

**ENFOQUE BASADO EN COMPETENCIAS: INDICACIONES SOBRE  
PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES**

A competency based approach: indications on learning assessment procedures

*Álex Pavié*<sup>1</sup>

Resumen

En diversos contextos educativos, la evaluación está llamada a desempeñar funciones básicamente formativas. Así, este artículo presenta algunos antecedentes que tienen como propósito definir algunas líneas de desarrollo sobre el proceso formativo basado en competencias, tomando en cuenta la descripción de los enfoques por competencia en vigencia y, fundamentalmente, las principales orientaciones del término aplicadas al proceso evaluativo. También este documento ejemplifica esta situación, caracterizando y describiendo distintos referentes y modelos de evaluación de competencias para diversos contextos formativos.

Palabras clave: Enfoque por competencias, formación inicial, transferencia y modelos de evaluación de competencias.

Abstract

In different educational contexts, assessment is basically conceived as a learning function. Therefore, this paper discusses previous findings with the objective of defining the role of assessment within the competency-based learning model. Descriptions of current approaches and, especially, key orientations applied to the use of this term in the evaluation process, were considered. This document also provides some examples by characterizing and describing different orientations and models of competency assessment in different educational contexts.

Key words: Competency based model, teacher training, transference and competence assessment models.

---

<sup>1</sup> Universidad de Los Lagos. Avda. Alcalde Fuchslocher 1305, Osorno. [apavie@ulagos.cl](mailto:apavie@ulagos.cl).

## INTRODUCCIÓN

La formación basada en el enfoque por competencias ha tenido variadas interpretaciones y aplicaciones prácticas en el mundo productivo y, desde hace un par de décadas, en el mundo de la formación pedagógica de diferentes países, y se ha utilizado indistintamente para referirse a autoridad, competición, incumbencia, cualificación, etc. Mertens (1996) indica que bajo el paraguas de competencia hay una gran divergencia de aproximaciones, definiciones y aplicaciones.

Agregamos a lo expuesto anteriormente 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 grupo, etc. “Este término fue esbozado a mediados del siglo pasado a partir del estudio sociológico realizado por Gary Becker (1983) —quién acuñó el concepto en el año 1964 en una monografía titulada *Human Capital*— y Theodore Schultz (1992). De acuerdo con el trabajo de estos autores y otros estudios posteriores, gran parte del crecimiento económico de las sociedades occidentales podía explicarse si se introducía una variable llamada capital humano, correlacionada con el nivel de formación especializada que tenían los agentes económicos o individuos de una sociedad” (Pavié, 2011:70).

Antes de continuar hay que dejar en claro que aunque resulte sorprendente no existe un modelo unificado que trate el desarrollo de competencias, sino que, y dependiendo del enfoque (Conductista, Funcionalista o Constructivista), se enfatiza en el proceso de formación un componente más que los otros dos restantes. El resto de los modelos de competencias son solo variaciones o adaptaciones de estos tres enfoques (Pavié, 2011:70).

Leonard Mertens (1996) clasifica en tres enfoques, que consideran los siguientes aspectos con relación a las competencias: i) en el enfoque conductista, las competencias son atributos (ejecución satisfactoria) que un empresario de alto rendimiento de hoy busca en sus futuros empleados, es decir, la competencia como conductas asociadas a tareas concretas, se basa en el proceso del *cómo* se hace y se ha desarrollado en Estados Unidos; ii) en el funcionalista —la versión inglesa—, competencia es el conjunto de habilidades y conocimientos que se aplican en el desempeño de una función ocupacional a partir de los requerimientos impuestos por el empleo y se basa en el *resultado* del trabajo y, iii) en el constructivista, la competencia se desarrollará a partir de la construcción propia del individuo, mediante un conjunto de acciones de carácter educativo que le permitan apropiarse progresivamente de estructuras de conocimiento. Aquí se concede importancia al *contexto* donde se ejecutan y a las personas, a sus objetivos y a sus posibilidades.

“En el ámbito de la formación universitaria, la idea de competencia posee un carácter integrador. Su definición surge de las características de un determinado perfil profesional, del análisis pormenorizado de una actividad o puesto de trabajo, de las

demandas específicas que se hacen a los proveedores de formación (las nuevas funciones que se pretenden cubrir con esa titulación) y, finalmente, de los propósitos formativos que se pretenda dar a una titulación o plan curricular” (Pavié, 2011:71).

Pero, ¿Cómo se define el término “competencia”? El propósito de esto es reconocer las definiciones que muestra la literatura de formación con relación a este concepto. Claro está también que aquí prescindimos de los diversos enfoques que estas definiciones puedan contener, ya que la idea es que sirva como ejemplo de los diferentes aspectos que este término conlleva y que además actualmente hay muchas definiciones de competencia en la literatura especializada. Así, “competencia es la secuencia de acciones que combinan varios conocimientos, un esquema operativo transferible a una familia de situaciones” (Le Boterf, 2000:87).

Huelga decir también que en el sector de la formación de profesores existe una tendencia “natural” a subdividir las competencias en tipos; *genéricas*, que son la descripción del rol o roles esenciales identificados en la figura profesional en forma de objetivos de producción o de formación, y *específicas*, que son aquellas competencias que se derivan de las exigencias de un contexto o trabajo concreto. Ambas competencias son propias o vinculadas a una titulación y proporcionan identidad y consistencia social y profesional al perfil formativo.

## LAS COMPETENCIAS Y SU EVALUACIÓN

Ahora damos a conocer las distintas alternativas con que se ha intentado encontrar el camino para resolver la forma de cómo evaluar las competencias, sobre todo las profesionales, tanto en el ámbito originario (el laboral) como en el de formación. La idea es establecer criterios básicos para ejecutar el proceso evaluativo de las competencias y tratar de entender que la evaluación es mucho más importante y que debería ser parte integrante del aprendizaje y que, por lo mismo, las instituciones formativas deberían considerarla como un elemento estratégico del aprendizaje.

En este mismo contexto surge la pregunta de por qué evaluar, y en este sentido Brown (2007:26) sugiere razones muy atendibles para ejecutar esta acción, cuales son: a) generar una relación de *feedback* para que puedan aprender de sus errores; b) clasificar o graduar su comprensión; c) motivar y centrar la comprensión en los estudiantes; d) fortalecer el aprendizaje estudiantil y ayudarles a aplicar principios abstractos a contextos prácticos.

## EL CONCEPTO DE EVALUACIÓN

Se entiende por evaluación “un proceso sistemático de recogida de información que implica un juicio de valor y que se orienta a la toma de decisiones” (Tejada, 1997:246). A partir de esta orientación se puede afirmar que la evaluación se caracteriza por que se ponen en acción elementos tales como (Navío, 2001 y 2005):

- La evaluación presenta un carácter procesual que supone la planificación de dicho proceso en cuanto a la recogida de la información que debe disponerse.
- La evaluación como juicio, que considera la evaluación como el proceso por medio del cual se juzga el valor de un objeto o proceso educativo.
- La evaluación como congruencia, que considera la evaluación como el proceso de determinar el grado de logro de un estudiante con relación a un objetivo previamente establecido.
- La evaluación como medición, que considera la evaluación como el proceso de asignar numerales para expresar, en términos cuantitativos, el grado en que un estudiante posee determinadas características.
- La evaluación supone una valoración de la información recogida que sirve para las decisiones futuras que se pueden ejecutar en el proceso formativo.
- La evaluación debe orientarse a la toma de decisiones.

Lo que destacamos aquí es que nos preguntamos cuál es la finalidad para evaluar las competencias profesionales, Tejada (1997, citado en Navío, 2001:88) intenta aglutinar las distintas funciones que puede tener la evaluación, ya que indica, además, que al menos habría tres tipos de finalidades distintas cuando el propósito es evaluar las competencias profesionales; estas serían:

1. La finalidad diagnóstica: aporta información sobre el nivel de entrada, es decir, el grado de competencia que dispone el profesional.
2. La finalidad formativa: se justifica porque debe considerarse la competencia como un proceso y no como un estado que se evalúa periódicamente en momentos predeterminados.
3. La finalidad sumativa: quizás es la más considerada, porque está orientada hacia la certificación, y sería un tipo de evaluación sumativa por definición.

Estos momentos descritos nos llevan a explicar que la evaluación de la competencia profesional manifiesta una relación directa entre el momento evaluativo con la finalidad misma de la evaluación.

#### MODELOS DE EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA PROFESIONAL

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 permite orientarnos hacia el enfoque que queremos dar a dicho proceso y responder a una pregunta elemental, como es: ¿Cómo utilizamos o establecemos sistemas de evaluación programada que sean creíbles para nuestros alumnos y llenos de significados para nosotros? (Erwin, 2007).

Así, identificar un enfoque basado en competencias requiere previamente diferenciar los dos métodos que tradicionalmente han canalizado el proceso evaluativo, es decir, hacer una diferenciación entre las categorías cualitativa y cuantitativa. Estos, aunque suelen ser aplicados en forma complementaria, muestran especificaciones distintivas dependiendo de la naturaleza de los componentes que se establecen como objeto a evaluar. La idea es sugerir un nuevo enfoque de hacia dónde debe ir la evaluación:

“...la evaluación debería ser para los estudiantes. No debería servir solo para asegurar que sus calificaciones sean válidas y relevantes para el desarrollo de sus carreras, sino que también deberían ser una parte formativa de su experiencia de aprendizaje” (Race, 2007:77).

A continuación se presenta una síntesis comparativa entre ambos métodos que muestra las diferencias clave entre estos y que es el resultado del trabajo de los autores Tejada (1997) y Navío (2005), a saber:

**CUADRO 1: COMPARACIÓN ENTRE EVALUACIÓN CUANTITATIVA Y CUALITATIVA**

| Evaluación cuantitativa   | Evaluación cualitativa  |
|---|---|
| 1. Naturaleza de la realidad  |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estable y fija</li> <li>• Unidad en la naturaleza, mecánica.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dinámica, cambiante</li> <li>• Rechazan la unidad de la naturaleza.</li> </ul>   |
| 2. Relación objeto-sujeto   |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• El individuo como sujeto pasivo de la realidad.</li> <li>• Interesado por la búsqueda de hechos o causas, centrándose en las conductas observables.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• El individuo como agente activo constructor de la realidad en la que está inmerso.</li> <li>• Interesado por comprender no sólo las conductas manifiestas.</li> </ul>  |
| 3. Finalidad de la evaluación   |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• La evaluación se refiere al éxito o al fracaso del logro de los objetivos.</li> <li>• Énfasis en los productos.</li> </ul>                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• La evaluación no sólo se refiere a objetivos, sino a necesidades y valores sociales, solución de problemas localizados.</li> <li>• Énfasis en los procesos.</li> </ul> |
| 4. Contexto   |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• La evaluación es ajena al contexto.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• La evaluación debe tener en cuenta las particularidades de cada contexto.</li> </ul>   |
| 5. Papel del evaluador  |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• El evaluador está al margen de los</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• El evaluador necesita esquemas explicativos</li> </ul>   |

|  |   |
|--|---|
| datos con una perspectiva teórica.   | para acercarse a cada realidad. Su perspectiva con relación a los datos le permitirá comprender y elaborar una explicación de los fenómenos respecto de con su ocurrencia en la realidad. |
| 6. Metodología   |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se basa en el método hipotético-deductivo, comparación de grupos, comprobación, etc.</li> <li>• La estrategia es particularista.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se basa en el método inductivo, exploratorio, descriptivo, expansivo, estudio de casos, etc.</li> <li>• La estrategia es holística.</li> </ul>   |
| 7. Diseño  |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseños y planes rígidos.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseños flexibles que se configuran con los datos.</li> </ul>  |
| 8. Instrumentos  |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Instrumentos básicos; tests estandarizadas, pruebas objetivas, observación sistemática.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Instrumentos múltiples: entrevistas, cuestionarios, etnografías, informes, etc.</li> </ul>   |

Fuente: Tejada (1997) y Navío (2005).

Cabe recordar que no existe mucha literatura que aborde el tema del proceso de evaluación de competencias y/o que establezca determinados modelos que nos orienten en dicho proceso, pero intentamos en las siguientes páginas diferentes visiones acerca de la evaluación. Así, por ejemplo, damos cuenta de evaluaciones genéricas para contextos generales que se establecen como sistemas de certificación y normas de competencia y, por otro lado, procedimientos de evaluación que son considerados como modelos propiamente dichos.

Partiendo desde el ámbito laboral, hay que hacer una primera aclaración entre dos aspectos fundamentales que tienen que ver con la certificación, sobre todo tomando en cuenta lo que comenzó a vivirse en el contexto europeo a partir de la década de los ochenta, en el que se consideran dos modalidades básicas de evaluación (y certificación) de la competencia profesional (Navío, 2001): a) la que se rige por la lógica del diploma (que considera los resultados de la evaluación de la formación) y b) la que se rige por la norma. En esta última fijamos nuestra atención ahora.

#### NORMA DE COMPETENCIA

Son varios los autores los que consideran que el punto de partida de la elaboración de un diseño curricular son las normas de competencia que especifican el rol profesional. Tales diseños deben formar parte de una estandarización pedagógica que tiende a mover sus líneas hacia la eficacia, considerando registros y referenciales de competencia comunes, ejercicios para el alumnado, tablas y criterios de evaluación que se rediseñan en función de un currículo basado en el desarrollo de competencias.

Así, las competencias laborales y profesionales solo se pueden establecer y evaluar en el desempeño de una persona en su trabajo.

Por lo dicho en el párrafo anterior, para certificar una competencia laboral se requiere tener las condiciones reales o simuladas de un lugar de trabajo. Debido a este requerimiento, los especialistas en diseño curricular basado en competencias han ideado distintas formas para identificar competencias laborales, y en función de ellas establecer los planes y programas de estudio. Refrendando lo expresado en las líneas anteriores, Mertens (1996) indica que la norma constituye el elemento común de la formación del personal necesario para alcanzar ciertos objetivos en las empresas. La pedagogía de las competencias supone el control refinado y una efectiva evaluación en función de reglas iguales para todos.

Fundamentalmente, la evaluación de las competencias consiste en establecer las diferencias entre lo que se ha logrado en términos de aprendizaje y lo que se ha logrado en estándares mínimos de desempeño aceptable, considerando las condiciones en que este se da. De acuerdo con González (2004), hay dos concepciones tradicionales sobre la evaluación de las competencias. La primera está basada en un concepto de medición con una perspectiva tecnológica y positivista, mientras que la segunda se plantea desde una posición educativa más crítica y reflexiva. El mismo autor afirma que según los estándares de calidad y pertinencia de la educación superior actualmente en uso, se espera que los egresados de las carreras universitarias desarrollen ciertas capacidades y atributos personales, preestablecidas en un perfil de egreso. El logro de esas capacidades y atributos permite por una parte validar el diseño curricular correspondiente, así como su aplicación efectiva y, por otra, debería preparar a los futuros profesionales a insertarse convenientemente en el contexto laboral.

Los dos aspectos mencionados previamente implican que las citadas capacidades y atributos deben ser identificados atendiendo al medio laboral, lo que garantizaría su pertinencia profesional, y deben ser cultivables y evaluables dentro del proceso educativo. Ello supone la existencia de un currículo operativo con su definición de perfil de egreso correspondiente. En consecuencia, se trata de evaluar el logro de esas capacidades y atributos terminales, que también se pueden denominar objetivos educativos terminales o acumulativos o longitudinales.

Considerando lo anteriormente expuesto, podemos señalar que la evaluación tendría entonces las siguientes funciones (Gibbs, 2007:68): a) proporcionar tiempo y atención a los estudiantes; b) generar una actividad de aprendizaje apropiada; c) proporcionar un *feedback* a tiempo al que presten atención los estudiantes; d) ayudar a los estudiantes a asumir los estándares de la disciplina y las nociones de calidad, y e) asegurar la calidad proporcionando pruebas para otros agentes externos con el fin de dotarles de información suficiente para elaborar los estándares del curso.

A modo de síntesis y antes de definir y enumerar los componentes de una norma de competencia, reproducimos un cuadro donde se plantean las diferencias de normas entre los distintos enfoques sobre las competencias:

CUADRO 2: DIFERENCIAS DE NORMA ENTRE TIPOS DE COMPETENCIA

| Conductista  | Funcionalista   | Constructivista   |
|--|---|---|
| Grupos de competencia desarrollados por investigación basada en excelentes ejecutores. | Normas de rendimiento desarrolladas y convenidas por la industria.  | Competencias desarrolladas por procesos de aprendizaje ante disfunciones y que incluye a la población menos competente. |
| Normas orientadas a resultados (validadas por criterio).                               | Normas basadas en resultados (referencia a criterio).               | Normas construidas a partir de resultados de aprendizaje.   |
| Proceso educacional (desarrollo de competencia).                                       | Normas de competencia ocupacional (rendimiento real en el trabajo). | Procesos de aprendizaje por alternancia en planta.  |
| Especificaciones de rendimiento superior definido por investigación educativa.         | Marca fija de rendimientos competentes, convenida sectorialmente.   | Especificaciones definidas por los alcances logrados en planta por los trabajadores.                                    |
| Producto: Competencias blandas.  | Producto: Competencias duras.                                       | Producto: Competencias contextuales.  |

Fuente: Mertens (1996).

Recordemos que el primer paso antes de la evaluación es la identificación de las competencias mediante los tres tipos de análisis presentados con anterioridad dependiendo del contexto en que el enfoque sea ejecutado. Ahora, comenzamos este apartado entendiendo por norma de competencia la especificación de un desempeño laboral que ha sido acordado entre los agentes del mundo del trabajo, tal acotación tiene por objetivo ser utilizado en procesos de selección y/o formación profesional, de evaluación, de desarrollo de carrera o de certificación. Hay que decir también que en varios casos suele utilizarse indistintamente los términos de norma y estándar para referirse a un mismo evento, pero, como ya lo hemos especificado en páginas anteriores, dichas denominaciones responden a distintos contextos de ejecución.

Cada enfoque ha adaptado su propio concepto de norma de acuerdo con componentes propios que las necesidades de su contexto laboral demandan. En este mismo sentido, la definición proporcionada de norma podría asociarse más con el enfoque funcional, por cuanto involucra normas de rendimiento convenidas por los principales actores de la industria, que además están orientadas a resultados con especificaciones de competencia ocupacional de rendimiento efectivo en el trabajo.

Hay que considerar también que su utilización en cada uno de los procesos debe ser acordada y negociada previamente entre los agentes. Aunque también ocurre de manera habitual que se confundan las dimensiones de una competencia al referirse indistintamente a capacitación, certificación y/o metodologías de identificación por competencias como un mismo hecho y en un mismo nivel cuando, en estricto rigor, no lo son. Y en esto mismo, es importante destacar también que la norma es solo una aproximación de lo que se supone que un individuo debe saber realizar. No obstante esta restricción, se puede señalar el argumento según el cual es mejor tener alguna referencia que ninguna.

En cuanto al mercado de trabajo interno, es un instrumento que permite articular la formación con otros elementos de recursos humanos tales como el sistema de salarios, la participación, el ascenso, así como el mejoramiento de la organización del trabajo. En tanto en el mercado de trabajo externo a la empresa (Mertens, 1996), las normas pueden convertirse en un sistema de información dinámica acerca de lo que los procesos productivos demandan en cuanto al saber hacer del personal, convirtiéndose así en elementos orientadores del sistema educativo. Sin embargo, agrega Mertens, para que los atributos de competencia de las personas sean reconocidos y comprendidos por las empresas y los individuos se requieren ciertas bases de entendimiento común, compuestas por signos que las organizaciones adoptan como suyos.

Un paso que suele ser posterior a la determinación de la norma de competencia es su normalización, que es un proceso mediante el cual los estándares de competencia construidos son validados, rectificados y ratificados por los actores del mundo del trabajo del sector, y convertidos en norma de competencia. En ese consenso se determina la aplicación de la norma a diferentes procesos: de selección, de formación, de proyección de carrera profesional, etc. Considerando lo anterior, un aspecto relevante para lo que se han creado los perfiles de competencia y su respectiva normalización en el mundo laboral, es la selección de personal y las decisiones basadas en la evaluación.

Con relación a lo referido a la toma de decisiones, son muchos los parámetros que se pueden tomar en consideración en el momento de elegir a una persona para que desempeñe un cargo específico de acuerdo con una definición previa de él. Pero, sin duda, el análisis de puesto puede ser más operativo utilizando la evaluación de las competencias que este requiere. En esta misma línea Lévy-Leboyer (2003) precisa que las decisiones basadas en la evaluación de las competencias puede servir, en el caso más clásico, para tomar una decisión de contratación, interna o externa, cuyo objetivo será asociar perfectamente las competencias, aptitudes y perfil de personalidad requeridos con los recursos individuales. Ciertas competencias, como las competencias sociales o las concernientes a la presentación escrita u oral de un informe, por ejemplo, son generales. Otras pueden ser específicas de una determinada actividad, sector, proyecto educativo o empresa. En el último caso, resulta

predominante el papel de estas experiencias, también específicas, y el de las cualidades que permiten sacar provecho de ellas.

Cuando la empresa no desea, por razones económicas evidentes, buscar en el exterior competencias esenciales, o cuando desea, por ejemplo para restablecer el equilibrio demográfico de su personal, contratar a jóvenes que inician su carrera profesional y que han tenido pocas ocasiones de desarrollar competencias, tendrá que valorar no solamente las competencias adquiridas, sino también el potencial propio de cada individuo. Ello significa que en la casi totalidad de los casos de contratación, la evaluación de las competencias debe integrar tres parámetros, que son las competencias, las aptitudes y los rasgos de personalidad, tanto actuales como potenciales.

Concluyendo esta parte, hay que mencionar que autores como Navío (2001) y Vargas (2004) consideran que todavía coexisten dos tipos de certificación: la primera a la que llaman tradicional, que se basa en la entrega de un título o diploma pertinente a la disciplina en la que el discente se ha formado y la otra basada en referenciales o normas de competencia como componente base sobre el que se construye este sistema de evaluación. Las propuestas de ambos autores se resumen en el cuadro siguiente:

CUADRO 3: COMPARACIÓN DE TIPOS DE CERTIFICACIÓN

| Certificación Tradicional   | Certificación por competencias                                       |
|---|--|
| • Expedida al final del ciclo formativo                                 | • Expedida al final de la evaluación                                 |
| • Basada en pruebas teóricas y prácticas usualmente en aulas y talleres | • Basada en evidencias de desempeño en el ejercicio real del trabajo |
| • Centrada en currículos cuya actualidad no siempre es cierta           | • Centrada en estándares traducidos a currículos                     |
| • Reconocimiento basado en el prestigio                                 | • Reconocimiento nacional o sectorial                                |
| • Se consigue una vez y se conserva toda la vida                        | • Se debe actualizar con nuevos conocimientos                        |
| • No usa mecanismos de verificación externa de la calidad               | • Utiliza mecanismos de verificación interna y externa de calidad    |
| • Baja o ninguna participación de los actores sociales                  | • Alta participación de los actores sociales                         |
| • Centrada en tareas o puestos de trabajo                               | • Centrada en competencias laborales                                 |

Fuente: Navío (2001) y Vargas (2004).

#### OTROS MODELOS DE EVALUACIÓN CENTRADA EN LAS COMPETENCIAS

Nuestra experiencia en el ámbito de la formación nos indica que el tema de la evaluación no está exenta de conflictos, ya que podemos decir que algunos autores abogan por desarrollar la evaluación justa en el aula (con un fuerte

componente ético), en cambio otros se inclinan por la evaluación objetiva supeditada solo al valor que ofrecen los contenidos de los programas de formación, los cuales deben ser cumplidos. De tal forma, no resulta fácil poder complementar ambos factores en un proceso de evaluación integral.

Otros autores coinciden en señalar criterios más o menos afines, tal es el caso de Alvarado, Cárcamo, García y Mella (2009, en AA. VV., 111-112) para el caso de Chile cuando precisan que la evaluación de competencias es un proceso de recolección de información, análisis y toma de decisiones referida a niveles y/o indicadores de logro previamente comprometidos. Dicen estos autores además que si se asume un enfoque sistémico de la evaluación, estos debieran orientarse hacia tres ámbitos de diferente nivel curricular:

- **Ámbito de la planeación estructural:** en esta área se requiere la generación de indicadores, procedimientos e instrumentos destinados a recoger información respecto de la efectividad del perfil como eje orientador y de la macroestructura curricular y plan de formación como organizadores de los procesos educativos.
- **Ámbito de planeación específico:** en esta área se requiere proponer un conjunto de indicadores, para que los docentes generen procedimientos e instrumentos destinados a evaluar los logros de aprendizaje comprometidos en cada asignatura o módulo.
- **Ámbito de planeación transversal:** en esta área se necesita generar un sistema de evaluación a aplicar en momentos de la formación, previamente establecidos, con la finalidad de recolectar información sobre logros de aprendizaje comprometidos en esos niveles, haciendo abstracción de las asignaturas o módulos, analizar dichos antecedentes y tomar decisiones que permitan dimensionar el avance alcanzado respecto del perfil de egreso y optimizar la calidad educativa.

Le Boterf (2000:408), por otro lado, propone cuatro juicios de evaluación de las competencias:

- **El juicio de la eficacia:** infiere que la actividad ha sido realizada con competencia porque ha permitido alcanzar los resultados que se daban por descontados.
- **El juicio de conformidad:** infiere que la actividad ha sido realizada con competencia porque ha correspondido a ciertos criterios de puesta en práctica.

- El juicio de la belleza: se llama así porque se refiere a las reglas del arte. Con toda seguridad es el más difícil de manifestar y el más discutible. No se refiere a un estándar, sino que aprecia la creatividad, la originalidad, la singularidad de la actividad o de la práctica profesional realizada.
- El juicio de la singularidad: reconoce la forma particular de actuar de cada individuo.

Así, el procedimiento de validación y evaluación de las competencias puede recurrir a uno o varios de estos juicios. Es importante destacar aquí que estos criterios pueden intervenir en la caracterización y reconocimiento de que una actividad profesional ha sido ejecutada con competencia. Estos criterios intervienen en la descripción de la competencia requerida y en el proceso de evaluación de la competencia profesional. Le Boterf señala, además, que no constituyen un único tipo de criterios que permitan reconocer que existe la construcción de una competencia pertinente.

Otro autor que consideramos pertinente incluir en esta muestra es Mario de Miguel (2006:43-47), quien orienta su trabajo, a partir del análisis de las modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias, a trasladar el centro de atención desde la enseñanza del profesor al aprendizaje del alumno. Según él, como efecto directo de este cambio los sistemas de evaluación tendrían especial protagonismo, ya que se transformarían en el principal elemento que oriente y motive el aprendizaje del alumno. Para afrontar este cambio el autor sostiene que:

“La primera tarea a afrontar para un cambio real de paradigma es resolver la importante ‘brecha’ entre profesores y alumnos en torno a los referentes que orientan sus estrategias de actuación. Focalizar el proceso en el aprendizaje del alumno supone necesariamente focalizar el proceso en los ‘sistemas de evaluación’. El alumno, de forma natural, está predispuesto a ello. Sin embargo, para el profesor este cambio requiere algo más (...) requiere un cambio de concepto sobre su labor, un cambio de actitud y el aprendizaje de nuevas destrezas” (De Miguel, 2006:42).

Las características de la evaluación centrada en las competencias que propone el autor al que pertenece la cita anterior se puede apreciar en el siguiente cuadro:

CUADRO 4: DIFERENCIALES ENTRE EVALUACIÓN TRADICIONAL Y EVALUACIÓN CENTRADA EN COMPETENCIAS

| Evaluación tradicional                                  | Evaluación centrada en competencias                   |
|---|---|
| Evaluación limitada                                     | Evaluación auténtica                                  |
| Evaluación referida a la norma                          | Evaluación referida al criterio                       |
| El profesor monopropietario de la evaluación            | Los alumnos se “apoderan” de la evaluación            |
| Evaluación final y sumativa                             | Evaluación continua y formativa                       |
| Evaluación mediante un único procedimiento y estrategia | Mestizaje de estrategias y procedimientos evaluativos |

Fuente: De Miguel (2006:43)

De acuerdo con los lineamientos generales que muestra el cuadro anterior, Saracho (2005), De Miguel (2006), Brown (2007) y Jonnaert, Barrette, Masciotra y Yaya (2008) recopilan criterios básicos con que se debe dirigir este nuevo enfoque de trabajar la evaluación en el contexto de la formación basada en competencias. Estos lineamientos se pueden apreciar de la siguiente manera:

- a) La evaluación auténtica (*Authentic Assessment*): evaluar el desarrollo de competencias implica valorar de forma integrada todos sus componentes, algo que se opone a una visión analítica y aditiva donde cada uno de ellos sería evaluado por separado. Aquí la evaluación no puede ser un acto casual o parcial, sino planificado y pertinente a las competencias profesionales que se quieren alcanzar y a las demandas que plantea el desempeño profesional. La evaluación auténtica presenta al alumno tareas de la vida real (o relevante en el mundo laboral), para cuya realización debe desplegar un conjunto integrado de conocimientos, destrezas y actitudes. Esta evaluación es más holística que analítica al evitar presentar tareas que requieran el desempeño de una única habilidad, conocimiento o actitud.
- b) Evaluación referida al criterio: en la programación tradicional (y en su evaluación) los objetivos podían orientar los sistemas y contenidos de la evaluación, pero raramente llegaban a precisarse niveles de logro de cada uno de los objetivos que podían considerarse como idóneos. En ausencia de este referente, las calificaciones del alumno estaban muy influidas o no por el rendimiento de sus compañeros. En cambio, en este tipo de evaluación que se presenta es necesario definir los niveles de logro de cada competencia. Es decir, se precisa definir los criterios y serán

estos referentes los que orienten la calificación del alumno. Requerirá, eso sí, un esfuerzo de planificación adicional y diseño de la materia por parte del profesor.

c) Apoderamiento de la evaluación por parte de los alumnos: focalizar el nuevo paradigma en el aprendizaje del alumno implica necesariamente un rol activo y responsable por parte de este y diluiría la distinción entre lo que se puede considerar actividad de aprendizaje y actividad de evaluación. La evaluación sería una actividad imbricada en el propio aprendizaje. Así, la autoevaluación y la evaluación por pares cobran importancia bajo este nuevo enfoque. Se intenta con esto conseguir que el alumno se haga responsable de sus logros y que autorregule su aprendizaje. Aquí el profesor mantiene la función fiscalizadora y final de la evaluación, sin embargo, puede delegar en los estudiantes una parte importante de las actividades evaluativas conservando las funciones de diseño y planificación de las mismas.

d) Evaluación continua y formativa: aunque la función certificadora de la evaluación sigue teniendo un papel esencial dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, esta debe asumir más funciones con mayor cobertura. El foco en el aprendizaje del alumno conlleva integrar dentro de este aprendizaje las actividades evaluativas prestando al estudiante la continua retroalimentación sobre sus dificultades y logros. También la evaluación formativa y continua va orientando al alumno a lo largo del curso acerca de sus decisiones estratégicas sobre lo que debe aprender y cómo aprenderlo. Esta orientación también ayuda al profesor sobre las fortalezas y debilidades de su propia actuación permitiendo reorientar la enseñanza de manera rápida y eficaz. Eso sí, la implementación de este tipo de evaluación debe ser, al menos, prudente y realista, ya que con frecuencia los mejores propósitos docentes naufragan en prácticas inviables.

e) Mestizaje evaluativo en estrategias, procedimientos y técnicas: debido a que los componentes de las competencias a evaluar son de distinta naturaleza (conocimientos, actitudes, capacidades y valores), el alineamiento de la evaluación con las competencias requiere el uso combinado e integrado de diversas estrategias y procedimientos. Tomando en cuenta que la concepción de la evaluación tradicional considera en muchas oportunidades una única prueba final, la elección de las

estrategias desde este nuevo criterio debe tener un sentido holístico. En lo referente a las estrategias, se pueden considerar, por ejemplo, evaluación global al final de periodos amplios de formación y/o evaluación acumulativa por materias sin evaluación global. Y en lo relacionado con los procedimientos y técnicas, habiendo una gran cantidad de formatos podríamos considerar que todos ellos, dependiendo del contexto, pueden ser apropiados en contextos particulares. Por ejemplo, pruebas objetivas (verdadero o falso, selección múltiple), pruebas de respuesta corta, portafolio, trabajos y proyectos, pruebas de ejecución de tareas simuladas, técnica de observación (registro, lista de control), pruebas orales, etc.

f) *Assesment center* y entrevista conductual: según Saracho (2005:54-57), tanto el enfoque de competencias conductista como el constructivista utilizan el *Assesment center* como metodología habitual. Pero en el modelo de competencias conductista se utiliza para evaluar el potencial de desarrollo, lo que implica definir las características que posibilitan las conductas requeridas en el futuro. Mientras que en el modelo constructivista se aplica para evaluar capacidades actuales de comportarse según el patrón expresado en las conductas clave. En ambos casos el *Assesment center* está diseñado para evaluar competencias específicas que utilizan solo pruebas situacionales creadas *ad hoc* para que los evaluados pongan en juego las características subyacentes que requieren las distintas situaciones.

Otra técnica de medición que comparte ambos enfoques previamente mencionados es la entrevista conductual. No es tan “popular” en el medio educativo aún, pero sí tiene gran vigencia y difusión en las organizaciones que operan bajo los modelos de competencias. Este tipo de entrevista es siempre semi-estructurada y solicita del evaluador gran entrenamiento. Por ejemplo, en el caso de las competencias de orden conductista la entrevista conductual se realiza con técnicas activas de rol en las que el entrevistador enfrenta a quien entrevista a situaciones problemáticas que este debe resolver en ese mismo momento.

g) Exámenes alternativos: según Brown (2007), los diversos tipos de exámenes pueden ser prácticos dentro de un sistema mixto de evaluación. Además sirven para complementar los exámenes tradicionales en la universidad o en los centros

formativos, los cuales son de larga duración y de respuesta sugerida. Así, se pueden dar como ejemplo los exámenes a libro abierto, preguntas cortas, exámenes clínicos de objetos estructurados, simulaciones, ejercicios de investigación y/o exámenes de preguntas de selección múltiple.

h) El desempeño competente: esta noción deja en evidencia toda la variedad de recursos que la persona mueve una vez que se encuentra activa en situación de aprendizaje. Cada recurso aplicado por el estudiante en situación refuerza los demás recursos. Se basa en un enfoque situado de las competencias que no deja de lado los contenidos de disciplinas escolares. Los elementos del desempeño competente se apoyan en:

- La comprensión de la situación;
- Su percepción de las metas de su propia acción en esa situación;
- Su idea del efecto del tratamiento de la situación;
- El poder enfrentar la situación con lo que es y su realidad;
- La posibilidad de utilizar una pluralidad de recursos, adaptar los que conoce y construir nuevos;
- La posibilidad de reflexionar sobre la acción, validarla y conceptualizarla; poder adaptar todo lo que ha transcurrido en esa situación a otras situaciones similares u otros tipos de situación.

Según los autores Jonnaert, Barrette, Masciotra y Yaya (2008), el desempeño competente no se puede disociar de la inteligencia de las situaciones, la comprensión que tienen las personas de las situaciones y de cómo ser eficaces, ya sea adaptando lo que son y su realidad, o construyendo nuevos recursos.

## CONCLUSIONES

Finalizando este documento, creemos necesario señalar que a pesar de haber descrito un número importante de modelos que abordan el problema de la evaluación del desarrollo de competencias, no resulta tan claro señalar cuáles de estos modelos son los más universales y, por ende, los más aceptados. Tal como lo indica Álvarez:

“Porque sobre este tema resulta muy difícil pensar —y aceptar— la validez de respuestas universales. Ni las hubo ni probablemente las pueda haber, a no ser que lleguen por la vía expedita de normas de carácter burocrático-administrativo que imponga una uniformidad aparente en las formas de hacer, que no encaje con los modos de pensar y de hacer de los profesores

en las prácticas de la evaluación. ¿Qué se pretende entonces? (Álvarez, 2009:214).

Además de lo anterior, autores como Knust y Gómez (2009:121) indican que un factor importante hacia los cambios que generan los modelos de evaluación se focaliza en la resignificación del mismo proceso de evaluación de parte de los profesores, autoridades educacionales y, finalmente, los alumnos; ya que si se sigue manteniendo la idea de evaluar solo conocimientos se torna bastante complejo poder lograr un impacto en la transformación de estas prácticas para hacerlas coherentes con el enfoque basado en competencias.

En esta misma línea los autores mencionados señalan también que de acuerdo a experiencias concretas hay factores como la falta de recursos que dificultan el proceso evaluativo que mide las competencias, como por ejemplo el *Assesment center*. Aquí existen problemas logísticos para poder aplicar este tipo de evaluación, como también la resistencia de parte del equipo docente para llevarla a cabo.

Por último, la falta de indicadores de desempeño y evidencias de aprendizaje compartidas entre profesores que componen el cuerpo docente, como lo señalan Knust y Gómez, y entre profesores y representantes del mundo laboral y los supervisores de las prácticas hacen del sistema de evaluación con enfoque por competencias una tarea de difícil implementación.

#### REFERENCIAS

- Alvarado, V.; Cárcamo, A.; García, A. y Mella, E. (2009). “Marco conceptual orientador para el diseño curricular contemporáneo”, en AA. VV. *Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la Educación Superior*. Santiago: CINDA.
- Álvarez, J. (2009). “Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en las competencias”, en Gimeno Sacristán, J. (Comp.). *Educación por competencias, ¿Qué hay de nuevo?* (2ª Ed.). Madrid: Morata.
- Becker, G. (1983). *Un análisis teórico y empírico referido fundamentalmente a la educación*. Madrid: Alianza.
- Brown, S. (2007). “Estrategias institucionales en evaluación”, en Brown, S. y Glasner, A. *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- De Miguel, M. (Coord.) (2006). *Modalidades de Enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el marco del EEES*. Asturias: Ediciones Universidad de Oviedo.
- Erwin, D. (2007). “Evaluación y valoración: una aproximación sistémica”, en Brown, S. y Glasner, A. *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.

- Gibbs, G. (2007). “Uso estratégico de la evaluación en el aprendizaje”, en Brown, S. y Glasner, A. *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- González, L. (2004). *Formación universitaria por competencias*, en dirección *on line*: [www.ugcarmen.edu.co/documentos/cinda/gonzalez](http://www.ugcarmen.edu.co/documentos/cinda/gonzalez)
- Knust, R.; Gómez, S. (2009). “La evaluación con enfoque por competencias: ¿Se implementa realmente la evaluación por competencias? Experiencias en Holanda y diferentes países de Latinoamérica”, en *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias*, Nº 3, vol. 1, pp. 104-125.
- Jonnaert, P.; Barrette, J.; Masciotra, D. y Yaya, M. (2008). “La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente”, en *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. 12, 3.  
(Versión electrónica: <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev123.html>).
- Le Boterf, G. (2000). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión.
- Lévy-Leboyer, C. (2003). *Gestión de las competencias*. Barcelona: Gestión.
- Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimientos y modelos*. CINTERFOR/OIT. Montevideo, Uruguay. <http://cinterfor.org.uy>
- Navío, A. (2005). *Las competencias profesionales del formador. Una visión desde la formación continua*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- *Las competencias del formador de formación continua*, Tesis Doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Pavié, A. (2011). “Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente”, en *REIFOP, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (Continuación de antigua Revista de Escuelas Normales), año 36, vol.14 (1). España, 67-80 pp.
- “El concepto de competencia en los *curricula* de formación universitaria”, en *El Navegable*.  
<http://www.elnavegable.cl/admin/render/noticia/17254>
- Race, P. (2007). “¿Por qué evaluar de un modo innovador?”, en Brown, S. y Glasner, A. *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- Saracho, J. (2005). *Un modelo general de Gestión por Competencias*. Santiago: RIL Editores.
- Schultz, T. (1992). *Restablecimiento del equilibrio económico: los recursos humanos en una economía en proceso de modernización*. Barcelona: Gedisa.
- Tejada, J. (1997). “La evaluación”, en Navío, A. (2001). *Las competencias del formador de formación continua*, Tesis Doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Vargas, F. (2004). *Competencia clave y aprendizaje permanente*. Montevideo: CINTERFOR/OIT. <http://cinterfor.org.uy>.