



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE CHILE

MAGÍSTER EN EDUCACIÓN, MENCIÓN CURRÍCULUM ESCOLAR

FACULTAD DE EDUCACIÓN

COHERENCIA ENTRE EL PERFIL DE EGRESO Y LOS PROGRAMAS DE LOS
CURSOS DE UN MAGÍSTER EN EDUCACIÓN

ELIANA ROCÍO CHARRY MOSQUERA

Proyecto presentado a la Facultad de Educación para optar al grado de

Magíster En Educación, Mención Currículum Escolar

Profesora guía: Margarita Guarello

Mayo, 2018

Santiago, Chile

© 2018, Eliana Rocío Charry Mosquera

Se autoriza la reproducción de este proyecto, sólo con fines académicos, por cualquier medio, siempre que la presente obra sea citada en nota y bibliografía correspondiente

Piedad Rocío Mosquera Vargas, Madre mía, a tí... mi vida entera.

AGRADECIMIENTOS

A Dios.

A todas mis maestras y maestros del magíster por sus enseñanzas, pero, sobretodo, por su inspiración para seguir aprendiendo. Especialmente, a Olga Espinoza, por contribuir a este sueño de vivir una experiencia chilena que transformaría mi vida; a Cynthia Alderstein, por mostrarme, con su ejemplo, la cara más apasionante de la educación; a Guillermo Marini y a Luis Flores por sacudir mi ‘estructura mental educacional’; a mi tutora Margarita Guarello, por su dedicación, paciencia y apoyo incondicional para materializar este Proyecto y a Álvaro Salinas y Jacqueline Gysling por nutrirlo con sus observaciones.

A mis compañeros del magíster que, sin saberlo, con su apoyo, amistad y su grata compañía, se convirtieron en mi motivo principal para querer regresar a Chile.

A la Pontificia Universidad Católica de Chile por adoptarme en su casa no como como turista, sino como local.

Y de mi Colombia, a Leidy Castaño González, por motivarme a despegar, fortalecer mis alas y esperarme, con amor y paciencia, en nuestro hogar.

Y, por supuesto, a mi madre, por dar vida a este sueño desde el principio hasta el final, desde mi vida hasta la eternidad.

Tabla de Contenido

Índice de Tablas	vi
Índice de Ilustraciones	vii
Introducción	1
Marco teórico	3
Formación en Postgrado: magíster académico y profesional	4
Diseño curricular	5
Diseño de programa basado en Resultados de aprendizaje	8
Coherencia en el diseño curricular	8
Perfil de Egreso	9
Programas de Asignaturas	10
Pregunta de investigación	12
Objetivos	12
Objetivo General	12
Objetivos específicos	12
Metodología	13
Primera etapa	14
Segunda etapa	16
Resultados	19
Conclusiones	26
Referencias	29
Anexos	31

Índice de Tablas

Tabla 1. Comparación entre magíster académico y profesional	7
Tabla 2. Descripción de los criterios de coherencia para la evaluación de planes y programas en Educación Superior.....	9
Tabla 3. Preguntas a la que responden los componentes de los programas de asignatura	11
Tabla 4. Valoración del Coeficiente Kappa.....	13
Tabla 5. Matriz de coherencia interna entre las dimensiones del Perfil de Egreso y los componentes de los programas de asignatura.....	13
Tabla 6. Descripción de la nomenclatura de las dimensiones del perfil de egreso.....	14
Tabla 7. Nomenclatura de las Asignaturas	15
Tabla 8. Nomenclatura de la presencia/ausencia de las dimensiones del perfil de egreso en los componentes de los programas de asignatura.....	16
Tabla 9. Matriz de grado de relación entre los objetivos de los programas de asignatura y cada dimensión del perfil de egreso	16
Tabla 10. Nomenclatura del nivel de contribución de cada objetivo de los programas de asignatura a cada dimensión del perfil de egreso.....	17
Tabla 11. Presencia de las dimensiones del perfil de egreso en la identificación de las asignaturas.....	23

Índice de Ilustraciones

Figura 1. Porcentajes de acuerdo sobre la contribución en el perfil de egreso de los objetivos de cada asignatura.....	21
--	----

Resumen

Este proyecto presenta el análisis de la coherencia interna observada entre el perfil de egreso y los programas de curso de un magíster en Educación de carácter profesional. Metodológicamente, se abordó desde un enfoque descriptivo, a través de dos matrices adaptadas de un instrumento previamente validado en un estudio similar, indagando en las nueve dimensiones del perfil de egreso, al igual que en los componentes y objetivos de los programas de asignatura. La muestra correspondió a alumnos que, en su mayoría, estudiaron la totalidad de las asignaturas y participaron como observadores de los instrumentos. El análisis se realizó utilizando los coeficientes kappa de Cohen y Fleiss. Los resultados indicaron un bajo e insignificante acuerdo entre los observadores, como también la ausencia de las dimensiones del perfil en la mayoría de los componentes de las asignaturas y el bajo nivel de contribución de los objetivos. No obstante, la dimensión “aplicación de categorías conceptuales” muestra la mayor presencia en los componentes de las asignaturas y una contribución importante por parte de los objetivos al perfil. Esto último también se evidencia en las dimensiones alusivas a “Investigación educacional” y “evaluación”.

Palabras claves: coherencia interna, perfil de egreso, programas de asignaturas, programa de magíster.

Abstract

This project presents an analysis of observed internal coherence between the graduate profile and the course programs in a vocationally-oriented Masters in Education. Methodologically, it follows a descriptive approach using two previously validated matrices. The study follows a scaffolded two stage process. During the first phase, Cohen's kappa was used with two observers; during the second juncture, Fleiss's kappa was used with seven observers. All students, who simultaneously were observers and represent this study's sample, studied most of all the subject courses offered in the Master's Program. Results indicate a low and insignificant concordance between the observations of each rater in both stages. Furthermore, they also show an absence of graduate profile components in most of the course programs. Finally results also point to the fact that graduate profiles contribute little to the course program. The above notwithstanding, the categorical item "Application of Conceptual Categories" figures as the most prominent in the course program's components as well as being an important contribution to the objectives of these. Similarly, this last finding is also evident in the categorical items "Educational Research" and "Evaluation".

Key words: internal coherence, graduate profile, course programs, Masters Degree programs.

Introducción

Actualmente, en el contexto de la sociedad del conocimiento, existen altas demandas sobre la calidad del sistema educativo, incluyendo la educación superior. Ante esto, la mayoría de los países del mundo, han buscado asegurar la calidad de los programas que se ofrecen en sus universidades a través de distintos mecanismos (Sánchez Chaparro, 2016; Tunnermann, 2008), destacando, como común denominador, la acreditación, proceso que implica varios procedimientos de evaluación e inspección, bajo el liderazgo de comisiones externas a las Instituciones (Scheele, 2009).

En el caso de la formación avanzada de docentes en Chile, ha sido la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), la responsable de determinar la calidad de los programas mediante criterios de evaluación, tales como *definición conceptual, contexto institucional, características y resultados del Programa, cuerpo académico, recursos de apoyo y capacidad de autorregulación* (Comisión Nacional de Acreditación, 2013); éstos, a su vez, cuentan con subcriterios que, dependiendo de su valoración, establecen desde la no acreditación, hasta la certificación de la acreditación más alta que oscila entre los 8 y 10 años.

En la actualidad, cabe resaltar con relación a los magísteres, que coexisten dos tipologías, una académica y otra profesionalizante, de naturaleza diferente e implicaciones particulares, una tendiente a la investigación y la otra, a la profundización de conocimientos (Espinoza & González, 2009a). De este modo, la CNA, aborda los criterios anteriormente expuestos en función del carácter en que se enmarque el programa.

En este contexto, la CNA, en el año 2015, resolvió otorgar al magíster en educación estudiado, una acreditación por tres años, al concluir, entre otras cosas, que éste no ha conseguido “asegurar la consistencia en términos de calidad de los cursos comunes en cuanto al énfasis profesional que se busca en todas las menciones y falta de una articulación adecuada entre las competencias del perfil y las de los cursos” (Resolución de Acreditación de Postgrado N° 740, CNA, 07 de diciembre de 2015). En este sentido, si se tiene en cuenta, desde una perspectiva formal, el plan de estudios y los programas de cursos como aspecto documental del curriculum, que prescriben finalidades, contenidos y acciones que son necesarias para

desarrollarlo, vemos que la coherencia refleja un aspecto básico del mismo (Castañeda, Castro Rubilar & Mena Bastías, 2012), pues, de no hallarse una articulación lógica en la declaración de intencionalidades de los programas, difícilmente podrá evidenciarse una implementación del curriculum acorde a las expectativas del mismo programa por parte de los agentes encargados de concretarlo.

En esta misma línea y teniendo en cuenta la acreditación como elemento diferenciador entre las universidades, que cuenta “con efectos potencialmente decisivos, como la denegación de fondos públicos a las instituciones que no cumplen con los criterios de calidad”, (Van Damme, 2004, p. 234-5) y la demanda de sus programas de formación por parte de los estudiantes así como de sus egresados por cuenta de los futuros empleadores, se evidencia la necesidad de contribuir a la mejora del programa de magíster, especialmente, en lo relacionado a su coherencia como indicador de calidad.

De manera particular, en el ámbito institucional, no se encuentra un documento en el que se explicita la articulación lógica de los cursos frente al perfil de egreso ni la fundamentación de ésta, a excepción de un informe de uso interno que, por su carácter confidencial, no puede ser utilizado en el presente análisis.

En consecuencia, se espera aportar al diseño de programas de magíster desde el análisis de la coherencia entre el perfil de egreso de un programa de carácter profesional y los programas de las asignaturas que componen su plan de estudios con base en las respuestas de dos paneles de observadores que han cursado la mayoría asignaturas, como objetivo principal de este proyecto de indagación, que además contribuya a ampliar la visión del programa estudiado sobre posibles contradicciones u omisiones que estén afectando su calidad.

Marco teórico

El magíster analizado hace parte de la Facultad de Educación de una Institución de Educación Superior privada; plantea una duración de dos años y, desde el año 2010 se caracteriza por ser de carácter profesional. En la actualidad, cuenta con tres áreas de especialización, denominadas menciones (Currículum Escolar, Evaluación de aprendizajes y Dirección y Liderazgo Educativo) y es constituido por 40% de cursos comunes, 40% de cursos especializados y 20% destinado al Proyecto de Magíster.

Es importante señalar que el contexto del magíster se caracteriza por el aseguramiento de la calidad de la formación de postgrado. Al respecto, se sabe que, en la actualidad, dado el crecimiento de la internacionalización de la educación terciaria, de la cobertura y la diversidad del sistema a nivel global es un desafío y que, desde la década de los ochenta se ha venido consolidando en el mundo “por la necesidad de contar con criterios validados de comparación entre instituciones y entre programas de estudios” (Morandé, 2011).

Algunos ejemplos de lo anterior, se pueden encontrar en Europa y centroamérica. En el primer caso, se cuenta con sistemas de acreditación que emplean una forma de *benchmarking* (estándares) implícito, que se basa en la “producción y publicación de datos e indicadores de desempeño que pueden servir para un análisis comparativo” (scheele, 2009, p.10); y en el segundo, existe desde 1998 un sistema de evaluación y acreditación de la educación superior, denominado SICEVAES, que busca promover la homologación y movilidad académica de los graduados en la región (Tunnermann, 2008).

En Chile, particularmente, se cuenta con un sistema de Aseguramiento desde finales de los noventa, pero es hasta el 2006 que se crea la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) y el Consejo Nacional de Educación (CNED) como parte de dicho sistema, con el fin de licenciar y acreditar Instituciones de Educación Superior (IES) y de programas, con consecuencias en el financiamiento público de éstas y, usada, generalmente, para hacerse publicidad (Irrázaval, Scharager & Meza, 2016). En ese sentido, se busca no sólo vigilar la calidad del sistema, sino también promover la movilidad de estudiantes, asegurar la convalidación de títulos y créditos

internacionalmente, informar al público sobre las prácticas de las IES y desarrollar otras formas de regulación y programas de fomento público (Van Damme, 2004).

Teniendo en cuenta lo anterior y, en busca de una mejor comprensión de los conceptos que construyen el tema analizado, ésto es, la coherencia entre el perfil de egreso y los programas de las asignaturas comunes y de mención de un magíster en educación, se abordarán, en este apartado, los siguientes conceptos: formación de posgrado en educación, resultados de aprendizaje en la formación docente, diseño curricular, coherencia curricular, perfil de egreso y programas de asignaturas.

Formación en Postgrado: magíster académico y profesional

Los estudios de postgrado son entendidos como “los estudios universitarios que se realizan con posterioridad a la obtención del título de pregrado y comprenden maestrías, doctorados y los estudios de investigación posdoctoral” (Fabara, 2012, p.94). Éstos, se han caracterizado, tradicionalmente, por tener un enfoque más académico. No obstante, recientemente, se han creado gran cantidad de programas de maestría con una orientación más dirigida hacia el desempeño profesional (Espinoza & González, 2009b; Sánchez Maríñez, 2008).

En la literatura internacional, se ha planteado la distinción de las tipologías en mención según la finalidad que persiguen cada una de éstas (Brunner & Ferrada Hurtado, 2011). En el caso de las maestrías académicas, se dice que buscan la profundización de conocimientos y competencias en un área específica de formación o disciplina del saber y que, de suyo, al finalizar con una tesis, preparan a investigadores y/o docentes de nivel de educación terciario en las mismas (Sánchez Maríñez, 2008).

Por otra parte, frente a las maestrías profesionales, se afirma que buscan profundizar en áreas operativas o dominios en las que se pueda ejercer algún liderazgo en la profesión, finalizando, generalmente, con un proyecto de carácter profesional, tales como, intervenciones, trabajos aplicados y estados del arte, entre otros (Sánchez Maríñez, 2008).

En concordancia con lo anterior, en Chile, la entidad institucional que se encarga del aseguramiento de la calidad de la Educación Superior, la Comisión Nacional de Acreditación (2016), en adelante CNA, ha definido los magísteres de manera similar a como se señaló. De

este modo, al evaluar la calidad de los programas, considera los parámetros definidos para el carácter declarado, es decir, que cada magíster es analizado conforme el lente, académico o profesional, en el cual se posiciona.

En este sentido, dado que este estudio hace foco en un magíster en educación de carácter profesional, vale la pena destacar que en uno de los sub-criterios que considera la CNA para determinar su calidad, frente al carácter, objetivos y perfil de egreso, plantea que:

El programa cuenta con objetivos y perfil de egreso explícitos claramente definidos, consistentes entre sí y coherentes con el carácter profesional del programa y la misión de la institución. El perfil de egreso establece con claridad los conocimientos, las habilidades y otros resultados de aprendizaje que deben adquirir los graduados para alcanzar su formación de magíster profesional (Comisión Nacional de Acreditación, 2016, p.52)

Diseño curricular

El concepto de diseño curricular está intrínsecamente relacionado con el concepto que se tenga de curriculum. En este sentido, tiende a ser un término polisémico, pues, depende de la perspectiva o ideología desde la cual se aborde el mismo curriculum. Según Schiro (1978), podría concebirse desde las siguientes perspectivas: académica, de la eficiencia social o tecnológica, de realización personal, de reconstrucción social, perspectiva práctica del currículo y holística.

Cada perspectiva mencionada representa una forma particular de entender el diseño curricular y, asimismo, sus implicancias en la materialización del mismo. No obstante, en este trabajo, se esbozará principalmente desde las dos perspectivas desde las cuales se considera que está permeado el diseño curricular del programa de magíster en mención, pues, se considera que las demás perspectivas no son el foco principal de un magíster de carácter profesional.

En primer lugar, desde la perspectiva de *la eficiencia social*, se considera el diseño curricular como aquella planificación diseñada por expertos que espera responda a las necesidades del mercado. Por otra parte, desde la *perspectiva práctica*, por ejemplo, Stenhouse (1993, citado en Tovar & Sarmiento, 2011) afirma que el diseño curricular es

“un proceso de toma de decisiones para la elaboración o ajuste del currículo, previo a su desarrollo, que configura flexiblemente el espacio donde se pondrá en práctica, mediante un proceso de enseñanza y aprendizaje del cual el proyecto curricular es su visión anticipada” (p.509).

Es así como se trata de un proceso, en el que se planifica anticipadamente, pero se retroalimenta durante su puesta en práctica (Sacristán, 1991).

Particularmente, Tovar & Sarmiento, (2011), aseguran que el diseño curricular en un programa académico incluye varias fases: de fundamentación, definición de ejes problemáticos y estructuración. El primero, plantea la intencionalidad formativa del programa, y “es la primera fase del diseño curricular y en primera instancia crea las bases, los principios y los criterios para organizar las actividades de su desarrollo” (p.509)

Actualmente, la orientación del diseño curricular en los programas de magíster en Chile, se dan en función del carácter declarado por éstos; dados sus distintos propósitos, diferentes facetas en la estructuración de los programas de postgrado tendrían distintas respuestas según se trate de programas académicos u orientados a la investigación o de programas profesionales. Así, entre otros aspectos, el perfil de quien ingresa, la base del diseño curricular, el grado o nivel de estructuración de los aprendizajes, las experiencias formativas privilegiadas, el perfil profesoral privilegiado, el tipo de trabajo de grado, el perfil de egresado y los evaluadores del programa y sus productos diferirían según el propósito central del programa (Sánchez Maríñez, 2008).

Tabla 1

Comparación entre magíster académico y profesional

Faceta / Tipo de Programa	Académico	Profesional
Propósito del Programa	Desarrollo de capacidades de investigación o creación intelectual o artística.	Desarrollo de conocimientos/competencias profesionales.
Perfil del Ingresante	Egresado terminal de programas de grado, con o sin experiencia profesional, con intereses en la investigación, producción intelectual o creación artística.	Profesional, preferiblemente con experiencia acumulada, en busca de especialización o profundización de conocimientos y competencias aplicados.
Base del Diseño Curricular Nivel de Estructuración de los Aprendizajes	Basado en disciplinas o áreas Media a Baja, valoración del estudio y producción independiente, seminarios.	Basado en competencias Alta a Media, predominio de cursos, talleres y prácticas estructuradas.
Experiencias Formativas	Participación en actividades de investigación o producción intelectual o creación artística.	Participación en proyectos aplicados e internados.
Perfil Profesional Privilegiado Trabajo de Grado	Investigador/ Docente. Revisión de literatura. Tesis o Disertación: Investigación o Creación Intelectual.	Profesional/ Docente. Proyectos o Prototipos. Tesis o Disertación: Modelos o Sistemas de Intervención o Tratamiento.
Perfil del Egresado Evaluadores del Programa y sus Productos	Investigador o Docente. Pares Académicos.	Profesional o Consultor. Expertos profesionales o empleadores o beneficiarios de la actividad profesional.

Fuente: adaptado de Sánchez Maríñez (2008).

Teniendo en cuenta la Tabla 1, podría afirmarse que la base del diseño curricular de todo programa profesional se caracterizaría por basarse en competencias. Sin embargo, considerando las características del programa en estudio, se plantea que a pesar de ser un programa de magíster de carácter profesional, éste no se ha asumido desde un diseño curricular basado en competencias, por lo que se asumirá desde una mirada amplia, esto es, desde resultados de aprendizaje, pues, si bien el magíster analizado no lo declara, la Comisión Nacional permite sugerirlo, al afirmar que “el perfil de egreso establece con claridad los conocimientos, las habilidades y otros resultados de aprendizaje que deben adquirir los graduados para alcanzar su formación de magíster profesional” (Comisión Nacional de Acreditación, 2016).

Diseño de programa basado en Resultados de aprendizaje

Jerez, Hasbún, & Rittershausen (2015), plantean que los resultados de aprendizaje (RA) es un concepto que ha sido abordado por diferentes autores. Por un lado, se consideran “enunciados acerca de lo que se espera que el estudiante sea capaz de hacer como resultado de una actividad de aprendizaje (Jenkins & Unwin, 1996, citado en Jerez et al., 2015). Por otra parte, Bingham, (1999, citado en Kennedy, 2007), afirma que se trata de “una descripción explícita acerca de lo que un aprendiente debe saber, comprender y ser capaz de hacer como resultado del aprendizaje” (p.18). Adicionalmente, entre otras maneras de entenderlo, es como “una declaración escrita de lo que se espera que el estudiante sea capaz de hacer al final del módulo, curso de unidad o la calificación (Adam, 2007 citado en Jerez et al., 2015, p.40).

Algunas de las características de la formación basada en resultados de aprendizaje, según Jerez et al. (2015) son las siguientes: está impulsada por las necesidades, por los resultados, tienen un enfoque de diseño descendente- relaciona las necesidades con la finalidad del programa-, en él se especifican los resultados y sus niveles – son objetivos que se describen en función de una taxonomía de aprendizaje-, la atención se desplaza desde la enseñanza al aprendizaje-los profesores actúan como facilitadores, la autoevaluación y evaluación continua cobran importancia- y, finalmente, el marco es holístico en sus resultados, es decir, se espera que el logro no sea un fin en sí mismo, sino que tenga un alto nivel de integración con otros saberes.

Finalmente, los modelos de formación basados en resultados de aprendizaje (RA) se operacionalizan mediante la definición de un perfil de egreso (Möller & Gómez, 2014).

Coherencia en el diseño curricular

Garduño Estrada (1999, citado en López Quiroz, 2011), afirma que la coherencia es entendida también como congruencia; y se refiere a la existencia de la adecuada correspondencia entre los insumos humanos y físicos, con los procesos y resultados de formación propuestos de antemano por una institución de educación superior.

La coherencia también puede verse desde una perspectiva interna al igual que desde una externa; la primera se presenta desde la visión del proceso y la segunda desde la visión del producto, la Tabla 2, muestra la distinción entre ambos conceptos.

Tabla 2

Descripción de los criterios de coherencia para la evaluación de planes y programas en Educación Superior

Coherencia Interna	Coherencia Externa
<p>Acción de análisis evaluativo en función del grado de integración lógica de los distintos componentes, elementos y estructura de las asignaturas propias y singulares de un Plan de Estudios específico, estudiados en sí mismos como un sistema coherente que conforma el llamado “<i>tejido curricular</i>”, en un entramado vertical-horizontal que se desarrolla en el transcurso de tiempo explicitado por el mismo Plan. (Visión de proceso).</p>	<p>Acción de análisis evaluativo en función del grado de integración lógica de los componentes de un Plan de Estudios específico, en directa relación con: la declaración de los objetivos, perfiles de egreso y formación profesional y valórica existentes como metas finales al egreso del Plan de Estudios cursado. (Visión de Producto).</p>

Fuente: adaptada de López Quiroz, 2011, p.61.

No obstante, a la luz de este proyecto, la coherencia interna será entendida como la articulación lógica entre los diferentes componentes de los programas de asignatura y las dimensiones declaradas por el perfil de egreso y será motivo de análisis en tanto se considera “la condición básica para que un programa logre una acreditación de calidad” (Guzmán Utreras, 2015).

Perfil de Egreso

El perfil de egreso se concibe como una declaración formal que hacen las instituciones frente a la sociedad y frente a sí mismas, en ésta, se comprometen con la formación de una identidad profesional dada, señalando con claridad los compromisos formativos que implica y que constituyen el carácter identitario de la profesión en el marco de la institución, a la vez que especifican los principales ámbitos de realización de la profesión y sus competencias clave asociadas (Hawes, 2010). De este modo, la definición del perfil contribuye a que tanto estudiantes como empleadores conozcan el proceso formativo, mientras su logro permite dar

cuenta de la eficiencia y eficacia del programa para su mejora, por lo que es un aspecto valorado y evaluado en los procesos de acreditación (CINDA, 2009).

En línea con lo anterior, para el CINDA (2009), “un perfil de egreso debe constituirse en el principal eje articulador de los procesos de diseño, desarrollo y evaluación del currículo” (p.107), por lo que éste, por ejemplo, en un diseño de programa basado en competencias aporta tales competencias como aspecto básico para “diseñar y desarrollar los programas y unidades de aprendizaje” (CINDA, 2009, p.107).

En particular, el perfil de egreso corresponde a la

“descripción de los rasgos y competencias propios de un profesional que se desempeña en el ámbito de la sociedad en campos que le son propios y enfrentando problemas, movilizándolo diversos saberes y recursos de redes y contextos, capaz de dar razón y fundamentación de sus decisiones, y haciéndose responsable de las consecuencias” (Hawes y Troncoso, 2007, citados por Hawes, 2010, p. 3).

Por su parte, Díaz Barriga (1996 citado en Aguilar & Vargas-Mendoza, 2011) propone que el perfil de egreso está compuesto por conocimientos, habilidades, actitudes y componentes de una práctica profesional.

Desde hace unos años, en Chile se avanza en un proceso de renovación curricular que le ha implicado a las diferentes Instituciones levantar esfuerzos por explicitar su propia definición de Perfil de Egreso (Möller & Gómez, 2014).

Finalmente, el perfil de egreso en algunos casos está operacionalizado mediante competencias y en otros, a través de resultados de aprendizajes, definidos acerca de lo que se espera que un aprendiente sepa, comprenda y / o sea capaz de demostrar una vez terminado el proceso de aprendizaje (ECTS, 2005 citado en Kennedy, 2007).

Programas de Asignaturas

Los programas de asignaturas son documentos formales que “contienen la presentación y organización de las materias de un curso o asignatura, los aprendizajes esperados y las formas de evaluación, entre otros contenidos. Sus formatos son variables según la institución, sin embargo, tienen una mayoría de elementos en común” (Nadal, 2005 citado en González-Arias, Carabantes Olivares, & Muñoz-Carreño, 2016, p.81), que responden, en general, a preguntas como las que se señalan en la Tabla 3.

Tabla 3

Preguntas a la que responden los componentes de los programas de asignatura

Componentes	Preguntas a las que responde
Identificación General	¿Cuál es el nombre del curso?
Descripción	¿En qué consiste la asignatura?
Objetivos	¿Qué objetivos de aprendizaje se plantea?
Contenidos	¿Qué contenidos cubre?
Metodología	¿Cómo serán transmitidos los contenidos?
Evaluación	¿Cómo se verificará el logro de los resultados?
Bibliografía	¿Cuál es la bibliografía básica?

Fuente: elaboración propia

El primer componente suele especificar el nombre del curso; en el segundo se aborda de qué trata la asignatura; en el tercero se plantean las metas específicas que se buscan; en el cuarto, los contenidos en la secuencia en que serán abordados; en el quinto, la forma de enseñanza-aprendizaje en que se basará el docente; en el sexto, se describe la manera en que se evaluará el aprendizaje de los estudiantes y, en séptimo lugar, se declaran los textos básicos y/o complementarios en que se fundamentará el curso.

Pregunta de investigación

¿Cuál es el nivel de coherencia interna que existe en el perfil de egreso y los programas de cursos comunes y de mención de un magíster en educación profesional chileno?

Objetivos

Objetivo General

Analizar la coherencia que existe entre el perfil de egreso y los programas de los cursos comunes y de mención de un programa de Magíster en Educación de carácter profesional impartido por una universidad chilena mediante pánél de jueces.

Objetivos específicos

- Determinar el grado de relación entre los componentes de los programas de las asignaturas comunes y de mención y las dimensiones del perfil de egreso.
- Determinar el grado de relación entre los objetivos de los cursos y perfil de egreso.

Metodología

Para responder a la pregunta de investigación, se diseñó una metodología compuesta por dos etapas. La primera hace uso del coeficiente Kappa de Cohen, y la segunda, del Kappa de Fleiss, ésto debido a la cantidad de observadores participantes; ambas etapas contaron con un panel de jueces.

En el primer caso, para realizar el análisis de la información se aplicó el estadístico Kappa de Cohen dado que permite determinar el nivel de acuerdo entre quienes desarrollaron esta matriz. Aunque este estadístico tiene un rango entre -1 y 1, generalmente se ubica entre 0 y 1. El coeficiente 1 indica acuerdo perfecto, mientras 0 muestra el valor esperado por el azar. (Sim & Wright, 2005 citado en Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008).

A continuación, la Tabla 4 detalla la nomenclatura que fue considerada para determinar el grado de acuerdo o desacuerdo que existió entre los jueces:

Tabla 4

Valoración del Coeficiente Kappa

Kappa	Grado de Acuerdo
< 0	Sin acuerdo
0 - 0,2	Insignificante
0,2 - 0,4	Bajo
0,4 - 0,6	Moderado
0,6 - 0,8	Bueno
0,8 - 1	Muy bueno

Fuente: adaptado de Landis & Koch (1977)

Por otra parte, en la segunda etapa, para interpretar la información hallada se consideró utilizar el estadístico Kappa de Fleiss dado que determina la concordancia inter-observador cuando hay de tres a más observadores a través de un coeficiente (Fleiss, 1971), que al igual que el Kappa de Cohen, como se observó anteriormente, puede tomar valores entre -1 y +1; el mayor acuerdo se ve reflejado en tanto más se acerque a +1 (Cerdeña Lorca & Villarroel Del P., 2008), por el contrario, en cuanto más se aleje de dicho valor, su desacuerdo podría indicar dificultad en la clasificación o ambigüedad en los indicadores para decidir en cualquier sentido (Escobar-Pérez et al., 2008).

Finalmente, los resultados se presentarán de acuerdo con los datos que presenten mayor y menor consenso.

Adicionalmente, es importante aclarar que, al momento de desarrollar la matriz en ambas etapas, no se profundizará en el concepto de presencia o ausencia, ni de contribución alta, media o baja por petición de quienes requirieron la realización de este proyecto. Por lo tanto, cada persona o juez desarrollará las matrices de acuerdo a lo que cada uno entienda por éstos.

Primera etapa

A fin de responder el primer objetivo planteado en el proyecto, se adaptó un instrumento diseñado y validado por Castañeda et al. (2011) para evaluar el curriculum formal en carreras pedagógicas, con el propósito de medir la coherencia interna entre los diferentes componentes de un diseño de programa, esto es, el perfil de egreso (PE) y los programas de las asignaturas (PA) que conforman su plan de estudios tal y como aparece en la Tabla 5.

Tabla 5

Matriz de coherencia interna entre las dimensiones del Perfil de Egreso y los componentes de los programas de asignatura

PE	PA	Identificación	Descripción	Objetivos	Contenido	Metodología	Evaluación	Bibliografía
PEG1								
PEG2								
PEG3								
PEG4								
PEG5								
PEM1								
PEM2								
PEM3								
PEM4								

Fuente: adaptado de Castañeda et al., 2011.

La Tabla 5, muestra en primer lugar, en el orden de las filas, las nueve dimensiones que componen el perfil de egreso del programa de magíster; cinco de estas pertenecen al perfil de egreso general (PEG), compartido por otras menciones que ofrece el magíster, y las cuatro últimas al perfil de egreso específico de la mención curriculum escolar (PEM). En particular, su descripción se detalla en la Tabla 6.

Tabla 6

Descripción de la nomenclatura de las dimensiones del perfil de egreso

Nomenclatura	Descripción de las dimensiones
PEG1	Comprende y examina críticamente tendencias actuales en investigación educacional, en relación a su aplicación a contextos educativos.
PEG2	Utiliza el conocimiento pedagógico disciplinar en la coordinación y ejecución de proyectos en distintos niveles educativos para mejorar prácticas pedagógicas
PEG3	Caracteriza la situación educativa en un contexto globalizado, con el objetivo de establecer su vinculación con el desarrollo local y nacional de su especialidad.
PEG4	Participa colaborativamente en la búsqueda de soluciones a problemas educacionales en su área disciplinar.
PEG5	Manifiesta una actitud responsable y comprometida con sus propias necesidades, las de los otros y las de la sociedad en la que se desempeña, abordando los problemas educativos en conformidad con los valores éticos y a los principios que inspiran la universidad.
PEM1	Aplica categoría conceptual propias del campo curricular a procesos de diagnóstico, análisis e interpretación del contexto educativo escolar.
PEM2	Diseña y desarrolla proyectos de investigación y evaluación curricular, en el contexto escolar, mediante el uso pertinente de métodos, procedimientos y protocolos propios de la especificidad curricular.
PEM3	Realiza análisis comparativos en materia curricular, aplicando categorías curriculares e información actualizada, respecto de sistemas y niveles educativos a nivel internacional.
PEM4	Lidera procesos de construcción, contextualización y gestión curricular, en diversos ámbitos y niveles del sistema escolar, tendientes a mejorar la calidad y equidad de la educación.

En segundo lugar, en la parte superior de la matriz, en el orden de las columnas, se consideraron los componentes de los programas de asignatura (PA), ésto es, la identificación de cada asignatura, su descripción, objetivos, contenidos, metodología, evaluación y bibliografía, distinguiendo tanto las asignaturas comunes como de las de mención bajo la siguiente nomenclatura:

Tabla 7

Nomenclatura de las Asignaturas

Asignaturas	Nomenclatura	
Comunes	Seminario de Políticas Educativas y Sistemas Educativos	AC1
	Seminario de Análisis Multidisciplinario de la Educación	AC2
	Metodología Cualitativa en Educación	AC3
	Metodología Cuantitativa en Educación	AC4
Mención	Fundamentos Curriculares	AM1
	Investigación y Evaluación Curricular	AM2
	Construcción y Gestión Curricular	AM3
	Análisis de Casos de Curriculum Escolar	AM4
	Proyecto de Magíster	AM5

Fuente: elaboración propia

Posteriormente, dicha matriz fue respondida con una escala dicotómica de 0 y 1 que hace alusión a la ausencia y presencia, respectivamente, de cada una de las dimensiones del perfil de egreso en cada componente de los programas de asignatura.

Tabla 8

Nomenclatura de la presencia/ausencia de las dimensiones del perfil de egreso en los componentes de los programas de asignatura

Grado de presencia	Puntaje	Definición
Ausente	0	No existen elementos vinculados a la dimensión del perfil de egreso
Presente	1	La dimensión del perfil de egreso se encuentra de manera explícita en el componente del programa

Fuente: elaboración propia

Objeto de análisis: programas actualizados de las asignaturas de nueve de los cursos que componen el magíster estudiado al igual que su perfil de egreso declarado.

Muestra: la matriz fue respondida por dos estudiantes del magíster analizado. Una de ellas, cursó la mayoría de las asignaturas estudiadas y la otra estudiante, al pertenecer a otra mención del magíster, cursó únicamente las asignaturas comunes, sin embargo, las dos estudiantes analizaron todos los programas de asignaturas considerados para el análisis.

De antemano, vale la pena destacar que se espera que el análisis se haga sobre 1.134 datos, que corresponderían a la suma de respuestas de cada observador frente a nueve asignaturas, con siete componentes cada una, para nueve dimensiones, es decir, en total 567 cada uno de ellos.

Segunda etapa

Para responder el segundo objetivo propuesto, nuevamente se adaptó el instrumento diseñado y validado por Castañeda et al. (2011), pero, en esta ocasión, contrastando únicamente los objetivos de cada uno de los programas de asignatura actualizados, con las dimensiones del perfil de egreso del magíster analizado, tal como se muestra en la Tabla 9.

Tabla 9

Matriz de grado de relación entre los objetivos de los programas de asignatura y cada dimensión del perfil de egreso.

O \ PE	PERFIL DE EGRESO X
O1	
O2	
O3	
O4	
O5	
O6	
...	
O32	
O33	
O34	
O35	

Fuente: adaptado de Castañeda et al., (2011)

En la columna denominada “perfil de egreso X” se incorporó la descripción de cada una de las dimensiones del perfil de egreso. Por ejemplo, en el Perfil de Egreso de la mención Curriculum Escolar (PEG2): “Utiliza el conocimiento pedagógico y disciplinar en la coordinación y ejecución de proyectos en distintos niveles educativos para mejorar las prácticas educativas”. Por su parte en las filas, se describieron cada uno de los objetivos de los programas de asignatura (ver Anexo 10) sin especificar a qué asignatura pertenecía cada uno de éstos, a fin de evitar sesgos en las respuestas.

Seguidamente, y con el objetivo de evaluar el nivel de contribución de los objetivos a cada dimensión del perfil de egreso, se consideró una escala de 1 a 3, que responden a una contribución baja, media y alta respectivamente.

Tabla 10

Nomenclatura del nivel de contribución de cada objetivo de los programas de asignatura a cada dimensión del perfil de egreso

Grado de relación de los objetivos	Nomenclatura	Definición
Bajo	1	Se evidencian pocos elementos de la dimensión del perfil de egreso en el objetivo.
Medio	2	El objetivo evidencia implícitamente la dimensión del perfil de egreso o no es completamente claro.
Alto	3	Los elementos de la dimensión del perfil de egreso están explícitamente en el objetivo.

Fuente: elaboración propia.

Objeto de análisis: programas actualizados de las asignaturas de nueve de los cursos que componen el magíster estudiado al igual que su perfil de egreso declarado.

Muestra: dicho instrumento fue respondido por siete estudiantes del magíster en Educación-cohorte 2015 que cursaron las asignaturas analizadas al 2016. Fue una muestra intencionada dada la poca disponibilidad de tiempo de los egresados y estudiantes para responder esta matriz. Se buscó que la respondieran varios estudiantes que hubiesen estudiado el programa para optimizar el desarrollo de la misma, pues, considerando que el equipo que lideraba el proyecto también formaba parte de ésta se buscó evitar el sesgo de la respuesta que solo éste pudiera dar y así poder contribuir a su validez.

Resultados

El análisis, que busca aportar al nivel de coherencia interna entre el perfil de egreso y los programas de asignatura de un magíster en educación de carácter profesional, se desarrolló con base en los coeficientes Kappa que se observaron en las dos fases metodológicas del proyecto; la primera, en relación a la *presencia* del perfil en cada uno de los componentes de los programas de asignatura y la segunda en relación a la *contribución* de los objetivos de éstos. En consecuencia, los resultados se presentarán del siguiente modo:

Para empezar, se hará alusión a la concordancia inter-observador que se evidenció en ambas etapas; posteriormente, se señalarán, por un lado, los principales acuerdos que hubo entre los observadores frente a la presencia del Perfil de egreso en las dimensiones, asignaturas y componentes, de donde se destacará la contribución más alta de los objetivos a éste, y por otra parte, el mayor consenso sobre la ausencia del Perfil de egreso y las contribuciones más bajas de los objetivos de las asignaturas a éste; para finalizar con los datos que presentan menor grado de concordancia.

La concordancia inter-observador que se evidenció en la primera fase, fue *bajo* (ver Anexo 2), mientras en la segunda, fue *insignificante* (ver Anexo 7). Sin embargo, al aplicar la misma fórmula Kappa de manera desagregada en cada ítem de los instrumentos, se pudo constatar que hubo mayor fuerza de concordancia en algunas dimensiones, asignaturas y componentes que sobre otros, como a continuación se detalla.

Principales coincidencias frente a la *presencia* del Perfil de Egreso: dimensiones, asignaturas y componentes

En cuanto a la *presencia* del perfil de egreso en los programas de asignatura, el acuerdo que se obtuvo en la dimensión alusiva a la aplicación de categoría conceptual (PEM1) fue el más alto, siendo *moderado* (ver Anexo 4) y, en contraste con las demás, se hizo notable el porcentaje de coincidencias sobre su presencia en diferentes asignaturas. En este sentido, se identificó que está presente, principalmente, en los componentes de las asignaturas de mención y, contrario sensu, destaca su ausencia en los componentes de las asignaturas comunes (ver Anexo 1).

Respecto a las asignaturas, la referida a la evaluación curricular (AM2), fue la que obtuvo el coeficiente Kappa más alto respecto a las demás en la primera etapa, al igual que el mayor porcentaje de acuerdo frente a la *presencia* del perfil de egreso en sus componentes del programa de asignatura, pese a que dicho porcentaje no fue el más sobresaliente en esta misma asignatura, pues, la mayoría de coincidencias se dieron sobre la ausencia del perfil. De todos modos, vale la pena resaltar que las mayores coincidencias sobre la presencia del perfil de egreso se observaron en las dimensiones propias de la mención como también las ausencias sobre las dimensiones generales.

En relación con los componentes de los programas de asignatura, en general, el Coeficiente Kappa de Cohen obtenido, muestra que hubo una fuerza de concordancia *mediana* entre los dos observadores que participaron en esta etapa. Acorde con esto, las concordancias más altas, de mayor a menor fuerza, respecto a la presencia del perfil de egreso, se observaron en el contenido, la descripción y la bibliografía, respectivamente. En particular, dichos componentes tienen en común que cuentan con las principales coincidencias sobre la *presencia* del perfil de egreso respecto a los demás, en su mayoría, de las asignaturas de mención sobre la dimensión alusiva a la Aplicación de Categorías Conceptuales (PEM1) y, en mínima proporción, frente a las demás dimensiones de mención, sobre la relacionada con el Liderazgo de Procesos (PEM4).

Contribuciones más altas de los objetivos: por porcentaje, más no por nivel de concordancia.

En la segunda etapa, la fuerza de concordancia que predominó fue *leve*. No obstante, en las dimensiones que hacen referencia a la investigación (PEG1), a la evaluación curricular (PEM2) y la aplicación de categoría conceptual (PEM1), se observó un importante porcentaje de acuerdo entre los observadores, frente a la contribución alta de los objetivos de las asignaturas. Al respecto, como se observa en la Tabla 10, las asignaturas en las que, principalmente, sobresalen los acuerdos sobre este nivel de contribución, frente a las dimensiones del perfil de egreso, son las asignaturas de mención; los porcentajes de acuerdo entre los observadores sobre el nivel de

contribución bajo se aprecia, esencialmente, en los objetivos de las asignaturas comunes, y no se destaca el nivel medio de contribución.

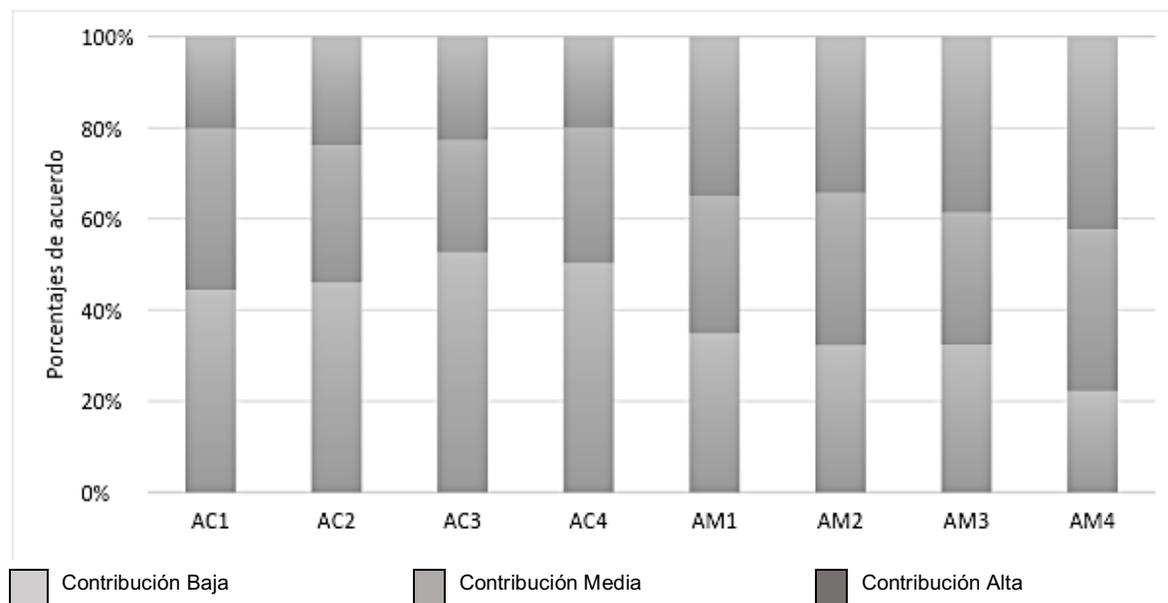


Figura 1. Porcentajes de acuerdo sobre la contribución en el perfil de egreso de los objetivos de cada asignatura

Fuente: Matriz; elaboración propia.

Por otra parte, se evidenció un destacado porcentaje de acuerdo frente a la contribución alta de los objetivos de las asignaturas de mención, especialmente, de Construcción Curricular (AM3) y Análisis de Casos (AM4) sobre la dimensión que hace referencia al liderazgo de procesos curriculares (PEM4), pese a ser una de las de mención menos contribuidas en términos generales.

Principales acuerdos sobre la ausencia del Perfil de Egreso

En relación a las dimensiones, si bien la fuerza de concordancia que se obtuvo en la primera fase, en la mayoría de éstas, osciló entre *leve* y *moderada*, también sobresalió el alto porcentaje de acuerdo frente a la *ausencia* de algunas dimensiones del perfil general, éstas son las relativas

a la actitud (PEG5), a la participación colaborativa (PEG4) y al uso del conocimiento pedagógico en proyectos (PEG2). Así mismo, aunque en menor proporción, en la dimensión de mención que hace énfasis en el liderazgo de procesos (PEM4), primó la ausencia.

Por otra parte, frente a las asignaturas, aunque el porcentaje de acuerdo sobre la ausencia del perfil en los componentes de las asignaturas fue el que destacó en los cursos, a excepción de construcción curricular (AM3) y proyecto de magíster (AM5), donde primó el desacuerdo, se evidenció que los porcentajes más altos se presentaron en las asignaturas comunes, en especial, en el seminario de políticas (AC1), que contó con una fuerza de concordancia moderada, muy por encima de las demás.

En particular, sobre los componentes de los programas de asignatura, se observa que la Identificación y los Objetivos contaron con los porcentajes más altos de coincidencia inter-observador sobre la *ausencia* del perfil de egreso en éstos, especialmente, frente a las dimensiones generales.

En el primer caso, como se evidencia en la Tabla 11, el componente de identificación presenta el mayor porcentaje de acuerdo entre los observadores sobre ausencia, principalmente, en las dimensiones alusivas al Conocimiento Pedagógico (PEG2), a la Participación Colaborativa (PEG4) y la Actitudinal (PEG5). En el segundo caso, esto es, el referido a los objetivos, vale la pena resaltar que, al igual que en el primer componente, se coincidió sobre la ausencia de cinco dimensiones; la mayoría de estas, pertenecientes al perfil general, exceptuando la asociada con la caracterización de la situación educativa (PEG3).

Tabla 11

Presencia de las dimensiones del perfil de egreso en la identificación de las asignaturas

	PEG1	PEG2	PEG3	PEG4	PEG5	PEM1	PEM2	PEM3	PEM4
AC1	0	0	1	0	0	0	0	SA	0
AC2	0	0	SA	SA	SA	0	0	0	0
AC3	1	0	0	0	0	0	0	0	0
AC4	1	0	0	0	0	0	0	0	0
AM1	0	0	0	0	0	1	0	SA	0
AM2	SA	0	0	0	0	1	1	SA	0
AM3	0	0	0	0	0	SA	SA	0	0
AM4	SA	0	0	0	0	SA	SA	SA	0
AM5	0	SA	SA	0	SA	SA	SA	SA	SA

Fuente: elaboración propia

Acuerdos destacados sobre las contribuciones más bajas de los objetivos.

En la segunda etapa, la dimensión alusiva a la actitud (PEG5), es la que cuenta con el porcentaje más alto de acuerdo entre los observadores sobre la contribución baja de los objetivos de las asignaturas, a pesar de contar con una fuerza de concordancia *pobre*. No obstante, la mayor fuerza de concordancia que se observó fue *moderada*; ésta correspondió a la dimensión que se enfoca en la caracterización de la situación educativa (PEG3), donde destaca la *contribución baja*, principalmente, de los objetivos de los cursos metodológicos (AC3 y AC4), de construcción (AM3) y evaluación (AM2). Similar al caso anterior, en la etapa de objetivos, se observa una fuerza de concordancia *leve*. Sin embargo, los porcentajes de acuerdo más importantes sobre el nivel de contribución baja se dieron en los objetivos de las asignaturas comunes, en especial, de las metodológicas, (AC4 y AC3) en el perfil de egreso. En contraste, según las coincidencias identificadas, destaca que, si bien entregan una contribución baja en la mayoría de asignaturas, son los objetivos que más contribuyen, tanto a la dimensión de Investigación (PEG1), como a la relacionada con el Diseño de Proyectos (PEM2).

Dimensiones, asignaturas y componentes con menor fuerza de concordancia.

Respecto a las dimensiones, a pesar que en la segunda fase se evidenció un mayor número de éstas *sin acuerdo* con relación a la primera, en las dos hubo coincidencia sobre la poca fuerza de concordancia en la dimensión que hace énfasis en la investigación (PEG1). Sin embargo, en la primera etapa, si bien fue la única dimensión que presentó tal fuerza, destacando un alto porcentaje de desacuerdo, seguido por la ausencia en los componentes de los programas de asignatura; en la segunda, se evidenció el mayor porcentaje de acuerdo entre los observadores sobre la contribución alta de los objetivos de asignatura al perfil de egreso, especialmente, atribuidas a metodologías cualitativa y cuantitativa.

Por otra parte, frente a las asignaturas, en las dos fases, la fuerza de concordancia *pobre* fue la más baja. En la primera, dicha fuerza correspondió a la asignatura de Proyecto (AM5) y a una metodológica (AC3). Sin embargo, conviene señalar, respecto a la primera asignatura, que ésta contó con un reducido número de componentes revisados, considerando que en su programa de asignatura tan solo se encontraron la identificación y la descripción; por ende, no se consideró la misma para la segunda etapa, pues, hacía énfasis en los objetivos, componente ausente en su programa.

Se observa que las dimensiones de mención del perfil de egreso son las que están más presentes en la asignatura de Proyecto (AM5), al menos, en su identificación donde hubo tres coincidencias sobre presencia, pues, en las dimensiones del perfil general sólo se coincidió una vez al determinar que la dimensión que hace énfasis en el uso del conocimiento pedagógico (PEG2) estaba presente en la descripción (ver Anexo 1).

En cuanto a la segunda etapa, las asignaturas que también contaron con una fuerza de concordancia *pobre*, fueron las de seminarios (AC1 y AC2), que hacen parte de las asignaturas comunes. Particularmente, se caracterizaron porque el porcentaje de acuerdo que sobresalió en éstas fue en la contribución baja de sus objetivos al perfil de egreso, aunque también tuvieron una contribución media destacada, en el primer caso en la dimensión sobre Análisis Comparativos (PEM3) y, en el segundo, a la dimensión que aborda el Liderazgo de Procesos Curriculares (PEM4).

Finalmente, en cuanto a los componentes de los programas de asignatura, el metodológico fue el que contó con la menor fuerza de concordancia, siendo *leve* (ver Anexo 5). Particularmente, los principales desacuerdos se vieron reflejados en las dimensiones relacionadas con la investigación (PEG1), las categorías conceptuales (PEM1), el diseño de proyectos de investigación (PEM2) y análisis comparativos (PEM3), como muestra el Anexo 1.

Conclusiones

En primer lugar, es importante resaltar que el estudio presentó limitaciones, especialmente, metodológicas que impiden emitir juicios concluyentes frente a los resultados, como por ejemplo que los observadores que participaron en la aplicación del instrumento contaron con características diferentes en lo referente a los estudios realizados en el magíster analizado.

Se recomienda que, para un próximo estudio similar, se establezcan desde el principio los criterios con los que se van a responder las matrices o, en su defecto, se indague en los jueces lo que ellos entienden por éstos al momento de desarrollarlas para poder comprender y analizar de una manera más profunda los resultados.

No obstante, lo anterior, se presentan, a continuación, algunas conclusiones, resaltando algunos consensos entre los observadores que se evidenciaron en los resultados, frente al objetivo que buscaba analizar la coherencia interna entre el perfil de egreso y los programas de las asignaturas comunes y de mención de un magíster en educación de carácter profesional en Chile:

Por un lado, se hizo evidente un alto índice de discrepancias entre los observadores para determinar tanto la presencia de las dimensiones del perfil de egreso en los componentes de las asignaturas como también, los niveles de contribución de los objetivos a dicho perfil. En particular, los coeficientes Kappa de Cohen y Fleiss, fueron *bajo e insignificante*, respectivamente. En este sentido, aunque superaron los índices esperados exclusivamente por el azar, dado que fueron mayores a cero (Sim & Wright, 2005 citado en Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008), podría inferirse, que hubo ambigüedad en las descripciones de cada ítem de los instrumentos que les permitiera decidir a los observadores en uno u otro sentido, tal como lo pudiera sugerir Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez (2008), al interpretar una concordancia baja.

Sin embargo, la escasa concordancia que hubo en ambas etapas, en términos generales, fue más evidente la relación entre las asignaturas de mención y las dimensiones de mención del perfil de egreso, a pesar que la más ausente fue la alusiva al liderazgo de procesos; no ocurrió así entre las dimensiones generales y la mayoría de las asignaturas. En estas últimas, las rutas

se desdibujan, a excepción de la dimensión referida a la investigación que es visiblemente contribuida por las asignaturas de metodología cualitativa y cuantitativa.

De lo anterior, podría deducirse que el perfil profesional de la maestría muestra ausencia de coherencia en términos de diseño con los programas de asignatura, más aún cuando una asignatura como proyecto de magíster, de la cual se esperaría pudiera evidenciar más la contribución del carácter profesional, se encuentra poco desarrollada con tan sólo dos componentes descritos. Es así como se recomendaría, que dicho programa describa con mayor profundidad y claridad cada uno de sus componentes.

En línea con lo expuesto, también se sugiere que diferentes asignaturas, en especial las de mención, describan en sus componentes situaciones con más prácticas estructuradas y/o talleres, de tal modo que se pueda hacer más evidente la presencia de un perfil de egreso alineado con el liderazgo de procesos (Sánchez Mariñez, 2008), pues, considerando las principales concordancias, los observadores estuvieron de acuerdo en que el perfil de mención está más presente de forma conceptual, al destacar la dimensión “Aplica categoría conceptual propias del campo curricular”.

De todos modos, vale la pena aclarar que, si bien se observa en los acuerdos que el perfil de egreso está más desarrollado en lo referido a investigación que a liderazgo de estudio, también consideramos que, aunque la investigación se ha asociado con un carácter académico, en educación, contribuye al perfil profesional de los educadores. Por lo tanto, en lugar de profundizar en la disyuntiva entre lo académico y lo profesional, sugerimos que tal liderazgo sea potenciado por las asignaturas metodológicas, en el sentido en que los temas propios de la mención se expliciten en sus programas, pues, es posible que, al no evidenciarse en su diseño, esto impida notar su coherencia con más dimensiones del perfil.

Por otra parte, es importante resaltar que en ninguno de los componentes de las asignaturas destaque una fuerza de concordancia alta sobre la presencia de las dimensiones del perfil de egreso, sino sobre la ausencia de éstas, especialmente, en la identificación y en los objetivos, razón por la cual, sumada a la *poca contribución* de los objetivos de las asignaturas que se observaron en la segunda etapa, se afecta la identificación clara de la coherencia que existe en el curriculum formal entre el perfil de egreso y los programas de asignatura.

En consecuencia, ante las disonancias advertidas, entre el perfil de egreso y los programas de asignatura, podríamos proponer una revisión de la redacción de las dimensiones del perfil de egreso, pues, de hacerse, permitiría una mejor incorporación de éstas en los programas de cursos, especialmente, en los componentes donde se evidenciaron las concordancias más altas de ausencia del perfil - identificación y objetivos – y los mayores desacuerdos- metodológico- para fortalecer su coherencia.

Finalmente, recomendamos una evaluación curricular del diseño como también de la puesta en práctica del magíster, que permita la participación de distintos actores del proceso de formación del mismo, como egresados, empleadores, ministerios, etc., en busca de contrastar la información obtenida a través de este análisis y, de este modo, contribuir a la mejora del programa.

Referencias

- Aguilar, J., & Vargas-Mendoza, J. (2011). Planeación Educativa Y Diseño Curricular: Un Ejercicio De Sistematización. Retrieved from http://www.conductitlan.net/notas_boletin_investigacion/140_planeacion_educativa_curriculum.pdf
- Brunner, J. J., & Ferrada Hurtado, R. (2011). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2011*. Retrieved from <http://www.cinda.cl/wp-content/uploads/2014/02/Educación-Superior-en-Iberoamérica-2011.pdf>
- Castañeda, M. T., Castro Rubilar, F., & Mena Bastías, C. (2011). Instrumentos para evaluar el currículum formal en carreras pedagógicas. *Panorama*, 6(10), 71–85.
- Cerda Lorca, J., & Villarroel Del P., L. (2008). Evaluación de la concordancia inter-observador en investigación pediátrica: Coeficiente de Kappa. *Revista Chilena de Pediatría*, 79(1), 54–58. <https://doi.org/10.4067/S0370-41062008000100008>
- Chile. Comisión Nacional de Acreditación. (2013). Aprueba criterios para la Acreditación de programas de postgrado.
- Comisión Nacional de Acreditación. (2016). Propuesta Comité Consultivo de Postgrado Operacionalización de Criterios de Evaluación para la Acreditación de Programas de Postgrado : Doctorado , Magíster Académico y Magíster Profesional Comisión Nacional de Acreditación.
- Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez De Contenido Y Juicio De Expertos: Una Aproximación a Su Utilización. *Avances En Medición*, 6, 27–36.
- Espinoza, O., & González, L. E. (2009a). Desarrollo de la formación de posgrado en Chile. *Revista Iberoamericana de Ciencia Tecnología Y Sociedad*, 5(13), 207–232. Retrieved from http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-00132009000200011&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Espinoza, O., & González, L. E. (2009b). Desarrollo de la formación de posgrado en Chile. *Revista CTS*, 5(13), 207–232. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2015.01.012>
- Fabara, E. (2012). La formación de Posgrado en Educación en el Ecuador Postgraduate studies in Education in Ecuador.
- Fleiss, J. L. (1971). Measuring nominal scale agreement among many raters. *Psychological Bulletin*, 76(5), 378–382.
- González-Arias, M. I., Carabantes Olivares, E., & Muñoz-Carreño, N. E. (2016). Construcción y Validación de la Escala de Apreciación de la Calidad del Programa de Asignatura: Propuesta para el Estudio de la Calidad de la Docencia. *Formación Universitaria*, 9(1), 77–90. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062016000100009>
- Guzmán Utreras, E. (2015). Concepciones académico-profesionales implícitas en programas

- de magíster en educación acreditados en Chile. *Ciencia, Docencia Y Tecnología*, (51), 153–173. Retrieved from http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17162015000200006&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Hawes, G. (2010). Perfil de egreso. *Lineamientos Para La Transformación Del Curriculun de La Formación Profesional*, 1–18.
- Jerez, O., Hasbún, B., & Rittershaussen, S. (2015). *El diseño de Syllabus en la Educación Superior: Una propuesta metodológica* (Ediciones). Santiago de Chile.
- Kennedy, D. (2007). *Writing and Using Learning Outcomes: A Practical Guide*. Cork: University College Cork.
- Landis, J., & Koch, G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 159–74.
- López Quiroz, M. I. (2011). Relevance and Consistency for Initial Evaluation of Programmes : Theoric and Methodologic Proposal De Pregrado : Una Propuesta Teórico-, 49–71.
- Möller, I., & Gómez, H. (2014). Coherencia entre perfiles de egreso e instrumentoss de evaluación en carreras de educación básica en Chile. *Calidad En La Educación*, 41, 17–49.
- Sacristán, J. J. (1991). Capítulo VIII. El curriculum en la acción. La arquitectura de la práctica. *El Currículum: Una Reflexión Sobre La Práctica*, 240–334. Retrieved from http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/profesorado/sitios_catedras/902_didactica_general/material/biblioteca_digital/gimeno_sacristan_unidad_3_TallerAct.pdf
- Sánchez Maríñez, J. (2008). Una propuesta conceptual para diferenciar los programas de posgrado profesionalizantes y orientados a la investigación. Implicaciones para la regulación, el diseño y la implementación de los programas de postgrado. *Ciencia Y Sociedad*, XXXIII(3), 327–341.
- Scheele, J. (2009). Procesos de acreditación: Información e indicadores. *Centro de Políticas Comparadas de Educación*, 1–54. Retrieved from http://www.cna.gov.co/1741/articulos-186502_JScheele.pdf
- Tovar, M. C., & Sarmiento, P. (2011). El diseño curricular, una responsabilidad compartida. *Cuadernos de Bioetica*, XXII(3), 508–517.
- Tunnermann, C. (2008). La calidad de la educacion superior y su acreditacion: La experiencia Centroamericana. *Revista Da Avaliaçãõ Da Educaçãõ Superior*, 13, 313–336. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772008000200005>

Anexos

Anexo 1. Respuestas sobre la presencia de las dimensiones del perfil de egreso en las asignaturas comunes y de mención

	Dimensiones	PEG1		PEG2		PEG3		PEG4		PEG5		PEM1		PEM2		PEM3		PEM4	
		Componentes		A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
		A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
AC1	Identificación	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
	Descripción	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Objetivos	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Contenido	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
	Metodología	0	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
	Evaluación	0	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
	Bibliografía	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
AC2	Identificación	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
	Descripción	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
	Objetivos	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
	Contenido	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
	Metodología	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0
	Evaluación	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
	Bibliografía	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
AC3	Identificación	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Descripción	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0
	Objetivos	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0
	Contenido	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0
	Metodología	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0
	Evaluación	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0
	Bibliografía	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0
AC4	Identificación	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Descripción	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Objetivos	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Contenido	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
	Metodología	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0
	Evaluación	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0
	Bibliografía	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0

	Dimensiones	PEG1		PEG2		PEG3		PEG4		PEG5		PEM1		PEM2		PEM3		PEM4	
		Componentes		A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
		A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
AM1	Identificación	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0
	Descripción	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	1

	Objetivos	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0
	Contenido	0	1	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1
	Metodología	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0
	Evaluación	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
	Bibliografía	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1
AM 2	Identificación	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0
	Descripción	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	1
	Objetivos	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0
	Contenido	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	1
	Metodología	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0
	Evaluación	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0
AM 3	Bibliografía	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1
	Identificación	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0
	Descripción	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0
	Objetivos	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1
	Contenido	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0
	Metodología	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0
AM 4	Evaluación	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1
	Bibliografía	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1
	Identificación	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0
	Descripción	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1
	Objetivos	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1
	Contenido	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1
AM 5	Metodología	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0
	Evaluación	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0
AM 5	Bibliografía	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
	Identificación	0	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0
	Descripción	0	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1

Anexo 2. Resultado/coeficiente índice kappa de cohen de respuestas sobre presencia / ausencia de los componentes de las asignaturas de un magíster en educación en las dimensiones del perfil de egreso.

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Observador1 *	522	100,0%	0	0,0%	522	100,0%
Observador2						

**Tabla de contingencia Observador1 *
Observador2**

Recuento

		Observador2		Total
		0	1	
Observador	0	327	98	425
	1	43	54	97
Total		370	152	522

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Medida de acuerdo	Kappa	,268	,046	6,379	,000
N de casos válidos		522			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Anexo 3. Kappa de Cohen – Acuerdo por asignaturas.

Componentes	AC1	AC2	AC3	AC4	AM1	AM2	AM3	AM4	AM5
Identificación	0,609	-0,174	1	1	0,609	0,5	0	0	0
Descripción	1	-0,174	-0,2	0	0,308	0,727	0,27	0,182	0
Objetivos	1	-0,174	-0,174	0	0,182	0,727	0,182	0,27	Sin info
Contenido	0,609	0	-0,174	-0,125	0,571	0,571	0,27	0,27	Sin info
Metodología	0,609	-0,286	-0,174	0,2	0,4	0,357	-0,286	0,727	Sin info
Evaluación	0,609	0,609	-0,174	0,2	0	0,727	0,053	0,727	Sin info
Bibliografía	0,4	0,357	-0,174	-0,125	0,769	0,78	-0,286	0	Sin info

Anexo 4. Kappa de Cohen – Acuerdo por dimensiones del perfil de egreso

Dimensiones	Porcentaje de Acuerdo	Pi de Scott	Kappa de Cohen	Alpha de Krippendorff	N Acuerdos	N Desacuerdos	N Casos	N Decisiones
PEG1	51,70%	-0,1	-0,06	-0,086	30	28	58	116
PEG2	81%	0,047	0,101	0,055	47	11	58	116
PEG3	75,90%	0,371	0,386	0,376	44	14	58	116
PEG4	84,50%	0,22	0,265	0,227	49	9	58	116
PEG5	87,90%	0,297	0,302	0,303	51	7	58	116
PEM1	72,40%	0,448	0,45	0,452	42	16	58	116
PEM2	65,50%	0,168	0,238	0,175	38	20	58	116
PEM3	58,60%	0,001	0,149	0,01	34	24	58	116
PEM4	79,30%	0,13	0,181	0,138	46	12	58	116

Anexo 5. Kappa de Cohen- Acuerdo por componentes de Programas de Asignatura

Componentes	K
Identificación	0,222
Descripción	0,308
Objetivos	0,256
Contenido	0,365
Metodología	0,115
Evaluación	0,269
Bibliografía	0,308

Anexo 6. Respuestas de los observadores frente a la contribución de los objetivos de las asignaturas al perfil general de egreso.

Dimensión Objetivos	PEG1							PEG2							PEG3							PEG4							PEG5							
	A	B	C	D	E	F	G	A	B	C	D	E	F	G	A	B	C	D	E	F	G	A	B	C	D	E	F	G	A	B	C	D	E	F	G	
AC101	1	2	3	3	1	1	2	1	2	2	3	2	2	3	1	2	2	3	2	1	3	1	2	2	3	1	1	2	1	2	1	3	1	1	1	
AC102	1	2	3	3	1	1	2	1	2	1	3	2	1	2	1	3	2	3	3	2	2	1	2	1	1	2	1	2	1	3	2	2	1			
AC103	1	1	3	3	2	1	2	1	1	1	2	2	1	2	1	3	3	3	3	3	2	1	1	2	1	1	2	1	2	1	3	1	1	1		
AC104	1	2	3	3	1	1	2	1	1	1	3	2	1	2	1	3	2	3	3	2	2	1	3	1	1	1	2	1	3	1	3	2	2	1		
AC201	1	3	1	2	2	1	2	1	3	2	3	2	2	2	1	3	1	3	1	1	2	1	3	1	2	2	1	2	1	3	1	3	1	1	1	
AC202	1	3	2	2	3	2	2	1	2	1	3	1	1	2	2	3	1	3	2	1	2	1	3	1	2	1	1	2	1	3	1	3	1	1	1	
AC301	3	3	3	3	2	3	3	1	1	3	3	2	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	3	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1		
AC302	3	2	3	3	2	3	3	1	1	2	3	2	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	3	1	1	2	1	1	1	3	2	1	1		
AC303	2	3	2	3	1	3	3	1	2	3	3	2	1	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	3	1	1	2	1	2	1	1	2	1	1	
AC304	2	2	2	3	1	3	3	1	1	3	3	2	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	2	1	1	1	3	1	1	1	1	
AC305	2	1	1	3	1	3	3	1	1	1	2	2	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	2	1	1	3	1	1	1	1	1	
AC401	3	1	3	3	2	3	3	1	1	1	3	2	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1	1	3	1	1	1	1	
AC402	3	1	3	3	3	3	3	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1	2	3	1	1	1	1	
AC403	2	2	2	3	2	3	3	1	1	1	3	2	2	3	1	1	1	3	1	1	2	1	1	2	3	1	1	2	1	1	1	3	1	1	1	
AC404	3	1	2	3	1	3	3	1	1	2	3	2	2	3	1	1	1	2	1	1	1	1	2	3	1	2	2	1	1	1	2	1	1	1	1	
AC405	3	1	3	3	2	3	3	1	1	2	3	2	2	3	1	1	2	2	1	1	1	1	1	3	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	
AC406	3	1	2	3	2	3	3	1	1	2	3	2	1	3	1	1	2	2	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1	2	3	2	1	1	1	
AC407	3	2	3	3	2	3	3	1	1	2	3	2	2	3	1	1	1	2	1	1	1	1	1	3	1	2	2	1	1	1	3	1	1	1	1	
AC408	3	3	2	3	1	3	3	1	2	3	2	2	3	2	1	1	1	2	1	1	2	1	3	1	3	1	2	2	1	1	1	2	1	1	1	
AM101	1	2	3	3	1	1	2	1	3	2	3	3	1	2	2	2	3	3	2	1	2	1	2	1	3	1	1	2	1	1	1	3	1	1	1	
AM102	1	2	3	3	1	1	2	2	3	2	3	2	1	2	1	3	1	2	2	1	2	1	3	3	2	1	1	2	1	1	1	3	1	1	1	
AM103	1	2	3	3	2	1	2	1	3	2	3	2	1	2	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	1	1	2	1	2	1	3	1	1	1
AM104	1	3	3	3	2	1	2	1	3	2	3	2	1	2	3	3	3	3	1	3	3	1	3	3	3	1	1	2	1	2	3	3	1	1	1	
AM201	2	2	3	3	2	2	2	1	1	3	2	2	1	3	1	2	1	2	1	1	2	1	2	1	3	1	1	2	1	2	2	2	1	1	1	1
AM202	1	3	3	3	3	2	3	1	2	3	2	2	1	3	1	2	2	2	1	1	2	1	3	2	2	1	1	2	1	2	1	2	1	1	1	1
AM203	1	2	2	3	1	2	3	3	3	2	3	3	2	3	1	2	1	2	1	1	2	1	3	2	3	2	1	2	1	3	1	1	2	1	1	1
AM301	1	2	3	3	1	1	2	2	3	3	3	3	2	3	1	2	3	2	2	2	2	1	2	1	2	1	1	2	1	1	1	3	1	1	1	1
AM302	1	2	3	3	1	1	2	2	3	3	3	2	1	3	1	2	3	2	3	1	2	1	3	2	2	1	1	2	1	3	1	3	1	1	1	1

AM303	1 3 2 3 1 1 2	3 3 3 3 3 3 3	1 2 1 1 1 1 1	1 3 2 3 2 1 2	1 3 1 1 2 1 1
AM304	1 3 2 3 1 1 2	3 3 3 3 3 3 3	1 2 1 1 1 1 1	2 3 2 3 2 2 2	2 3 2 1 2 2 1
AM305	1 2 1 2 1 1 2	2 2 2 3 2 1 1	1 1 2 2 2 1 2	1 2 2 3 1 1 2	1 1 3 2 1 1 1
AM401	1 3 3 2 2 3 2	2 3 3 3 2 2 3	2 2 3 3 2 1 2	1 3 1 3 2 3 2	1 3 1 3 1 1 1
AM402	1 3 3 2 2 3 2	2 3 3 3 2 2 3	3 2 2 3 2 1 3	1 3 1 3 2 1 2	1 3 2 3 2 1 1
AM403	1 1 3 2 1 3 2	1 2 1 3 2 1 2	1 1 2 3 2 1 2	1 2 2 3 2 1 2	1 2 3 3 1 1 1

Anexo 6. Respuestas de los observadores frente a la contribución de los objetivos de las asignaturas al perfil de egreso de la mención.

Dimensión Objetivos	PEM1							PEM2							PEM3							PEM4						
	A	B	C	D	E	F	G	A	B	C	D	E	F	G	A	B	C	D	E	F	G	A	B	C	D	E	F	G
AC101	1	2	3	3	2	1	3	1	1	1	2	2	1	2	1	3	2	2	2	2	2	1	1	1	3	2	1	2
AC102	1	2	1	3	2	2	3	1	1	1	2	2	1	2	1	3	3	2	2	1	2	1	2	1	2	1	1	2
AC103	1	2	1	3	2	1	3	1	1	1	2	1	1	2	2	2	1	2	2	2	2	1	1	1	3	1	1	2
AC104	1	3	1	3	2	1	3	1	1	1	2	2	1	2	1	3	1	3	2	2	2	1	1	1	3	2	1	2
AC201	1	3	2	3	2	1	3	1	1	1	3	1	1	2	1	1	1	3	2	1	3	1	2	2	3	2	1	2
AC202	1	3	1	3	2	1	3	1	1	1	3	1	1	2	2	1	1	3	2	1	3	1	2	2	3	2	1	2
AC301	1	1	3	2	2	1	2	1	2	3	3	2	2	3	1	2	3	2	1	1	2	1	2	2	3	2	2	2
AC302	1	1	1	2	2	1	2	1	2	3	3	3	2	3	1	2	3	3	1	1	1	1	1	1	3	1	2	2
AC303	1	2	1	2	2	1	2	1	2	3	3	3	3	3	1	2	1	3	1	1	1	1	1	1	3	1	1	2
AC304	3	1	1	2	3	1	2	1	2	3	3	3	2	3	1	2	1	3	1	1	1	1	2	2	3	2	1	2
AC305	1	1	1	2	1	1	2	1	2	3	3	3	2	3	1	2	1	3	1	1	2	1	1	1	3	1	1	2
AC401	1	1	1	3	1	1	2	1	2	3	3	3	2	3	1	2	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	2	1
AC402	1	1	3	3	1	1	2	1	2	1	3	3	2	3	1	2	2	2	2	1	1	1	2	1	2	1	3	2
AC403	1	1	1	3	2	1	2	1	2	1	3	3	2	3	1	2	2	2	2	1	1	1	2	1	2	1	2	2
AC404	1	1	2	2	2	1	2	1	2	2	3	3	2	3	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1

AC405	1 1 1 2 3 1 2	1 2 2 3 3 2 3	1 2 3 2 1 1 1	1 1 2 2 1 2 1
AC406	1 1 1 2 2 1 2	1 2 3 3 3 2 3	1 2 3 2 1 1 1	1 1 2 2 1 1 1
AC407	1 1 1 2 3 1 2	1 2 3 3 3 1 3	1 2 3 2 1 1 1	1 2 2 2 2 1 2
AC408	1 2 1 2 2 1 2	1 2 3 3 3 3 3	1 2 2 2 1 1 1	1 2 2 2 2 1 2
AM101	2 3 3 3 2 2 3	1 3 1 3 1 2 2	2 3 1 3 2 2 3	2 2 1 3 1 1 2
AM102	1 3 3 3 3 2 3	1 3 1 2 1 1 2	1 3 1 2 2 1 3	1 2 1 3 2 1 2
AM103	1 3 3 2 2 2 3	1 3 1 2 1 2 2	3 3 2 2 2 2 1	1 2 1 2 2 1 2
AM104	1 3 2 3 2 2 3	1 3 1 2 3 2 2	3 3 3 3 3 3 3	1 2 1 3 2 1 3
AM201	3 3 3 3 2 1 3	3 3 2 3 2 2 3	1 3 2 3 2 1 2	1 2 2 3 2 1 2
AM202	3 3 3 3 2 2 3	3 3 1 3 2 2 3	1 3 3 3 1 2 1	1 1 3 3 2 1 3
AM203	3 3 1 3 3 3 3	3 3 3 3 3 3 3	1 3 2 2 1 2 1	1 2 2 3 2 1 3
AM301	3 3 2 3 2 2 3	1 3 2 3 2 2 2	1 3 3 3 2 2 3	3 3 3 3 2 1 3
AM302	3 3 2 3 2 2 3	1 3 2 3 2 2 2	1 3 3 3 2 2 3	3 3 3 3 2 1 3
AM303	2 3 1 3 3 3 3	1 3 3 2 2 1 2	1 3 1 3 1 1 3	3 3 3 3 3 1 3
AM304	2 3 1 3 3 3 3	1 3 3 2 3 1 2	1 3 1 3 1 1 3	3 3 3 3 3 1 3
AM305	1 2 1 3 2 2 3	1 1 1 3 2 2 2	1 1 2 3 2 2 3	3 2 2 3 2 1 3
AM401	3 3 1 3 2 2 3	3 3 3 3 2 2 3	2 3 2 3 2 2 3	3 3 3 3 3 1 3
AM402	3 3 2 3 3 2 3	3 3 3 3 2 2 3	2 3 3 3 2 2 3	3 3 3 3 2 1 3
AM403	1 2 1 3 2 2 2	1 1 1 2 2 1 2	2 2 2 3 2 2 3	3 3 3 3 2 1 3

Anexo 7. Kappa de Fleiss – Acuerdo de respuestas de siete observadores sobre el nivel de contribución de los objetivos de las asignaturas comunes y de mención a las dimensiones del perfil de egreso.

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Observador 1 (A) Observador 2 (B) Observador 3 (C) Observador 4 (D) Observador 5 (E) Observador 6 (F) Observador 7 (G)	2380	100%	0	0%	2380	100%

Medidas simétricas

	Valor
Medida de Acuerdo Kappa	0,1107
N de Casos Válidos	2380

Anexo 8. Kappa de Fleiss sobre resultados de contribución de los objetivos de las asignaturas comunes y de mención a las dimensiones del perfil de egreso.

	PEG1	PEG2	PEG3	PEG4	PEG5	PEM1	PEM2	PEM3	PEM4
OAC1	-0,167	-0,069	-0,085	-0,09	-0,063	-0,129	-0,146	-0,055	-0,559
OAC2	-0,109	-0,037	-0,093	-0,145	-0,167	-0,146	-0,161	-0,148	-0,166
OAC3	-0,032	-0,11	-0,092	-0,148	-0,048	-0,073	-0,132	-0,107	0,041
OAC4	-0,053	-0,02	-0,133	-0,057	-0,06	-0,079	-0,118	-0,065	-0,002
OAM1	-0,143	-0,134	0,226	-0,123	-0,01	-0,097	-0,128	0,129	-0,124
OAM2	0,041	-0,027	-0,166	-0,123	-0,11	-0,099	0,127	-0,103	-0,008
OAM3	-0,078	0,139	0,145	0,013	0,029	-0,049	-0,111	-0,021	-0,037
OAM4	-0,118	-0,011	-0,099	-0,103	-0,11	0,009	0,19	-0,101	-0,138
AM5	Sin info								

Anexo 9. Respuestas sobre la presencia de las dimensiones del perfil de egreso. En los componentes de las asignaturas.

		PEG1		PEG2		PEG3		PEG4		PEG5		PEM1		PEM2		PEM3		PEM4	
		A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
IDENTIFICACIÓN	AC1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
	AC2	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
	AC3	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	AC4	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	AM1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0
	AM2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0
	AM3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0
	AM4	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0
	AM5	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0
DESCRIPCIÓN	AC1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	AC2	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
	AC3	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0
	AC4	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	AM1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	1
	AM2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	1
	AM3	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0
	AM4	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1
	AM5	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1
OBJETIVOS	AC1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	AC2	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
	AC3	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0
	AC4	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	AM1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0
	AM2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0
	AM3	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1
	AM4	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1
	AM5	Sin info																	
CONTENIDO	AC1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
	AC2	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
	AC3	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0
	AC4	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
	AM1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1
	AM2	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	1
	AM3	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0
	AM4	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1
	AM5	Sin info																	
METODOLOGÍA	AC1	0	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
	AC2	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0
	AC3	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0
	AC4	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0
	AM1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0
	AM2	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0

	AM3	1 0	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0	1 0	0 1	0 1	0 0
	AM4	1 1	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0	1 1	0 1	0 0	0 0
	AM5	Sin info									
EVALUACIÓN	AC1	0 1	0 0	0 1	1 1	0 0	0 0	0 1	0 0	0 0	0 0
	AC2	0 0	0 0	0 0	0 1	1 1	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0
	AC3	1 0	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0	0 1	0 1	0 0
	AC4	1 0	0 0	0 0	0 1	0 0	0 1	0 0	0 0	0 1	0 0
	AM1	1 0	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0	1 0	0 0	0 0	0 0
	AM2	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0	1 1	1 1	0 1	0 0
	AM3	1 0	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0	1 1	0 1	0 1	0 1
	AM4	1 1	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0	1 1	0 1	0 0	0 0
	AM5	Sin info									
	BIBLIOGRAFÍA	AC1	0 1	0 0	1 1	0 0	0 0	0 0	0 1	0 0	0 0
AC2		0 0	0 0	1 0	0 1	1 1	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0
AC3		1 0	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0	0 1	0 1	0 0
AC4		1 0	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0	0 1	0 0
AM1		0 0	0 0	1 1	0 0	0 0	1 1	0 0	1 1	0 1	0 1
AM2		0 0	0 0	1 0	0 0	0 0	1 1	1 1	1 1	1 1	1 1
AM3		1 0	0 1	1 0	0 0	0 0	1 1	0 1	0 1	0 1	0 1
AM4		1 0	0 0	1 0	0 0	0 0	1 0	0 0	0 0	0 0	0 0
AM5		Sin info									

Anexo 10. Nomenclatura de los objetivos de las asignaturas

Nomenclatura	Descripción de los objetivos de las asignaturas
AM101	Analizar los fundamentos conceptuales del currículum como dimensión estructurante de la enseñanza y del aprendizaje, resultado de procesos políticos y técnicos de selección de conocimientos y experiencias formativas.
AM102	Enjuiciar la vinculación existente entre tipos de conocimiento, núcleos disciplinarios del conocimiento escolar (artes, humanidades, ciencias, matemáticas) y la estructura curricular.
AM103	Comprender los procesos políticos y técnicos de los cambios contemporáneos del currículum escolar nacional, su estado actual y tendencias globales que impactan su desarrollo.
AM104	Evaluar críticamente y en perspectiva comparada internacional, las perspectivas paradigmáticas que orientan la producción curricular contemporánea.
AC301	Describir y analizar las etapas de la investigación educacional cuantitativa como proceso no lineal.
AC302	Analizar críticamente las implicancias teórico-empíricas de la investigación educacional.
AC303	Sistematizar y evaluar investigaciones como antecedentes de un estudio.
AC304	Formular hipótesis de trabajo sobre problemas educacionales, contrastables empíricamente.
AC305	Analizar y evaluar diseños de investigación en educación que permitan la contrastación empírica de hipótesis.
AC306	Analizar y aplicar los criterios de invalidez en una investigación educacional cuantitativa.
AC307	Analizar datos e interpretar sus resultados en diferentes tipos de diseños de investigación educacional.
AC308	Diseñar proyectos de investigación educacional en todas sus etapas
AC101	Adquirir categorías conceptuales para el análisis de los procesos de generación e implementación de políticas en el ámbito educativo
AC102	Analizar críticamente el rol del Estado, del sistema político y de la sociedad civil, y evaluar la 'calidad de la política' en relación al sector educativo
AC103	Conocer la evolución de las políticas educacionales de Chile desde 1980 al presente, en el contexto de las principales tendencias observadas en América Latina y en el mundo.
AC104	Comprender el impacto de las políticas sobre el sistema educativo del país desde criterios de calidad, equidad, cohesión social y competitividad.

AM201	Distinguir conceptualmente los alcances, límites e implicancias de los conceptos: investigación, evaluación y desarrollo curricular.
AM202	Analizar las perspectivas teóricas y metodológicas asociadas a investigaciones de desarrollo curricular de nivel macro y micro.
AM203	Diseñar propuestas de evaluación curricular aplicando criterios y procedimientos adecuados a las fases de diseño, implementación e impacto de un currículo, (así como las interrelaciones de los factores implicados en estas fases)
AC301	Analizar y comprender las bases teórico-epistemológicas y metodológicas de la investigación cualitativa en el campo educacional.
AC302	Manejar criterios de validez y calidad para el desarrollo de investigación cualitativa educacional y social.
AC303	Diseñar e implementar un proyecto de investigación cualitativo, de acuerdo a la naturaleza de su especialidad y nivel.
AC304	Producir y analizar datos cualitativos a partir de técnicas de análisis apropiadas al problema de estudio definido.
AC305	Conocer y utilizar prácticas de escritura académica y de divulgación del conocimiento científico, propias de la investigación cualitativa.
AM301	Comprender las dimensiones, componentes, fases y actores involucrados en los procesos de construcción del currículum escolar a nivel macro.
AM302	Caracterizar las dimensiones, componentes, fases y actores implicados en procesos de construcción curricular a nivel meso y micro.
AM303	Diseñar proyectos de construcción curricular para distintas modalidades existentes al interior del sistema escolar, los diversos niveles educacionales y áreas disciplinares de conocimiento.
AM304	Diseñar proyectos de mejoramiento de la gestión del currículum para distintas modalidades existentes al interior del sistema escolar, los diversos niveles educacionales y áreas disciplinares de conocimiento.
AME05	Analizar los roles y las condiciones del liderazgo para la gestión curricular.
AC201	Comprender las relaciones entre la práctica pedagógica y los modos de conocimiento que operan dentro de la misma.
AC202	Comprender el valor estratégico de la relación entre saberes y disciplinas en educación.
AM401	Comprender categorías de análisis para los procesos de diseño, implementación, gestión y evaluación curricular
AM402	Analizar procesos de diseño, implementación, gestión y evaluación curricular en casos de currículo nacional, local e institucional.
AM403	Analizar el rol del liderazgo en los procesos de toma de decisiones curriculares.