¹².

En 2006, la *Praxis I* vuelve a aplicarse a cinco universidades -incluyendo la UCSH- con limitaciones de información para acceder a la cohorte 2002 a efectos de comparación. No obstante, con la información disponible, se evidencia que el cambio de la situación de ingreso de los estudiantes de carreras pedagógicas en habilidades de lenguaje y matemática, con respecto a la situación de egreso, no es significativo y se encuentra por debajo de lo esperado, estimándose que, al parecer, las competencias evaluadas no parecen ser una preocupación en la agenda de las universidades evaluadas. Estos hallazgos estarían evidenciando una suerte de círculo vicioso entre la baja calidad de la educación formal con la que vienen los estudiantes a estudiar carreras de pedagogía y la calidad de formación docente inicial docente que reciben en los centros de educación superior (Larrondo, 2007)¹³.

Desde hace una década, en diversos estudios sobre la reforma educacional chilena, hay una marcada y creciente necesidad de contar con profesores que demuestren habilidades adecuadas, para que, al momento de egresar, se inserten en el sistema escolar y las pongan en práctica a fin de aplicar el nuevo currículo.

Con relación a esto último, los resultados del SIMCE 2007 (MINEDUC, 2008a) aportan más elementos de juicio sobre la importancia de la

11 Larrondo, Tito (2001). "Test de habilidades básicas para estudiantes de pedagogía. Proceso de validación de las pruebas de habilidades en Lenguaje y Matemáticas". Valparaíso: Universidad de Playa Ancha. pp. 22-25.

12 Consejo de Rectores de Universidades Chilenas. Comité Técnico Asesor (2008). Estudio acerca de la validez predictiva de los factores de selección a las universidades del Consejo de Rectores, admisiones 2003 a 2006. p. 45-47.

13 Larrondo, Tito, et al. (2007). "Desarrollo de habilidades básicas en lenguaje y matemáticas en egresados de pedagogía: un estudio comparativo". Santiago: Estudios. Publicaciones Consejo Superior de Educación (CSE), N° 27, 2do semestre. p. 173.

calidad docente, al evidenciar que fueron mejores los puntajes de estudiantes de 4° y 8° básico cuyos profesores participaron el proceso de evaluación para la Asignación de Excelencia Pedagógica, y que los llevaron por tres años, a diferencia de los resultados de escolares con profesores mal evaluados por el mismo sistema. Del mismo modo, el Informe SIMCE del año siguiente (MINEDUC, 2009) señala que los establecimientos municipalizados con profesores bien evaluados logran mejor rendimiento. Una de las proyecciones políticas de estas constataciones, adelanta la pronta instalación de un sistema de evaluación para certificar competencias disciplinares y pedagógicas, para motivar la mejora en los desempeños.

Un paso trascendente en este sentido, ha sido la formulación de estándares de desempeño que están permitiendo darle una mayor consistencia a los propósitos de la evaluación. Por una parte, saber cómo están egresando los que se forman para profesores y, por otra, una vez en servicio, evaluarlos para valorar su desempeño. El documento se muestra flexible a la aplicación combinada de instrumentos y técnicas no circunscritas a pruebas escritas y la eventual consideración de las propias universidades sobre la determinación de los niveles de logro esperados, considerados como satisfactorios para su proyecto institucional, sentando, de este modo, bases para la creación de sus propios sistemas de evaluación (MINEDUC, 2000)¹⁴.

De acuerdo con lo anterior, las mismas categorías consignadas en los estándares se tradujeron en el Marco para la Buena Enseñanza (MBE) que identificó ejes, descriptores e indicadores para ser llevados a la formación docente inicial y la consecuente evaluación (MINEDUC, 2003).

Actualmente, sus lineamientos son un referente asumido e integrado a los programas de formación docente, como es el caso de nuestra Casa de Estudios.

14 Op. Cit. Mineduc (2000). pp. 12-13.

Además, sobre lo mismo, se abren debates permanentes sobre la calidad de la formación docente, a lo que ahora se agrega, la aplicación de evaluaciones diagnósticas a estudiantes de las carreras de Pedagogía en Educación Básica, como parte de una política pública que se propone conocer los logros y las debilidades en la formación docente inicial para alertar, introducir correctivos oportunos para asegurar la calidad del desempeño docente, particularmente en los establecimientos educacionales del sistema subvencionado.

Hasta aquí se puede apreciar que los efectos acumulados de la experiencia FFID, las aplicaciones de la prueba *Praxis*, estudios evaluativos de CINDA, entre otros, son hitos que se constituyen en avances trascendentes para el desencadenamiento de la renovación curricular, y la consecuente evaluación de las mismas a los egresados de carreras pedagógicas.

Una profundización en políticas por parte del Estado chileno es la promulgación y ejecución de la Ley 20.129 de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, (2006); en el país, se dinamiza la creación de un Sistema Nacional de Certificación y Habilitación Profesional que ha sido ampliamente respaldado por Consejo Asesor Presidencial para la Educación (2006), que expresamente respalda la aplicación de evaluaciones a estudiantes de pedagogía antes de su egreso para habilitar el ejercicio docente, especialmente para trabajar en el sistema subvencionado.

En la propuesta *Estrategia Bicentenario para la Formación Docente* (2008b), el ente oficial plasma la voluntad política de llevar transformaciones y cambios progresivos en la proyección 2009-2013, a nivel de Educación Básica, Parvularia y Media de los currículos de formación docente y las prácticas profesionales en las instituciones. Para tal efecto, se proponen tres componentes dados por la realización de evaluaciones diagnósticas, ajuste a las mallas curriculares y la disposición de fondos para proyectos concursables, en orden a mejorar los recursos humanos, y nuevos estilos de relación con las escuelas, bajo la premisa de prácticas tempranas e incrementos en capacidades científicas.

El Programa “Inicia” que operara desde el último trimestre de la gestión pasada (MINEDUC, 2008c, 2008d), se enfoca en la evaluación de conocimientos y competencias fundamentales del ámbito disciplinar, pedagógico y generales sobre producción escrita y manejo aplicado de tecnología de la información y la comunicación.

Los primeros resultados de la evaluación diagnóstica (MINEDUC, CPEIP, 2009) realizada a 1994 egresados de 39 instituciones de educación superior formadoras de profesores de Educación Básica, señala que la mayoría de los examinados son de familias de primera generación de profesionales universitarios, proceden de la educación municipal o subvencionada, el 64% ingresó a la universidad con puntajes promedio igual o menor a 500 en la PSU; en conocimientos y competencias disciplinares, califican un *Desempeño Aceptable* con un promedio 3,24 en una escala de 5 puntos, y demuestran *Desempeño con algunas limitaciones* en ortografía, vocabulario, contra argumentación y evaluación global del texto.

Actualmente, el MINEDUC, apoyado en las evidencias que prueban la asociación directa entre los resultados de los profesores bien evaluados (en el caso de 4° básico, sus estudiantes logran mejores puntajes en lenguaje y matemática) focaliza su preocupación en las instituciones formadoras de profesores con la finalidad de sensibilizar con los resultados de la evaluación del Programa “Inicia” sobre la situación actual, a partir de los datos proporcionados, motivar la identificación de debilidades formativas y, de su parte, apoyar a las instituciones en la formulación de correctivos oportunos, anticipándose a las consecuencias que pudiera tener su inserción en el sistema educacional.

Por su parte la UCSH, a casi medio término del Plan de Desarrollo Estratégico 2006-2010 (UCSH, 2006), y a cinco de la puesta en marcha del Modelo de Formación declaradamente orientado a competencias (UCSH, 2003), por voluntad política de sus autoridades, en 2008 decidió evaluar el perfil de egresos de los Planes Comunes de Universidad, que se desprende del Modelo, cuyas

competencias son transversales a todos los programas que imparte, y Común de Educación, que cruza 11 programas de pedagogía vigentes.

Es creciente en la comunidad universitaria, el convencimiento sobre la importancia de cultivar la evaluación como una estrategia dinamizadora que aporta a la mejora continua. La participación en sucesivos procesos de acreditación institucional y de carreras ha motivado reflexiones colectivas sobre la calidad de los procesos de formación, con especial atención a la composición de la población que atiende.

Las estadísticas de la UCSH indican que “dos de cada tres estudiantes ingresados corresponde a primera generación de familias de características populares que accede a la educación superior, haciendo un esfuerzo económico importante para ello”¹⁵.

El trasfondo de esta situación son las condiciones académicas deficitarias con las que ingresan los estudiantes. Si bien, el promedio de la PSU ha subido en los últimos años, llegando a 2,5 puntos por encima del promedio nacional de 522 puntos en 2008, el insuficiente desarrollo de habilidades y conocimientos básicos, legado de la educación formal precedente, hace que la Universidad lo deba asumir con acciones compensatorias de nivelación en los primeros semestres, que no siempre logran una recuperación deseada. No obstante, se constituyen en condiciones de entrada que limitan un aprendizaje de calidad en el proceso de formación profesional¹⁶.

2. Objetivo

De acuerdo a la formulación inicial del proyecto de evaluación del perfil de egreso, el objetivo general fue realizar una experiencia piloto para evaluar las competencias genéricas y de área de todos los egresados de Programas de Pedagogía, y competencias de

15 UCSH (2008). Información Institucional de Evaluación. Santiago: UCSH. Pp. 108.

16 Op. Cit. p. 229. Consulta a informantes. Pp. 27-28.

especialidad del Programa de Pedagogía en Educación Básica, a través de instrumentos que serán sometidos a pruebas de validez y confiabilidad estadística. En los hechos, se cumplió con el diseño de pruebas, pero la aplicación solamente se realizó con el instrumento para evaluación de los planes comunes.

3. Metodología

La **población evaluada** fue de 183 estudiantes de último semestre de nueve Programas de Pedagogía que se presentaron voluntariamente, representado el 45% del total de egresados previsto a fines de la gestión 2008. La confiabilidad de los subgrupos de programas, indica que seis de los nueve se encuentran con un valor considerado como aceptable. Asimismo las desviaciones estándares son inferiores a 1, lo que refleja la relativa homogeneidad de la población comprensible por tratarse de estudiantes de varias carreras (ver Tabla I)

Tabla 1

UCSH, 2008: Representación de estudiantes por Programas de Pedagogía, que aplicaron los instrumentos de evaluación de las competencias de egreso de PCU y PCEDUC

Programa	Egresados previstos gestión 2008	Egresados que aplicaron	Porcentaje de Representación %	Confiabilidad	Separación	Desviación Estándar
Pedagogía en Religión	11	11	100	.88	2.68	.7636
Pedagogía en Castellano	43	37	86	.87	2.62	.7276
Pedagogía en Historia y Geografía	68	27	40	.75	1.74	.5067
Pedagogía en Educación Física	106	45	42	.72	1.60	.4691
Educación Parvularia	29	19	66	.64	1.34	.4141
Pedagogía en Inglés	49	35	71	.57	1.15	.3771
Pedagogía en Matemática	15	5	33	.33	.71	.3010
Pedagogía en Educación Básica (JD)	61	3	5	.00	.00	.2025
Pedagogía en Filosofía	3	1	33	.00	.00	.0000
Pedagogía en Educación Básica (JV)	20					
Pedagogía en Educación Diferencial	6					
	411	183	45			

Los resultados que se presentan consideran como unidad de análisis a la población de egresados de carreras pedagógicas. Por lo mismo, los resultados se presentan en forma agregada.

El **instrumento** utilizado consistió en una prueba denominada **Prueba Total** dividida en dos Subpruebas definidas por la especificidad de

competencias evaluadas: **Subprueba de Plan Común Universidad** (PCU) y **Subprueba de Plan Común Educación** (PCEDUC).

En la selección de competencias, participaron dos equipos de académicos que analizaron la relevancia de las competencias definidas en cada Plan, a efectos de evaluar las que mejor representaban los perfiles de egreso. Luego, se distribuyeron en una matriz de doble entrada combinando las dimensiones del saber conocer, saber hacer y ser-convivir y las habilidades de pensamiento deductivo, crítico y aplicado o transferencial acordadas con el equipo¹⁷.

Los académicos diseñadores de ítemes, participaron en una actividad de inducción para enmarcar su trabajo conforme las tablas de especificaciones y el enfoque de evaluación de competencias en la que el ítem requiere ser formulado desafiando los conocimientos que tiene el estudiante, poniéndolos al servicio de la resolución de problemas¹⁸. Por lo mismo, la base debe consistir en un enunciado o planteamiento de una situación contextualizada a la realidad educativa, con cuatro opciones de posibles respuestas donde solamente una se considera correcta o la mejor respuesta. La tarea fue altamente motivadora y compleja para los académicos, no exenta de desaciertos; los juicios de expertos hicieron observaciones aportadoras para la mejora. Sin embargo, hubo que rechazar ítemes tradicionales.

De la **Prueba Total** se derivaron dos Formas de pruebas: Forma “A” y Forma “B”, ambas con la misma estructura, diferenciándose por el cambio de posición de los ítemes mediante la técnica de bloques

17 Las habilidades de pensamiento fueron discutidas con el equipo de académicos y el Prof. Enrique Parra, del Departamento de Educación, preparó un documento conceptual que fue distribuido a los diseñadores de ítem. Sobre las dimensiones de las competencias se hizo lo propio tomando los conceptos de UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI presidida por Jacques Delors. España: Santillana, Ediciones UNESCO.

18 Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o aptitudes, aunque movilizan, integran, orquestan tales recursos. Cada situación es única, aunque pueden darse situaciones semejantes. El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento que permiten tomar decisiones (conscientes y rápidas) y actuar ante una situación determinada. Tomado de Perrenoud, Philippe. *Diez nuevas competencias para enseñar* (2004). Barcelona: Graó, Biblioteca de Aula. p. 11.

cruzados. El cuadernillo comprendió tres partes: la primera con tres Ítemes abiertos para evaluar producción escrita que en su formulación, consultaba sobre la práctica profesional docente. La segunda con 83 ítemes de opción múltiple y respuesta única. La tercera incluyó 11 ítemes sobre datos personales, y 19 ítemes sobre autopercepciones con respecto al proceso formativo.

La Subprueba del PCU comprendió 34 ítemes correspondientes a nueve competencias del perfil de egreso de las áreas de: Desarrollo Personal, Teología y Ética (Tabla 2).

Tabla 2
UCSH, 2008: Plan Común Universidad, Tabla de especificaciones con competencias y habilidades de pensamiento evaluadas (número de ítemes)

Dimensión	N° asignado a la competencia	Descripción de la competencia	Habilidades de pensamiento (número de ítemes)			Total elaborados	Total aprobados
			Deductivo	Critico	Aplicado		
Conocer	1	Potencia su autoimagen y autoconcepto.	4			4	12
	2	Reconoce y valora el sentido de trascendencia de la existencia humana.	4			4	
	3	Valora la visión cristiana y optimista de la persona humana.		4		4	
Hacer	4	Establece criterios que le ayudan en su discernimiento ético personal, social y profesional.		4		4	8
	5	Dialoga frente a las diversas alternativas éticas, ya que claramente es la primera mayoría.			4	4	
Ser/Convivir	6	Establece criterios orientado a la toma de decisiones.	4			4	14
	7	Proyecta su vida de acuerdo a lo esperable en su etapa del desarrollo.		3		3	
	8	Manifiesta una actitud de diálogo con las diversas tradiciones religiosas particulares.			4	4	
	9	Participa activamente como agente de cambio de su contexto.			3	3	
Total elaborados			12	11	11	34	
Total aprobados			12	11	11		34

La Subprueba del PCEDUC se diseñó con 49 ítemes alineados en el MBE (Tabla 3), aunque los ejes que lo componen se analizan en el tópico de resultados.

Tabla 3
UCSH, 2008: Plan Común de Educación, Tabla de especificaciones con competencias y habilidades de pensamiento evaluadas
 (número de ítems)

Dimensión	N° asignado a la competencia	Descripción de la competencia	Habilidades de pensamiento (número de ítems)			Total elaborados	Total aprobados
			Deductivo	Critico	Aplicado		
Conocer	1	Conoce las características socio-culturales, psicológicas y los conocimientos previos de sus estudiantes incorporando estos factores para el logro de los objetivos de aprendizaje.		8		8	6
	2	Contextualiza los objetivos y contenidos de manera coherente con el currículo escolar y la diversidad y heterogeneidad de sus estudiantes, a partir del marco curricular nacional.	2			2	2
	3	Selecciona y diseña una variedad de estrategias y recursos didácticos ajustados a la diversidad y las etapas del desarrollo psicológico de sus estudiantes.	1			1	16
	6	Comunica altas expectativas sobre las potencialidades de aprendizaje a todos sus estudiantes.		1		1	1
	7	Utiliza la cotidianidad de la sala de clases y del entorno escolar, como oportunidades pedagógicas.		2	2	4	3
	3	idem.	2	1	6	9	9
	4	Selecciona y diseña estrategias de evaluación coherentes con los objetivos de aprendizajes propuestos por el marco curricular escolar.			1	1	1
	9	Aplica con pertinencia diversas estrategias didácticas para atender las necesidades de todos sus estudiantes.		4	4	8	6
18	Domina los contenidos de las disciplinas que enseñará.	3			3	3	
5	Crear un clima de aula favorable al aprendizaje, siendo empático y asumiendo el liderazgo en la sala de clases.		3	2	5	5	
6	idem.		2		2	2	
7	idem.		1	1	2	2	
8	Se comunica efectivamente con sus estudiantes y precisa los objetivos de aprendizaje.		3		3	3	
Total elaborados			8	25	16	49	
Total aprobados			7	22	14	43	

Para el **Procesamiento estadístico**, se contó con el apoyo de servicios de consultoría externa internacional. Se utilizó el software WinStep que facilita al análisis estadístico y la aplicación de la Teoría de Respuesta al Ítem que trabaja con el Modelo de Rasch (Muñiz, 1990).

El WinStep permite calcular los valores psicométricos de los ítemes y del instrumento y determinar niveles de logros que están dados por la dificultad que tiene el estudiante para resolver un ítem; dependiendo de su habilidad, el Modelo indica la probabilidad que tiene de hacerlo satisfactoriamente. De manera complementaria, se usó el SPSS para generar y editar diversas tablas y el uso del Excel para gráficas.

Las **características psicométricas de la prueba** (Tabla 4), de acuerdo al Modelo Rasch, utilizado en el procesamiento, reportó seis ítemes de la Subprueba de PCEDUC con valores inadecuados, que fueron excluidos del análisis. Excluyendo esa porción de ítemes, con el resto la confiabilidad de la **Prueba Total** y las Subpruebas se ajusta a las condiciones estadísticas de aceptación. Por lo tanto, es posible inferir resultados. En los tres casos se observa:

Confiabilidad buena, próxima a 1, lo que indica que miden con precisión lo que se han propuesto medir.

Los errores de medición se muestran cercanos al cero.

Las desviaciones estándar son inferiores a 1, en escala logit, lo cual indica la relativa homogeneidad de la población evaluada, en puntaje de 0 a 100 es menos 10, lo que es explicable en tanto se trata de estudiantes de Programas de Pedagogía con características similares, pertenecientes a la misma Universidad.

La separación es un valor de confiabilidad del Modelo Rasch, que evidencia el número de grupos por habilidad que se pueden categorizar en el instrumento; los valores encontrados están por encima de 1.5 y en las tres situaciones los valores son buenos.

De manera complementaria, se hace notar que el instrumento aplicado comporta una curva característica donde la media es de 50 puntos y la desviación estándar de 9,9, condiciones que satisfacen la normalidad de los datos respecto de la población.

Tabla 4
Estadísticos generales de los instrumentos de evaluación

Prueba y Subpruebas	Número de ítems	Promedio	Desviación estándar	Promedio Puntaje bruto	Alpha de Cronbach	Promedio (1)	Error de medición (2)	Desviación estándar (3)	Separación (4)	Confiabilidad (5)
Pueba TOTAL	77	38.5	8.4	38.5	0.77	0.02	0.25	0.55	1.91	0.79
Subprueba PCU	34	17.8	4.8	17.8	0.71	-0.01	0.40	0.87	1.72	0.75
Subprueba PCEDUC	43	20.7	5.7	20.7	0.73	-0.01	0.35	0.80	1.86	0.78

(1,2,3,5) Los se encuentran en escala logit del Modelo Rasch.

(4) La separación es un indicador de la consistencia interna del instrumento.

También se generó un **mapa de distribución de población e ítems de la Prueba Total**¹⁹ en el que se visualizan habilidades y dificultades. Aunque no es un indicador estadístico en sí mismo, utiliza indicadores de los estudiantes y de los ítems contestados. El eje vertical es representado por valores logit que van de +2 a -2. De manera general, se observa una relativa y mayor concentración de población con valores centrales entre +2 y -2, con un desplazamiento mayor de ítems hacia +2, es decir, a grados de dificultad mayor respecto de quienes se inclinan a -2 con grados de dificultad menor.

Conceptos previos para comprender la construcción de los niveles de logro

Antes de presentar resultados sobre los niveles de logro, se precisan algunas nociones que permiten entender la forma en que se determinan los niveles de logros que no es lo mismo que el puntaje promedio (Pardo, 2008a)²⁰.

19 El mapa permite visualizar un contraste entre la dificultad de los ítems y los estudiantes y observar su distribución. También facilita la identificación de grupos de ítems o de personas por su nivel de dificultad o habilidad, respectivamente. Esto sirve además para contrastar las expectativas de quienes diseñaron los ítems con su nivel de dificultad, asumiendo que el instrumento, se constituye en una hipótesis de investigación.

20 Pardo, Carlos (2008a). *Plan del Análisis. Proyecto: Evaluación del perfil de egreso de estudiantes de Programas de Pedagogía 2008*. Santiago: UCSH, pp. I-7. Los conceptos que se exponen están basados en este documento de trabajo, consecuentemente, los resultados fueron generados por el mismo especialista.

Punto de anclaje. Es el valor en escala logit en el cual se sitúan o “ancla” un grupo determinado de ítems. Este punto indica que los ítems toman ciertos valores con propiedades particulares que permiten diferenciar a los evaluados en dos grupos: los que cumplen un criterio y los que no lo cumplen. Desde el punto de vista psicométrico, un ítem ancla en un punto si la probabilidad de ser respondido por los evaluados es igual o superior a 0.6 en ese punto.

Punto de corte. Es el valor promedio de las dificultades de los ítems que anclan en un punto en particular y que tiene una probabilidad de ser respondido correctamente igual o superior a 0.6, que, en otras palabras, representa al 60% de la población.

Nivel. Se refiere al rango de puntajes o puntuaciones que implica una probabilidad igual o superior a 0.6 para responder los ítems de un determinado punto de corte. Este rango se encuentra entre el punto de corte, que fue establecido con la probabilidad de 0.6, y el punto máximo de la escala. Indica lo que es capaz de hacer un estudiante.

Desde el punto de vista pedagógico, el nivel describe la habilidad o la capacidad del estudiante para movilizar lo que sabe. Expresa lo que el estudiante puede hacer representado en la gradualidad de procesos de desarrollo de las competencias.

En consecuencia, se entiende por **nivel de logro de la competencia** a los procesos de aprendizaje progresivo del estudiante relacionados con sus procesos de pensamiento y a la capacidad que tiene de integrar los conocimientos nuevos a sus experiencias previas (Barrera 2007) ²¹.

Con los datos disponibles, al calcular la probabilidad de respuesta en distintos puntos de la escala de habilidad, se encontró que los ítems “anclaron” en distintos puntos y como resultado los mismos se ubicaron en diferentes niveles conforme el puntaje obtenido. El procesamiento generó tres puntos de anclaje con los ítems correspondientes. Para mejor manejo y comprensión, se

21 Barrera, Susana (2007). El rediseño de la docencia y su contribución al aseguramiento de la calidad de la formación profesional en la UCSH. Propuesta. Santiago: UCSH. p. 20.

transformaron los valores logit en una escala de 0 a 100 puntos, con los siguientes puntajes: anclaje 1 se sitúa en el puntaje 37,22, el anclaje 2 en el puntaje 52,67 y el anclaje 3 en el puntaje 69.89. En rigor a lo expuesto, los niveles se establecen de la siguiente manera (Pardo, 2008b)²²:

Los estudiantes que NO SUPERAN el punto de anclaje 1, quedan en el Nivel A (el nombre puede cambiar de acuerdo con la conveniencia del proceso). Esto representa a estudiantes que están por debajo de 32.22 puntos. De ellos se dice que NO ALCANZAN a resolver, con una probabilidad igual o mayor a 60%, lo exigido por los ítemes del punto de anclaje 1.

Los estudiantes del Nivel B son los que superan la exigencia de los ítemes del punto de anclaje 1, pero NO superan, con probabilidad igual o superior al 60%, la exigencia de los ítemes del punto de anclaje 2. La descripción de ellos es que superan los ítemes del anclaje 1.

Los estudiantes de Nivel C, son los que superan, con probabilidad igual o mayor a 60%, los ítemes de anclaje 2, pero NO superan con esa probabilidad los ítemes de anclaje 3. Su descripción son los ítemes de anclaje 2.

Los estudiantes de Nivel D son los que superan con probabilidad igual o superior al 60% los ítemes del anclaje 3 y su descripción son los ítemes de anclaje 3

Conceptualización de los niveles de logros

En el marco de los conceptos señalados, los criterios diferenciadores de los niveles de logros de las competencias en los estudiantes de la UCSH, que se manejan en la presente evaluación piloto se definen como lo detalla el Cuadro siguiente:

22 Pardo, Carlos (2008b). Informe final. Comportamiento de las Pruebas Forma A y Forma B. Versión I. pp. 1-31.

Cuadro 1

UCSH, 2008: Descripción de los niveles de logros según los puntajes de habilidad de la prueba de evaluación del perfil de egreso, PCU y PCEDEC aplicada a estudiantes de Programas de Pedagogía

Denominación literal	Concepto	Puntajes de habilidad	Descripción del nivel
D	Suficiente	69,89 o más puntos	Los estudiantes han desarrollado de manera esperada las competencias evaluadas, movilizand o adecuados procesos de pensamiento en la toma de decisiones, por tanto, lo más posible es que al momento de ejercer la función docente lo hagan enfrentando satisfactoriamente la resolución de problemas.
C	Regularmente suficiente	entre 69,88 y 52,67 puntos	Los estudiantes han alcanzando de manera relativa las competencias esperadas, aplicando habilidades de pensamiento que no siempre les reportaron una adecuada toma de decisiones, lo que advierte un desempeño docente futuro con parciales aciertos en la resolución de situaciones problemáticas.
B	Insuficiente	entre 52,66 y 37,22 puntos	Los estudiantes demuestran haber logrado incipiente desarrollo de las competencias dadas en el proceso formativo, que favorecen parcialmente la correcta toma de decisiones, situación que incidirá en su desempeño docente, frente a futuros y diversos escenarios.
A	Muy insuficiente	37,21 puntos o menos	Los estudiantes no alcanzaron a desarrollar las competencias esperadas durante el proceso formativo, ya que demuestran debilidades que se verán reflejadas al enfrentarse a situaciones de futuro trabajo docente, ante las que probablemente no sabrán cómo tomar decisiones y actuar.

En el mismo sentido de los puntajes de anclajes, la presentación de resultados en este Informe, la presentación de resultados considera una escala de 0 a 100 puntos, que tiene media de 50 puntos y una desviación estándar de 10.

El **procesamiento cualitativo** consistió en la transcripción de textos *in extenso* procedentes de: los tres ítemes de producción escrita, de las dificultades del estudiante al momento de su práctica profesional docente, y del cuestionario de opinión del estudiante.

Los ítemes de **producción escrita** fueron calificados en base a una rúbrica²³ en valores de 0 a 100 puntos de aciertos a respuesta correcta, y luego a otra conversión de una escala de 0 a 100 en la que se establecieron niveles de logros de la competencia escrita, en sus seis componentes: planteamiento del tema, concordancia del texto, uso de registro, uso de marcadores discursivos, manejo de la ortografía, y capacidad de síntesis.

Al momento de formular los ítemes de la parte de producción escrita, se estimó oportuno que, a tiempo de que el estudiante produjera texto, lo hiciera sobre un tema relacionado con su vivencia profesional inmediata. Fue así, que se le solicitó que identificaran las **dificultades enfrentadas durante su práctica profesional docente**, toda vez que, durante el segundo semestre de 2008, todos las realizaban en diversas instituciones.

23 En esta tarea, trabajó la Dra. Claudia Burgueño, del Departamento de Humanidades y Educación Media de la UCSH, que apoyó en la elaboración de la formulación de los ítemes abiertos de producción escrita, en la construcción de la rúbrica y procesamiento de la información.

Para reducir la información cualitativa, se leyeron las respuestas y se agruparon por temáticas afines, resultando ocho categorías de respuesta. En un segundo análisis, se identificó al actor involucrado en el problema planteado, resultando ocho tipos en los cuales gravita la situación aludida.

La **autopercepción de los estudiantes** sobre el proceso formativo se define como la opinión, grado de satisfacción o apreciación que expresan sobre diversos aspectos relacionados con la formación profesional dada por la UCSH. El cuestionario aplicado al final de la prueba consideró 19 variables, distribuidas en los componentes de: desempeño en el aula, desempeño en contextos diversos, uso de herramientas instrumentales, y desarrollo profesional. Esta información fue digitalizada en una estructura de bases de datos en formato Excel y transportada al SPSS para explorar los datos y relacionarlos con los datos de la **Prueba Total**.

La Tabla 7 muestra la confiabilidad de los ítems sobre producción escrita y autopercepción de los estudiantes. A excepción del subcomponente *Manejo de herramientas instrumentales*, el resto de los aspectos evaluados demuestra consistencia interna adecuada que permite inferir resultados.

Tabla 7
Confiabilidad de los componentes de Producción Escrita y Autopercepción de la Prueba TOTAL

Parte de la Prueba	Componentes	Número de ítems	Confiabilidad (Alfa de Cronbach)
Producción escrita	Total Producción escrita	6	0.78
Autopercepción sobre el proceso formativo	Total Autopercepción	19	0.83
	Subcomponente: Desempeño en el aula	6	0.78
	Subcomponente: Desempeño en contextos diversos	5	0.66
	Subcomponente: Manejo de herramientas instrumentales	3	0.38
	Subcomponente: Desarrollo profesional	5	0.72

Resultados

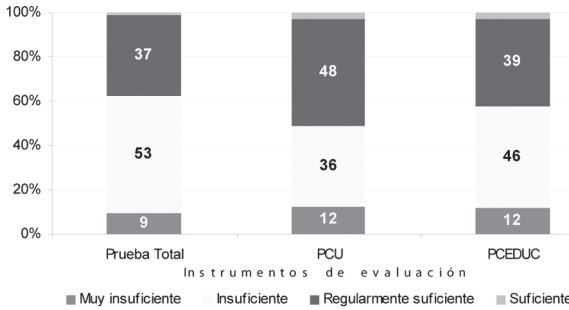
Las **características de los evaluados** corresponden a una población compuesta por dos tercios de mujeres y un tercio de hombres, con edad promedio de 23 años de edad; casi la totalidad dice ser soltero/a, no haber congelado estudios durante su formación y un 65% desarrolló alguna actividad laboral vinculada al área educacional.

Algunos antecedentes académicos señalan que un 84% de las mujeres que egresaron procedían de la enseñanza científico humanista, y los hombres en menor proporción (68%), y el resto corresponde a la enseñanza técnica profesional. Por otra parte, un 81% de mujeres y un 61% de hombres ingresaron con promedio de notas igual o mayor a 5,5. En promedio de PSU, en lenguaje, un 70% se presentó con puntajes por encima de la media de 500 puntos, mientras que en matemática fue un 50%.

El **promedio de la Prueba Total** obtenido por los estudiantes fue de 50 y no se observan diferencias entre los niveles de logro entre hombres y mujeres. En las Subpruebas, ni en las dimensiones ni en habilidades de pensamiento se observan diferencias significativas.

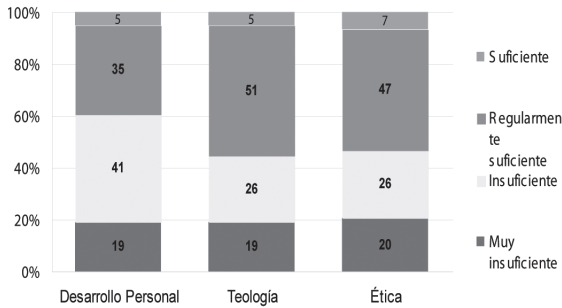
En los **resultados por niveles de logro** de la Prueba Total, se aprecia que la mitad de los estudiantes (53%) alcanza un nivel de logro *Insuficiente* y un 37% *Regularmente suficiente* de desarrollo de competencias en los Planes comunes evaluados; en la Subprueba de PCU, casi la mitad (48%) de los estudiantes alcanzó logros *Regularmente suficientes* respecto de PCEDUC (39%), que se inclinan en mayor proporción a logro *Insuficiente* (Gráfica 1).

Gáfica 1: UCSH, 2008, Prueba TOTAL y subpruebas de PC y PCEDUC, niveles de logros en estudiantes de Programas de Pedagogía al final del proceso formativo



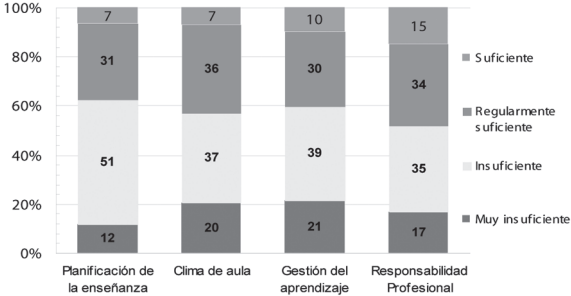
Los resultados por niveles de logros vistos por ejes o subcomponentes indican que en PCU los estudiantes alcanzan un logro *Regularmente insuficiente* en *Teología y Ética*, mientras que en *Desarrollo personal* es menor (Gráfica 2).

Gráfica 2: UCSH, 2008, Ejes PCU, niveles de logros de las competencias alcanzados por estudiantes de Programas de Pedagogía



En el PCEDUC se observa que, en todos los ejes, hay baja proporción de estudiantes con logros *Suficientes* y con *Muy insuficientes* esas cifras casi se duplican (Gráfica 3).

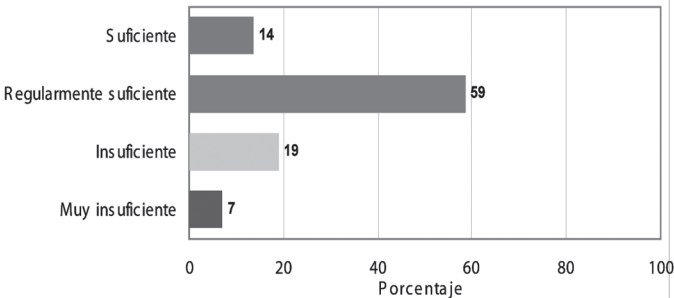
Gráfica 3: UCSH, 2008, Ejes PCEDUC, niveles de logros de las competencias alcanzados por estudiantes de Programas de Pedagogía, según el MBE



El eje de *Clima de aula* acusa un 36% de estudiantes con logro *Regularmente suficiente* y, en el mismo nivel, se ve un tercio de estudiantes en el Eje de *Planificación de la enseñanza*, aunque éste último es el único que tiene la mitad de sus estudiantes con logro *Insuficiente*.

En el desarrollo de **competencias en producción escrita**, casi dos estudiantes de 10 demuestran logro *Suficiente*, mientras que casi 6 de 10 estudiantes cuentan con habilidades *Regularmente suficientes* en los Programas de Pedagogía. El resto se constituye en una población con notables insuficiencias (Gráfica 4).

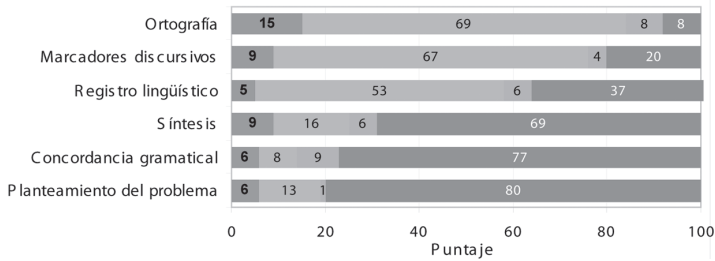
Gráfica 4: UCSH, 2008: Nivel de logro de la competencia de producción escrita de los estudiantes de Programas de Pedagogía, al momento del egreso (en porcentaje)



De **manera complementaria al anterior análisis**, la Gráfica siguiente muestra resultados en proporciones de estudiantes con aciertos. Se observa que un 20% de los evaluados tuvo limitaciones para el

Planteamiento del problema, 69% escribió el texto con faltas de *Ortografía*, 67% usó parcialmente los *Marcadores discursivos* que permiten estructurar un texto dándole unidad, coherencia y continuidad a las ideas que se plantean. En uso de *Registro*, más del 50% de estudiantes escribió en forma inadecuada, es decir, escribió en un lenguaje poco formal a la situación comunicativa. La *Síntesis* final y la *Concordancia* entre sujeto-verbo y artículo-sustantivo-adjetivo fueron mejor calificadas con aciertos en un 69% y 77% de estudiantes, respectivamente.

Gráfica 5: UCSH, 2008, Puntaje bruto sobre producción escrita de los estudiantes de Programas de Pedagogía, al momento del egreso (escala de 0 a 100)



Luego de este análisis, se infiere que es muy posible que estas condiciones limiten al nuevo profesor, propiciar en el aula el desarrollo de un proceso de enseñanza y aprendizaje efectivo, a través del uso adecuado del lenguaje escrito, especialmente cuando se trata con escolares que están adquiriendo o afianzando la lecto-escritura del castellano, porque el modelamiento que haga el profesor en este nivel condicionará el dominio de esta herramienta indispensable para la construcción de nuevos y futuros aprendizajes.

Si bien estas son referencias estimativas de estudiantes al momento del egreso de carreras pedagógicas, es preciso hacer una mirada desde sus antecedentes académicos antes de su ingreso a la universidad, para identificar en la educación primaria y media, vacíos e insuficiencias en el dominio del castellano que se arrastran en el tiempo, dados por mediciones nacionales e internacionales.

Estos hallazgos ponen al descubierto una realidad, que acusa el desarrollo limitado de las competencias instrumentales de los

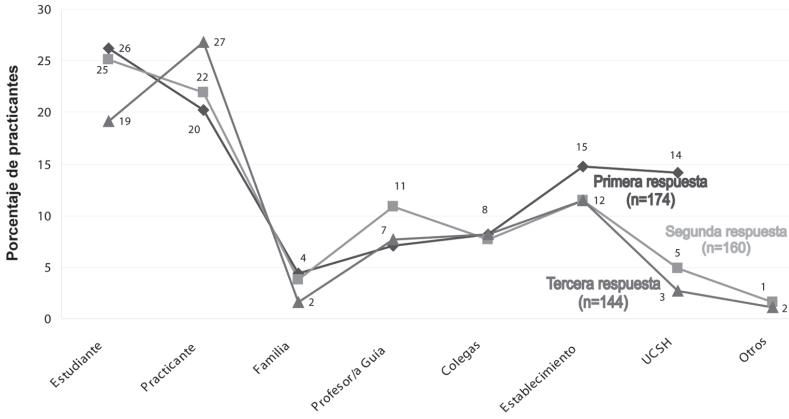
estudiantes que ingresan a la universidad, generalmente asociadas a habilidades básicas no adquiridas que requieren atenciones correctivas, intencionadas, sistemáticas y programadas en la educación superior, las cuales compete a los académicos asumir integrándolas al desarrollo de sus actividades curriculares, por ejemplo, fomentando la escritura correcta a través de las exigencias académicas. Tan importante es atender esta preocupación, toda vez que el lenguaje sigue siendo un mediador instrumental por excelencia (Vigotsky, 1982), en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y continuará con posterioridad al egreso en función de docentes.

Sobre los **problemas y dificultades durante la práctica profesional docente**, la información cualitativa sobre las principales dificultades de los estudiantes durante su práctica profesional se agruparon en ocho categorías conformadas a partir del análisis de contenido de los textos escritos por ellos. De las seis respuestas de los estudiantes, se procesaron las tres primeras ya que las siguientes reiteraban las anteriores sin aportar elementos nuevos de comprensión. Del análisis de contenido realizado, se identificaron ocho categorías de respuestas (Gráfica 6).

Las dos primeras categorías son las de mayor proporción relativa, congregan entre un 13% y 22% de estudiantes que argumentan una gama de dificultades asociadas al proceso de enseñanza y aprendizaje. La tres segundas categorías agrupan entre un 4% y un 15% de estudiantes que reclaman una recurrente indisciplina y agresividad de parte de los estudiantes en el aula, matizada con falta de coordinación con la institución en que se insertan e insuficiente organización de la práctica en las instituciones.

Con relación al tipo de actor social involucrado en las dificultades encontradas en la práctica, la Gráfica 7 muestra en el primero grupo de respuestas a los estudiantes del curso como actores principales de problemas (se denominarán así para que no se confundan con su estatus de estudiantes practicantes) en interacción con ellos mismos a través del proceso de enseñanza y aprendizaje, concentrando entre 19% y 27% de la respuestas dadas.

Gráfica 7: UCSH, 2008, Respuestas dadas por los practicantes de Programas de Pedagogía sobre la persona/instancia en la que recaen las dificultades enfrentadas

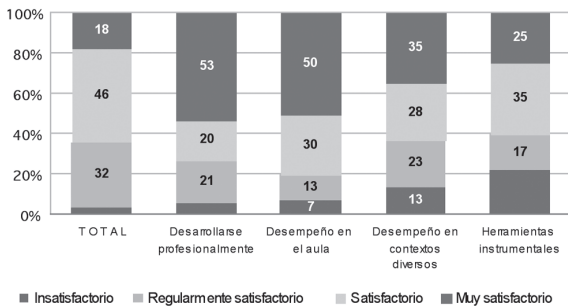


La segunda agrupación hace mención al contexto del establecimiento educativo (12% y 15%), la indiferencia de los padres y apoderados y falta de apoyo de los Profesores Guías (8% y 11%) y de otros colegas del entorno (8%).

La tercera agrupación de respuestas coloca en el centro al establecimiento educacional y a la UCSH (14% y 15%), respectivamente que además tienen la fuerza de la primera respuesta dada.

Con relación a las **opiniones de los estudiantes sobre el proceso formativo**, la Gráfica 8 muestra que, en general, un 48% de estudiantes opina que fue *Satisfactorio*, un 32% declara que *Regularmente Satisfactorio* y 18% de estudiantes expresa su absoluta satisfacción.

Gráfica 8: UCSH, 2008, Opiniones de los estudiantes de Programas de Pedagogía, sobre el proceso formativo recibido, al momento de egreso



Por agrupación de variables, se observa que la mitad de los estudiantes reconoce que, durante el proceso formativo, logró *Desarrollarse Profesionalmente*. Por lo tanto, se encuentra en condiciones para *Desempeñarse en el aula*.

Aunque las otras dos categorías de variables, referidas a *Desempeño en contextos diversos* y *Herramientas instrumentales* también cuentan con opiniones favorables similares a las anteriores, un tercio de estudiantes las valora de manera regular.

A manera de comentario, pareciera que los resultados sobre las opiniones relacionadas con *Desarrollo profesional* se contradijeran con los del eje de *Responsabilidad Profesional* del MBE del PCEDUC. Sin embargo, en ambos casos, el foco de atención es diferente. En *Responsabilidad Profesional*, se centra en rasgos del profesor al servicio del aprendizaje del estudiante, tales como la reflexión de su práctica, su participación en proyectos educativos, trabajo con los padres, evaluar para mejorar los aprendizajes de los estudiantes, y mantenerse informado sobre las políticas vigentes. Mientras que en *Desarrollo Profesional* el foco está en su relación consigo mismo, su dominio disciplinar, su desempeño autónomo, los valores que guían su accionar y su capacidad de expresarse con solvencia.

Asimismo, en relación al *Desempeño en aula* vale aclarar que las seis variables valoradas tratan habilidades metodológicas mientras que *Clima de aula* en el MBE se refiere preferentemente a la calidad de la comunicación e interacciones que propicia el profesor que coadyuvan a generar un ambiente propicio para aprender, por lo que tampoco se pueden establecer relaciones directas entre estos aspectos.

Sobre la valoración regular del tercio de estudiantes, vale decir que tiene bastante relación con la demanda que hacen los estudiantes al momento de sus prácticas, porque perciben debilidades en su formación que les limitan trabajar en ambientes de reiterada indisciplina dentro del aula y de alta conflictividad social, especialmente con jóvenes en situación de riesgo social. Del mismo modo, este aspecto es relevante para quienes advierten sobre las

dificultades que tienen para trabajar con los padres y apoderados en calidad de copartícipes de la educación de sus hijos.

Finalmente, el aspecto de menor calificación y de mayor descontento por parte de los estudiantes que egresan de Programas de Pedagogía es el manejo de *Herramientas instrumentales* que comporta el dominio de una segunda lengua y habilidades en el manejo de nociones básicas sobre tecnología de la información y la comunicación, pero, por la baja confiabilidad de estas variables, cualquier inferencia que se haga es relativa.

Consideraciones y Reflexiones

La experiencia

El objetivo previsto para la presente investigación se cumplió satisfactoriamente. Más allá de tratarse de una investigación evaluativa de carácter piloto, y primera experiencia en su naturaleza realizada en la UCSH, la prueba demostró ser válida y confiable, además de contar con una representatividad buena de estudiantes, condiciones que permiten inferir un estado de situación de los egresados de programas de pedagogía de la gestión 2008.

Si bien la definición de los niveles de logro de las competencias por cada uno de los Planes evaluados fue construida a partir de los puntos de anclaje dados por el Modelo de evaluación aplicado, las instancias universitarias pueden considerar los resultados de esta evaluación, como una base empírica de referencia para la adopción posterior de estándares de excelencia formativa. El acercamiento de la UCSH a experiencias homólogas procedente de las Instituciones Universitarias Salesianas puede ser un contrapunto para abrir la construcción de futuros parámetros de referencias de calidad de la formación.

Las competencias identificadas en las Tablas de Especificaciones no fueron juzgadas en su formulación, ya que no era el propósito del estudio. Se trabajó con los avances y definiciones que tenían los PCU y PCEDUCA hasta ese momento. Bajo ese predicamento, se obró

reconociendo que las definiciones de los perfiles de egreso pueden ser susceptibles de revisiones y mejoras posteriores, lo cual es parte de un proceso gradual y progresivo de convencimiento, adopción e instalación del modelo curricular por competencias.

Mejora continua

Es aconsejable que en las Unidades Académicas se socialicen y reflexionen los resultados de los planes, en particular, de los niveles de logro alcanzados en las competencias asociadas al MBE, al mismo tiempo de los importantes hallazgos sobre las dificultades encontradas durante la práctica profesional -e inclusive desagregados por carrera- junto con las insuficiencias en producción escrita, para asumir correctivos al corto plazo. Estas decisiones tienen la virtud de actuar en el contexto de variables dinámicas, bajo el control de la UCSH. Por lo tanto, son susceptibles de ser modificadas e intervenidas, para contrarrestar efectos recurrentes y “sobrediagnosticados”. Los Planes de Mejora son instrumentos de gestión que, por definición, se prestan para tal propósito.

Visión preventiva del sistema de aseguramiento de la calidad

Para la construcción efectiva de una nueva cultura de la evaluación de los aprendizajes en el marco del desarrollo de las competencias, es necesario motivar la socialización de los resultados en las unidades académicas porque le añade un valor altamente potente a futuras experiencias similares aplicadas a los perfiles intermedios y de especialidad y seguirlas con evaluaciones de perfiles profesionales expresados en el desempeño laboral que retroalimentan la actualización de los programas al mejor servicio de la sociedad.

En el mismo sentido, también tributa favorablemente la persuasión que hagan académicos y directivos a estudiantes que a futuro sean evaluados sobre la importancia de su participación en los operativos que se convoquen. Por lo tanto, se recomienda consignar en el calendario académico anual la aplicación de pruebas en fechas convenidas, para

que se asuma como compromiso de gestión, se le asigne presupuesto para que se instalen como acciones permanentes con un equipo básico de especialistas, incluyendo la adquisición de software estadísticos y el procesamiento automatizado con tecnología óptica.

En la perspectiva de la construcción de un sistema de aseguramiento de la calidad, guarda sentido considerar la integración de los indicadores que generan las evaluaciones procedentes de la caracterización de los estudiantes que ingresan, del desempeño académico, de los registros del progreso académico de los estudiantes, del desempeño de las prácticas profesionales, de los egresados y la evaluación de programas y programaciones curriculares, complementada con investigaciones comprensivas sobre factores asociados al logro de las competencias, referidas al propio estudiante, a sus académicos y a condicionantes institucionales.

Un sistema de aseguramiento de la calidad de la formación profesional precisa articular indicadores procedentes de los relevamientos diagnósticos, de insumo de proceso y resultados para que la institución identifique oportunamente los factores asociados a los bajos logros y haga realidad la visión preventiva de cuño salesiano. Sobre las probables variables que pudieran condicionar y afectar los perfiles de excelencia formativa. Un sistema con estas características facilita a las Unidades Académicas con insumos útiles para aprender de la información recolectada y autocorregirse.

Consonancia entre enseñar, aprender y evaluar

La introducción de estrategias de enseñanza y aprendizaje, en consonancia con estrategias de evaluación en la programación curricular por competencias, permite al docente avanzar en la comprensión y práctica referida a la función del conocimiento al que el estudiante tiene acceso de múltiples formas y que está disponible en Internet, en los libros y otras fuentes, debiendo instrumentarlo con sus habilidades y condiciones personales, para la resolución de situaciones de vida personal, social y profesional.

En este sentido, para contribuir a un tránsito gradual de los académicos, se aconseja alentarlos a capacitaciones sobre estrategias de innovación de la docencia para que introduzcan en las programaciones curriculares metodologías que faciliten el desarrollo de las competencias, estableciendo una relación consistente entre el proceso de enseñanza y aprendizaje y la forma de evaluar las competencias. La práctica de rúbricas les abre una nueva visión de la evaluación vista como un proceso diagnóstico y formativo, toda vez que dilucida niveles de progreso del aprendizaje de sus estudiantes, y pueden retroalimentar en forma oportuna e individualizada. Es más, si la rúbrica se socializa con ellos es posible avanzar en buenas prácticas y el desarrollo del pensamiento metacognitivo.

La compatibilización del sistema de evaluación por rúbricas no está reñida con su traducción a notas, solamente requiere una conversión de lo cualitativo a lo numérico. Lo importante es la cautela de los elementos y criterios de calidad observables, a través de los cuales se evalúan los aprendizajes esperados *bajados* de las competencias.

Bibliografía

- Ávalos, Beatrice (2002). *Profesores para Chile. Historia de un Proyecto*. Santiago: Ministerio de Educación. Colorama.
- Barrera, Susana (2006). *La Formación docente en los Institutos Normales Superiores de Bolivia. Competencias docentes e innovación educativa*. España: Universidad de Alcalá.
- Carr, Wilfred y Kemmis, Sthepan. *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación de profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (2006). Disponible en: <http://www.consejoeducacion.cl/view/viewArticulos>
- Darling-Hammond, Linda (2000). *Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence*. Educational Policy Analysis Archives. Stanford University. Vol. 8 N° 1. Disponible en: <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1/>
- Elliott, John (2000). *La investigación acción en educación*. Madrid: Morata.

- Espinoza, Ricardo (2008). "Examen Médico Nacional y Médica en Chile". Santiago *Revista chilena de pediatría*. VI N° 27. Disponible en: <http://www.scielo.cl/scielo>
- Galera, Anabella (2001). *Elaboración de exámenes*. Educational Testing Service. USA.
- Kemmis, Stephen (1998). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Ministerio de Educación, CPEIP (2009). *Presentación de Resultados. Evaluación Diagnóstica 2008*. Santiago de Chile, 2009.
- _____(2009). SIMCE. Unidad de Currículum y Evaluación. *Resultados SIMCE 2008, 4to educación básica y 2do educación media*. Santiago de Chile, mayo 2009. Disponible en: <http://www.simce.cl/>
- _____(2008a). *Entrega de resultados SIMCE 2007*. Intervención Ministra. Biblioteca Nacional. Santiago. Disponible en: <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/>
- _____(2003). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago: C&C Editores.
- _____(2008b) *Estrategia Bicentenario para la Formación Docente*. Agosto.
- _____(2008c). *Programa Inicia para la Formación Inicial Docente*. Santiago.
- _____(2008d). *Programa Inicia*. Reunión Informativa. Santiago.
- Mizala, Alejandra (1999). *Informe Final. Sistema de Evaluación del Desempeño Docente en Bolivia*. Bolivia: MECD, SIMECAL.
- OCDE (2004). Parte I: *Informe de antecedentes del país para OCDE: Evaluación de las políticas educacionales de Chile*. Santiago: Edición Acordada con el Ministerio de Educación y la OCED. Secretaría General.
- SEP (2008). "Convocatoria para Nuevo Ingreso al Servicio Docente". *Concurso Nacional de Asignación de plazas docentes*. Disponible en: <http://www.alianzaconcursonacional.sep.gob.mx/2008/index.html>
- SIMECAL (2001). *Rendimiento académico en los Institutos Normales Superiores, 6to semestre, administrados por Universidades y por el Viceministerio de Educación Inicial, Primaria y Secundaria*. Bolivia: MECD.
- Schön, Donald (2002). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia. Paidós.
- Stenhouse, Lawrence (1998). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.

UCSH (2003). Modelo de Formación de la Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago: UCSH.

_____ (2006). Plan de Desarrollo Estratégico (2006-2010). Santiago: UCSH.

_____ (2006). *Propuesta de Plan Común de Educación*. Documento de trabajo. Departamento de Educación. Coordinación académica.

Vygotsky, L. S. (1982). *Pensamiento y lenguaje*. La Habana: Ed. Pueblo y Educación