PROCESO DE EXAMINACIÓN SELECTIVA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD UNIVERSIDAD CATÓLICA SILVA HENRÍQUEZ: UN MECANISMO DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD.

Sonia Brito Rodríguez, Dra. En Ciencias de la Educación, Mención Interculturalidad

Claudia Ramírez Pérez, Mg. en Gestión Educacional, Máster en Docencia Universitaria.

Introducción

El presente documento tiene como propósito referir al proceso de examinación selectiva realizada en la Facultad de salud de la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH). Para la investigación se utilizó como documentos referenciales el Modelo de Formación UCSH, Documento de apoyo a la Gestión Curricular, Reglamento del Académico UCSH, Reglamento del estudiante de Pregrado UCSH y el Plan de Desarrollo Estratégico 2012 -2020. Del mismo modo, se consideraron como documentos para el análisis los programas oficiales de las actividades curriculares a examinar, las programaciones de las mismas, los registros de notas, un instrumento evaluativo parcial por actividad curricular y el examen final.

El presente artículo dará cuenta de los principales aspectos teóricos relativos a la evaluación, la metodología utilizada, los principales hallazgos y los resultados y conclusiones.

Contexto

En el último tiempo se ha producido un creciente interés en Latinoamérica por desarrollar y lograr en sus sistemas educativos, niveles de calidad superior sobre la base de evidencias concretas, esto particularmente en la educación terciaria por cuanto se ve enfrentada a un aumento de la demanda de la población por acceder a títulos técnicos, profesionales y a grados académicos. Específicamente en Chile, esto se ve reflejado por el interés, entre otros, de lograr el posicionamiento de las instituciones de educación superior, de internacionalizar los programas de formación y poner énfasis en la tarea de proveer profesionales al sistema productivo en consonancia con una mirada centrada en la competencia y productividad como eje del desarrollo (L‘ Ecuyer, 2001). No obstante no se evidencia una práctica sistemática e intencionada de evaluación y de auto mirada como parte de las prácticas permanentes de los procesos formadores. La evaluación de los propios procesos, en términos de Moreno (2012), constituye un elemento de opacidad en el conocimiento de las instituciones de educación terciaria. Si a lo anterior se agrega que la evaluación ha sido entendida como una herramienta de control y proveedora de parámetros para la eficiencia (Brovelli, 2001), se configura un escenario limitado y constreñido respecto del rol de la evaluación, en particular de la

evaluación curricular y más aún de la evaluación de los procesos de formación profesional.

Es de entender entonces, que exista la necesidad de contar con una mirada más amplia que la ofrecida por la constatación de procesos desde la mirada del control.

Es asì, que el aseguramiento de la calidad de la formación terciaria se ve enfrentada a la necesidad de evaluación permanente de sus procesos de concreción curricular, desde la concepción del currículo, al diseño, implementación, implantación y resultados, lo que lleva a las instituciones a incorporar sistemas de evaluación que contemplen monitoreo y seguimiento para determinar la consistencia, pertinencia y relevancia de sus procedimientos y mecanismos formales de formación. Para ello, el proceso de aseguramiento de la calidad de la formación requiere de estrategias de monitoreo y evaluación entre la consistencia del Plan de Estudio y el Perfil de Egreso comprometido, con el desarrollo concreto del currículo y prácticas de enseñanza de los docentes.

Considerando el contexto anteriormente señalado, es que la UCSH decidió retomar el proceso de examinación selectiva interna, postergada durante algunos años, aplicándola en una muestra elegida aleatoriamente de los planes de formación vigentes en tres carreras pertenecientes a la Facultad de Salud, esto es Enfermería, Fonoaudiología y Kinesiología, puesto que existe evidencia de altos porcentajes de reprobación en algunas actividades curriculares comunes, como por ejemplo ciencias básicas, no obstante existe también, diferencias sustantivas en términos de resultados de aprendizajes entre distintos académicos que realizan una misma actividad curricular.

La evaluación se aplicó al conjunto de documentos e instrumentos evaluativos que intervienen en el proceso y en los resultados obtenidos por los estudiantes en una determinada actividad curricular -en una o varias secciones- si esta actividad se realiza paralelamente en más de una sección.

Conceptualización base del seguimiento

El Modelo Formativo de la UCSH, señala explícitamente que el programa de estudio constituye “el documento técnico oficial que describe y organiza en cada actividad curricular los componentes que tributan a la formación del estudiante de la UCSH” (UCSH, 2014, p. 28).
Señala además que :

> (…) explicita el dominio, las competencias y sub competencias que aborda para el logro del Perfil profesional y su nivel de desempeño, las estrategias de enseñanza, los procedimientos de evaluación, el número de créditos (SCT), la bibliografía requerida y otros recursos didácticos. (UCSH, 2014, p. 28).

Por otra parte, como lo señala (González, Montenegro, López, Munita, &Collao 2011), es muy relevante la forma como se diseña la experiencia de aprendizaje de los estudiantes, ya que ella refleja también la forma de como se lleva a cabo el proceso de enseñanza. Esta forma de diseñar la acción llamada comúnmente como planificación didáctica o planificación de la enseñanza es central en el desempeño del docente formador en la universidad.
En el mismo sentido, García (2003), señala que de no mediar una adecuada planificación, la enseñanza se podría tornar difusa y, por tanto, no se podría asegurar que los esfuerzos realizados por el docente en el aula permitan alcanzar los logros académicos deseados.
Es importante mencionar, que la Universidad Católica Silva Henríquez, en su modelo formativo define que la programación de la actividad curricular constituye el “conjunto de acciones que facilitan y operacionaliza la ejecución de un programa de una actividad curricular determinada, con el fin de guiar, enmarcar y calendarizar el desarrollo de un curso durante un semestre o período académico” (UCSH, 2014, p. 29). El documento agrega que en un currículo basado en competencias, esta programación debe especificar el trabajo presencial y no presencial del estudiante y del docente, como también todo aquello que haga posible el logro de los resultados de aprendizajes comprometidos.

Las conceptualizaciones realizadas anteriormente permiten poner en interrelación dos documentos centrales de este análisis, como son el programa de la actividad curricular y su correspondiente programación.

Metodología

El objetivo general de la experiencia es determinar la consistencia, pertinencia y relevancia de los procedimientos y mecanismos formales de formación con sus concreciones operativas en procesos, resultados y prácticas de enseñanza, tales como: entre programas y programaciones; los instrumentos que se emplean para la evaluación del aprendizaje de los estudiantes; la coherencia de los procedimientos de corrección y las implicancias de las calificaciones obtenidas.

Siendo sus objetivos especificos los siguentes,

- ✓ Evaluar la consistencia entre programas y programaciones del 30% de las actividades curriculares de acuerdo a los registros, impartidas durante el primer semestre 2016. Esto equivale a 19 secciones en Kinesiología, 11 secciones en Fonoaudiología y 12 secciones en Enfermería.
- ✓ Evaluar la consistencia, pertinencia y relevancia de losinstrumento evaluativo elaborado y aplicado durante el semestre en las actividades curriculares examinadas.
- ✓ Evaluar el instrumento elaborado y aplicado como examen final de las actividades curriculares examinadas que lo declaren, en términos de coherencia con los objetivos y resultados de aprendizaje del programa y programación semestral de la misma.
- ✓ Evaluar la cobertura de contenidos y objetivos de los instrumentos que se aplican en las evaluaciones parciales y examen final (en los casos que corresponda) de las actividades curriculares.

La consistencia en el presente estudio refiere a la existencia de relación o lógica entre las diferentes partes o componentes que constituye el programa de una asignatura. Esta consistencia tiene un alto impacto en la formación del

profesional que posteriormente se expresa en su práctica, y que de no haber sido bien recibida, la posibilidad de enmendarla es muy difícil y requiere muchos esfuerzos. Desde este punto de vista del análisis, la consistencia interna se entenderá como la relación que guardan entre sí los elementos de la estructura y contenidos de los programas que conforman el plan de estudios. Esta consistencia interna se determina a partir de caracterizar el nivel de congruencia existente entre los resultados de aprendizaje y procedimientos evaluativos que presentan tanto a nivel del programa de asignatura como en su correspondiente planificación de aula (Ruiz Larraguibel, 1998). Aún cuando este análisis pareciera un simple análisis técnico, lo determinante e importante es revisar los niveles de articulación que existente entre los componentes del programa de estudios, las correspondientes planificaciones académicas y cómo se reflejan las intencionalidades académicas institucionales señaladas en los documentos de las políticas universitarias y el propio perfil de egreso de la carrera que se estudie. No cabe duda que la ausencia de consistencia entre las distintas componentes del programa curricular de la asignatura, los principios fundantes y sus correspondientes instrumentos asociados, tienen una alta incidencia en la práctica docente en aula en primer lugar y, posteriormente, en la formación del profesional que la Universidad ha definido.

Por otra parte, el concepto de pertinencia en el ámbito de la Educación Superior, ha sido abordada a partir de distintas concepciones teóricas entregadas por diversos investigadores como las García (1997), Tünnermann (2000), Malagón (2003), entre otros, y se han constituido en la base conceptual para orientar el trabajo de diseño, ejecución, gestión y evaluación académica curricular para la innovación y actualización de los currículos de formación en la Educación Superior. En la presente investigación, la pertinencia será abordada desde una perspectiva social, que a decir de Tünnermann (2000), requiere examinarla no sólo desde lo académico, sino también en función de los objetivos y de la misión de la institución formadora, en este caso la Universidad Cardenal Silva Henríquez, que debe dar respuesta a lo señalado en sus principios y lo establecido en los distintos documentos que orientan la formación de profesionales en dicha institución de Educación Superior.

Finalmente, el análisis de la relevancia de los procedimientos y mecanismos formales de la formación en este informe se refiere a las intenciones

educativas que condicionan otras decisiones, como las formas de enseñar y de evaluar. Ello implica fortalecer y potenciar el desarrollo de capacidades y habilidades cognitivas y socio-afectivas, promoviendo la dignidad humana, el respeto de los derechos y libertades fundamentales. Así, el juicio evaluativo respecto de la relevancia de la educación debe dar cuenta del tipo de aprendizajes establecidos como indispensables para el futuro profesional, y también de la posibilidad de vivir y respetar los derechos y libertades humanas fundamentales (OREAL - UNESCO, 2007).

Plan de Evaluación

La evaluación curricular se puede definir 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 dimensión interna se analizan diversos aspectos de la estructura y organización de los programas de estudios, así como los datos que se obtienen del rendimiento académico. De esta manera se puede dar cuenta de la congruencia y continuidad de éstos programas de estudio. Además, esta dimensión permite determinar la coherencia de sus procesos, en tanto, la dimensión externa busca una correspondencia tanto con estos elementos estructurales como con los principios, valores y definiciones curriculares institucionales y la definición del propio perfil profesional requerido por la sociedad.

Desde una perspectiva metodológica, además de la conceptualización señalada precedentemente, se requiere garantizar que el proceso como tal cumpla con los requisitos de calidad para una toma de decisiones oportunas y adecuadas. De allí entonces que los instrumentos que se utilizan deban cumplir algunos requisitos esenciales como su objetividad, validez, pertinencia y claridad con el objeto en evaluación.

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.

Plan de evaluación curricular de Programas de Estudio

Dimensión	Evaluativa	Referentes de la evaluación	Elementos evaluados	Procedimentos de evaluación
Consistencia Pertinencia Relevancia	Congruencia interna Congruencia externa	Politicas educativas institucionales Proyecto educativo institucional Marco curricular Plan de desarrollo estatégico Reglamentos de evaluación	Programa de actividades curriculares Descriptores de competencias Resultados de aprendizaje Contenidos Criterios y estrategias metodologicas Instrumentos de evaluación Pautas de corrección Criterios de asignación de calificación, entre otros	Matríz de congruencia curricular Rúbrica de evaluación

Resultados y conclusiones

Del análisis realizado a los programas de actividades curriculares de la carrera de Enfermería, Fonoaudiología y Kinesiología, es posible concluir la carencia de una adecuada consistencia interna en gran parte de la documentación examinada, con algunas diferencias menores entre algunos de ellos. A continuación se describen los principales factores que aportan a explicar estas inconsistencias:

a) En primer lugar, a nivel de los **descriptores**, en términos generales éstos no responden a su propósito y se formulan muy distantes del cumplimiento de lo señalado en los documentos institucionales, que explicitan que constituyen una síntesis de la actividad curricular y tiene la función de orientar el sentido de la actividad formativa, los que debieran explicitar en forma global el aprendizaje esperado fundamental, los criterios metodológicos y evaluativos centrales a ser desarrollados. El conjunto de descriptores de los programas de las actividades curriculares se centran principalmente, y casi en forma única, en la descripción de los contenidos de la actividad curricular.

b) En ninguno de los programas analizados se han definido adecuadamente las **competencias** propias de cada actividad curricular. En los documentos de apoyo se refieren a éstas competencias como subcompetencias (Modelo formativo) o competencias intermedias (Documento de Apoyo), como parte del plan maestro diseñado en función del logro de las competencias declaradas en el perfil de egreso del Plan de estudios. Por ello, cada actividad curricular debe explicitar la relación y la responsabilidad con que asume determinada(s) competencia(s) que se desarrollan en el transcurso del semestre según el foco, la especificidad o el grado de profundidad con que se abordará la competencia.

c) Los **aprendizajes esperados,** teniendo presente que son los aspectos más relevantes e importantes de una actividad curricular porque orientan una implementación metodológica y evaluativa exitosa, es importante que estén expresados como propósitos concretos, realistas y mensurables. De acuerdo con el contexto particular de cada actividad curricular, los aprendizajes esperados deben proyectar el logro de una competencia del perfil de egreso, en un determinado nivel del dominio de la misma. Esto significa que las actividades curriculares probablemente no podrían garantizar el logro de las competencias del perfil de egreso, pero podrían aportar con sus aprendizajes esperados para alcanzar los primeros niveles de dominio de dichas competencias y, por ello, es necesario derivarlas y formularlas como tal. Los aprendizajes esperados de las actividades curriculares analizadas no se observan del todo congruentes con las competencias del perfil de egreso,

principalmente porque no es posible derivarlos lógicamente de las competencias allí expresadas, que casi en la totalidad de los casos corresponde al traslado parcial o global de las competencias del perfil del programa de la asignatura.

d) Los **contenidos** en la mayoría de los programas de actividades curriculares analizadas consisten en un listado temático tradicional. En un currículo por competencias estos contenidos deben expresarse desde la tridimensionalidad de los saberes y su integración es lo que hace posible el desarrollo de las competencias profesionales. Esta es precisamente una característica que no presentan las actividades curriculares de las carreras estudiadas. En algunos casos se cumple la sugerencia en cuanto a que, las unidades temáticas, sean concordantes con el número de aprendizajes esperados, pero sólo cuantitativamente.

e) Las **estrategias metodológicas** y/o didácticas son las más descendidas en los programas analizados, que según los documentos institucionales corresponden a las orientaciones que permiten el desarrollo del proceso formativo y, por ende, la generación de los aprendizajes esperados.

Por ejemplo, se abusa de las clases magistrales o cátedras tradicionales.

En conclusión, respecto de las competencias asociadas llama la atención la fuerte presencia en el proceso formador a las que tributan a aspectos principalmente conceptuales de dominio disciplinar, con menor presencia de actividades de enseñanza metodologías, recursos didácticos y evaluativos; lo que permite sostener que existe una importante distancia con el Modelo de Formación UCSH.

En el mismo sentido, los criterios metodológicos son listados de actividades, en muchos casos genéricos que no permite valorar el grado de pertinencia de éstos en función de los propósitos formativos. Situación similar ocurre con los recursos didácticos, que están constituidos por recursos genéricos y básicos (para el desarrollo de una clase), que no entregan una ventaja o aporte sustantivo desde su presencia en el aula.

Se advierte además una importante distancia o diferencia entre las actividades evaluativas (tradicionales) respecto de las requeridas en un currículo renovado

como el declarado en los antecedentes de base para este análisis, lo que a su vez establece un importante espacio de duda respecto de la concordancia entre la aprobación de asignaturas y el desarrollo de competencias necesarias derivadas del perfil de egreso.

Referencias Bibliográficas

Brovelli, Marta, 2001. La evaluación curricular. Revista Fundamentos en Humanidades. Vol.II, núm.4, Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

L'Ecuyer Jacques. 2001. La evaluación en enseñanza. Revista Diálogo Educacional. Vol.II , núm.4, julio/diciembre 2001. Pp 1-26. Pontificia Universidad Católica de Paraná, Brasil.

Moreno, Tiburcio. La evaluación de competencias propias en educación. Revista Sinéctica Nª39. Traquepaque julio/diciembre 2012.

Universidad Católica Silva Henríquez. 2014 Modelo de Formación. Santiago. Chile.

Universidad Católica Silva Henríquez, 2014 Reglamento del estudiante de pregrado. Santiago. Chile.

Universidad Católica Silva Henríquez, 2016. Manual de apoyo a la gestión curricular. Santiago. Chile