

Castañeda, María Teresa; Mena Bastías, Carmen; Castro Rubilar, Fancy
Instrumentos para evaluar el currículum formal en carreras pedagógicas
PANORAMA, vol. 6, núm. 10, enero-junio, 2012, pp. 73-85
Politécnico Grancolombiano
Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=343929222006>



PANORAMA,
ISSN (Versión impresa): 1909-7433
panorama@poligran.edu.co
Politécnico Grancolombiano
Colombia



• **Instrumentos para evaluar el currículum formal en carreras pedagógicas**

Instrumentos para evaluar el currículum formal en carreras pedagógicas

Tools for evaluating formal curriculum in pedagogical careers

Recibido: 25 de agosto de 2011 | Evaluado: 3 de marzo de 2012 | Aprobado: 9 de abril de 2012

María Teresa Castañeda (Chile)

mcastane@ubiobio.cl

Universidad del Bío-Bío
Magíster en Currículum, Evaluación e Innovación
Educativa.

Carmen Mena Bastías (Chile)

cmena@ubiobio.cl

Universidad del Bío-Bío
Magíster en Educación Superior.

Fancy Castro Rubilar (Chile)

fcastro@ubiobio.cl

Universidad del Bío-Bío
Doctor en Diseño Curricular y Evaluación
Educativa.

Resumen

Uno de los desafíos centrales para las instituciones formadoras actualmente es acreditar la calidad de la formación ofrecida, para esto es clave lograr la coherencia del diseño curricular. En este marco, la creación de instrumentos para evaluar diseños curriculares se inscribe en la investigación evaluativa del currículum de formación de carreras pedagógicas en relación con su fase de formulación, a partir de un caso.

Tiene como propósito proponer procedimientos e instrumentos para el estudio del currículum formal o diseñado, por cuanto, se delinearon un conjunto de instrumentos que permitieron la indagación en torno a los componentes formales del currículum. Con ellos se evaluó la coherencia de los principios pedagógicos, el perfil del egresado de la carrera de pedagogía, declarados y la revisión de la presencia o no de dichos referentes en los programas de las distintas asignaturas pertenecientes al área. Este estudio permitió contar con instrumentos pertinentes para examinar y analizar los componentes curriculares, dejando en evidencia las discrepancias existentes entre estos.

Cabe señalar, que la posibilidad de crear estos instrumentos surge de la necesidad de avanzar en la evaluación sistemática del currículum formal; así como, en la búsqueda de mecanismos que den mayor confiabilidad, proporcionando información oportuna y relevante acerca de la coherencia de los diseños curriculares generados con pautas y rutas articuladas con los propósitos declarados.

Abstract

One of the main central challenges educational institutions face today is to credit the quality of the education offered. In order to do this, it is essential to be coherent in the curricular design. In this context, the creation of tools for evaluating curricular designs is part of the evaluative research of the training curriculum belonging to pedagogical careers related to their formulation phase, from a given case.

The purpose of this paper is to propose procedures and tools for the study of the formal or designed curriculum; therefore a set of instruments that enabled inquiring about the formal components of the curriculum was outlined. With these components it was possible to evaluate the coherence of pedagogical principles, the profile of its graduates, and the review of the presence or absence of such references within different subjects pertaining to the area. This study allowed having the appropriate instruments to examine and analyze curricular components, revealing their discrepancies.

It is important to highlight that the possibility to create these instruments comes from the need to advance in the systematic evaluation of the formal curriculum as well as the search for more reliable mechanisms that provide timely and relevant information about the coherence of the curriculum generated, with articulated guidelines and routes with the stated purposes.

Palabras claves

Evaluación, currículum formal, instrumentos de evaluación y formación pedagógica.

Keywords

Assessment, formal currículum, pedagogical training and evaluation tools.

Cita recomendada

Castañeda, M., Castro Rubilar, F. & Mena Bastías, C. (2012). Instrumentos para evaluar el currículum formal en carreras pedagógicas. *Panorama*, 6 (10), 71-85.

1. Marco Teórico

Contexto de la formación profesional

La actual formación profesional se desarrolla en un contexto marcado por una creciente internacionalización y globalización de la economía, que es caracterizado por el aumento del flujo de información y por la velocidad como se intercambian bienes y servicios entre las diversas naciones. En este contexto, la formación profesional de los futuros docentes está determinada por los diversos cambios que viven los sistemas educacionales a nivel mundial y nacional, porque trae consigo nuevas perspectivas y características que emergen de la sociedad del conocimiento y de las demandas de formación.

En efecto, los múltiples procesos que coexisten en la sociedad actual configuran un escenario dinámico que desafía a la educación superior para que asuma nuevas demandas que cuestionen su devenir histórico y su relación con el medio. En este marco surge una concepción curricular centrada en las competencias que obliga a repensar el proceso formativo, focalizándolo en el aprendizaje del estudiante y la proyección de esta formación con el mundo laboral, exigiendo, a su vez, al docente universitario una nueva manera de concebir la enseñanza y el aprendizaje.

Lo anterior, permite definir procesos de diseño curricular basados en estándares locales e internacionales que incrementen la complejidad de la formación profesional, y que orienten los perfiles de egreso para estructurar el currículum formal; todo ello debe estar en sintonía con la puesta en práctica y los requerimientos para el desarrollo personal y profesional.

Dentro del conjunto de cambios y requerimientos a los que se ve enfrentada la universidad de hoy, está el surgimiento de la sociedad del conocimiento y el aprendizaje continuo, los cuales exigen un nuevo modelo de universidad que es necesario plantear como un reto de todos y que no puede postergarse más, según Martínez (2006, p.19). Si bien esta urgencia se sitúa en el marco de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y constituye para este autor

una oportunidad; del mismo modo, la realidad universitaria, a nivel latinoamericano como nacional, no se eximen de esta urgencia. Es así, como esta transformación del currículum ha determinado la implementación del proyecto Tuning en América Latina, entre otras iniciativas a nivel de los países como ha sido el caso de Chile, la implementación del Sistema de Créditos Transferibles (sct), patrocinados por el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas. En consecuencia, se hace necesario responder con prontitud, con compromiso institucional de responsabilidad social y de rendición de cuentas ante la sociedad que espera un mayor aporte del mundo universitario y, particularmente, de la formación de profesionales.

Formación inicial docente

La formación de profesores en Chile, a partir de los años 70 pasa a ser enteramente de carácter terciario, quedando, luego de la supresión de las Escuelas Normales, a cargo de las Universidades e Institutos Profesionales. A raíz de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) emitida en marzo de 1990, la formación de profesores debe conducir a la obtención del grado académico de licenciado y al título profesional, pudiendo ser impartida solamente por universidades y por aquellos institutos profesionales que tuviesen carreras de pedagogía creadas con anterioridad a la LOCE.

No obstante estos cambios, la formación básica del docente se ha visto afectada en su calidad, debido a la estructura que ésta ha ido tomando producto del modelo educativo implantado en Chile, es así que, con el transcurrir del tiempo, ha quedado de manifiesto la necesidad de mejorar la formación profesional en todas las áreas, por esto es en este marco que los Rectores (CRUCH, 2009, p.16) señalan que: "Chile necesita incrementar significativamente el capital humano, a través de la formación de cuadros profesionales y técnicos, además de posgraduados en áreas pertinentes al desarrollo del país...". En este marco, la formación inicial docente forma parte de un proceso de renovación global y, particularmente, se encuentra en una etapa de revisión, análisis y evaluación (acreditación obligatoria) derivada de las distintas políticas educacionales vigentes.

Dado el incremento de las instituciones formadoras, fundamentalmente, particulares que

no tienen exigencias de entrada, ha generado que el número de los titulados de pedagogía también haya crecido significativamente, éstos han aumentado en un 247% (de 4 611 en el año 2000, pasó a un total de 15 040 en el 2008, lo que representa un 5% del total de titulados en Chile). En este marco, se ha manifestado -por un Panel de Expertos¹- una seria preocupación por la calidad de gran parte de los programas formación inicial docente. Algunos estudios (Larrondo, 2007) y la Prueba *Inicia* (MINEDUC, 2009-2010), evidencian un bajo desempeño de los estudiantes egresados en conocimientos pedagógicos y disciplinarios, es decir, los programas de formación no están agregando más conocimientos en relación al nivel que traían al momento de ingreso.

En consecuencia, el Panel de Expertos considera crucial y urgente corregir las debilidades de la formación de profesores y para ello estima que las propuestas tienen, entonces, como principal objetivo, una formación inicial docente de la mayor calidad y exigencia posibles pero que, además, sea atractiva para los jóvenes con mayores habilidades iniciales.

Diseño curricular

En el marco de las exigencias y desafíos de la formación inicial docente, el currículum requiere de un proceso de toma de decisiones que exige un alto nivel de reflexión, y en ese marco se analiza el diseño al que se encuentra unido de manera indisoluble con el desarrollo y evaluación curricular.

El diseño curricular despierta diversas interrogantes sobre: ¿Cuál es su naturaleza?, ¿quiénes lo diseñan?, ¿cuáles son sus fases?, ¿cómo se implementa? Para Casarini (2004, pp.113-114) el proyecto curricular concebido se plasma en su diseño; el término “diseño” del currículum se reserva entonces para el proyecto que recoge tanto las intenciones o finalidades más generales como el plan de estudio de cada carrera. Además, la misma autora señala que la palabra “diseño” alude a boceto, esquema, plano, entre otros. Es decir, a una representación de ideas, acciones, objetos, de modo tal que dicha representación opere como guía orientadora a la hora de llevar el proyecto curricular a la práctica.

Desde la mirada de Casarini (2004, pp.130-131), las finalidades, los principios y el perfil

de egreso se nutren de las decisiones que se toman respecto a los procesos y productos de aprendizaje que se lograrán. Los campos que conforman el perfil de egreso -académico y profesional- hacen referencia a competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales donde se integran el saber, el hacer y el ser. Desde esta perspectiva, un perfil de egreso se constituye con los conocimientos, habilidades, actitudes y valores requeridos para satisfacer las necesidades éticas, políticas y económicas en los ámbitos laboral y social. Se concreta en tareas, funciones, actividades y acciones susceptibles de llevarse a cabo por parte del egresado.

Dentro de los diferentes modelos de diseño curricular, y, en sintonía con lo señalado anteriormente, se puede destacar la formación profesional basada en *competencias*, que presenta ciertas características específicas. Involucra los aspectos correspondientes a la organización y a la gestión de la institución universitaria, al rol del docente, las necesidades del contexto socio-laboral, a las modalidades de enseñanza-aprendizaje y a la evaluación. Para Catalano, Avolio y Slagona (2004, p.89) el diseño curricular basado en competencias es un documento amplio que incluye los distintos elementos de la propuesta formativa, elaborado a partir de la descripción del perfil profesional, es decir, de los desempeños esperados de una persona en un área ocupacional para resolver los problemas propios del ejercicio de su rol profesional; por lo tanto, no se puede desligar la pertinencia de la oferta formativa diseñada, con la empleabilidad.

El diseño del currículum corresponde al currículum formal, pero no puede desconectarse lo que se ha denominado currículum real o desarrollo del currículum, sobre todo si se considera como criterio la coherencia curricular. El currículum formal (o plan de estudios) es la planeación del proceso de enseñanza y aprendizaje con sus correspondientes finalidades, condiciones académico y administrativas. Lo específico del currículum formal es su legitimidad racional, su congruencia formal que va desde la fundamentación hasta las operaciones que lo ponen en práctica, sostenidas por la estructura académica, administrativa, legal y económica.

Tanto el plan de estudios (currículum formal) como sus programas de cursos representan el aspecto documental de un currículum. Es interesante, señalar que la palabra programa

significa —etimológicamente—: “anunciar por escrito”; los programas constituyen las microestructuras de un plan de estudios. El plan de estudios y los programas son documentos, —guías— que prescriben las finalidades, contenidos y acciones que son necesarias llevar a cabo por parte del maestro y sus alumnos para desarrollar un currículum.

Evaluación del currículum de formación profesional

La universidad es una institución cuya misión, quehacer y resultados deben estar al servicio del desarrollo de las personas y de la sociedad, por lo que debe responder y rendir cuenta a la comunidad. Lo anterior conlleva a que su desempeño y quehacer sea evaluado en su condición de institución de educación superior. En la actualidad existe una justificada y creciente preocupación en relación con la garantía de la calidad, tanto de la universidad como institución, y de sus programas académicos.

Es en este contexto surge la acreditación como un proceso por medio del cual un programa o institución educativa brinda información sobre sus operaciones y logros a un organismo externo que evalúa y juzga, de manera independiente, dicha información para poder hacer una declaración pública sobre el valor, bien la calidad del programa o bien de la institución.

No obstante, la evaluación y la acreditación son procesos relacionados cuya práctica se entrecruzan, ya que se acredita conforme y como consecuencia de un proceso de evaluación y seguimiento; sin embargo más que un diagnóstico que conduce a la acción por parte de la propia institución, la acreditación constituye una constancia de credibilidad por parte de la sociedad y del público demandante de los servicios educativos.

La evaluación del currículo o plan de estudios se define como el proceso mediante el cual se recoge, analiza e interpreta, formal y sistemáticamente, información pertinente sobre un programa educativo; se producen juicios de valor y se toman decisiones conducentes a mantener, proyectar, reformar o eliminar elementos del plan de estudios y de sus programas o eliminar en su totalidad.

La evaluación curricular considera una dimensión interna y una externa. En la interna se analizan diversos aspectos de la estructura y organización del plan de estudios, así como los datos que se obtienen del rendimiento académico. De esta manera, aspectos como fundamentos del plan, su vigencia, congruencia, continuidad y viabilidad, entre otros, permiten dar cuenta de la primera dimensión. La cual se complementa con otros datos provenientes del perfil académico y desempeño docente, así como del rendimiento académico por áreas de conocimiento, de acuerdo con los procesos de enseñanza y aprendizaje, y con el perfil socio-económico del estudiante.

La dimensión interna busca determinar la coherencia de sus procesos, en tanto, la dimensión externa busca una correspondencia con la primera, porque no son procesos excluyentes, sino, por el contrario, implican una perspectiva integradora y multidimensional de la complejidad del proceso educativo. Lo externo en particular, considera las visiones de los empleadores, egresados y otros actores del medio laboral, así como otros referentes del sistema social.

La evaluación del diseño curricular constituye un campo de la investigación educacional que se aplica desde el inicio del proceso, el desarrollo y final de la implementación. En este contexto, la planificación de un proceso evaluativo a partir de un instrumento de medición debe garantizar que el instrumento cumpla algunos requisitos esenciales como: objetividad, validez, fiabilidad, pertinencia y ser cuantificable, comparativamente ponderable, factible de aplicar, así como preciso y claro en su redacción.

Para elaborar el instrumento debe definirse la calidad que se ha de medir, determinar las operaciones en las cuales se manifiesta la calidad o atributo, establecer procedimientos para traducir las observaciones a enunciados cuantificables en grado o cantidad (indicador) y, luego, establecer la forma de calificación.

TABLA 1. PLAN DE EVALUACIÓN CURRICULAR

Evaluación curricular	Tipo de currículum	Objeto de evaluación	Elementos del currículum	Procedimientos de evaluación
Evaluación del currículum vigente	Currículum formal - Coherencia interna	-Principios pedagógicos declarados -Evaluación del perfil del egresado	-Orientaciones curriculares - Competencias	Matriz de coherencia curricular

Metodología

El objeto de estudio del presente trabajo fue el diseño curricular de las carreras de formación pedagógica, que consideró los siguientes componentes: principios orientadores de la formación docente, perfil de egreso, plan de estudios derivado del mismo, y programa de asignaturas. Estos documentos curriculares constituyen, para el caso estudiado, lo que Casarini (1997) describe como el currículum formal en una institución educativa.

En este contexto, el propósito de la investigación consistió en evaluar la coherencia interna y correspondencia entre los diferentes componentes de la estructura curricular del área de formación pedagógica de las carreras de educación, para los cuales se diseñaron, validaron y aplicaron instrumentos de evaluación curricular. El plan de evaluación curricular consideró dos categorías: la *Coherencia entre principios orientadores de la formación inicial y el Perfil de egreso* de la carrera de Pedagogía, y la *Coherencia con el Perfil de egreso* y los programas de asignaturas del área de Formación Pedagógica.

Para contrastar el currículum formal con la puesta en práctica del mismo, fueron entrevistados los directores de cada carrera como responsables de la gestión de éste, atendiendo

con este análisis a la naturaleza interpretativa del currículum real o implementado.

Para ello, se estableció una definición operacional del concepto de coherencia como variable sustancial del estudio. Se entendió por coherencia *el grado de relación existente* entre los Principios orientadores de la formación inicial, el Perfil de egreso de la carrera de Pedagogía y los programas de asignaturas del área de Formación Pedagógica, declarados en los documentos curriculares evaluados.

Como instrumentos de evaluación curricular de la coherencia interna del diseño se construyeron:

- Una *matriz de coherencia curricular* (Tabla 1) que permitió determinar el grado de relación entre los principios orientadores de la formación inicial, como categorías temáticas, las competencias planteadas en el perfil de egreso y la malla curricular del área de formación pedagógica de las carreras de Pedagogía.

TABLA 2. MATRIZ DE COHERENCIA CURRICULAR

		Principios orientadores de la formación	Competencias del perfil de egreso	Asignaturas de malla de formación pedagógica
		Principios	Competencia	Asignatura
Coherencia (grado de relación)	1.	1.	1.	1.
	2.	2.	2.	2.
	3.	3.	3.	3.
	4.	4.	4.	4.

- β) Una *escala de mapeo curricular* se diseñó para el análisis de la coherencia entre el perfil de egreso y los programas de asignatura del área de formación pedagógica con el propósito de verificar grados de presencia o ausencia de la competencia en los elementos de nombre del curso, descripción, objetivos, contenidos, metodología, evaluación y bibliografía. A cada componente se le asignó un puntaje de acuerdo a una escala definida (Tabla 3) y luego de analizar cada elemento, se procedió a una sumatoria global que se tradujo en porcentaje, teniendo presente que el 100% corresponde a 14 puntos. Este instrumento (Tabla 4) fue utilizado para evaluar 12 asignaturas del plan de estudios y este proceso fue llevado a cabo por tres evaluadores que luego contrastaron sus resultados.

TABLA 3. ESCALA PARA EL MAPEO CURRICULAR

Grado de presencia de la competencia	Puntaje	Definición
Presencia	2	La competencia del perfil de egreso se encuentra de manera explícita en el programa.
Regularmente presente	1	La competencia se encuentra implícitamente o no queda completamente clara.
Ausencia total	0	No existen elementos vinculados a la competencia.

TABLA 4. INSTRUMENTO PARA EL MAPEO CURRICULAR

Nombre de la asignatura	Nombre del evaluador		Fecha de evaluación					
	Nombre	Descripción	Objetivos	Contenidos	Metodología	Evaluación	Bibliografía	
COMPETENCIAS DEL PERFIL								
Actúa comprometido con las personas y su contexto, apoyando y liderando el desarrollo local, regional y nacional, con una visión de país inserto en el escenario mundial.								

Fuente: Elaboración propia. Este instrumento fue empleado con cada una de las 10 competencias del Perfil estudiado en relación con las asignaturas del área de formación Pedagógica.

χ) *Rúbricas de evaluación* (Tabla 5) se diseñó como instrumento para evaluar el diseño curricular que permitió el análisis de la coherencia entre el perfil de egreso y los programas de asignatura del área de formación pedagógica, donde los criterios de evaluación fueron las competencias del perfil. Los grados de coherencia definidos fueron:

Destacado: explica de forma clara y precisa en todos los elementos curriculares, el desarrollo de la competencia.

Competente: explica en los elementos curriculares fundamentales (objetivos, contenidos, metodología y evaluación), el desarrollo de la competencia.

Básico: se presenta de manera explícita y/o implícita, sólo en algunos de los elementos curriculares, el desarrollo de la competencia.

Insatisfactorio: no explica, en los elementos curriculares, el desarrollo de la competencia.

TABLA 5. RÚBRICA DE EVALUACIÓN CURRICULAR

COMPETENCIA: COMUNICA EN FORMA CLARA Y PRECISA LOS CONTENIDOS DE SU CAMPO DISCIPLINARIO, ORIENTÁNDOLOS A LA CONSTRUCCIÓN DE APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS Y RELEVANTES

Conceptualización: uno de los problemas más difíciles en la organización de la enseñanza es adaptar la instrucción a las necesidades de los estudiantes con diferentes niveles de conocimiento previo y distintos ritmos de aprendizaje. Si el profesor egresa de la UBB tendrá un mayor nivel de conocimiento de sus estudiantes y dispondrá de información acerca de ellos, así podrá comunicar los contenidos en forma clara, precisa y desarrollarlos de acuerdo con sus niveles de comprensión.

Especial relevancia adquiere en este criterio, la precisión y la rigurosidad en el uso del lenguaje y el desarrollo de conceptos claves de la disciplina que imparte, evitando la presencia de errores conceptuales que generen en los estudiantes aprendizajes equivocados.

Un aspecto necesario para lograr consistencia interna dentro de la clase, es propiciar que el profesor, egresado de la UBB, genere una secuencia de contenidos que facilite la comprensión de los estudiantes.

Una exposición de contenidos es de alta calidad cuando la información que se les presenta a los estudiantes les ofrece sentido, les interesa y les resulta fácil de recordar y aplicar.

Para que los estudiantes se comprometan con el aprendizaje deben recibir explicaciones e instrucciones claras y comprensibles, comunicadas con un lenguaje inteligible para todos los estudiantes. Esto significa que cuando los profesores hablan, los estudiantes deben ser capaces de oír y entender; cuando los profesores entregan instrucciones escritas, los estudiantes deben poder leerlas y entenderlas.

Competencias del Perfil	Insatisfactorio	Básico	Competente	Destacado
El Programa de asignatura hace una propuesta de desarrollo de la siguiente competencia: “Comunica en forma clara y precisa los contenidos de su campo disciplinario, orientándolos a la construcción de aprendizajes significativos y relevantes”	El programa no declara como propósito en su descripción (objetivos, metodologías, evaluación y bibliografía), el desarrollo de capacidades para que el estudiante comunique en forma clara y precisa los contenidos de su campo disciplinario, sin orientar la construcción de aprendizajes significativos y relevantes.	El programa declara vagamente como propósito en su descripción (objetivos, metodologías y evaluación), el desarrollo de capacidades para que el estudiante comunique los contenidos de su campo disciplinario, orientando el proceso hacia la adquisición de conceptos.	El programa declara como propósito en su descripción (objetivos, metodologías, evaluación y bibliografía), el desarrollo de capacidades para que el estudiante comunique los contenidos de su campo disciplinario, orientando el proceso hacia la apropiación de conceptos.	El programa declara como propósito en su descripción (objetivos, metodologías, evaluación y bibliografía), el desarrollo de capacidades para que el estudiante comunique en forma clara y precisa los contenidos de su campo disciplinario, orientado a la construcción de aprendizajes significativos y relevantes.

Fuente: Elaboración propia. Este instrumento fue empleado con cada una de las diez competencias del Perfil estudiado con relación a las asignaturas del área de formación Pedagógica.

La validación de los instrumentos empleados en este estudio, se efectuó mediante el juicio de expertos (académicos especialistas en evaluación, y académicos usuarios del currículum diseñado). La validación se focalizó en verificar la consistencia de cada ítem, de acuerdo con el objeto de evaluación, referido al caso específico.

La validación metodológica de la evaluación curricular estuvo dada por la triangulación de los instrumentos empleados, cuya combinación estuvo dirigida a ofrecer una mirada cuantitativa y cualitativa tanto de la recurrencia y grados de coherencia entre las categorías temáticas estudiadas como de la naturaleza interpretativa de la misma.

La información recogida con estos instrumentos de evaluación del currículum formal —y en un intento por contrastar, con datos de corte cualitativo, su implementación práctica—, se llevó a cabo mediante entrevistas a ocho Directores de las carreras pedagógicas en estudio, quienes cumplen con la función de administrar el currículum vigente.

Para interpretar las percepciones que poseen los directivos, se procedió a aplicar una entrevista semi-estructurada que indaga acerca del conocimiento y valoración que éstos dan a los *Principios orientadores* de la formación inicial y el *Perfil de egreso* de las carreras de Pedagogía. Del análisis de estas entrevistas emergieron las siguientes categorías:

Verificación de los principios: es verificar el conocimiento acerca de los principios pedagógicos y su nivel de desarrollo en el currículum de las carreras.

Valoración de los principios: es el valor asignado a los principios y las acciones de su vinculación en la gestión del currículum de la carrera.

Verificación del perfil: es el conocimiento y el nivel de desarrollo de las competencias declaradas en el currículum de la carrera.

Monitoreo del perfil: es la revisión sistemática del proceso de aplicación del perfil de egreso en las asignaturas de la carrera.

Resultados

Los instrumentos diseñados y aplicados en este estudio permitieron obtener los siguientes resultados:

1. Aplicada la matriz de coherencia curricular se ha concluido que en promedio la coherencia entre los principios y las competencias del perfil de egreso alcanza un 25%. Al respecto se puede inferir que la construcción de los Principios y de las competencias del Perfil fueron procesos discontinuos que operaron desarticuladamente, sin obedecer a una lógica de congruencia interna, lo que condujo a una distancia evidente entre ambos constructos.
2. Al evaluar la presencia en los programas de asignatura de las diez competencias del perfil de egreso del área de Formación pedagógica, se estableció que las diez competencias presentan un nivel de coherencia predominantemente básico e insatisfactorio. En consecuencia, se puede afirmar que la coherencia entre los dos componentes del currículum formal es muy baja.
3. En relación con las diez competencias, cinco están relacionadas con temas de carácter transversal o genérico y presentan un nivel de coherencia definitivamente insatisfactorio. Esto podría significar un escaso desarrollo de estas competencias en la formación inicial de profesores, pues abordan temas como: equipos interdisciplinarios, responsabilidades profesionales, actitud abierta y crítica, ambiente propicio para el aprendizaje y principios éticos.
4. En tanto, cinco competencias vinculadas a la dimensión pedagógica presentan un nivel de coherencia básico a nivel de currículum formal. Esto resulta preocupante, si se considera que los profesores en

ejercicio y que han sido evaluados en el marco de la evaluación docente en Chile, presentan serias deficiencias para poner en práctica dichas competencias, por ejemplo: el diseño de la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes. Estas competencias abordan temas como compromiso con las personas y su contexto, comunicación de contenidos, contextualización del proceso de enseñanza y aprendizaje, evaluación, toma de decisiones curriculares, investigación y problematización de la realidad escolar.

5. El contraste realizado entre los resultados del análisis del currículum declarado y las percepciones que los directores de las carreras de pedagogía tienen acerca de ello, evidenció un vacío de conocimiento sobre el currículum del área pedagógica que les corresponde gestionar. Esto fue posible de catalogar, a partir de las entrevistas dirigidas a los directivos como informantes privilegiados de la puesta en práctica del currículum declarado, a partir de la verificación del conocimiento de los principios, valoración de los principios y verificación o monitoreo del desarrollo del perfil.
6. Frente a la constatación del desconocimiento que los directores presentan sobre el desarrollo del perfil, no se pudieron describir los diversos modos para cautelar el cumplimiento de éste en las distintas carreras de este estudio.

Conclusiones

En relación con el objetivo que planteaba evaluar la coherencia interna entre los diferentes componentes de la estructura curricular de las carreras de Pedagogía, se puede concluir que:

1. En el currículum formal del caso estudiado, se observan disonancias internas entre: a) los principios y el perfil, con b) los programas de asignatura; dado que éstos expresan propósitos no alineados entre ellos. Este hallazgo no sólo revela la falta de conexión entre los distintos componentes curriculares del diseño investigado, sino que además es inconsistente con su propia formalidad, dado que no se consideró completamente, en el diseño general, los procesos que facilitan la práctica y que son necesarias para establecer su coherencia interna. En tanto, la disonancia expresa la complejidad de la realidad curricular, puesto que se amplía al considerar diferentes perspectivas de la institución donde se sitúa el diseño, y la política educativa al jugar un rol clave. Al respecto, Pérez Gómez (1985, p. 226) señala que: “Las actividades (...) de diseño vienen a ubicarse en un espacio intermedio entre el mundo de las intenciones, ideas y conocimientos, y el de las actividades prácticas”.
2. Lo anterior, plantea la importancia de considerar el diseño del currículum como un proceso sistémico que debe contener componentes claves como finalidades, estructura académica y administrativa, entre otros, cuya consistencia interna le otorgará la funcionalidad adecuada en el posterior proceso de implementación. Para esto, la generación de instancias permanentes de análisis y reflexión crítica del currículum de formación, por parte de directivos y docentes vinculados al área pedagógica, es fundamental. Además, la instalación de procesos de diseño curricular caracterizado por la contextualización y participación de los diversos actores internos y externos; que, a su vez, cautele el cumplimiento de los fundamentos del currículum y el funcionamiento del plan de estudio.

3. La mayor tensión que se genera es evidenciar la falta de dominio de los directivos de las carreras en el manejo del currículum declarado del área pedagógica, lo que revela una zona nula que antecede al desarrollo del currículum real. Esto afecta la coherencia y la identificación con un proyecto formativo que busca instalar a través de sus principios y el perfil de egreso, un sello de profesional que lo distingue de otros centros formadores.
4. El hiato ocasionado por la discrepancia entre el currículum declarado y la práctica de la gestión de éste, se entiende en parte por la persistencia de los directivos de situarse en el marco epistemológico de la especialidad de manera exclusiva, y no integrar en su concepción de formación al área pedagógica del currículum.
5. A la luz de lo anterior, se hace necesario evaluar la coherencia entre el currículum formal y el currículum real o puesto en práctica, como una forma de contrastar la información obtenida a través de esta evaluación. Para este proceso es necesario diseñar los instrumentos adecuados que permitan emitir juicios sobre el grado de relación entre lo declarado en el documento formal y lo efectivamente realizado en la práctica.

Nota

Creado con el propósito de que se evaluara el estado de la situación de la formación inicial docente en el país, por mandato presidencial (marzo, 2011).

Referencias

1. Catalano, A., Avolio, S. y Slagona, M. (2004). *Diseño Curricular basado en competencias*. Buenos Aires: Editorial Banco Interamericano de Desarrollo.
2. Casirini, M. (1997). Teoría y diseño curricular, p.185. México: Trillas.
3. (2004). *Teoría y diseño curricular*. México: Editorial Trillas.
4. Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2003). *La evaluación educativa y promoción escolar*. Madrid: Pearson Educación. S.A.
5. Castro, R.F. (2010). ¿Por qué las universidades deberían cambiar sus prácticas evaluativas? Hacia el reconocimiento de la voz del sujeto de la evaluación. *Revista PRAXIS educativa*, 14 (14). Santa Rosa, La Pampa Argentina.
6. Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas. (2009). El Consejo de Rectores ante los desafíos de las universidades chilenas en el Bicentenario. Santiago de Chile.
7. Díaz Barriga, A. (1995). La evaluación curricular. Un acercamiento a los elementos centrales de esta disciplina y su ubicación en México. *Cuadernos pedagógicos universitarios*, 8, Colima- México: Universidad Autónoma de Colima.
8. Larrondo, T., Figueroa, C., Lara, M., et al. (2007). *Desarrollo de habilidades básicas en lenguaje y matemáticas en egresados de pedagogía: un estudio comparativo*. Valparaíso: Consejo Nacional de Educación.
9. Martínez, M. (2006). Reflexionemos sobre la convivencia de un cambio de cultura docente en la universidad. En Roig, J., Gros, B., Carreras, J., Imbernon, F., Martínez, M., Andrés, J.,...Aran, A. (ed.), *Propuestas para el cambio docente en la universidad*. Barcelona: Educación Universitaria OCTAEDRO/ICE-UB.
10. MINEDUC. (Julio, 2010). *Propuesta para fortalecer la profesión docente en el sistema escolar chileno* (Informe Final: Primera Etapa. Panel de Expertos para una educación de calidad). Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile.
11. Mora, J. G. (1991). Calidad y rendimiento en las instituciones universitarias. En Capítulo 5, *Valoración de la calidad en las universidades estadounidenses*. Madrid: Consejo de Universidades. Secretaría General.
12. MINEDUC. (1990). Ley Orgánica Constitucional de Educación. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile.
13. Pérez, A.I. (1985). La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid: Editorial Akal.
14. Tuning América Latina. (2008). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Bilbao: Universidad de Deusto.