

INSTRUMENTOS PARA EVALUAR EL CURRÍCULUM FORMAL EN CARRERAS PEDAGÓGICAS

María Teresa Castañeda¹

Fancy Castro Rubilar²

Carmen Mena Bastías³

Resumen

Uno de los desafíos centrales para las instituciones formadoras hoy 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 dado.

Tiene como propósito proponer procedimientos e instrumentos para el estudio del currículum formal o diseñado, por cuanto, se delinearón 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 pedagogía, declarados y la revisión de la presencia o no de

¹María Teresa Castañeda. Magíster en Currículum, Evaluación e Innovación Educativa. mcastane@ubiobio.cl. . Académica Universidad del Bío-Bío. Chile. (56) (42) 253485

²Fancy Inés Castro Rubilar. Doctor en Diseño Curricular y Evaluación Educacional. Académica Universidad del Bío-Bío. Chile. fcastro@ubiobio.cl. (56) (42) 253409.

³Carmen Patricia Mena Bastias. cmena@ubiobio.cl. Magíster en Educación Superior. Académica Universidad del Bío-Bío. Chile. (56) (42) 25352

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 éstos.

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.

Palabras clave

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

Abstract

The mean central challenges are to accredit superior teacher institutions for the quality of training offered, for this, is key to reach the consistency of curriculum design. In this context, the creation of tools for evaluating curricula design is part of the curriculum evaluation inquiry of the training courses in related with the formulation phase, from a given case.

Propose procedures and instruments for the study of the formal curriculum or designed, as to as proposed by a set of tools that allowed the enquiry about the formal components of the curriculum. With them, we assessed the consistency of pedagogical principles, the profile of graduate education, declared and review of the presence or absence of such references in the curricula of different subjects pertaining to the area. This study allowed having instruments to examine and analyze relevant curriculum components, revealing the discrepancies between them.

It highlight important, that the possibility of creating these instruments arises from the need to advance in the systematic evaluation of the formal curriculum and in the search for mechanisms that provide greater reliability by providing timely and relevant information about the coherence of the curricula generated patterns and articulated routes with the stated purposes.

Keywords

Assessment, Formal Curriculum, Tools for evaluating and pedagogical training.

1. Marco Referencial

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 y, que trae consigo nuevas perspectivas y características que emergen de la sociedad del conocimiento y las demandas de formación que derivan de estos contextos.

En efecto, los múltiples procesos que coexisten en la sociedad actual configuran un escenario dinámico que desafía a la educación superior a asumir nuevas demandas, que cuestionan 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 conlleva a definir procesos de diseño curricular basados en estándares locales e internacionales que incrementan la complejidad de la formación profesional, orientada por perfiles de egreso que sirven de perspectiva para estructurar el currículum formal, lo que debe estar en sintonía con su 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 hoy, está el surgimiento de la sociedad del conocimiento y el aprendizaje continuo que exige un nuevo modelo de universidad que hay que plantear como un reto de todos y no puede postergarse más, según Martínez,

Miquel (2006:19). 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, nuestra 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 dictación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) 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 inicial 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, es en este marco que los Rectores (CRUCH, 2009: 16) señalan que: “Chile necesita incrementar significativamente el capital humano, a través de la formación de cuadros profesionales y técnicos, además de postgraduados 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 por ciento (de 4.611 en 2000 a un total de 15.040 en 2008, lo que representa un 5 por ciento del total de titulados en Chile). En este marco se ha manifestado por un Panel de Expertos⁴ 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

⁴ 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).

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, el 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: 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 las carreras. 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: 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, el 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 (2004:89) 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 de 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 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, como de sus programas académicos.

Es en este contexto que 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 o la calidad del programa o de la institución.

No obstante, que la evaluación y la acreditación son procesos relacionados cuya práctica se entrecruza, 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 sus programas o 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 a los procesos enseñanza y aprendizaje, vinculado con el perfil socioeconómico del estudiante.

La dimensión interna busca determinar la coherencia de sus procesos, en tanto, la dimensión externa busca una correspondencia con la primera, puesto que 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 cualidad que se ha de medir, determinar las operaciones en las cuales se manifiesta la cualidad o atributo, establecer procedimientos para traducir las observaciones a enunciados

cuantificables en grado o cantidad (indicador) y luego, establecer la forma de calificación.

Tabla N° 1: Plan de Evaluación Curricular

Evaluación Curricular	Tipo de Curriculum	Objeto de Evaluación	Elementos del Currículum	Procedimientos de Evaluación
Evaluación del Currículum Vigente	Curriculum Formal -Coherencia Interna	-Principios pedagógicos declarados	-Orientaciones curriculares - Competencias	Matriz de coherencia curricular
		-Evaluación del Perfil del egresado	-Asignaturas -Objetivos -Contenidos -Metodología - Evaluaciones	Escala de mapeo curricular Rúbrica de evaluación
		- Plan de Estudio		

2. 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 estudio derivado del mismo y programa de asignaturas. Estos documentos curriculares constituyen, para el caso estudiado, lo que Casarini (1997) describe como el curriculum 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 el cual 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 las carreras de Pedagogía y la Coherencia entre el Perfil de Egreso y los programas de asignaturas del área de Formación Pedagógica.

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 las carreras 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:

- a. Una **matriz de coherencia curricular** (Tabla N°2) 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 N°2: Matriz de Coherencia Curricular

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

b. Una **escala de mapeo curricular** 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 N° 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 N° 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 N° 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	0	No existen elementos vinculados a la competencia.

Tabla N° 4: Instrumento para el mapeo curricular

Nombre Asignatura:		Nombre evaluador:		Fecha evaluación:				
COMPETENCIAS DEL PERFIL	Nombre	Descripción	Objetivos	Contenidos	Metodología	Evaluación	Bibliografía	Total
Actúa comprometido con las personas y su contexto, aportando 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.

- c. **Rúbricas de evaluación** (Tabla N° 5) 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: Explicita de forma clara y precisa en todos los elementos curriculares el desarrollo de la competencia.

Competente: Explicita 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 explicita en los elementos curriculares el desarrollo de la competencia.

Tabla N° 4: 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				
<p>Conceptualización: Uno de los problemas más difíciles en la organización de la enseñanza es: Adaptar la instrucción a las necesidades de estudiantes con diferentes niveles de conocimiento previo y distintos ritmos de aprendizaje. En la medida en que el profesor que egresa de la UBB posea un nivel de conocimiento de sus estudiantes o disponga de información acerca de ellos, podrá comunicar los contenidos en forma clara, precisa y desarrollarlos de acuerdo con sus niveles de comprensión.</p> <p>Especial relevancia adquiere en este criterio, la precisión y rigurosidad en el uso del lenguaje y el desarrollo de conceptos clave de la disciplina que imparte, evitando la presencia de errores conceptuales que generen en los estudiantes aprendizajes equivocados.</p> <p>Un aspecto necesario para lograr consistencia interna dentro de la clase, es que el profesor que egresa de la UBB genere una secuencia de contenidos que facilite la comprensión de los estudiantes.</p> <p>Una exposición de contenidos es de alta calidad cuando la información que se les presenta a los estudiantes les hace sentido, les interesa y les resulta fácil de recordar y aplicar.</p> <p>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.</p>				
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 a 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 y evaluación 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 10 competencias del Perfil estudiado en relación con las asignaturas del área de formación Pedagógica.

La validación de los instrumentos empleados en este estudio se efectuó mediante el juicio de expertos, que consideró a 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.

3. 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 presentan un nivel de coherencia predominantemente básico e insatisfactorio. En consecuencia, se puede afirmar que la coherencia entre los dos componentes del Curriculum 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, que han sido evaluados en el marco de la evaluación docente, presentan serias deficiencias en la puesta en práctica de dichas competencias, tales como 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.

4. 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 los principios y el perfil, con 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 las operaciones que lo ponen en 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, jugando un rol clave la política educativa. Al respecto, Pérez Gómez (1985: 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. Por último, 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.

Bibliografía

CATALANO, A., AVOLIO, S. Y SLAGONA, M. (2004). Diseño Curricular basado en competencias. Buenos Aires. Editorial Banco Interamericano de Desarrollo

CASARINI, M. (2004). Teoría y Diseño Curricular México, Editorial Trillas.

CASARINI, M. (1997). Teoría y diseño curricular. México, Trillas, p 185

CASTILLO, S. Y CABRERIZO, J. (2003). La Evaluación Educativa y Promoción Escolar. Madrid España. Pearson Educación. S.A.

CASTRO R., F. (2010) ¿Por qué las universidades deberían cambiar sus prácticas evaluativas? Hacia el reconocimiento de la voz del sujeto de la evaluación. Vol. XIV, Nº 14. Revista PRAXIS educativa. Santa Rosa, La Pampa Argentina. Revista del Instituto de Ciencias de la Educación.

CRUCH (2009). El Consejo de Rectores ante los desafíos de las universidades chilenas en el Bicentenario. CRUCH.

DÍAZ BARRIGA, A (1995). "La evaluación curricular. Un acercamiento a los elementos centrales de esta disciplina y su ubicación en México", Colima, Universidad Autónoma de Colima, Cuadernos pedagógicos universitarios, nº 8

LARRONDO, T; FIGUEROA, C; LARA, M; CARO, A; ROJAS, M; GAJARDO, C. (2007). Desarrollo de habilidades básicas en lenguaje y matemáticas en egresados de pedagogía: un estudio comparativo. Valparaíso.

MARTÍNEZ, M. (2006). Reflexionemos sobre la convivencia de un cambio de cultura docente en la universidad. En: Propuestas para el cambio docente en la universidad. Barcelona, Educación Universitaria OCTAEDRO/ICE-UB.

MINEDUC (2010). Propuesta para fortalecer la profesión docente en el sistema escolar chileno. Informe Final: Primera Etapa. Panel de Expertos para una educación de calidad, 9 de julio.

MORA, JOSÉ GINÉS (1991). Calidad y rendimiento en las instituciones universitarias. Madrid, Consejo de Universidades. Secretaria General. En particular Capítulo 5 "Valoración de la calidad en las universidades estadounidenses"

MINEDUC (1990) Ley Orgánica Constitucional de Educación. Santiago de Chile. Ministerio de Educación de Chile.

PÉREZ GÓMEZ (1985). La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid. Editorial Akal

TUNING A.L. (2008) Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Bilbao, España. Universidad de Deusto.