

Título: **Universidad Austral de Chile, una propuesta de evaluación de aprendizajes en el contexto de implementación del Enfoque Modular Basado en Competencias. Experiencia Institucional Integrada de los Proyectos MECE SUP pertenecientes a Redes Interuniversitarias.**

Dra. © Patricia Desimone Fiorucci\*  
[patriciadesimone@uach.cl](mailto:patriciadesimone@uach.cl)

**Contexto de la presentación.** Se presenta el tema de la evaluación de competencias compartiendo una experiencia integrada lograda, en la Universidad Austral de Chile, a partir del desarrollo de algunos Proyectos MECE SUP en Red interuniversitaria.

Consideramos, para esta oportunidad, los Proyectos MECE SUP en Red: AUS 0303 "Programa para la movilidad de estudiantes y coordinación académica en las carreras de Biología Marina"; AUS 0101 (UCSC 0303) "Mejoramiento integral de la docencia de pregrado en Ciencias del Mar en la UACH"; AUS 0307 (REUNA) "Mejoramiento de la calidad y nivel de los servicios tecnológicos de apoyo a la docencia"; AUS 0402 "Red interuniversitaria de cobertura nacional para el mejoramiento de la calidad de la formación de pregrado mediante la incorporación institucional del desarrollo curricular en base a competencias" y el AUS 0301 "Mejoramiento de la calidad en la formación de Ingenieros implementando currículos basados en competencias", este último no pertenece a alguna Red sino que es propio de la Facultad de Ciencias de la Ingeniería de la UACH entendiendo pertinente su integración por el problema que aborda.

**Marco de referencia de la Experiencia Institucional Integrada.** Es inevitable aceptar que en la temática "evaluación de competencias" estamos siendo interpelados, en la casi totalidad de los casos, por la incertidumbre, el sentido común y la opción epistemológica que se decida hacer. Esto responde claramente al momento de construcción de conocimiento acerca del particular.

En el caso particular de la Universidad Austral de Chile el área de la Investigación está significativamente consolidada promoviendo espacios de instalación de proyectos de la línea de MECE SUP en redes con otras universidades, que generan e interpelan el rediseño curricular en las diferentes carreras.

Los problemas comunes, que llevaron a los equipos académicos a constituir redes interuniversitarias de investigación, refieren a problemas detectados a nivel nacional en la Educación Superior. Asociados, en su mayoría, con la falta de coordinación entre las carreras en términos curriculares

---

\* Patricia Desimone F. es Coordinadora de Aseguramiento de la Calidad para la Innovación Curricular en el Proyecto MECE SUP AUS 0402 "RINAC" y Asesora Curricular para la Vicerrectoría Académica y la Dirección de Estudios de Pregrado de la Universidad Austral de Chile.

académicos o administrativos; falta de criterios compartidos; rigidez de las mallas curriculares; excesiva duración de las carreras y falta de coordinación entre las universidades en especial el respeto a equivalencia de criterios, estándares y créditos.

El propósito de cada una de las redes y de cada uno de los proyectos, según los matices propios de las áreas disciplinares involucradas, fue centrarse en los problemas para lograr avanzar, desde un enfoque sistémico y complejo, en la resolución contextual de los mismos mejorando la docencia de pregrado, favoreciendo la transparencia de los perfiles profesionales y de egreso de las titulaciones y de los programas de estudio, enfatizando cada vez más en la calidad de los resultados. Otro punto de convergencia se visualiza en el acordar y consensuar el nivel de calidad de las competencias requeridas y la posibilidad de abrir diálogos y formalizar "confianzas" para que exista movilidad de los estudiantes entre las universidades propias de cada Red.

**La Experiencia de Evaluación de Competencias en la UACH.** La dinámica y cultura propia de la UACH propicia que las comunidades académicas, como comunidades de sentido y generadoras de flujos, se constituyan en ejes desde los cuales las relaciones pedagógicas armonizan con la organización de las Ciencias por núcleos epistémicos y con la articulación de los saberes por problemas y por temas.

La diversidad de áreas de conocimiento y la interdisciplinariedad científica que comprometen los perfiles profesionales basados en competencias implican una mirada sistémica y compleja de la acción pedagógica enfatizando en el aspecto formativo de la evaluación.

Acción pedagógica que considera el diagnóstico de los conocimientos previos, estimulando la solución de situaciones problemas y buscando evaluar el esfuerzo profundo de los estudiantes a partir de la utilización de instrumentos que permitan la descripción de los desempeños.

**Antecedentes Conceptuales.** De manera sintética intentaré dar cuenta de la forma con que se aborda el proceso para comprender la lógica de los procedimientos en la evaluación de competencias.

La modalidad empleada se dividió en cuatro etapas. La primera se asoció con el establecer consensos, al interior de los equipos académicos, con respecto al vocabulario y su referencia al marco teórico que adscriban. La segunda se relacionó con el socializar los perfiles profesionales y de egreso, para visualizar las pretensiones profesionales de cada carrera involucrada. El tercer momento se refiere a identificar y estimar los desempeños requeridos para el logro de las competencias y el nivel de calidad de estos desempeños.

La primera etapa se desarrolló de manera disímil, en productos y en tiempos requeridos, en cada uno de los diferentes equipos. No obstante aquello, una idea común es el entender la competencia como una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño en situaciones específicas. Obviamente, incorpora la idea de juicio. Por atributos se entenderán los conocimientos, actitudes, valores y habilidades «que se ponen en juego para que los estudiantes interpreten la situación específica en la que se encuentran y actúen en consecuencia; es decir, la noción de competencia es relacional. Reúne factores disímiles –las habilidades de los individuos (derivadas de combinaciones de atributos) y las tareas que tienen que desempeñar en determinadas situaciones». (Gonczi y Athanassou, 1996). Estos autores plantean también que «se trata de un enfoque holístico en la medida en que integra y relaciona atributos y tareas, permite que ocurran varias acciones intencionales simultáneamente y toma en cuenta el contexto y la cultura del lugar de trabajo. Permite, además, incorporar la ética y los valores como elementos del desempeño». Considerando los elementos comunes extraídos de diferentes definiciones, fue posible acercarse a un concepto de competencia como la combinación integrada de conocimientos, habilidades y actitudes que se ponen en acción para un desempeño adecuado en un contexto dado. Más aún, se habla de un *saber actuar movilizándolo* todos los recursos. Los saberes en juego son varios y no se agotan en el saber conocer y saber hacer. Por el contrario, un tema que ha surgido con gran fuerza es el saber ser. El saber ser, como un tipo de saber que remite a los aspectos de la personalidad del trabajador o trabajadora, especialmente las actitudes, que se ponen en juego en un desempeño. Al respecto estimamos extraordinariamente oportuna (en las discusiones teóricas) la apelación técnica y ética que hace Philip Zarifian (1999) al considerar «éticamente intolerable» la idea de que se estuviere hablando de las «cualidades personales» del individuo, las que pertenecen a un terreno psicológico y de la historia personal de cada trabajadora o trabajador y que no tienen nada que ver con el trabajo remunerado.

La segunda etapa, determinó, para cada carrera, la orientación con respecto a “qué” es el profesional, “qué debe saber”, “qué debe ser capaz de hacer”, “qué actitudes debe reflejar en su conducta y cuáles son sus obligaciones éticas y cómo debe participar en el medio social” quedando delimitadas así las competencias del Perfil Profesional. Una definición que se adopta en el contexto de la UACH, es la del Proyecto CINDA que lo refiere como “el conjunto de competencias para el ejercicio de una profesión”.(CINDA, 2004). Esta etapa facilitó la definición y sistematización de destacar las competencias propias para la formación y que se asocian directamente a las

profesionales. Por lo que se asume que el Perfil de Egreso, corresponde a las competencias mínimas que debe tener una persona al terminar sus estudios para incorporarse al ejercicio profesional (CINDA, 2004).

Para la tercera de las etapas se trabajó pensando y asumiendo la necesidad de abrir espacios de comunales para favorecer la movilidad estudiantil a través de las Redes. Es así que, se entiende y acuerda que serán los desempeños los focos de observación y evaluación. Convirtiéndose en uno de los elementos comunes a resguardar. Para llegar a esta decisión se revisaron algunas fuentes bibliográficas y se opta por atender el provocativo análisis sobre las bases filosóficas del concepto integrado de competencia que hacen los australianos Hager y Beckett (1996), quienes expresan que «si bien los atributos son lógicamente necesarios para la competencia, por sí solos no bastan (puesto que) cualquier explicación satisfactoria de la competencia debe cubrir tanto los atributos como las tareas». Y aquí es cuando se inicia la elaboración del concepto de "desempeño". Se asocia con la noción de *tarea* que es aquí amplia, refiriéndose a que «en su sentido más amplio, *tarea* implica el desempeño en función de una concepción global de lo que es el propio trabajo, de lo que es desempeñarlo éticamente, etcétera».

En algunas fuentes nacionales consultadas, resulta evidente que el eje principal de los modelos basados en competencias es el desempeño, entendido como, según Pérez M, Baeza, J. (2003) "la expresión concreta de los recursos que pone en juego el individuo cuando lleva a cabo una actividad, y que pone el énfasis en el uso o manejo que el sujeto debe hacer de lo que sabe, no del conocimiento aislado, en condiciones en las que el desempeño sea relevante" (Malpica, 1996). Entonces, se concluye y acuerda que tales competencias deben ser comprobadas en la práctica "mediante el cumplimiento de criterios de desempeño claramente establecidos". Los criterios de desempeño, entendidos como los resultados esperados en términos de productos de aprendizaje (evidencias), establecen las condiciones para inferir el desempeño; ambos elementos (criterios y evidencias) son la base para evaluar y determinar si se alcanzó la competencia" (Huerta Amezola, 2005). Para Irigoin, «No se trata de algo que una persona aprende para repetirlo después en el tiempo dentro de las mismas coordenadas. Es un aprendizaje que constituye un capital que la persona, con todo lo que es y tiene, pone en juego adaptativamente según las circunstancias en que se encuentre» (Irigoin, 1997).

**Una propuesta de Evaluación de Desempeños.** La propuesta se basa en la determinación de criterios e indicadores de calidad para los desempeños que impacten en los procedimientos implementados para evaluar los diferentes saberes que exige cada desempeño. Saberes que dan cuenta del dominio de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Por lo tanto, la propuesta es la evaluación de los desempeños, entendidos como aquellas realizaciones, estructuradas a partir de escenarios contextuales de la profesión y observables en situaciones simuladas o reales. La opción asumida favorece observar la profundidad y la calidad del proceso. Es importante, a nivel de red y de cada institución, asegurar la coherencia entre la naturaleza de lo que se evalúa y la validez o ajuste de los criterios que se utilizan para juzgar su calidad. Por ello se acuerda que, serán los desempeños, uno de los elementos comunes y de convergencia, al momento de generar la movilidad estudiantil y los procesos de homologación de créditos entre las universidades de cada red.

En la evaluación de competencias durante la formación, se verifica (o certifica) que el estudiante está en posesión de la capacidad de haber logrado el criterio o norma de la competencia.

La observación, el registro y la evaluación de los desempeños profesionales durante la formación, da cuenta, a modo de evidencia, del nivel de logro (por parte del estudiante) de la competencia.

Esto permite verificar si se ha cumplido con los indicadores de desempeño y con los criterios de calidad establecidos y por otra parte facilita visualizar lo que “le falta” (al estudiante) para lograrlo.

El resultado de la evaluación es un juicio acerca si el desempeño del estudiante es competente o no lo es. Puede que no lo sea para efectos de la certificación o verificación pero si arrojará información valiosa para estimar la posibilidad de mejoramiento.

La evaluación de desempeños está orientada más a la línea de la evaluación formativa más que a la sumativa. Esto significa la pretensión de identificar el valor del desempeño de un estudiante para medir si ha logrado o no el nivel establecido y requerido y promover las acciones de progreso.

En relación con el reconocimiento de ese valor, la tendencia es señalar la existencia de un determinado nivel de competencia, más que el uso de conceptos como “logrado o no logrado”. Por otro lado tenemos el peso de la tradición cuantitativa de los sistemas de información, que nos demanda la asignación de notas.

Por otra parte, la evaluación formativa de competencias centra su interés en la elaboración de criterios de calidad para valorar los requerimientos de cada desempeño, agrega evidencias de tales desempeños para reducir al máximo la subjetividad.

Asumiendo las opciones, a continuación se detalla la propuesta "Matriz de indicadores de calidad".

### **POSIBLE MATRIZ GENERADORA DE INDICADORES DE CALIDAD PARA LA EVALUACIÓN DE DESEMPEÑOS.**

El propósito de la matriz es disponer de un conjunto de instrucciones que permita generar una cantidad variada de reactivos (indicadores) de logro para ser utilizados en diferentes instrumentos o momentos de evaluación de los desempeños de los estudiantes.

**Desempeño.** Indique la realización que quiere evaluar. Desagregue los saberes que lo integran.

**Saberes cuyo logro se desea evaluar.** Escriba, de la desagregación de saberes, aquellos que se espera evaluar con el instrumento que se construirá o que ha seleccionado para su aplicación.

**Criterios de evaluación.** Señale lo que se le va a "*exigir*" a los estudiantes para que demuestren el logro del aprendizaje en cuanto a esos saberes. **Indicadores de éxito mínimo / máximo.** Exprese el nivel de desarrollo que considerará en la elaboración de la respuesta correcta o adecuada por parte de sus estudiantes para considerar logrados los saberes asociados al desempeño y asignarle el concepto de aprobado o logrado.

**"Instrucciones" que recibirán los estudiantes.** Señale las instrucciones orientadoras que se le dará a los estudiantes para dar respuesta a lo señalado en el instrumento de evaluación que usted construirá (o seleccionará).

**Respuestas consideradas "adecuadas".** Deberá identificar y consignar la(s) posible(s) respuesta(s) que podrá dar el estudiante y que ud. valorará como adecuada.

**Tipo de instrumento.** Anexar el instrumento elaborado.

## **Conclusiones.**

Este modelo conlleva algunas ventajas que refieren a la posibilidad de identificar la intervención pedagógica.

Permite un desarrollo continuo, sostenido y conocido (de las habilidades) por parte de cada estudiante. Se puede observar un efecto global en la formación, bastante "potente" debido a que favorece el aumento progresivo de los niveles de logro en cada estudiante proporcionando datos comparativos para los interesados pertinentes.

Este enfoque promueve una mayor calidad y desarrollo real de competencias, a partir de la identificación de desempeños.

Es un enfoque poco contradictorio debido a que conserva y permite el uso de los métodos, procedimientos y técnicas de evaluación existentes.

Requiere del perfeccionamiento de los sistemas de registro, de información y de sistematización de la misma elevando el nivel de responsabilidad en la recopilación sistemática de evidencias.

Un desafío interesante que se plantea es la armonización y consolidación de los procesos internos ocurridos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

CINDA, 2004. Competencias de Egresados Universitarios. Santiago.

Gonczi y Athanasou, 1996. General issues about assessment of competence. Assessment and evaluation in Higher Education v19. Australia.

Irigoin, M y Vargas, F. 2002. Competencia Laboral. CINTERFOR. Santiago

Pérez M, Baeza, J., 2003. Estándares para la Formación Profesional. Ed. UCSH. Santiago.