



ANIVERSARIO

ISSN 0798-1171

Depósito legal pp. 197402ZU34

Esta publicación científica en formato digital es continuidad de la revista impresa



REVISTA DE FILOSOFÍA

I. Repensando la Democracia: Desafíos en la Transformación Social Mundial

II. Ciencias de la Educación y Pensamiento Intercultural: Diálogos y Prospectivas

III. Bioética y Crisis Epistémica en Contextos de Pandemia

Centro de Estudios Filosóficos
"Adolfo García Díaz"
Facultad de Humanidades y Educación
Universidad del Zulia
Maracaibo - Venezuela

Nº100
2022 - 1
Enero - Abril

Revista de Filosofía

Vol. 39, N°100, 2022-1, (Ene-Abr) pp. 235 - 248

Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela

ISSN: 0798-1171 / e-ISSN: 2477-9598

**Evaluación basada en competencias y su implementación en
Educación Superior: Percepciones y desafíos como elementos de
consideración y análisis**

*Evaluation Based on Competencies and its Implementation in Higher
Education: Perceptions and Challenges as Elements for Consideration and
Analysis*

Alex Pavié

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9614-4206>

Universidad de Los Lagos - Chile

apavie@ulagos.cl

Ana Celia Comigual

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6394-3901>

Universidad de Los Lagos - Chile

ana.comigual@ulagos.cl

Karina Vásquez Burgos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6363-9368>

Universidad del Alba - Chile

karina.vasquez@aa.udalba.cl

Resumen

Este trabajo está depositado en Zenodo:
DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.5980255>

La evaluación basada en competencias forma parte de un modelo de transición de la enseñanza tradicional a un modelo de aprendizaje activo que pretende dar respuestas a una serie de demandas en Educación Superior y en específico en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En relación a lo anterior, este trabajo presenta los principales resultados y consideraciones respecto de las percepciones y el grado de aceptación de los docentes frente a la implementación de un modelo de evaluación basado en competencias y la incidencia de este en las prácticas evaluativas. Se consideran cuatro categorías que permiten analizar: 1) el proceso de evaluación basada en competencias, 2) las prácticas evaluativas, 3) lineamientos institucionales, y 4) percepciones. A partir del análisis de los elementos antes mencionados se desprende la existencia de una clara tendencia a transitar e incorporar las prácticas evaluativas del enfoque basado en desempeño; sin embargo, se presentan observaciones que suponen cambios, mejoras y dificultades, en la implementación del proceso, en las prácticas evaluativas y en la relación de retroalimentación entre el profesorado y alumnado.

Palabras clave: evaluación basada en competencias; prácticas evaluativas; percepciones en educación superior.

Recibido 31-10-2021 – Aceptado 02-02-2022

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Atribución-CompartirIgual 4.0 Internacional
(CC BY-SA 4.0)

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es>

Abstract

Evaluation based on competencies is part of a transitional model of traditional teaching which moves toward an active learning model that intends to offer answers to a series of demands in Higher Education and in the teaching-learning processes in particular. Related to this, the study presents the primary results and considerations regarding perceptions and the degree of acceptance by faculty faced with the implementation of a model of evaluation based on competencies and its impact in evaluation practice. We've considered four categories which allow us to analyze: 1) the process of evaluation based on competencies, 2) evaluation practices, 3) institutional alignment, and 4) perceptions. Starting from the analysis of these elements, the evidence shows a clear tendency toward a transition and incorporation of evaluative practices from the focus based in performance; however, we present observations that consider changes, improvements and difficulties, in the implementation of the process, in the evaluative practices and in the feedback relationship between professor and student.

Keywords: Evaluation based on competencies; evaluation practice; perceptions in university education

Introducción

En estas últimas décadas, el sistema educativo ha sufrido y aceptado transformaciones, particularmente a nivel de educación superior, en un intento por responder y adaptarse a las demandas actuales. Por ello, el enfoque basado en competencias responde a las demandas de las nuevas tecnologías, la sociedad que debe adaptarse a ella y a la incorporación de las ciencias como medio de validación y descubrimiento constante¹. Respecto de estos cambios y bajo la mixtura de las necesidades es que, se busca y se espera cambiar aquella premisa común de la educación centrada en la enseñanza, a una educación centrada en el aprendizaje. Al respecto se declara que “las instituciones universitarias se encuentran en transición. Los cambios en el mundo productivo, la evolución tecnológica, la sociedad de la información, la tendencia a la comercialización del conocimiento, la demanda de sistemas de enseñanza-aprendizaje más flexibles y accesibles a los que pueda incorporarse cualquier ciudadano a lo largo de la vida”².

Con lo anterior se reafirma que los movimientos de innovación pedagógica, se dirigen a la formación de personas íntegras, competentes y capaces de desarrollar una plataforma integral de competencias básicas tanto para su bienestar personal como profesional: aprender a aprender, aprender a cooperar, aprender a comunicar, aprender a gestionar las emociones, desarrollar el sentido crítico, y desarrollar la motivación intrínseca. Esta misión propone una serie de condicionantes en la planificación y desarrollo del proceso formativo: el estudiante debe ser activo y autónomo en la construcción de su propio conocimiento; la

¹ MONEREO, C y POZO, J. (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Universidad Autónoma de Barcelona. Síntesis.

² SALINAS, J. & URBINA, S. (2006). Bases para el diseño, la producción y la evaluación de procesos de Enseñanza-aprendizaje mediante nuevas tecnologías. Cabero, J. (Coord): *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*.

enseñanza debe fomentar aprendizajes no solo conceptuales, pero también aprendizajes procedimentales y actitudinales; se deben desarrollar las competencias que le permitan a los estudiantes desenvolverse creativa y adecuadamente en su entorno promoviendo situaciones significativas en condiciones "similares" al contexto real, es decir, colaboración, experimentación, resolución de conflictos y toma de decisiones, entre otras³.

Desde esta perspectiva, la evaluación de los aprendizajes cobra particular relevancia y asociada a los cambios en la enseñanza, se esperan innovaciones sustantivas en las prácticas evaluativas de los docentes⁴. Se señala que la evaluación debe reunir ciertas características especiales a los efectos de su aplicación, y por ello a su vez tiene un carácter eminentemente procesual, tal modalidad es orientadora, y no descriptiva, dinámica y marcha paralelamente con los objetivos y propósitos que pautan la instrucción⁵ lo resumen así:

“En la actualidad, casi todos los que participan en promover cambios en la enseñanza reconocen la necesidad de impulsar simultáneamente cambios profundos en la evaluación educativa. Se reconoce que si las prácticas de evaluación no se modifican, los supuestos cambios pedagógicos en la enseñanza no tendrán ninguna repercusión ni en el sistema educativo ni en el alumnado”⁶.

Como puede percibirse a partir de lo planteado anteriormente, se prescribe la evaluación como un instrumento indispensable cuya finalidad es desarrollar un proceso colegiado la cual ofrece información relevante no solo para el estudiantado, y el profesorado en la toma de decisiones, sino también, para todos los actores involucrados en el proceso educativo⁷. Es decir, consiste en observar el comportamiento y la respuesta del alumnado frente a las iniciativas y ofrecer diversas y variadas oportunidades para el más alto desempeño de una competencia. Por otra parte, conduce al profesorado a una situación más analítica y de reflexión de su propia práctica pedagógica que, conforme a ello, sea posible reajustar los diseños y estrategias subsiguientes para el logro de los resultados de aprendizaje propuestos.

Para dar respuesta a la multiplicidad de necesidades es que el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) desarrolla el Proyecto *Tuning*, iniciativa conducida por universidades europeas que dan paso a la promoción de cambios curriculares en sus programas de estudio y que apuntan de forma directa a la metodología y sus procesos evaluativos: El enfoque curricular basado en competencias. Esta innovación surge para homologar en términos estructurales, programas, y de la enseñanza propiamente dicha, los procesos de reforma en educación superior y el esclarecimiento del nivel de formación que en términos de competencias y resultados de aprendizaje deben alcanzar los estudiantes

³ MONEREO, C; POZO, J. (2003). *Ibíd.*

⁴ CHADWICK, C. (1999). *La psicología del aprendizaje desde el enfoque constructivista.*

⁵ ROTGER Bartolomé (1990). *Evaluación formativa.* Cincel. Madrid.

⁶ DÍAZ, Frida; HERNÁNDEZ, Gerardo (2007). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una interpretación Constructivista.* Venezuela. Editorial MC Graw Hill, 350-351.

⁷ LORENZANA, Ruth (2012). *La evaluación de los aprendizajes basada en competencias en la enseñanza universitaria.* Universität Flensburg Alemania

universitarios. Por consiguiente, la creación de un área de Educación Superior europea, obedece a la necesidad de calidad formativa y mejora del empleo de la ciudadanía, y más aún, una visión de la educación desde la perspectiva del que aprende; el alumno⁸.

Como se menciona en el párrafo anterior, la búsqueda de acuerdos, el respeto a las diversidades, la transparencia, la confianza mutua, la necesidad de compatibilidad, comparabilidad y competitividad de la educación, ha sido creada para atender las necesidades de los estudiantes, cuya creciente movilidad requiere información fiable y objetiva sobre la oferta de programas educativos. Asociado a esto, se espera que en un futuro cercano, los empleadores tanto a nivel nacional como regional, encuentren en sus empleados, competencias genéricas y específicas confiables en los distintos campos del conocimiento⁹. Por ello, ese cambio de paradigma, de una educación centrada en la enseñanza a una educación centrada en el aprendizaje, requiere de la transformación del papel del educador en sus actividades educativas y principalmente una nueva visión de la organización de los aprendizajes.

En consonancia con la transformación educativa europea, se introduce el 2002 el *Proyecto Tuning para América Latina* con la participación de 18 países de América Latina, pero con la intención además de "afinar" las estructuras educativas de las universidades de la región.

Conforme a lo anterior y a los desafíos planteados en las distintas iniciativas dadas para el fortalecimiento de la Educación, en Chile se llevó a cabo este proceso de forma paulatina dando paso a una serie de transformaciones únicas y adaptadas en cada proceso y a cada institución de Educación Superior, es más, se implementó con las complejidades de un proyecto que no posee un precedente y que sin embargo posee un objetivo común entre instituciones.

En el presente estudio, se espera constatar la realidad de un proyecto que llevó a rediseñar sus programas de estudio, e implementar el enfoque curricular basado en competencias en todas sus carreras de Pregrado. Este cambio obedece, al compromiso y necesidad de la Institución de ofrecer a sus alumnos y a la sociedad, una educación de calidad acorde a las situaciones de la vida real en un contexto más amplio, diverso y competitivo; Es decir, facilitar los medios necesarios para que se desarrollen en el ámbito de la extensa dimensión del conocimiento e información existente, las competencias, habilidades y capacidades personales y profesionales de los estudiantes, particularmente en las carreras Pedagógicas.

En este trabajo se busca conocer la realidad del concepto de evaluación por competencia como diseño aplicado en carreras pedagógicas desde las percepciones de los docentes y desde su visión comparativa de los procesos aplicados con anterioridad bajo

⁸ LORENZANA, Ruth (2012). *Íbid.*

⁹ BRAVO, Néstor (2007). *Competencias proyecto Tuning-Europa, Tuning-América Latina.*

evaluación por objetivos, haciendo de estas percepciones elementos de consideración y análisis.

Desarrollo

En la preocupación de mejorar y actualizar los sistemas de evaluación de los aprendizajes, con respecto a la evaluación basada en desempeño la Universidad de Los Lagos (Chile), desarrolla desde el 2006 un plan de acción en consonancia con las innovaciones curriculares implementadas y los lineamientos del modelo educativo institucional (MEI), este nos advierte que las carreras de pregrado han rediseñado sus planes bajo el enfoque basado en competencias, lo que significa que cuentan con perfiles de egreso por desempeños, itinerarios formativos con resultados de aprendizaje secuenciales y progresivos, adopción del sistema de créditos transferibles (SCT) y orientaciones para los procesos de evaluación para las carreras innovadas.

A nivel nacional son pocas las instituciones de educación superior que han avanzado en regular los sistemas y procedimientos basados en competencia ya que involucra un nivel de esfuerzo de carácter general que compromete a todos los integrantes de la institución.

Al posicionarse en los procesos formativos y evaluativos la Universidad de Los Lagos ha rescatado experiencias como el proyecto Tuning Latinoamérica, Unión Europea, Informe Scans, programa PISA Y DeSeCo.

Para efectos específicos de orientación en los procesos de evaluación de los aprendizajes, la Universidad de Los Lagos (Chile), posee una normativa vigente que conceptualiza un “Marco general para la evaluación de módulos de carreras en proceso de reforma curricular basado en competencias”¹⁰. Aquí se especifican las necesidades específicas de las carreras y la cultura institucional, aspectos teóricos y prácticos vinculados al proceso de evaluación por competencia (diagnóstica, de proceso y final) focalizadas en el desempeño profesional.

Es necesario señalar además que la institución se encuentra en proceso de instalación del modelo denominado “Armonización, actualización y articulación curricular” bajo los lineamientos del MEI, proceso que integra aspectos de aseguramiento de la calidad y de eficiencia docente, esto último con metas de indicadores comprometidos en el plan estratégico de desarrollo institucional y el nuevo plan de mejora. Para asumir este compromiso, primero se deben conocer las pautas de organización y gestionar los procesos de enseñanza aprendizaje, principalmente aquellos que incidan en otorgar mayor pertinencia y eficiencia a la docencia, para el logro de los desempeños comprometidos institucionalmente en los perfiles de egreso.

¹⁰ UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS (2006). Marco general para la evaluación de módulos de carreras en proceso de reforma curricular basado en competencias. (D.U.5365/2006).

Evaluación basada en competencias

El concepto de evaluación ha evolucionado significativamente, de una práctica evaluativa centrada en la enseñanza y situada como acto final, a un elemento intrínseco, esencial y acto procesual del hecho de aprender. Este nuevo paradigma de la evaluación propone que “la evaluación de los aprendizajes es un proceso constante de producción de información para la toma de decisiones, sobre la mejora de la calidad de la educación en un contexto humano social, mediante sus funciones diagnóstica, formativa y sumativa”¹¹.

Junto con lo anterior, también el concepto de evaluación, por definición, se basa en un procedimiento para recolectar información, analizarla y emitir un juicio sobre ella. Además, este proceso implica que se torna una acción que se prolonga durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje (A-E), y que cumple múltiples funciones como, por ejemplo, la de ser formadora, reguladora, pedagógica, comunicadora y ambientadora dentro del proceso formativo del pregrado ¹².

La evaluación, sea cualquiera su naturaleza (docentes, profesionales, específicas o conductuales), dejan de concentrarse solo al final del proceso, incluye e integra nuevos procedimientos con carácter formativo y continuo y tiene en cuenta los estándares de desempeño y las normas de competencia¹³.

Cuando se propone un proceso de evaluación de competencias, se hace necesario que nos ubiquemos, como ya lo hemos fundamentado ante una concepción específica en función de la evaluación. Ello debería orientarnos hacia un enfoque que queremos dar de dicho proceso y a responder a una pregunta elemental como es: ¿Cómo utilizamos o establecemos sistemas de evaluación programada que sean increíbles para nuestros alumnos y llenos de significados para nosotros? ¹²¹⁴.

Así, el poder de la evaluación ya no se concentra de modo exclusivo en el profesorado, sino que se comparte con los alumnos/las alumnas, quienes también asumen la responsabilidad que conlleva la elaboración de juicios de valor acerca de su propio desempeño y el de sus compañeros/ compañeras¹⁵.

¹¹ SEGURA, Mario (2009). La evaluación de los aprendizajes basada en el desempeño por competencias. *Revista electrónica Actualidades investigativas en Educación* vol. 9 n°2, 1-25.

¹² HAMODI, Carolina. (2016) (Coord.). *Formar mediante la evaluación en la Universidad. Propuestas prácticas útiles para docentes*. Valladolid: Ediciones Universidad de Valladolid.

¹³ PAVIÉ, Alex (2011). Formación Docente. Hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *REIFOP*, vol. 14 n° 1, 67-80.

¹⁴ ERWIN, D. (2007) Evaluación y valoración: una aproximación sistémica en PAVIÉ, A y CASAS, Mariela (2016). Buenas prácticas en evaluación de aprendizajes en Educación Superior.

¹⁵ CÁCERES, M. L.; PÉREZ, C.J.; CALLADO, J. (2019). El papel de la evaluación del aprendizaje en la renovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, *Revista Conrado*, vol. 15 n° 66, 38-44. <https://bit.ly/3gDferV> en MORENO, Tiburcio. (2021). Cambiar la evaluación: Un imperativo en tiempos de incertidumbre. *Revista de Educación Alteridad* vol. 16 n° 2, 223-234, DOI: <https://doi.org/10.17163/alt.v16n2.2021.05>

Son incontables las competencias que se pueden encontrar en los planes de estudio universitarios, pero sin lugar a dudas en la base de muchas de ellas es posible identificar la competencia de aprender a aprender que requiere generar procesos educativos inspiradores de capacidades vinculadas con identificar, analizar, comparar, entre otros, vinculados con la intención de generar conocimiento organizado y con sentido para el estudiante, pero también para el docente, puesto que la evaluación es un mecanismo esencial para recoger evidencias de forma sistemática que permita tomar decisiones informadas con la intención de mejorar la práctica docente¹⁶.

La Práctica Profesional del docente tiene un carácter interdisciplinario e integrador de los diferentes conocimientos desarrollados en las unidades curriculares anteriores a la misma, encargadas de promover el desarrollo de destrezas, habilidades y actitudes propias del ejercicio de la profesión docente. En tal sentido, constituye el área de aplicación para integrar las competencias desarrolladas en los ámbitos de la formación general, pedagógica y especializada en correspondencia con el perfil del egresado de la Escuela de Pedagogía. Igualmente representa una oportunidad para ejercitar de manera sistemática, progresiva y reflexiva el hacer docente desde el aula de clase, así como aplicar los conocimientos previos, consolidar e integrar las competencias docentes y comprometerse con la profesión.

El ejercicio profesional docente, o profesionalidad docente, transita entre la comprensión de la docencia entendida como un arte y la docencia como habilidad adquirida. Se relaciona ejercicio profesional con identidad profesional e identifica cuatro formas de entenderla, de acuerdo a las fases históricas por las que ha transitado el profesorado en Chile. En una primera fase, y asociado con el protagonismo de la iglesia en la educación, la profesión docente se asocia a un apostolado vinculado a un conjunto de virtudes morales. En una segunda etapa, con el surgimiento del estado docente, el profesional de la educación es símil del funcionario público, encuadrado en estructuras estatales. En la fase de la masificación de la enseñanza, el ejercicio profesional docente adquiere un carácter más técnico, basado en la adquisición y desarrollo de competencias profesionales docentes fácilmente logrables. El último periodo, refiere a la existencia de una base de conocimientos distintivos y propios del profesorado, que caracterizarían su profesionalidad^{17,18}.

En consecuencia y tal como lo destaca Marín y Guzmán (2012), una docencia por competencias requiere partir de situaciones problemas y emplear formas de enseñanza que permitan dar respuesta a situaciones, conflictos y problemas cercanos a la vida real¹⁹.

¹⁶ SANCHEZ, José; MANZANARES, Asunción (2014). Tendencias internacionales sobre equidad educativa desde la perspectiva del cambio educativo. *Redie, Revista electrónica de investigación educativa*. Vol. 16 n°1.

¹⁷ ÁVALOS, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos* vol. XL, número especial 1, 11-28.

¹⁸ PAVIÉ, Alex; SANDOVAL, Pedro; RUBIO, Claudia; MALDONADO, Ana Carolina & ROBLES-FRANCIA, Víctor. (2020). Evaluación diagnóstica a nuevos estudiantes de carreras pedagógicas en Universidades Chilenas del Estado: representaciones sociales sobre el ejercicio profesional docente. *Revista Propósitos y Representaciones* vol. 8 (1ESP), e493.

¹⁹ GUZMÁN, Isabel; MARÍN, Rigoberto (2011). La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación. *REIFOP*, vol. 14 n° 1, 151-163.

Justificación y formulación del problema

La Universidad de Los Lagos adoptó el Sistema de Créditos transferibles (SCT) Chile que señala se debe impulsar un sistema compatible entre Universidades y delimitar los requerimientos curriculares reales que se hacen a los estudiantes de acuerdo a la real disponibilidad de tiempo de éstos ²⁰, en esta implementación los resultados dieron cuenta de un alto nivel de heterogeneidad tanto en la modalidad, recursos y apoyo recibido por parte de las comisiones de rediseño curricular de las carreras, como en el nivel de avance del proceso de implementación del SCT-Chile; dejando en evidencia la escasa institucionalización del mismo y los innegables esfuerzos y acciones realizados a nivel nacional para lograrlo²¹, además la institución aplica la normativa actual que regula en parte la evaluación de módulos. Con todo lo anterior, se considera que existen necesidades de evaluación por competencia, los procesos son débiles en algunos aspectos y aunque existe monitoreo al no conocer resultados por perfil de egreso, no existe un precedente de seguimiento que permita encausar en una línea más estandarizada cada proceso de armonización curricular.

Por otro lado, se conoce que la evaluación es uno de los aspectos menos logrados en el desempeño de los docentes, se señala que un currículo por competencias demanda un cambio sustancial en las concepciones y prácticas de evaluación del aprendizaje por parte del profesorado lo que no es fácil de asociar, aunque la institución cuenta con un proyecto de apoyo para el profesorado, si bien existen apoyos estos aún son insuficientes. Adicionalmente a esto existe una dificultad en la preparación del docente para aplicar evaluación o tipos de evaluación basadas en enfoque por competencia y por ello la primera necesidad es el perfeccionamiento, esta relación de elementos no escapa a la idea del docente innovador y creador, al contrario, es lo que se busca y se espera. Pavié (2011) señala que la categoría de competencia incluye la idea de individualización que promueve la nueva política de gestión de los Recursos Humanos, en este ámbito se habla de “Capital Humano”, que combina una cualificación profesional con la capacidad de ser innovador, creativo, adaptarse al cambio, sentido de pertenencia a un grupo²².

Se encuentra además en proceso de instalación de armonización, actualización y articulación curricular, lo que involucra aspectos de aseguramiento de la calidad y de eficiencia docente, sin embargo, la implementación es lenta y paulatina ya que involucra aspectos académicos, administrativos, reglamentarios y también culturales. Para la Universidad de Los Lagos según Ruay, Alvial y Pavié, la innovación curricular es un cambio

²⁰ CONSEJO DE RECTORES DE LAS UNIVERSIDADES CHILENAS (CRUCH), (2006). Guía práctica para la instalación del SCT-Chile. Sistema de Créditos académicos transferibles.

²¹ QUINTANA, Magaly (2021). Implementación del SCT-CHILE. La experiencia de la Universidad de Los Lagos. Universitat de Girona. Tesis doctoral

²² PAVIÉ, Alex (2011). Formación Docente. Hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *REIFOP*, vol. 14 n° 1, 67-80.

que se justifica por la incorporación de una mejora asociada a una nueva manera de hacer o concebir las cosas. Es un cambio instrumental y paradigmático en la manera de concebir la formación profesional pasando de un modelo centrado en la disciplina, a uno basado en competencias, que considera componentes nuevos que aseguran una mejor formación, esto es; explicitación de actividades curriculares para la formación integral y por otro lado, incorporación de situaciones y problemáticas del contexto profesional en términos tempranos al currículum²³.

Se presenta una constante propuesta de conceptos diversos de competencia que a veces contrastan con la conceptualización propia de este y que no se ven necesariamente reflejados en los procesos de implementación.

Con todo lo antes mencionado y frente a lo que involucra un proceso de innovación, existe una interrogante que nos lleva a querer analizar. Cuál es la percepción y el grado de aceptación de la docencia frente a la implementación del modelo de evaluación basado en competencias, considerando la incidencia de éste en las prácticas evaluativas, esperando poder analizar y considerar dichos elementos.

Metodología

Se ha considerado para esta investigación el método cualitativo de carácter descriptivo bajo un paradigma interpretativo, entendiendo que el propósito de este estudio es conocer la percepción del profesorado en la implementación del modelo de evaluación basado en competencia en carreras pedagógicas de una Universidad Chilena.

Se utilizó como técnica de levantamiento de información y recolección de datos para este estudio la entrevista semi-estructurada que además de considerarla un recurso flexible y dinámico permite obtener información para responder a la pregunta central de la investigación. Para este efecto, y la aplicación de la entrevista los sujetos de estudio fueron 6 entre Directores de Carreras pedagógicas e integrantes de Unidades con alta responsabilidad en el proceso de armonización y aplicación del modelo basado en competencias.

Para efectos del análisis de contenido se trabajó en base a categorías y subcategorías, que en ellas contienen los elementos primordiales ubicados en la pauta de la entrevista tal como sigue:

Cuadro n°1: categorías y subcategorías de la investigación

	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
1	Proceso de Evaluación por competencias	a) Dificultades

²³ RUAY, Rodrigo; ALVIAL, Moisés; PAVIÉ, Alex (2017). Innovación curricular: propuesta para un sistema de monitoreo y evaluación en una Universidad Regional Chilena. *Revista Inclusiones*, vol. 4 n° especial, 52-69.

2	Prácticas evaluativas	b) Propuestas de mejora
3	Lineamientos Institucionales	c) Requerimientos d) Nudos Críticos e) Observaciones
4	Percepciones respecto del proceso de evaluación por desempeño.	a) Observaciones

Fuente: Elaboración propia de los autores.

Resultados y principales hallazgos

Considerando nuestro Objetivo General y lo que este persigue respecto del análisis a las percepciones y al grado de aceptación frente a la implementación del modelo de evaluación basado en competencias y la incidencia de éste en las prácticas evaluativas, es que se ha determinado la elaboración y distinción de distintos tópicos a partir de los que se recoge y organiza la información. Para ello distinguimos entre categorías, que denotan un tópico en sí mismo, y subcategorías, que detallan dicho tópico en microaspectos. Estas categoría y subcategorías son apriorísticas ya que son construidas antes del proceso recopilatorio de la información, o emergentes, que surgen desde el levantamiento de referenciales significativos a partir de la propia indagación, lo que se relaciona con la distinción que establece Elliot cuando diferencia entre “conceptos objetivadores” y “conceptos sensibilizadores”, en donde las categorías apriorísticas corresponderían a los primeros y las categorías emergentes a los segundos²⁴.

En este trabajo desarrollado en base al problema determinado, nos permite considerar los siguientes elementos que se desprenden del análisis y descripción realizados y reconocer en ellos también factores y percepciones que deben considerarse en la toma de decisiones de todo proceso que involucre la evaluación de aprendizajes. En las siguientes líneas se presenta un detalle que contempla los principales resultados de las entrevistas realizadas a los 6 sujetos de estudio, respecto de las percepciones, observaciones y conocimiento del proceso.

1. Proceso de evaluación basado en competencias

- a) Se señalan como principales dificultades la poca experiencia frente a un proceso no conocido lo que desemboca en una resistencia para ajustarse al nuevo modelo por parte del profesorado; además se evidencia en la evaluación la cultura tradicional como predominante.
- b) En todos los casos se indica que existe un plan de capacitación para académicos que permitirá actualizar los conocimientos y experiencias sobre los procesos evaluativos
- c) Existen algunos nudos críticos que deben ser resueltos en el proceso asociados a la actualización de las normativas que se entiende han sido adaptadas a la

²⁴ ELLIOT, John (1990). *La investigación acción en Educación*. Primera Edición. Ediciones Morata.

- institución y que con el tiempo y los avances de la implementación debe ser nuevamente ajustada. Se requiere para esto un *upgrade* permanente y dinámico.
- d) En cuanto a observaciones, se destaca la importancia que se ha otorgado al proceso respecto de la incorporación de Sistemas de tecnologías de la información para efectos de monitoreo del cumplimiento tanto de los Planes de Estudio como los Perfiles de egreso que han sido re-diseñados bajo un enfoque basado en competencias.
 - e) Se destaca la existencia de un equipo humano permanente en la labor de seguimiento y monitoreo del proceso de implementación de estos rediseños y/o armonizaciones curriculares.

2. Prácticas evaluativas

- a) Se insiste en que aún existe prevalencia de una cultura de evaluación tradicional difícil de erradicar, pero que se han realizados los esfuerzos necesarios de parte de la Institución para comenzar a cambiar esta percepción.
- b) Se observa que es necesario un trabajo crítico y de retroalimentación con el alumnado respecto de las prácticas evaluativas; sin embargo, se menciona que existen observaciones positivas por parte de estos últimos al percibir la incorporación de una mixtura en metodologías de enseñanza- aprendizaje y estrategias de evaluación que dan cuenta del avance de los aprendizajes mismos.

3. Lineamientos institucionales

- a) Existe una debilidad en las políticas o lineamientos institucionales frente a la aplicación del proceso ya que la institución ha tenido que adaptarse a procesos curriculares nuevos que no son replicables entre Carreras. Esto también implica armonizar los distintos decretos universitarios que son la normativa que define el quehacer académico en estas materias.
- b) Si bien los Programas de Estudio han sido rediseñados desde un enfoque basado en competencia, se observan en los programas de asignaturas (reconocidos ahora como Guía de aprendizajes) evidentes indicios de aplicación de instrumentos de evaluación más tradicionales.

4. Percepciones respecto del proceso evaluación por desempeño

- a) En cuanto a las percepciones de los sujetos entrevistados, se menciona que falta mucho por hacer aún, que no existe una noción clara de resultado en la institución, por ejemplo, en el Perfil de egreso considerando las cohortes recientes rediseñadas o armonizadas bajo el nuevo modelo.
- b) Se entiende que a partir de lo realizado se evidenciará aquello que necesite ajuste en elementos que no pueden ser replicados, por ejemplo, entre carreras o entre instituciones, solo será resultado de implementación.
- c) Quedan tareas pendientes en los cuerpos colegiados para la creación de criterios que permitan determinar cuándo un alumno logra o no una competencia. Esto plantea el desafío de definir una nueva política de evaluación de los aprendizajes

dentro de la Institución que incluya, por ejemplo, nuevos umbrales de calificación, que se haga un mapeo curricular efectivo y/o que la toma de decisiones en relación a los procesos evaluativos tenga tiempos y agentes con mayor eficiencia.

- d) Se indica que aún es necesaria la retroalimentación constante (*feedback*)²⁵ entre profesorado y alumnado.

A modo de conclusión

Al inicio de la investigación se plantearon objetivos que buscaban dar respuesta y entender la problemática que se abordaría al caracterizar el Modelo de evaluación basado en competencia y sus incidencias en las prácticas evaluativas bajo la pregunta central ¿cuál es la percepción y el grado de aceptación de los docentes frente a la implementación del modelo de evaluación basado en competencias, considerando la incidencia de éste en las prácticas evaluativas? Y referente a esto se puede concluir varios elementos que se deben considerar en su análisis permanente, lo que pasamos a describir en las líneas siguientes.

El discurso de la evaluación basada en competencias se encuentra presente en todas las carreras de pedagogía y de acuerdo a las observaciones relacionadas con los lineamientos institucionales se asume en las carreras, como consecuencia de la evolución que ésta ha tenido y que queda plasmado a través de su modelo educativo donde establece como actor central del aprendizaje al alumnado y, a su vez, promueve el cambio de paradigma en relación a los procesos de enseñanza aprendizaje. Esto se puede refrendar también en función de la literatura especializada *ad hoc* consultada, lo que se describe como cambios en dinámicas de tránsito progresivo desde: a) una racionalidad cuantificadora respecto del logro o cumplimiento de los objetivos previamente trazados por el profesor (inscritos en una lógica de rendimiento terminal que permita dar cuenta de un aprendizaje visto como un producto prefigurado de antemano) hacia b) una racionalidad procesual-contextual, que busca identificar, en el transcurso del trabajo pedagógico, las singularidades propias del desarrollo de cada sujeto, intentando en dichas acciones evaluativas develar la integralidad del proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A) ²⁶.

Por otro lado, y en relación a la ejecución de la docencia y a sus prácticas evaluativas, se evidencian prácticas evaluativas auténticas, integradoras y en contextos reales que permiten observar la adquisición de los resultados de aprendizaje para el logro de las competencias; sin embargo, se evidencia también que frente a nuevas situaciones existen dificultades que fueron subsanadas con técnicas, estrategia y nuevos recursos que no lograron la total aceptación del profesorado y del estudiantado. Esto quiere decir además que hoy se encuentran en un grado de desarrollo que va en franca progresión.

²⁵ SADLER, D. Royce (2010). Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal, en *Assesment & Evaluation in Higher Education*, vol. 35 n°5, 535-550.

²⁶ LÓPEZ, Mauricio (2011) “Criterios de Coherencia y Pertinencia para la evaluación inicial de Planes y Programas de Pregrado: Una propuesta teórico-metodológica”. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, Vol. 10, N°19. Recuperado de <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/120/127>

Se evidencia también en este estudio un tránsito paulatino y positivo de las prácticas evaluativas tradicionales a las nuevas concepciones del enfoque basado en competencias. Se debe incorporar el trabajo conjunto entre el estudiantado y la docencia en el diseño de instrumentos y técnicas evaluativas, dando como resultado la posibilidad de retroalimentación (*feedback*)²⁷ que supone los cambios y las mejoras utilizando estrategias evaluativas como autoevaluación y coevaluación entre pares.

En cuanto al nivel de conocimiento y aplicación de los docentes respecto a la evaluación de los aprendizajes basados en desempeño, según la normativa vigente en la Institución, se puede indicar que la universidad ha logrado alinear y dialogar su modelo educativo institucional de manera significativa, sin embargo y como es de esperarse en estos procesos que resultan más bien lentos, quedan tareas pendientes de actualización necesarias y mencionadas como nudos críticos, en específico documentos que son el marco general para la evaluación y la concreción de los procesos evaluativos. En adición a lo planteado, al analizar la incidencia del modelo propuesto en las prácticas evaluativas de los docentes, podemos concluir que los avances han sido importantes, existen aún docentes que entienden el aprendizaje basado en competencias como un aprendizaje fragmentado y orientado solo al conocimiento lo que hace de la implementación del proceso sea aún más lento.

En lo relacionado al grado de percepción y valoración que se asigna a las prácticas evaluativas de los docentes en relación a los resultados de aprendizaje basado en competencias, estos entienden el proceso, pero existe una cultura muy cómoda que en muchos casos mantiene el ritmo de las prácticas evaluativas de antaño. Sin embargo, se ha asumido de forma paulatina y se ha otorgado un grado de valoración propositivo al proceso.

Si bien los docentes valoran los esfuerzos institucionales otorgados en capacitaciones pertinentes para una implementación de currículos innovados, aun se debe potenciar los espacios de aprendizaje colegiados pero, como es mencionado en páginas anteriores, de una forma más focalizada y adaptada a cada carrera, así el aprendizaje tendrá sus principales propósitos puestos en la finalidad más que en la técnica o instrumento.

Para finalizar, podemos dejar como un “tégase presente” que parte de la literatura consultada coincide con aspectos de esta investigación tales como que los estudiantes prefieren el sistema de evaluación formativa y compartida y reconocían, además, que a partir de estos principios evaluativos sus aprendizajes ha evidenciado una mejora al ser ellos activos partícipes de las actividades sugeridas en el curso y recibir retroalimentación (*feedback*) - de parte de sus profesores - sobre las lecturas realizadas en sus respectivas asignaturas. Y que debe tener presente también que a una práctica evaluativa más formativa y democrática, resaltando en algunos casos la tendencia a incorporar la participación de los estudiantes en el diseño de instrumentos y técnicas evaluativas, la posibilidad efectiva de retroalimentación (*feedback*) que suponga cambio o mejora, utilización de estrategias

²⁷ SADLER, D. Royce (2010). *Ibíd.*

evaluativas de autoevaluación y co-evaluación, implementación de algunos métodos activos de aprendizaje y su evaluación (centrada en el estudiante) ^{28 29}.

En este mismo sentido, continuar la discusión sobre el modelo basado en competencias ³⁰ tomando en cuenta una visión crítica de este y las reales posibilidades de apropiación de los profesores para su ejecución efectiva en las aulas; modelo que suele colisionar con las culturas evaluativas predominantes en las instituciones formativas.

²⁸ LÓPEZ-PASTOR; Víctor; HAMODI, Carolina; LÓPEZ-PASTOR, Ana (2016). Evaluación formativa y compartida en Educación Superior: Buenas prácticas y experiencias desarrolladas por la Red de Evaluación Formativa, en PAVIÉ, Alex. y CASAS, Mariela. (Editores) (2016). *Buenas prácticas en evaluación de aprendizajes en Educación Superior*. Osorno: Andros Editores.

²⁹ GALLARDO-FUENTES, Francisco; LÓPEZ-PASTOR, Víctor; CARTER-THUILLIER, Bastian (2018). Efectos de la aplicación de un sistema de evaluación formativa en la autopercepción de competencias adquiridas en formación inicial del profesorado. *Estudios Pedagógicos*, vol. 44 n° 2, 55-77. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000200055>

³⁰ PAVIÉ, Alex.; MARTÍNEZ, Claudio y LAGOMARSINO, Mario. (2021). Educación Superior y prácticas evaluativas, una relación dinámica en contextos multiculturales: el caso de la formación inicial docente, en *Revista de Filosofía*, vol.38 n° 99, 855-873.



UNIVERSIDAD
DEL ZULIA

REVISTA DE FILOSOFÍA

Nº 100-1 _____

*Esta revista fue editada en formato digital y publicada en febrero de 2022,
por el Fondo Editorial Serbiluz, Universidad del Zulia. Maracaibo-
Venezuela*

www.luz.edu.ve www.serbi.luz.edu.ve
www.produccioncientificaluz.org