

Aproximación cuantitativa del logro del perfil de egreso desde la perspectiva de los estudiantes

JESSICA CARMEN MEDINA PÉREZ^I

JOSÉ ALEJANDRO GONZÁLEZ CAMPOS^{II}

<http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v12i35.2500>

Resumen

Últimamente se han creado y fortalecido mecanismos que aseguren la calidad de los estudiantes de pedagogía, como la acreditación obligatoria de estas carreras en Chile, que deben cumplir con distintas exigencias, como: definir perfiles de egreso y contar con instrumentos que permitan evaluarlos. Sin embargo, en la actualidad existen escasos instrumentos que permitan estimar, desde la perspectiva del alumno, el logro de estos perfiles. Esta investigación propone un instrumento, con condiciones métricas adecuadas, alineado con las principales Políticas Educativas de Chile, que permite caracterizar un perfil de egreso integral y por tanto medir, desde la perspectiva de los estudiantes de pedagogía, cuánto de este perfil es logrado. Se enmarca en un paradigma positivista, con técnicas cuantitativas, propositivo y con alcances descriptivos e inferenciales. La investigación finaliza con la presentación de un instrumento de medición fiable y válido que podría ser utilizado para orientar la formación inicial docente.

Palabras claves: Perfil de egreso. Perfil integral. Formación inicial docente. Monitoreo del perfil de egreso. Calidad de la educación superior. Políticas Educativas.

Submetido em: 06/09/2019

Aprovado em: 20/04/2020

^I Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile; <http://orcid.org/0000-0003-2721-9929>; e-mail: jessica.jcmp@gmail.com.

^{II} Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile; <http://orcid.org/0000-0003-4610-6874>; e-mail: jgonzalez@upla.cl.

Quantitative approach to the achievement of the graduation profile from the students' perspective

Abstract

Lately, mechanisms have been created and strengthened to ensure the quality of pedagogy students, such as the compulsory accreditation of these courses in Chile, which must meet different requirements, like defining a graduation profile and having instruments to evaluate them. However, at present few instruments allow estimating, from the student's perspective, the achievement of profiles. This research proposes an instrument, with adequate metric conditions, aligned with the main Educational Policies of Chile, that allows us to characterize a comprehensive graduation profile and therefore to measure, from the perspective of pedagogy students, how much of this profile is achieved. It is framed in a positivist paradigm, with quantitative techniques, propositive, descriptive, and inferential scopes. The research ends with the presentation of a reliable and valid measuring instrument that could be used to guide initial teacher training.

Keywords: Graduation profile. Integral profile. Preservice teacher. Monitoring of the graduation profile. Quality of higher education. Educational policies.

Aproximação quantitativa da realização do perfil de graduação na perspectiva dos alunos

Resumo

Ultimamente, mecanismos foram criados e fortalecidos para garantir a qualidade dos estudantes de pedagogia, como o credenciamento obrigatório dessas carreiras no Chile, que devem atender diferentes requisitos, como: definir um perfil de graduação e ter instrumentos para avaliá-los. No entanto, atualmente existem poucos instrumentos que permitem estimar a obtenção de perfis a partir da perspectiva do aluno. Esta pesquisa propõe um instrumento, com condições métricas adequadas, alinhado às principais Políticas Educacionais do Chile. Ele permite caracterizar um perfil abrangente de graduação e, portanto, mede, na perspectiva dos alunos de pedagogia, quanto desse perfil é alcançado. Está enquadrado em um paradigma positivista, com técnicas quantitativas, é propositivo e tem escopo descritivo e inferencial. A pesquisa termina com a apresentação de um instrumento de medição confiável e válido que pode ser usado para orientar a formação inicial de professores.

Palavras-chave: Perfil de pós-graduação. Perfil integral. Formação inicial de professores. Acompanhamento do perfil de graduação. Qualidade do ensino superior. Políticas educacionais.

Introducción, problema y pregunta de investigación

La Educación superior tiene un alto valor en la sociedad, ya que el aumento del capital cultural y la formación de profesionales ha contribuido a mejorar los estándares de vida; por ello, las universidades tienen la importante tarea de formar profesionales de alta calidad (ORGANIZACIÓN DE COOPERACION Y DESARROLO ECONOMICOS, 2013). Para asegurar la calidad de la educación superior en Chile, se promulgó la Ley 20.129, Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior; por esta Ley se estableció la acreditación obligatoria para todas las carreras de pedagogía, a cargo de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA). Para obtener la acreditación, las carreras y las universidades deben cumplir con un conjunto de requisitos e indicadores de calidad para impartir sus programas (CHILE, 2007). De esta manera, estas Políticas Educativas se han focalizado en establecer parámetros que aseguren la calidad de la formación inicial docente en Chile (ÁVALOS, 2015).

Dentro de los requisitos que la CNA estableció, se destaca el Artículo 28, que explicita que las carreras deben contar con un *perfil de egreso* que debe ser monitoreado y evaluado continuamente y, a su vez, ser coherente con las Políticas Educativas actuales; de esta manera se pretende asegurar que los titulados logren el perfil de egreso que las propias universidades declaran (CHILE, 2006). En el último tiempo, no se ha logrado cumplir con estos criterios totalmente, por lo que aún se observan algunas debilidades; por ello, esta **investigación propone la creación de un instrumento de medición de los perfiles de egreso para las carreras pedagogía, el cual se alinearé con las principales Políticas Educativas chilenas actuales**. El instrumento se denominará *perfil integral*, e incluirá los principales aspectos del Sistema de Desarrollo Profesional Docente con sus estándares de desempeño profesional, conocido como el Marco para la Buena Enseñanza (MBE) (2008) (Ley 20.903, 2016), y también toma en cuenta la Ley de Inclusión (Ley 20.845, 2015) y el Plan de Formación Ciudadana (Ley 20.911, 2016). Estas tres Políticas Educativas son consideradas como competencias globales y transversales que todo profesor en formación de Chile debiera adquirir (MEDINA; GONZÁLEZ, 2020).

Dada la problemática presentada anteriormente, surge la siguiente pregunta de investigación: **¿Cómo cuantificar similitudes y variaciones temporales y puntuales entre**

el perfil integral, el perfil logrado y los requerimientos actuales de las Políticas Educativas?

Marco referencial

Instrumento de medición: Perfil integral

En un estudio, Medina y González (2019) propusieron una lista de cotejo que midió de manera declarativa los perfiles de egreso de las carreras de pedagogía que imparten las universidades de la región de Valparaíso en Chile. El instrumento fue creado de acuerdo a tres Políticas Educativas fundamentales para el desarrollo de competencias que todo profesor debe adquirir: Sistema de Desarrollo Profesional Docente, Ley de inclusión y Plan de Formación Ciudadana. El instrumento fue denominado *perfil integral* y se destacó por sus características de fiabilidad y validez; en el análisis de fiabilidad de este instrumento se obtuvo una alta calidad en consistencia interna, de acuerdo al coeficiente Alpha de Cronbach, cuyas estimaciones fueron 0.8448 y estandarizado 0.8355; en la estimación de la validez del coeficiente Γ , se obtuvo 0,8453, implicando alta validez (MEDINA; GONZÁLEZ, 2019).

Considerando como sustento teórico el instrumento mencionado anteriormente, se creó un nuevo instrumento, que tomó las mismas dimensiones (Dominios A: Preparación de la Enseñanza, B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes, D: Responsabilidades Profesionales, E: Inclusión y F: Formación Ciudadana) e indicadores, pero ampliados para lograr un mayor detalle, profundidad y representación de la perspectiva de los estudiantes. Asimismo, pasó de ser una lista de cotejo a una escala de apreciación, para tener un mayor grado de opción y discriminación de lo que se quiere medir. Lo anterior permitió monitorear los perfiles de egreso de las carreras de Formación Inicial Docente desde la perspectiva de los estudiantes. Medir las percepciones de los estudiantes es un referente confiable y válido, ya que ellos son parte de su formación y la información obtenida puede ser considerada, dentro de otras evaluaciones, como un referente para la toma decisiones de nivel curricular y orientación de los programas (MORENO; NAVA; CAMPOS, 2014; FERNANDES; SOTOLONGO SÁNCHEZ; MARTÍNEZ, 2016; ARAVENA CASTILLO; QUIROGA LOBOS, 2017; MEDINA; GONZÁLEZ, 2020).

Perfiles de egreso

Los perfiles docentes en la actualidad deben reflejar una serie de competencias no solo cognitivas, sino también transversales (QUINTANAL DÍAZ; GARCÍA DOMINGO; MARTÍNEZ GARCÍA, 2007). Entre las características que deben tener de manera explícita están: las competencias pedagógicas y disciplinares (competencias globales), actitudes, valores y destrezas como la resolución de problemas y competencias digitales (competencias transversales), y a su vez se deben contar con mecanismos que permitan asegurar que lo declarado en los perfiles es logrado por los estudiantes y cuán coherentes son estos con las Políticas Educativas actuales (GALVIS, 2007).

El instrumento con el que se monitoreó el avance del perfil de egreso desde la perspectiva de los estudiantes de pedagogía fue una Escala de Likert y se basó en las principales competencias docentes, que a la vez representan las principales Políticas Educativas del país: Sistema de Desarrollo Profesional Docente, Inclusión y Formación Ciudadana, que a continuación se detallan:

Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Ley 20.903)

El Sistema de Desarrollo Profesional Docente es una Ley promulgada en Chile por el Ministerio de Educación en el año 2016, que contiene dentro de sus lineamientos los distintos requisitos que un profesor en ejercicio debe cumplir, los estándares con los que serán evaluados, los tramos donde se ubicarán de acuerdo a su experiencia y resultados de las evaluaciones, el detalle de los incentivos económicos, entre otros aspectos (CHILE, 2016). Adicionalmente, esta Ley establece los indicadores con los que se evaluarán a los profesores, los que se encuentran en el Marco para la Buena Enseñanza (MBE) publicado el 2008; los indicadores constituyen una guía del trabajo docente y se encuentran divididos en cuatro Dominios: Preparación de la Enseñanza (Dominio A), Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje (Dominio B), Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes (Dominio C) y Responsabilidades Profesionales (Dominio D) (CHILE, 2008). Dada la relevancia del MBE para la formación de competencias docentes, el cuestionario que medirá el logro del perfil de egreso desde la perspectiva de los estudiantes se basa en estos Dominios.

Ley de Inclusión (Ley 20.845)

La Ley de Inclusión Escolar, promulgada por el Ministerio de Educación en 2015, a pesar de ser una Política Educativa ampliamente difundida y de su relevancia para el modelo de profesor que se quiere formar para el país, no es evaluada en la Formación

Inicial Docente ni tampoco posteriormente, considerada en el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (MEDINA; GONZÁLEZ, 2019). Esta Ley aborda aspectos que regulan la equidad y elimina todo tipo de discriminación en los establecimientos educacionales; por ello debe ser incluida en todos los niveles educativos (CHILE, 2015).

La inclusión, el conocimiento y la comprensión de las relaciones discriminatorias y el compromiso con los estudiantes e instituciones han sido parte fundamental en la formación inicial docente en distintos países, como Australia y España; por ello, se ha promovido la enseñanza y aprendizaje de las actitudes de diversidad e inclusión dentro de los planes de estudio como un proceso continuo a lo largo de la carrera profesional, formando mejores profesores (SHARMA; NUTTAL, 2016). Asimismo, el Diseño Universal de Aprendizajes (DUA) y las investigaciones sobre este tema, especialmente las relacionadas con las prácticas del profesor en el aula, han aportado herramientas que contribuyen a aspectos como: las formas de presentar los temas a los estudiantes para potenciar diversas habilidades (WAKEFIELD, 2008). Por lo anterior, al instrumento propuesto se agregan indicadores de inclusión, los que se denominan como Dominio E. *Plan de Formación Ciudadana (Ley 20.911)*

Otra Política Educativa relevante en Chile es el Plan de Formación Ciudadana, promulgada por el Ministerio de Educación en el año 2016: en ella se señalan los lineamientos para su implementación en los establecimientos educacionales con el propósito de formar estudiantes socialmente responsables y con conocimientos sólidos de la organización del país y del sistema democrático (CHILE, 2016). Esta política tampoco es evaluada en la formación inicial docente y dada su relevancia debería ser un área obligatoria a lo largo de toda la educación, especialmente en la formación de profesores, por el impacto que estos tienen en la sociedad (CANELO, 2016). Fortalecer el sentido de pertenencia y el compromiso con la comunidad en la formación inicial docente contribuye con el modelo de profesor que se quiere formar, y este con la sociedad que se quiere construir para el país (DAY, 2005).

Dada la relevancia de la formación ciudadana, se incluyen indicadores en el instrumento que será reconocido como Dominio F.

Finalmente, al igual que el instrumento de Medina y González (2019) mencionado anteriormente, el cuestionario quedó constituido por seis Dominios (A, B, C, D, E y F), que mide desde la perspectiva de los profesores en formación, los estudiantes de pedagogía, el logro del perfil de egreso, *perfil integral*.

Metodología

Objetivo general

Construir un instrumento de medición, alineado con las principales políticas educativas de Chile, que permita estimar cuánto del perfil de egreso integral es logrado de manera longitudinal, en el contexto de la Formación Inicial Docente.

Objetivos específicos

- Delinear conocimientos y habilidades esenciales, coherentes con las exigencias educacionales actuales para la definición de un perfil integral.
- Proponer y calibrar un instrumento que tenga características métricas aceptables y que permita estimar de manera cuantitativa el logro del perfil integral.

Universo y muestra

La población de referencia para la calibración está constituida por 2901 estudiantes de pedagogía de una universidad regional de Chile. Para el proceso de calibración del instrumento fueron seleccionadas unidades muestrales de distintos estratos, respondiendo a facultades que imparten carreras pedagógicas, cohortes y carreras de pedagogía. La selección de cada unidad muestral, constituyente de la muestra de calibración, fue de manera probabilística, específicamente estratificada respondiendo a un 95% de confianza y un 5% de error de estimación. De esta forma, la muestra de calibración quedó constituida por 227 unidades muestrales.

Criterios de rigor

En el proceso de cuantificación de la validez del instrumento, se utilizó como criterio de estimación el índice de validez gamma (Γ) (GONZÁLEZ CAMPOS; CARVAJAL MUQUILLANZA; VIVEROS REYES, 2016).

Adicionalmente, se utilizó análisis factorial exploratorio con rotación *varimax* y método de puntuaciones factoriales de *Bartlett*, para establecer coherencia entre las dimensiones del instrumento y las dimensiones caracterizadas por los factores.

Para el proceso de estimación de la consistencia interna del instrumento, se utilizó el estimador de fiabilidad Alpha de Cronbach (HERNÁNDEZ SAMPIERI; FERNÁNDEZ COLLADO; BAPTISTA LUCIO, 2014).

Etapas y técnicas de análisis

El proceso de calibración del instrumento se ha dividido en dos momentos: el primero relativo a la estimación de la fiabilidad y validez, y el segundo relativo al ajuste y mejora de los indicadores psicométricos (si es que fuese necesario).

El instrumento

El instrumento está constituido por 84 ítems, distribuidos en 6 Dominios (A, B, C, D, E y F), cuyas preguntas son cerradas y las alternativas de respuesta tipo escala Likert. El número de alternativas es impar, específicamente 5 para evitar sesgos en la asimetría de las frecuencias de cada una de las alternativas y no polarizar las respuestas.

Consistencia factorial

En esta sección se harán descomposiciones factoriales, de manera inicial exploratoria, buscando soporte estadístico en la configuración de las dimensiones del instrumento. Posteriormente, se desarrollará un análisis factorial confirmatorio, para establecer si el número de factores y la varianza explicada es significativa.

Resultados

Primer momento

Como estimador de la consistencia interna se utilizó el coeficiente de fiabilidad Alpha de Cronbach (CRONBACH, 1951), obteniéndose como estimador 0.9879, por lo que el instrumento es altamente consistente, luego fiable. De manera confirmatoria, para establecer si todos los ítems correlacionaban conjuntamente, se estimó la fiabilidad sin considerar el *i*-ésimo ítem, obteniéndose en todos los casos estimaciones mayores o iguales a 0.9879.

Posteriormente, se procedió a estimar la validez; para ello se utilizó como estimador el coeficiente de validez Gamma, obteniendo como estimador el valor 0.9877, concluyéndose un instrumento válido, en razón de su cercanía a 1.

Segundo momento

El segundo momento dice en relación con la configuración factorial del instrumento. El análisis factorial busca evidenciar la configuración interna de las variables en términos de dependencia, esto es, caracterizar las variables fuertemente relacionadas y que

llegan a constituir un factor. Por lo tanto, un análisis factorial exploratorio permite establecer las dimensiones latentes que subyacen al instrumento, las cuales no siempre coinciden con las dimensiones que se definen en la construcción del instrumento, pues los factores que subyacen al instrumento son función de la dinámica de las respuestas a los ítems que lo constituyen (GONZÁLEZ CAMPOS; CARVAJAL MUQUILLANZA; VIVEROS REYES, 2016).

Para la comprensión del sentido del concepto de validez de un instrumento, esta puede ser entendida como el menor número de factores que logran explicar la mayor proporción de varianza. Por tanto, en la medida que el número de factores significativos converge a la unidad, este soporta mayor evidencia a favor de la validez o unidimensionalidad del instrumento, es decir, si mide específicamente aquello para lo cual fue construido. En este proceso la determinación de los pesos factoriales se realizó utilizando las puntuaciones según Bartlett (1950), con rotación varimax, proponiendo como hipótesis que tres factores son suficientes para explicar una proporción significativa de varianza.

En función de la estadística de prueba Chi-cuadrado $\chi^2(3237) = 6013.29, p - \text{valor} = 0.000$, y considerando un nivel de significancia del 5%, se establece que los datos soportan evidencia a favor de la utilización de tres factores, con una proporción de varianza acumulada de 58,7%, siendo esta significativa.

Esta agrupación factorial da evidencia de tres dimensiones o factores que subyacen a la organización de los ítems, siendo estas:

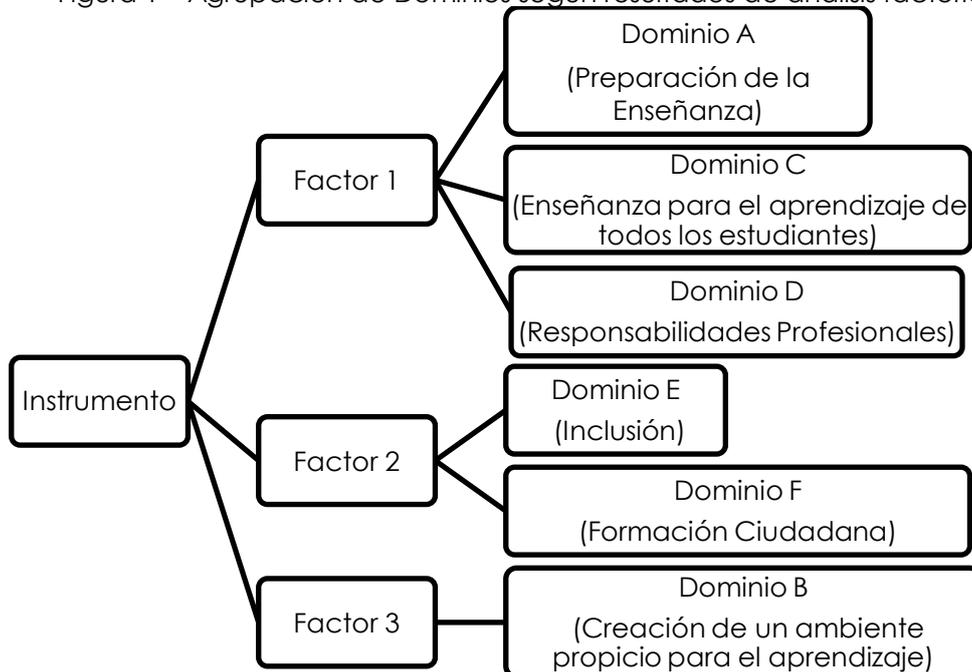
Factor 1: Indicadores relacionados con el manejo de la disciplina, conocimientos pedagógicos y uso de la didáctica propia de cada especialidad.

Factor 2: Indicadores relacionados con Formación Ciudadana, compromiso con la educación, instituciones y estudiantes. En este factor se agrupan aquellos elementos distintos de los aprendizajes cognitivos y más relacionados con el aprendizaje para todos los estudiantes, por lo que se abordan conceptos de no discriminación e igualdad.

Factor 3: Indicadores relacionados con estrategias de tipo cognitivas y de manejo del clima de aula, como resolución de conflictos, dominio de grupo, etc. También se agregan elementos relacionados con el trabajo en equipo y con la comunidad educativa.

La siguiente figura permite visualizar la agrupación de los dominios establecidos en el instrumento con los resultados del análisis factorial:

Figura 1 – Agrupación de Dominios según resultados de análisis factorial



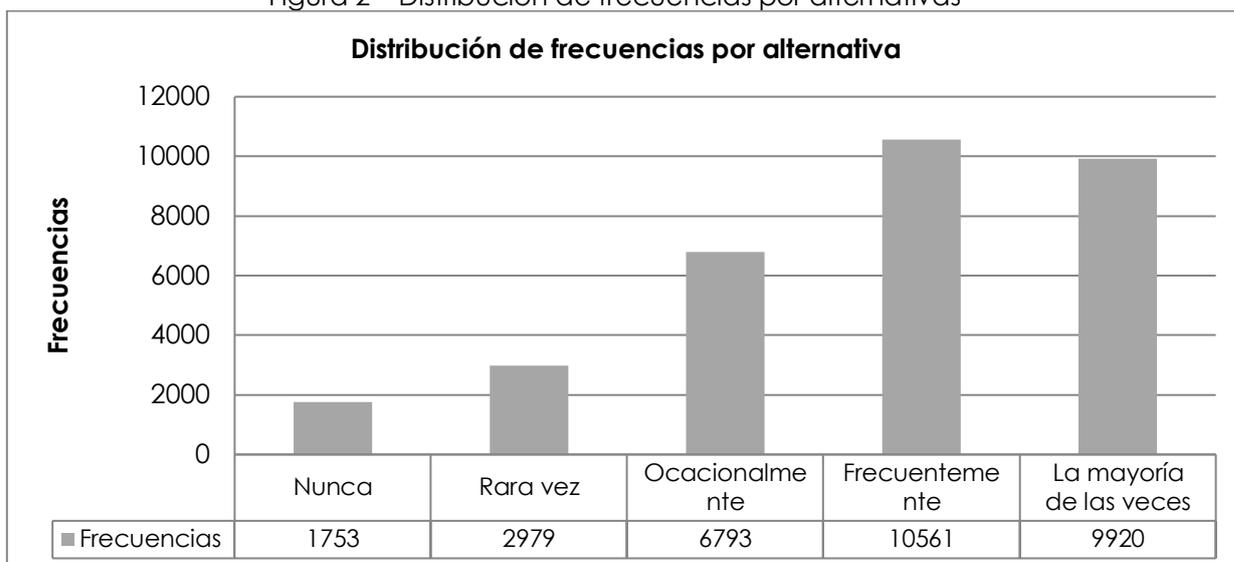
Fuente: El autor (2019).

Finalmente, utilizando el análisis factorial como metodología de estimación de la validez, se desarrolló un análisis factorial proponiendo solo un factor, cuyas estadísticas de prueba son $\chi^2(3402) = 7011.95, p - \text{valor} = 0.000$, con proporción de varianza explicada de 49.7%, dando así cuenta de las buenas características psicométricas del instrumento, en función de su validez y anteriormente fiabilidad.

Distribución de frecuencias por ítem

Para testear el balance del instrumento se compararon las frecuencias de cada una de las alternativas de respuesta; esta comparación fue realizada con un test para proporciones (Binomial test), esto quiere decir, considerando como valor del contraste la proporción $p = 0$. Esta hipótesis fue rechazada en todas las proporciones de alternativas ($p\text{-valor} < 0.01$), concluyéndose que las frecuencias son significativamente diferentes de 0, dando evidencia de un instrumento altamente balanceado. Esta característica permite establecer el alcance de la variabilidad máxima.

Figura 2 – Distribución de frecuencias por alternativas



Fuente: El autor (2019).

Propuesta final

Luego de los dos momentos de análisis se alcanzó una propuesta final de instrumento de medición del perfil de egreso desde la perspectiva del estudiante, el cual considera la existencia de 84 ítems, distribuidos en 6 Dominios.

Indicaciones: Responde de acuerdo a tu experiencia en la universidad, considerando los siguientes descriptores:

4 = La mayoría de las veces [75% - 100%]

3 = Frecuentemente [50% - 75%]

2 = Ocasionalmente [25% - 50%]

1 = Rara vez [1% - 25%]

0 = Nunca 0%

Por último, antes de cada afirmación debes anteponer la frase: **"En el transcurso de mi carrera de pedagogía he aprendido a/que:"**

Cuadro 1 – Cuestionario: Monitoreo del perfil de egreso desde la perspectiva de los estudiantes

Nº	Clave	CRITERIOS	0	1	2	3	4
Dominio A: Preparación de la Enseñanza							
1	A1.1	Abordar aprendizajes clave que deben ser adquiridos por los estudiantes del sistema escolar.					
2	A1.2	Establecer cuáles son los aprendizajes clave y luego abordarlos desde distintas perspectivas y metodologías.					

Continúa

N°	Clave	CRITERIOS	Continuação				
			0	1	2	3	4
Dominio A: Preparación de la Enseñanza							
3	A1.3	Las temáticas abordadas en los ramos de la disciplina se pueden relacionar con conocimientos de otras áreas.					
4	A2.1	Las temáticas de los ramos permiten establecer una relación con intereses y problemas de niños y adolescentes.					
5	A2.2	Establecer temáticas relacionadas con el desarrollo físico, cognitivo y psicológico de niños, adolescentes y adultos.					
6	A2.3	Contextualizar problemáticas actuales de la zona, del país y del mundo.					
7	A3.1	Los ramos pedagógicos o disciplinares abordan los elementos de la didáctica.					
8	A3.2	Abordar de manera teórica la aplicación de diversas metodologías y estrategias de aprendizaje.					
9	A3.3	Los trabajos prácticos y metodologías utilizadas en clases incluyen variedad de recursos (concretos, laboratorios, herramientas digitales, entre otros).					
10	A4.1	Trabajar las temáticas de las planificaciones de clases y presentarlas en distintos formatos.					
11	A4.2	Las planificaciones consideran una progresión del aprendizaje en términos de dificultad.					
12	A4.3	Planificar considerando actividades variadas que apuntan al desarrollo de habilidades de los escolares.					
13	A5.1	Trabajar distintos procedimientos de evaluación.					
14	A5.2	Junto con la construcción de evaluaciones se trabajan estrategias de retroalimentación y remediales.					
15	A5.3	Las prácticas pedagógicas consideran la aplicación de variadas formas de evaluación y autoevaluación.					
Dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje							
16	B1.1	Algunos ramos abordan temáticas de manejo de grupos y relaciones sociales.					
17	B1.2	Algunas prácticas pedagógicas evalúan aspectos relacionados con el clima de aula.					
18	B1.3	En algunos ramos se abordan temáticas de estrategias de resolución de conflictos.					
19	B2.1	Las prácticas pedagógicas evalúan elementos que se relacionan con brindar oportunidades de aprendizajes a todos los estudiantes.					
20	B2.2	La motivación es incluida en los ramos de planificación en alguno de los momentos de la clase.					
21	B2.3	Las clases de pedagogía abordan elementos que ayudan a fomentar la motivación en los estudiantes.					
22	B3.1	En algunos ramos se abordan situaciones hipotéticas donde se siguen protocolos de situaciones conflictivas, como: bullying, violaciones, maltrato, entre otros.					
23	B3.2	Trabajar herramientas de indagación para que estas puedan ser aplicadas posteriormente en situaciones reales.					
24	B3.3	En algunos ramos se promueven distintas maneras de establecer clima de aula y reglas de convivencia con los estudiantes.					
25	B4.1	Trabajar herramientas de búsqueda de información para que estas puedan ser aplicadas posteriormente en situaciones reales.					

Continua

N°	Clave	CRITERIOS	Continuação				
			0	1	2	3	4
Dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje							
26	B4.2	Utilizar una variedad de recursos que facilitan el aprendizaje y promueven la metacognición.					
27	B4.3	Los trabajos prácticos y metodologías utilizadas en clases (distintos ramos) incluyen variedad de recursos (concretos, laboratorios, herramientas digitales, entre otros).					
Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes							
28	C1.1	Las clases de planificación abordan la importancia y desglose de los objetivos de aprendizaje.					
29	C1.2	Las clases de planificaciones abordan los objetivos de aprendizaje en términos de habilidad, contenido y actitud.					
30	C1.3	Las prácticas pedagógicas evalúan el planteamiento, logro y análisis de los objetivos de aprendizaje en los estudiantes.					
31	C2.1	Las prácticas pedagógicas evalúan la implementación de una secuencia didáctica.					
32	C2.2	En clases, los profesores proponen preguntas, desafíos y a la vez dan tiempo para que sean resueltos.					
33	C2.3	En distintas clases se promueven estrategias de modelamiento de actividades y clases.					
34	C3.1	En las prácticas pedagógicas se evalúa el uso de un vocabulario disciplinario.					
35	C3.2	En las prácticas pedagógicas se evalúa la implementación de la Didáctica y diversidad de metodologías.					
36	C3.3	Las actividades abordadas en las distintas clases permiten contextualizar lo aprendido con experiencias cercanas.					
37	C4.1	Algunos ramos abordan la importancia de optimizar los tiempos en el aula como parte de mejorar los aprendizajes de los estudiantes.					
38	C4.2	Algunos ramos abordan de manera práctica estrategias para optimizar los tiempos en el aula.					
39	C4.3	Las prácticas pedagógicas evalúan algunos aspectos relacionados con el tiempo de las clases, por ejemplo, el uso adecuado de este.					
40	C5.1	En la mayoría de las clases se fomenta el dialogo y la discusión.					
41	C5.2	En la mayoría de las clases se promueven los errores como formas de aprendizajes.					
42	C5.3	En la mayoría de las clases se aplican estrategias de metacognición.					
43	C6.1	Construir una variedad de instrumentos de evaluación y a trabajar las distintas formas de monitorear el aprendizaje de los estudiantes.					
44	C6.2	Las prácticas profesionales exigen que se aplique una variedad de instrumentos de evaluación y monitoreo de los aprendizajes.					
45	C6.3	Las clases específicas de evaluación se considera la aplicación de remediales y retroalimentación.					
Dominio D: Responsabilidades profesionales							
46	D1.1	En algunos ramos se promueve las ventajas de identificar las propias necesidades de aprendizaje.					
47	D1.2	Se reflexiona frecuentemente de manera crítica las prácticas de enseñanza y se toman decisiones basados en esta reflexión.					

Continua

N°	Clave	CRITERIOS	Continuação				
			0	1	2	3	4
Dominio D: Responsabilidades profesionales							
48	D1.3	Se reflexiona y analiza de manera frecuente el grado en que los estudiantes alcanzan los aprendizajes.					
49	D2.1	En distintos ramos se promueve el trabajo interdisciplinario y el dialogo con otras especialidades.					
50	D2.2	En las prácticas se evalúan las propuestas de proyectos interdisciplinario.					
51	D2.3	En distintos ramos se promueve y/o evalúa el trabajo de proyectos interdisciplinarios.					
52	D3.1	En la mayoría de las clases se promueven espacios de reflexión distintos a los disciplinares, por ejemplo: temas valóricos.					
53	D3.2	Las prácticas pedagógicas promueven actividades más allá del ámbito cognitivo.					
54	D3.3	En las prácticas pedagógicas se evalúa la aplicación de los Objetivos de Aprendizajes Transversales.					
55	D4.1	Algunos ramos trabajan la importancia de involucrar a las familias en el proceso de aprendizaje.					
56	D4.2	En algunos ramos se aborda el tipo de información que debe reportarse a las familias.					
57	D4.3	En las prácticas pedagógicas se abordan aspectos del trabajo con las familias.					
58	D5.1	Las clases regulares incluyen constantemente una revisión del currículum nacional.					
59	D5.2	Las clases regulares incluyen constantemente una revisión de los lineamientos de la evaluación docente.					
60	D5.3	Avances científicos y tecnológicos se ven reflejados en distintos ramos.					
Dominio E: Inclusión							
61	E1.1	Las planificaciones consideran adecuaciones curriculares para estudiantes con diversos tipos de inteligencia.					
62	E1.2	Algunos ramos específicos de pedagogía trabajan en temáticas de identificación de trastornos de aprendizaje.					
63	E1.3	La universidad fomenta la valoración de la diversidad social, cultural y otras del país.					
64	E2.1	En todos los ramos se evitan clasificar o jerarquizar a los estudiantes.					
65	E2.2	La universidad de manera general evita jerarquizar a los estudiantes promoviendo un sentido de igualdad.					
66	E2.3	En las prácticas pedagógicas se evalúan aspectos que promueven la igualdad entre los estudiantes.					
67	E3.1	Las prácticas pedagógicas promueven la utilización de una variedad de recursos (concretos y/o tecnológicos) en las clases.					
68	E3.2	En los ramos de evaluación se aborda la construcción de ítems de distinta dificultad.					
69	E3.3	Distintas clases o talleres ayudan a abordar distintas técnicas de estudio.					
70	E4.1	En algunos ramos se abordan de manera teórica la base de las relaciones discriminatorias (como género, raza, etc.).					
71	E4.2	Las prácticas pedagógicas promueven un trabajo en coherencia con Políticas de género, discriminación, inclusión, entre otras.					

Continúa

N°	Clave	CRITERIOS	Conclusão				
			0	1	2	3	4
Dominio E: Inclusión							
72	E4.3	La universidad promueve un ambiente sin discriminación de ningún tipo.					
Dominio F: Formación ciudadana							
73	F1.1	La universidad promueve la comprensión y análisis del concepto de ciudadanía.					
74	F1.2	Las prácticas pedagógicas abordan y evalúan el trabajo de aspectos no solo cognitivos, sino también sociales y actitudinales.					
75	F1.3	La universidad fomenta en los estudiantes el ejercicio de la ciudadanía crítica y responsable.					
76	F2.1	La universidad promueve el conocimiento y comprensión del Estado de Derecho.					
77	F2.2	La universidad promueve el conocimiento, comprensión y compromiso con los derechos humanos.					
78	F2.3	La universidad fomenta la cultura democrática.					
79	F3.1	Los ramos de pedagogía abordan temáticas de la cultura local y nacional.					
80	F3.2	En los ramos de planificación se contextualizan con situaciones cercanas a los escolares y contemplan sus intereses, experiencias locales, nacionales e internacionales.					
81	F3.3	Las planificaciones son realizadas de acuerdo a los programas de estudio vigentes, pero también incluyen aspectos propios del contexto.					
82	F4.1	Las prácticas profesionales exigen el involucramiento con la comunidad educativa.					
83	F4.2	Las prácticas profesionales exigen el estudio del PEI del establecimiento para recoger sus sellos.					
84	F4.3	La universidad promueve el conocimiento de la institucionalidad local, regional y nacional.					
Total							

Fuente: El autor (2019).

Conclusiones

Desde la perspectiva de los estudiantes, el instrumento presentado permitiría realizar un seguimiento y monitoreo del logro del perfil de egreso, no tan solo al final del proceso de formación, sino que además año a año; al mismo tiempo contribuiría a determinar cuán alineados se encuentran los perfiles de egreso de la formación inicial docente con las Políticas Educativas más relevantes para el país en la actualidad. Por otro lado, una aplicación constante del instrumento, junto con otras evaluaciones, permitiría tomar decisiones de ajuste curricular y énfasis en la formación de los futuros profesores.

El instrumento "Aproximación cuantitativa del logro del perfil de egreso desde la perspectiva de los estudiantes", o como lo denominamos anteriormente *perfil integral*, se destacó por sus altas estimaciones de fiabilidad y validez. De acuerdo a

lo recomendado por Maroco y García-Marques (2013), este cuestionario se considera en el rango de elevado por su alta fiabilidad estimada (Alfa de Cronbach). En cuanto a la validez del instrumento, basado en el índice de validez Gamma, destacó por su cercanía a 1; de manera confirmatoria, se realizó un análisis factorial en el cual la dinámica de las respuestas a los ítems da evidencia a favor de tres factores, siendo estas asociaciones subyacentes orientadas a: (1) conocimientos pedagógicos y uso de la didáctica propia de cada especialidad; (2) formación ciudadana, compromiso estudiantil y oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes; (3) estrategias de tipo cognitivas y de manejo del clima de aula, quedando así caracterizado cada uno de los dominios.

Siempre es importante, de manera confirmatoria, validar en contexto. Asimismo, continuar con la creación de instrumentos que permitan monitorear el avance de los futuros profesores, focalizando los esfuerzos en Políticas Educativas que contribuyan a la formación de profesores integrales (MESTRY; NDHLOVU, 2014). De esta manera, formar profesores de calidad contribuirá a mejorar la calidad de la educación y con ello a obtener una mejor calidad de vida.

Por los motivos anteriores, Chile debería focalizar sus esfuerzos en potenciar las Políticas Educativas, monitorearlas y evaluarlas para determinar sus logros y los impactos que estas tienen en la educación, como el caso de los perfiles de egreso.

Finalmente, podemos concluir que un buen instrumento de abstracción, como este, dará soporte cuantitativo a las conclusiones que emanen, evitando sesgos o intencionalidades en las respuestas. Un instrumento calibrado es un pilar fundamental en una investigación cuantitativa, dialogando constantemente con la aleatoriedad, representatividad y tamaño muestral.

Referências

ÁVALOS, B. Chile: effectiveness of teacher education. In: Schwartzman, S. (ed). *Education in South America*. London: Bloomsbury, 2015. p. 201-220.

BARTLETT, M. S. Tests of significance in factor analysis. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, London, v. 3, p. 77-85, 1950.

CANELO, P. *Innovación curricular*: Universidad de Playa Ancha. Valparaíso: UPLA, 2016.

CHILE. Comisión Nacional de Acreditación. *Criterios de evaluación de carreras de educación*: documento de trabajo. Santiago: Comisión Nacional de Acreditación, 2007. Disponible en: <https://www.cnachile.cl/noticias/SiteAssets/Paginas/consultapublica/CRITERIOS%20DE%20EVALUACION%20PARA%20CARRERAS%20Y%20PROGRAMAS%20DE%20PREGRADO.pdf>. Acceso en: 28 mar. 2019.

CHILE. Ministerio de Educación. Ley 20.129, 17 noviembre de 2016. Establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago, 2006.

CHILE. Ministerio de Educación. Ley 20.845, 8 de junio de 2015. De Inclusión Escolar [...]. *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago, 2015.

CHILE. Ministerio de Educación. Ley 20.911, 2 abril de 2016. Crea el Plan de Formación Ciudadana para los Establecimientos Educativos Reconocidos por el Estado. *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago, 2016.

CHILE. Ministerio de Educación. *Marco para la buena enseñanza*. Santiago: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, 2008.

CRONBACH, L. J. Coeficiente alfa y la estructura interna de las pruebas. *Psychometrika*, [S. l.], v. 16, p. 297-334, 1951.

DAY, C. *Formar docentes*. Madrid: Narcea S. A. de Ediciones, 2005.

FERNANDES, D. J.; SOTOLONGO SÁNCHEZ, M.; MARTÍNEZ, C. C. La evaluación del desempeño por competencias: percepciones de docentes y estudiantes en la educación superior. *Formación Universitaria*, La Serena, v. 9, n. 5, p. 15-24, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000500003>. Disponible en: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/formuniv/v9n5/art03.pdf>. Acceso en: 6 sep. 2019.

GALVIS, R.V. De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. *Acción Pedagógica*, San Cristobal, VE, v. 16, n. 1, p. 48-57, 2007. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968589>. Acceso en: 23 abr. 2019.

GONZÁLEZ CAMPOS, J.; CARVAJAL MUQUILLANZA, C.; VIVEROS REYES, F. Coeficientes edumétricos para la validez y dificultad de un test: propuesta. *Estudios*

Pedagógicos, Valdivia, v. 42, n. 3, p. 467-481, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400025>. Disponible en: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v42n3/art25.pdf>. Acceso en: 14 oct. 2019.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R.; FERNÁNDEZ COLLADO, C.; BAPTISTA LUCIO, P. *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Education, 2014.

MAROCO, J.; GARCÍA-MARQUES, T. Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas?. *Laboratório de Psicologia*, Lisboa, v. 4, n. 1, p. 65-90, 2013.

MEDINA, J. C.; GONZÁLEZ, J. A. Graduation profiles of pedagogy programmes according to the current educational policies. *International Education Studies*, [S. l.], v. 12, n. 6, p. 83-93, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5539/ies.v12n6p83>. Disponible en: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1217365>. Acceso en: 7 mayo 2019.

MEDINA, J. C.; GONZÁLEZ, J. A. Índice estocástico de percepción del logro del perfil de egreso de los estudiantes de pedagogía: el caso de una universidad regional de Chile. *Formación Universitaria*, La Serena, v. 13, n. 1, p. 83-92, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000100083>. Disponible en: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/formuniv/v13n1/0718-5006-formuniv-13-01-83.pdf>. Acceso en: 10 mar. 2020.

MESTRY, R; NDHLOVU, R. The implications of the national norms and standards for school funding policy on equity in South African public schools. *South African Journal of Education*, Pretoria, v. 34, n. 3, p. 1-11, 2014. Disponible en: <http://www.scielo.org.za/pdf/saje/v34n3/02.pdf>. Acceso en: 14 mayo 2019.

MORENO, M. P.; NAVA, M. C.; CAMPOS, M. Los comentarios abiertos como referente de evaluación de la docencia universitaria: la conveniencia de su interpretación y tratamiento. *Formación Universitaria*, La Serena, v. 7, n. 1, p. 41-48, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062014000100006>. Disponible en: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/formuniv/v7n1/art06.pdf>. Acceso en: 2 ene. 2020.

ORGANIZACIÓN DE COOPERACION Y DESARROLO ECONOMICOS. *El aseguramiento de la calidad en la educación superior en Chile 2013*. Paris: OCDE, 2013.

QUINTANAL DÍAZ, J.; GARCÍA DOMINGO, B.; MARTÍNEZ GARCÍA, M. del. M. El perfil docente: capacidad y funciones que se establecen en el marco de las EEES. *Educación y Futuro*, v. 16, p. 131-152, 2007. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/28209518_El_perfil_docente_capacidades_y_funciones_que_se_establecen_en_el_marco_del_EEES. Acceso en: 10 oct. 2019.

ARAVENA CASTILLO, F.; QUIROGA LOBOS, M. Early childcare education: evidence from the new law in Chile. *Journal of Pedagogy*, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 121-135, 2017. Disponible en: <https://content.sciendo.com/view/journals/jped/8/1/article-p121.xml>. Acceso en: 18 dic. 2019.

SHARMA, U.; NUTTALL, A. The impact of training on pre-service teacher attitudes, concerns, and efficacy towards inclusion. *Asia-Pacific Journal of teacher education*,

Oxfordshire, v. 44, n. 2, p. 142-155, 2016. Disponible en:
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1091440>. Acceso en: 15 mayo 2019.

WAKEFIELD, M. *Guía para el diseño universal del aprendizaje*. Madrid: UAM, 2008.