



Facultad de Ciencias de la Educación  
Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional  
Programa de Magíster en Educación Basada en Competencias

**Análisis documental sobre la evaluación de la competencia pensamiento crítico en los estudiantes de 3° y 4° medio PACE UOH**

Trabajo de Graduación para la obtención  
del Grado Académico de  
Magíster en Educación Basada en Competencias

**Estudiante:**  
Fernanda Hinojosa Villalobos

**Profesora Patrocinante:**  
Pamela Urra Sepúlveda

Talca, Enero 2022

## CONSTANCIA

La Dirección del Sistema de Bibliotecas a través de su unidad de procesos técnicos certifica que el autor del siguiente trabajo de titulación ha firmado su autorización para la reproducción en forma total o parcial e ilimitada del mismo.



Talca, 2022

Facultad de Ciencias de la Educación  
Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional  
Programa de Magíster en Educación Basada en Competencias

**Análisis documental sobre la evaluación de la competencia pensamiento crítico en los estudiantes de 3° y 4° medio PACE UOH**

Trabajo de Graduación para la obtención  
del Grado Académico de  
Magíster en Educación Basada en Competencias

**Estudiante:**  
Fernanda Hinojosa Villalobos

**Profesora Patrocinante:**  
Pamela Urra Sepúlveda

Talca, Enero 2022

## **Agradecimientos**

Mis sinceros agradecimientos a mi profesora guía: Pamela Urrea, quién me ha apoyado en este arduo camino de investigación. Muchas gracias profesora por su constante dedicación y dirección en esta investigación.

A mis profesores del MGEBC que contribuyeron a mi crecimiento personal y profesional.

A Alfonso, gracias por darme las energías que me faltaban y Marcelo, gracias por ser mi pilar incondicional.

A mis padres, gracias por apoyarme siempre a construir un camino lleno de ilusiones y sueños.

Fernanda Hinojosa Villalobos

## Índice de contenidos

	<b>Página</b>
<b>Resumen</b>	<b>6</b>
<b>Introducción</b>	<b>7</b>
<b>Capítulo N°1: Problematización y Objetivos de la investigación</b>	<b>9</b>
<b>1.1. Exposición general del trabajo</b>	<b>9</b>
<b>1.2. Contextualización y Delimitación del Trabajo</b>	<b>10</b>
<b>1.3. Preguntas y/o Hipótesis que guían el Estudio</b>	<b>22</b>
<b>1.4. Objetivos del Estudio</b>	<b>22</b>
<b>1.4.1 Objetivo general</b>	<b>22</b>
<b>1.4.1 Objetivos específicos</b>	<b>22</b>
<b>Capítulo N°2: Revisión de la literatura</b>	<b>23</b>
<b>2.1. Propedéuticos: Una mirada hacia la inclusión escolar</b>	<b>23</b>
<b>2.2. Tránsito histórico del Programa de acceso a la educación superior (PACE)</b>	<b>26</b>
<b>2.3. Implementación y objetivos del programa de acceso a la educación superior (PACE)</b>	<b>28</b>
<b>2.4. PEM: Desarrollo de competencias</b>	<b>31</b>
2.4.1. Desarrollo de la competencia de pensamiento crítico	31
2.4.2. Definición de la de la competencia de pensamiento crítico (a nivel teórico y nivel operacional de la UOH y del programa PACE).	33
2.4.3. Descripción de las actividades que realiza PACE-UOH para desarrollar y evaluar la competencia	35
<b>2.5. Evaluación de competencias</b>	<b>38</b>
2.5.1. Bases curriculares y el desarrollo de competencias	38
2.5.2. Concepto de competencia	41
2.5.3 Componentes de una competencia	43
<b>Capítulo N°3: Marco metodológico</b>	<b>45</b>
<b>3.1. Marco contextual de la investigación</b>	<b>45</b>
<b>3.2. Relación problema, objetivos y la opción metodológica</b>	<b>48</b>
3.2.1. Objetivo general	48
3.2.2. Objetivos específicos	48
3.2.3. Relación problema, objetivos y la opción metodológica	49
<b>3.3. Definición del tipo y diseño de la investigación</b>	<b>50</b>
<b>3.4. Descripción de la población y muestra</b>	<b>51</b>
<b>3.5. Operacionalización de las variables</b>	<b>52</b>
<b>3.6. Técnicas e instrumentos de recolección de datos</b>	<b>55</b>
<b>3.7. Técnicas de procesamiento y análisis de datos</b>	<b>57</b>
<b>3.8. Fases de validación y confiabilidad</b>	<b>61</b>

<b>3.9. Condición ética que asegura confiabilidad de datos</b>	<b>62</b>
<b>Capítulo N°4: Análisis y resultados</b>	<b>63</b>
<b>4.1. Análisis de los resultados obtenidos para cada objetivo específico y principios o generalidades que se pueden extraer de los resultados</b>	<b>63</b>
<b>4.2. Comparación o relaciones de los resultados con la literatura, implicancias teóricas o prácticas de los resultados y muestra los datos más significativos</b>	<b>65</b>
<b>4.3. Cuadros, gráficos, ilustraciones, imágenes y tablas numeradas, tituladas y fuentes</b>	<b>70</b>
<b>Capítulo N°5: Conclusiones y Recomendaciones</b>	<b>81</b>
<b>Capítulo N°6: Fuentes de información o Bibliografía</b>	<b>86</b>
<b>Capítulo N°7: Anexos</b>	<b>89</b>

## Resumen

El programa de acceso a la educación superior (PACE) nace como la primera política pública a nivel nacional de ingreso inclusivo a la educación superior el año 2014 en el segundo gobierno de Michelle Bachelet. Su propósito fundamental es restablecer el derecho a la educación superior y que se asegure el acceso efectivo de los estudiantes a las Instituciones de educación superior.

En tal sentido, el objetivo general de este trabajo de grado es analizar documentalmente la propuesta evaluativa de la competencia pensamiento crítico en los estudiantes pertenecientes al componente PEM-PACE en la UOH.

Con respecto a la metodología, el estudio se desarrolla a través un análisis documental, de tipo cualitativo y exploratorio sobre la propuesta evaluativa de la competencia pensamiento crítico en los estudiantes de 3° y 4° medio, pertenecientes al componente PEM-PACE de la UOH.

En síntesis, el resultado evidenció la importancia del desarrollo del pensamiento crítico, como competencia del siglo XXI, verificándose que el componente PEM-PACE de la UOH, no cuenta con criterios de evaluación ni instrumentos adecuados para evaluar la competencia, ya que el programa solo ha ejecutado en sus estudiantes un aprendizaje de dominio cognitivo, solo centrado en los conocimientos disciplinados en las diversas asignaturas.

## Introducción

El programa de acceso a la educación superior (PACE) es una política pública muy relevante e importante para mejorar y aumentar el porcentaje de ingreso a la educación superior y la retención de este grupo para evitar la deserción escolar. Este programa trabaja con estudiantes de tercer y cuarto año medio, de liceos con alta tasa de vulnerabilidad que se encuentran adscritos al programa PACE, fortaleciendo y desarrollando competencias del siglo XXI. Para luego habilitar al 15% de mejor ranking y brindarle un cupo en las diferentes carreras de las Instituciones de educación superior, que cuentan con este programa. Los estudiantes al ingresar por vía cupieron PACE, se les ayuda con apoyo académico y sicosocial los dos primeros años de la carrera, a través de un equipo multidisciplinario.

En esta investigación se logra detectar que la planificación de las acciones y actividades para el refuerzo y desarrollo de competencias, en especial la habilidad de pensamiento crítico, no se refuerzan en los estudiantes. Por lo tanto, no se logra una evaluación por competencias. Los docentes del programa PEM-PACE, no planifican las acciones en función de las bases curriculares de 3° y 4° medio, como consecuencia los resultados de aprendizaje de cada taller son creados por éstos mismos según la detección de necesidades que hacen los mismos profesores del PACE y lo que requiere el liceo. Junto con ello, la evaluación se hace a través de un formulario google, que responde preguntas específicas de la clase, donde sólo se miden contenidos y no la trayectoria del estudiante. Como consecuencia, generando una brecha y un vacío entre los estudiantes, que necesitan reforzar y desarrollar competencias del siglo XXI.

Es por esta razón, que me motivó a realizar esta investigación de tipo análisis documental (investigación de diversos documentos normativos y académicos) para conocer las debilidades de la planificación de acciones y su evaluación, para ser más específico de la competencia de pensamiento crítico y así en la próxima investigación realizar una propuesta de mejora para el refuerzo de competencias en los estudiantes y así eliminar las brechas en la educación pública que se ha visto afectada por diferentes factores sociales, económicos, políticos y sanitarios, donde los más perjudicados son los estudiantes, que ven su futuro truncados.

El objetivo general de este trabajo de grado es analizar documentalmente la propuesta evaluativa de la competencia pensamiento crítico en los estudiantes de tercero y cuarto medio, pertenecientes al componente PEM-PACE de la Universidad de O'Higgins.

Los objetivos específicos de esta investigación son los siguientes:

- A. Seleccionar las fuentes de información sobre el programa PACE a nivel nacional y en la UOH.
- B. Revisar diferentes fuentes bibliográficas sobre la formación del pensamiento crítico, en estudiantes secundarios como competencia del siglo XXI.
- C. Generar un análisis examinador en torno a la evaluación del pensamiento crítico en los estudiantes de tercero y cuarto medio del componente PEM-PACE.

El capítulo I expone la contextualización y la delimitación del trabajo de grado, donde se visualiza las características, pilares y funcionamiento del programa PACE de manera teórica y práctica. Junto con ello, se expone el objetivo general, específicos y las preguntas orientadoras de esta investigación.

El capítulo II explica el marco teórico del trabajo de grado, exponiendo la génesis del PACE en los propedéuticos y el desarrollo de este programa inclusivo. Junto con ello, se explica las características del PACE de la Universidad de O'Higgins y los liceos de la sexta región adscritos al programa. Además, se realiza una discusión bibliográfica sobre el concepto de competencia y pensamiento crítico.

Generando diversas posturas sobre el desarrollo y evaluación de estos conceptos polisémicos. Así mismo, se presenta una descripción de las actividades que desarrolla el PEM-PACE de la UOH para el reforzamiento y evaluación de la competencia de pensamiento crítico en los estudiantes de 3° y 4° medio.

El capítulo III manifiesta el marco metodológico, se describe la metodología a utilizar, se explica la operacionalización de las variables y las técnicas e instrumentos de recolección de datos.

El capítulo IV presenta los resultados de este trabajo de grado, donde se realiza un análisis documental, contrastando las fuentes académicas con los hallazgos detectados en la planificación de actividades propuestas para la implementación del programa PEM PACE, en el desarrollo de la competencia pensamiento crítico.

El capítulo V expresa la conclusión de esta investigación, mientras que el capítulo VI detalla la bibliografía trabajada. Finalmente, en el capítulo VII se encuentran los anexos al trabajo de grado.

## **I. CAPÍTULO Nº1: PROBLEMATIZACIÓN Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

## 1.1 Exposición General del Trabajo

El PACE nace “como la primera política pública a nivel nacional de ingreso inclusivo a la educación superior” (Villalobos, 2016, pág. 8). De acuerdo a la norma que crea el PACE, este programa “se enmarca dentro de la tercera medida para los primeros 100 días del Gobierno de la Presidenta Michelle Bachelet” (Resolución exenta N° 680, Ministerio de Educación, 2015). Su propósito es restablecer el derecho a la educación superior y que se asegure el acceso efectivo de los y las estudiantes a las Instituciones de educación superior, a través de un acompañamiento sicoeducativo. De este modo, se espera impactar positivamente en la calidad, efectividad, diversidad y equidad de la educación en estudiantes con altos índices de vulnerabilidad.

El PACE a través de varias experiencias, reconoce que todas las personas tienen talentos y habilidades, sin embargo, los estudiantes con altos índices de vulnerabilidad y, en gran parte, afectados por su modesta situación económica no desarrollan estas competencias, debido a diversos factores como, por ejemplo: el trabajo remunerado por los estudiantes de enseñanza media, situaciones familiares, ruralidad, demografía, nivel académico de los padres, maternidad/paternidad adolescente, aspectos emocionales de los y las estudiantes, entre otros.

El programa PACE se divide en tres áreas o componentes (como se refiere el MINEDUC), cuales son: Gestión Operativa (GO), Preparación en la Educación Media (PEM) y Acompañamiento en la Educación Superior (AES). Donde el trabajo de grado se enfoca es PEM.

El presente trabajo de grado tiene por objeto analizar en el componente PEM (acompaña y promueve el desarrollo de competencias en estudiantes de tercero y cuarto medio) y la propuesta formativa de la competencia pensamiento crítico, planteada por la Universidad de O'Higgins, para determinar, a la luz de los antecedentes documentales del Programa, si las acciones que se proponen serían eficaces para desarrollar la competencia pensamiento crítico.

La competencia de pensamiento crítico no se encuentra definida en los términos de referencia del programa PACE a nivel nacional. Sólo hace alusión a nivel general, que en las bases curriculares de 3° y 4° medio se encuentran plasmadas las competencias a trabajar con los estudiantes de dichos niveles.

Asimismo, el PACE de la UOH tampoco ha definido de manera autónoma la competencia pensamiento crítico, tomando de base esta definición sólo lo que plasma las bases curriculares de 3° y 4° medio.

## 1.2 Contextualización y Delimitación del Trabajo

El Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE), del Ministerio de Educación, tiene como objetivo facilitar el ingreso de estudiantes provenientes de liceos municipales, con alta tasa de vulnerabilidad, al ingreso a los diversos establecimientos de educación superior a lo largo del país. Además, proporciona acompañamiento psicoeducativo a los educandos por dos años, una vez que están matriculados en alguna institución educativa adscrita al programa.

El PACE nace “como la primera política pública a nivel nacional de ingreso inclusivo a la educación superior” (Villalobos, 2016, pág. 8). De acuerdo a la norma que crea el PACE, este programa “se enmarca dentro de la tercera medida para los primeros 100 días del Gobierno de la Presidenta Michelle Bachelet” (Resolución exenta N° 680, Ministerio de Educación, 2015). Su propósito es restablecer el derecho a la educación superior y que se asegure el acceso efectivo de los y las estudiantes a las Instituciones de educación superior, a través de un acompañamiento psicoeducativo. De este modo, se espera impactar positivamente en la calidad, efectividad, diversidad y equidad de la educación en estudiantes con altos índices de vulnerabilidad, ya que el programa:

"concibe a la educación como un derecho social, un agente movilizador y una vía para una convivencia más democrática y tiene como principio inspirador que, todos los talentos (académicos, técnicos, pedagógicos, artísticos, científicos, etc.) estén democráticamente distribuidos en toda la población, en todas las etnias y en todas las culturas” (Resolución exenta N° 680, Ministerio de Educación, 2015).

El PACE a través de varias experiencias, reconoce que todas las personas tienen talentos y habilidades, sin embargo, los estudiantes con altos índices de vulnerabilidad y, en gran parte desmejorados por su situación económica, no desarrollan estas competencias. Entre los factores de vulnerabilidad se encuentran: el trabajo remunerado por los estudiantes de enseñanza media, falta de espacios para el estudio, ruralidad, demografía, nivel académico de los padres, maternidad/paternidad adolescente, aspectos emocionales de los y las estudiantes, entre otros.

Los factores anteriormente mencionados provocan un alto porcentaje en las tasas de deserción de los estudiantes del sistema. La deserción es entendida “como aquel momento en que un estudiante que forma parte de un establecimiento educativo en determinado periodo académico deja de serlo antes de que finalice el año, sin obtener una credencial mínima y sin matricularse en otro establecimiento” (Castillo,

2019, pág. 12). Muchas veces, la vulnerabilidad es entendida como sinónimo de pobreza, sin embargo, esta situación involucra varios factores que la pueden definir. Como señala Junaeb (2005), vulnerabilidad es:

Condición dinámica que resulta de la interacción de una multiplicidad de factores de riesgo y protectores, que ocurren en el ciclo vital de un sujeto y que se manifiestan en conductas o hechos de mayor o menor riesgo social, económico, psicológico, cultural, ambiental y/o biológico, produciendo una desventaja comparativa entre sujetos, familias y/o comunidades (JUNAEB, 2005, p. 14).

De acuerdo con Castillo (2019), la vulnerabilidad escolar es clasificada cuatro áreas: (1) factores asociados al estudiante, principalmente rendimiento académico, reprobación, aspiraciones académicas, embarazo adolescente; (2) factores asociados a la familia, como el nivel de escolaridad de los padres, estatus socioeconómico, estructura familiar y clima emocional de la relación padre-hijo; (3) factores relacionados a la escuela, ya sea el tipo de escuela, el clima social y académico, recursos, calidad de los profesores; (4) y factores asociados a la comunidad, donde destacan las características del vecindario como la ubicación geográfica, falta de áreas verdes, problemas de vivienda, y nivel de criminalidad.

Sin embargo, desde el año 2020, producto de la pandemia por COVID-19 los factores de la vulnerabilidad escolar aumentaron, debido a la suspensión de clases presenciales, dictándose y desarrollándose vía online, en un sistema educativo que no estaba preparado para las clases remotas. De la información publicada por el Ministerio de Educación, es posible sostener que la política educativa a distancia implementada en contexto de pandemia, ha tenido bajo impacto en el aprendizaje.

Desde el comienzo de la pandemia y de la suspensión de clases se comenzó a trabajar con los establecimientos educacionales en las plataformas y en los recursos necesarios para proveer educación a distancia a todos los niveles, junto con la planificación y capacitación que ello requiere. En el informe “Impacto del COVID-19 en los resultados de aprendizaje y escolaridad en Chile”, desarrollado por el Centro de Estudios MINEDUC a partir de una metodología del Banco Mundial, se analiza la potencial efectividad de la educación a distancia en distintos escenarios según porcentajes de pérdida de clases presenciales, y se discute que si bien la educación a distancia constituye una política educativa que va en la dirección correcta en el contexto de pandemia, su implementación no está exenta de desafíos. En dicho documento se estima que la educación a distancia tendría un efecto del 30% al considerar que se ha perdido el 60% de las clases presenciales (porcentaje de pérdida para fines de agosto), y de solo un 12% para el caso de que se pierda el 100% de las clases presenciales contempladas en el calendario escolar 2020 (Centros de estudio MINEDUC, 2020, pág. 6).

Otros factores que alteran la vulnerabilidad en tiempos de pandemia, según el centro de estudio MINEDUC (2020) son: la suspensión de clases presenciales en

un sistema educativo que no estaba preparado para la educación remota, en que el sistema de alimentación se vio alterado, donde falta de entrega de alimentación, se transformó en la entrega de canastas familiares una vez al mes.

Otro factor es la falta de conectividad y de recursos tecnológicos al interior de los hogares, existiendo ausencia de la capacidad de aprender de forma autónoma por parte de los estudiantes. Asimismo, los elevados niveles de cesantía y los evidentes síntomas de recesión económica, provocaron que los educandos comenzaran a ingresar al mercado laboral, desertando de sus estudios.

Por otra parte, un gran porcentaje de los alumnos y sus familias viven en contextos de relaciones abusivas, encontrándose más propensos a estar expuestos a situaciones de violencia, afectando su seguridad y bienestar (maltrato, violencia de género, explotación, entre otros), donde careció el apoyo psicológico por parte los establecimientos educacionales. Todo lo anterior también ha provocado una brecha entre alumnos de colegios vulnerables y aquellos provenientes de establecimientos particulares.

El programa PACE busca promover una educación donde se eliminen las barreras socioeconómicas y los alumnos puedan llegar y mantenerse en la educación superior, como un derecho de todo ser humano.

El Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE) busca promover la equidad en el acceso mediante mecanismos que contrapesen el sesgo socioeconómico existente en los requisitos académicos, facilitando el progreso y titulación de los estudiantes que ingresan a la educación terciaria, a través de acciones permanentes de acompañamiento y apoyo. El Programa contempla el establecimiento de cupos garantizados adicionales al sistema regular que aseguren el acceso a la Educación Superior, y la implementación de actividades de preparación, apoyo y acompañamiento tanto a los alumnos de 3° y 4° año de Educación Media de los establecimientos educacionales participantes, como a los estudiantes que ingresen a la Educación Superior en virtud del Programa (MINEDUC, 2021).

El objetivo general del PACE se centra en:

Asegurar la preparación de estudiantes de sectores vulnerables de tercero (3°) y cuarto (4°) año de educación media de los establecimientos designados para participar del Programa, el acceso y acompañamiento de los estudiantes PACE que resulten habilitados y que se matriculen en alguna de las instituciones de educación superior en convenio, con miras a lograr la titulación de estos (MINEDUC, 2021).

El eje central del programa es la calidad y equidad de la educación, naciendo de otras experiencias donde la inclusión es un pilar fundamental para lograr su objetivo.

El PACE toma como referencia los programas propedéuticos y de talentos que se desarrollaban en las distintas universidades de nuestro país. El PACE garantiza una admisión especial al 15% de mejor ranking de la generación a estudiantes que son parte y participan del programa.

El PACE plantea como objetivos específicos:

Permitir el acceso a la Educación Superior a estudiantes destacados en Educación Media, provenientes de contextos vulnerables, mediante la realización de acciones de preparación y apoyo permanente, y el aseguramiento de cupos, por parte de las Instituciones de Educación Superior participantes del Programa y facilitar el progreso y retención de los estudiantes que accedan a la Educación Superior gracias al Programa, a través de actividades de acompañamiento a desarrollarse por dos años (MINEDUC, 2021).

El programa busca que alumnos sobresalientes de liceos vulnerables sean premiados por sus notas y rendimiento, y así logren llegar a la educación superior sin importar el resultado obtenido en la prueba de selección universitaria (PSU) o Prueba de Transición Universitaria (PDT). Obteniendo cupos (por admisión especial) en las diversas carreras de las Instituciones de educación superior. Una vez habilitados por el cupo PACE, el o la estudiante recibe apoyo sico-educativo-emocional por los dos primeros años de la carrera, otorgado por un grupo multidisciplinario. Este acompañamiento busca que el o la alumno (a) no deserte del sistema y logre obtener su título en el periodo estipulado.

El programa PACE se divide en tres áreas o componentes (como se refiere el MINEDUC), cuales son: Gestión Operativa (GO), Preparación en la Educación Media (PEM) y Acompañamiento en la Educación Superior (AES).

El componente GO examina “el diseño e implementación de acciones transversales de gestión, articulación, vinculación, monitoreo, evaluación y retroalimentación que permiten dar soporte y continuidad a la implementación de las acciones” (MINEDUC, 2021, pág. 5) en PEM y AES, asegurando que practiquen los objetivos del programa.

Dentro de los sub-componentes de GO se encuentran: gestión, monitoreo y evaluación, articulación intrainstitucional, vinculación extrainstitucional.

Gestión se preocupa de los “procesos de definición de funciones, conformación, ratificación y capacitación del equipo de coordinación y del equipo de ejecución del programa” (MINEDUC, 2021, pág. 5). MINEDUC (2012) señala que estos términos deben responder a la cantidad, calidad y pertinencia de los equipos para la continuidad en la implementación de los sentidos, objetivos y componentes del programa.

Monitoreo y evaluación “considera el diseño e implementación de mecanismos de monitoreo de procesos, de evaluación de resultados y de retroalimentación a las acciones del programa, con miras al mejoramiento continuo” (MINEDUC, 2021, pág. 6).

Articulación intrainstitucional “considera la definición e implementación de mecanismos formales de articulación intrainstitucional de procesos entre unidades y actores institucionales clave para la ejecución de las actividades de PEM y AES” (MINEDUC, 2021, pág. 5).

Vinculación extrainstitucional “considera la definición e implementación de mecanismos formales de vinculación con actores externos a la institución, relevantes para la ejecución de las actividades de PEM y AES” (MINEDUC, 2021, pág. 6).

El segundo componente, PEM, acompaña y promueve el desarrollo de competencias en estudiantes de tercero y cuarto medio, desde un enfoque integral y comprensivo del currículo para el desarrollo de habilidades transversales:

Desarrollo de habilidades transversales, en alineación con el currículo de 3º y 4º medio, promoviendo un manejo comprensivo de éste mediante la formación de competencias cognitivas, intrapersonales e interpersonales, desde un enfoque de acompañamiento integral. Asimismo, busca dejar aprendizajes y capacidades instaladas en los respectivos establecimientos, que permitan asegurar el desarrollo de las trayectorias formativas de los estudiantes, mediante el acompañamiento desde un enfoque de asesoría.

Las acciones requeridas deben traducirse en diversas actividades diseñadas por la Institución de Educación Superior respectiva, enfocadas en los estudiantes de cursos de 3ª y 4ª año de Enseñanza Media de cada establecimiento educacional (MINEDUC, 2019).

Dentro de los sub-componentes de PEM están: definición de competencias, reforzamiento de competencias y acompañamiento en la exploración vocacional y en la admisión a la educación superior.

El subcomponente definición de competencias se refiere a las “acciones desarrolladas en conjunto con directivos y docentes para la definición y planificación de las competencias/habilidades transversales para el siglo XXI a reforzar en el establecimiento, y de las asignaturas en que se trabajarán esas competencias/habilidades” (MINEDUC, 2021, pág. 7).

Las competencias a trabajar se encuentran en las bases curriculares para 3º y 4º medio. Están agrupadas en cuatro categorías:

<b>Categoría</b>	<b>Habilidad</b>
Maneras de pensar	Creatividad e innovación
	Pensamiento crítico
	Metacognición
Maneras de vivir	Comunicación
	Colaboración
Herramientas para trabajar	Alfabetización digital
	Uso de la información
Maneras de vivir en el mundo	Ciudadanía local y global
	Vida y carrera
	Responsabilidad personal y social

Fuente: Términos de Referencia 2022, Programa de Acceso a la Educación Superior, MINEDUC 2021.

El sub componente Reforzamiento de competencias, aparece una vez escogidas las competencias a trabajar por el establecimiento educacional y tiene por objetivo “la implementación del plan de acciones pedagógicas para el reforzamiento de competencias/habilidades transversales para el siglo XXI de estudiantes de 3° y 4° medio, dentro y fuera del horario escolar, en conjunto con directivos y docentes del establecimiento educacional” (MINEDUC, 2021, pág. 9).

El sub componente Acompañamiento en la exploración vocacional y en la admisión a la educación superior se centra en “acciones de definición, planificación e implementación del acompañamiento al proceso de exploración vocacional de los estudiantes de 3° y 4° medio y a las etapas de inscripción y postulación del proceso de admisión a la educación superior” (MINEDUC, 2021, pág. 9).

El tercer componente es AES, donde se acompaña y sigue a los estudiantes los dos primeros años de la carrera, para que no deserten del sistema. Donde su objetivo se centra en:

El logro académico de los jóvenes del programa PACE ingresados a la educación superior. Para ello se implementan dispositivos para el acompañamiento y seguimiento de los estudiantes PACE ingresados a alguna de las Instituciones partícipes del Programa, con foco en el desarrollo de la autonomía para el logro de resultados académicos y la retención en la educación superior. Las acciones deben estar dirigidas a los estudiantes de primer año de estudios superiores, ingresados desde el Programa PACE mediante cupo garantizado o por admisión regular (MINEDUC, 2019).

Dentro de los sub-componentes de AES encontramos: inducción y diagnóstico, acompañamiento académico, acompañamiento psicoeducativo y admisión y matrícula.

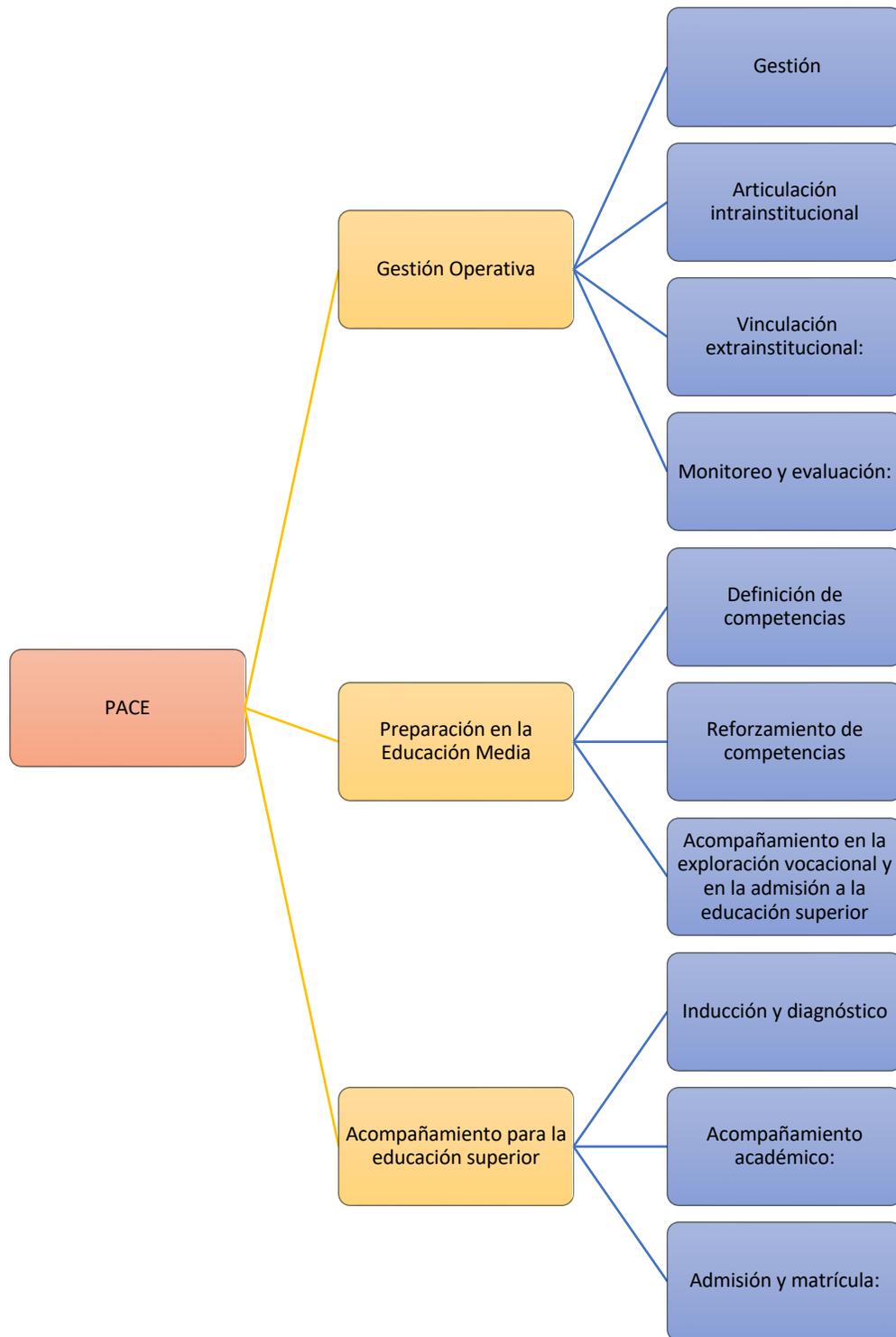
Inducción y diagnóstico “considera acciones para la ejecución del proceso de inducción a todos los estudiantes PACE, mediante el cual se busca generar compromiso e integrarlos a la institución en su calidad de estudiantes de educación superior” (MINEDUC, 2021, pág. 11).

Acompañamiento académico “considera el diseño e implementación de dispositivos de acompañamiento académico sistemático a los estudiantes, considerando el apoyo de tutores pares para el desarrollo de capacidades de aprendizaje autónomo y el acompañamiento de tutores académicos para necesidades de nivelación” (MINEDUC, 2021, pág. 12).

Acompañamiento psicoeducativo se relaciona con la aplicación de “dispositivos de monitoreo y acompañamiento psicoeducativo que contribuyan a prevenir situaciones de deserción académica, garantizando orientación en el ámbito psicoeducativo y derivación a instancias correspondientes” (MINEDUC, 2021, pág. 12).

Admisión y matrícula, se define como la “instancia de acompañamiento a postulantes en su proceso de admisión y matrícula a la educación superior. Comprende desde la selección del postulante, hasta la formalización de la matrícula, incluyendo acciones de información y asistencia técnica a los postulantes respecto del proceso” (MINEDUC, 2021, pág. 13).

A continuación, se presenta un diagrama de la propuesta educativa del programa PACE:



(Fuente: elaboración propia)

El siguiente trabajo de grado tiene por objeto analizar en el componente PEM, la propuesta evaluativa de la competencia pensamiento crítico, planteada por la

Universidad de O'Higgins, para determinar, a la luz de los antecedentes documentales del Programa, si las acciones que se proponen están alineadas con los postulados de una evaluación basada en competencias.

El departamento de fortalecimiento institucional (FDI), del ministerio de educación, es quién entrega los lineamientos que debe abordar y trabajar el PACE, para ser implementadas por las distintas IES adscritas al programa. La propuesta entregada por el DFI propone, a través de términos de referencia, los lineamientos para construir el plan operativo. En él se visualizan los hitos que el programa debe cumplir, o más bien, es un tipo de planificación o ruta de trayectoria con objetivos y actividades, para que los estudiantes desplieguen sus competencias. Cabe destacar, que cada institución tiene la facultad y autonomía para trabajar y ejecutar las acciones y actividades de diferentes formas, rescatando su identidad y esencia institucional. Del mismo modo, el MINEDUC supervisa que cada IES trabaje los hitos de su plan operativo de manera distinta y los pueda cumplir según sus públicos objetivos y propósitos internos que tengas sus comunidades educativas en convenio

El programa PACE de la Universidad de O'Higgins (UOH) levanta su plan operativo, bajo el alero de los términos de referencia. Sin embargo, las actividades y dispositivos expuestos en dicha planificación que se entrega de manera anual al DFI), se construye mediante la elaboración de un plan de acción. Es este último documento, se encuentra plasmada la ruta de trayectoria que los estudiantes deben seguir de manera específica para el reforzamiento de sus competencias

En cuanto a la construcción y ejecución de los dispositivos para el fortalecimiento de las competencias, estas son llevadas a cabo por el equipo de docentes ejecutores del PACE UOH, quienes a través de monitoreo y reuniones permanentes con los liceos adscritos, detectan las necesidades de los alumnos y futuras medidas para el logro de sus aprendizajes significativos.

El componente PEM- PACE de la Universidad de O'Higgins (UOH) ejecuta el subcomponente "definición de competencias", mediante reuniones protocolares con los 20 establecimientos educacionales que tiene a cargo. Los liceos adscritos (mediante la detección de necesidades de sus estudiantes) deben escoger dos competencias, para trabajarlas mediante dispositivos y actividades, planificadas por los docentes en terreno del programa, ya que el PACE de la UOH, señala que trabajar más de dos competencias de manera simultánea en el año, no se lograría en el estudiante un desarrollo de habilidades de manera efectiva. Por lo que se prioriza sólo el despliegue las competencias escogidas por el colegio, en la ejecución de las actividades.

Luego de ser escogidas las competencias, se comienzan a trabajar y reforzar, a través del plan acción, creado para cada liceo adscrito. El sub-componente "reforzamiento de competencias" de PEM" se desarrolla a través de dispositivos, que son representados por presentaciones de power point. Este segundo

subcomponente se centra en el desarrollo de habilidades transversales dentro del horario escolar, donde “deben vincularse con las planificaciones que los docentes han elaborado y en función del logro de los Objetivos de Aprendizaje (OA), presentes en los programas de estudio de las asignaturas o especialidades de 3° y 4° medio” (MINEDUC, 2021, pág. 9).

La evaluación de las competencias en los términos de referencia no se declara de forma expresa, es decir, no señala cómo se debe evaluar el fortalecimiento de las competencias desarrolladas por los estudiantes. Este documento oficial declara que las competencias a trabajar se encuentran en las bases curriculares para 3° y 4° medio, por lo tanto, se esboza que el docente PACE debiese evaluar competencias como lo señala los programas de estudio. Sin embargo, este último documento no expone la evaluación, sólo señalan los objetivos de aprendizaje (OA). Junto con ello las bases curriculares señalan que los docentes deben tener como referencia de evaluación el marco para la buena enseñanza y el marco para la buena dirección y liderazgo escolar del MINEDUC.

Por lo tanto, de acuerdo a ese documento oficial, el Ministerio de Educación señala que la evaluación es una (Unidad de Currículum y Evaluación, MINEDUC, 2017, pág. 67). Asimismo, el MINEDUC busca “promover la evaluación como una herramienta pedagógica que favorezca la reflexión de las y los docentes sobre sus propias prácticas, y que permita promover el desarrollo del aprendizaje de cada estudiante, considerando la diversidad inherente a todas las aulas de Chile” (Unidad de Currículum y Evaluación, MINEDUC, 2017, pág. 5).

El PACE, si bien hace referencia de la evaluación de competencia como monitoreo, en su término de referencia no aparece de manera objetiva este proceso, sólo hace alusión que esta trayectoria la podemos encontrar en las bases curriculares y programas de estudio de 3° y 4° medio. Por lo que, el programa PACE de la UOH en su plan operativo no menciona la evaluación de referencias, esta hoja de ruta no explica cómo deben ser evaluadas las competencias. Sin embargo, los términos de referencia para el año 2022 en el subcomponente acompañamiento en la exploración vocacional y en la admisión a la educación, hace referencia al uso de una bitácora como medio de verificación, como un medio estandarizado que debe tener la institución para que los (as) alumnos (as) registren sus experiencias de exploración vocacional.

Los términos de referencia para el 2022 señalan que esta bitácora “sirve al propio estudiante en tanto le permite apreciar la significancia de los cambios operados en sus propias definiciones, pero también al equipo de acompañamiento, como parámetro de la efectividad del acompañamiento e instrumento de monitoreo y evaluación de las estrategias de acompañamiento a la exploración vocacional” (MINEDUC, 2021, pág. 9).

Sólo en este tercer subcomponente del componente PEM se puede apreciar una orientación explícita de cómo evaluar. Asimismo, en el subcomponente reforzamiento de competencias de PEM, no señala la evaluación, sólo expresa que el reforzamiento de estas habilidades y competencias deben estar en forma paralela en las bases curriculares de 3° y 4° medio.

El plan de acción de PEM-PACE de la UOH, durante la pandemia, se fue trabajando de acuerdo al contexto nacional y a las necesidades detectadas en los estudiantes y establecimientos educacionales. Desde la suspensión de clases presencial se comenzó a trabajar con los establecimientos educacionales en las plataformas y en los recursos necesarios para proveer educación a distancia. Sin embargo, no existió un documento oficial por parte del DFI, con sugerencias para trabajar las competencias y actividades de manera remota. Se destaca, que el 19 de marzo del 2020 el MINEDUC envió un correo al director, coordinadora ejecutiva y coordinadores PEM y AES, explicando que el programa debía proporcionar materiales de conectividad a estudiantes y funcionarios para poder desarrollar las actividades. Sin embargo, destaca que no se pueden comprar insumos materiales como computadores, tablets, etc. Como consecuencia el PACE UOH comenzó con sus talleres online a finales del mes de abril del 2020. Las clases online se desarrollaron con los conocimientos previos de tecnología y plataformas que los docentes en terreno del programa dominaban, donde no existió nunca un documento oficial que reflejara cómo se debería trabajar con los estudiantes durante este periodo.

Junto con ello el 18 de diciembre del 2020, el DFI envió un correo con orientaciones para la implementación del programa de acceso a la educación superior (PACE), en contexto de crisis sanitaria para el año 2021. Las recomendaciones sugeridas explicaban que “no basta con asegurar la conectividad” (Departamento de fortalecimiento institucional, MINEDUC, 2020, pág. 1), por lo contrario, se debe “diseñar y elaborar material pedagógico que se pueda poner a disposición mediante soportes informáticos online de fácil acceso” (Departamento de fortalecimiento institucional, MINEDUC, 2020, pág. 1). Junto con ello, sugiere que el plan de acciones pedagógicas debe ir en función al desarrollo y fortalecimiento del área socio afectivo, pero sin dejar de lado las competencias transversales que están reflejadas en las bases curriculares de 3° y 4° medio.

En cuanto a la competencia de pensamiento crítico, durante la pandemia se trabajó a través de dispositivos centrados en temáticas actuales como, por ejemplo: El cuidado del agua, efecto Matilda, objetivos de desarrollo sostenible (ODS) de la ONU, equidad de género, líneas editoriales, entre otros. El objetivo de estos dispositivos, es que los estudiantes sean capaces de desarrollar el pensamiento crítico a través de la reflexión, análisis y evaluación con problemáticas cercanas a su realidad diaria.

Los términos de referencia del programa PACE exponen que el alumno es el protagonista de la clase y el docente solamente un guía del desarrollo de habilidades del educando. El alumno resuelve problemas para crear y formar su propio conocimiento. Bajo esta perspectiva, no se requiere alumnos pasivos y retraídos por la disciplina, sino estudiantes que sean capaces de desplegar y desarrollar sus competencias y habilidades en función o partir de su propia experiencia.

El desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo trae consigo un cambio en la forma de actuar del docente, donde una herramienta de cambio importante es la evaluación. El profesor debe elaborar, desarrollar y aplicar instrumentos que ayuden y favorezcan a lograr el objetivo ya mencionado en sus estudiantes. La evaluación influye demasiado en cómo los estudiantes aprenden y en lo que estudiantes logran (Brown, 2015), al conducir al aprendizaje, siempre debe existir una retroalimentación que permita una reflexión crítica.

Proporcionar los medios por los cuales los estudiantes pueden desarrollar un concepto de calidad que sea similar en esencia al que posee el profesor, y en particular entender qué lo convierte en alta calidad. Los estudiantes necesitan estar expuestos, y adquirir experiencia en la toma de decisiones sobre una variedad de trabajos de diferente calidad. Necesitan ejemplos planificados, en lugar de las exposiciones al azar, y experiencia en hacer juicios sobre la calidad. Necesitan crear justificaciones verbales y dar cuenta de cómo varios trabajos podrían haber estado mejor hechos. Por último, tienen que participar en conversaciones de evaluación con los profesores y otros estudiantes (Brown, 2015, pág. 4).

Por otra parte, la manera de evaluar la competencia es enfrentando al estudiante a situaciones complejas, para que la persona pueda desplegar la competencia al resolverlas. Donde le exige al alumno la articulación de recursos necesarios para resolverla. Siendo necesario que los procesos de enseñanza ayuden a “integrar” los saberes y facilitar su aplicación en situaciones nuevas. Estas deben estar cercanas a los centros de interés de los alumnos, es decir que debe ser significativa para ellos, de tal forma de permitir poner en práctica aprendizajes, comprobar que el alumno ha adquirido los nuevos conocimientos y que sabe utilizarlos en diversas situaciones.

### **1.3 Preguntas y/o Hipótesis que guían el Estudio**

- A. ¿El componente PEM-PACE de la UOH desarrolla competencias en sus estudiantes o sólo aprendizajes de dominio cognitivo?
- B. ¿El componente PEM-PACE de la UOH planifica las acciones y actividades según los resultados de aprendizajes declarados en las bases curriculares de 3° y 4° medio?
- C. El componente PEM-PACE de la UOH, a nivel de la planificación de la enseñanza, ¿desarrolla y evalúa pensamiento crítico por competencias, como lo declaran los términos de referencia?

## **1.4 Objetivos del Estudio**

### **1.4.1 Objetivo General**

Analizar documentalmente la propuesta evaluativa de la competencia pensamiento crítico en los estudiantes de tercero y cuarto medio, pertenecientes al componente PEM-PACE de la Universidad de O'Higgins.

### **1.4.2 Objetivos Específicos**

- A. Seleccionar las fuentes de información sobre el programa PACE a nivel nacional y en la UOH.
- B. Revisar diferentes fuentes bibliográficas sobre la evaluación del pensamiento crítico, en estudiantes secundarios como competencia del siglo XXI.
- C. Generar un análisis examinador en torno a la evaluación del pensamiento crítico en los estudiantes de tercero y cuarto medio del componente PEM- PACE.

## **II. CAPÍTULO N°2: REVISIÓN DE LA LITERATURA**

## **2.1 Propedéuticos: Una mirada hacia la inclusión escolar**

Durante los últimos treinta años la educación en Chile ha cambiado según los nuevos paradigmas del siglo XXI, sin embargo, la equidad, la calidad y el ingreso a la educación superior han ido transitando muy lentamente para su inserción como política pública para mejorar el sistema educativo.

Si bien se ha intentado disminuir las brechas educacionales, aún falta mucho por lograr una educación equitativa y de calidad para todos y todas los/las estudiantes. Es por este motivo que han nacido durante los últimos quince años diferentes propuestas, reformas, programas y políticas públicas que respondan a mejorar la equidad y el ingreso a la educación superior.

Intelectuales, académicos, profesores y personas vinculantes al mundo escolar veían como la prueba de selección universitaria (PSU) aumentaba las brechas entre los y las estudiantes. El problema yace en que el ingreso a la educación superior por la PSU, que ve relegado el sistema económico y el establecimiento educacional en el que pertenecen los y las estudiantes. Lo que ha provocado una inequidad en el ingreso a la educación superior, ya que el gran porcentaje que ingresa son estudiantes con una buena situación económica y de un establecimiento educacional pagado.

Para revertir esta situación, la UNESCO en 2007, propone en conjunto con la Universidad de Santiago de Chile (USACH) la creación de un programa educacional que “busca la facilitarles a los jóvenes el proceso de selección para ingresar a las universidades de nuestro país y así adquirir una carrera universitaria que les permita desenvolverse” (Propedeutico, 2020).

Los propedéuticos de la UNESCO nacen con el fin de ayudar a los y las estudiantes que tienen un buen rendimiento escolar y alta tasa de vulnerabilidad, siendo una vía de admisión especial a la universidad y también como apoyo para nivelar y mejorar el desarrollo de competencias descendidas a través de cursos, que imparte el programa y puedan asistir los y las estudiantes.

Aunque los estudiantes tengan un buen rendimiento escolar en establecimientos educacionales con alta tasa de vulnerabilidad no permite el ingreso a la educación superior, ya que el puntaje que obtienen en la prueba de selección universitaria no alcanza para postular alguna carrera. Por lo que los propedéuticos nacen como premio a las buenas calificaciones que alcanzan los y las estudiantes.

Es por lo anterior, que gracias a la reforma de la educación superior que se ha dado mayor realce y compromiso a las calificaciones que logran los estudiantes.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) mostró en un informe que los adultos que terminan su carrera universitaria incrementan en un 70% las posibilidades de estabilidad social, económica y financiera. Pues gozan de todas las herramientas que un ciudadano posee para desenvolverse activamente en su país (Propedeutico, 2020).

Según lo expuesto por la OCDE el ingreso a la educación superior lograría eliminar las brechas de equidad y desigualdad en la educación, para así ser un pilar fundamental en la erradicación de la pobreza. Como lo señala en los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible para el 2030. Lo que provoca que estudiantes de niveles vulnerables no tengan las mismas oportunidades que alumnos de estratos económicos más altos y acomodados, produciéndose una desigualdad y una brecha muy profunda.

Bourdieu plantea que los estudiantes deben sortear una serie de obstáculos entre disposiciones objetivas (institución) y subjetivas (sujeto). En este sentido, en el nivel de enseñanza superior, la desigualdad inicial de las diversas capas sociales ante la educación, se evidencia en que ellas están muy desigualmente representadas (Román, 2013).

Lo anterior explica que “los talentos académicos se encuentran igualmente distribuidos entre ricos y pobres, en todas las etnias, culturas, sexos y discapacidades” (Gil, Del Valle, Villarroel, & Fuentes, 2019), es decir todas las personas nacemos con talentos y habilidades, sólo que se encuentran mal distribuidas por las condiciones económicas que viven los alumnos (as). “el Propedéutico contribuye a mejorar la calidad, promoviendo la formación de alumnos(as) talentosos(as) sin recursos económicos, que están en desventaja debido a su mala preparación” (Leyton, 2010, pág. 14).

El propósito de los propedéuticos - UNESCO es la inclusión de todos (as) los (as) estudiantes, sobretodo de los(as) alumnos (as) que viven en contextos vulnerables social y económicamente que han obtenido buenas calificaciones en su establecimiento educacional.

“En Chile tienen su origen el año 2007 en la Universidad de Santiago de Chile.” (Figuroa & Gonzales, 2013, pág. 1). Es por lo anterior que el propedéutico de la USACH tiene como objetivos:

Desarrollar un modelo replicable al acceso equitativo y eficiente al sistema de educación superior, que mejore la inclusión y retención de alumnos(as) talentosos(as) y socialmente vulnerables. Contribuir a la equidad en el ingreso a la educación superior de jóvenes con talentos académicos a los que, el actual proceso de selección universitaria deja fuera del sistema.

El objetivo final del Propedéutico es lograr que este modelo se convierta en Política de Estado, dando la oportunidad de poder acceder a la Educación Superior, a los(as) mejores alumnos(as) de cada Establecimiento Educacional que se encuentren en el ranking superior de su curso (Figueroa & Gonzales, 2013, pág. 2).

Según lo anteriormente señalado, los propedéuticos tienen como objetivo disminuir la brecha entre los estudiantes en el ingreso a la educación superior, donde se destaque el acceso equitativo de los y las estudiantes a la educación superior. Los propedéuticos nacionales tienen como ejemplo modelos internacionales que han funcionado y ha logrado disminuir la brecha educacional. “Estos estudiantes tienen acceso a un proceso formativo (un propedéutico) que busca asegurar el ingreso directo a la universidad, generalmente a programas de Bachillerato” (Villalobos, 2016). Donde este proceso formativo los y las estudiantes asisten a clases/ talleres de lenguaje y matemáticas y “los estudiantes que aprueban el Propedéutico, hayan asistido al 100% de sus actividades, y finalicen entre el 10% y 5% superior de su curso –según cada universidad- tienen la posibilidad de ingresar a la Educación Superior sin importar su desempeño en la Prueba de Selección Universitaria o PSU” (Villalobos, 2016).

El Propedéutico invitaba al 10% de estudiantes de mejor rendimiento de sus cursos en enseñanza media, a clases en la universidad los días sábado durante el último año de enseñanza media, centrándose en áreas como en Lenguaje, la Matemática y la Gestión Personal. Este programa tuvo tanto éxito en su desarrollo que prontamente amplió la cantidad de estudiantes y facultades participantes, conformando una red de apoyo con UNESCO (Navarro, 2020, pág. 23).

Todos los programas propedéuticos han tenido un impacto positivo en la equidad en el ingreso a la educación superior, disminuyendo la brecha y logrando que de los y las estudiantes de sectores más vulnerables puedan ingresar a las diferentes universidades. Estos programas han ayudado que los estudiantes que participan de ellos desarrollen de mejor manera las competencias y habilidades logrando que no deserten del sistema, finalicen su carrera en los años estipulados y puedan cambiar su situación socioeconómica.

## **2.2 Tránsito histórico del Programa de acceso a la educación superior (PACE).**

El Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior, PACE, se enmarca en la reforma a la Educación Superior del gobierno de Michelle Bachelet (2014- 2018), en el contexto de Fortalecimiento de la Educación Pública y su fin es restituir el derecho a la educación superior a estudiantes de sectores vulnerables promoviendo equidad en el acceso, progreso y titulación de los estudiantes, a través de apoyo y acompañamiento constante (Navarro, 2020, pág. 4).

Lo anterior explica que se necesita disminuir las brechas de calidad y equidad en el ingreso a la educación superior. Es así que el Programa PACE nace como política pública para mejorar el sistema educativo de nuestro país. Su página oficial lo define como:

Un programa que busca permitir el acceso a la educación superior a estudiantes destacados de enseñanza media, provenientes de contextos vulnerables, mediante la realización de acciones de preparación y apoyo permanente, y el aseguramiento de cupos, por parte de las 29 instituciones de educación superior participantes del programa (MINEDUC, Subsecretaría de la educación superior, 2021).

El PACE toma como experiencia de los propedéuticos de la UNESCO- USACH para poder desarrollar este programa y llevarlo a cabo, su objetivo se centra en restablecer el derecho a la educación superior y asegurar el acceso efectivo a las diferentes universidades y centros de formación técnica. Junto con ello, la preparación, nivelación, permanencia y la titulación de los estudiantes beneficiarios del programa.

El Programa PACE se fundamenta en la creencia de que es posible y necesario aumentar los niveles de equidad y calidad en la educación superior, lo cual generará nuevas perspectivas para los estudiantes de educación media en pos de la movilidad social. En este sentido, este programa busca contribuir al desarrollo de un sistema de educación más inclusivo facilitando el acceso efectivo a la educación superior de estudiantes vulnerables (Cerdeira & Ubeira, 2017, pág. 11).

El piloto del programa PACE inició el año 2014 con sólo 5 universidades del CRUCH (Universidad de Antofagasta, Universidad Católica del Norte, Universidad Técnica Federico Santa María, Universidad de Santiago, y Universidad Católica de Temuco). Trabajando en un principio con estudiantes de tercero medio<sup>1</sup> y con establecimientos educacionales que tuvieran “un índice de vulnerabilidad mayor o igual al 60%, ser un establecimiento sin fines de lucro, participantes del programa

---

<sup>1</sup> Cubriendo a 7.476 estudiantes de tercero medio de 69 establecimientos educacionales vulnerables, en 34 comunas de 6 regiones del país (II, IV, V, VI, IX y Metropolitana).

de Subvención Escolar Preferencial y estar asociado a un Propedéutico reconocido por la UNESCO” (Villalobos, 2016, pág. 9).

Por lo tanto, el PACE tuvo como finalidad fortalecer el derecho a la educación superior, ayudando a los alumnos (as) de sectores más vulnerables, “mediante el aseguramiento de cupos a la universidad para aquellos pertenecientes al 15% superior del ranking de notas de su escuela y, entregarles, además, apoyo transversal cognitivo durante la escuela, en 3º y 4º medio, y la educación superior” (Cooper, Guevara, Rivera, Sanhueza, & Tincani, 2019, pág. 8).

En 2015, el programa realizó acompañamiento a 53.362 estudiantes de 356 liceos en 292 comunas, de los cuales el 95,5% son públicos. Asimismo, el convenio con instituciones de educación superior aumentó a 29, incluyendo universidades privadas, centros de formación técnica e institutos profesionales (Villalobos, 2016, pág. 9).

Las evaluaciones PACE en 2015, ya vislumbraba que el programa debía tener políticas innovadoras y metodología educativa del siglo XXI. Junto con ellos, las Instituciones de educación superior (IES) deben ser facilitadoras en apoyo académico y en el despliegue de habilidades, donde un pilar fundamental es el desarrollo de competencias de carácter trasversal y socioemocional en los y las estudiantes que participan del programa.

Aún quedan desafíos pendientes en el desarrollo e implementación del PACE, lo cual, en 2019, el programa se encuentra desplegado en 574 establecimientos de 311 comunas de nuestro país y su implementación se basa en las Orientaciones Técnicas Ministeriales, donde estas deben ser respetadas por las comunidades educativas y deben ser un aporte para los avances que han logrado sus equipos directivos.

Hoy en la actualidad el programa cuenta con 580 establecimientos educacionales en todas las comunas de nuestro país, con 29 instituciones de educación superior adscritas.

### **2.3 Implementación y objetivos del programa de acceso a la educación superior (PACE)**

“Una política pública no sólo debe diseñarse y ser ampliamente comunicada, sino que requiere de ser ejecutada, sobre todo cuando supone una batería de medidas que conforman la mega política” (Navarro, 2020, pág. 24).

Es así como el programa PACE se ha preocupado de eliminar las brechas y las desigualdades educativas y en el ingreso a la educación superior, fortaleciendo competencias transversales y socioemocionales en los y las estudiantes de tercero y cuarto medio y ayudando la permanencia de estos en las diferentes instituciones de educación superior.

Los objetivos que tiene el programa, redactados por el misterio de educación:

Permitir el acceso a la Educación Superior de estudiantes destacados en Enseñanza Media, provenientes de contextos vulnerados, mediante la realización de acciones de preparación y apoyo permanentes y el aseguramiento de cupos adicionales a la oferta académica regular, por parte de las Instituciones de Educación Superior participantes del Programa.

Facilitar el progreso de los estudiantes que accedan a la Educación Superior gracias al Programa, a través de actividades de acompañamiento tendientes a la retención de aquellos durante el primer año de estudios superiores (MINEDUC, 2019).

Por lo anterior, se desprenden tres áreas: GO<sup>2</sup>, PEM<sup>3</sup> y AES<sup>4</sup>. Los términos de referencia para el año 2022, define a GO como: el componente que “contempla el diseño e implementación de acciones transversales de gestión, articulación, vinculación, monitoreo, evaluación y retroalimentación que permiten dar soporte y continuidad a la implementación de las acciones de preparación en la educación media y de acompañamiento en la educación superior, permitiendo el cumplimiento de los objetivos del programa” (MINEDUC, 2021, pág. 5).

Los términos de referencia para el 2022, declara que este componente debe ser la columna vertebral entre AES y PEM, liderado por la coordinación ejecutiva del programa PACE de la UOH, su objetivo es vigilar que los hitos sean tributables entre los estudiantes de enseñanza media y los habilitados PACE en la educación superior. Es decir, los subcomponentes sugieren que la planificación de acciones debe ser hitos que vayan a la par entre AES y PEM, es decir, no deben ser acciones por separado. Las acciones deben ser influir positivamente en el proceso de desarrollo de competencias entre la educación media y superior. Y a través del monitoreo y la evaluación se debe medir la trayectoria de los estudiantes y así “fortalecer las acciones y servicios de apoyo con miras en la retención y titulación

---

<sup>2</sup> Gestión operativa.

<sup>3</sup> Preparación Enseñanza Media.

<sup>4</sup> Acompañamiento en la Educación Superior.

oportuna de los estudiantes PACE en la educación superior” (MINEDUC, 2021, pág. 6).

Los términos de referencia (2022) definen el objetivo de AES:

El logro académico de los jóvenes del programa PACE ingresados a la educación superior. Para ello se deben implementar dispositivos para el acompañamiento y seguimiento de los estudiantes PACE ingresados a alguna de las Instituciones partícipes del Programa, con foco en el desarrollo de la autonomía para el logro de resultados académicos y la retención en la educación superior. Las acciones deben estar dirigidas a los estudiantes de primer año de estudios superiores, ingresados desde el Programa PACE mediante cupo garantizado o por admisión regular. (MINEDUC, 2021, pág. 10).

Mientras que PEM es un programa que centra su quehacer en el:

Desarrollo de habilidades transversales, en alineación con el currículo de 3º y 4º medio, promoviendo un manejo comprensivo de éste mediante la formación de competencias cognitivas, intrapersonales e interpersonales, desde un enfoque de acompañamiento integral. Asimismo, busca dejar aprendizajes y capacidades instaladas en los respectivos establecimientos, que permitan asegurar el desarrollo de las trayectorias formativas de los estudiantes, mediante el acompañamiento desde un enfoque de asesoría.

Las acciones requeridas deben traducirse en diversas actividades diseñadas por la Institución de Educación Superior respectiva, enfocadas en los estudiantes de cursos de 3ª y 4ª año de Enseñanza Media de cada establecimiento educacional (MINEDUC, 2021, pág. 7).

Según lo anterior, a continuación, se presenta una tabla con los establecimientos educativos adscritos por provincia hasta diciembre del 2021:

<b>Provincia</b>	<b>Liceos adscritos al programa PACE UOH</b>
Cachapoal	Liceo Comercial Diego Portales
	Liceo Requinoa
	Liceo Juan Hoppe Gantz
	Liceo Claudio Arraú León
	Liceo Machalí
	Liceo Bicentenario Ignacio Carrera Pinto
	Liceo Francisco Antonio Encina Armanet
	Liceo Ernesto Pinto Lagarrigue
	Instituto Tecnológico Minero Bernardo O'Higgins
Colchagua	Liceo Eduardo Charme
	Liceo Neandro Schilling
	Liceo Luis Urbina flores
	Liceo Industrial de rengo
	Liceo Santa Cruz
	Liceo Politécnico Santa Cruz
Cardenal Caro	Liceo Agustín Ross Edwards
	Liceo Mirella Catalán
	Instituto Cardenal Caro
	Liceo El Rosario
	Liceo Municipal Pablo Neruda

(Fuente: elaboración propia).

## **2.4PEM: Desarrollo de competencias**

### **2.4.1 Desarrollo de la competencia pensamiento crítico**

La misión de la escuela no es tanto enseñar al alumno una multitud de conocimientos que pertenecen a campos muy especializados, sino ante todo, aprender a aprender, procurar que el alumno llegue a adquirir una autonomía intelectual. Esto se puede lograr atendiendo el desarrollo de destrezas de orden superior como las del pensamiento crítico (López, 2012, pág. 41).

El siglo XXI ha fortalecido la formación de estudiantes autónomos, que sean capaces de tomar decisiones y dar solución a los problemas que van enfrentado de manera diaria. Por lo tanto, la autora en el párrafo anterior, señala la importancia de la escuela en el desarrollo de las competencias por parte de los alumnos. Junto con ello, López (2012) explica que el pensamiento crítico es una competencia de orden superior, donde los alumnos deben movilizar su saber hacia la reflexión, análisis, inferencia, síntesis, argumentación de ideas u opinión y a la evaluación.

Por el contrario, cuando a los estudiantes se les pregunta qué es pensamiento crítico, antes de iniciar el desarrollo de esta competencia en las clases, ellos “piensan que es algo negativo, como hacer un juicio, o la capacidad de opinar o manifestar un punto de vista personal, sea o no fundamentado, o bien una actitud contestataria y de oposición sistemática” (López, 2012, pág. 43).

Incluso algunos docentes creen que esta competencia se basa en “solo una lista atómica de destrezas y no saben cómo integrarlas u orquestarlas en su quehacer diario” (López, 2012, pág. 43).

Por lo tanto, el concepto de pensamiento crítico al ser polisémico encontraremos como varias formas de desplegar esta competencia de la mejor manera. Una de ellas, alude la autora Gabriela López (2012) al desarrollo de esta habilidad “de pensar críticamente supone destrezas relacionadas con diferentes capacidades como, por ejemplo, la capacidad para identificar argumentos y supuestos, reconocer relaciones importantes, realizar inferencias correctas, evaluar la evidencia y la autoridad, y deducir conclusiones” (López, 2012, pág. 43).

Asimismo, hoy en día la democracia que se vive necesita ciudadanos pensantes, que reflexionan sobre las diversas situaciones y son responsables frente a las decisiones tomadas, que reflejan “una gran demanda por el ejercicio de un pensamiento crítico, creativo y colaborativo” (González, 2013, pág. 13). Junto con ello, el siglo XXI y la era digital ha traído consigo nuevos escenarios de aprendizajes, donde es necesario “formar estudiantes para que sean capaces de pensar críticamente, no solamente sobre los contenidos académicos sino también sobre problemas de la vida diaria es un objetivo de gran relevancia, tanto para el sistema educativo como para la sociedad en general.” (González, 2013, pág. 14).

Por otra parte, la función del pensamiento crítico:

No es generar ideas sino revisarlas, evaluarlas y repasar qué es lo que se entiende, se procesa y se comunica mediante los otros tipos de pensamiento (verbal, matemático, lógico, etcétera). Por lo tanto, el pensador crítico es aquel que es capaz de pensar por sí mismo. El pensamiento crítico está formado tanto de habilidades como de disposiciones (López, 2012, pág. 44).

El párrafo anterior, expone que la mejor manera de desarrollar esta competencia es enfrentando al estudiante a situaciones de la vida diaria, donde sea capaz de movilizar todos sus recursos y saberes en función de la solución de un problema.

Por lo tanto, abordar la tarea formativa haciéndose cargo de la formación de estudiantes con pensamiento crítico y complejizador supone situarse en un escenario que reconoce, desde una perspectiva pedagógica, una visión del alumno como sujeto con un rol activo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, cuestión que va más allá de considerarlo un receptor pasivo de información, de nuevos vocabularios, de nuevos discursos, de interpretaciones correctas, de la verdad, y al mismo tiempo, una visión del docente como aquella persona cuya tarea no consiste únicamente en transmitir conocimientos, siendo hoy reconocido como un facilitador y mediador para que el estudiante aprenda a aprender de manera autónoma y para la vida (González, 2013, pág. 5).

En consecuencia, el marco para la buena enseñanza del MINEDUC, en el dominio C: enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes. Explica en el criterio C.5 (Promueve el desarrollo del pensamiento) que:

Estas estrategias implican, por ejemplo, estimular el análisis de hechos y fenómenos a partir de los propios conocimientos y experiencias, buscando y seleccionando la información necesaria para fundamentar los propios juicios y evaluar los ajenos. También implica estimular el pensamiento creativo, permitiendo enfrentar los conocimientos, hechos o situaciones, elaborando soluciones diversas, identificando nuevos problemas, generando nuevas ideas. Especial relevancia adquiere en el desarrollo del pensamiento y de la conciencia del estudiante sobre su propia forma de adquirir el conocimiento, de procesarlo, memorizarlo y utilizarlo. El profesor contribuye a desarrollar el pensamiento de los estudiantes, a través de la formulación de preguntas y problemas abiertos, que los inviten a elaborar sus propias respuestas. Utiliza los errores de los estudiantes como ocasiones de aprendizaje, estimulándolos a analizar situaciones que los lleven a construir sus propias respuestas y valoraciones. Abre espacios sistemáticos que permiten a los estudiantes comunicar a otros sus hallazgos y socializar sus productos (MINEDUC, Marco para la buena enseñanza, 2006, pág. 30).

Existen diversos enfoques sobre el desarrollo de la competencia pensamiento crítico. Esta competencia permite que los estudiantes vayan combinando y movilizando recursos que ya han aprendido, además es “una práctica pedagógica que apunte a que el estudiante logre integrar conocimientos, actitudes y habilidad en situaciones problemáticas reales nuevas, que le permitan hacer la transferencia de lo aprendido a las nuevas situaciones en escenarios de complejidad” (González, 2013, pág. 43).

#### **2.4.2 Definición de la competencia pensamiento crítico (a nivel teórico y a nivel operacional de la UOH y del programa PACE)**

El pensamiento crítico ha sido definido de diversas maneras por muchos autores. Por lo tanto, es un concepto polisémico que ha generado gran debate. Gabriela López (2012) explica que, desde el punto de vista psicológico, la competencia de pensamiento crítico es definida como una habilidad de pensamiento complejo, de alto nivel, que involucra en sí otras habilidades (comprensión, deducción, categorización, emisión de juicios, etc.).

“El pensamiento crítico ha sido definido por múltiples autores que constituyen un movimiento innovador que pone en tela de juicio los conceptos tradicionales del aprendizaje y del desarrollo de habilidades de pensamiento en la escuela” (López, 2012, pág. 43).

El desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo trae consigo un cambio en la forma de actuar del docente, donde una herramienta de cambio importante es la evaluación. El profesor debe elaborar, desarrollar y aplicar instrumentos que ayuden y favorezcan a lograr el objetivo ya mencionado en sus estudiantes. La evaluación influye demasiado en cómo los estudiantes aprenden y en lo que estudiantes logran (Brown, 2015), al conducir al aprendizaje, siempre debe existir una retroalimentación que permita una reflexión crítica.

Asimismo, Gabriela López (2012) define nuevamente pensamiento crítico como “una actividad reflexiva; porque analiza lo bien fundado de los resultados de su propia reflexión como los de la reflexión ajena. Hace hincapié en el hecho de que se trata de un pensamiento totalmente orientado hacia la acción. Siempre hace su aparición en un contexto de resolución de problemas y en la interacción con otras personas, más en función de comprender la naturaleza de los problemas que en proponer soluciones” (López, 2012, pág. 43).

En el párrafo anterior la autora hace referencia que la competencia de pensamiento crítico es una acción que conlleva la reflexión y análisis de distintos procesos, lo que lleva a movilizar otras habilidades como es la toma de decisiones y la resolución de

problemas. Es decir, el pensamiento crítico es una competencia integral que congrega el despliegue de un conjunto de habilidades.

Bezanilla et al., (2018) explica que el pensamiento crítico “se centra en lo que la persona puede decidir, creer o hacer algo de forma reflexiva, razonable y evaluativa. Asimismo, implica un análisis, buscar la verdad a través de criterios y evidencias, así como llegar a un juicio de valores. Este proceso se evidencia en situaciones problemáticas en las que hay que adoptar una posición” (Bezanilla et al., 2018, pág. 7).

El pensamiento crítico es un concepto polisémico y complejo, así lo define María Loreto González (2013) como un “pensamiento reflexivo, en tanto se trata de un pensamiento que se piensa a sí mismo, y por lo tanto es metacognitivo, posibilitando ello que se autoevalúe y optimice a sí mismo en el proceso” (González, 2013, pág. 37).

Junto con ello, las bases curriculares definen pensamiento crítico como:

La competencia que permite discriminar entre informaciones, declaraciones o argumentos, evaluando su contenido y pertinencia. Favorece el pensamiento sistémico y pone en juego métodos de razonamiento orientados a la solución de un problema y la formulación de preguntas estratégicas para ello. También favorece la habilidad de analizar, identificar patrones, sintetizar, relacionar, hacer inferencias, interpretar, evaluar, articular y explicar información. Esto permite cuestionar dicha información, tomar decisiones y emitir juicios, como asimismo reflexionar críticamente acerca de diferentes puntos de vista, tanto de los propios como de los demás, ya sea para defenderlos o contradecirlos sobre la base de evidencias. El juicio crítico contribuye, además, a la autorreflexión y corrección de errores, y favorece la capacidad de estar abierto a los cambios y de tomar decisiones razonadas. El principal desafío en la enseñanza del pensamiento crítico es la aplicación exitosa de estas habilidades en contextos diferentes de aquellos en que fueron aprendidas (UCE, 2019, pág. 25).

Por lo anterior, la competencia de pensamiento crítico no se encuentra definida en los términos de referencia del programa PACE a nivel nacional. Sólo hace alusión a nivel general, que en las bases curriculares de 3° y 4° medios se encuentran plasmadas las competencias a trabajar con los estudiantes de dichos niveles.

Asimismo, el PACE de la UOH tampoco ha definido de manera autónoma la competencia de pensamiento crítico, tomando de base esta definición sólo lo que plasma las bases curriculares de 3° y 4° medios.

Por lo tanto, el documento oficial del Ministerio de Educación explica que las “habilidades para el siglo XXI son un foco formativo central que propende a la formación integral de los estudiantes; corresponden a un marco de habilidades, conocimientos y actitudes transversales a todas las asignaturas” (UCE, 2019, pág. 25). En consecuencia, se busca como propósito que “los estudiantes sean capaces de relacionar, de resolver problemas, de elaborar proyectos, de cuestionar y de investigar” (UCE, 2019, pág. 22).

En síntesis, se puede mencionar que el pensamiento crítico es un concepto polisémico que conlleva la reflexión y análisis de distintos procesos. Lo que lleva a movilizar otras habilidades; como por ejemplo la identificación de patrones, síntesis, relacionar, hacer inferencias, interpretar, evaluar, articular y explicar información, siendo una competencia integral que congrega el despliegue de un conjunto de habilidades.

#### **2.4.3 Descripción de las actividades que realiza PACE- UOH para desarrollar y evaluar la competencia**

El programa PACE de la UOH, como fue mencionado anteriormente, no tiene una definición propia de la competencia de pensamiento crítico. Las acciones desarrolladas por el programa tributan a la definición que hace las bases curriculares con respecto a esta competencia.

Los términos de referencia, que entrega el Ministerio de Educación a las instituciones de educación superior adscritas al PACE, señalan los hitos que deben transitar y cumplir de los estudiantes durante la trayectoria de 3° y 4° medio, que se deben encontrar plasmados en la programación operativa que presentan los distintos PACE a nivel nacional.

Por lo anterior, los términos de referencia no definen la competencia de pensamiento crítico, solo señalan que las habilidades a desarrollar se encuentran en las bases curriculares de 3° y 4° medio. Por lo tanto, el programa PACE de la UOH establece su propia planificación de acciones y actividades, creadas por los docentes en terreno del programa.

Las actividades planificadas para el despliegue del pensamiento crítico por parte de los estudiantes de 3° y 4° año medio, se desarrollan a través de dispositivos que son presentaciones de power point. Estos módulos están planificados, con temáticas internacionales y nacionales para acercarlos a la realidad y al contexto de los estudiantes. Siendo en total seis dispositivos a trabajar en 3° y 4° medio.

A continuación, se presenta un cuadro con las temáticas abordadas en el año 2021 para el desarrollo de la competencia:

Curso	Resultado de aprendizaje	Temática
3° medio	Identificar las características y pilares fundamentales del pensamiento crítico	Ama lo que Haces
	Evaluar el impacto de las pandemias más letales en la historia de la humanidad	Habitar la Incertidumbre
	Analizar las diferentes Líneas Editoriales de la Prensa Nacional e Internacional en relación al Pensamiento Crítico	Medios de Comunicación
	Analizar la problemática e impacto del sufragio en Chile	Participación Política
	Analizar los diferentes estilos musicales a lo largo del siglo XX y XXI, y su relación con el pensamiento crítico.	Estilos Musicales
	Analizar el impacto del Índice de Desarrollo Humano a nivel nacional.	Índice de Desarrollo Humano
4° medio	Analizar el impacto de la discriminación de género en nuestra sociedad	Efecto Matilda
	Evaluar la importancia del Agua como recurso vital para la vida	Agua es Vida
	Analizar el impacto de los Estereotipos y Prejuicios en la sociedad.	Estereotipos
	Analizar la importancia de los 17 objetivos de Desarrollo Sostenible de la ONU.	Objetivos de Desarrollo Sostenible
	Analizar situaciones de desarrollo y subdesarrollo en el mundo y en Chile.	Desigualdad en Chile
	Analizar la implementación de diversos hábitos y metodologías de vida saludable que vive la sociedad actual.	Hambre Cero

(Fuente: elaboración propia).

En relación con lo declarado anteriormente, los talleres UOH vinculados con el pensamiento crítico fueron implementados mediante una planificación de acciones, donde se intentó que la competencia fuera desarrollada a través de una trayectoria pedagógica, implementadas en acciones educativas.

Las temáticas abordadas en el módulo de pensamiento crítico, aluden fundamentalmente a materias que acercan al estudiante a su realidad y contexto. Estas clases estuvieron fundadas en el desarrollo de la competencia, donde los estudiantes debían movilizar sus saberes y otras habilidades, tales como: reflexión, análisis, inferencia, toma de decisiones, resolución de problemas y la evaluación.

Cabe destacar que los resultados de aprendizaje son creados por los docentes en terreno del PEM-PACE UOH. Si bien, los términos de referencia aluden que la competencia de pensamiento crítico se basa en las bases curriculares. Este último

documento, sólo define y explica su evaluación de manera transversal y muy general. No detalla cómo trabajar y abordar la habilidad con diferentes temáticas, por lo que da libertad para desarrollar la competencia en diversas actividades.

En consecuencia, las temáticas fueron planificadas para que los estudiantes pudieran desplegar la competencia de pensamiento crítico. Sin embargo, la programación de estas acciones se basó en las bases curriculares de 3° y 4° medio del año 2019, el PACE de la UOH no tiene un programa propio donde se definan las actividades para el desarrollo de la competencia.

En relación a la evaluación de pensamiento crítico, al no contar con un programa propio de la institución y tener como apoyo fundamental las bases curriculares de 3° y 4° medio, sumándole un nuevo ambiente de aprendizaje modalidad online por la pandemia por Covid-19 durante el 2021, se llegó al acuerdo entre los docentes en terreno del PACE, de crear un formulario en línea, utilizando las herramientas de Google donde se pregunta sobre lo aprendido en la clase. Esta evaluación consta de tres preguntas; dos de alternativas y la tercera: una pregunta abierta para que el estudiante pueda reflexionar, analizar y dar su opinión con argumentos válidos sobre la temática abordada durante la clase.

Por lo tanto, la evaluación presentada por el programa PACE de la UOH no es por competencias, es un instrumento que mide conocimientos y no la habilidad. Las preguntas que se plantean en el formulario en línea están dirigidas a la recuperación de conocimientos de tipo cognitivo, con bajo nivel de complejidad en la taxonomía de Bloom, del tipo conocer, comprender y aplicar. Por ello, esta herramienta de retroalimentación pedagógica permite evaluar niveles inferiores del pensamiento y, además, se utiliza como asistencia del estudiante al taller impartido.

Cabe destacar, que este tipo de evaluación no se encuentra plasmada en el plan operativo del PACE de la UOH, que debe ser entregado al Ministerio de Educación. Sólo queda como un documento que refleja la evidencia que el alumno se encontró presente en el taller, ya que el monitoreo que realiza el MINEDUC, se basa en alcanzar la cobertura de la asistencia de los estudiantes. Es decir, la evaluación que hace el ministerio al PACE de la UOH se basa en el porcentaje de estudiantes atendidos en el año por el programa.

## **2.5 Evaluación de competencias**

### **2.5.1 Bases curriculares y el desarrollo de competencias**

Las bases curriculares del MINEDUC (2019) no detallan en profundidad la evaluación concreta de la competencia de pensamiento crítico de manera genérica.

Sólo exponen los objetivos a trabajar por cada asignatura y/o módulo. Sin embargo, entrega algunas orientaciones sobre el aprendizaje, donde:

Promueven la interdisciplinariedad; es decir, la interrelación entre diversas disciplinas en función de un objetivo común, con miras al desarrollo de habilidades como la capacidad de relacionar, de resolver problemas, de elaborar proyectos, de cuestionar y de investigar. Se busca que los estudiantes establezcan conexiones y transferencias que conduzcan al logro de los aprendizajes y produzcan otros nuevos, así como la formulación de nuevas preguntas y la propuesta de respuestas creativas a ellas (UCE, 2019, pág. 22).

Junto con ello, con las bases curriculares (2019) se busca de manera genérica y transversal que los estudiantes sean capaces de movilizar sus saberes en función del desarrollo de competencias. Donde los alumnos sean capaces de conocer y comprender el mundo, para dar solución y respuestas a sus problemas cotidianos.

Junto con ello, las bases curriculares (2019) redirigen al Marco para la buena enseñanza, en lo que se refiere al desarrollo de competencias. Este último documento ministerial, en el dominio C (enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes) y en el criterio C.5 (Promueve el desarrollo del pensamiento) señala que:

Estas estrategias implican, por ejemplo, estimular el análisis de hechos y fenómenos a partir de los propios conocimientos y experiencias, buscando y seleccionando la información necesaria para fundamentar los propios juicios y evaluar los ajenos. También implica estimular el pensamiento creativo, permitiendo enfrentar los conocimientos, hechos o situaciones, elaborando soluciones diversas, identificando nuevos problemas, generando nuevas ideas. Especial relevancia adquiere en el desarrollo del pensamiento y de la conciencia del estudiante sobre su propia forma de adquirir el conocimiento, de procesarlo, memorizarlo y utilizarlo (MINEDUC, Marco para la buena enseñanza, 2006, pág. 30).

Por lo tanto, el desarrollo de competencias en el marco para la buena enseñanza, explica la importancia de acercar al estudiante a su realidad diaria para el despliegue de las habilidades y así la movilización de sus recursos.

Junto con ello, la evaluación de competencias que expone el marco para la buena enseñanza se desarrolla en el criterio C.6 (Evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes.) donde, explica la importancia de la evaluación y el monitoreo donde “constituyen herramientas centrales para la retroalimentación, tanto de los avances de los estudiantes como de la eficacia de las actividades propuestas por el profesor en relación con los aprendizajes de sus estudiantes” (MINEDUC, Marco para la buena enseñanza, 2006, pág. 31).

El criterio C.6 del marco para la buena enseñanza explica que es de “alta importancia que el profesor elabore con ellos o les comunique los criterios que utilizará para evaluar sus diversos productos, orientándolos hacia los aprendizajes que espera lograr. La comprensión del alumno se ve favorecida al recibir retroalimentación oportuna y constructiva de parte del profesor o de sus pares de manera tal que constituya para él un aporte en su proceso de aprendizaje” (MINEDUC, Marco para la buena enseñanza, 2006, pág. 30).

Por lo anterior, este documento ministerial hace hincapié en la evaluación y monitoreo, pero como eje central la retroalimentación de resultados en los estudiantes, para que así los alumnos de manera autónoma, sean capaces de ver sus fortalezas y debilidades. Poniendo énfasis, en abordar los errores como una ocasión para enriquecer el proceso de aprendizaje y no como un fracaso.

Por otra parte, el decreto N°67 de Evaluación, calificación y promoción escolar, del Ministerio de Educación (2018), explica que la evaluación de aprendizajes “cumple un rol crucial en el monitoreo y acompañamiento del aprendizaje de los estudiantes y en la reflexión docente para la toma de decisiones pertinentes y oportunas respecto a la enseñanza. En concordancia con lo anterior, se busca dar un lugar preponderante a la retroalimentación en los procesos pedagógicos.” (Unidad de Curriculum y Evaluación, 2018, pág. 3).

El decreto N°67 de evaluación, precisa que el foco de la evaluación se debe centrar en el proceso formativo, donde permita “certificar logros, puede permitir también aclarar objetivos de aprendizaje y retroalimentar la enseñanza y el aprendizaje” (Unidad de Curriculum y Evaluación, 2018, pág. 5) Un sustento de la evaluación es la:

Retroalimentación como parte fundamental de cada proceso evaluativo. Esta consiste, por una parte, en asegurar que cada estudiante pueda tener información relevante sobre su propio proceso de aprendizaje, que lo ayude a progresar hacia, o incluso más allá de, los objetivos evaluados; y, por otra, en que el docente profundice la reflexión respecto de cómo su práctica pedagógica influye sobre el progreso de los estudiantes y la ajuste en función de esa reflexión (Unidad de Curriculum y Evaluación, 2018, pág. 6).

Con lo anterior, se destaca que la evaluación de competencias por el decreto N°67 de evaluación no sólo sea un instrumento donde se obtenga una calificación, si no sea una herramienta para que los alumnos puedan movilizar sus recursos en función del saber y así desplegar sus competencias. La evaluación formativa es un pilar fundamental para este decreto de evaluación, ya que el monitoreo y la retroalimentación cumplen un papel importante en la trayectoria pedagógica del

alumno. El rol de la evaluación de aprendizaje debe ser significativo para los estudiantes, donde se centre en el desarrollo de competencias y no en objetivos.

Por otra parte, el enfrentar situaciones complejas permite al alumno la movilización de sus saberes, interpelándolo sobre sus vivencias, tocando sus centros de interés del momento; le plantea un desafío a la medida de sus posibilidades; le es directamente útil o funcional, por ejemplo, haciéndolo progresar en un trabajo complejo; le permite contextualizar sus conocimientos, poner en evidencia la utilidad de los diferentes saberes; le permite explorar las fronteras de los campos de aplicación de esos saberes; permite poner en evidencia el aporte de las diferentes disciplinas en la resolución de problemas complejos; le permite al alumno medir la distancia entre lo que sabe para resolver una situación compleja y lo que tiene todavía que aprender (Jabif, 2010).

La evaluación es una herramienta para verificar las competencias que han adquirido los alumnos, sin embargo, ésta debe ser de manera acompañada y guiada por el docente y el cuerpo interdisciplinario y lo más importante progresiva en el tiempo, es decir, no puede ser existir calificación sin haber existido una evaluación clase a clase, ya que inciden muchos factores, como por ejemplo el emocional que influyen en la capacidad de trabajo y logros de los alumnos.

Esta es una tarea que realiza toda la comunidad escolar, pero hoy en día, el papel principal lo tiene el alumno y el profesor se transforma en un guía. Se debe apoyar en cualquier instancia a los educandos, conociéndolos a ellos y la realidad sociocultural que los rodea, para así lograr de manera conjunta el desarrollo de habilidades, destrezas y competencias.

## **2.5.2 Concepto de competencia**

“El concepto de competencia es extremadamente polisémico” (Tardif, 2003, pág. 3), en la literatura se encuentran diferentes y diversas definiciones para este concepto. Para Tardif, “una competencia corresponde a un saber actuar complejo que se apoya sobre la movilización y la utilización eficaz de una variedad de recursos” (Tardif, 2003, pág. 3). Por lo tanto, puede ser definida como un saber actuar muy flexible y adaptable a diversos contextos y problemáticas.

La competencia no se encuentra definida por objetivos; donde el conocimiento es procedimental y la memoria son ajenos a esta definición, “sino un saber actuar muy flexible y adaptable a diversos contextos y problemáticas” (Tardif, 2003, pág. 3).

Para hacer funcionar una competencia se necesitan recursos que aseguren la planificación de la acción, que pueden ser recursos internos y externos: conocimientos, actitudes y conductas.

Por otro lado, “el aprendizaje entendido como el proceso mediante el cual la persona construye para sí nuevos conocimientos que incorpora a sus estructuras mentales, adquiriendo consecuentemente nuevas formas de actuación” (Gallego, 2015, pág. 46). En efecto, el autor define que competencia como una “estructura modal que integra “el querer y/o poder y/o saber-hacer del sujeto que presupone su hacer performancial” (Gallego, 2015, pág. 46).

Gallego (2015) menciona que aún persisten pilares de la escuela tradicional, donde los contenidos, objetivos y la memorización son un eje central. Sin embargo, el desarrollo de competencias trae consigo el saber hacer del estudiante, donde es capaz de movilizar sus recursos en función de la toma de decisiones y la solución de un problema.

Sergio Tobón (2004) define competencia como un pensamiento complejo, que posibilita un método de construcción y movilización de saberes, que se va articulando con la educación, la sociedad, el estado, la familia, etc. Donde la importancia la centra en el aprendizaje significativo y la formación integral de los alumnos. El autor menciona que “las competencias tienden a ser conceptualizadas de una manera reduccionista y fragmentada” (Tobón, 2004, pág. 19), donde no se tiene en cuenta su integralidad e interdependencia.

Además, explica que el concepto se confunde con otras definiciones como habilidades, actitudes, destrezas, indicadores de logro y estándares. Junto con ello, menciona que las escuelas están bajo el alero de la escuela tradicional, donde su metodología se basa en objetivos y no en los nuevos paradigmas.

Hoy día no existe una definición clara y unánime de las competencias y la explicación para esto apunta a la enorme torre de problemas que se ha instalado en torno del tema, y por otro lado, a la gran complejidad que implica el paso de un enfoque educativo centrado en la enseñanza y con ello en la exposición y transmisión de conocimientos -muchas veces memorístico y enciclopédico- a un enfoque centrado en el aprendizaje, donde los conocimientos no son sino apenas una parte del proceso (González, 2013, pág. 20).

No obstante, María González en el párrafo anterior explica que los alumnos deben desarrollar competencia en una o más actividades combinando y movilizandorecursos: por un lado, recursos incorporados (conocimientos, saber hacer, cualidades personales y experiencia) y por el otro, unas redes de recursos del entorno (redes profesionales, redes documentales, bancos de datos, etc.).

Junto con ello la autora menciona que:

El proyecto de la OCDE denominado (DeSeCo) define la competencia como la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz (González, 2013, pág. 22).

Por lo tanto, el concepto de competencia no es sólo elementos cognitivos, como el uso de la teoría, sino que además tiene que ver con una serie de otros aspectos, como atributos interpersonales, habilidades sociales y valores éticos.

Le Boterf (2000) señala que existiría una definición débil de la competencia, siendo muy común entenderla como una “suma” de conocimientos de saber hacer o de saber estar o como “la aplicación” de conocimientos teóricos o prácticos. En la mayor parte de casos, dice este autor, se observa una asimilación de la competencia a un saber hacer fragmentario (González, 2013, pág. 21).

Por lo tanto, es importante mencionar que una competencia es más que conocimientos, habilidades y destrezas. Es la movilización de recursos del saber ser para tomar decisiones, solucionar problemas e incluso evaluar.

### **2.5.3 Componentes de una competencia**

Debido a la polisemia del concepto de competencia, esta autora ha seleccionado tres características trascendentales del concepto de competencia, las cuales se definen operacionalmente a continuación:

a) **Carácter holístico e integrado:** “Esta característica alude a que no se puede concebir de manera separada los conocimientos, capacidades, actitudes valores y emociones.” (González, 2013, pág. 26). Es decir, interrelaciona saberes teóricos

conceptuales y procedimentales, donde el estudiante puede resolver problemas, tomando decisiones y así movilizando sus recursos.

b) Carácter contextual: “Las competencias deben desarrollarse y concretarse vinculadas a los diferentes contextos de acción” (González, 2013, pág. 26).

c) El aprendizaje es un proceso que se desarrolla en situaciones sociales concretas, por lo tanto, el desarrollo de competencias debe estar dentro de una familia de situaciones que sean cercanas a la realidad del alumno y no ajenas. Donde se encuentren vinculadas al contexto propio del estudiante y así este sea capaz de desplegar sus competencias.

d) Carácter creativo de la transferencia: La transferencia o traducción de las competencias aprendidas a diferentes escenarios debe entenderse como un proceso de adaptación creativa en cada contexto, vale decir, como un proceso de nueva aplicación activa y reflexiva de conocimientos, habilidades y actitudes para comprender las peculiaridades de la nueva situación y la validez de las diferentes formas de intervención en ella (González, 2013, pág. 28).

El estudiante debe ser capaz de movilizar y combinar todos sus recursos y conocimientos adquiridos para así dar respuesta y solución a nuevos problemas. Reconociendo elementos, que permitan evaluar la adecuación de sus conocimientos, habilidades y destrezas. Requiriendo la flexibilidad necesaria para adaptar las competencias fundamentales a las peculiaridades cambiantes de cada escenario social y vital.

A modo de síntesis, es posible mencionar que:

Los rasgos diferenciales de las competencias fundamentales serían los siguientes: constituye un saber hacer complejo y adaptativo, esto es, un saber que se aplica no de forma mecánica sino reflexiva, es susceptible de adecuarse a una diversidad de contextos y tiene un carácter integrador, abarcando conocimientos, procedimientos, emociones, valores y actitudes, que evolucionan a lo largo de la vida (González, 2013, pág. 29).

Junto con ello, el modelo educativo basado en competencias, el estudiante es el protagonista de la clase y el docente un guía del desarrollo de habilidades del educando. Es aquí donde el estudiante resuelve problemas, elabora proyectos de investigación, para crear y formar su propio conocimiento. Bajo esta perspectiva, no se requiere alumnos pasivos y retraídos por la disciplina, sino estudiantes que sean capaces de desplegar y desarrollar sus competencias y habilidades en función o partir de su propia experiencia.

### **III. CAPÍTULO N°3: MARCO METODÓGICO**

#### **3.1 Marco contextual de la investigación**

El siguiente trabajo de grado se desarrolla bajo el alero del programa de acceso a la educación superior (PACE) en la Universidad de O'Higgins (UOH) ubicado en la

sexta región. El programa atiende a 20 establecimientos educacionales que se encuentran ubicados en las tres provincias de la región.

Estos centros educativos son de carácter público con una alta tasa de vulnerabilidad, donde se trabaja con 5.850 estudiantes aproximadamente. De los cuales sólo el 15% de mejor ranking de notas de cada liceo es habilitado PACE por el Ministerio de educación, para optar a un cupo PACE en cualquier carrera de las instituciones de educación superior adscritas al programa.

La Universidad de O'Higgins es una institución de educación superior estatal. Creada por la Ley N° 20842 el 7 de agosto de 2015, momento en el que asume con vocación de excelencia, la formación de personas con vistas a su desarrollo espiritual y material, y la contribución preferente al desarrollo cultural, material y social de la Región del Libertador General Bernardo O'Higgins como parte fundamental de su misión institucional (O'Higgins, 2022).

El 7 de septiembre de 2015, la Presidenta de la República Michelle Bachelet creó la universidad de O'Higgins en conjunto con la universidad de Aysén. Los primeros años de la UOH se ha encontrado bajo la tutela de la Universidad de Chile hasta que logre acreditarse, hito que se proyecta para el año 2022. La casa de estudios comenzó a funcionar con alumnos el 13 de marzo de 2017, ingresaron 435 alumnos provenientes de diferentes ciudades del país.

La Universidad comenzó con 13 carreras, dividiendo su organización en las Escuelas de Pregrado y Posgrado e Institutos de Investigación. En la actualidad encontramos los institutos de Ciencias Agroalimentarias, Animales y Ambientales, Ciencias de la Educación, Ciencias de la Ingeniería, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales, y de Altos Estudios Audiovisuales.

La misión de la UOH se define como:

La Universidad de O'Higgins es una institución de educación superior estatal, del siglo XXI, dinámica, inclusiva, comprometida con la región a la que pertenece y conectada con el mundo, que asume con vocación de excelencia su contribución al desarrollo sostenible del país. En su quehacer, la UOH cultiva, desarrolla y transfiere el saber y las competencias en diversas áreas del conocimiento, a través de la formación integral de personas, la investigación de alto nivel, la creación e innovación y la vinculación con el medio. Todo su quehacer misional lo realiza escuchando a la sociedad y en permanente conexión con el progreso mundial, para mantener siempre la pertinencia y los más altos estándares (O'Higgins, 2022).

Mientras que la visión se centra en:

La Universidad de O'Higgins se proyecta como una institución de educación superior compleja que, en el cumplimiento de su rol público es laica, comprometida con la libertad de pensamiento en todas sus acciones y, aspira a contribuir de manera significativa en la discusión de materias relevantes para la Región y el país, impulsando la equidad social y de género, contribuyendo con altos estándares de excelencia y pertinencia al desarrollo del territorio, al bienestar de sus habitantes y a la preservación del medio ambiente. Será referente a nivel nacional e internacional en la formación de personas y profesionales de excelencia con conciencia social; en su preocupación por los derechos humanos y los valores éticos, democráticos y cívicos (O'Higgins, 2022).

El Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE) nace “como la primera política pública a nivel nacional de ingreso inclusivo a la educación superior” (Villalobos, 2016, pág. 8). De acuerdo a la norma que crea el PACE, este programa “se enmarca dentro de la tercera medida para los primeros 100 días del Gobierno de la Presidenta Michelle Bachelet” (Resolución exenta N° 680, Ministerio de Educación, 2015). Su propósito es restablecer el derecho a la educación superior y que se asegure el acceso efectivo de los y las estudiantes a las instituciones de educación superior, a través de un acompañamiento sicoeducativo. De este modo, se espera impactar positivamente en la calidad, efectividad, diversidad y equidad de la educación en estudiantes con altos índices de vulnerabilidad.

El eje central del programa es la calidad y equidad de la educación, naciendo de otras experiencias donde la inclusión es un pilar fundamental para lograr su objetivo. El PACE toma como referencia los programas propedéuticos y de talentos que se desarrollaban en las distintas universidades de nuestro país. El PACE garantiza una admisión especial al 15% de mejor ranking de la generación a estudiantes que son parte y participan del programa.

El piloto del programa PACE inició el año 2014 con sólo 5 universidades del CRUCH (Universidad de Antofagasta, Universidad Católica del Norte, Universidad Técnica Federico Santa María, Universidad de Santiago, y Universidad Católica de Temuco). Trabajando en un principio con estudiantes de tercero medio<sup>5</sup> y con establecimientos educacionales que tuvieran “un índice de vulnerabilidad mayor o igual al 60%, ser un establecimiento sin fines de lucro, participantes del programa de Subvención Escolar Preferencial y estar asociado a un Propedéutico reconocido por la UNESCO” (Villalobos, 2016, pág. 9).

---

<sup>5</sup> Cubriendo a 7.476 estudiantes de tercero medio de 69 establecimientos educacionales vulnerables, en 34 comunas de 6 regiones del país (II, IV, V, VI, IX y Metropolitana).

El PACE UOH “tiene sus inicios en marzo del 2018, privilegiando a 1520 estudiantes pertenecientes a seis liceos de la sexta región; y con 60 estudiantes que se incorporaron a la IES, habilitados por el Ministerio de Educación” (Universidad de O’Higgins, 2019, pág. 1).

El rector, Rafael Correa, firmó una carta de compromiso institucional, donde aceptó cada uno de los términos de referencia del programa y seguir las orientaciones técnicas entregadas a cada uno de los componentes de la preparación a la educación media y de acompañamiento en la educación superior.

Por tanto, se conformó un equipo de profesionales que tendría la misión de “rescatar los talentos dispersos por la sexta región, ofreciéndoles una oportunidad de convertirse en futuros profesionales de excelencia. Bajo el lema: PACE-UOH Cimentado tu futuro” (Universidad de O’Higgins, 2019, pág. 1).

Asimismo, en la actualidad el PEM-PACE de la UOH tiene 20 liceos adscritos al programa entre las tres provincias de la sexta región, con un matrícula de 5850 alumnos aproximadamente.

Según lo anterior, a continuación, se presenta una tabla con los establecimientos educativos adscritos por provincia hasta diciembre del 2021:

<b>Provincia</b>	<b>Liceos adscritos al programa PACE UOH</b>
Cachapoal	Liceo Comercial Diego Portales
	Liceo Requinoa
	Liceo Juan Hoppe Gantz
	Liceo Claudio Arraú León
	Liceo Machalí
	Liceo Bicentenario Ignacio Carrera Pinto
	Liceo Francisco Antonio Encina Armanet
	Liceo Ernesto Pinto Lagarrigue
	Instituto Tecnológico Minero Bernardo O’Higgins
Colchagua	Liceo Eduardo Charme
	Liceo Neandro Schilling
	Liceo Luis Urbina flores
	Liceo Industrial de rengo
	Liceo Santa Cruz
	Liceo Politécnico Santa Cruz
Cardenal Caro	Liceo Agustín Ross Edwards
	Liceo Mirella Catalán
	Instituto Cardenal Caro
	Liceo El Rosario
	Liceo Municipal Pablo Neruda

(Fuente: elaboración propia)

Finalmente, el componente PEM-PACE UOH trabaja y fortalece las habilidades del siglo XXI con los todos los estudiantes de los 20 liceos adscritos al programa. Desplegándose las competencias de los alumnos a través de talleres, donde el equipo directivo de cada institución educativa escoge dos habilidades a trabajar en los estudiantes. Es así como los docentes en terreno del programa PEM-PACE, trabajan dispositivos las competencias, con diferentes temáticas cercanas a la realidad de los educandos. Cabe destacar, que las competencias trabajadas son las que menciona el MINEDUC en sus bases curriculares, categorizadas en cuatro indicadores: maneras de pensar, maneras de vivir, herramientas para trabajar y maneras de vivir en el mundo.

### **3.2 Relación problema, objetivos y la opción metodológica**

#### **3.2.1 Objetivo General**

Analizar documentalmente la propuesta evaluativa de la competencia pensamiento crítico en los estudiantes de tercero y cuarto medio, pertenecientes al componente PEM-PACE de la Universidad de O'Higgins.

#### **3.2.2 Objetivos específicos**

- Seleccionar las fuentes de información sobre el programa PACE a nivel nacional y en la UOH.
- Revisar diferentes fuentes bibliográficas sobre la formación del pensamiento crítico, en estudiantes secundarios como competencia del siglo XXI.
- Generar un análisis examinador en torno a la evaluación del pensamiento crítico en los estudiantes de tercero y cuarto medio del componente PEM-PACE.

#### **3.2.3 Relación problema, objetivos y la opción metodológica**

Según lo planteado en esta investigación, a través de la selección de fuentes de información sobre el programa PACE a nivel nacional y en la UOH; y la revisión de diferentes fuentes bibliográficas sobre la evaluación del pensamiento crítico, en estudiantes secundarios como competencia del siglo XXI, se generó un análisis examinador en torno a la evaluación del pensamiento crítico en los estudiantes de tercero y cuarto medio del componente PEM - PACE. Surgiendo la siguiente

problemática: la competencia pensamiento crítico no se desarrolla en los estudiantes, es decir, el programa sólo refuerza aprendizajes de dominio cognitivo.

Particular interés despierta el sistema de evaluación que se aplica para medir el desarrollo del pensamiento crítico. En el contexto de pandemia COVID 19, no se realizan interacciones presenciales, sino a distancia por modalidad sincrónica y asincrónica. La evaluación se realiza mediante herramientas de Google, con un instrumento formulario en línea.

El instrumento se aplica después de cada taller y consta de tres preguntas; dos de alternativas y la tercera: una pregunta abierta para que el estudiante pueda reflexionar, analizar y dar su opinión con argumentos válidos sobre la temática abordada durante la clase.

Por lo tanto, el problema que se presenta en la evaluación entregada por el programa PACE de la UOH, expresa que los instrumentos evaluativos miden conocimientos y no competencias. Las preguntas que se plantean en el formulario en línea están dirigidas a la recuperación de conocimientos de tipo cognitivo, con bajo nivel de complejidad en la taxonomía de Bloom, del tipo conocer, comprender y aplicar. Por ello, esta herramienta de retroalimentación pedagógica permite evaluar niveles inferiores del pensamiento y, además, se utiliza para medir la asistencia del estudiante al taller impartido.

Cabe destacar, que este tipo de evaluación no se encuentra plasmada en el plan operativo del PACE de la UOH, que debe ser entregado al Ministerio de Educación. Sólo queda como un documento que refleja la evidencia que el alumno se encontró presente en el taller, ya que el monitoreo que realiza el MINEDUC, se basa en alcanzar la cobertura de la asistencia de los estudiantes. Es decir, la evaluación que hace el ministerio al PACE de la UOH se basa en el porcentaje de estudiantes atendidos en el año por el programa.

Junto con ello, se realizó un análisis documental sobre la propuesta evaluativa de la competencia pensamiento crítico en los estudiantes de tercero y cuarto medio, pertenecientes al componente PEM-PACE de la Universidad de O'Higgins. Destacando este último punto, que el programa no ha definido de manera autónoma la competencia de pensamiento crítico, sólo ha tomado de referencia esta habilidad en las bases curriculares de 3° y 4° medios.

Por lo tanto, el documento oficial del Ministerio de Educación explica que las "habilidades para el siglo XXI son un foco formativo central que propende a la formación integral de los estudiantes; corresponden a un marco de habilidades, conocimientos y actitudes transversales a todas las asignaturas" (UCE, 2019, pág. 25). En consecuencia, se busca como propósito que "los estudiantes sean capaces de relacionar, de resolver problemas, de elaborar proyectos, de cuestionar y de investigar" (UCE, 2019, pág. 22).

Junto con ello, se aplicó un instrumento de evaluación a tres expertos, para validar la pertinencia sobre los documentos utilizados para el desarrollo y evaluación de la competencia de pensamiento crítico en esta investigación. La escala de apreciación fue aplicado a tres docentes que enseñan en 3° y 4° medio y desarrollan la competencia de pensamiento crítico en sus estudiantes.

Los profesores coinciden que las fuentes analizadas son de gran importancia para el desarrollo y evaluación de la competencia de pensamiento crítico en los estudiantes de los niveles mencionados. En conclusión, los docentes que contestaron la escala de apreciación, evalúan de buena forma los documentos normativos y académicos para el análisis documental de este trabajo de grado, para así poder evaluar y monitorear la trayectoria de aprendizaje en la competencia de pensamiento crítico en los estudiantes correspondiente a los niveles de 3° y 4° medio.

### **3.3 Definición del tipo y diseño de la investigación**

La metodología utilizada en este trabajo de grado se centra en el componente PEM del programa PACE de la Universidad de O'Higgins. El tipo de metodología utilizada en esta investigación es un análisis documental, que tiene por objetivo recoger información sobre el componente PEM del programa PACE de la UOH y sobre cómo es la evaluación de la competencia de pensamiento crítico en los dispositivos ejecutados en los estudiantes de 3° y 4° medio de los liceos adscritos al programa.

El análisis documental es definido como:

Un proceso basado en la búsqueda, recuperación, análisis, crítica e interpretación de datos secundarios, es decir, los obtenidos y registrados por otros investigadores en fuentes documentales: impresas, audiovisuales o electrónicas. Como en toda investigación, el propósito de este diseño es el aporte de nuevos conocimientos (Arias, 2012, p. 27).

Según Peña & Pirela (2007: 59) el análisis documental se centra en la facilitación de la información, para que esta sea precisa, así como su recuperación y difusión. Ya que la complejidad del contenido del documento afecta a los resultados de la investigación y así elaborar una nueva representación de su contenido para facilitar su consulta.

La acción de este proceso se centra en el análisis y síntesis de los datos plasmados en dichos soportes mediante la aplicación de lineamientos o normativas de tipo lingüístico; a través de las cuales se extrae el contenido sustantivo que puede corresponder a un término concreto o a

conjuntos de ellos tomados aisladamente, o reunidos en construcciones discursivas. Por consiguiente, su finalidad es facilitar la aproximación cognitiva del sujeto al contenido de las fuentes de información (Vera & Pirela, 2007, p. 59).

En síntesis, el análisis documental contribuye a acortar la distancia entre las fuentes de información para así aprovechar los contenidos, junto con ello, contribuye a dar solución a un problema con la creación de otros textos, a través de la revisión de las fuentes, reflexión y análisis de diversos documentos.

### **3.4 Descripción de la población y muestra**

Los documentos analizados y que contribuyeron en esta investigación, fueron los siguientes:

Términos de referencia del PACE a nivel nacional. Este documento oficial es entregado a todas las instituciones de educación superior adscritas al programa, donde exponen las características de cada componente, sus funciones y los hitos que se deben cumplir en cada componente del PACE. En consecuencia, es un documento ministerial que entrega las directrices de manera transversal para el trabajo con los estudiantes y las comunidades educativas de cada establecimiento educacional.

Plan de gestión operativa del programa del PACE de la UOH contiene, en específico, todos los hitos, actividades, medios de verificación de cada actividad y/o taller a realizar en el PACE de la UOH. El plan operativo del programa PEM PACE, tiene como beneficiarios los alumnos de 3° y 4° medio de los 20 liceos adscritos al programa PEM-PACE UOH, ubicados en las tres provincias de la sexta región. Cubriendo una matrícula de 5850 estudiantes aproximadamente.

Planificación de los talleres y actividades de pensamiento crítico delimita los resultados de aprendizaje, metodología, actividades, herramientas, instrumentos de evaluación para cada clase de pensamiento crítico. Este documento permitió analizar que los resultados de aprendizaje eran objetivos que no se encontraban en las bases curriculares de 3° y 4° medio.

Instrumentos de evaluación de la competencia de pensamiento crítico del programa PEM-PACE de a UOH, donde este documento nos expresó que, a través de un formulario google, los estudiantes deben responder tres preguntas sobre el contenido de la clase. Este instrumento ayudó a realizar un análisis sobre la medición por objetivos que estaba logrando en los estudiantes y la evaluación de la trayectoria de la competencia de pensamiento crítico en los alumnos.

### 3.5 Operacionalización de las variables

“El concepto de competencia es extremadamente polisémico” (Tardif, 2003, pág. 3), en la literatura se encuentran diferentes y diversas definiciones para este concepto. Para Tardif “una competencia corresponde a un saber actuar complejo que se apoya sobre la movilización y la utilización eficaz de una variedad de recursos” (Tardif, 2003, pág. 3). Por lo tanto, puede ser definida como un saber actuar muy flexible y adaptable a diversos contextos y problemáticas.

Para Tardif (2003), la competencia es un saber complejo, que se desarrolla sobre la variedad de recursos, que surge de la movilización y utilización eficaz sobre éstos. Las competencias son un saber actuar, donde el estudiante es capaz de movilizar sus recursos. Para hacer funcionar una competencia se necesitan recursos que aseguren la planificación de la acción, que pueden ser recursos internos y externos: conocimientos, actitudes y conductas.

Asimismo, Gabriela López (2012) define nuevamente pensamiento crítico como:

una actividad reflexiva; porque analiza lo bien fundado de los resultados de su propia reflexión como los de la reflexión ajena. Hace hincapié en el hecho de que se trata de un pensamiento totalmente orientado hacia la acción. Siempre hace su aparición en un contexto de resolución de problemas y en la interacción con otras personas, más en función de comprender la naturaleza de los problemas que en proponer soluciones (López, 2012, pág. 43).

Bezanilla et al., (2018) explica que el pensamiento crítico “se centra en lo que la persona puede decidir, creer o hacer algo de forma reflexiva, razonable y evaluativa. Asimismo, implica un análisis, buscar la verdad a través de criterios y evidencias, así como llegar a un juicio de valores. Este proceso se evidencia en situaciones problemáticas en las que hay que adoptar una posición” (Bezanilla et al., 2018, pág. 7).

El pensamiento crítico es un concepto polisémico y complejo, así lo define María Loreto González (2013) como un “pensamiento reflexivo, en tanto se trata de un pensamiento que se piensa a sí mismo, y por lo tanto es metacognitivo, posibilitando ello que se autoevalúe y optimice a sí mismo en el proceso” (González, 2013, pág. 37).

Debido a la polisemia del concepto de competencia, esta autora ha seleccionado tres características trascendentales del concepto de competencia, las cuales se definen operacionalmente a continuación:

a) Carácter holístico e integrado: “Esta característica alude a que no se puede concebir de manera separada los conocimientos, capacidades, actitudes valores y emociones.” (González, 2013, p. 26). Es decir, interrelaciona saberes teóricos conceptuales y procedimentales, donde el estudiante puede resolver problemas, tomando decisiones y así movilizando sus recursos.

b) Carácter contextual: “Las competencias deben desarrollarse y concretarse vinculadas a los diferentes contextos de acción.” (González, 2013, p. 26) El aprendizaje es un proceso que se desarrolla en situaciones sociales concretas, por lo tanto, el desarrollo de competencias debe estar dentro de una familia de situaciones que sean cercanas a la realidad del alumno y no ajenas. Donde se encuentren vinculadas al contexto propio del estudiante y así este sea capaz de desplegar sus competencias.

c) Carácter creativo de la transferencia: La transferencia o traducción de las competencias aprendidas a diferentes escenarios debe entenderse como un proceso de adaptación creativa en cada contexto, vale decir, como un proceso de nueva aplicación activa y reflexiva de conocimientos, habilidades y actitudes para comprender las peculiaridades de la nueva situación y la validez de las diferentes formas de intervención en ella (González, 2013, p. 28).

El estudiante debe ser capaz de movilizar y combinar todos su recursos y conocimientos adquiridos para así dar respuesta y solución a nuevos problemas. Reconociendo elementos, que permitan evaluar la adecuación de sus conocimientos, habilidades y destrezas. Requiriendo la flexibilidad necesaria para adaptar las competencias fundamentales a las peculiaridades cambiantes de cada escenario social y vital.

El pensamiento crítico ha sido definido de diversas maneras por muchos autores. Por lo tanto, es un concepto polisémico que ha generado gran debate. Gabriela López (2012) explica que, desde el punto de vista psicológico, la competencia pensamiento crítico es definida como una habilidad de pensamiento complejo, de alto nivel, que involucra en sí otras habilidades (comprensión, deducción, categorización, emisión de juicios, etc.).

“El pensamiento crítico ha sido definido por múltiples autores que constituyen un movimiento innovador que pone en tela de juicio los conceptos tradicionales del aprendizaje y del desarrollo de habilidades de pensamiento en la escuela” (López, 2012, pág. 43).

El desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo trae consigo un cambio en la forma de actuar del docente, donde una herramienta de cambio importante es la evaluación. El profesor debe elaborar, desarrollar y aplicar instrumentos que ayuden y favorezcan a lograr el objetivo ya mencionado en sus estudiantes. La evaluación influye demasiado en cómo los estudiantes aprenden y en lo que estudiantes logran

(Brown, 2015), al conducir al aprendizaje, siempre debe existir una retroalimentación que permita una reflexión crítica.

Junto con ello, las bases curriculares definen pensamiento crítico como:

La competencia que permite discriminar entre informaciones, declaraciones o argumentos, evaluando su contenido y pertinencia. Favorece el pensamiento sistémico y pone en juego métodos de razonamiento orientados a la solución de un problema y la formulación de preguntas estratégicas para ello. También favorece la habilidad de analizar, identificar patrones, sintetizar, relacionar, hacer inferencias, interpretar, evaluar, articular y explicar información. Esto permite cuestionar dicha información, tomar decisiones y emitir juicios, como asimismo reflexionar críticamente acerca de diferentes puntos de vista, tanto de los propios como de los demás, ya sea para defenderlos o contradecirlos sobre la base de evidencias. El juicio crítico contribuye, además, a la autorreflexión y corrección de errores, y favorece la capacidad de estar abierto a los cambios y de tomar decisiones razonadas. El principal desafío en la enseñanza del pensamiento crítico es la aplicación exitosa de estas habilidades en contextos diferentes de aquellos en que fueron aprendidas (UCE, 2019, pág. 25).

Por lo anterior, la competencia de pensamiento crítico no se encuentra definida en los términos de referencia del programa PACE a nivel nacional. Sólo hace alusión a nivel general, que en las bases curriculares de 3° y 4° medios se encuentran plasmadas las competencias a trabajar con los estudiantes de dichos niveles.

Asimismo, el PACE de la UOH tampoco ha definido de manera autónoma la competencia de pensamiento crítico, tomando de base esta definición sólo lo que plasma las bases curriculares de 3° y 4° medios.

Los términos de referencia no definen la competencia pensamiento crítico, solo señalan que las habilidades a desarrollar se encuentran en las bases curriculares de 3° y 4° medio. Por lo tanto, el programa PACE de la UOH establece su propia planificación de acciones y actividades, creadas por los docentes en terreno del programa.

Las bases curriculares del MINEDUC (2019) no detallan en profundidad la evaluación concreta de la competencia de pensamiento crítico de manera genérica. Sólo exponen los objetivos a trabajar por cada asignatura y/o módulo.

Sin embargo, entrega algunas orientaciones sobre el aprendizaje, donde: Promueven la interdisciplinariedad; es decir, la interrelación entre diversas disciplinas en función de un objetivo común, con miras al desarrollo de habilidades como la capacidad de relacionar, de resolver problemas, de elaborar proyectos, de

cuestionar y de investigar. Se busca que los estudiantes establezcan conexiones y transferencias que conduzcan al logro de los aprendizajes y produzcan otros nuevos, así como la formulación de nuevas preguntas y la propuesta de respuestas creativas a ellas (UCE, 2019, pág. 22).

Junto con ello, con las bases curriculares (2019) se busca de manera genérica y transversal que los estudiantes sean capaces de movilizar sus saberes en función del desarrollo de competencias. Donde los alumnos sean capaces de conocer y comprender el mundo, para dar solución y respuestas a sus problemas cotidianos.

### **3.6 Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

Como parte de la sistematización y análisis de la información para llevar a cabo un análisis documental sobre la propuesta evaluativa de la competencia pensamiento crítico en los estudiantes de tercero y cuarto medio, pertenecientes al componente PEM-PACE de la Universidad de O'Higgins, se realizó una selección de fuentes de información sobre el programa PACE a nivel nacional y en la UOH; también se hizo una revisión de diferentes fuentes bibliográficas sobre la evaluación del pensamiento crítico en estudiantes secundarios, como competencia del siglo XXI y se generó un análisis examinador en torno a la evaluación del pensamiento crítico en los estudiantes de tercero y cuarto medio del componente PEM- PACE. Surgiendo la siguiente problemática: la competencia de pensamiento crítico no se desarrolla en los estudiantes, es decir, el programa sólo refuerza contenidos, aprendizaje memorístico y de dominio cognitivo, mas no habilidades, destrezas y actitudes.

La metodología utilizada en esta investigación es un análisis documental, que tiene por objetivo recoger información sobre el componente PEM del programa PACE de la UOH y sobre cómo es la formación de la competencia pensamiento crítico en los dispositivos ejecutados en los estudiantes de 3° y 4° medio de los liceos adscritos al programa.

El análisis documental es definido como: Un proceso basado en la búsqueda, recuperación, análisis, crítica e interpretación de datos secundarios, es decir, los obtenidos y registrados por otros investigadores en fuentes documentales: impresas, audiovisuales o electrónicas. Como en toda investigación, el propósito de este diseño es el aporte de nuevos conocimientos (Arias, 2012, p. 27).

### **3.7 Técnicas de procesamiento y análisis de datos**

A continuación, se presentan las técnicas de procesamiento y análisis de datos, a través del siguiente cuadro, donde se encuentran contenidas todas las fuentes bibliográficas consultadas, divididas en dos categorías: documentos normativos y académicos. Junto con ello, la bibliografía expuesta presenta su autor, la cita y una breve descripción de la fuente consultada y analizada.

<b>Categoría</b>	<b>Nombre de la fuente</b>	<b>Autor/ bibliográfica</b>	<b>cita</b>	<b>Descripción de la fuente</b>
Documentos normativos	Orientaciones para la implementación del programa de acceso a la educación superior (PACE), en contexto de crisis sanitaria. Santiago.	Departamento de fortalecimiento institucional, MINEDUC. (2020)	de	Orientaciones y sugerencias para trabajar las habilidades del siglo XXI y socioemocionales, a través de clases virtuales durante la pandemia por Covid-19.
	Marco para la buena enseñanza. Santiago: MINEDUC.	MINEDUC. (2006)		Texto normativo que orienta a docentes y educadores respecto de la reflexión y la práctica pedagógica que deben desarrollar como profesionales de la educación para la mejora continua de su quehacer, estableciendo los desempeños que se espera de ellos en su labor educativa.
	Subsecretaría de la educación superior. Obtenido de <a href="https://acceso.mineduc.cl/prueba-de-transicion/portal-pace">https://acceso.mineduc.cl/prueba-de-transicion/portal-pace</a> .	MINEDUC. (2021)		Página web que entrega información del PACE, componentes y requisitos para la habilitación PACE.
	Términos de referencia 2022. Programa PACE. Santiago.	MINEDUC. (2021)		Marco para la implementación técnica del Programa de Acceso a la Educación Superior.
	Decreto N°67 de evaluación.	MINEDUC (2018)		Norma que entrega sugerencias para la evaluación calificación y promoción de los estudiantes.
	Resolución exenta N° 680	Ministerio de Educación (2015)	de	Ley que crea el programa PACE y entrega los lineamientos de esa política pública.
	Bases Curriculares. Santiago: Ministerio de Educación de Chile.	Unidad de Currículum y Evaluación. MINEDUC (2019).		Norma que entrega sugerencias para trabajar objetivos y actividades mínimas de cada módulo, con estudiantes de 3° y 4° medio.

	Evaluación formativa en el aula. Orientaciones para directivos. Santiago: MINEDUC.	Unidad de Currículum y Evaluación, MINEDUC. (2017).	Norma que entrega sugerencias para trabajar la evaluación en el aula.
Documentos Académicos	El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica. Caracas: Episteme.	Arias, F. G. (2012).	Texto que señala los tipos de metodologías de trabajo para una investigación.
	El pensamiento crítico desde la perspectiva de los docentes universitarios. Estudios pedagógicos, 44(1).	Bezanilla, M. J., Fernández, D., Arranz, S., Campos, L., & Poblete, M. (2018).	Libro que aborda como trabajar la competencia de pensamiento crítico de mejor manera en los estudiantes.
	Perspectivas internacionales sobre la práctica de la evaluación en educación superior. En B. Sally, Perspectivas internacionales sobre la práctica de la evaluación en educación superior. Londres.	Brown, S. (2015).	El autor aborda cómo evaluar competencia en los estudiantes.
	Caracterización de establecimientos con mayor retención escolar. Santiago: Centro de estudios MINEDUC.	Castillo, A. (2019).	Análisis escrito sobre los factores que influyen en la deserción y retención escolar.
	Deserción escolar: factores de riesgo y prácticas de prevención en contexto de pandemia. Santiago: MINEDUC.	Centros de estudio MINEDUC. (2020).	Texto que analiza los factores de deserción y escolar y explica cómo el programa PACE y otras políticas públicas han contribuido a evitar la deserción escolar durante la pandemia por Covid-19.
	Análisis de los indicadores directos e indirectos en estudiantes de establecimientos piloto del programa PACE. Santiago: Centro de estudio MINEDUC.	Cerda, E., & Ubeira, F. (2017).	Análisis escrito que ofrece, a través de estadísticas que le porcentaje de logro de los estudiantes PACE, como programa piloto.
	Evaluación de Impacto del Programa PACE. Santiago: Centros de estudio MINEDUC.	Cooper, R., Guevara, J., Rivera, M., Sanhueza, A., & Tincani, M. (2019).	Análisis documental y estadístico que explica el impacto del programa PACE en las comunidades educativas.
	Diseño, desarrollo e innovación del currículum.	Escudero, J. (2010).	Texto que entrega las bases para innovación curricular en las aulas.

Madrid: Síntesis Educación.		
Una experiencia de acceso equitativo a la educación superior: "Propedéutico USACH-UNESCO". nueva esperanza, mejor futuro, 1-9.	Figuroa, L., & Gonzales, M. (2013).	Libro que explica las características y pilares del propedéutico USACH-UNESCO.
El rol de las tic en la educación con enfoque de competencias. Ensayo sobre el enfoque por competencias, 46- 51.	Gallego, G. (2015).	Texto que analiza el beneficio de las TIC'S en el desarrollo de competencias.
Caracterización y Desempeño Académico de Estudiantes de Acceso Inclusivo PACE en Tres Universidades Chilenas. Obtenido de <a href="https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0718-73782019000200259#B11">https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0718-73782019000200259#B11</a>	Gil, F., Del Valle, R., Villarroel, M., & Fuentes, C. (diciembre de 2019).	Análisis documental y estadístico que explica el impacto del programa PACE en tres universidades chilenas.
La indispensable subjetividad de la evaluación.	Girard, F. M. (2002).	Análisis documental sobre cómo desarrollar y evaluar competencia en los estudiantes.
Enseñar a pensar: desafío ético de la educación crítica. Universidad de Humanismo Cristiano.	González, M. (2013).	Libro que aborda como trabajar la competencia de pensamiento crítico de mejor manera en los estudiantes.
Competencias y situaciones: un matrimonio inseparable. Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC), 6(2).	Jabif, L. (2010).	El autor aborda cómo desarrollar y evaluar competencia en los estudiantes.
Políticas de acción afirmativa y su discurso de inclusión en la educación superior. Potencialidades y desafíos. Contextos, experiencias e investigaciones sobre los	Leyton, D. (2010).	Texto que analiza los factores de deserción y escolar y explica cómo el programa PACE y otras políticas públicas han contribuido a evitar la deserción escolar.

	propedéuticos en Chile, 11-27.		
	Pensamiento crítico en el aula. Docencia e investigación(22), 41-60.	López, G. (2012).	Libro que aborda como trabajar la competencia de pensamiento crítico de mejor manera en los estudiantes.
	¿Integración o Inclusión?: Conociendo las percepciones de la experiencia universitaria de los estudiantes de la Universidad de Chile de ingreso por vía PACE (Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior) en su primer año de estudio. Santiago.	Navarro, S. (2020).	Texto que analiza los factores de deserción y escolar y explica cómo el programa PACE y otras políticas públicas han contribuido a evitar la deserción escolar
	uoh.cl Obtenido de uoh: <a href="https://www.uoh.cl/#universidad">https://www.uoh.cl/#universidad</a>	Universidad de O'Higgins	Página web donde muestra la reseña histórica de la Universidad, su misión, visión; carreras, mallas curriculares, beneficios estatales (becas y créditos), entre otros.
	Más programas propedéuticos en Chile. El discurso de los estudiantes en la Universidad Católica Silva Henríquez. Obtenido de <a href="https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0718-07052013000200017">https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0718-07052013000200017</a>	Román, C. (2013).	Libro que explica las características y pilares del propedéutico USACH-UNESCO.
	Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a su intención. Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado.	Tardif, J. (2003).	El autor aborda cómo desarrollar, evaluar y crear un currículum por competencia.
	Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Bogotá: ECOE Ediciones.	Tobón, S. (2004).	El autor aborda cómo desarrollar y evaluar competencia en los estudiantes.

	La complejidad del análisis documental. Información, cultura y sociedad: revista del Instituto de Investigaciones. Información, Cultura y Sociedad (16), 55-81.	Vera, T. P., & Pirela, J. (2007).	Texto que aborda cómo desarrollar y evaluar competencia en los estudiantes.
	Programas de Acceso Inclusivo a la Educación Superior para estudiantes vulnerables.	Villalobos, C. (2016).	Texto que analiza los factores de deserción y escolar y explica cómo el programa PACE y otras políticas públicas han contribuido a evitar la deserción escolar.

(Fuente: elaboración propia)

### 3.8 Fases de validación y confiabilidad

Para validar las fuentes seleccionadas en el análisis documental, se procedió mediante la técnica juicio de expertos, solicitando a un grupo acotado de personas que emitieran su juicio de forma individual y sin que estos entren en contacto, respecto de las fuentes referenciadas, que fueron empleadas en la presente investigación. La consulta a expertos, se considera una de las vías ampliamente utilizada para juzgar la calidad del contenido. El juicio de expertos como estrategia de evaluación permite obtener una amplia y pormenorizada información sobre el objeto de estudio y la calidad de las respuestas por parte de los jueces (Cabero & Llorente, 2013).

La validez no supone un concepto estadístico, sino que depende del juicio que los expertos realizan sobre la pertinencia de las fuentes seleccionadas. De acuerdo con Parrado-Lozano et al. (2016), es el grado en que el instrumento representa la totalidad del fenómeno que se pretende medir.

Los expertos seleccionados son personas con alto grado de conocimiento sobre la temática desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de tercer y cuarto medio.

Los pares evaluadores fueron tres docentes, dos del área de Lenguaje y comunicación; y uno de Historia y geografía, seleccionados de acuerdo con la trayectoria y formación en el área, en un número impar para evitar posible

polarización en los juicios. Los expertos recibieron instructivo, un instrumento y un consentimiento informado.

El instrumento de recogida de información en el juicio experto es una matriz con escala de apreciación. Esta herramienta evaluativa tiene como finalidad determinar cuáles son los criterios para desarrollar y evaluar la competencia de pensamiento crítico en estudiantes de 3° y 4° medio en los establecimientos educacionales adscritos al programa PEM-PACE de la UOH.

Los criterios que se consideraron en la medición son: documentos normativos pertinentes para desarrollar y evaluar la competencia de pensamiento crítico, como por ejemplo el marco para la buena enseñanza. (MINEDUC), decreto N°67 de evaluación. (MINEDUC) y bases curriculares de 3° y 4° medio. (MINEDUC); y documentos académicos como, por ejemplo: el pensamiento crítico desde la perspectiva de los docentes universitarios. Estudios pedagógicos, 44(1). Bezanilla, M. J., Fernández, D., Arranz, S., Campos, L., & Poblete, M. (2018), la indispensable subjetividad de la evaluación. Girard, F. M. (2002), enseñar a pensar: desafío ético de la educación crítica. González, M. (2013), pensamiento crítico en el aula. Docencia e investigación (22), 41-60. López, G. (2012) y desarrollo de un programa por competencias: De la intención a su intención. Tardif, J. (2003).

Los niveles de logro en la escala de apreciación se estructuraron bajo cinco niveles, con las siguientes nomenclaturas: iniciado, en proceso, satisfactorio, competente y destacado. Donde se estructuró bajo el número de niveles impares para conseguir un equilibrio que permita una evaluación eficaz y pertinente.

La pertinencia se refiere a identificar si la fuente documental tiene correspondencia con el dominio que se pretende analizar, a saber, el desarrollo de la competencia pensamiento crítico en estudiantes de tercer y cuarto medio, inscritos en el programa PEM PACE.

La relevancia identifica mediante una escala, si cada fuente tiene la importancia suficiente como para ser considerada un referente en el análisis documental.

### **3.9 Condición ética que asegura confiabilidad de los datos.**

El consentimiento informado (CI) se convierte en una herramienta de mediación entre los intereses de investigadores, financiadores e individuos incluidos en la investigación científica. El CI es, adicionalmente, una excelente forma de ejercitar y aplicar principios éticos tan genuinamente humanos y universales.

También conocido como consentimiento libre y esclarecido, consentimiento bajo información o consentimiento educado, el CI permite garantizar la autonomía, la

autodeterminación y el respeto a los individuos involucrados en el proceso de investigación científica (Cañete et al; 2012, pág. 2).

Según el párrafo anterior, es importante que en este trabajo de grado se asegure la confiabilidad de los datos. El documento con el consentimiento informado sobre el instrumento de evaluación explica el desarrollo y la evaluación de la competencia de pensamiento crítico, siendo aplicado a docentes que trabajan y desarrollan ésta habilidad con sus estudiantes.

El documento fue entregado a los docentes, donde permitió que los profesores estuvieran en conocimiento de la investigación y tuvieran el derecho a decidir sobre su participación en el trabajo. Además protege la libertad de ellos y respeta su autonomía u opinión.

#### **IV. CAPÍTULO Nº4: ANÁLISIS Y RESULTADOS**

##### **4.1 Análisis de los resultados obtenidos para cada objetivo específico y principios o generalidades que se pueden extraer de los resultados**

El primer objetivo específico declarado en el trabajo de grado: Seleccionar las fuentes de información sobre el programa PACE a nivel nacional y en la UOH, permitió conocer las bases y pilares fundamentales del programa PACE en las IES y específicamente en la Universidad de O'Higgins. Las fuentes de información utilizadas, ejemplo de ello los términos de referencia, permitieron analizar el objetivo principal del programa PEM-PACE y junto con ello, el desarrollo de competencias del siglo XXI.

Si bien, la literatura accedió analizar la estructura del PACE y su finalidad, nos encontramos con varias debilidades en cuanto al desarrollo de habilidades, una de ellas, son los términos de referencia. Este documento no es específico al desarrollo de competencias, es decir, deja la autonomía a las IES al despliegue de las habilidades. Para el trabajo con los estudiantes, expone las competencias del siglo XXI que se encuentran en las bases curriculares de 3° y 4° medio. Los términos de referencia del PACE sólo exponen los hitos que se deben cumplir a grandes rasgos, no detalla cómo se deben desarrollar las actividades, competencias, ni tampoco el sistema de evaluación de éstas últimas. Sólo se preocupa que cumplan los hitos, que deben estar declarado en el plan operativo de los programas PACE a nivel nacional.

Junto con ello, PEM-PACE de la UOH al tener como pilar fundamental los términos de referencia, sólo entrega en su plan operativo los hitos de actividades que deben cumplir en el transcurso de los semestres académicos. Asimismo, este plan operativo se basa en objetivos a trabajar y no en el desarrollo de competencias de los estudiantes.

En consecuencia, los documentos oficiales del programa PACE, tienen objetivos claros y precisos en cuanto al acompañamiento de los estudiantes en el desarrollo de competencias en 3° y 4° medio; y el apoyo en la educación superior, para así lograr que todos los alumnos talentosos, logren estudiar en una IES y egresar de la carrera. Sin embargo, no son claros en cómo desarrollar habilidades en los estudiantes y cómo evaluarlas, dejan en completa autonomía a las instituciones de educación superior. Junto con ello, el PEM-PACE de la UOH tampoco declara en su plan operativo el desarrollo y evaluación de competencias, solo evidencia el trabajo de objetivos y contenido.

El segundo objetivo específico declarado en el trabajo de grado: revisar diferentes fuentes bibliográficas sobre la evaluación del pensamiento crítico, en estudiantes secundarios como competencia del siglo XXI, permitió identificar los indicadores para evaluar de mejor manera la competencia de pensamiento crítico y así analizar cómo se estaba ejecutando en el PEM-PACE de la UOH.

Las fuentes bibliográficas señalaron que los términos de referencia de programa no exponen la evaluación de competencias, sólo señalan que se deben trabajar las habilidades del siglo XXI expuestas en las bases curriculares de 3° y 4° medio. Y al redirigirse a este último documento, éste define qué es pensamiento crítico y señala a grandes rasgos y de manera transversal cómo se debe desarrollar en los estudiantes. Junto con ello, especifica los objetivos a trabajar en cada asignatura de 3° y 4° medio.

Por lo tanto, las bases curriculares al mencionar la evaluación por competencias, nos redirige al marco para la buena enseñanza, donde explica a través de orientaciones y sugerencias la mejor manera de evaluar las habilidades del siglo XXI.

En consecuencia, es importante mencionar, que si bien las bases curriculares de 3° y 4° medio definen a grandes rasgos y de manera transversal la competencia pensamiento crítico, el programa PEM-PACE de la UOH no tiene una definición propia de esta competencia. Por lo tanto, no existe registro de la definición de competencia, en el desarrollo en el plan operativo y en el plan de acción de las actividades e hitos semestrales.

El tercer objetivo específico declarado en el trabajo de grado: generar un análisis examinador en torno a la evaluación del pensamiento crítico en los estudiantes de

tercero y cuarto medio del componente PEM- PACE, permitió comprender, a través de la comparación y análisis entre la literatura, documentos normativos y las acciones realizadas con los estudiantes que no existe una verdadera evaluación de competencias, sólo consta una medición de conocimientos. Si bien, los términos de referencia para el PACE, expone que la evaluación de debe desarrollarse por competencias y es declarado en el plan operativo del programa de la UOH, este no se lleva a cabo. Incluso, es posible mencionar, que los instrumentos evaluativos aplicados a los estudiantes, miden objetivo y/o conocimiento en su primer nivel básico. Es decir, la evaluación aplicada sólo tiene una finalidad, que es registrar la asistencia del estudiante en los talleres y esa información enviarla al ministerio de educación, ya que cabe destacar, que la asistencia y participación de los talleres es un requisito para la habilitación PACE por parte de los alumnos.

Es importante señalar, que la revisión de las fuentes escritas nos llevó a la conclusión que el plan de acción (documento donde se encuentran la planificación semestral por competencia por cada establecimiento educacional), contiene una planificación por objetivos, que no tributan a la competencia pensamiento crítico, señalada en las bases curriculares de 3° y 4° medio. Por lo tanto, la ficha de análisis documental nos arroja que los resultados de aprendizajes no tributan a los indicadores e instrumentos de evaluación.

Se destaca, que los resultados de aprendizaje son creados por los docentes en terreno del programa PEM-PACE de la UOH, éstos no son extraídos de las bases curriculares de 3° y 4° medio. Por lo tanto, no existe relación entre ellos. Desencadenando que los indicadores de evaluación no tributen a los resultados de aprendizaje. Los dispositivos creados para el desarrollo de la competencia pensamiento crítico trabajan contenidos y se orientan al desarrollo de aprendizajes sólo en el dominio cognitivo.

#### **4.2 Comparación o relaciones de los resultados con la literatura, implicancias teóricas o prácticas de los resultados y muestra los datos más significativos**

Las bases curriculares definen pensamiento crítico como:

La competencia que permite discriminar entre informaciones, declaraciones o argumentos, evaluando su contenido y pertinencia. Favorece el pensamiento sistémico y pone en juego métodos de razonamiento orientados a la solución de un problema y la formulación de preguntas estratégicas para ello. También favorece la habilidad de analizar, identificar patrones, sintetizar, relacionar, hacer inferencias, interpretar, evaluar, articular y explicar información. Esto permite

cuestionar dicha información, tomar decisiones y emitir juicios, como asimismo reflexionar críticamente acerca de diferentes puntos de vista, tanto de los propios como de los demás, ya sea para defenderlos o contradecirlos sobre la base de evidencias. El juicio crítico contribuye, además, a la autorreflexión y corrección de errores, y favorece la capacidad de estar abierto a los cambios y de tomar decisiones razonadas. El principal desafío en la enseñanza del pensamiento crítico es la aplicación exitosa de estas habilidades en contextos diferentes de aquellos en que fueron aprendidas (UCE, 2019, pág. 25).

Por lo anterior, la competencia de pensamiento crítico no se encuentra definida en los términos de referencia del programa PACE a nivel nacional. Sólo hace alusión a nivel general, que en las bases curriculares de 3° y 4° medios se encuentran plasmadas las competencias a trabajar con los estudiantes de dichos niveles. Asimismo, el PACE de la UOH tampoco ha definido de manera autónoma la competencia de pensamiento crítico, tomando de base esta definición sólo lo que plasma las bases curriculares de 3° y 4° medios.

Cabe destacar que los resultados de aprendizaje son creados por los docentes en terreno del PEM-PACE UOH. Si bien, los términos de referencia aluden que la competencia de pensamiento crítico se basa en las bases curriculares. Este último documento, sólo define y explica su evaluación de manera transversal y muy general. No detalla cómo trabajar y abordar la habilidad con diferentes temáticas, por lo que da libertad para desarrollar la competencia en diversas actividades.

En relación a la evaluación de pensamiento crítico, al no contar con un programa propio de la institución y tener como apoyo fundamental las bases curriculares de 3° y 4° medio, sumándole un nuevo ambiente de aprendizaje modalidad online por la pandemia por Covid-19 durante el 2021, se llegó al acuerdo entre los docentes en terreno del PACE, de crear un formulario en línea, utilizando las herramientas de Google donde se pregunta sobre lo aprendido en la clase. El instrumento de evaluación consta de tres preguntas, dos de alternativas y la tercera es una pregunta abierta, para que el estudiante pueda reflexionar, analizar y dar su opinión con argumentos válidos sobre la temática abordada durante la clase.

Por lo tanto, los instrumentos de evaluación no tributan a un desglose de indicadores de la competencia pensamiento crítico, ya que los indicadores abarcan objetivos y temáticas en específico, y no de habilidades de orden superior. Esto no permite comprender, que la evaluación presentada por el programa PACE de la UOH no es por competencias, es un instrumento que mide conocimientos. Las preguntas que se plantean en el formulario en línea están dirigidas a la recuperación de conocimientos de tipo cognitivo, con bajo nivel de complejidad en la taxonomía de Bloom, del tipo conocer, comprender y aplicar. Por ello, esta herramienta de retroalimentación pedagógica permite evaluar niveles inferiores del pensamiento, además se utiliza como asistencia del estudiante al taller impartido.

Cabe destacar, que este tipo de evaluación no se encuentra plasmada en el plan operativo del PACE de la UOH, que debe ser entregado al Ministerio de Educación. Sólo queda como un documento que refleja la evidencia que el alumno se encontró presente en el taller, ya que el monitoreo que realiza el MINEDUC, se basa en alcanzar la cobertura de la asistencia de los estudiantes. Es decir, la evaluación que hace el ministerio al PACE de la UOH se basa en el porcentaje de estudiantes atendidos en el año por el programa.

Según el análisis de la escala de apreciación aplicada a los tres jueces de expertos en relación a la pertinencia y relevancia de los documentos normativos y académicos, es posible analizar que los tres jueces coinciden en que las fuentes analizadas son de gran importancia para el desarrollo y evaluación de la competencia de pensamiento crítico en los estudiantes de los niveles mencionados. Sin embargo, es necesario analizar las respuestas de cada uno de los jueces por cada criterio expuesto en el instrumento evaluativo.

Con respecto al criterio n°1: Los siguientes documentos normativos son pertinentes para desarrollar y evaluar la competencia de pensamiento crítico: Marco para la buena enseñanza. (MINEDUC), Decreto N°67 de evaluación. (MINEDUC) y Bases Curriculares de 3° y 4° medio. (MINEDUC).

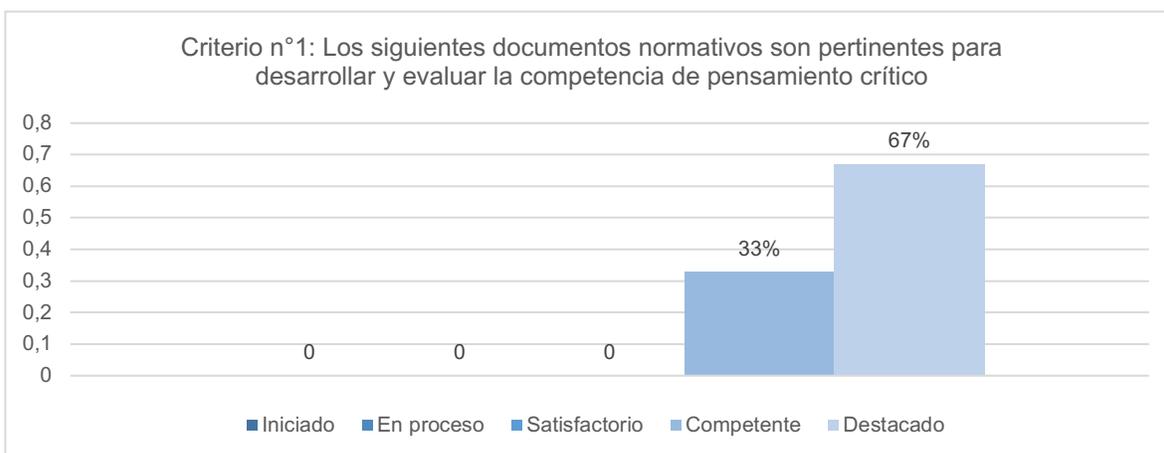
El experto n°1 categorizó este criterio en el indicador de logro n°4, con la nomenclatura: El criterio se presenta casi siempre, ya que expresa que se necesita de otros documentos normativos que expliquen y detallen cómo se debe evaluar competencias, debido que estas normas, si bien expresan que es la evaluación por competencia, no detallan en profundidad la metodología o didáctica para desarrollar y evaluar la competencia de pensamiento crítico, en específico. De acuerdo a la pertinencia de las fuentes que se seleccionó para el estudio, es destacable mencionar que el experto n°1 mencionó que existe pertinencia en los documentos expuestos, sin embargo, a este criterio le faltan textos normativos para poder desarrollar y evaluar la trayectoria de la competencia de pensamiento crítico en los estudiantes de 3° y 4° medio, debido que los textos mencionados en este criterio no expresan en detalle como desplegar esta habilidad del siglo XXI con los alumnos, solo lo explica en grandes rasgos.

El juez n°2 categorizó este criterio en el indicador de logro n°5, con la nomenclatura: El criterio se presenta siempre y es claramente observable y elogiado, enunciando que los documentos normativos son suficientes para desarrollar y evaluar la competencia de pensamiento crítico, es decir, estos textos del MINEDUC son apropiados para desplegar la habilidad en los estudiantes. De acuerdo a la pertinencia de las fuentes que se seleccionó para el estudio, es destacable mencionar que el experto n°2 mencionó que existe pertinencia en los documentos expuestos, es decir, explicó que las bases curriculares de 3° y 4° medio, el decreto n°67 de evaluación y el marco para la buena enseñanza son documentos

pertinentes para desarrollar y evaluar la competencia de pensamiento crítico en los estudiantes.

El experto n°3 categorizó este criterio en el indicador de logro n°5, con la nomenclatura: El criterio se presenta siempre y es claramente observable y elogiado, expresando que dichos instrumentos normativos son aptos para desarrollar y evaluar la competencia de pensamiento crítico en los alumnos de 3° y 4° medio. De acuerdo a la pertinencia de las fuentes que se seleccionó para el estudio, es destacable mencionar que el experto n°3 mencionó que existe pertinencia en los documentos expuestos, es decir, explicó que las bases curriculares de 3° y 4° medio, el decreto n°67 de evaluación y el marco para la buena enseñanza son documentos pertinentes para desarrollar y evaluar la competencia de pensamiento crítico en los estudiantes.

De acuerdo a la relevancia del criterio n°1, según los documentos normativos que entrega el ministerio de educación se expresa a través de la siguiente escala:



(Fuente: elaboración propia).

En conclusión, con el primer criterio de la escala de apreciación es posible señalar que los docentes evalúan de buena forma los documentos normativos para el análisis documental de este trabajo de grado y así evaluar y monitorear la trayectoria de aprendizaje en la competencia de pensamiento crítico en los estudiantes correspondiente a los niveles de 3° y 4° medio. Sin embargo, es necesario señalar que dichos documentos normativos del ministerio de educación carecen de metodologías y didácticas concretas para desarrollar y evaluar la competencia de pensamiento crítico, ejemplo de ello, son las bases curriculares de 3° y 4° medio que sólo expresan a grandes rasgos y de manera transversal la habilidad de pensamiento crítico y no de forma específico. Con respecto a algunas sugerencias los expertos señalan que los documentos normativos en los establecimientos educacionales que han trabajado no son tomados como un instrumento de gran

importancia y relevancia para el quehacer docente, expresando que es necesario que dichas herramientas normativas sean conocidas por los docentes, ya que son de gran utilidad al momento de trabajar competencias con los estudiantes.

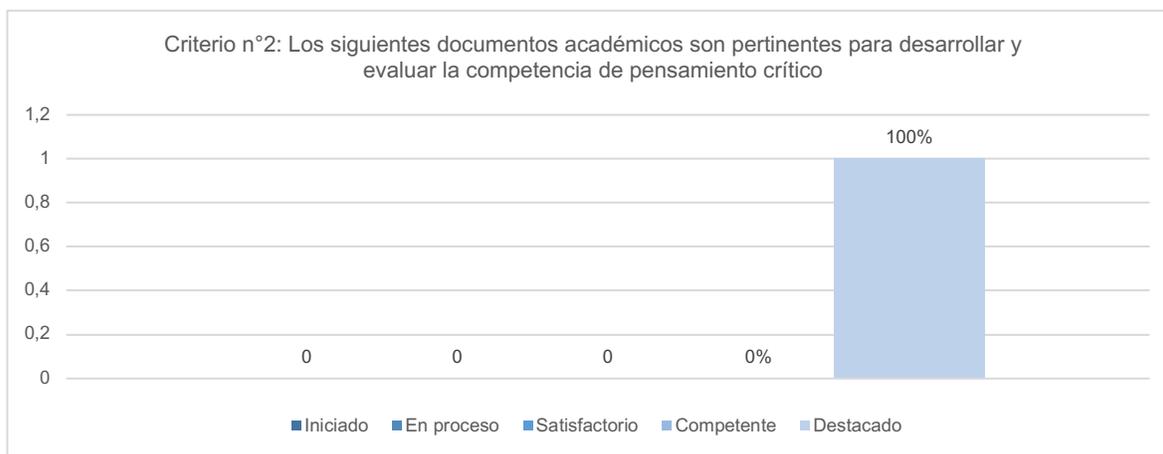
Con respecto al criterio n°2: Los siguientes documentos académicos son pertinentes para desarrollar y evaluar la competencia de pensamiento crítico: el pensamiento crítico desde la perspectiva de los docentes universitarios. Estudios pedagógicos, 44(1). Bezanilla, M. J., Fernández, D., Arranz, S., Campos, L., & Poblete, M. (2018), la indispensable subjetividad de la evaluación. Girard, F. M. (2002), enseñar a pensar: desafío ético de la educación crítica. González, M. (2013), pensamiento crítico en el aula. Docencia e investigación (22), 41-60. López, G. (2012) y desarrollo de un programa por competencias: De la intención a su intención. Tardif, J. (2003).

El experto n°1 categorizó este criterio en el indicador de logro n°4, con la nomenclatura: El criterio se presenta casi siempre, ya que expresa que se necesita de otros documentos académicos que expliquen y detallen cómo se debe evaluar y monitorear la trayectoria de aprendizajes en la competencia de pensamiento crítico en los alumnos de 3° y 4° medio.

El juez n°2 categorizó este criterio en el indicador de logro n°5, con la nomenclatura: El criterio se presenta siempre y es claramente observable y elogiado, enunciando que los documentos académicos son suficientes para desarrollar y evaluar la competencia de pensamiento crítico en estudiantes de 3° y 4° medio.

El experto n°3 categorizó este criterio en el indicador de logro n°5, con la nomenclatura: El criterio se presenta siempre y es claramente observable y elogiado, expresando que dichos instrumentos académicos son aptos para desarrollar y evaluar la competencia de pensamiento crítico en los alumnos de 3° y 4° medio.

De acuerdo a la relevancia del criterio n°2, según los documentos académicos se expresa a través de la siguiente escala:



(Fuente: elaboración propia).

En conclusión, el segundo criterio de la escala de apreciación es posible señalar que los docentes evalúan de buena forma los documentos académicos para el análisis documental de esta investigación; evaluando y monitoreando la trayectoria de aprendizaje de la competencia de pensamiento crítico en los estudiantes correspondiente a los niveles de 3º y 4º medio.

### 4.3 Cuadros, gráficos, ilustraciones, imágenes y tablas numeradas, tituladas y fuentes

**Nº1. Cuadro descriptivo sobre la metodología, descripción de la actividad e indicadores de evaluación, que fueron abordadas en cada clase, en el año 2021 para el desarrollo de la competencia de pensamiento crítico por nivel.**

Temática	Descripción
Ama lo que Haces	<p><b>Metodología:</b> Esta sesión se trabajó mediante la metodología activo-participativo, donde el estudiante debía dar su opinión y/o con argumentos válidos sobre las diferentes temáticas trabajadas. El educando debe resolver y solucionar distintos problemas planteados por la docente, a través de estudio de casos.</p> <p><b>Descripción de la actividad:</b> A través, de varias actividades (recursos audiovisuales, comprensión de lectura, análisis de imágenes, etc.) los estudiantes reflexionan y argumentan su postura frente a temáticas contingentes a la realidad social, como por ejemplo los labores en casa, el reciclaje. Etc.</p> <p><b>Indicadores de evaluación:</b> No se encuentran definidos.</p>
Habitar la Incertidumbre	<p><b>Metodología:</b> Esta sesión se trabajó mediante la metodología activo-participativo, donde el estudiante debía dar su opinión y/o con argumentos válidos sobre las diferentes temáticas trabajadas. El educando debe resolver y solucionar distintos problemas planteados por la docente, a través de estudio de casos.</p> <p><b>Descripción de la actividad:</b> Por medio del Congreso Futuro 2021, los estudiantes deberán reflexionar, analizar y argumentar: ¿Qué es Habitar la incertidumbre? ¿Cómo ellos, familiares, amigos y conocidos han vivido esta pandemia? El objetivo es acercar las actividades (recursos audiovisuales, comprensión de lectura, análisis de imágenes, etc.) lo más posible a su realidad actual de los alumnos, para que puedan desarrollar esta competencia.</p> <p><b>Indicadores de evaluación:</b> No se encuentran definidos.</p>

Medios de Comunicación	<p><b>Metodología:</b> Esta sesión se trabajó mediante la metodología activo-participativo, donde el estudiante debía dar su opinión y/o con argumentos válidos sobre las diferentes temáticas trabajadas. El educando debe resolver y solucionar distintos problemas planteados por la docente, a través de estudio de casos.</p> <p><b>Descripción de la actividad:</b> Mediante diferentes actividades (recursos audiovisuales, comprensión de lectura, análisis de imágenes, etc.) los alumnos reflexionan, analizan y argumentan su postura frente a diversas noticias entregadas por los medios de comunicación y así evaluar la trascendencia del pensamiento crítico.</p> <p><b>Indicadores de evaluación:</b> No se encuentran definidos.</p>
Participación Política	<p><b>Metodología:</b> Esta sesión se trabajó mediante la metodología activo-participativo, donde el estudiante debía dar su opinión y/o con argumentos válidos sobre las diferentes temáticas trabajadas. El educando debe resolver y solucionar distintos problemas planteados por la docente, a través de estudio de casos.</p> <p><b>Descripción de la actividad:</b> Los estudiantes a manera de introducción, ven una cápsula de postales donde reflexionan, analizan y argumentan qué es la participación ciudadana, quiénes son ciudadanos y cómo ellos pueden contribuir a su comunidad. A través, de comprensiones de lectura e iconográficas los alumnos conocen la historia de Elena Caffarena y deliberan la importancia de la participación política femenina con el derecho a sufragio. Además, se analiza a través de fuentes gráficas del SERVEL la participación ciudadana de los chilenos según región, género y grupo etario.</p> <p><b>Indicadores de evaluación:</b> No se encuentran definidos.</p>
Estilos Musicales	<p><b>Metodología:</b> Esta sesión se trabajó mediante la metodología activo-participativo, donde el estudiante debía dar su opinión y/o con argumentos válidos sobre las diferentes temáticas trabajadas. El educando debe resolver y solucionar distintos problemas planteados por la docente, a través de estudio de casos.</p> <p><b>Descripción de la actividad:</b> En esta sesión de manera introductoria los estudiantes verán un pequeño video musical del grupo chileno 31 minutos, donde se reflexiona sobre la importancia de la música en las diferentes temáticas a nivel nacional, como un medio para demostrar una postura frente a un tema, un sentimiento, etc. Luego, a través de (recursos audiovisuales, comprensión de lectura, análisis de imágenes, etc.) los alumnos reflexionan y analizan los diferentes estilos musicales a lo largo del siglo XX – XXI y su impacto en la vida de ellos, en relación al desarrollo del pensamiento crítico.</p>

	<b>Indicadores de evaluación:</b> No se encuentran definidos.
Índice de Desarrollo Humano	<p><b>Metodología:</b> Esta sesión se trabajó mediante la metodología activo-participativo, donde el estudiante debía dar su opinión y/o con argumentos válidos sobre las diferentes temáticas trabajadas. El educando debe resolver y solucionar distintos problemas planteados por la docente, a través de estudio de casos.</p> <p><b>Descripción de la actividad:</b> A través, de varias actividades (recursos audiovisuales, comprensión de lectura, análisis de imágenes, etc.) los estudiantes reflexionan la posición de Chile a nivel internacional, para así argumentar su postura frente a temáticas contingentes en la actualidad como: salud, educación, trabajo, desigualdad, entre otros.</p> <p><b>Indicadores de evaluación:</b> No se encuentran definidos.</p>
Efecto Matilda	<p><b>Metodología:</b> Esta sesión se trabajó mediante la metodología activo-participativo, donde el estudiante debía dar su opinión y/o con argumentos válidos sobre las diferentes temáticas trabajadas. El educando debe resolver y solucionar distintos problemas planteados por la docente, a través de estudio de casos.</p> <p><b>Descripción de la actividad:</b> Mediante diversas actividades (comprensión de lectura de la OCDE, análisis de imágenes, análisis de gráficos, etc.) los alumnos reflexionan, analizan y argumentan su postura frente a diversas situaciones de la vida diaria donde existe desigualdad de género, como, por ejemplo, en la educación, trabajo, vida familiar, etc.</p> <p><b>Indicadores de evaluación:</b> No se encuentran definidos.</p>
Agua es Vida	<p><b>Metodología:</b> Esta sesión se trabajó mediante la metodología activo-participativo, donde el estudiante debía dar su opinión y/o con argumentos válidos sobre las diferentes temáticas trabajadas. El educando debe resolver y solucionar distintos problemas planteados por la docente, a través de estudio de casos.</p> <p><b>Descripción de la actividad:</b> A través de (recursos audiovisuales, comprensión de lectura, análisis de imágenes, etc.) los alumnos reflexionan y analizan las propiedades del agua y cómo ellos pueden ayudar a solucionar el problema de la escasez de agua.</p> <p><b>Indicadores de evaluación:</b> No se encuentran definidos.</p>
Estereotipos	<p><b>Metodología:</b> Esta sesión se trabajó mediante la metodología activo-participativo, donde el estudiante debía dar su opinión y/o con argumentos válidos sobre las diferentes temáticas trabajadas. El educando debe resolver y solucionar distintos problemas planteados por la docente, a través de estudio de casos.</p> <p><b>Descripción de la actividad:</b> Los alumnos analizan el impacto de los estereotipos y prejuicios que nuestra</p>

	<p>sociedad emite en el del siglo XXI. A través, de varias actividades (recursos audiovisuales, comprensión de lectura, análisis de imágenes, etc.) los educandos argumentan su postura frente a las consecuencias de los prejuicios.</p> <p><b>Indicadores de evaluación:</b> No se encuentran definidos.</p>
Objetivos de Desarrollo Sostenible	<p><b>Metodología:</b> Esta sesión se trabajó mediante la metodología activo-participativo, donde el estudiante debía dar su opinión y/o con argumentos válidos sobre las diferentes temáticas trabajadas. El educando debe resolver y solucionar distintos problemas planteados por la docente, a través de estudio de casos.</p> <p><b>Descripción de la actividad:</b> Mediante diversas actividades (comprensión de lectura de la OCDE, análisis de imágenes, análisis de gráficos, etc.) los alumnos reflexionan, analizan y argumentan su postura frente a los cambios que debemos hacer en nuestra vida diaria para poder llegar a la meta del desarrollo sostenible de la OCDE en 2030.</p> <p><b>Indicadores de evaluación:</b> No se encuentran definidos.</p>
Desigualdad en Chile	<p><b>Metodología:</b> Esta sesión se trabajó mediante la metodología activo-participativo, donde el estudiante debía dar su opinión y/o con argumentos válidos sobre las diferentes temáticas trabajadas. El educando debe resolver y solucionar distintos problemas planteados por la docente, a través de estudio de casos.</p> <p><b>Descripción de la actividad:</b> Los alumnos comprenden qué es el desarrollo económico de un país, cómo se mide y así analizar la distribución desigual de la pobreza en el mundo y en Chile. A través, de varias actividades (recursos audiovisuales, comprensión de lectura, análisis de imágenes, etc.) los estudiantes reflexionan, analizan y argumentan su postura con respecto a la tasa de pobreza a nivel país y comunal.</p> <p><b>Indicadores de evaluación:</b> No se encuentran definidos.</p>
Hambre Cero	<p><b>Metodología:</b> Esta sesión se trabajó mediante la metodología activo-participativo, donde el estudiante debía dar su opinión y/o con argumentos válidos sobre las diferentes temáticas trabajadas. El educando debe resolver y solucionar distintos problemas planteados por la docente, a través de estudio de casos.</p> <p><b>Descripción de la actividad:</b> En esta sesión de manera introductoria los estudiantes verán un extracto de un video de la OCDE sobre uno de los 17 ODS (Hambre Cero) donde se reflexionará sobre la importancia de la igualdad y equidad. Luego, a través de (recursos audiovisuales, comprensión de lectura, análisis de imágenes, análisis de gráficos etc.) los</p>

	<p>alumnos reflexionan y analizan los hábitos de vida saludable para el siglo XXI.</p> <p><b>Indicadores de evaluación:</b> No se encuentran definidos.</p>
--	---

(Fuente: elaboración propia).

## Nº2. Matriz de análisis de contenido

FICHA DE ANÁLISIS DOCUMENTAL					
Categoría: Desarrollo de la competencia pensamiento crítico en estudiantes de tercero y cuarto medio.					
Subcategoría: Resultados de aprendizajes y actividades para desarrollar el pensamiento crítico.		Carácter integrador	Carácter contextual	Carácter creativo	Observaciones
3º M	Identificar las características y pilares fundamentales del pensamiento crítico.	Esta sesión se trabajó mediante la metodología activo-participativo, donde el estudiante debía dar su opinión y/o con argumentos válidos sobre las diferentes temáticas trabajadas. El educando debe resolver y solucionar distintos problemas planteados por la docente, a través de estudio de casos.	Los estudiantes reflexionan y argumentan su postura frente a temáticas contingentes a la realidad social, como por ejemplo los labores en casa, el reciclaje. Etc.	No se evidencia en el diseño.	
3º M	Evaluar el impacto de las pandemias más letales en la historia de la humanidad.	El estudiante debía dar su opinión y/o con argumentos válidos sobre las diferentes temáticas trabajadas.	El objetivo es acercar las actividades (recursos audiovisuales, comprensión de lectura, análisis de imágenes, etc.) lo más posible a su realidad actual de los alumnos, para que puedan	El educando puede resolver y solucionar distintos problemas planteados por el o la docente, a través de estudio de casos.	

			desarrollar esta competencia.		
3° M	Analizar las diferentes líneas editoriales de la prensa nacional e internacional en relación al pensamiento crítico.	El educando debe resolver y solucionar distintos problemas planteados por el o la docente, a través de estudio de casos.	Los alumnos reflexionan, analizan y argumentan su postura frente a diversas noticias entregadas por los medios de comunicación.	Los alumnos reflexionan, analizan y argumentan su postura frente a diversas noticias entregadas por los medios de comunicación y así evaluar la trascendencia del pensamiento crítico.	
3° M	Analizar la problemática e impacto del sufragio en Chile	El educando debe resolver y solucionar distintos problemas planteados por el o la docente, a través de estudio de casos.	Reflexionan, analizan y argumentan qué es la participación ciudadana, quiénes son ciudadanos y cómo ellos pueden contribuir a su comunidad. A través, de comprensiones de lectura e iconográficas los alumnos conocen la historia de Elena Caffarena y deliberan la importancia de la participación política femenina con el derecho a sufragio. Además, se analiza a través de fuentes gráficas del SERVEL la participación ciudadana de los chilenos según región, género y grupo etario.	Los alumnos desarrollan el pensamiento crítico con la participación política femenina con el derecho a sufragio. Además, se analiza a través de fuentes gráficas del SERVEL la participación ciudadana de los chilenos según región, género y grupo etario.	

			región, género y grupo etario.		
3° M	Analizar los diferentes estilos musicales a lo largo del siglo XX y XXI, y su relación con el pensamiento crítico.	El educando debe resolver y solucionar distintos problemas planteados por la docente, a través de estudio de casos.	Los alumnos reflexionan y analizan los diferentes estilos musicales a lo largo del siglo XX – XXI y su impacto en la vida de ellos, en relación al desarrollo del pensamiento crítico.	Los alumnos reflexionan y analizan los diferentes estilos musicales a lo largo del siglo XX – XXI y su impacto en la vida de ellos, en relación al desarrollo del pensamiento crítico.	
3° M	Analizar el impacto del Índice de Desarrollo Humano a nivel nacional.	El educando debe resolver y solucionar distintos problemas planteados por la docente, a través de estudio de casos.	Los estudiantes reflexionan la posición de Chile a nivel internacional, para así argumentar su postura frente a temáticas contingentes en la actualidad como: salud, educación, trabajo, desigualdad, entre otros.	Los estudiantes reflexionan la posición de Chile a nivel internacional, para así argumentar su postura frente a temáticas contingentes en la actualidad como: salud, educación, trabajo, desigualdad, entre otros.	
4° M	Analizar el impacto de la discriminación de género en nuestra sociedad	El educando debe resolver y solucionar distintos problemas planteados por la docente, a través de estudio de casos.	Los alumnos reflexionan, analizan y argumentan su postura frente a diversas situaciones de la vida diaria donde existe desigualdad de género, como por ejemplo, en la educación, trabajo, vida familiar, etc.	Los alumnos reflexionan, analizan y argumentan su postura frente a diversas situaciones de la vida diaria donde existe desigualdad de género, como por ejemplo, en la educación, trabajo, vida familiar, etc.	
4° M	Evaluar la importancia del Agua como recurso vital para la vida	El educando debe resolver y solucionar	Los alumnos reflexionan y analizan las	Los alumnos analizan cómo ellos pueden	

		distintos problemas planteados por la docente, a través de estudio de casos.	propiedades del agua y cómo ellos pueden ayudar a solucionar el problema de la escasez de agua.	ayudar a solucionar el problema de la escasez de agua.	
4° M	Analizar el impacto de los Estereotipos y Prejuicios en la sociedad.	El educando debe resolver y solucionar distintos problemas planteados por la docente, a través de estudio de casos.	Los alumnos analizan el impacto de los estereotipos y prejuicios que nuestra sociedad.	Los educandos argumentan su postura frente a las consecuencias de los prejuicios.	
4° M	Analizar la importancia de los 17 objetivos de Desarrollo Sostenible de la ONU.	El educando debe resolver y solucionar distintos problemas planteados por la docente, a través de estudio de casos.	Los alumnos reflexionan, analizan y argumentan su postura frente a los cambios que debemos hacer en nuestra vida diaria para poder llegar a la meta del desarrollo sostenible de la OCDE en 2030.	Los alumnos reflexionan, analizan y argumentan su postura frente a los cambios que debemos hacer en nuestra vida diaria para poder llegar a la meta del desarrollo sostenible de la OCDE en 2030.	
4° M	Analizar situaciones de desarrollo y subdesarrollo en el mundo y en Chile.	El educando debe resolver y solucionar distintos problemas planteados por la docente, a través de estudio de casos.	Los alumnos comprenden qué es el desarrollo económico de un país, cómo se mide y así analizar la distribución desigual de la pobreza en el mundo y en Chile.	Los estudiantes reflexionan, analizan y argumentan su postura con respecto a la tasa de pobreza a nivel país y comunal.	
4° M	Analizar la implementación de diversos hábitos y metodologías de vida saludable que vive la sociedad actual.	El educando debe resolver y solucionar distintos problemas planteados por	Los estudiantes se reflexionan sobre la importancia de la igualdad y equidad.	Los alumnos reflexionan y analizan los hábitos de vida saludable para el siglo XXI.	

		la docente, a través de estudio de casos.			
--	--	---	--	--	--

(Fuente: elaboración propia).

### N°3. Matriz de análisis de contenido

FICHA DE ANÁLISIS DOCUMENTAL					
Categoría: Desarrollo de la competencia pensamiento crítico en estudiantes de tercero y cuarto medio.					
Subcategoría: Criterios de evaluación e instrumentos para evaluar el desarrollo del pensamiento crítico.		Carácter integrador	Carácter contextual	Carácter creativo	Observaciones
3° M	Identificar las características y pilares fundamentales del pensamiento crítico	Criterio de evaluación: No se evidencia en el diseño. Instrumento: Formulario en línea de las herramientas de google.	Criterio de evaluación: No se evidencia en el diseño. Instrumento: Formulario en línea de las herramientas de google	Criterio de evaluación: No se evidencia en el diseño. Instrumento: Formulario en línea de las herramientas de google	
3° M	Evaluar el impacto de las pandemias más letales en la historia de la humanidad	Criterio de evaluación: No se evidencia en el diseño. Instrumento: Formulario en línea de las herramientas de google	Criterio de evaluación: No se evidencia en el diseño. Instrumento: Formulario en línea de las herramientas de google	Criterio de evaluación: No se evidencia en el diseño. Instrumento: Formulario en línea de las herramientas de google	
3° M	Analizar las diferentes líneas editoriales de la prensa nacional e internacional en relación al pensamiento crítico.	Criterio de evaluación: No se evidencia en el diseño. Instrumento: Formulario en línea de las herramientas de google	Criterio de evaluación: No se evidencia en el diseño. Instrumento: Formulario en línea de las herramientas de google	Criterio de evaluación: No se evidencia en el diseño. Instrumento: Formulario en línea de las herramientas de google	
3° M	Analizar la problemática e impacto del sufragio en Chile	Criterio de evaluación: No se evidencia en el diseño. Instrumento: Formulario en línea de las	Criterio de evaluación: No se evidencia en el diseño. Instrumento: Formulario en línea de las	Criterio de evaluación: No se evidencia en el diseño. Instrumento: Formulario en línea de las	

		herramientas de google	herramientas de google	herramientas de google	
3° M	Analizar los diferentes estilos musicales a lo largo del siglo XX y XXI, y su relación con el pensamiento crítico.	Criterio de evaluación: No se evidencia en el diseño. Instrumento: Formulario en línea de las herramientas de google	Criterio de evaluación: No se evidencia en el diseño. Instrumento: Formulario en línea de las herramientas de google	Criterio de evaluación: No se evidencia en el diseño. Instrumento: Formulario en línea de las herramientas de google	
3° M	Analizar el impacto del Índice de Desarrollo Humano a nivel nacional.	Criterio de evaluación: No se evidencia en el diseño. Instrumento: Formulario en línea de las herramientas de google	Criterio de evaluación: No se evidencia en el diseño. Instrumento: Formulario en línea de las herramientas de google	Criterio de evaluación: No se evidencia en el diseño. Instrumento: Formulario en línea de las herramientas de google	
4° M	Analizar el impacto de la discriminación de género en nuestra sociedad	Criterio de evaluación: No se evidencia en el diseño. Instrumento: Formulario en línea de las herramientas de google	Criterio de evaluación: No se evidencia en el diseño. Instrumento: Formulario en línea de las herramientas de google	Criterio de evaluación: No se evidencia en el diseño. Instrumento: Formulario en línea de las herramientas de google	
4° M	Evaluar la importancia del Agua como recurso vital para la vida	Criterio de evaluación: No se evidencia en el diseño. Instrumento: Formulario en línea de las herramientas de google	Criterio de evaluación: No se evidencia en el diseño. Instrumento: Formulario en línea de las herramientas de google	Criterio de evaluación: No se evidencia en el diseño. Instrumento: Formulario en línea de las herramientas de google	
4° M	Analizar el impacto de los Estereotipos y Prejuicios en la sociedad.	Criterio de evaluación: No se evidencia en el diseño. Instrumento: Formulario en línea de las herramientas de google	Criterio de evaluación: No se evidencia en el diseño. Instrumento: Formulario en línea de las herramientas de google	Criterio de evaluación: No se evidencia en el diseño. Instrumento: Formulario en línea de las herramientas de google	
4° M	Analizar la importancia de los 17 objetivos de Desarrollo Sostenible de la ONU.	Criterio de evaluación: No se evidencia en el diseño. Instrumento: Formulario en	Criterio de evaluación: No se evidencia en el diseño. Instrumento: Formulario en	Criterio de evaluación: No se evidencia en el diseño. Instrumento: Formulario en	

		línea de las herramientas de google	línea de las herramientas de google	línea de las herramientas de google	
4° M	Analizar situaciones de desarrollo y subdesarrollo en el mundo y en Chile.	Criterio de evaluación: No se evidencia en el diseño. Instrumento: Formulario en línea de las herramientas de google	Criterio de evaluación: No se evidencia en el diseño. Instrumento: Formulario en línea de las herramientas de google	Criterio de evaluación: No se evidencia en el diseño. Instrumento: Formulario en línea de las herramientas de google	
4° M	Analizar la implementación de diversos hábitos y metodologías de vida saludable que vive la sociedad actual.	Criterio de evaluación: No se evidencia en el diseño. Instrumento: Formulario en línea de las herramientas de google	Criterio de evaluación: No se evidencia en el diseño. Instrumento: Formulario en línea de las herramientas de google	Criterio de evaluación: No se evidencia en el diseño. Instrumento: Formulario en línea de las herramientas de google	

(Fuente: elaboración propia).

## V. CAPÍTULO Nº5: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En los últimos diez años en la educación se pueden encontrar muy diversas formulaciones y expresiones en torno al tema de las competencias, (Barriga, 2006) generando así diversas problemáticas en las instituciones educativas sobre el Currículum y la didáctica, respecto del papel y las habilidades desarrolladas en la sala de clases.

El profesorado constantemente vive una profunda tensión, entre lo que es el currículum (como papel) y las necesidades que se deben atender en el aula. Esto provoca que el docente se encuentre con diversas dificultades para poder tomar decisiones, ya que existe un distanciamiento entre la teoría y práctica. Donde la teoría menciona un conjunto de objetivos y contenidos que el alumno debe de adquirir, mientras que la práctica, se enfoca en las experiencias individuales y colectivas dentro del aula para el desarrollo de las competencias estudiantiles. El gran cambio que ha sufrido la educación se relaciona con la adecuación del currículum hacia las nuevas necesidades que enfrenta la población del siglo. En este sentido, los nuevos enfoques curriculares deben dar respuesta a estas necesidades sociales, productivas y ciudadanas.

En los últimos años el enfoque por objetivos es el que ha predominado, existiendo poca vinculación y conexión entre las asignaturas, planteándose objetivos en función de los contenidos a enseñar. El resultado de este modelo, fue la creación de estudiantes pasivos, no participativos y no activos. Alumnos que están sentados y ordenados en una sala de clase donde reina la disciplina y el orden militarizado y estricto.

Uno de los grandes cambios intelectuales que debe surgir hoy en el aula es el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico. En muchas oportunidades en la práctica pedagógica se encuentran alumnos protagónicamente oyentes y profesores predominantemente oradores, donde no existe lugar para que el estudiante sea capaz de dar su opinión frente a la situación que el docente plantea o pregunta, o simplemente el educando carece de argumentos válidos respaldado por fuentes.

Cuando el foco está en la reproducción precisa del contenido, a los estudiantes se les darán oportunidades para practicar el concepto requerido o la habilidad hasta que ellos puedan reproducirla exactamente como les fue enseñado. Cuando el foco está en la internalización, a los estudiantes se les darán oportunidades para integrar un concepto o estrategia con sus capacidades y pensamientos ya existentes, de reflexionar lo que significa para ellos y darle sentido de diversas maneras (Brown, 2015, pág. 5).

El desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo trae consigo un cambio en la forma de actuar del docente, donde una herramienta de cambio importante es la evaluación. El profesor debe elaborar, desarrollar y aplicar instrumentos que ayuden

y favorezcan a lograr el objetivo ya mencionado en sus estudiantes. La evaluación influye demasiado en cómo los estudiantes aprenden y en lo que estudiantes logran (Brown, 2015), al conducir al aprendizaje, siempre debe existir una retroalimentación que permita una reflexión crítica.

La manera de evaluar la competencia es enfrentando al estudiante a situaciones complejas, para que la persona pueda desplegar la competencia al resolverlas. Donde le exige al alumno la articulación de recursos necesarios para resolverla. Siendo necesario que los procesos de enseñanza ayuden a “integrar” los saberes y facilitar su aplicación en situaciones nuevas. Estas deben estar cercanas a los centros de interés de los alumnos, es decir que debe ser significativa para ellos, de tal forma de permitir poner en práctica aprendizajes, comprobar que el alumno ha adquirido los nuevos conocimientos y que sabe utilizarlos en diversas situaciones.

De acuerdo con los resultados vinculados a los objetivos el primer objetivo específico declarado en el trabajo de grado: Seleccionar las fuentes de información sobre el programa PACE a nivel nacional y en la UOH, permitió conocer las bases y pilares fundamentales del programa PACE en las IES y específicamente en la Universidad de O’Higgins. Las fuentes de información utilizadas, ejemplo de ello los términos de referencia, permitieron analizar el objetivo principal del programa PEM-PACE y junto con ello, el desarrollo de competencias del siglo XXI.

Si bien, la literatura accedió analizar la estructura del PACE y su finalidad, nos encontramos con varias debilidades en cuanto al desarrollo de habilidades, una de ellas, son los términos de referencia. Este documento no es específico al desarrollo de competencias, es decir, deja la autonomía a las IES al despliegue de las habilidades. Para el trabajo con los estudiantes, expone las competencias del siglo XXI que se encuentran en las bases curriculares de 3° y 4° medio. Los términos de referencia del PACE sólo exponen los hitos que se deben cumplir a grandes rasgos, no detalla cómo se deben desarrollar las actividades, competencias, ni tampoco el sistema de evaluación de éstas últimas. Sólo se preocupa que cumplan los hitos, que deben estar declarado en el plan operativo de los programas PACE a nivel nacional.

En consecuencia, los documentos oficiales del programa PACE, tienen objetivos claros y precisos en cuanto al acompañamiento de los estudiantes en el desarrollo de competencias en 3° y 4° medio; y el apoyo en la educación superior, para así lograr que todos los alumnos talentosos, logren estudiar en una IES y egresar de la carrera. Sin embargo, no son claros en cómo desarrollar habilidades en los estudiantes y cómo evaluarlas, dejan en completa autonomía a las instituciones de educación superior. Junto con ello, el PEM-PACE de la UOH tampoco declara en su plan operativo el desarrollo y evaluación de competencias, solo evidencia el trabajo de objetivos y contenido.

El segundo objetivo específico declarado en el trabajo de grado: revisar diferentes fuentes bibliográficas sobre la evaluación del pensamiento crítico, en estudiantes secundarios como competencia del siglo XXI, permitió identificar los indicadores para evaluar de mejor manera la competencia de pensamiento crítico y así analizar cómo se estaba ejecutando en el PEM-PACE de la UOH.

Las fuentes bibliográficas señalaron que los términos de referencia de programa no exponen la evaluación de competencias, sólo señalan que se deben trabajar las habilidades del siglo XXI expuestas en las bases curriculares de 3° y 4° medio. Y al redirigirse a este último documento, éste define qué es pensamiento crítico y señala a grandes rasgos y de manera transversal cómo se debe desarrollar en los estudiantes. Junto con ello, especifica los objetivos a trabajar en cada asignatura de 3° y 4° medio.

Por lo tanto, las bases curriculares al mencionar la evaluación por competencias, nos redirige al marco para la buena enseñanza, donde explica a través de orientaciones y sugerencias la mejor manera de evaluar las habilidades del siglo XXI.

El tercer objetivo específico declarado en el trabajo de grado: generar un análisis examinador en torno a la evaluación del pensamiento crítico en los estudiantes de tercero y cuarto medio del componente PEM- PACE, permitió comprender, a través de la comparación y análisis entre la literatura, documentos normativos y las acciones realizadas con los estudiantes que no existe una verdadera evaluación de competencias, sólo consta una medición de contenidos y objetivos. Si bien, los términos de referencia para el PACE, expone que la evaluación de debe desarrollarse por competencias y es declarado en el plan operativo del programa de la UOH, este no se lleva a cabo. Incluso, es posible mencionar, que los instrumentos evaluativos aplicados a los estudiantes, miden objetivo y/o conocimiento en su primer nivel básico. Es decir, la evaluación aplicada sólo tiene una finalidad, que es registrar la asistencia del estudiante en los talleres y esa información enviarla al ministerio de educación, ya que cabe destacar, que la asistencia y participación de los talleres es un requisito para la habilitación PACE por parte de los alumnos.

Por lo tanto, de acuerdo al objetivo general del trabajo de grado: analizar documentalmente la propuesta evaluativa de la competencia pensamiento crítico en los estudiantes de tercero y cuarto medio, pertenecientes al componente PEM-PACE de la Universidad de O'Higgins. Se puede concluir que, a través del análisis documental se logró comprobar la importancia del desarrollo del pensamiento crítico, como competencia del siglo XXI, en los estudiantes de 3° y 4° medio. Se logró verificar que el componente PEM-PACE de la UOH, no cuenta con un instrumento para evaluar la competencia de pensamiento crítico.

Junto con ello, las preguntas de investigación, es necesario destacar que: ¿El componente PEM-PACE de la UOH desarrolla competencias en sus estudiantes o

sólo aprendizajes de dominio cognitivo? De acuerdo a esta interrogante, el componente PEM-PACE de la UOH solo ha desarrollado objetivos y conocimientos en sus estudiantes. Si bien, los talleres están planificado y creados para el desarrollo de competencias, estos dispositivos no integran saberes.

¿El componente PEM-PACE de la UOH planifica las acciones y actividades según los resultados de aprendizajes declarados en las bases curriculares de 3° y 4° medio?, de acuerdo a esta interrogación, el componente PEM-PACE de la UOH no planifica sus acciones de acuerdo a las bases curriculares de 3° y 4° medio. Los docentes en terreno, crean los dispositivos de trabajo de acuerdo a diferentes temáticas actuales de interés nacional e internacional, que acerquen a la realidad de los estudiantes. Si bien, las acciones están planificadas de acuerdo al desarrollo de competencias del siglo XXI, éstas no se acercan a las bases curriculares de 3° y 4° medio.

El componente PEM-PACE de la UOH, a nivel de la planificación de la enseñanza, ¿desarrolla y evalúa pensamiento crítico por competencias, como lo declaran los términos de referencia? De acuerdo a esta última pregunta, el componente PEM-PACE de la UOH, no evalúa por competencias la trayectoria de los estudiantes, sólo se preocupa de que exista un instrumento que mida lo que el estudiante aprendió en la clase, casi de manera memorística e incluso sirve este documento, como un instrumento para comprobar la asistencia del estudiante al taller.

Por lo tanto, la mejor manera de evaluar las competencias del siglo XXI, es enfrentando al estudiante a situaciones complejas, donde permite al alumno la movilización de sus saberes, interpelándolo sobre sus vivencias, tocando sus centros de interés del momento; le plantea un desafío a la medida de sus posibilidades; le es directamente útil o funcional, por ejemplo, haciéndolo progresar en un trabajo complejo; le permite contextualizar sus conocimientos, poner en evidencia la utilidad de los diferentes saberes; le permite explorar las fronteras de los campos de aplicación de esos saberes; permite poner en evidencia el aporte de la diferentes disciplinas en la resolución de problemas complejos; le permite al alumno medir la distancia entre lo que sabe para resolver una situación compleja y lo que tiene todavía que aprender. (Jabif, 2010)

Las limitaciones de este trabajo de grado, fue la poca información que existe acerca de los temas tocados en este trabajo de grado, sobre todo en la indagación del PACE y la génesis del PACE de la Universidad de O'Higgins, provocando que existiera un proceso de lento para la obtención de información relevante para el levantamiento de necesidades. Junto con ellos, los aportes al campo de estudio, es entregar mayor información para futuros trabajos de investigación. Además, contribuir al programa PACE de la UOH en la detección de necesidades, para así mejorar la evaluación de las competencias del siglo XXI.

Por lo tanto, la evaluación es una herramienta para verificar las competencias que han adquirido los alumnos, sin embargo, ésta debe ser de manera acompañada y guiada por el docente y el cuerpo interdisciplinario y lo más importante progresiva en el tiempo, es decir, no puede ser existir calificación sin haber existido una evaluación clase a clase, ya que inciden muchos factores, como por ejemplo el emocional que influyen en la capacidad de trabajo y logros de los alumnos.

Esta es una tarea que realiza toda la comunidad escolar, pero hoy en día, el papel principal lo tiene el alumno y el profesor se transforma en un guía. Se debe apoyar en cualquier instancia a los educandos, conociéndolos a ellos y la realidad sociocultural que los rodea, para así lograr de manera conjunta el desarrollo de habilidades, destrezas y competencias.

Junto con ello algunas sugerencias para estudios posteriores, es la creación de una planificación de acciones por competencias y un instrumento que evalúe la trayectoria del estudiante por competencias. Es por esto que es de profunda importancia que la evaluación de las competencias se lleve a cabo de manera rigurosa, precisa y completa, ya que es la única forma de monitorear el desarrollo de competencias de los alumnos, debido que éstas no se forman de la noche a la mañana, si no, es proceso paulatino de escalonamiento, donde el docente clase a clase debe evaluar dicho aprendizaje. Por lo que es deseable que la evaluación se base en la realidad, y no sobre la imparcialidad del evaluador.

## **VI. CAPÍTULO N°6: FUENTES DE INFORMACIÓN O BIBLIOGRAFÍA**

Arias, F. G. (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. Caracas: Episteme.

- Barriga, Á. D. (2006). *El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?* (Vol. Vol XXVIII). México: Perfiles educativos.
- Bezanilla, M. J., Fernández, D., Arranz, S., Campos, L., & Poblete, M. (2018). El pensamiento crítico desde la perspectiva de los docentes universitarios. *Estudios pedagógicos*, 44(1).
- Brown, S. (2015). Perspectivas internacionales sobre la práctica de la evaluación en educación superior. En B. Sally, *Perspectivas internacionales sobre la práctica de la evaluación en educación superior*. Londres.
- Cabero, J; Llorente, M. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC). *Revista de tecnología de información y comunicación en educación*, 2, (7), 11-22.
- Cañete, R., Guilhem, D., & Brito, K. (2012). Consentimiento informado: algunas consideraciones actuales. *Acta Bioethica* , 121-127.
- Castillo, A. (2019). *Caracterización de establecimientos con mayor retención escolar*. Santiago: Centro de estudios MINEDUC.
- Centros de estudio MINEDUC. (2020). *Deserción escolar: factores de riesgo y prácticas de prevención en contexto de pandemia*. Santiago: MINEDUC.
- Cerda, E., & Ubeira, F. (2017). *Análisis de los indicadores directos e indirectos en estudiantes de establecimientos piloto del programa PACE*. Santiago: Centro de estudio MINEDUC.
- Cooper, R., Guevara, J., Rivera, M., Sanhueza, A., & Tincani, M. (2019). *Evaluación de Impacto del Programa PACE*. Santiago: Centros de estudio MINEDUC.
- Departamento de fortalecimiento institucional, MINEDUC. (2020). *orientaciones para la implementación del programa de acceso a la educación superior (PACE), en contexto de crisis sanitaria*. Santiago.
- Escudero, J. (2010). *Diseño, desarrollo e innovación del curriculum*. Madrid: Síntesis Educación.
- Figueroa, L., & Gonzales, M. (2013). Una experiencia de acceso equitativo a la educación superior: "Propedéutico USACH-UNESCO". *Nueva Esperanza, Mejor Futuro*, 1-9.
- Gallego, G. (2015). *El rol de las tic en la educación con enfoque de competencias. Ensayo sobre el enfoque por competencias*, 46- 51.

- Gil, F., Del Valle, R., Villarroel, M., & Fuentes, C. (diciembre de 2019). *Caracterización y Desempeño Académico de Estudiantes de Acceso Inclusivo PACE en Tres Universidades Chilenas*. Obtenido de [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-73782019000200259#B11](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782019000200259#B11)
- González, M. (2013). Enseñar a pensar: desafío ético de la educación crítica. *Universidad de Humanismo Cristiano*.
- Jabif, L. (2010). Competencias y situaciones: un matrimonio inseparable. *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC)*, 6(2).
- Leyton, D. (2010). Políticas de acción afirmativa y su discurso de inclusión en la educación superior. Potencialidades y desafíos. *Contextos, experiencias e investigaciones sobre los propedéuticos en Chile*, 11-27.
- López, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e investigación* (22), 41-60.
- MINEDUC. (2006). *Marco para la buena enseñanza*. Santiago: MINEDUC.
- MINEDUC. (2021). *Subsecretaría de la educación superior*. Obtenido de <https://acceso.mineduc.cl/prueba-de-transicion/portal-pace/>
- MINEDUC. (2021). *Términos de referencia 2022. Programa PACE*. Santiago.
- Navarro, S. (2020). *¿Integración o Inclusión?: Conociendo las percepciones de la experiencia universitaria de los estudiantes de la Universidad de Chile de ingreso por vía PACE (Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior) en su primer año de estudio*. Santiago.
- O'Higgins, U. d. (14 de enero de 2022). *uoh*. Obtenido de [uoh: https://www.uoh.cl/#universidad](https://www.uoh.cl/#universidad)
- Parrado, Y; Sáenz, X; Soto, V; Guáqueta, S; Amaya, P; Caro, Cl; Parra, M; Triana, M. (2016) Validez de dos instrumentos para medir la relación interpersonal de la enfermera con el paciente y su familia en la unidad de cuidados intensivos. *Imagen en enfermería: Imagen y desarrollo*, 1, (18), 115-128.
- Propedéutico. (2020). *propedeutico.cl*. Obtenido de [propedeutico.cl: www.propedeutico.cl](http://propedeutico.cl)
- Román, C. (2013). *Más programas propedéuticos en Chile. El discurso de los estudiantes en la Universidad Católica Silva Henríquez*. Obtenido de [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052013000200017](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052013000200017)

- Tardif, J. (2003). Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a su intención. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*.
- Tardif, J. (2003). Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a su intención. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*.
- Tobón, S. (2004). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: ECOE Ediciones.
- UCE, U. d. (2019). *Bases Curriculares*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile.
- Unidad de Currículum y Evaluación. (2018). *Orientaciones para la implementación del decreto 67/2018 de evaluación, calificación y promoción escolar*. MINEDUC.
- Unidad de Currículum y Evaluación, MINEDUC. (2017). *Evaluación formativa en el aula. Orientaciones para directivos*. Santiago: MINEDUC.
- Universidad de O'Higgins. (2019). Sus inicios y caminar. *Programa PACE. Universidad de O'Higgins: "Su inicio, caminar y proyecciones"*.
- Vera, T. P., & Pirela, J. (2007). La complejidad del análisis documental. Información, cultura y sociedad: revista del Instituto de Investigaciones. *Información, Cultura y Sociedad* (16), 55-81.
- Villalobos, C. (2016). *Programas de Acceso Inclusivo a la Educación Superior para estudiantes vulnerables*.

## **VII. CAPÍTULO N° 7: ANEXOS**

### **ANEXO N°1:**

El siguiente instrumento fue aplicado a docentes que trabajan en 3° y 4° medios en las diferentes asignaturas y/o módulos. La escala de apreciación consta de dos indicadores sobre la pertinencia de los documentos y literatura sobre el desarrollo y evaluación de la competencia de pensamiento crítico en alumnos de 3° y 4° medio

### Escala de Apreciación

El siguiente instrumento tiene como finalidad poder determinar cuáles son los criterios para desarrollar y evaluar la competencia de pensamiento crítico en estudiantes de 3° y 4° medio en los establecimientos educacionales adscritos al programa PEM-PACE de la UOH.

<b>Nombre</b>	
<b>Institución al cual pertenece</b>	
<b>Profesión</b>	
<b>Nivel educativo/ académico donde se desempeña</b>	

#### Instrucciones:

1. Lea atentamente el siguiente instrumento evaluativo con sus respectivos criterios de evaluación.
2. Luego conteste, según su experiencia profesional y laboral sobre el desarrollo y evaluación de la competencia de pensamiento crítico en sus estudiantes.
3. A continuación, se presentan 5 categorías que clasifican la competencia desarrollada, las cuales deberán analizar en torno al desempeño individual para cada criterio de evaluación.
4. Leer los indicadores y marca con una X en la categoría correspondiente (Iniciado, En proceso, Satisfactorio, Competente y Destacado).
5. Tabla de Niveles de Logros:

<b>CATEGORÍAS</b>	<b>NOMENCLATURA</b>	<b>PUNTAJE</b>	<b>COMPETENCIA OBSERVADA</b>
<b>Iniciado</b>	I	1 pt.	El criterio nunca se presenta.
<b>En proceso</b>	EP	2 pts.	El criterio casi nunca se presenta.
<b>Satisfactorio</b>	S	3 pts.	El criterio se presenta ocasionalmente.

<b>Competente</b>	C	4 pts.	El criterio se presenta casi siempre.
<b>Destacado</b>	D	5 pts.	El criterio se presenta siempre y es claramente observable y elogiado.

6. Para finalizar responda la pregunta abierta que se encuentra al final del documento.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	NIVELES DE LOGRO					OBSERVACIONES
	1	2	3	4	5	
<p>Los siguientes documentos normativos son pertinentes para desarrollar y evaluar la competencia de pensamiento crítico:</p> <p>Marco para la buena enseñanza. (MINEDUC)</p> <p>Decreto N°67 de evaluación. (MINEDUC)</p> <p>Bases Curriculares de 3° y 4° medio. (MINEDUC)</p>						
<p>Los siguientes documentos académicos son pertinentes para desarrollar y evaluar la competencia de pensamiento crítico:</p> <p>El pensamiento crítico desde la perspectiva de los docentes universitarios. Estudios pedagógicos, 44(1). Bezanilla, M. J., Fernández, D., Arranz, S.,</p>						

<p>Campos, L., &amp; Poblete, M. (2018).</p> <p>La indispensable subjetividad de la evaluación. Girard, F. M. (2002).</p> <p>Enseñar a pensar: desafío ético de la educación crítica. González, M. (2013).</p> <p>Pensamiento crítico en el aula. Docencia e investigación (22), 41-60. López, G. (2012).</p> <p>Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a su intención. Tardif, J. (2003).</p>						
---	--	--	--	--	--	--

**¿Usted cree que los documentos anteriormente expuestos son pertinentes para desarrollar y evaluar competencias en sus estudiantes de 3° y 4° medio? Justifique.**

**¿Usted agregaría o extraería algunos de los documentos anteriormente expuestos para desarrollar y evaluar competencias en sus estudiantes de 3° y 4° medio? Justifique.**

**ANEXO N°2:**

El siguiente documento fue aplicado a docentes que trabajan en 3° y 4° medios en las diferentes asignaturas y/o módulos. El instrumento es el consentimiento

informado sobre el instrumento de evaluación del desarrollo y evaluación de la competencia de pensamiento crítico.

### **Consentimiento Informado**

Yo \_\_\_\_\_ declaro que he sido informado e invitado a participar en una investigación denominada “Análisis documental de la evaluación de la competencia pensamiento crítico en los estudiantes de 3° y 4° medio, del programa PACE, en la Universidad de O’Higgins”, éste es un proyecto de investigación que cuenta con el respaldo y financiamiento de la Universidad de Talca. Entiendo que este estudio busca analizar documentalmente la propuesta evaluativa de la competencia pensamiento crítico en los estudiantes de tercero y cuarto medio, pertenecientes al componente PEM-PACE de la Universidad de O’Higgins. Mi participación consistirá en responder una encuesta que demorará alrededor de 10 minutos. Me han explicado que la información registrada será confidencial, y que los nombres de los participantes serán asociados a un número de serie, esto significa que las respuestas no podrán ser conocidas por otras personas ni tampoco ser identificadas en la fase de publicación de resultados. Estoy en conocimiento que los datos no me serán entregados y que no habrá retribución por la participación en este estudio, sí que esta información podrá beneficiar de manera indirecta y por lo tanto tiene un beneficio para la sociedad dada la investigación que se está llevando a cabo. Asimismo, sé que puedo negar la participación o retirarme en cualquier etapa de la investigación, sin expresión de causa ni consecuencias negativas para mí. Sí. Acepto voluntariamente participar en este estudio y he recibido una copia del presente documento.

Firma participante:

Fecha: