

Evaluación de estudiantes de primer año en programas de pedagogía sobre actitudes e intereses para la docencia

Evaluation of first-year students in pedagogical programs regarding attitudes and interests for teaching¹

Carla Calisto Alegría²
Cristian Villegas Dianta³
Universidad de las Américas, Chile

Resumen

La ley 20.903 que creó el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y que rige a las carreras de pedagogía desde el año 2016, reconoce la complejidad de la labor docente y, a partir de distintos requerimientos, exige a las instituciones formadoras, el diseño, aplicación y acompañamiento en una evaluación diagnóstica para los estudiantes que ingresan a un programa de formación en pedagogía. Desde el año 2017, la Facultad de Educación de la Universidad de las Américas ha definido un perfil de ingreso para sus estudiantes y, con la finalidad de constatarlo con el perfil de ingreso real, ha diseñado distintas instancias diagnósticas, de habilidades comunicativas, de pensamiento lógico matemático, de percepción de habilidades TIC y de actitudes e intereses para la enseñanza. La evidencia demuestra la pertinencia del perfil de egreso dado los altos porcentajes de logro alcanzados por los estudiantes en este test durante el año 2017, sin embargo, se hace necesario avanzar en evidenciar aquellas actitudes e intereses, de forma no solo declarativa, sino desde el despliegue práctico, por ejemplo, en la resolución de problemas.

Palabras clave: Formación inicial docente, diagnóstico, actitudes e intereses, Ley 20.903

Abstract

Under the framework of Law 20903, it was created the Teacher Professional Development System which has governed pedagogical programs since 2016 in Chile. It recognizes the complexity of teaching and requires training

¹ Apuntes de ponencia presentada en el Congreso Internacional de Orientación para el Aprendizaje en Educación Superior (OAES), Universidad de Chile, Chile.

² Escuela de Educación, Facultad de Educación, Universidad de las Américas, Chile. Correo electrónico: cvillegas@udla.cl

³ Escuela de Educación, Facultad de Educación, Universidad de las Américas, Chile. Correo electrónico: ccalisto@udla.cl

institutions to carry out of a diagnostic evaluation for students entering a program in pedagogy. Since 2017, the Faculty of Education at the Universidad de las Americas has defined an enrollment profile for its students and, with the purpose of verifying it with the actual enrollment profile, has designed different diagnostic instances concerning communication skills, mathematical logical thinking, perception of ICT skills and attitudes and interests of teaching. The evidence demonstrates the suitability of the graduation profile given the high percentages of achievement accomplished by students in this test in 2017. However, it is necessary to advance in demonstrating those attitudes and interests, not only in a declarative format, but from the practical deployment, for example, in the resolution of problems.

Keywords: Initial teacher training, diagnosis, attitudes and interests, Law 20.903

* * *

Antecedentes

La Ley 20.903 instauró una serie de requisitos para la formación inicial docente, dentro de los cuales destaca - además de los requisitos de ingreso - la aplicación de dos evaluaciones diagnósticas: una al inicio de la carrera y otra, 12 meses antes del egreso del estudiante. Con respecto a la primera evaluación, dicha Ley estipula que es realizada por la Institución y la segunda, es proporcionada por el Ministerio de Educación.

En este contexto, la Universidad de las Américas diseñó el Sistema Integrado de Apoyo al Estudiante (SIAE), a través del cual se diagnostican las habilidades y conocimientos de los estudiantes al ingreso mediante una serie de test y, en virtud de sus resultados, se les apoya con actividades de acompañamiento y nivelación respecto a las habilidades de ingreso esperadas, determinadas por un perfil de ingreso. El proceso de nivelación se da mediante el desarrollo de módulos virtuales y presenciales que buscan subsanar la diferencia de las habilidades de los estudiantes en relación al perfil de egreso, mientras que el acompañamiento consiste en acciones de monitoreo del estudiante llevadas a cabo al interior de cursos asociados temáticamente a los diagnósticos. La Facultad de Educación (FEDU) se articuló con este sistema institucional, para lo cual definió su propio perfil de ingreso común a las cinco carreras que tienen ingreso vigente. Dicho Perfil de Ingreso está organizado en dos grandes tipos de habilidades, genéricas y pedagógicas, que a su vez se subdividen en cinco dimensiones: habilidades comunicativas, habilidades de pensamiento matemático, habilidades TIC, actitudes para la enseñanza e intereses en la educación. Todas estas habilidades son evaluadas al ingreso, a través de los diagnósticos institucionales del área comunicativa, pensamiento lógico matemático y percepción de habilidades tecnológicas, además de una evaluación propia de la Facultad, de actitudes e intereses para la enseñanza.

De acuerdo con AERA, APA, NCME (2014), los test educativos cumplen con uno o más de los siguientes objetivos: a) hacer inferencias que permitan informar la enseñanza y el aprendizaje a nivel individual o curricular; b) hacer inferencias sobre los resultados para estudiantes y grupos de estudiantes; y c) tomar decisiones acerca de los estudiantes, como certificar la adquisición de conocimientos y habilidades

particulares para la promoción, la colocación en programas de instrucción especiales o la graduación. En nuestro caso, la evaluación diagnóstica cumple con todos los objetivos declarados, puesto que nos permiten informar lo que necesita la formación docente a nivel curricular, informar a los estudiantes de manera individual acerca de su desempeño a la entrada a la carrera y tomar decisiones en torno a cómo y dónde ubicar a los estudiantes de acuerdo a sus resultados del diagnóstico.

Por su parte, se ha definido que la percepción sobre las propias habilidades y capacidades influye en el desempeño; y la percepción de la eficacia incide en la regulación de la motivación y en el control de las emociones, el estrés y la anticipación frente al peligro (Bandura, 1993). Por lo tanto, se requiere conocer estas autopercepciones mediante un instrumento validado, para conocer y mejorar la experiencia pedagógica de los primeros años de formación.

Metodología

El primer paso fue definir un perfil de ingreso para las carreras de pedagogía en el equipo multidisciplinario denominado Unidad Curricular de la Facultad, para lo cual se consideró la caracterización socioeconómica del estudiantado, las habilidades básicas que tendría un egresado del sistema escolar y los resultados PSU de las cohortes anteriores, además de los sellos de la misma Facultad. El perfil es el punto de partida definido para que los estudiantes puedan cumplir con el proceso formativo como está panificado. La propuesta fue validada por los Directores de Escuela y la Unidad de Gestión Curricular. Se elaboraron distintas versiones y se determinó un perfil de ingreso dividido en dos tipos de habilidades: genéricas, en los ámbitos de lenguaje, matemática y TIC; y de actitudes e intereses para la enseñanza, que contempla trabajo con niños y jóvenes, actitud reflexiva (Schön, 1983; Perrenoud, 2007), trabajo en equipo (Pérez de Maldonado, Bustamente y Maldonado, 2009), responsabilidad (Salazar, Chiang y Muñoz, 2016), temas relacionados con educación y cultura, y el ejercicio de la enseñanza.

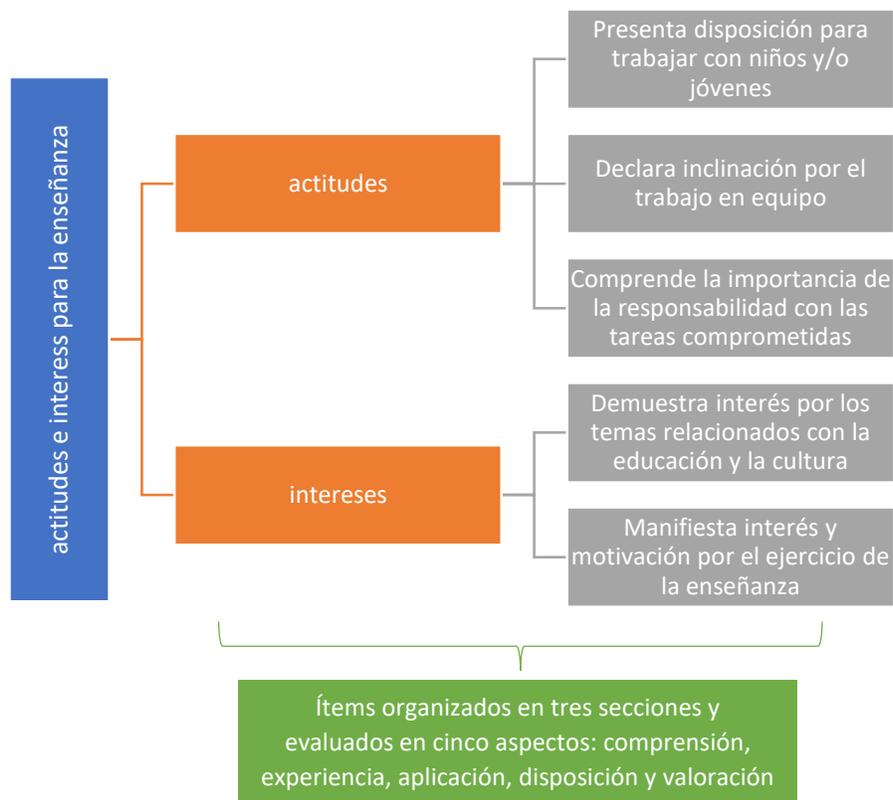
El segundo paso fue la construcción de un instrumento para determinar el nivel de las actitudes e intereses para la enseñanza. Según AERA, APA, NCME (2014), un test como el que diseñamos se ubica dentro de los test vocacionales, pues incorpora la medida de intereses y valores, así como la evaluación de aspectos vinculados a la madurez o el desarrollo profesional. Según los autores, los resultados obtenidos de estas evaluaciones son utilizados para mejorar la autovaloración y para la orientación profesional.

Para construir el test, la Unidad Curricular FEDU diseñó un instrumento, validado por la Facultad, por la Unidad de Gestión Curricular, y por un comité de expertos provenientes de distintas sedes. El proceso de validación consistió en un piloto con 250 estudiantes de primer año el 2016 y la posterior revisión de los comentarios que, mediante panel de expertos, permitió detectar las oportunidades de mejora. Tomando la aplicación del instrumento piloto y la experiencia 2017, se ajustó y se implementó con ciertas modificaciones el año 2018. En el diseño de este instrumento, se consideraron los objetivos y contenidos mínimos

proporcionados por el Ministerio de Educación (2009), la Taxonomía de Bloom (1990), los ejemplos de Aiken, L. (1996), la propuesta de Sotomayor-Echenique, C. et al (2013), entre otros documentos.

El instrumento está compuesto por cinco secciones, en tres de las cuales se abordan mediante selección única, los aspectos de experiencia (sección 1), disposición y valoración (sección 2), y comprensión y aplicación (sección 3). Los aspectos consideran la organización en dimensiones evidenciada en la mayoría de los test diagnósticos (Gutiérrez et al., 2011). En los ítems se abordan los seis criterios definidos en el perfil de ingreso: disposición para trabajar con niños y/o jóvenes; actitud reflexiva frente al propio actuar y a la sociedad; inclinación por el trabajo en equipo; responsabilidad con las tareas comprometidas; interés por los temas relacionados con educación y cultura; e inclinación y motivación por el ejercicio de la enseñanza.

Figura 1: Estructura del diagnóstico de actitudes e intereses



Fuente: Elaboración propia

Resultados

Los resultados de la implementación diagnóstica 2017 se organizaron en distintos niveles. A nivel general de Facultad y desde los criterios, los datos (gráfico 1) indican que los estudiantes que ingresan a las carreras de la Facultad, presentan buenos resultados. Los más altos se ubican en el criterio de inclinación y

motivación por el ejercicio de la enseñanza, relacionado con aprender de manera constante y valorar la práctica de enseñanza, disposiciones esenciales para permanecer en una carrera de pedagogía. El segundo criterio de desempeño alto es el de la responsabilidad, que se entiende como la capacidad para cumplir con los compromisos y acciones acordadas previamente, y se evidencia, en primer lugar, con que la persona responda consigo misma y, en segundo lugar, con los demás, disposición que aseguraría que los estudiantes respondan a las exigencias del primer año y posteriores (asistencia a clases, cumplimiento de tareas, estudio para evaluaciones, entre otras).

Los criterios de actitud reflexiva y disposición para trabajar con niños y jóvenes están en los niveles intermedios, muy cercanos a la meta, cumpliendo con lo esperado (75%). El criterio de interés en educación y cultura se encuentra también en el rango de intermedio, pero con un resultado más bajo que los anteriores, lo que es posible explicar de cierta forma por el conocimiento genérico que tienen los estudiantes de los temas de educación y cultura cuando ingresan a las carreras de pedagogía. No obstante, es algo que se subsana rápidamente por la naturaleza de los cursos de primer año. Por su parte y también en un nivel intermedio, se ubica el criterio de trabajo en equipo con un 71% (corresponde al criterio más bajo), debido a la poca experiencia previa en el mismo, situación que se subsana desde el primer semestre con el alto número de actividades colaborativas que existen en las asignaturas además de la enseñanza formal de los procedimientos para concretarlo.

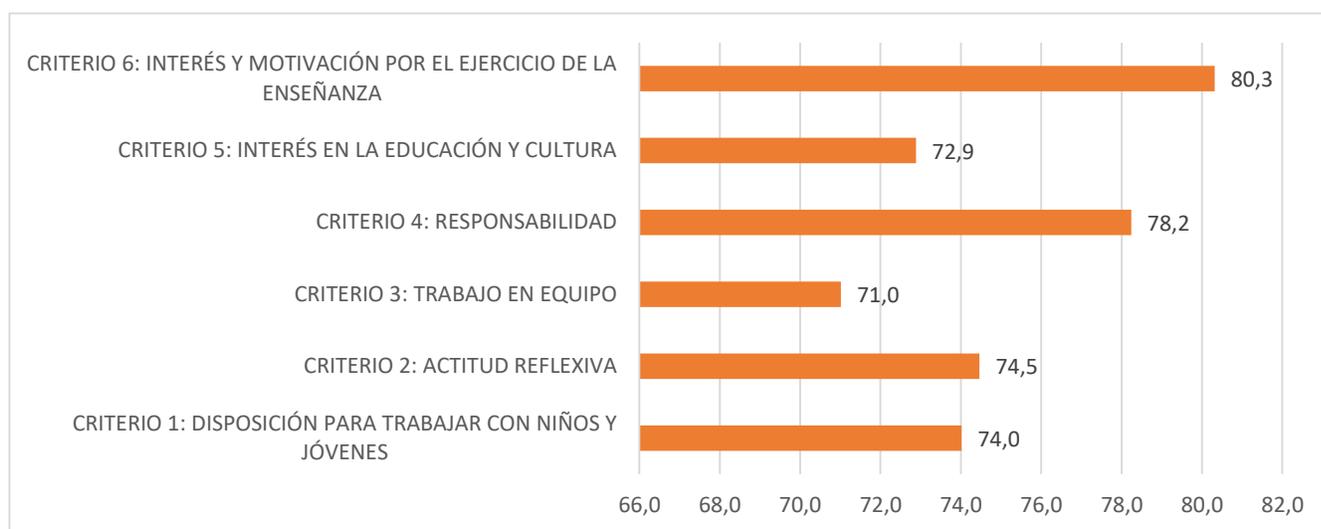
Asociadas a los resultados del diagnóstico, se encuentran las distintas acciones de acompañamiento, según los tramos de logro en cada uno de los criterios definidos. Para los años 2017 y 2018, se definieron tres tramos de logro y su posterior acompañamiento: por ejemplo, sobre 70%, quedan eximidos de instancias de acompañamiento; entre 40% y 70% de logro, realizan un acompañamiento en línea (un módulo virtual en que se debería trabajar mediante foros, lecturas y casos, cada uno de los criterios comprendidos); y bajo un 40%, de no aprobar el taller en línea del criterio descendido, pasan a un plan de reforzamiento presencial más reflexivo y motivacional.

Finalmente cabe destacar que al contemplar la implementación práctica dentro de las asignaturas de los distintos criterios (por ejemplo con actividades evaluativas), se obtiene que no en todos los casos existe coherencia entre lo declarado en el diagnóstico y la manifestación práctica de los criterios definidos, en áreas como responsabilidad o la motivación por ejemplo, lo que orienta a reflexionar en una mejor forma que la declarativa, para constatar las actitudes e intereses de los estudiantes.

Conclusiones

El promedio alcanzado por los estudiantes de la Facultad de Educación es de 75,8% en el diagnóstico, lo que indica un nivel alto de presencia de actitudes e intereses para la enseñanza. Los resultados constituyen un excelente punto de partida para llevar a cabo el proceso formativo, ya que los estudiantes declaran contar con las actitudes clave para la Facultad y para el trabajo en educación. Diagnosticar estas actitudes e intereses permitió proponer acciones remediales para lograr los objetivos de la secuencia formativa, por ejemplo, dentro de las actividades evaluativas; o metodologías de trabajo ajustadas a los resultados.

Gráfico 1: Nivel de logro FEDU



Fuente: Elaboración propia

En el desarrollo académico de las cohortes en que se aplicó el test, observamos que no siempre existe una coherencia entre lo declarado por los estudiantes en el diagnóstico y lo demostrado en el aula, lo cual indica que los ítems podrían tener una deseabilidad alta. Además, y dada la importancia de esta instancia, se hace necesario no solamente que el estudiante declare, sino que evidencie su nivel de apropiación de las actitudes e intereses, por lo que se aconseja realizar ajustes al test. En este sentido, se han contemplado tres opciones para avanzar en esta dirección: a) enfocar el test en la comprensión y aplicación, aspectos ya abordados mediante 12 ítems que exponen situaciones relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje; b) reorganizar el test completo en 6 casos asociados a cada uno de los 6 criterios definidos en el Perfil de Ingreso, e incorporar algún estímulo visual a los ítems, como imágenes o vídeos; c) considerar el diseño de un diagnóstico práctico organizado en estaciones, en las cuales el estudiante trabaje en equipo y de manera individual, y realice actividades que evidencien su nivel de logro en los seis criterios establecidos.

Fecha de recepción 3-11-2018 / Fecha de aceptación 21-12-2018

Referencias bibliográficas

AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION, NATIONAL COUNCIL ON MEASUREMENT IN EDUCATION. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. Washington D.C: American Educational Research Association.

AIKEN, L. (1996). *Test psicológicos y evaluación* (octava edición). México DF: Pearson Educación.

BANDURA, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.

BLOOM, H. (1990). *Taxonomía de los objetivos de la educación*. Buenos Aires: El Ateneo.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE (2009). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media*. Santiago, Chile. Recuperado de: <http://www.curriculumnacional.cl/>

GUTIÉRREZ, A.; VEGA, A.; JARA, E., FAÚNDEZ, F.; VALASSINA, F.; VARGAS, G; ...DEL VALLE, R. (2011). Evaluaciones diagnósticas aplicadas a estudiantes que ingresan a primer año de universidad. En Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA (2011). *El proceso de transición entre educación media y superior experiencias universitarias* (pp. 77-129). Santiago, Chile: Alfabeta Artes Gráficas.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2016). Ley N° 20903 crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas. *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago, Chile, 1 de abril de 2016 <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1087343>

PÉREZ DE MALDONADO, I.; BUSTAMANTE, S. & MALDONADO, M. (2009). El trabajo en equipo y el desarrollo de habilidades conversacionales en organizaciones educativas. *Omnia*, 15(3), 78 - 96

PERRENOUD, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.

SALAZAR, C., CHIANG-VEGA, M. Y MUÑOZ-JARA, Y. (2016). Competencias docentes en la educación superior: un estudio empírico en la Universidad del Bío-Bío. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 16(1), 1-28. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i1.22383>

SCHÖN, D. A. (1983). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

SOTOMAYOR-ECHENIQUE, C.; COLOMA-TIRAPEGUI, C. J.; PARODI-SWEIS, G.; IBÁÑEZ-ORELLANA, R.; CAVADA-HREPICH, P. & GYSLING-CASELLI, J. (2013). Percepción de los estudiantes de pedagogía sobre su formación inicial. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(11), 375-392.