



LAS COMPETENCIAS NUEVO PARADIGMA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR PARA EL SIGLO XXI

Rodrigo Ospina Duque¹ y Diana Lago Carazo²

RESUMEN

Las competencias en el mundo moderno se han constituido en el nuevo paradigma para las organizaciones laborales y educativas. Las aptitudes y titulaciones como producto de formación, ya no son suficientes, se requieren evidencias demostradas en el desempeño eficiente, frente a criterios y en ámbitos específicos, todo lo cual implica un reto para la Educación Superior y los responsables de la calificación profesional. El presente artículo ilustra la trayectoria de la investigación sobre las competencias iniciada por Chomsky con los estudios sobre lenguaje y competencia comunicativa, y posteriormente en la pedagogía del trabajo, en la psicología y en la educación, desarrollada por Mc.Clelland, Brunner, Mertens, Gonzci, Bunk, Agudelo, Le Boterf, Levy-Leboyer, Spencer & Spencer, y otros. De igual manera se esbozan los modelos de estudio del trabajo: el modelo funcional, el conductista y el constructivista, desde los cuales se definen y evalúan las competencias. Bien sea a través de la observación sistemática del desempeño, por producto terminado o en proceso, o bien mediante un portafolio de evidencias adquiridas por la experiencia del profesional en la solución de problemas complejos y que debe evidenciar.

Palabras Clave: competencias, desarrollo de competencias, evaluación de competencias

ABSTRACT

Nowadays, the competences appear as a new paradigm for companies, higher education, and vocational training Institutions. Today, aptitudes as a result of learning, are not enough, but require efficient performance evidences in specific work environment regarding assessment criteria. This paper describes the beginning, development and current state of competences, from Chomsky, pioneer on communicative competences, to McClelland, Brunner, Mertens, Gonzci, Bunk, Agudelo, Le Boterf, Torrado et al., in organizational, educational and work environment applied competences concept. Work study models- Functional Job Analysis, Behavioral and Constructivist- are described as referents to definition and competences assessment foundations. Finally, we describe several methodologies for assessing the competences: Systematic performance observation, outputs and goals value, and the background of competences test.

Key Words: competences, competences assessment

¹ Docente, Universidad El Bosque. Psicólogo egresado de la Universidad Católica de Colombia (c) a doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación Universidad Complutense de Madrid. _e-mail: rosduque@hotmail.com.

² Docente, Universidad de Cartagena. Trabajador Social. Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación Universidad Complutense de Madrid. e-mail: dianalago20@yahoo.es



DINÁMICA DEL ENTORNO LABORAL

La transición del siglo XX al XXI, ha generado grandes cambios, en el conocimiento, convertido hoy, en patrimonio universal con las más variadas formas de acceso, gracias al avance vertiginoso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación TIC, y de las neurociencias que superan ampliamente los postulados de las tradicionales escuelas racionalista, conductista y cognoscitiva como referentes teóricos del aprendizaje y de la enseñanza. De igual manera ocurre una profunda transformación en el contexto laboral hacia el cual, por política y principio de acción, las instituciones de educación superior orientan sus programas de formación profesional, pues a lo largo de la historia, ellas han tenido la misión de preparar integralmente a las personas en la filosofía, las ciencias, la técnica, las artes y los valores de la cultura, para el desempeño ocupacional y profesional en la producción de bienes y prestación de servicios personales y a la comunidad.

Con respecto al mundo del trabajo Brunner (2001), señala tres aspectos de ese acelerado cambio de contexto a los cuales debe responder la educación superior con oportunidad, calidad y pertinencia:

1. Cambios en las estructuras del empleo, en la participación ocupacional entre distintos sectores, especialmente, la economía de los servicios de distribución comercial de bienes y de los servicios personales y de información, que absorbe más del 65% de la mano de obra en los países desarrollados, que han desplazado a la industria, y actividades agrícolas y extractivas a un segundo lugar;
2. La desaparición de ciertas actividades e industrias de intermediación, las cuales son sustituidas por las redes electrónicas con aumento de ingenieros y técnicos; y
3. El surgimiento de un nuevo grupo ocupacional, denominado por Reich (1992), "analistas simbólicos", que haciendo uso creativo de la base de conocimiento exis-

tente, identifican, resuelven o arbitran soluciones a problemas complejos mediante manipulación de símbolos, entre los cuales se encuentran investigadores, científicos, ingenieros de computación y sonido, ejecutivos de relaciones públicas, banqueros e inversionistas, consultores de gerencia y tributarios, arquitectos y urbanistas, expertos en desarrollo organizacional, en negociación empresarial y otros.

En este mismo sentido la Organización Internacional del Trabajo, OIT (1998), manifiesta que el contenido de variadas ocupaciones está cambiando rápidamente, debido al desarrollo de las nuevas tecnologías y a la diversidad de ámbitos laborales que demandan potencial humano altamente competente capaz de ofrecer soluciones únicas y viables a problemas complejos. No sólo se requieren más competencias sino fundamentalmente nuevas y diferentes, lo cual pone en jaque a los tradicionales sistemas educativos y de formación profesional, orientados a la adquisición de habilidades y destrezas, dirigidas hacia un determinado campo profesional de las disciplina o hacia puestos fijos de trabajo.

Las nuevas formas de organización, según Mertens, (1998), conducen a que la gestión de empresas se haga por competencia laboral, con el fin de acortar distancias entre el esfuerzo de formación y el resultado efectivo, pues hoy la complejidad de la demanda caracterizada por mercados abiertos, dinámicos, competitivos, exigentes en calidad innovación y diferenciación, obedece más a estándares complejos de desempeño para desarrollar capacidad competitiva que a un conjunto de contenidos predefinidos en términos de cierto número de horas de formación, y del resultado de una calificación del potencial humano.

Un nuevo modelo estructural, se impone hoy en el diseño de los programas de formación basada en competencias laborales. Los contenidos de formación para el nuevo currículo que define los atributos personales del profesional, no se definen ya desde la ins-



titución educativa, sino que se seleccionan a partir de la estrategia global de la empresa, su trayectoria innovadora en tecnología y organización y en la gestión de su mayor capital, el potencial humano, con el fin de obtener un desempeño efectivo, pues competencia laboral, según Mertens (1998), es la capacidad demostrada por una persona para lograr un resultado, según los criterios preestablecidos y en un ámbito específico, que puede o no convertirse en un avance efectivo.

El mejoramiento de los atributos del profesional vinculado al trabajo, depende en gran medida, del ámbito de su desempeño: rendimiento global de la empresa, rendimiento del grupo, eficiencia de los procesos, de la capacidad financiera y económica de la compañía y otros. En síntesis, el desempeño individual está altamente determinado por las condiciones de respuesta de la organización a la cual sirve el profesional. Cuando el ámbito no es favorable, posiblemente el nivel de desempeño efectivo del trabajador disminuya ostensiblemente.

Se dice que el avance puede ser efectivo o no, porque no siempre el nivel de competencia en el desempeño es efectivo, debido a cambios en el entorno laboral. En efecto, el concepto de competencia hace más corta la distancia que existía entre la calificación y desempeño efectivo. Mientras que la calificación se refiere a la capacidad potencial para realizar determinadas tareas o funciones, la competencia es la capacidad real y demostrada de realizarlas, aunque el grado de efectividad de su resultado, como se expresó anteriormente, tendrá que ser garantizado por otros mecanismos de gestión en la organización.

Bunk (1994) le asigna a la educación en todos los niveles, como papel primordial, el desarrollo de competencias en el estudiante, de las cuales, las destrezas y aptitudes constituyen elementos estructurales en el desarrollo de procesos de aprendizaje integrados, en los que además de las competencias técnicas y especializadas, se adquieran y construyan, competencias humanas, comunicativas y socioafectivas.

Como veremos más adelante, Bunk (1995), establece cuatro tipos de competencia: la técnica, la metodológica, la social y la participativa. Pero el gran mérito de Bunk, ha sido la introducción de una nueva disciplina, la pedagogía para el trabajo, desde la cual adquieren significado las competencias. Propone Bunk que antes de analizar las relaciones entre pedagogía y trabajo, se analice si el trabajo opera como objeto, como medio, principio o como forma de educación.

Le Boterf (2000), introduce en Francia el término "Ingeniería de las competencias". Esta ingeniería incluye para la profesionalización además de la formación, la organización de situaciones de trabajo que hagan posible el aprendizaje de la construcción de competencias. A este tipo de situaciones, se les denomina el ámbito de aplicación.

Continuando con el uso de ésta terminología, el autor dice que tradicionalmente, hemos hecho ingeniería de formación y de profesionalización. Se entiende por ingeniería de formación: al conjunto coordinado de actividades de concepción de un sistema de formación (dispositivo de formación, centro de formación, plan de formación, centro de recursos de inversión) con miras a optimizar la inversión que representa y asegurar las condiciones de su viabilidad. Ingeniería de formación es transformar los saberes y exigencias profesionales en dispositivos y programas de formación. Este proceso se realiza por etapas e incluye: plan global, plan detallado del área de conocimiento, pliego de condiciones, itinerario de formación, nivel de formación, objetivos operacionales, guión de sesión, unidad de formación, situación profesional real, situación profesional modelo, situación de prueba o ensayo, plan de ejecución, sistema de instrucción o enseñanza, y plan de operación.

La ingeniería de la profesionalización incluye además de la formación, la organización de situaciones de trabajo, ámbito de aplicación, para que sea posible el aprendizaje, la construcción de competencias. Por consiguiente, la competencia no es la suma de (conocimientos) + (saber) + (hacer) o + (saber estar), ni la sola aplicación de conoci-



mientos teórico-prácticos. Es necesario definir la competencia en términos de conocimiento combinatorio y de colocar al sujeto en el centro de la competencia, como el constructor de competencias, el cual a partir de un capital de recursos incorporados (conocimientos, saber hacer, cualidades personales, experiencia...) y unas redes de recursos del entorno (redes profesionales, documentales, bancos de datos, herramientas instrumento, realiza con competencia sus actividades.

De lo anterior se desprende: que a partir de un mismo capital de recursos, el individuo puede realizar varias actividades con competencia pues, para solucionar un problema o realizar un proyecto, el individuo puede hacer varias combinaciones de conocimiento, que puede modificar en el transcurso del tiempo. No existe una sola manera de ser competente, es decir de construir las competencias. Juegan las diferencias individuales. Puede haber varias estrategias o conductas pertinentes y la competencia no puede reducirse a un solo comportamiento observable.

En segunda instancia hay que distinguir según el autor, entre la competencia de un individuo, que reside en capacidad combinatoria de conocimientos, (aptitud para combinar y movilizar recursos) y las actividades que realiza con competencia. Una persona competente, según Le Boterf (2000), es aquella que sabe actuar de manera pertinente en un contexto particular, eligiendo y movilizando un doble equipamiento de recursos: recursos personales (conocimientos, saber hacer, cualidades, cultura, recursos emocionales...) y recursos de redes (bancos de datos, redes documentales, acopio de experiencias específicas, y otros. La competencia real, es de hecho una construcción singular, propia de cada persona. Las competencias reales deben responder a un conjunto de criterios (de resultados, de buena realización) exigidos por la organización. La competencia real es diferente de la competencia esperada.

Desde la pedagogía, Marshal (1997), dice que la concepción mecanicista de la educación llevó a un modelo erróneo y disfuncional de la enseñanza en la gran mayoría de

instituciones, basado en los supuestos de una educación pasiva y acumulativa, más que dinámica y expansiva; información adquirida, más que significado interpretado; aprendizaje definido por el calendario y por la cantidad de tiempo invertido en las tareas, más que por las demostraciones; comprensivo en contenido altamente reproductivo, más que innovador; predominio de la memoria repetitiva sobre la espacial. La fiabilidad de la evaluación solamente desde las pruebas objetivas externas, sin tomar en cuenta la cualitativa y menos aún, la evaluación autorregulada.

Es por lo tanto, la formación por competencias laborales el gran cambio de paradigma que requiere la Educación Superior hacia el futuro, si pretendemos cerrar el abismo que hoy separa a la educación basada en la adquisición de conocimientos, habilidades y calificaciones, del nuevo enfoque de formación para desempeño efectivo, requerido por las organizaciones y la sociedad en general.

Como una aproximación a este propósito, el Gobierno Colombiano mediante el Decreto 2566/2003 del Ministerio de Educación Nacional MEN, sobre condiciones mínimas de calidad y demás requerimientos para la obtención del registro calificado de programas, establece la formación basada en competencias, Art., 4º cuando dice:...el programa deberá garantizar una formación integral, que le permita al egresado, desempeñarse en diferentes escenarios, con el nivel de competencias propias de cada campo... los perfiles de formación deben contemplar el desarrollo de las competencias y las habilidades de cada campo y las áreas de formación. Es necesario que las instituciones de educación superior, identifiquen las competencias tecnológicas, metodológicas, corporativas y sociales y obviamente las competencias laborales y profesionales. Los programas deben partir de un diagnóstico actualizado del perfil competitivo y de la productividad de las empresas de la región a las cuales sirven, e incorporar los resultados de dicho diagnóstico como competencia genérica en el currículo, de tal manera que el nuevo profesional sea capaz de identifi-



car e interpretar la estrategia de competitividad y productividad de las organizaciones y empresas para las cuales prestará sus servicios, asimilando los entornos tecnológico, organizativo y cultural.

De igual manera, el MEN en las resoluciones sobre características específicas de cada programa, señala competencias a desarrollar en cada componente de formación del plan de estudios. Se destacan las competencias cognitivas, las comunicativas, las socioafectivas, las tecnológicas, las relacionales, analíticas, sistémicas, de toma de decisiones de creatividad y de gestión, entre otras.

Diseño curricular desde el enfoque de competencias

Para iniciar, el cambio de paradigma de la educación tradicional, como adquisición y desarrollo de conocimientos, habilidades y destrezas, para pasar a la educación basada en competencias, es necesario que la cultura curricular e institucional asuma la concepción y prácticas de competencia guiada por distintos autores, entre ellos Chomsky (1980), quien introduce el término "competencia" en la lingüística, definiéndola como aquellas acciones que expresan el desempeño del hombre en su interacción con contextos socioculturales y disciplinarios específicos. El lenguaje, específicamente para el autor, es una competencia que hace parte de la dotación de la especie humana, y la denomina competencia lingüística, que significa dominio del lenguaje que circula y articula determinado contexto. Es la capacidad que debe tener todo hablante – oyente para emplear de manera efectiva, la estructura ideal de la lengua (fonética, sintaxis, gramática).

La competencia lingüística, continúa Chomsky, es diferente de la "gramática generativa", ya que esta es, más exactamente la construcción teórica (representación lineal) encargada de explicitar el comportamiento de la competencia. La competencia, en su teoría lingüística, no solo indica el dominio del conocimiento, que un hablante posee de su lengua (reglas sintácticas, fórmulas, gramática) sino que expresa la capacidad del

ser humano de apropiarse una lengua, de una o de varias culturas. Las diferencias individuales, se explican por la variabilidad que se da en la actuación, como expresión y utilización particular de las competencias, dependiendo de los factores situacionales o de acceso y de manejo de las herramientas culturales y simbólicas necesarias en un momento dado.

El antiguo modelo de las capacidades intelectuales como potencial individual o rasgo personal, hoy da paso progresivamente a un nuevo modelo de funcionamiento definido por la organización particular de la acción de los sujetos en un contexto determinado.

Según Chomsky, la competencia es específica de un dominio específico, es decir, se aplica a un área de actividad particular, por lo que la competencia lingüística no puede derivarse de otras competencias de naturaleza no lingüística. Se expresa en un "saber hacer" o "saber como"; es un conocimiento implícito en la actuación misma o que "se usa", aun cuando no se pueda dar cuenta de él por no ser accesible a la conciencia. No es transferible como producto de un aprendizaje en sentido estricto, sino que se desarrolla en las personas. De ahí que aunque el nivel académico alcanzado por muchos sea semejante, unos cuantos se desempeñan de manera competente en situaciones difíciles.

La competencia para Torrado (1998), es un "saber hacer" o conocimiento implícito en un campo del actuar humano, "una acción situada que se define en relación con determinados instrumentos mediadores". No son estructuras anteriores a la experiencia, sino construcciones teóricas que pueden servir para discriminar formas de hacer contextualizadas, útiles para la vida en sociedad y, en particular, para el desenvolvimiento en el espacio de la academia. Son pues las conv La noción de formación, certificación y evaluación por normas de competencia, hoy profusamente difundida en el campo de la formación para el trabajo - en países como Inglaterra, Australia, Francia, Estados Unidos, Canadá, México - ha venido insertándose cada día más en el ámbito de la per-



tinencia de la educación superior. Nace de la lingüística y se extiende a otros campos del saber. Hoy se plantea un puente de comunicación entre la concepción antigua centrada en los conocimientos y las aptitudes y la nueva perspectiva que gira alrededor del nuevo paradigma: el de las competencias.

De los planteamientos anteriores, se deduce en primer lugar, que no es posible hablar de competencias generales, pues no se pueden separar las operaciones de los contenidos. Hoy se distingue claramente entre conocimientos procedimentales y los declarativos. En segundo lugar, si la competencia está referida al saber hacer, o conocimiento implícito en un campo de la actuación humana, se trata entonces de un conocimiento que es inseparable de la acción misma y de naturaleza distinta a las formas conceptuales y discursivas del conocimiento. En tercer lugar, las competencias no se refieren a un aprendizaje derivado solamente de la experiencia, sino al ejercicio de construcción a partir de esquemas de procesamiento, que restringen y canalizan la actividad competitiva hacia las demandas del contexto socio-cultural.

Las certificaciones y calificaciones académicas tradicionales en la educación básica y superior, surten información acerca del logro de objetivos de aprendizaje planteados por cada uno de los programas, según su nivel y grado, pero en ningún momento estas certificaciones y calificaciones pueden garantizar el desempeño competente; únicamente constituyen un predictor de buen desempeño profesional, más no de resultados y efectividad basados en la evidencia del desempeño en sí, y frente a criterios e indicadores, como sí lo es, la certificación de competencias.

Una titulación profesional exige como requisito haber cumplido satisfactoriamente con un currículo preestablecido o haber realizado la formación equivalente en contenidos e intensidades horarias, o número de créditos académicos, para la homologación de títulos o haberse formado académicamente y presentar un examen de suficiencia de conocimientos para las convalidaciones. La

certificación de competencias, en cambio, no necesariamente tiene que estar mediada por el desarrollo del plan formal de estudios de un programa académico, sino que basta para ello, conque la persona solicite su certificación basada en las evidencias acumuladas en su portafolio o banco de competencias, y en su capacidad de demostrarla, frente a organismos acreditados y personas calificadas según ámbito de aplicación. Admiten las competencias las más variadas formas de aprendizaje de que disponga una persona, incluido el reconocimiento del aprendizaje logrado en la acción, y no necesariamente desde la escolaridad y formalidad académicas.

Evaluación de competencias

La noción de competencia y su evaluación están implícitas en cualquier análisis de la adquisición de habilidades y de su aplicación. Aunque no hay un consenso entre quienes investigan el campo de las competencias, sin embargo, cada uno de ellos plantea una definición de la cual pueden rescatarse elementos comunes.

Lo primero que se debe establecer claramente es la imposibilidad de evaluar directamente las competencias; ellas se evalúan a través de la actuación, la cual, por estar afectada situacionalmente, es variable. De ahí la necesidad de disponer de suficientes instrumentos para medir y evaluar, teniendo en cuenta los posibles contextos en que pueda darse la aplicación. El contexto incluye instrumentos simbólicos, procedimientos o herramientas mediadoras, que hacen posible el desempeño competente.

Para Gonzzi (1993), la competencia es el conjunto de atributos que se necesitan para desempeñarse con inteligencia en determinadas situaciones. La competencia laboral consiste en la capacidad de actuar de manera inteligente y crítica en una determinada situación (de trabajo). En la actuación se integran conocimiento y habilidad y en particular, conocimiento generador de las estrategias para resolver un problema. De ahí se desprende que la evaluación debe enfatizar el manejo de procesos de razonamiento



o la aplicación de reglas, conocimientos de naturaleza distinta a la simple información o manejo de contenidos curriculares. Debe realizarse en los ámbitos propios, es decir, la acción situada, en un contexto.

Para Mertens (1996) competencia laboral, como se describió anteriormente, es la capacidad demostrada por una persona para lograr un resultado, en un ambiente de trabajo que puede o no convertirse en un avance efectivo. La distancia entre el resultado de la competencia y la efectividad; en muchas circunstancias está mediada por el ámbito en el cual se desarrolla la conducta competente, especialmente cuando hay factores no controlables por el individuo.

Para Beaumont (1995), el concepto de competencia abarca cuatro elementos, con los cuales la mayoría de los autores se identifican: a) realizar una tarea individual, de manera reiterada y según una norma establecida; b) hacer frente a una serie de tareas diferentes en el empleo; c) responder a las irregularidades e interrupciones de rutina; d) enfrentar las responsabilidades y expectativas del entorno de trabajo, incluyendo el de trabajar con otros.

Capper (1996) sugiere que los anteriores elementos de competencia sólo pueden demostrarse mediante el desempeño efectivo en un determinado contexto. La mejor evidencia de competencia es el desempeño real de un ámbito determinado de trabajo. No basta la simple evidencia de conocimientos y la certificación de aptitudes como garantía de competencias; el desempeño en cambio sí puede demostrar niveles del conocimiento y de comprensión; la sola evidencia de conocimientos (medida en las pruebas objetivas), per se, no son garantía de competencias sin la aplicación. En éste último sentido, Wolf (1995), Beaumont (1996) y Eraut y Cole (1993) citados por Gonzzi (1993), indican que las evaluaciones que determinan el nivel de competencias poseen una validez demostrable en la medición del desempeño ocupacional, de lo cual carecen las pruebas académicas y psicológicas. La experiencia ha demostrado, dice Wolf (1995)

en sus investigaciones, cómo cada vez se distancian más las mediciones académicas y el desempeño ocupacional.

La evidencia de la relación entre las mediciones académicas y del desempeño ocupacional no siempre es positiva y favorable.

Levy-Leboyer (2003), define las competencias como repertorios de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras, lo que las hace eficaces en una situación determinada. dichos comportamientos son observables en la realidad cotidiana del trabajo, e igualmente en situaciones test. Ponen en práctica de forma integrada, aptitudes, rasgos de personalidad y conocimientos adquiridos. Representan pues, un trazo de unión entre las características individuales y las cualidades requeridas para llevar a cabo misiones profesionales precisas.

Toda evaluación de competencias debe ir acompañada de una evaluación referente a las aptitudes y los rasgos de personalidad. Los métodos de evaluación según la autora, pueden clasificarse en cuatro categorías: los tests clásicos que indican la posesión o no de aptitudes o rasgos de personalidad por parte del evaluado; las referencias testimoniales de desempeño; las muestras, que son pruebas profesionales representativas y escogidas para evaluar competencias de un modo objetivo y preciso y finalmente los centros de evaluación que asocian varios métodos.

De los modelos de evaluación de competencias

De igual manera como se han generado diferentes enfoques y definiciones de competencias según los autores, se han estructurado diversos modelos de evaluación de competencias, entre los cuales merecen destacarse el modelo comportamental, el holístico, o de evaluación integrada, el modelo de portafolio de evidencias, y el proceso de moderación, los cuales se describen brevemente a continuación.

El modelo comportamental, exige que un evaluador "vea" evidencias de cada compo-



nente normativo de un conjunto de criterios de desempeño. Generalmente requiere actividades de evaluación independientemente para cada criterio; no admite la inferencia y generalmente se basa en cuestionarios que detallan los componentes contemplados en los criterios.

Por tratarse de un modelo que exige alto nivel de desagregación de elementos de competencia, la cual hace muy compleja su aplicación, los críticos lo han considerado como imposible de efectuar, aunque para evaluar competencias específicas con respecto a normas técnicas de marco nacional, es viable, pues de los procesos tecnológicos se desprende la norma técnica de una o algunas formas de competencias, los criterios de evaluación y las evidencias de verificación, tanto para los conocimientos requeridos, como para medir el desempeño del trabajador.

El modelo de evaluación integrada, o enfoque holístico de Conzci y Hager (1995), se fundamenta en la identificación de conocimientos básicos, habilidades y atributos con respecto a una serie de normas, así como en la inferencia de las competencias a partir del desempeño que demuestre el evaluado en una situación de trabajo. El desempeño puede ser simulado o real. Cuando se recurre a la simulación es necesario diseñar actividades de evaluación. Para ello el *assessment centre*, constituye una valiosa herramienta.

El modelo de portafolio o "banco de competencias", aunque guarda un parecido con el modelo de evaluación integrada, se centra en el evaluador, y en su caso, en el facilitador de la evaluación o verificador (instrumentos e indicadores. Aunque acude a diferentes fuentes de evaluación, fundamentalmente se centra en las actividades reales que ejecuta el evaluando. Es a partir de las evidencias / evaluación preparadas y recolectadas por el evaluado con respecto a normas y fuentes de evidencia, como se emite el juicio correspondiente por el evaluador certificado.

La moderación, descrita por Strachan (1995), consiste en un proceso que abarca todas las actividades que contribuyen a ga-

rantizar la sistematicidad de los juicios (de evaluación) con el fin de asegurar que la interpretación y la aplicación de las normas se den de una manera sistemática. Esta moderación puede darse por medio de sistemas de moderación oficiales del país que operan a través de moderadores y evaluadores contratados, o sistemas basados en grupos locales que trabajan de manera conjunta en red con representación multisectorial, o mediante proveedores externos.

La practica óptima en evaluación de las competencias

Algunas investigaciones en materia de practica óptima en evaluación, Capper (1996), indican que la evaluación de las competencias debe:

1. Combinar el trabajo, la capacitación y la evaluación;
2. Hacer uso máximo de actividades que guarden relación con el empleo o trabajo, y que generen evidencias válidas con respecto a una serie de criterios;
3. Prestar máxima atención a las evidencias que ocurren en el ámbito natural, de rápido acceso, en el marco del trabajo;
4. Velar por que la demostración de evidencias sea clara y pueda disponerse de referencias cruzadas, como criterios de evaluación; y
5. Asegurar una activa participación de los candidatos en la planificación y en la recolección de evidencias.

Sadler, (profesor de educación de la Universidad de Griffiths, Australia), citado por Gonzci (2001), cree que la calidad de la evaluación depende de tres componentes integros que conforman la noción de punto de referencia o norma de competencia: a) normas bien elaboradas y fundamentadas; b) evaluadores capacitados y de amplia experiencia, con conocimiento de sectores de la producción y agremiaciones; y c) disponibilidad de modelos de calidad.

Wolf (1995) ratifica la sistematicidad favorecida por modelos y redes, pues operan en fun-



ción de un conjunto de conceptos internalizados y holísticos acerca de cómo una evaluación debe mostrar la situación en que se muestra el desempeño, además de cómo y qué tanto, pueden tener en cuenta este último.

Validez y confiabilidad en la evaluación de competencias

Durante los últimos años además de los conceptos de validez y confiabilidad exigidos para pruebas de evaluación, se ha venido haciendo énfasis en el diseño de normas de competencia que incluyan los sistemas de evaluación y los procedimientos de moderación y auditoría para la certificación de competencias.

Tanto los enfoques como los procedimientos de evaluación de la educación superior han evolucionado en la última década. Henkel (1998), sostiene que, en general ha habido un cambio de paradigmas: se ha pasado de un enfoque positivista a uno hermenéutico y del énfasis en la evaluación sumativa, a la formativa. Sin que se haya abandonado el primer enfoque, la actual cultura de la evaluación muestra la vigencia de estos dos enfoques, bien sea que operen aisladamente en algunas instituciones o unidades académicas, o bien en combinación.

El enfoque hermenéutico de la evaluación se detiene en cada caso particular y se orienta más a generar conocimiento contextualizado socialmente útil, que a producir conocimiento generalizable para el universo social. La evaluación conduce a una información válida y confiable para la toma de decisiones en orden al mejoramiento.

De igual manera tiene un sentido antropológico, ya que contempla en mayor grado la complejidad de los individuos y las interacciones entre el medio, los procesos y el impacto de situaciones dependientes del contexto. Abre un diálogo entre evaluadores y evaluados con respecto al quehacer, la crítica constructiva frente al deber ser y los correctivos necesarios.

En concepto de Henkel (1998), esa tendencia ha sido generalizada tanto por la cultura

política como por el cambio de orientaciones epistemológicas que aceptan aproximaciones pluralistas, que no solamente dan cabida a perspectivas en conflicto, sino a intereses encontrados de diversos grupos de la sociedad.

La evaluación de competencias con base en evidencias, se desarrolla en ámbitos determinados que presuponen intereses y fines que trascienden la mera racionalidad de los instrumentos, lo cual no es posible en la evaluación de aptitudes mediante pruebas objetivas, las cuales sólo pueden medir aquel aspecto de la realidad sobre el cual se ha estructurado la prueba.

¿Cuáles son las expectativas laborales a partir del nuevo paradigma del desarrollo de competencias en la educación superior?

Del nuevo paradigma, educación bajo el enfoque del desarrollo de las competencias profesionales en relación con el trabajo y los resultados que de él se esperan, siguiendo a Vargas (2001) y demás autores citados, se concluye:

1. La enorme influencia del reordenamiento de la producción industrial y de las economías comerciales y de servicios, en la definición de las competencias en todos los niveles del empleo;
2. El creciente impacto de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), en la configuración de nuevas demandas de educación superior y formación de profesionales, por competencias;
3. La existencia de diferentes conceptos sobre lo que significa desempeño competente, pues no existe una sola manera de ser competente, es decir de construir las competencias. Juegan las diferencias individuales. Puede haber varias estrategias o conductas pertinentes y la competencia no puede reducirse a un solo comportamiento observable;
4. Es necesario distinguir, entre la competencia de un individuo, que reside en su capacidad combinatoria de conociemien-



- tos, (aptitud para combinar y movilizar recursos) y las actividades que realiza con competencia, gracias a sus conocimientos combinados;
5. En la fijación de estándares, para definir las normas técnicas de competencia, no se dan en la práctica modelos puros, sino más bien una síntesis apropiada de componentes de diversos modelos según los contextos: educativo, productivo, de gestión;
 6. La sustitución del término formación por el de desarrollo de competencias no es puramente formal. Las competencias no son fruto de la sola formación inicial ni de la carrera profesional. Son el fruto de una experiencia buscada y explotada por quien participa en ella;
 7. Todos los autores analizados coinciden en tres métodos para evaluar competencias: las pruebas o test que miden competencias de conocimiento, los desempeños reales observados sistemáticamente a través de muestras seleccionadas, los resultados o productos del trabajo;
 8. Tanto para las empresas como para las instituciones de educación, los *assessment centre*, se constituyen en una herramienta útil, pues hace posible asociar varios métodos para evaluarlas bien sea para certificación o para el mejoramiento;
 9. La revaloración del aporte humano, expresado en el proceso de generación de conocimiento, como base para el desempeño competente;
 10. El reconocimiento de que el desempeño competente es también una condición grupal, que se configura en la sinergia de competencias colectivas manifiestas en los equipos de trabajo de alto rendimiento;
 11. Así como el individuo competente es capaz de alcanzar objetivos propios de su área de negocios, las nuevas organizaciones desarrollan estrategias y comportamientos frente a sus entornos típicamente dinámicos, basadas en el aprovechamiento de equipos humanos y firmas competentes, en la capacidad de aprender a aprender, de enfrentar desafíos y asumir riesgos;
 12. No puede desligarse las competencias de la gestión de los recursos humanos, su formación y desarrollo ni de la estrategia empresarial y menos aún de la educación continua; y
 13. Hoy por hoy, el paradigma de las competencias, finalmente, es por último, determinante de éxito en los negocios, en la producción y gestión empresarial, en la educación a todo nivel, en la competencia individual, evidenciada en el propio proyecto de vida, y en la convivencia y participación ciudadanas.

REFERENCIAS

Beaumont, G. (1995). Review of 100 NVQs and SVQs

Brunner, J. (2001). Tiempo de innovar; políticas innovativas. En Orozco, L. E. (Ed.). *Educación superior, desafío global y respuesta nacional* Bogotá: Universidad de los Andes.

Capper, P. (1996). *Workplace Skills Assessment Project. Final Report*. Wellington Centre for Research on Work. Education and Business.

Chomsky, N. (1980). *El lenguaje y el conocimiento inconsciente*. México: FCE.

Ministerio de Educación Nacional (2003). Decreto 2566

Gonzci, A. (1993). *Integrated Approaches to Competency-based Assessment*, VEETAC National Assessment, Research forum.

Henkel, M. (1998). Evaluation in higher education; conceptual and epistemological foun-



dations. *European Journal of Education*, 33 (3) 285-297.

ICFES-Ministerio de Educación Nacional (2001). *Estándares Mínimos de calidad para la creación y funcionamiento de Programas universitarios de Pregrado*. Bogotá: Secretaría General-Procesos Editoriales

Le Boterf, G. (2000). *Ingeniería de las competencias*. España: Gestión 2000.

Levy-Leboyer A. (2003). *Gestión de las Competencias. Como analizarlas. Cómo evaluarlas. Cómo desarrollarlas*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.

Mertens, L. (1996). *Competencia laboral sistemas surgimiento y modelos*. OIT. CINTERFOR, CONOCER, SENA.

Mertens, L. (1998). *La gestión por competencia laboral en la empresa y la Formación Profesional*. Madrid: Cumbre Iberoamericana

Organización Internacional del Trabajo. (1998). *Informe sobre el empleo en el mundo 1998-1999*, Ginebra: O.I.T.

Strachan, J. (1995). *Moderation of Assessments in the National Qualifications framework*, Montreal: IAEA Conference.

Torrado, M. (1998). *De la evaluación de aptitudes a la evaluación de Competencias*. Bogotá: ICFES.

Vargas, F. Casanova, A. y Montanero, C. (2001). *Competencia Laboral - Manual de Formación*. Montevideo: Cinterfor/OIT.

Wolf, A. (1995). *Competency Based Assessment*. Buckingham: Open Universit

