

Carta al editor:

La medición de la concreción del perfil de egreso, requisito de la Comisión Nacional de Acreditación. Un desafío para las instituciones de educación superior¹

Yesenia Olate-Pastén

yeseniaolate@unach.cl

Universidad Adventista de Chile

 <https://orcid.org/0000-0003-3634-8415>

Señor Editor, la medición de la concreción del perfil de egreso en educación superior representa uno de los pilares fundamentales en la acreditación institucional y de carreras a nivel país, y, ha sido, a la vez, un desafío significativo para las instituciones de educación superior.

En la década de los 60's surge el concepto de competencia, y, a partir del Proyecto Bolonia (2001) en el marco de la Comunidad Europea, en este continente 175 universidades las integraron a su plan de estudio. En América Latina inició en 2004 a partir del Proyecto Alfa Tuning, en al menos unas 190 universidades que se han acogido al enfoque por competencias como criterio formativo (Laurito y Benatuil, 2019).

En Chile, la ley de Educación Superior (Ley N° 21.091), promulgada en 2018 (Biblioteca Nacional, 2018), enfatiza en la calidad y pertinencia de los programas académicos, y, si bien esta ley no indica un régimen obligatorio por competencias, sí promueve la necesidad de generar currículos alineados con los requerimientos del mundo laboral, formando a futuros profesiones desde una visión integral. A partir de lo anterior, gran parte de las instituciones de educación superior en Chile, trabajan con un modelo formativo por competencias u orientado por competencias. El empleo del modelo implica, no solo la adquisición de conocimientos teóricos, sino también el aprendizaje y desarrollo de competencias y habilidades prácticas por parte de los estudiantes durante su formación académica, incorporando demandas de la evolución del mercado (Araya-Ramírez, 2012).

A consecuencia de lo anterior, en Chile ha ocurrido un cambio en el enfoque de la evaluación de la calidad en la formación profesional, y como resultado se ha establecido que las instituciones puedan reportar la concreción de los perfiles de egreso de sus respectivas carreras y/o programas. Siendo este el caso chileno, se trata de un requisito por parte de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), que, de acuerdo con el artículo 6° de la Ley N° 20.129, emerge la figura de un Sistema

¹ Documento bajo la licencia: [CC Reconocimiento-No Comercial-CompartirIgual 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, correspondiente a un organismo autónomo con personalidad jurídica y patrimonio propio (Biblioteca Nacional, 2006). En este sentido, el perfil de egreso tiene importancia en la formación profesional, dado que se constituye en el propósito declarado de formación, en el propósito de la carrera profesional, y apunta al cumplimiento/logro obligatorio del mismo para la acreditación del programa (CNA, 2015).

Este requerimiento de la CNA ha significado desafíos para las instituciones de educación superior, ya que, en primera instancia, se deben definir los perfiles de egreso, los cuales deben ser claros y deben reflejar las necesidades del mercado laboral y expectativas de cada disciplina. La creación de los perfiles de egreso es un trabajo que la institución debe realizar básicamente con actores internos y externos, involucrando docentes, empleadores, mesas de trabajo internas y externas, etcétera. Se realiza de forma paralela, tanto fuera como dentro de la institución educativa, considerando particularidades y tendencias de la profesión, y la formación ofrecida con el sello institucional de la casa de estudios respectivamente (Corvalan y Hawes, 2006).

Conforme con lo anterior, surgen interrogantes de cómo se monitorea o se mide la concreción del perfil a lo largo de la formación profesional, lo cual implica planificar procesos de hitos evaluativos, instrumentos de evaluación y/o medición adecuados, válidos, confiables, equitativos e inclusivos. En este sentido, la evaluación en educación superior se sitúa en el centro principal del proceso de formación y de cumplimiento curricular, realizando una función pedagógica, social, útil para estudiantes, docentes, institución y sociedad, ya que mediante ella se puede conocer si el estudiante ha alcanzado el nivel apropiado, y si es competente para desempeñarse como profesional (Castillo y Cabrerizo, 2009; Champin, 2014).

La elección de las estrategias evaluativas puede resultar complejas, ya que se deben medir competencias generales, profesionales, disciplinares, etcétera, dependiendo de lo que declare la institución educativa en sus respectivos perfiles de egreso, y los instrumentos de evaluación deben ser eficientes para identificar el nivel de logro de los estudiantes. En este sentido, todo este trabajo, que apela a un modelo formativo, implica un cambio en metodologías de enseñanza, y, en consecuencia, un cambio en la práctica evaluativa (Aran et al., 2000). Por lo tanto, los procedimientos evaluativos a los que debería responder el estudiante para verificar la concreción del perfil, deben ser mucho más cercanos a las actividades profesionales reales, es decir, deben estar basados en la evaluación auténtica, la cual se centra en el desempeño del estudiante, con acciones y aprendizajes situados según el contexto (Díaz, 2005). Este tipo de actividades y situaciones permite relacionar lo académico con situaciones de la vida diaria y profesional, relacionando directamente lo que se aprende con situaciones concretas del área profesional (Villarroel y Bruna, 2019).

Siguiendo con este razonamiento, es un desafío monitorear el perfil de egreso a lo largo de una carrera o programa, ya que, si bien esta acción es evaluada por la CNA, esta entidad no da lineamientos claros para presentar este monitoreo. Las instituciones de educación superior deberían definir los logros que se pueden ir alcanzando en determinados momentos, con una mirada integradora de aprendizajes articulando resultados de aprendizajes y competencias a lo largo de su plan de estudios (Riquelme et al., 2017), para un posterior análisis y aplicación de sistemas de seguimiento eficientes a fin de generar el posterior análisis de la información y reportar el nivel en que se encuentran los estudiantes.

Ortiz et al. (2016) plantean que una evaluación de impacto en el proceso formativo debería considerar: a) nivel de evaluación del acto formativo por parte de los egresados, b) nivel de desarrollo alcanzado por los estudiantes en los distintos ciclos formativos, c) nivel de transferencia de las competencias desarrolladas en el proceso formativo, y, d) influencias o cambios a nivel de contextos profesionales de desempeño. Según Riquelme et al. (2017), estas cuatro dimensiones propuestas podrían considerarse como fuentes para definir criterios para la evaluación de un perfil de egreso, pero en general cada institución puede identificar sus criterios para la evaluación y/o monitoreo del avance del perfil de egreso, y es allí donde se presenta el desafío de sistematización, programación del proceso, presentación de resultados, análisis y decisiones a seguir.

Referencias

- Aran, A. P.; Rodríguez, I. C.; Navalón, J-D.; Esteve, M. F.; Gomis, A. G.; Bisbal, J. J.; Pons, B. M.; Herrero, I. M.; Gutiérrez, L. O.; Solé, T. P.; Ivorra, I. P.; Subirà, M. A. P.; Vilamitjana, D. Q.; Rivera, H. E. Q.; Puig, N. S.; Rosselló, C. S.; Rosselló, M. S.; Weissman, H.; Figueres, M. B. ... Salo, C. (2000). *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Grao.
- Araya-Ramírez, I. (2012). La actualización del perfil de egreso desde las competencias profesionales y académicas como instrumento para la innovación curricular: el caso de la carrera de Ciencias Geográficas con énfasis en Ordenamiento del Territorio de la Universidad Nacional, Costa Rica. *Revista Geográfica de América Central*, 1(48), 35-60. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/article/view/3997>
- Biblioteca del Congreso Nacional. (2006, noviembre 17). *Ley Chile*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=255323>
- Biblioteca del Congreso Nacional. (2018, mayo 29). *Ley Chile*. www.bcn.cl/leychile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1118991>



- Corvalan, O. y Hawes, G. (2006). Aplicación del enfoque de competencias en la construcción curricular de la Universidad de Talca, Chile. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(1), 1-17. <https://doi.org/10.35362/rie4012528>
- Díaz, F. (2005). La evaluación auténtica centrada en el desempeño: una alternativa para evaluar el aprendizaje y la enseñanza. En: F. Díaz. *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*, pp. 125-161. McGraw-Hill. Recuperado de https://liceo53.files.wordpress.com/2013/07/la_evaluacion_autentica_centrada_en_el_desempenodc3adazbarriga.pdf
- Laurito, M. J. y Benatuil, D. (2019). La internacionalización de la Educación Superior. Análisis del caso Proyecto Alfa Tuning América Latina. *Journal de Ciencias Sociales*, 7(12), 45-61. <https://doi.org/10.18682/jcs.v0i12.930>
- Riquelme, P.; Novoa, U.; Del Valle, R.; Jara, E. y Del Pino Sepúlveda, M. (2017). Desafíos para la evaluación del perfil de egreso, aproximaciones conceptuales. En: L. E. González (Ed.). *Evaluación del logro de perfiles de egreso: experiencias universitarias*, pp. 19-37. Editorial CINDA.
- Villaruel, V. y Bruna, D. (2019). ¿Evaluamos lo que realmente importa? El desafío de la evaluación auténtica en educación superior. *Calidad en la Educación*, 50, 492-509. <https://doi.org/10.31619/caledu.n50.729>

Recibido: 13-06-2023

Aprobado: 21-08-2023

Cómo citar este documento:

- Olate-Pastén, Y. (2023). Carta al editor: La medición de la concreción del perfil de egreso, requisito de la Comisión Nacional de Acreditación. Un desafío para las instituciones de educación superior. *Revista Científica Cuadernos de Investigación*, 1, e10, 1-4. <https://cuadernosdeinvestigacion.unach.cl/index.php/rcci/article/view/e10>