

3.- LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES

3.1.- Introducción

La evaluación de las competencias será el elemento fundamental para tomar varias decisiones: formación, remuneración, reclutamiento y, como es nuestra pretensión, delimitar un perfil profesional específico; este es, el del formador de formación continua. Por este motivo, en el siguiente apartado intentaremos dar respuesta a lo que supone la evaluación de la competencia profesional con el fin de optar, ya lo explicitamos, por un planteamiento abierto y cualitativo, más próximo a las personas y menos a listados interminables cerrados y estáticos que, sin duda, no se corresponden con la consideración que de la competencia profesional tenemos. Al menos, eso intentaremos.

Consideraremos a lo largo de éste capítulo, un planteamiento multidimensional con el fin de aportar luz en el proceso de evaluación de las competencias profesionales. Para ello, analizaremos cómo son y/o cómo deben ser consideradas cada una de las dimensiones del proceso evaluativo.

En primer lugar abordaremos el tema del **objeto** de evaluación. Ello supondrá enlazar con las conclusiones del capítulo precedente, en el que hacíamos una propuesta en torno a la caracterización de las competencias profesionales. Así, desde las propuestas que analizan y proponen diferentes tipologías de competencias, intentaremos adentrarnos en lo constitutivo de la misma.

A continuación, haremos referencia a la **finalidad** y a los **momentos** de evaluación. Aunque tratados en este trabajo de manera separada con el fin de ahondar en el análisis, las propuestas que se hacen conducen a considerar ambas dimensiones como complementarias.

Repararemos también en algunos **modelos** de evaluación haciendo especial énfasis en cómo se concretan cuando de lo que se trata es de evaluar competencias. Las propuestas son variadas pero centradas en dos tendencias: las que consideran un planteamiento cuantitativo y las que apuestan por lo cualitativo.

El análisis de algunos **instrumentos** de evaluación, permitirá concretar sus posibilidades cuando el objeto a evaluar son las competencias profesionales.

Por otra parte, cabe reparar en los **evaluadores**. ¿A quién corresponde la evaluación de la competencia? ¿Al empresario? ¿A los poderes públicos? ¿A los agentes sociales? ¿Qué papel juega el trabajador en la evaluación de las competencias profesionales?

Finalmente, como última dimensión a considerar, el **referente** permitirá adentrarnos en los criterios de evaluación que deben y pueden ser considerados en la evaluación de las competencias profesionales.

Complementa el tema un último elemento, el de las **decisiones** que deben y/o pueden tomarse como parte del proceso de evaluación: formación, remuneración, selección, certificación, acreditación, etc.

Aunque consideramos que la evaluación es un proceso global, asumimos las deficiencias de optar por una exposición de la misma que repara analíticamente a las diferentes dimensiones que le afectan. No obstante, el proceso lineal no es más que el de la exposición. Por ello, nos reservamos un apartado de **síntesis** para incidir en la idea de proceso que debe acompañar a la evaluación.

Antes de iniciar la exposición de acuerdo a los aspectos planteados, reparemos en las advertencias que nos plantea McGaghie (1991) cuando pretendemos evaluar el proceso profesional. El autor citado nos advierte de los siguiente:

1. La evaluación de la competencia profesional cubre, en la mayoría de las ocasiones, un estrecho rango de situaciones prácticas. En contraste, lo que los profesionales en sus diferentes ámbitos de trabajo hacen, es muy complicado; no sólo por la variedad de habilidades requeridas, sino por los requerimientos de tenacidad, toma de decisiones, tacto, resistencia física, etc.
2. La evaluación de la competencia profesional considera, prioritariamente, los conocimientos adquiridos, sobretodo en situaciones formales.
3. A pesar de la presumible relación con la práctica, las evaluaciones de la competencia profesional dedican poca atención a la evaluación directa de las habilidades prácticas. Así, las impresiones sobre las habilidades en la práctica suelen ser, a menudo, indirectas o inferidas.
4. Apenas se presta atención a la evaluación de las cualidades personales tales como la honestidad, los hábitos de trabajo, la madurez, la estabilidad psicológica o las capacidades.
5. Finalmente, otro de los problemas relacionados con la evaluación de la competencia profesional está en la validación de dicho proceso.

Con lo dicho, teniendo en cuenta los aspectos que ponemos en juego a la hora de analizar la evaluación de la competencia profesional, no podemos obviar los aspectos problemáticos que, como hemos apuntado, deben ser considerados en dicho proceso. Sin duda, la polémica está servida.

3.2.- Conceptualización inicial

Consideremos, inicialmente, la siguiente definición sobre evaluación:

Un proceso sistemático de recogida de información que implica un juicio de valor y que se orienta a la toma de decisiones.” (Tejada, 1997a: 246)

A partir de la misma, podemos destacar los principales elementos que se ponen en juego:

- La evaluación tiene un carácter **procesual** que supone la planificación de dicho proceso en cuanto a la recogida de la información que debe disponerse. Esto supone que la evaluación nunca deberá ser improvisada, debiendo atender a unas determinadas fases, recursos, instrumentos, momentos y agentes implicados en el proceso. Puesto que no es un estado, la planificación de la evaluación no debe ser forzosamente lineal, pudiendo incorporar nuevos elementos y/o variaciones en la planificación en función de la información recogida.
- La evaluación debe suponer la **valoración** de la información recogida, tanto por las decisiones que puedan tomarse “a posteriori”, como por las variaciones que puedan incorporarse al proceso evaluativo.
- Finalmente, la evaluación siempre debe orientarse hacia la **toma de decisiones**. Si no es así, no cumple con una de sus funciones básicas: la utilidad.

Podemos complementar la definición aportada atendiendo a las condiciones que deben tener las evaluaciones al decir de Stufflebeam y Shinkfield:

1. *“Una evaluación debe ser **útil**. Debe estar dirigida a aquellas personas y grupos que estén relacionados con la tarea de realizar aquello que se está evaluando o que sean sus más directos responsables. Debe ayudarles a identificar y examinar lo bueno y lo malo de este objeto. Debe poner muchísimo énfasis en plantearles las cuestiones de mayor importancia. Debe proporcionarles informes claros de una manera oportuna. Y, en general, debe facilitar no sólo informaciones relativas a sus virtudes y defectos, sino también soluciones para mejorarlo todo.*
2. *Debe ser **factible**. Ha de utilizar procedimientos evaluativos que puedan ser utilizados sin demasiados problemas. Debe tomar en consideración y aplicar controles razonables sobre aquellas fuerzas políticas que puedan, de algún modo, participar en la evaluación. Y deben ser dirigidas de un modo eficiente.*
3. *Debe ser **ética**. Debe estar basada en compromisos explícitos que aseguren la necesaria cooperación, la protección de los derechos de las partes implicadas y la honradez de los resultados. Además, debe proporcionar un informe equitativo que revele todas la virtudes y defectos del objeto.*
4. *Debe ser **exacta**. Debe describir con claridad el objeto en su evolución y en su contexto. Debe revelar las virtudes y defectos del plan de evaluación, de los procedimientos y de las conclusiones. Debe estar libre de influencias. Y debe proporcionar unas conclusiones válidas y fidedignas.” (1993: 27).*

A las citadas, podemos añadir otras condiciones que pueden ser de interés de cara a definir de manera más precisa el quehacer evaluativo:

5. Debe ser **global** Considerando todos los aspectos del objeto de estudio.
6. Debe ser **participativa**. Ha de suponer el conocimiento y posibilidad de incidencia en los resultados por parte de los implicados.
7. Debe ser **funcional** Ha de ser realista y con posibilidades de aplicación práctica tanto en el análisis como en los resultados.

La definición, y las condiciones que debe cumplir toda evaluación, denota su carácter multidimensional (Tejada, 1991 y 1997a y Louis, Jutras y Hensler, 1996). Reparar en las diferentes dimensiones de la evaluación, permite planificarla de manera pertinente con la realidad a evaluar. Las dimensiones que pueden considerarse al decir del citado autor son las siguientes:

- **Objeto.** Se corresponde con lo que queremos evaluar: necesidades competencias, participantes, contextos, etc.
- **Finalidad.** Puede ser diagnóstica, formativa o sumativa. Además, podemos considerar la evaluación de impacto. La consideración de la finalidad tiene una relación estrecha con la siguiente dimensión.
- **Momento.** La evaluación puede realizarse antes de llevar a cabo una acción, durante el proceso de la misma o al final. Además, puede considerarse la evaluación diferida. La relación entre la finalidad y el momento de evaluación es fundamental a la hora de planificar la acción evaluativa.
- **Modelo.** Conlleva reparar en el paradigma bajo el que dirigimos la evaluación. Aunque los modelos pueden arrojarse bajo tres principales paradigmas (tecnológico, interpretativo o sociocrítico) debemos llegar a concretar el modelo que se corresponda con la realidad concreta a evaluar.
- **Instrumentos.** Específicamente considerados en plural con la finalidad de garantizar, mediante la aplicación de los mismos, el acopio de una información significativa y relevante bajo los presupuestos de la triangulación y de la complementariedad.
- **Evaluadores.** Considerados también en plural por la posibilidad de que sean varias las fuentes de información. Con ello, asumimos que, no sólo debe ser el evaluador principal el que participa en el proceso, sino todas las personas implicadas en el proceso de evaluación. Con ello, retomamos

otra vez la necesidad de triangulación, en este caso, de fuentes de información.

- **Referente.** Fuente de criterios e indicadores, condicionará el conjunto la relación con y entre el resto de dimensiones consideradas.

Las diferentes dimensiones consideradas aparecen sintetizadas en la figura 3.1.

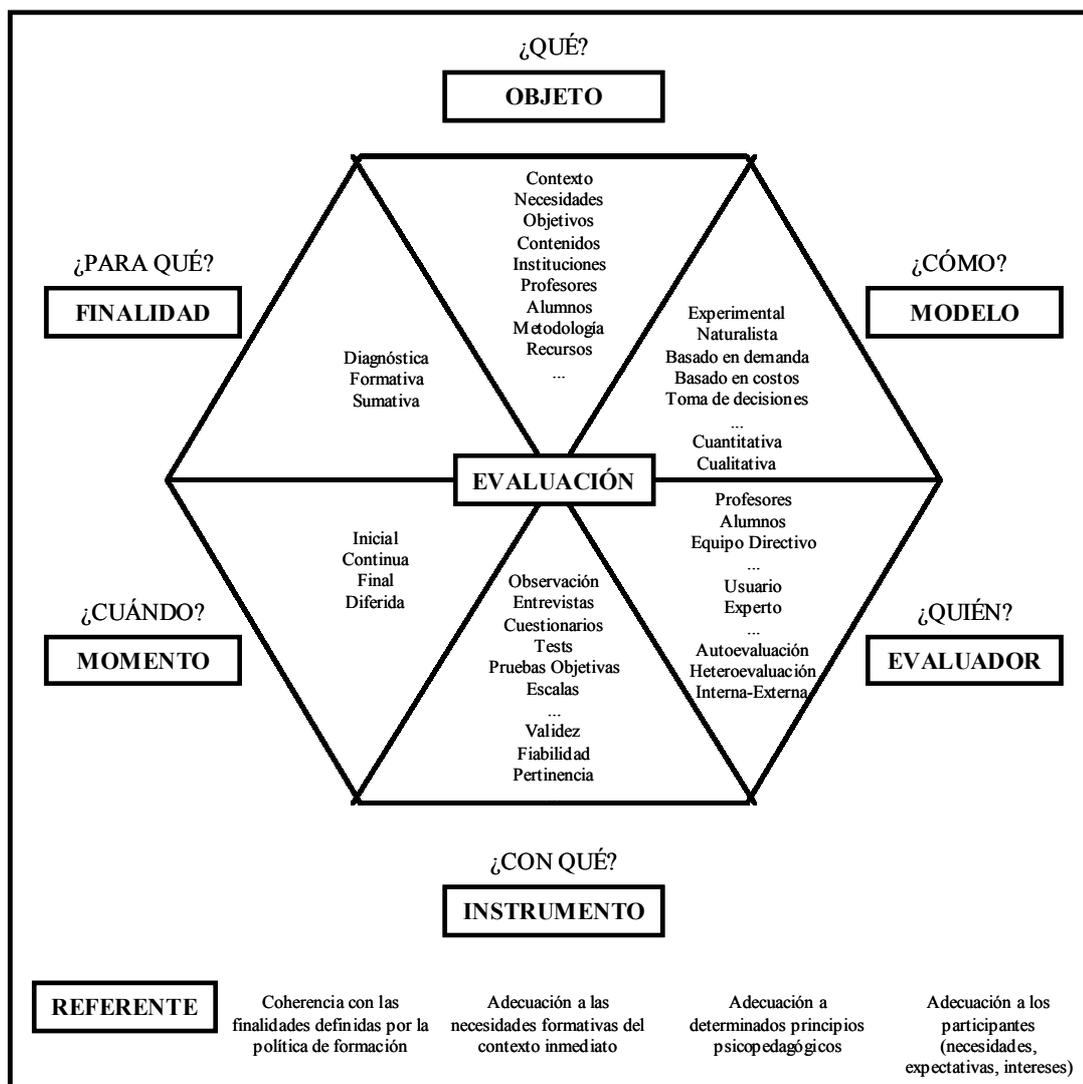


Figura 3.1.: Dimensiones básicas de la evaluación (Tejada, 1997a: 247)

3.3.- El objeto de evaluación: la especificidad de la competencia profesional

Para Louis, Jutras y Hensler (1996), la competencia es, por definición, multidimensional. Si ello debe ser tenido en cuenta a la hora de considerar el

proceso evaluativo, también debe ser considerado a la hora de plantear el objeto de estudio que es lo que ahora nos ocupa. Por tanto, no podemos retener que en la competencia hay una única dimensión clara y unívoca de cara a su evaluación (saberes, capacidades, tareas, actividades, etc.)

Le Boterf (2000) apunta que la consideración del contenido de la competencia es fundamental. La visión dinámica y procesual que de la misma se tiene, hace que reparar en su contenido se haga en tanto que la competencia evoluciona. Además, el citado autor apunta que la competencia de los empleados debe ser pluridimensional y no únicamente contemplada desde una visión técnica. Con esto, las tipologías aparecen y el contenido de la competencia se diversifica.

“Si la noción de competencia está en crisis es porque su contenido tradicional no le permite hacer frente a los nuevos desafíos de la competencia y de las situaciones de trabajo. Hay que dotarse de nuevas herramientas conceptuales y prácticas.” (Le Boterf, 2000: 31)

Además de lo apuntado, reparar en el estudio del objeto de evaluación es una necesidad para clarificar inicialmente lo que pretendemos evaluar. Adentrarnos una vez más en lo que es competencia es necesario, en tanto que lo que evaluamos es algo que está inscrito en un concepto evolutivo, en una práctica que requiere de la evaluación para que el objeto tenga sentido para la persona y para la sociedad. Puesto que las competencias están sujetas a los avatares del contexto, cabrá analizar, desde el mismo, cómo concretamos el objeto desde dicho contexto.

“Lo que es evaluado no es la competencia en sí misma, sino lo que se considera que es competencia en el momento de evaluarla. (...) no hay competencia reconocida sin juicio social sobre la competencia. Lo que viene en denominarse competencia evoluciona, depende de los criterios utilizados y es relativa a los sistemas de validación.” (Le Boterf, 2000: 108)

Para analizar en detalle el objeto de evaluación (competencia profesional), haremos referencia a dos aspectos complementarios. Por una parte, las diferentes tipologías pueden aportarnos luz a la hora de delimitar lo que pretendemos evaluar. Por otra, los elementos constitutivos de la competencia darán sentido a la definición propuesta en el anterior capítulo.

Lozier (2000), por su parte, insiste en que la determinación del objeto de estudio en la evaluación de las competencias está estrechamente vinculada con la definición adoptada. Por ello, además de presentar algunas propuestas que desde diferentes puntos de vista se realizan, será necesario concretar el objeto de estudio de la evaluación según la propuesta adoptada en torno a la conceptualización de las competencias.

3.3.1.- Tipologías de competencias

Bunk (1994) diversifica el contenido de la competencia profesional atendiendo a cuatro tipologías básicas⁸.

*“Posee **competencia técnica** aquel que domina como experto las tareas y contenidos de su ámbito de trabajo y los conocimientos y destrezas para ello.*

*“Posee **competencia metodológica** aquel que sabe reaccionar aplicando el procedimiento adecuado a las tareas encomendadas y a las irregularidades que se presenten, que encuentra de forma independiente vías de solución y que transfiere adecuadamente las experiencias adquiridas a otros problemas de trabajo.*

*Posee **competencia social** aquel que sabe colaborar con otras personas de forma comunicativa y constructiva, y muestra un comportamiento orientado al grupo y un entendimiento interpersonal.*

*Posee **competencia participativa** aquel que sabe participar en la organización de su puesto de trabajo, es capaz de organizar y decidir, y está dispuesto a aceptar responsabilidades.*

*La integración de estas cuatro competencias parciales da lugar a la **competencia de acción**, que es en rigor indivisible.” (Bunk, 1994: 8-9).*

Precisa el autor además los contenidos de cada tipología propuesta (véase cuadro 3.1).

⁸ La competencia de acción no es considerada como una tipología concreta. Es la integración de las cuatro tipologías propuestas y que trasciende al sumatorio.

Competencia técnica -Continuidad- Conocimientos, destrezas, actitudes	Competencia metodológica -Flexibilidad- Procedimientos	Competencia social -Sociabilidad- Formas de comportamiento	Competencia participativa -Participación- Formas de organización
<ul style="list-style-type: none"> • trasciende los límites de la profesión • relacionada con la profesión • amplía la profesión • relacionada con la empresa 	<ul style="list-style-type: none"> • procedimiento de trabajo variable • solución adaptada a la situación • resolución de problemas • pensamiento, trabajo, planificación, realización y control autónomos • capacidad de adaptación 	<ul style="list-style-type: none"> • Individuales: • disposición al trabajo • capacidad de adaptación • capacidad de intervención • Interpersonales: • disposición a la cooperación • honradez • rectitud • altruismo • espíritu de equipo 	<ul style="list-style-type: none"> • capacidad de coordinación • capacidad de organización • capacidad de relación • capacidad de convicción • capacidad de decisión • capacidad de responsabilidad • capacidad de dirección
Competencia de acción			

Cuadro 3.1.: Contenidos de las competencias (Bunk, 1994: 10)

Como podemos constatar, las tipologías propuestas consideran contenidos genéricos y específicos, sin hacer mención a los mismos. En cualquier caso, retengamos la importancia de precisar los contenidos de las competencias, por la relevancia que esta acción puede tener tanto para la evaluación, como para el desarrollo o transmisión de las mismas.

Otra propuesta, más genérica que la anterior, es la de Guerrero (1999). Las tipologías consideradas por el autor son las siguientes:

- **Competencias básicas:** Son las comunes a todas las ocupaciones y que resultan imprescindibles para incorporarse al mercado de trabajo. Son facilitadas en los procesos de educación básica y de formación inicial.
- **Competencias técnico-profesionales:** Son las específicas de una profesión⁹ y vienen facilitadas por la formación específica (profesional u ocupacional).
- **Competencias transversales:** Son las comunes en una determinada rama o familia de profesiones u ocupaciones de producción y/o servicios.

⁹ El autor alude a distintos tipos de competencias técnico-profesionales: técnicas, metodológicas o procedimentales, sociales y participativas u organizacionales. La propuesta es, en este sentido a la formulada por Bunk (1994).

- **Competencias claves:** Son las que resultan esenciales para formar parte activa y efectiva de las nuevas formas de organización del trabajo. Son aquellas que permiten aplicar conocimientos, habilidades y actitudes y capacidades en las situaciones de trabajo.

Complementaria a la aportación de Guerrero es la de Rubio (1999). Para esta autora, tres son las tipologías que pueden ser consideradas en los contextos profesionales:

- Las **competencias técnico profesionales** incluyen el conjunto de conocimientos y de técnicas necesarias para el desarrollo de una determinada actividad laboral. Su concreción se deriva del análisis del proceso productivo en los distintos ámbitos específicos de trabajo (léase también, perfiles profesionales).
- Las **competencias de base** incluyen los conocimientos reconocidos de manera consensuada en el contexto amplio de trabajo y que son necesarios para favorecer el acceso a los diferentes ámbitos profesionales. Son competencias comunes a cualquier perfil profesional o que pueden concretarse como básicas en algunos perfiles profesionales que comparten determinados campos de actuación.
- Las **competencias transversales** son un conjunto de capacidades, habilidades y actitudes de amplio alcance que afectan a una gran diversidad de tareas. Pertenecen a la persona y se desarrollan a través de la experiencia profesional y formativa, así como a partir de la experiencia vital personal propia de cada individuo.

Nuestra propuesta en el marco de este trabajo pasa por la consideración de dos tipologías más amplias que las consideradas, pero que tienen especial relevancia cuando lo que se pretende es apuntar las competencias de un perfil profesional. Por un lado, cabe considerar las **competencias genéricas**, que forman parte del conjunto de perfiles profesionales que pueden considerarse en una determinada familia profesional (por ejemplo, la familia profesional de la educación). Por otro, las **competencias específicas**, que son las propias de un perfil profesional determinado (en nuestro caso, el formador de formación continua).

La consideración de las diferentes tipologías, sea cual sea la que se adopte debe considerar, como principio fundamental para su utilidad, la evolución de los componentes de la competencia. Por ello, además de interesarnos por distintas tipologías propuestas, debemos atender a los elementos constitutivos de la competencia.

3.3.2.- Lo constitutivo de la competencia en las tipologías

En las propuestas que analizan diferentes tipologías de competencias, aparecen diferentes elementos que forman lo constitutivo del objeto de estudio: conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes, etc. Recurriremos a algunas propuestas que analizan estos elementos constitutivos atendiendo a dimensiones y a componentes. Propondremos, en función del modelo presentado al final del capítulo anterior, los elementos destacados que merecen ser considerados, a nuestro entender, como lo constitutivo de la competencia profesional según la concepción que de la misma se tiene.

Van der Heidjen y Barbier (1999) plantean dimensiones que analizan la competencia profesional con el fin de que pueda ser evaluada. La propuesta atiende a cinco dimensiones básicas:

1. **“Dimensión social”** que concreta el reconocimiento del profesional en un contexto determinado así como la capacidad de trabajar con otros
2. **“Dimensión conocimiento”** que comprende el saber declarativo, el procedimental y el condicional; es decir, el conjunto de conocimientos relacionados con el saber, el saber hacer y el saber contextualizado.
3. **“Dimensión metacognitiva”** que hace referencia a la percepción personal de los propios conocimientos.
4. **“Dimensión aptitudinal”** que considera el conjunto de capacidades requeridas en un contexto determinado.
5. **“Dimensión desarrollo”** que repara en la capacidad de incorporar nuevas competencias relacionadas con la profesión o con otras profesiones. En consecuencia, cabe atender también a aquellos aspectos que deben desecharse.

Marbach (1999) considera también dimensiones en la especificación del objeto de evaluación. Su propuesta pasa por lo siguiente:

- **Dimensión del saber:** Se concreta en los conocimientos necesarios para llevar a cabo un ejercicio profesional competente. En este sentido, la evaluación de los conocimientos es fundamental, pero no suficiente, para garantizar la competencia. Dos tipos de conocimientos pueden ser considerados. Por una parte, aquellos que intervienen indirectamente en la actividad profesional. Por otra, los que son necesarios para el ejercicio competente en un determinado contexto.

- **Dimensión del saber hacer:** Como complemento a los conocimientos, el saber hacer es el elemento fundamental de la competencia. Su evaluación debe realizarse mediante la observación de las situaciones de trabajo. Tiene, por tanto, un referente contextual claro sin el cual no puede explicarse. Advierte la autora que, a menudo, el saber hacer se confunde con la actuación y con las actividades profesionales. Por ello, debe asumirse el riesgo de evaluar la competencia por la única consideración del contexto en el que se pone en juego.
- **Dimensión de los comportamientos:** Es el complemento¹⁰ del saber y del saber hacer: el saber ser y estar. A diferencia de los anteriores, los comportamientos deben inferirse de las actividades profesionales y de los conocimientos necesarios para la actividad competente. Por ello, el riesgo que debe asumirse es el de su ambigüedad.
- **Dimensión cognitiva:** Es una aproximación a la competencia a partir del análisis de las actividades profesionales. No obstante, el interés no está sólo en indagar el saber hacer, más bien en el proceso de resolución de problemas que subyace en las actividades profesionales. En cierto sentido, se hace referencia a un conjunto de saberes puestos en juego en la actividad profesional.
- **La dimensión del potencial:** Es la aproximación a la evaluación de las competencias que no están ante una situación profesional. Por ello, repara en competencias genéricas más que en competencias específicas de una actividad determinada. Reparar en este tipo de competencias puede ser de interés para tomar decisiones posteriores de formación, de remuneración o, incluso de selección.
- **La dimensión del talento:** Es la dimensión que repara en las cualidades personales. Dichas cualidades, genéricas, están desconectadas de un referente profesional concreto. No obstante, para la evaluación de la competencia de determinados perfiles, puede ser significativa su consideración.

Otra aportación que merece ser destacada es la de Wittorski (1998) que plantea cinco componentes de la competencia articulados en tres niveles. Los componentes son: cognitivo, cultural, afectivo, social y praxeológico. Los niveles son: individuo/grupo, entorno social inmediato y organización.

¹⁰ La autora apunta que las tres dimensiones presentadas hasta el momento son los más utilizados en los procesos de evaluación de las competencias profesionales. Considerados como un todo articulado y no como una suma de elementos nos acercan al conocimiento de la competencia profesional. No obstante, otras dimensiones pueden ser consideradas.

De la articulación propuesta entre componentes y niveles podemos extraer algunas ideas interesantes de cara a discernir qué se encuentra en el interior de la competencia profesional¹¹. La interacción a que aludimos se presenta del siguiente modo:

- El componente **cognitivo** está constituido por los *conocimientos* adquiridos en los procesos de formación y por la *imagen* que el trabajador o profesional tiene *de la situación* en la que se ponen en juego las competencias. Es el nivel **individual** el que se articula con el componente considerado.
- El componente **afectivo** está conformado por la *imagen* que el profesional tiene de sí mismo, las *vivencias* que le proporcionan las situaciones profesionales y la *motivación*. En este caso, el es **entorno social inmediato** el que condiciona el componente afectivo.
- El componente **social** comprende el reconocimiento de la actividad profesional por parte del **entorno social inmediato** y por parte de la organización.
- El componente **cultural** repara en la influencia de la cultura en las competencias individuales. En este sentido, el **entorno social inmediato** y la **organización** son los que influyen en el mencionado componente.
- Finalmente, el componente **praxeológico** hace referencia a la *práctica* en la que se produce la acción competente. Es además lo observable de la competencia y, por consiguiente, el elemento central en la evaluación.

En la propuesta del citado autor cabe considerar los diferentes componentes desde la perspectiva de la evaluación. En cada uno de ellos aparecen especificados distintos indicadores que pueden ser considerados a la hora de plantear la evaluación de las competencias profesionales.

El modelo explicativo, que nos sirve como referente inicial para plantear el tema de la evaluación de las competencias profesionales, considera los siguientes elementos:

- Las **capacidades cognitivas, conativas y afectivas** que la persona dispone y que pone en juego a la hora de proceder en un contexto profesional. Aunque las propuestas de capacidades pueden ser genéricas, debemos

¹¹ Cabe añadir que la propuesta del citado autor es más procesual que estática. La relación de los distintos componentes con los niveles propuestos, da idea de la complejidad del objeto de evaluación, por la importancia que los aspectos individual y social (inmediato y mediato) tienen en la configuración de la competencia.

destacar aquellas que son claves para el ejercicio profesional. Por tanto, las que están especificadas pensando en los entornos de trabajo¹².

- Los **conocimientos**, las **actitudes y valores** y los **procedimientos** son otros subobjetos cuando de los que se trata es de evaluar las competencias profesionales. Consideramos estos subobjetos como el conjunto de **saberes** que son aprendidos en los momentos de formación. Por ello, más que aislados están interrelacionados, como el caso de las capacidades, formando ambos **componentes básicos** el conjunto de recursos que, al decir de Le Boterf (1995), forman el conjunto de recursos con que el individuo cuenta a la hora de proceder de manera competente.
- Al estar los componentes básicos citados inmersos en un **contexto**, será necesario considerar las características del mismo. En este sentido, nos interesa averiguar hasta qué punto el contexto facilita los citados recursos al profesional para poder poner en juego y, si cabe, desarrollar su competencia. Algunos elementos que pueden ser destacados del contexto van desde lo más genérico hasta lo más específico: oferta de formación, características de la organización del trabajo, estructura de la profesión, contexto concreto del trabajo (puesto de trabajo), etc.
- Finalmente, los componentes a que hemos aludido no pueden ser considerados de manera estática. Por ello, se ponen en **acción** para dejar entrever la actuación profesional competente. No sólo las **actividades profesionales** son de interés. También las **necesidades, intereses y experiencias** del profesional son la garantía de una acción profesional que pueda ser considerada como competente.

¹² Por ejemplo, la capacidad de comunicación verbal es genérica para muchos perfiles profesionales pero específica para el perfil del formador.

3.4.- La finalidad: para qué evaluar las competencias profesionales

Tejada (1997b), aglutina las distintas funciones que puede tener la evaluación en tres finalidades: diagnóstica, formativa y sumativa. El análisis de cada una de estas finalidades nos permitirá concretar cuál debe ser la finalidad de la evaluación de las competencias profesionales.

La *finalidad diagnóstica*, cuando el objeto a evaluar son las competencias profesionales, nos aporta la información sobre el nivel de entrada; es decir, el grado de competencia que dispone el profesional. Como tal, puede ser considerada como evaluación de necesidades (Rummler, 1990). En este sentido, Bohigas, Ferrer y Pont (1992) ubican los estudios de competencias como procedimientos para la evaluación de necesidades. En su propuesta, los estudios de competencias están centrados en las personas. Por tanto, el diagnóstico se refiere a las características de los profesionales.

Podemos añadir, como complemento a las necesidades que tan interesante es evaluar éstas desde la perspectiva de las competencias, como la consideración de las necesidades e intereses de las personas. No podemos olvidar que la actuación competente puede verse influida por las características apuntadas, complementarias a las necesidades y, sin duda, muy presentes en los adultos.

Complementariamente, podemos considerar que la evaluación diagnóstica es también un proceso de evaluación del contexto. Así, si el contexto es parte integrante de la concepción de la competencia profesional, será preciso atender a algunos aspectos del mismo que, desde la perspectiva que nos ocupa, merecen ser mencionados:

- Por una parte, el contexto de empleo general y específico. Tanto si hacemos referencia al mercado de las políticas de empleo, como si consideramos sectores o familias profesionales concretas, derivar el estudio a perfiles profesionales u ocupacionales concretos, es una manera de acercarnos al contexto configurados de la competencia profesional.
- El contexto de trabajo en el que la persona debe ser competente es otro de los marcos de referencia básicos. No sólo por el valor que las experiencias y la acción puedan tener en la generación, transmisión y desarrollo de las competencias, sino también por la necesaria adaptación de las mismas a contextos concretos. Además, el contexto próximo de trabajo es, por sí mismo, condicionador de las competencias necesarias o requeridas. Sin entrar en detalle sobre si cada contexto requiere y/o proporciona competencias específicas o competencias genéricas adaptadas, conviene

considerar la importancia del entorno en la delimitación de las competencias por ser uno de los referentes básicos para el diagnóstico que, además, desde la evolución del mismo, supondrá procesos continuos de interrogación sobre el estado de las competencias en los contextos concretos.

La *finalidad formativa*, cuando lo que nos ocupa es la competencia profesional, debe considerar la competencia como un proceso y no como un estado que se evalúa periódicamente en momentos predeterminados.

Si consideramos que la competencia profesional evoluciona en el tiempo por la interacción con los contextos de trabajo y las características de las personas, atender a la evaluación formativa es una necesidad real e ineludible. Esta finalidad permitirá la adecuación de las competencias profesionales previamente establecidas a la evolución de las características de las mismas. Además, complementariamente al modo de proceder con las competencias profesionales pre-establecidas, podemos considerar que, bajo dicha función, las competencias no deberán estar excesivamente detalladas por cuanto que, al asumir su evolución temporal y espacial, de poco serviría disponer de listados estáticos y excesivamente detallados como punto de partida para la evaluación.

La *finalidad sumativa* aplicada a la evaluación de las competencias profesionales es, a nuestro entender una de las más consideradas por cuanto que una de las decisiones más apuntadas se orienta hacia la certificación. Por definición, la certificación debe ser considerada como evaluación sumativa. No obstante, hasta llegar a la decisión final, que es la certificación (Mardones, 2000), podemos considerar la evaluación diagnóstica y la formativa como parte del proceso de certificación.

Sobre la certificación volveremos más adelante cuando analicemos otras dimensiones de la evaluación.

Podemos considerar otra finalidad que se relaciona con la repercusión de la competencia en el espacio y en el tiempo. Esta es la *finalidad de impacto*. La evaluación de impacto nos parece fundamental cuando lo que se evalúan son competencias.

La consideración del impacto de las competencias en el contexto es fundamental en la definición de la competencia que hemos adoptado, donde las capacidades y los conocimientos se ubican en un contexto mediante la acción, considerar el impacto es esencial cuando lo que se pretende es evaluar un objeto que no sólo está contextualizado, sino que se contextualiza en un entorno determinado y, por definición, evoluciona con el tiempo. Por ello, aludiendo de nuevo al proceso de certificación, nos parece necesario considerar la evaluación de impacto como un elemento más.

Como afirma Ferrández (2001), estas diferentes orientaciones de la evaluación atendiendo a la finalidad no deben ser consideradas como estados inconexos. Al contrario, la evaluación diagnóstica puede ser comparada con la formativa, con la sumativa y con la de impacto. Asimismo, la formativa con el resto de evaluaciones, etc. Todo ello, permite disponer de un conjunto significativo de datos, de representaciones del fenómeno complejo de la competencia y de indicios que permiten una reflexión desde el objeto de evaluación orientado a la toma de decisiones final que, en el caso de la evaluación de competencias profesionales, como veremos, tiene varias posibilidades.

Por tanto, es necesario el conjunto de finalidades consideradas cuando pretendemos evaluar la competencia profesional. Aunque la finalidad prioritaria pueda ser la sumativa, como en el caso de los procesos de certificación, como tales procesos, y entendiendo que las competencias evolucionan, debe considerarse la diagnóstica (constatar los niveles de entrada), la formativa (al considerar que la certificación es un proceso que no debe acabar en concluir que un profesional es competente o incompetente) y la de impacto (para tomar decisiones en relación con posteriores procesos de certificación). Además, esta consideración de las distintas evaluaciones según la finalidad, no debe concebirse como un proceso lineal sino que, como apuntábamos anteriormente, la relación entre ellas es y debe ser una constante natural propia del carácter procesual que hemos otorgado a la evaluación.

3.5.- Momentos de evaluación de la competencia profesional

Plantear el momento de evaluación de la competencia profesional es de interés cuando asumimos que la competencia evoluciona en función de las características de las acciones profesionales, el contexto y las personas que la ponen en juego. Por ello, recurrimos a Tejada (1997a), que apunta que el momento evaluativo está estrechamente relacionado con la finalidad de la evaluación. A partir de sus propuestas, establecemos la relación existente entre ambas dimensiones (véase cuadro 3.2).

El hecho de aludir a los momentos de evaluación resulta significativo a la hora de planificar el proceso evaluativo de las competencias profesionales. Por tanto, la relación establecida entre los diferentes momentos y las diferentes finalidades permiten gran variedad de decisiones a tomar. Tanto si se trata de procesos de evaluación de competencias que se orientan a la certificación en un contexto amplio, como si se trata de evaluaciones en contextos particulares (por ejemplo, la empresa), reparar en los diferentes momentos a considerar beneficia el proceso de planificación y, además, junto con la finalidad, permite que las decisiones que puedan tomarse sean variadas y contextualizadas en cada contexto y momento.

FINALIDAD	MOMENTO	OBJETIVOS	DECISIONES A TOMAR
Diagnóstica	Inicial	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar las características de las personas (capacidades, conocimientos, intereses, necesidades, experiencias, etc.) • Identificar las características de la acción profesional (tareas, actuaciones, procesos de trabajo, etc.) • Identificar las características del contexto profesional general y específico (organización del trabajo, tecnologías, competitividad, etc.) • Valorar la adecuación entre las características individuales (de las personas) y sociales (de la acción y del contexto) 	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciar acciones formativas en caso de diferencias significativas entre las características individuales y sociales. • Iniciar acciones no formativas (remuneración, selección, promoción, contratación, etc.) en caso de diferencias significativas entre lo individual y lo social
Formativa	Continua	<ul style="list-style-type: none"> • Dar información a las personas sobre la pertinencia de sus competencias en un contexto determinado. • Identificar los puntos críticos en los procesos de desarrollo de las competencias • Optimizar los procesos de trabajo en función de las competencias requeridas y/o poseídas por las personas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciar acciones de formación continua que adapten lo individual a lo social. • Proponer cambios en el contexto para la adecuación entre lo individual y lo social.
Sumativa	Final	<ul style="list-style-type: none"> • Verificar la posesión de determinadas competencias profesionales • Valorar la pertinencia de las competencias puestas en juego en un determinado contexto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Certificación, acreditación y validación de las competencias profesionales. • Aceptación o rechazo de las competencias puestas en juego en un contexto determinado por los profesionales.
Impacto	Diferida	<ul style="list-style-type: none"> • Verificar la permanencia de las competencias profesionales en un determinado contexto. • Identificar las posibles evoluciones de la competencia profesional 	<ul style="list-style-type: none"> • Certificar (re-certificar) las competencias profesionales. • Proponer acciones formativas y no formativas para la actualización de las competencias

Cuadro 3.2.: Relaciones entre finalidad y momento evaluativo en base la competencia profesional como objeto (a partir de Tejada, 1997a)

3.6.- Modelos de evaluación de la competencia profesional

Cuando lo que se promueve es un proceso de evaluación de competencias profesionales, es preciso que nos posicionemos, como ya hemos argumentado, ante una determinada concepción entorno a la evaluación como objeto de estudio. Ello nos conduce, inexorablemente, a plantear el enfoque que deseamos dar a dicho proceso.

Posicionarnos respecto a un enfoque u otro de evaluación nos lleva, en primer lugar, a diferenciar dos grandes métodos de evaluación que, aunque presentes de manera complementaria en muchas prácticas evaluativas, manifiestan características diferenciales en función de la naturaleza de los elementos que ponen en juego. Nos estamos refiriendo a la ya tradicional diferenciación entre métodos cualitativos y métodos cuantitativos.

Tejada (1997b) sintetiza, comparando ambos métodos, las diferencias clave entre la evaluación cuantitativa y la evaluación cualitativa (véase cuadro 3.3)

Aunque lo lógico parezca entrar a continuación en el análisis de los principales modelos de evaluación, obviaremos una descripción de los mismos para centrarnos, a continuación, en lo que nos ocupa en este trabajo; esto es, precisar qué aspectos deben considerarse en la evaluación de la competencia profesional. Con ello, propondremos algunos modelos de evaluación específicos de competencias.

EVALUACIÓN CUANTITATIVA	EVALUACIÓN CUALITATIVA
↓	↓
1. Naturaleza de la realidad	
- Estable y fija - Unidad en la naturaleza, mecánica	- Dinámica y cambiante - Rechazan la unidad de la naturaleza
2. Relación objeto-sujeto	
- El individuo como sujeto pasivo de la realidad - Interesado por la búsqueda de hechos o causas, centrándose en las conductas observables	- El individuo como agente activo constructor de la realidad en la que está inmerso - Interesado por comprender no sólo las conductas manifiestas
3. Finalidad de la evaluación	
- La evaluación se refiere al éxito o al fracaso del logro de los objetivos - Énfasis en los productos	- La evaluación no sólo se refiere a objetivos, sino a necesidades y valores sociales, solución de problemas localizados - Énfasis en los procesos
4. Contexto	
- La evaluación es ajena al contexto	- La evaluación debe tener en cuenta las particularidades de cada contexto
5. Papel del evaluador	
- El evaluador está al margen de los datos con una perspectiva teórica	- El evaluador necesita esquemas explicativos para acercarse a cada realidad. Su perspectiva con relación a los datos le permitirá comprender y elaborar una explicación de los fenómenos en relación con su ocurrencia en la realidad
6. Metodología	
- Se basa en el método hipotético-deductivo, comparación de grupos, comprobación, etc. - La estrategia es particularista	- Se basa en el método inductivo, exploratorio, descriptivo, expansivo, estudio de casos, etc. - La estrategia es holística
7. Diseño	
- Diseños y planes rígidos	- Diseños flexibles que se configuran con los datos
8. Instrumentos	
- Instrumentos básicos: tests estandarizados, pruebas objetivas, observación sistemática	- Instrumentos múltiples: entrevistas, cuestionarios, etnografías, informes, etc.

Cuadro 3.3.: Comparación entre evaluación cuantitativa y cualitativa (Tejada, 1997b: 270-271)

La literatura sobre la competencia profesional no es muy profusa en el establecimiento de modelos que nos orienten en el proceso de evaluación¹³. En parte, esta falta es lógica por el carácter social y contextual de la competencia que obliga a modelos particulares arrojados bajo paradigmas o enfoques cualitativos.

¹³ En cambio, sí que se plantean modelos explicativos de la competencia profesional (véase el capítulo 2 de este trabajo).

En cualquier caso, ofreceremos una síntesis de algunos modelos que se ocupan del particular con el fin de destacar los elementos que se ponen en juego.

Para ello, atenderemos a dos visiones diferenciadas que, a nuestro entender, se dan en relación con el enfoque modélico que puede tomar la evaluación de las competencias profesionales. Por un lado, tenemos evaluaciones genéricas, aplicadas a contextos amplios y que se constituyen como sistemas de certificación. Aunque dichos sistemas deben ser considerados más como modalidades de evaluación que como modelos propiamente dichos, representan uno de los enfoques cuando se trata de evaluar competencias profesionales. Por este motivo, reparar en la descripción de dichos sistemas nos parece fundamental en este apartado. Además, la generalización de estos sistemas de certificación en el contexto europeo hace que debamos detenernos, ni que sea brevemente, en su descripción.

Por otro lado, tenemos evaluaciones específicas que son aplicadas en contextos concretos. Así, la empresa también evalúa competencias profesionales. No obstante, en este contexto específico abundan más las prácticas que la propuesta de modelos de evaluación de competencias. Así, sobre un esquema básico propuesto desde el contexto de la empresa, atenderemos a las propuestas específicas de evaluación de las competencias.

3.6.1.- Los sistemas de certificación y los enfoques y/o modelos adoptados para la evaluación de competencias

Los sistemas de certificación surgen en el contexto europeo a partir de los años 80. Más allá de la especificidad de cada contexto, aparecen como la necesidad de dar una respuesta a una situación contextual (económica, social, de empleo, etc.) cambiante. Berton (1999) considera que existen, en el contexto europeo, dos modalidades¹⁴ básicas en la evaluación (certificación) de la cualificación y de la competencia profesional:

- La que se rige por la lógica del **diploma**. La evaluación considera los resultados de la evaluación de la formación. La adaptación de las competencias se efectúa en las empresas en función de sus características estructurales, de sus objetivos y de cultura.
- La que se rige por la **norma**. Los estándares profesionales se establecen a partir del análisis de las cualificaciones en las situaciones de trabajo sin la consideración de las modalidades de adquisición de las cualificaciones. La norma está limitada a un campo profesional particular.

¹⁴ Aunque la autora alude a modelos, consideramos que son modalidades que, en todo caso, pueden agruparse frente a determinados modelos de evaluación.

Cada país puede combinar ambas modalidades de certificación. No obstante, las características del contexto laboral y del contexto educativo condicionan la articulación de ambas modalidades.

De manera parecida, Vargas (2000) considera que coexisten dos tipos de certificación: una, que el autor denomina “tradicional”, está basada en los títulos; otra, basada en normas o referenciales, utiliza la competencia como elemento sobre el que se construye el sistema. Sus propuestas se recogen en el cuadro 3.4.

CERTIFICACIÓN TRADICIONAL	CERTIFICACIÓN POR COMPETENCIAS
• Expedida al final de un ciclo formativo	• Expedida al final de una evaluación
• Basada en pruebas teóricas y prácticas usualmente en aulas y talleres didácticos	• 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 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

Cuadro 3.4.: Comparación entre la certificación basada en competencias y la certificación tradicional (a partir de Vargas, 2000)

La generalización de los sistemas de certificación, según diferentes autores, tiene sus razones. Para Merle (1997), Medina (1998), Mertens (1998) y Colardyn (2000), las siguientes razones justifican la existencia de sistemas de certificación:

- Permiten reajustar lo que se adquiere en los sistemas de formación inicial y lo que se adquiere a lo largo de la vida profesional.
- Cuestionan el papel preponderante de los conocimientos académicos en los sistemas de formación, que supone un freno en la integración de la empresa en el sistema formativo.
- Constatan que muchos conocimientos y competencias útiles en la vida profesional se aprenden en situaciones informales y no formales.
- Permiten disponer de un sistema de validación externo que, desde las competencias, constituya el medio de regulación para ofrecer acciones formativas vinculadas al mundo productivo.
- Reafirman la necesidad de la educación permanente en un contexto que requiere de acciones continuas de formación y aprendizaje que transcurren a lo largo de toda la vida profesional.

- Son sistemas que pueden luchar contra la exclusión en la sociedad de la información permitiendo, no sólo el reconocimiento de las competencias adquiridas en procesos de educación y formación, sino también el reconocimiento de las experiencias profesionales.
- Permiten vincular la formación que se desarrolla en las instituciones educativas con la que tiene lugar dentro de la empresa.
- Son un referente para estructurar y organizar la formación profesional de manera modular, facilitando un acceso flexible a la misma.

En el cuadro 3.5 aparecen descritas las características de algunos sistemas de certificación en el contexto europeo. Como podemos comprobar, los referentes contextuales de cada país condicionan el sistema de certificación. A esta constatación, podemos añadir otra razón que justificaría las diferencias entre los diferentes países y la inexistencia, por ahora de un sistema unificado en el contexto europeo. Nos referimos a razones más tendenciosas que contextuales. Mientras cada contexto pone sobre la mesa elementos particulares para la discusión, mejor puede ser para cada uno de ellos atender a ayudas específicas para el desarrollo de su propio sistema. Por ello, en el cuadro de síntesis hemos añadido la propuesta Europea descrita sobradamente por Merle (1997).

	INGLATERRA	ALEMANIA	FRANCIA	ESPAÑA	UNIÓN EUROPEA
CARACTERÍSTICAS DEL SISTEMA DE CERTIFICACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • El sistema surge como necesidad de regular un sistema de formación profesional disperso. • Las calificaciones inglesas describen las competencias pertenecientes a un empleo y estructuradas en grandes niveles. • Una Cualificación Profesional Nacional (NVQ) contiene las competencias profesionales validables pero elude referencias a acciones de formación. • Las cualificaciones profesionales son unidades que se validan separadamente aunque la suma de las partes definen el todo. • Aunque el elemento definidor del sistema de certificación pasa por la verificación de la tarea, las últimas modificaciones consideradas utilizan procedimientos para verificar la posesión de los conocimientos que inciden en la actividad profesional. 	<ul style="list-style-type: none"> • La más relevante es la implicación de la empresa en el proceso de certificación: las empresas intervienen activamente en el proceso de certificación y el título derivado de dicho proceso es reconocido en la contratación de personal. • La preparación de los títulos profesionales se realiza sobre la base de la concertación y del análisis de la actividad profesional. • El establecimiento de los referenciales para la certificación se traducen fácilmente en actividades de formación. • Se establece una certificación desde la formación inicial y desde la formación continua • El sistema está regulado por la demanda de la empresa y por los sindicatos que participan en el mismo activamente 	<ul style="list-style-type: none"> • El sistema francés está basado en la existencia de unos referenciales de empleo elaborados por concertación con los agentes sociales. • Sobre la base de estos referenciales se estructuran los títulos de la formación inicial, de la formación continua y de las actividades formativas más próximas a la realidad de las empresas. • El sistema está condicionado por los títulos de formación inicial más que por otros. • Puede caracterizarse el sistema de rígido aunque orientado a la calidad de la formación inicial. • Recientes acciones se orientan a considerar en el sistema de certificación la validación de la experiencia profesional. 	<ul style="list-style-type: none"> • El sistema de certificación español integra en el Sistema de Cualificaciones Profesionales el catálogo de títulos profesionales (formación inicial) y los certificados de profesionalidad (formación continua y formación ocupacional). • El referente del sistema está en los estándares de competencia propios y específicos de los distintos campos ocupacionales de la actividad productiva. • Sobre la base de los estándares de competencia y de los criterios de ejecución propios de cada perfil profesional, se estructura la oferta formativa en los diferentes subsistemas de formación profesional. • Se reconoce que el logro de la competencia puede ir más allá de las acciones formativas proponiendo, en este sentido, el reconocimiento de aprendizajes no formalizados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Próximo al modelo inglés por cuanto utiliza el referente de competencia profesional. • La referencia a la noción de empleo o profesión tiende a desaparecer. • Pretende verificar el dominio de un conjunto de competencias sin que éstas se refieran a un contexto profesional particular. • El sistema presupone la visión de un mercado de trabajo regido por la oferta y la demanda de competencias. • Está basada la certificación en la superación de pruebas que no están específicamente correlacionadas con los rendimientos en situaciones de trabajo. • La acreditación europea tiene el mérito de poner en evidencia los numerosos puntos débiles de otros sistemas al plantear la “problemática” de la transferibilidad de las competencias profesionales.

Cuadro 3.5.: Algunas modalidades de certificación en el contexto europeo (a partir de Merle, 1997, Berton, 1999, Charraud, 2000, Mardones, 2000 y Rueda, 2000)

Los sistemas de certificación que hemos presentado se orientan hacia competencias y cualificaciones. No obstante, nos detendremos en uno de los pioneros en el contexto europeo que, además, tiende a ser imitado, aunque sea en parte, por otros sistemas que se están configurando o reconfigurando en la actualidad. Además, es un sistema que parte de un modelo de evaluación basado en la norma y que tiene tantos detractores como defensores. Nos referimos al modelo promovido en el contexto inglés por el Consejo Nacional de Formación Profesional (National Council for Vocational Qualifications, NCVQ) en el Reino Unido (excepto para Escocia).

La evaluación basada en competencias en el Reino Unido se inicia a partir de 1986, cuando se crea el NCVQ. El citado Consejo tiene como tarea el establecimiento de un sistema de Cualificaciones Profesionales Nacionales (National Vocational Qualifications, NVQ).

A grosso modo, el modelo del NCVQ ofrece lo siguiente (Sims, 1991):

- Grupos de competencias (unidades, elementos y criterios de realización) derivados del análisis del rol profesional u ocupacional.
- Procesos de evaluación a través de los cuales la actuación personal se compara o relaciona con los elementos y criterios constitutivos de los grupos de competencia.
- Créditos por unidades de competencia.
- Indicaciones de las áreas en las que las personas deben adquirir competencias (identificación de las necesidades de formación).

El modelo regula, de manera pormenorizada, el proceso de cualificación. Parkes esquematiza dicho proceso destacando sus principales fases:

- Los Órganos Sectoriales Principales (Lead Industry Bodies), representantes de los sectores profesionales, redactan y presentan las competencias necesarias, junto con un proceso de evaluación que suele diseñarse con la ayuda de los órganos de certificación.
- Los órganos de certificación presentan al NCVQ sus cualificaciones, incluido un proceso de evaluación para su reconocimiento.
- El Consejo reconoce las cualificaciones presentadas, por un periodo de cinco años, si cumplen los criterios requeridos. La concesión del certificado debe basarse en los “niveles exigidos para actuar en el empleo”.

- Una vez obtenido el reconocimiento, la cualificación pasa a ser una Cualificación Profesional Nacional (NVQ);
- Los certificados que pueden concederse pueden atender a una cualificación completa o a unidades sueltas, cada una de las cuales comprende diversos elementos de competencia.
- No es necesario seguir un curso o un plan de estudios determinado para obtener una NVQ. En teoría la evaluación puede realizarse en un centro de evaluación reconocido, que podría ser el lugar de trabajo (1994: 26).

Wolf (1994), por su parte, describe de manera más específica el contenido de una cualificación para que sea reconocida como tal. Su estructura supone disponer de una serie de elementos constitutivos y unificados. Así, las NVQ tienen una estructura modular basada en unidades. Las **unidades de competencia** son grupos de elementos de competencia y de criterios de actuación asociados que forman una actividad o una subárea de competencia dotada de significado y de valor independientes en el área de empleo de la NVQ.

Un **elemento de competencia** es la descripción de algo que una persona que trabaja en un área profesional determinada debe ser capaz de hacer. Esto es una acción, un comportamiento o un resultado dotados de un significado real en el sector profesional pertinente. Los elementos de competencia descritos se configuran como enunciados muy generales que pueden ser válidos en gran número de contextos y actuaciones variables.

La evaluación de las competencias se concreta mediante **criterios de actuación** asociados a cada elemento de competencia. Dichos criterios son enunciados muy específicos que ayudan al evaluador a juzgar si un individuo puede ejercer una actividad en el lugar de trabajo con el nivel necesario. Los criterios de actuación fijan de manera explícita unidades de medida de los resultados. Así, la competencia puede acreditarse cuando un candidato demuestra cumplir con todos los criterios de actuación.

La estructura de las NVQ puede verse esquematizada en la figura 3.2.

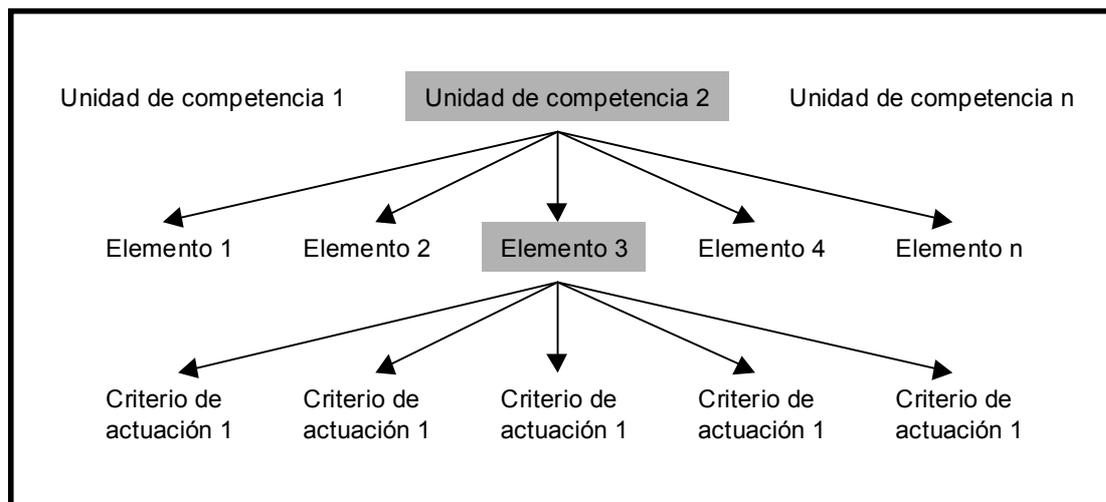


Figura 3.2.: Estructura y relación entre los diferentes elementos de una NVQ

Esta aproximación basada en competencias ofrece, para Sims (1991), una serie de posibilidades

- Ofrece un marco coherente.
- Permite tener una visión clara sobre los elementos constitutivos del rol efectivo de los trabajadores.
- Permite clarificar las necesidades específicas de formación.
- Anima a las personas a tener más control sobre su propio aprendizaje.
- Evita procesos de formación repetitivos o innecesarios reduciendo la probabilidad de acciones irrelevantes.

Podemos destacar otras que tienen relación con los aspectos más relevantes de la propuesta:

1. El desarrollo de cada uno de los elementos permite, de manera conjunta, lograr la cualificación de las personas.
2. Los criterios de actuación, como elementos concretos del modelo, son los que especifican los conocimientos y procedimientos necesarios para el desarrollo de una ocupación o profesión.
3. La valoración de las experiencias, conocimientos y habilidades trasciende a las adquiridas en el mundo de la educación formal, asumiendo que también la familia, el trabajo u otros referentes son condicionadores a la hora de generar competencia.

4. El modelo asume tres tipos de competencias: las *esenciales*, a considerar para todos los trabajadores (por ejemplo, de una determinada familia profesional); las *suplementarias*, para los profesionales de un determinado perfil; las *personales*, en función de las características, valores y rasgos de cada trabajador.
5. El modelo debe desarrollarse mediante procesos grupales y no impuestos; esto es, negociando los elementos a considerar.
6. Conduce a un planteamiento de evaluación integral desde la finalidad. Así, permite diagnosticar las necesidades (evaluación diagnóstica), permite tomar decisiones en el proceso en tanto que aporta feedback (evaluación formativa) y permite emitir juicios de valor concretos (evaluación sumativa). Aunque no se especifique, podríamos añadir, una cuarta finalidad que conduciría a tomar decisiones en función de los resultados aplicados a un contexto cambiante (evaluación de impacto).

En relación con lo comentado, Wolf apunta lo siguiente:

“Un sistema basado en las competencias aventaja a las formas tradicionales en que es transparente y en que da exactamente lo que se describe. Y puede darlo porque los criterios de actuación están tan claramente definidos que el examinador está en condiciones de determinar (...) si un candidato los cumple o no. Ha de haber (...) una relación unívoca entre los criterios y las competencias, y entre la evaluación y los criterios.” (1994: 33-34).

Para Stewart y Hamlin (1993) varias son las ventajas de la iniciativa de las competencias:

- Es de ayuda para programar la formación, tanto en el sistema educativo como en las organizaciones concretas.
- Desarrolla y estimula la investigación desarrollando estándares y mejorando las metodologías de evaluación.
- Ordena y clarifica las cualificaciones, tanto para poderlas definir como para poderlas comparar.
- Abre la posibilidad de dar crédito y reconocimiento a las cualificaciones en todos los sectores, así como la posibilidad de que las personas adquieran una cualificación reconocida. Con ello, se benefician los individuos y las organizaciones.

Stewart y Hamlin (1993) proponen que los factores clave de un sistema de reconocimiento, evaluación y certificación de competencias profesionales son los siguientes:

- Eliminar las barreras de acceso a programas y desarrollo.
- Reconocer la capacidad actual de las personas.
- Extender la flexibilidad es lo más importante. La flexibilidad no sólo debe considerarse en la entrada sino también en el proceso de evaluación.
- Reconocer las variaciones de las cualificaciones.
- Orientar el sistema hacia la práctica

Si el concepto de competencia era económico, parece ser que se ha vuelto demasiado complejo. Como plantea Wolf,

“Se cuestiona asimismo si este enfoque resulta apropiado para un mundo en el que se suceden a gran velocidad los cambios tecnológicos y en el que los límites entre los puestos de trabajo están muy difuminados. (...) No podemos dejar de señalar el contraste entre la aparente sencillez y amplitud del concepto de ‘competencia’ y su aplicación práctica en la realidad, rígida y restrictiva”. (1994: 35).

Canning (1998), analizando el sistema de certificación escocés (SVQ) apunta las siguientes críticas hechas al sistema:

- Ambiguo lenguaje de los estándares.
- Variabilidad de la evaluación.
- Excesiva burocratización

No obstante asumimos que las ventajas apuntadas son también inconvenientes. Enumeremos algunos de ellos, tomados de diferentes fuentes:

- En ocasiones, los criterios referidos a una profesión bien pueden referirse a otra. Por este motivo, para evitar las divagaciones en un sistema en el que todo está muy sometido a control, se generó un nuevo concepto a considerar en la evaluación de competencias. Este es el de la **declaración del rango**.

La declaración del rango supone establecer los límites dentro de los cuales debe mantenerse la actuación de un profesional para que sea considerada como competente; es decir, contextualiza los criterios de actuación para aclarar si se está examinando a un profesional o a otro, por ejemplo, dentro de una misma familia profesional.

- Aún así, la declaración del rango no evitaba todas las ambigüedades. Una de ellas es la de la consideración de los requisitos relativos a los conocimientos necesarios para ejercer la actividad competente. Por ello, se añadieron especificaciones para la evaluación de los citados conocimientos.

Los intentos de especificar los resultados con tanta claridad en el marco del NCVQ están, al decir de Wolf (1994), destinados al fracaso. Las argumentaciones sobre tal destino son las siguientes:

1. Muchos de los criterios de actuación definidos resultan muy estrechos y demasiado específicos.
2. Por mucha precisión que se alcance a la hora de definir los criterios, siempre puede quedar la sensación de que deban definirse de manera más específica.
3. En ocasiones, la competencia puede adscribirse a comportamientos muy distintos por la falta de univocidad que se da aunque los criterios a considerar sean “claros”.

Destaquemos la afirmación de Wolf al respecto, sobre la evaluación de las competencias profesionales:

Un enfoque basado en las competencias puede constituir una valiosa ayuda para el formador o el educador, porque obliga al sistema a centrarse en los objetivos que pretende alcanzar. Sin embargo, vincular la medición y la acreditación al concepto de competencia plantea de inmediato graves problemas. (...) Ciertamente, a nivel europeo, la medición basada en competencias no es el método para solucionar los desacuerdos ni para propiciar un entendimiento común allá donde no existe ninguno.” (1994: 37).

Analicemos detalladamente los componentes de la definición para aportar algunas aclaraciones en relación con la evaluación de las competencias en el marco de las NVQ.

La importancia que el modelo adoptado por el NCVQ concede a los resultados y a su “transparencia” es una de las características distintivas de la teoría de evaluación basada en la “referencia a criterios” (Wolf, 1994) ubicada en la época del profesionalismo y en los esfuerzos institucionales por profesionalizar la evaluación (Stufflebeam y Shinkfield, 1993).

Para Wolf, los componentes de la evaluación basada en competencias que se consideran en el marco de las NVQ son los siguientes:

1. *“La importancia concedida a los resultados múltiples, considerados diferenciadamente y por separado.*

2. *El convencimiento de que tales resultados pueden y deben especificarse hasta que resulten claros y 'transparentes', de modo que los evaluadores y los 'terceros' sean capaces de entender lo que se está evaluando y los objetivos que deberían alcanzarse.*
3. *La desvinculación de la evaluación de instituciones o programas de enseñanza concretos" (1994: 32).*

En relación con estas aportaciones, nos parece significativo detenernos en dos aspectos apuntados por dichos autores que nos parecen centrales: la flexibilidad y la variabilidad.

La flexibilidad tiene que ver, entre otros aspectos, con la definición que de competencia se considera. El sistema de National Council of Vocational Qualification (NCVQ) tiene que ver con la posesión total de competencia por parte de la persona que es evaluada. Eso implica ser competente en todos los aspectos del trabajo u ocupación en un contexto de empleo reconocido. Si el sistema considerara la noción de "potencial de competencia" o "competencia umbral" (por debajo de la cual una persona no puede ser considerada competente), indicaría que un candidato puede desarrollar su competencia adaptando sus propias posibilidades a las demandas del entorno (social u organizativo).

Con ello, para Stewart y Hamlin (1993), las cualificaciones deberían basarse en la evaluación del potencial o la capacidad más que en la consideración única de la competencia como un todo estático y global. Podemos añadir, por nuestra parte que, además de considerar la flexibilidad, el sistema conseguiría un equilibrio entre las necesidades sociales y las necesidades individuales sin imponer socialmente la posesión de un determinado grado de competencia.

Por otra parte, la propuesta de los autores (Stewart y Hamlin, 1993) respecto a la relación que establecen entre los tipos de evidencia y los diferentes niveles de cualificación, nos parece destacable (véase figura 3.3). Los niveles de cualificación a que los citados autores hacen referencia son los siguientes (RVQ, 1986: 6):

- Nivel 1: Competencia ocupacional desempeñando un determinado rango de tareas bajo supervisión.
- Nivel 2: Competencia ocupacional desempeñando un amplio rango de las tareas más demandadas y con supervisión limitada.
- Nivel 3: Competencia ocupacional requerida para un satisfactorio desempeño responsable en una ocupación definida o ámbito de empleo.
- Nivel 4: Competencia para diseñar y especificar tareas definidas o procesos y para asumir responsabilidades por el trabajo de otros.

Nivel 5: Competencia a nivel profesional, con dominio de un ámbito relevante de conocimientos y aptitudes (capacidades) para aplicarlos a un nivel superior del 4

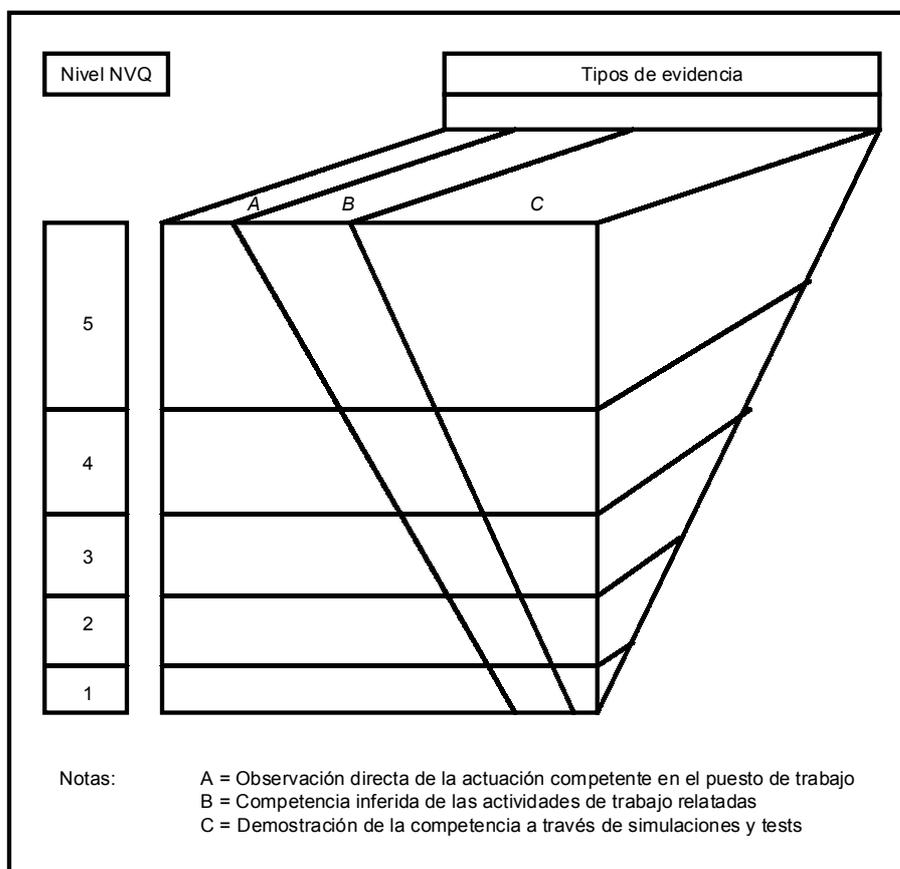


Figura 3.3.: Relación entre los tipos de evidencia y los niveles de cualificación considerados por el NCVQ (Stewart y Hamlin, 1993: 8)

La evaluación de la competencia debe considerar las diferencias entre las diferentes cualificaciones. Para las cualificaciones más básicas (nivel 1), la metodología principal de evaluación es la observación directa. Por el contrario, para niveles más elevados (nivel 5, por ejemplo), la competencia puede evaluarse atendiendo de manera significativa a otros tipos de metodologías tales como simulaciones, cuestionarios, descripciones de los propios profesionales, etc. La tridimensionalidad que adquiere la figura está justificada por la aportación de los profesionales a la evaluación de la competencia. Los niveles más altos de cualificación suponen considerar no sólo lo que deben hacer los profesionales, sino también lo que los mismos opinan sobre lo que deben hacer.

Nos parece significativo atender a los tipos de evidencia por la importancia que estos tienen cuando se intenta guiar un proceso de evaluación de competencias profesionales.

No obstante, Mertens (1998) afirma que el problema de la norma está en la transferibilidad y en la efectividad de la misma. Así, cuanto más efectiva es la norma, digamos que cuanto más ‘normativiza’, menos transferible es a contextos concretos.

Por ello, los sistemas basados en la normalización deberán siempre buscar un equilibrio entre la efectividad y la transferibilidad.

Brundrett (2000) se muestra especialmente crítico con el modelo de evaluación de competencias descrito. Critica el modelo por ser excesivamente conductista y por no recoger las consideraciones más acordes con la realidad actual de la competencia. Además, desde su punto de vista, una formación basada en una concepción de la competencia tan restringida plantea problemas que en el contexto laboral actual, los profesionales no pueden tener los referentes exigidos: flexibilidad, autonomía, responsabilidad, etc.

Por ello, aún siendo un enfoque extendido, plantea tantas problemáticas como ventajas. Así, se constata la necesidad de continuar con la investigación bajo parámetros más acordes con lo cualitativo huyendo, si cabe, de los aspectos restrictivos que plantea el modelo. Entre los citados, nos parece que el fundamental está en la orientación conductista que considera. Así, aún partiendo de una consideración contextual de la competencia, no es considerada en el proceso de certificación.

3.6.2.- Propuestas centradas en contextos específicos

Las propuestas centradas en contextos específicos raramente se concretan en modelos de evaluación. Por ello, sólo disponemos de una propuesta que, además, nos parece significativa.

Le Boterf, Barzucchetti y Vincent (1993) proponen un esquema (véase figura 3.4) para la gestión preventiva de las competencias. En el mismo, y como apuntan los autores, es preciso proceder del siguiente modo:

- Análisis de las divergencias entre competencias necesarias y competencias reales y actuales. En este sentido, referidos a la situación actual, se consideran las discrepancias entre las competencias que posee un individuo y las competencias necesarias para un empleo.
- Análisis de las divergencias entre competencias necesarias actuales y competencias necesarias a medio plazo. En este caso, las discrepancias aparecen o se derivan de la comparación entre la situación actual y la situación futura en el ámbito de los empleos.

- Análisis de las divergencias entre competencias necesarias a medio y largo plazo y competencias previsibles reales a medio y largo plazo. Así, volvemos a comparar la situación futura en lo que afecta al individuo y a los empleos.
- Las divergencias manifestadas conducen a la movilización de una serie de variables directas e indirectas.

De la aportación de los citados autores podemos extraer algunas conclusiones en relación con el proceso de evaluación de competencias:

1. La competencia puede equipararse, en el análisis, a procesos de evaluación de necesidades sustentados en el modelo general de discrepancia.
2. Desde la perspectiva de las necesidades, cabe la posibilidad de plantear diferentes tipologías de necesidades tales como las reales, sentidas y potenciales por el impacto que las mismas pueden tener en la gestión preventiva de las competencias. La posibilidad de considerar lo sentido y lo potencial nos parece, en este sentido, muy significativo y enlaza con la posibilidad de atender a lo posible sin esperar a que la reacción se de cuando la discrepancia o problema acontece
3. Las acciones que se proponen (directas o indirectas) son fruto de las discrepancias manifestadas.
4. Las competencias consideran la evolución y, por tanto, reafirman la idea de que las mismas son justificables a un contexto actual y en evolución. Por tanto, no son más elementos estáticos sino que deben someterse continuamente a revisión.