

Figura 3.4.: Esquema simplificado de una gestión preventiva de las competencias (Le Boterf, Barzucchetti y Vincent, 1993: 111)

### **3.7.- Instrumentos para la evaluación de la competencia profesional**

La evaluación de la competencia o competencias profesionales supone reparar en los instrumentos que deben ponerse en juego a la hora de manifestarla. Como en todos los aspectos concernientes a la competencia, cuando se trata de establecer el “con qué” de su evaluación, no existen acuerdos al respecto. Algunos autores aluden a aproximaciones, otros a procedimientos, mientras que otros hacen referencia a instrumentos, técnicas y/o métodos. Más allá de la consabida y asumida confusión terminológica también presente en estos temas, intentaremos aportar una síntesis clarificadora entorno a uno de los aspectos fundamentales de la evaluación de la competencia profesional; este es el del establecimiento de los instrumentos de medida.

Un primer acercamiento a la delimitación de los instrumentos de evaluación nos lo propone McGaghie (1991), que presenta cuatro aproximaciones para evaluar la competencia profesional:

1. **Hábito:** un grupo de expertos definen lo que le incumbe a un profesional. A partir de dichas incumbencias se construye un instrumento que permite evaluar la citada incumbencia (competencia) profesional.
2. **Comités especiales y grupos de expertos:** En este caso, los expertos formulan los criterios y procedimientos que afectan a una profesión o grupo profesional. A diferencia de la anterior aproximación, la muestra representativa de expertos valora criterios amplios que no se reducen a una profesión en un contexto concreto.
3. **Investigación de la práctica profesional:** Especialmente interesante para mostrar lo que los profesionales requieren en base al análisis detallado de su práctica profesional. Para la realización de dicha investigación varios instrumentos son precisados: observación, entrevistas, cuestionarios, etc.
4. **Desarrollo de tests o cuestionarios:** Una vez identificados los criterios, o extraídos los resultados de la investigación de la práctica, pueden construirse instrumentos para evaluar la competencia profesional. En este sentido, esta aproximación estaría en estrecha relación con las anteriormente expuestas.

En este caso, las aproximaciones consideradas hacen referencia a puestos de trabajo concretos y a perfiles o familias profesionales. Más allá de lo general o específico del contexto, destacamos los siguientes aspectos de la propuesta citada:

- La consideración de los expertos para el establecimiento de las incumbencias o criterios que rigen las competencias profesionales.
- La constatación de la necesidad de varios y diversos instrumentos que debidamente interrelacionados permiten la evaluación de la competencia profesional.

De manera parecida, Lévy-Leboyer (1997) considera que existen tres métodos generales para la evaluación de la competencia profesional:

1. Los que identifican y/o interpretan *signos* y que se utilizan para evaluar lo que caracteriza a las personas.
2. Los que constituyen *muestras* que permiten observar a alguien en situaciones características de la actividad profesional.
3. Las *referencias* que atienden a los comportamientos pasados que permiten describir los comportamientos futuros.

De la propuesta de la citada autora podemos destacar lo siguiente:

- Se considera preciso atender tanto a los aspectos personales como a los aspectos contextuales profesionales, en tanto que ambos afectan al quehacer competente así como a lo que por competencia pueda considerarse en un contexto determinado.
- Una relación entre la competencia pasada y presente que afecta a la persona en un contexto concreto como vía para el desarrollo de las competencias.

De manera complementaria, Le Boterf (1998) nos propone tres aproximaciones generales para reconocer la existencia de la competencia. Estas aproximaciones pueden servirnos para planificar el proceso de recogida de información:

1. **Aproximación por las actuaciones.** Se infiere que hay competencia si ciertos criterios de actuación son respetados. Se entiende por actuación los resultados evaluables de la puesta en marcha de las competencias. El juicio es, en este caso, de eficacia y/o de utilidad. La instancia de reconocimiento de las competencias puede ser compuesta por los trabajadores, por responsables, por colaboradores o clientes, siendo todos ellos capaces de testificar que existe un resultado derivado de la actuación profesional.
2. **Aproximación por la concordancia.** Se infiere que hay competencia si la actividad realizada satisface los criterios de realización. Se trata de la apreciación de los expertos de una profesión. Se necesita experiencia para emitir las apreciaciones con legitimidad. En este caso, se trata de apreciar la

concordancia con los criterios de la conducta profesional, pero no la conformidad con un molde comportamental.

3. **Aproximación por la singularidad.** Es preciso, en este caso, reconocer el esquema operacional construido por la persona para realizar la actividad prescrita o para vencer un imprevisto. Si cada respuesta competente, es decir, si cada esquema operacional es singular, no puede haber una correspondencia total entre la competencia real y los referenciales requeridos. El papel de los referenciales no deben ser de moldes sino más bien referentes (*attracteurs*) en función de los cuales las personas o los equipos pueden construir sus propias competencias. Este proceso de evaluación permite, a diferencia de los anteriores, que una persona disponga de información sobre su manera de proceder que manifiesta competencia. De este modo, no sólo será juzgada como competente o no competente, sino que, además, dispondrá de información que le permitirá conocer mejor sus estrategias de acción para mejorarlas, cambiarlas o desecharlas. En este caso, la evaluación es también proceso de aprendizaje y de mejora de las competencias.

El citado autor aconseja utilizar una o varias de las aproximaciones descritas. Así, parece necesario complementar las aproximaciones cuantitativas con las cualitativas. No sólo como “exigencia” de lo propuesto, sino como reconocimiento del valor clave del contexto y de la evolución constante de la competencia profesional.

Otras propuestas se refieren específicamente a instrumentos. Así, Fernández Ríos (1995) considera diferentes instrumentos que pueden ser de utilidad para analizar los puestos de trabajo. Aunque su propuesta no está pensada de manera específica para la evaluación de las competencias profesionales, merece ser considerada por su variedad. Las modalidades propuestas por el autor son las siguientes:

- Observación.
- Entrevista individual y colectiva.
- Reunión de expertos.
- Cuestionario y lista de chequeo.
- Diario de trabajo.
- Incidentes críticos.
- Información de diseño de equipos.

- Grabaciones / filmaciones de actividades del puesto.
- Registros disponibles relativos al puesto.
- Análisis de contenido de documentos laborales.

La propuesta de Parry (1996) también hace referencia de manera específica a instrumentos. Aconseja el citado autor que para que un “listado” de competencias sea fiable, es preciso considerar dos o más de los instrumentos que propone:

- **Cuestionarios, entrevistas individuales y colectivas, técnica de incidentes críticos**, etc. Estos instrumentos identifican las competencias atendiendo a las manifestaciones de las personas que, habiendo reflexionado sobre su trabajo o sobre el trabajo de otros, permiten conseguir un listado de competencias.
- **Observación directa**. En este caso, participando directamente en los procesos de trabajo.
- **Análisis de documentos**. En este caso, los procedimientos de trabajo o las normas internas de las organizaciones permiten identificar los requerimientos de trabajo que pueden ser considerados como competencias.
- **Simulaciones**. Posibilitando con ello el análisis de las situaciones de trabajo.

Destacamos la aportación citada porque del análisis de la misma puede derivarse una clasificación de instrumentos en función de los elementos que permiten considerar en el proceso de evaluación de la competencia profesional:

- Manifestaciones de las personas.
- Procesos de trabajo.
- Normas internas (requerimientos de trabajo).
- Situaciones de trabajo que están sujetas al contexto y a las variaciones del mismo.

McLagan (1997) considera diferentes procedimientos para la evaluación de la competencia profesional. En su propuesta también pueden entreverse diferentes instrumentos como los considerados hasta el momento:

- **Análisis del trabajo** seleccionando los buenos ejecutores, observando cómo realizan su trabajo, registrando los resultados logrados por los ejecutores e indicando lo que debe hacerse o considerarse para conseguir el logro de los resultados. El análisis permite elaborar un documento con tareas, resultados, conocimientos, habilidades y destrezas que el buen ejecutor ha demostrado poseer.
- **Entrevista de incidentes críticos** preguntando a los actuales trabajadores con qué situaciones o retos se enfrentan en su trabajo cotidiano, pueden describirse las tareas o resultados que desean lograrse infiriendo así los conocimientos, las habilidades y las actitudes requeridas.
- **Colección de entrevistas de incidentes críticos** partiendo de los resultados de diferentes entrevistas de incidentes críticos con el fin de asegurar las competencias (tareas, conocimientos, actitudes, habilidades, resultados, ...) en un determinado contexto.
- **Crear suposiciones sobre el futuro** preguntando a expertos las posibles evoluciones contextuales y de trabajo que pueden acontecer y que pueden afectar, de algún modo, a las competencias necesarias.
- **Crear procesos de planificación del trabajo** con el fin de analizar los cambios en las personas y en el mundo del trabajo en relación las competencias necesarias.

Aunque la propuesta parece ser más útil cuando se trata de plasmar las competencias de perfiles concretos o de puestos de trabajo, destacamos la combinación de diferentes procedimientos y agentes como garantía de percepción intersubjetiva de la competencia.

Otros autores, pensando de manera específica en la evaluación de competencias, destacan que los instrumentos más adecuados para la medición de la misma son los que carecen de una excesiva estructuración. Lévy-Leboyer (1997), por ejemplo, atiende a los siguientes:

- **Observación:** Método muy frecuente y aconsejable para puestos de trabajo simples. No obstante, es limitada para puestos de trabajo de alto nivel. En cualquier caso, su aplicación es aconsejable en una primera fase del proceso de evaluación. Por tanto, es pertinente combinarla con análisis documentales y con entrevistas.
- **Autodescripción:** Complementa a la observación y, en ocasiones la reemplaza cuando dicho método es ineficaz.

- **Entrevista:** No estructurada o parcialmente estructurada es de utilidad para percibir aquellos aspectos que desde la autodescripción y desde la observación se aportan.

Lysaght y Altschuld (2000) proponen algunos procedimientos de evaluación de la competencia analizando las ventajas e inconvenientes de los mismos. Como procedimientos que son, consideran la aplicación de varios instrumentos. La propuesta puede verse recogida en el cuadro 3.6.

PROCEDIMIENTO	VENTAJAS	LIMITACIONES
Autodescripción	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anima a la responsabilidad personal.</li> <li>• Reduce los errores derivados de la extrapolación y la generalización.</li> <li>• Bajo coste</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alta subjetividad</li> <li>• La atribución de competencia es cuestionable y con ello, su validez</li> </ul>
Portafolio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incrementa la conciencia del profesional respecto de sus necesidades.</li> <li>• Ayuda a iniciar procesos de reflexión en y sobre la acción y a participar en procesos de formación.</li> <li>• Bajo coste para las agencias de certificación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No evalúa las competencias de manera directa.</li> <li>• Requiere de un tiempo considerable para el profesional.</li> <li>• Requiere de una formación para la utilización del portafolio.</li> </ul>
Evaluación por parte de otros profesionales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anima a la responsabilidad.</li> <li>• Puede revelar prácticas incompetentes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Problemas de extrapolación y generalización.</li> <li>• Dificultades en la búsqueda del consenso a la hora de definir la práctica competente que actúa como referente.</li> <li>• Riesgo de errores en la evaluación.</li> </ul>
Pruebas de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mayor objetividad que la autoevaluación.</li> <li>• Puede ser utilizado como herramienta de desarrollo.</li> <li>• Puede identificar las posibles fuentes de incompetencia (teóricas o prácticas)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tiene un alto coste de preparación y aplicación.</li> <li>• Requiere de mucho tiempo de preparación y aplicación.</li> <li>• Carencia de fiabilidad y de validez.</li> </ul>

**Cuadro 3.6.:** Ventajas y limitaciones de algunos procedimientos para la evaluación de la competencia profesional (a partir de Lysaght y Altschuld, 2000).

Con la intención de clarificar los instrumentos, métodos o procedimientos que habitualmente son utilizados en la evaluación de la competencia profesional, el cuadro 3.7 sintetiza aquellos más significativos atendiendo a sus principales características, ventajas y desventajas en relación con el proceso de evaluación de las competencias profesionales (a partir de Fernández-Ríos, 1995; Lévy-Leboyer, 1996; Parry, 1996 y McLagan, 1997).

Para Rial (1999), la evaluación de las competencias y de las cualificaciones es compleja por considerar dos campos conceptualmente distintos: el de las actividades laborales y el de las aptitudes y características humanas. Por ello, los instrumentos a aplicar para la evaluación de la competencia profesional, deberán considerar tanto lo individual como lo social. Para dicho autor, los instrumentos

para evaluar la competencia profesional, desde la perspectiva del análisis de las situaciones del trabajo, deben caracterizarse por lo siguiente:

- **Generalización:** Los instrumentos deben poder aplicarse a diferentes situaciones por concretas que sean.
- **Simplicidad y pertinencia:** Deben ser de uso fácil y referirse a lo observable, eliminando lo especulativo.
- **Objetividad:** Deben tener apoyo sobre hechos y su utilización y aplicación debe realizarse por equipos multiprofesionales.
- **Aceptabilidad:** Deben considerar tanto los valores dominantes socialmente reconocidos que afectan al trabajo, así como otros valores de carácter hipotético que podrían ser posteriormente reconocidos.



INSTRUMENTOS	CARACTERÍSTICAS	VENTAJAS	INCONVENIENTES
<b>OBSERVACIÓN</b>	Procedimiento que permite acopiar información desde y en el mismo puesto de trabajo. Tanto si es estructurada como no, si es participante o no supone una preparación previa atendiendo a lo siguiente: el sujeto-objeto de evaluación; los tipos de conducta que deben ser observados y el grado de estructuración	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Establecer e identificar objetivos.</li> <li>• Proporcionar conocimiento de un campo de actividad amplio sin necesidad de entrar en detalles.</li> <li>• Disponer de una guía para todo el proceso.</li> <li>• Reunir datos con alta fiabilidad</li> <li>• Permite elaborar un sistema de categorías para posteriores observaciones estructuradas o para diseñar otros instrumentos complementarios (entrevistas, cuestionarios, etc.)</li> <li>• Permite conocer de manera detallada la complejidad de la realidad del trabajo.</li> <li>• Facilita la comprensión de la relación entre el contexto y las conductas ejecutadas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Al estar establecida puede ser que no se consideren aquellos aspectos significativos que contribuyen de manera eficaz a la comprensión de un determinado comportamiento.</li> <li>• Puede darse una dispersión en los datos considerados y una dificultad en la interpretación de los mismos.</li> <li>• La réplica es imposible puesto que se observa una realidad que se considera irreplicable.</li> </ul>
<b>ENTREVISTAS</b>	Permiten obtener información sobre puestos de trabajo entendiendo que la persona entrevistada es un buen conocedor de los mismos. Las entrevistas pueden ser grupales o individuales, abiertas o estructuradas, etc. El papel del entrevistador en cualquier caso es fundamental para obtener la información necesaria. En el proceso de acopio de información debe demandar información, resumir lo aportado, solicitar informaciones complementarias y guiar el proceso para conseguir aquella información que se considera necesaria para el objeto de estudio.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Garantiza una buena descripción del puesto de trabajo.</li> <li>• Es compatible con otros métodos, técnicas o instrumentos.</li> <li>• Puede resultar muy provechosa si los entrevistados son conocedores de los que se analiza.</li> <li>• Permite matizaciones a los procesos de observación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La inversión de tiempo es elevada si se pretende recopilar gran parte de la información sólo mediante este procedimiento.</li> <li>• Aunque sea semiestructurada requiere de una buena preparación. Si no es tal el caso, puede darse que la información recopilada no sea significativa para nuestro objeto de estudio.</li> </ul>

**Cuadro 3.7.:** Características, ventajas e inconvenientes de los principales métodos para el análisis de situaciones de trabajo (inicio).

INSTRUMENTOS	CARACTERÍSTICAS	VENTAJAS	INCONVENIENTES
<b>REUNIONES DE EXPERTOS</b>	Aunque pueden considerarse como entrevistas individuales o grupales más o menos estructuradas, las reuniones con expertos permiten concretar no sólo lo actual sino también lo futuro del puesto, trabajo, perfil, etc. que se analiza. En este sentido, van más allá de la entrevista incorporando técnicas tales como el método Delphi, el grupo nominal, la tormenta de ideas, etc.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fácil de diseñar y ejecutar</li> <li>• Útil para preparar protocolos posteriores (establecimiento de lo ideal del trabajo, por ejemplo).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La aplicación es muy costosa.</li> <li>• La dinámica grupal requiere de una importante inversión de tiempo.</li> <li>• En aplicaciones masivas no es eficaz (con muchos expertos o para analizar muchos puestos de trabajo, perfiles, profesiones, etc.).</li> </ul>
<b>CUESTIONARIOS</b>	Los cuestionarios son listas de ítems ordenadas bajo determinados criterios que permiten responder si determinados aspectos están o no implicados en un determinado contexto, puesto de trabajo o realidad. Estos instrumentos pueden ser de preguntas cerradas o pueden también contemplar preguntas abiertas. Aunque existen cuestionarios específicos para analizar puestos de trabajo, pueden elaborarse de manera específica y a medida en función del objeto de estudio.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fácil de aplicar disponiendo de manera inmediata de la información precisada.</li> <li>• Tiempo relativamente bajo en la elaboración y en la aplicación.</li> <li>• Puede tratarse la información informáticamente.</li> <li>• Permiten comparaciones de diferentes realidades y de los resultados obtenidos mediante otros instrumentos</li> <li>• Su aplicación no requiere de personal cualificado.</li> <li>• La fiabilidad y la validez suele ser alta si se ha considerado en el proceso de elaboración del instrumento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La información que recogen no siempre suele ser la más completa.</li> </ul>

**Cuadro 3.7.:** Características, ventajas e inconvenientes de los principales métodos para el análisis de situaciones de trabajo (continuación).

INSTRUMENTOS	CARACTERÍSTICAS	VENTAJAS	INCONVENIENTES
<b>DIARIOS DE TRABAJO</b>	Procedimiento de papel y lápiz mediante el cual los ejecutores del trabajo registran las actividades que realizan atendiendo a intervalos pactados de tiempo. Suele utilizarse este procedimiento cuando no existen registros documentales sobre el puesto. Aunque puede ser de utilidad en determinados contextos, la información que aportan no está discriminada, con lo que puede ser útil para preparar y aplicar métodos, procedimientos o instrumentos más precisos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es fácil de diseñar, cumplimentar y analizar.</li> <li>• No requiere de personal técnico cualificado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Requiere un trabajo adicional a la persona que lo cumplimenta en tanto que se realiza en el periodo de trabajo.</li> <li>• No refleja la realidad del trabajo sino sólo los ciclos del mismo.</li> <li>• Suele ser rechazado por los que deben realizarlo, puesto que incrementa la carga de trabajo.</li> </ul>
<b>ANÁLISIS DOCUMENTAL</b>	Es un procedimiento de estudio riguroso y sistemático de la documentación que afecta a los puestos de trabajo. Las fuentes específicas pueden ser muy diversas por lo que el procedimiento de análisis estará mediatizado por el tipo de documentos a analizar.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliza información contrastada.</li> <li>• Es interesante para analizar puestos complejos o sobre los que no hay acuerdos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El proceso de análisis es lento y laborioso.</li> <li>• En ocasiones, por las especificidades de la realidad a analizar, puede ser difícil de entender.</li> <li>• Se centra en lo actual sin considerar la evolución de lo profesional.</li> </ul>

**Cuadro 3.7.:** Características, ventajas e inconvenientes de los principales métodos para el análisis de situaciones de trabajo (final).

Más allá de los instrumentos o métodos destacados en la síntesis propuesta (cuadro 3.7), destacaremos los resultados de una investigación realizada en la República Federal Alemana que plantea un método para la evaluación de la “competencia práctica”. Presentaremos las principales aportaciones del proyecto de investigación remarcando aquellos aspectos más significativos del mismo en relación con la evaluación de la competencia profesional práctica (Blum; Hensgen; Kloft y Maichle, 1996). Además, la propuesta nos parece destacable por complementar la propuesta de Rial (2000), al considerar lo individual en relación con lo social.

La citada investigación consideró dos enfoques definitorios del término “competencia profesional práctica”:

- Enfoque práctico que gira entorno a la práctica como proceso. La práctica supone poner en juego la competencia. Por tanto, el proceso práctico puede sistematizarse para evaluar el grado de competencia de una persona en una situación profesional determinada (real o simulada).
- Enfoque analítico que estudia las condiciones de una práctica profesional competente; es decir, conocimientos, técnicas, facultades prácticas y cualificaciones clave.

El método de evaluación de dicha competencia profesional suponía el planteamiento de ejercicios a los profesionales (jóvenes aprendices) relacionados con la práctica típica de una figura profesional concreta. Asimismo, de manera complementaria, aparecían aspectos clave (cualificaciones clave) no específicos de la figura profesional analizada pero que se consideraban necesarios para la práctica profesional.

Los ejercicios planteados con el fin de evaluar la competencia profesional constaban de una situación simulada descrita con todo lujo de detalles más una serie de cuestiones que conducían a resolver la situación planteada. En todos los casos, el proceso de evaluación consideraba las siguientes fases: a) autoinformación (por parte de la persona evaluada); b) planificación (de las tareas o ejercicios a realizar en lo que a pasos, momentos y tiempos se refiere); c) decisión y d) control de resultados.

Los autores destacan además, que el método experimentado no sólo sirvió para evaluar el grado de competencia profesional práctica individual sino también como elemento de aprendizaje posibilitado por el hecho de realizar determinados ejercicios prácticos.

Al respecto, podemos apuntar que, desde el punto de vista de la incorporación de nuevos aprendizajes y, como no, para el abandono de los que ya están adquiridos (desaprendizaje), el método puede ser de interés para la práctica de la formación

profesional continua. No sólo como formación sino, incluso, como desarrollo de competencias.

### 3.8.- Los evaluadores: quién debe evaluar la competencia profesional

Los diferentes autores que analizan las características de la evaluación de las competencias profesionales (Berton, 1999; Le Boterf, 1998 y 2000; Lysaght y Altschuld, 2000, entre otros) coinciden en afirmar la implicación y la responsabilidad de diferentes agentes en el proceso es fundamental.

En este sentido podemos plantear una distinción entre los agentes que deben intervenir en los procesos de certificación y los que deben intervenir en los procesos contextualizados de evaluación de la competencia profesional (por ejemplo, en el contexto de la empresa). Sirva para aclarar la tipología de agentes que pueden intervenir en el proceso de evaluación el cuadro 3.8.

AGENTES DE EVALUACIÓN EN LOS SISTEMAS DE CERTIFICACIÓN	AGENTES DE EVALUACIÓN EN PROCESOS CONTEXTUALIZADOS
<ul style="list-style-type: none"><li>• Representantes de la Administración.</li><li>• Representantes sindicales.</li><li>• Representantes de asociaciones profesionales.</li><li>• Representantes de la patronal.</li><li>• Expertos.</li><li>• Trabajador que pasa por el proceso de certificación.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Representantes de la Dirección</li><li>• Mandos Intermedios</li><li>• Trabajadores</li><li>• Representantes sindicales de la empresa</li><li>• Formadores</li><li>• Consultores</li></ul>

**Cuadro 3.8.:** Tipología de agentes que pueden intervenir en los procesos de evaluación de la competencia profesional.

Además de los agentes apuntados en el cuadro anterior, merece añadir que el planteamiento del proceso de evaluación debe considerar, además, lo siguiente:

- La necesidad de mantener un equilibrio en la tipología de agentes.
- La consideración de los procesos de autoevaluación como parte complementaria a la participación de las personas interesadas sobre las que se evalúan las competencias profesionales.
- Un necesario equilibrio entre evaluación interna y externa que permita la igualdad de oportunidades )sobretudo en procesos de evaluación de la competencia profesional en las empresas.
- Como complemento a lo anterior, la consideración necesaria de la heteroevaluación.

- Como afirma Tejada (1997a), es preciso que un experto lidere el proceso de evaluación por ser competente para ello. En este sentido, en el perfil del formador<sup>15</sup>, debería considerarse esta necesidad.

### **3.9.- El referente de la evaluación de la competencia profesional**

Como afirma Tejada (1997a), el referente es la dimensión más diferenciadora de la evaluación. Por ello, cuando planteamos la evaluación de competencias, debemos especificar dicha dimensión que nos ayudará a delimitar y concretar el proceso de evaluación que puede considerarse a continuación.

Podemos definir el referente como lo óptimo a considerar en el proceso de evaluación. Así, debe enlazar, en el caso que nos ocupa, con la definición asumida de competencia. A partir de la misma, que a su vez permite la concreción del objeto de evaluación, surgen los criterios e indicadores de evaluación para el objeto a evaluar.

A nuestro entender dos son los referentes básicos a considerar en la evaluación de las competencias profesionales: por una parte el contexto; por otra, la persona profesional que, en relación a dicho contexto, es parte del proceso de evaluación. Diferentes autores justifican, como sigue, la consideración de ambos referentes.

Para Barkatoolah (1999), el referente para la evaluación de las competencias está en la definición de las mismas. Así, lo más destacado es el contexto sobre el que se evalúan. Este contexto puede ser muy amplio y referirse a un ámbito profesional más o menos preciso en cuanto a concreción en un entorno de trabajo no especificado. Asimismo, el contexto puede ser muy concreto al referirse a situaciones profesionales específicas; por ejemplo, un puesto de trabajo en una empresa.

Rial (1999), apunta que el referente principal para establecer posteriores criterios de evaluación está en las situaciones del trabajo, condicionadas hoy día por las características de dichas situaciones: evolución tecnológica, mecanización, automatización, nuevas formas de organización del trabajo, etc.

Marbach (1999) también considera, desde el contexto, las características de las situaciones de trabajo. En este sentido, la autora se refiere al contexto de empresa.

---

<sup>15</sup> Entendiendo que el formador no sólo debe preocuparse por las necesidades formativas en sentido estricto, sino también por las necesidades de cualificación. Además, si planteamos la figura del formador es en este contexto en sentido amplio.

Por tanto, es en función del mismo que podemos concretar criterios diferenciados en base a las características de las situaciones profesionales de los empleos. Los empleos pueden estar más o menos definidos:

- **Empleo tradicional:** Existe una especificación detallada de las competencias exigidas para llevar a cabo una actuación profesional competente. El profesional competente será aquél que sigue estrictamente lo prescrito, que puede ser más o menos extenso según la posición que en la escala jerárquica ocupe el trabajador<sup>16</sup>.
- **Empleo de geometría variable:** Aunque considera unos niveles básicos de exigencia prescrita, deja a los profesionales un margen de maniobra para llevar a cabo su actividad profesional: iniciativa y autonomía. El ejercicio profesional frente a empleos de geometría variable asumen cierto grado de prescripción que, posteriormente, deben ser complementados por iniciativa del individuo<sup>17</sup>.
- **Situación profesional individualizada:** En este caso, no hay niveles prescritos de exigencia profesional en un determinado contexto. Las actividades profesionales se configuran en función del criterio del profesional sobre la base de la responsabilidad. Aunque esta situación parece ser aplicable a profesionales muy específicos, también puede darse en situaciones en las que la configuración de los puestos o entornos de trabajo están elaborándose (por ejemplo, trabajo en equipo)

Lozier (2000) también refiere la necesaria consideración del contexto. Específicamente, su consideración puede conducir a una evaluación basada en criterios próximos a la consideración de las tareas más o menos especificadas en un contexto determinado o, en el otro extremo, la utilización de criterios que consideran lo profesional como el elemento que interacciona en un contexto que deja márgenes de maniobra a los profesionales.

Así, ¿qué criterios pueden considerarse en la evaluación de las competencias profesionales, atendiendo a las características del referente? En el cuadro 3.9 ofrecemos un listado de posibles criterios que pueden ser seleccionados en función de la consideración del referente y de diferentes situaciones concretas de evaluación. La propuesta no pretende ser concluyente y, por ello, puede ampliarse.

---

<sup>16</sup> Existe, por tanto, una relación estrecha del empleo tradicional con las prescripciones tayloristas presentes todavía en varios contextos (empresas y empleos).

<sup>17</sup> En este sentido, la prescripción se mantiene muy definida en los trabajadores de base, mientras que más flexible en trabajadores con responsabilidad otorgada y reconocida por la empresa. Además, la “geometría variable” puede dejar al trabajador indefenso si las claves de la autonomía e iniciativa no están delimitadas por la empresa.

CRITERIOS	INDICADORES
<i>Relevancia:</i> grado de importancia de las competencias a considerar en un contexto determinado	Relación entre las competencias movilizables en un contexto más o menos amplio y las competencias movilizadas por los profesionales.
<i>Suficiencia:</i> grado de adecuación a especificaciones consideradas como mínimas para el proceder competente	Relación de especificaciones que delimitan el proceder competente: tareas, actividades, conocimientos, capacidades, etc.
<i>Satisfactoriedad:</i> grado de competencia a partir de las características del profesional	Relación de elementos que hacen que un profesional proceda con competencia en un contexto determinado más allá de especificaciones ajenas al sujeto, considerando lo propio del profesional
<i>Comprehensividad:</i> posibilidad de llegar a un número amplio de profesionales y de contextos	Relación entre el alcance inicial y el alcance logrado en los profesionales y en un determinado contexto.
<i>Eficacia:</i> nivel de logro de las competencias requeridas	Relación entre las competencias esperadas y las logradas en un determinado contexto
<i>Eficiencia:</i> nivel de logro de las competencias requeridas en función de los recursos invertidos	Relación entre el logro de competencias y los recursos implicados para dicho logro
<i>Actualidad:</i> de las competencias en un contexto y momento determinado	Tipología de competencias Relación de las competencias movilizables en un determinado contexto
<i>Adecuación a las características de los profesionales:</i> de las exigencias a las características profesionales	Capacidades Conocimientos (conceptuales, procedimentales, actitudinales) Intereses, necesidades y experiencias
<i>Adecuación a las características de las situaciones profesionales:</i> de las exigencias a las características de los entornos profesionales	Puesto de trabajo Organización del trabajo Impacto de las nuevas tecnologías Cultura del entorno de trabajo Etc.

**Cuadro 3.9.:** Criterios e indicadores para la evaluación de competencias

### 3.10.- La toma de decisiones

Como hemos apuntado en apartados anteriores, en función del uso que de la competencia profesional pueda hacerse en los contextos de empleo, tenemos varios ámbitos en los que tomar decisiones. Por una parte, el que se concreta en los diferentes sistemas de certificación de las cualificaciones y competencias. Por otra, el que se centra en los contextos concretos de empleo representados por las empresas. Finalmente, podemos considerar el contexto amplio de la investigación teórica y aplicada que también considera la evaluación de las competencias profesionales.

Las decisiones que pueden tomarse en los procesos de certificación pueden ser varias:



- Certificar en un momento determinado y en un contexto general pero, a su vez, concreto, las cualificaciones y competencias que demuestra poseer una persona.
- Articular, en función de los referenciales o estándares, la oferta formativa que permita a las personas lograr el nivel de cualificación o las unidades de competencia requeridas.
- Posibilitar la actualización (o recertificación) de las competencias y cualificaciones profesionales.
- Informar a las personas y a las organizaciones de las posibilidades de las cualificaciones y de las competencias en los contextos de empleo.

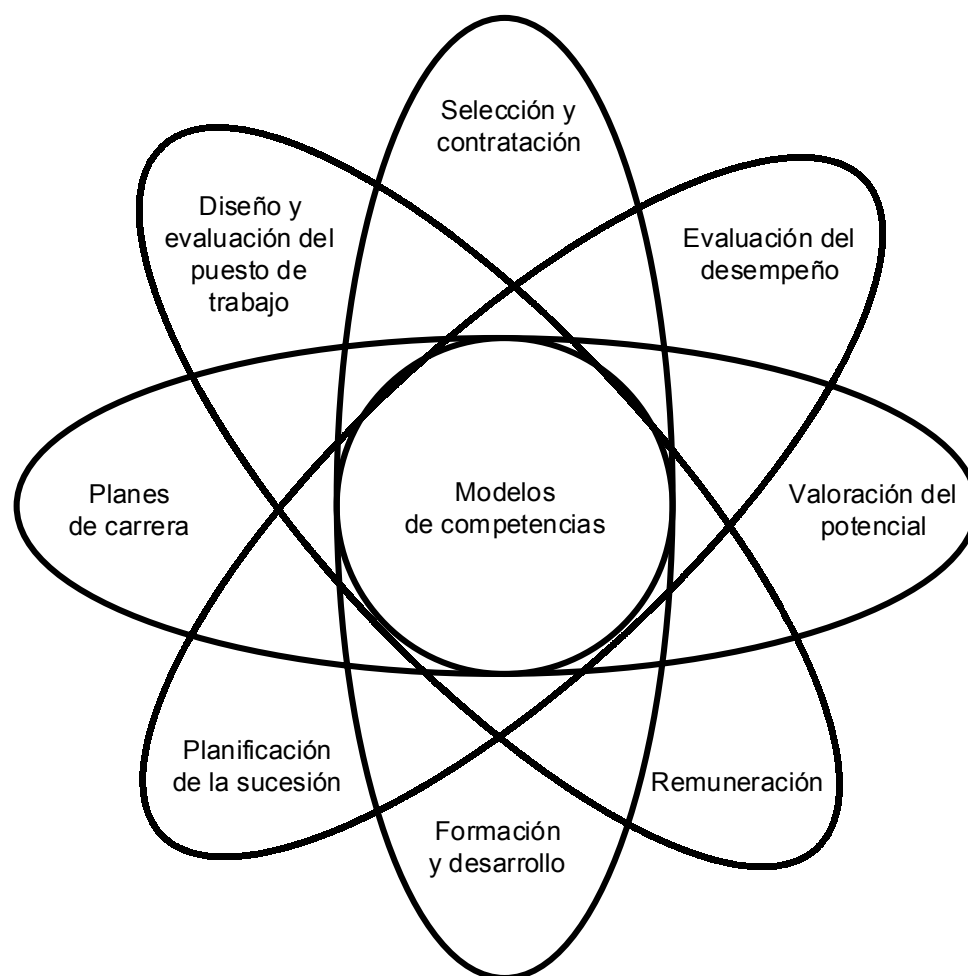
Así, las decisiones, aunque muy vinculadas con la finalidad sumativa de la evaluación, no deben considerar otras posibilidades: diagnóstica, formativa y de impacto.

Por otra parte, las decisiones que pueden tomarse en los contextos de empresa, más allá de la finalidad de la evaluación que se considere, también pueden ser muy variadas. Podemos reparar en la propuesta de Hooghiemstra (1994), que plantea los elementos que giran en torno al modelo de competencias (véase figura 3.5). El citado autor aboga por una gestión integrada de los recursos humanos (GIRH). Ello supone, desde la perspectiva de la evaluación, una serie de posibles decisiones a tomar:

- Organización de los procesos de selección y contratación del personal.
- Evaluación del desempeño de los trabajadores.
- Diseño y evaluación de los puestos de trabajo.
- Organización de los planes de carrera.
- Valoración del potencial de los trabajadores
- Planificación de la sucesión de los puestos que, al quedar vacantes, pueden ser ocupados por personal interno.
- Organización, establecimiento y desarrollo de la política de remuneración.
- Planificación de acciones de formación y desarrollo.

Con ello, se destaca que las posibilidades son múltiples. La evaluación de las competencias posibilita, desde la perspectiva de la gestión de los recursos humanos

en contextos concretos, múltiples acciones que pueden desarrollarse en función de las características particulares.



**Figura 3.5.:** Elementos de una GIRH en torno al modelo de competencias (Hooghiemstra, 1994: 32)

Podemos añadir un tercer ámbito de decisiones que podemos considerarlo como propio de los planteamientos de investigación. En este sentido, las decisiones pueden orientarse hacia lo siguiente:

- Planteamiento de propuestas orientadas a la formación.
- Constatación de la aparición de nuevos perfiles profesionales, o la evolución de los existentes, en función de las competencias que se ponen en juego.
- Revisión y propuestas conceptuales en torno a la competencia y al proceso de evaluación de la misma.

De las diferentes decisiones consideradas, nos detendremos en una que nos parece especialmente interesante por las características de este trabajo y por aparecer reiteradamente en lo expuesto anteriormente. Nos referimos a las decisiones orientadas hacia la formación. Complementariamente, haremos mención a los procesos de desarrollo de competencias que aparecen vinculados a la formación en los discursos de la competencia.

Levy-Leboyer (1997) conviene en que hay tres formas de desarrollar las propias competencias:

- En la formación previa, **antes** de la vida activa;
- A través de cursos de formación para adultos, **durante** la vida activa;
- Por el ejercicio mismo de una actividad profesional, **mediante** la vida activa.

En relación con la última forma, la autora argumenta:

*“Las experiencias obtenidas de la acción, de la asunción de responsabilidad real y del enfrentamiento a problemas concretos aportan realmente competencias que la mejor enseñanza jamás será capaz de proporcionar (Levy-Leboyer, 1997: 27)*

De manera análoga se manifiesta Le Boterf:

*“Si la competencia es indisociable de su puesta en marcha, su ejercicio es necesario para que se mantenga. Las averías, los incidentes, los problemas o los proyectos son oportunidades necesarias para el mantenimiento y el desarrollo de las competencias...” (1995: 18).*

Por lo dicho, parece ser que la competencia en contextos concretos o para perfiles profesionales específicos se presta más al desarrollo que a la formación. Así, surge la siguiente cuestión: ¿qué diferencias pueden establecerse, si las hubiera, entre formación y desarrollo?

Garavan (1997), describe las diferencias existentes entre los conceptos formación y desarrollo. Presentaremos las diferencias establecidas entre ambos conceptos por ser significativos cuando se trata de las competencias. El cuadro 3.10 centra, mediante criterios, las disparidades y semejanzas entre formación y desarrollo. Es preciso aclarar de antemano que la comparación de Garavan se hace siempre bajo el prisma de la formación y el desarrollo en el marco de las empresas. Por este motivo, los factores de comparación que aparecen en la tabla pueden, si no se tiene en cuenta dicha advertencia, discrepar de otras relaciones desde otras perspectivas entre la formación y el desarrollo.

FACTORES DE COMPARACIÓN	FORMACIÓN	DESARROLLO
Resultados del proceso	Adquisición de habilidades para ejecutar las tareas en el trabajo	Mejoras en la toma de decisiones y en la solución de problemas. Competencia interpersonal e intrapersonal
Estrategia de aprendizaje utilizada	Centrada en el tutor	Estrategias inductivas
Naturaleza del proceso	Desde fuera y por otros	Combinación de procesos externos e internos
Rol profesional del formador	Instructor, demostrador y guía	Además, debe ser mentor y consejero
Tipología de necesidades considerada	Fundamentalmente necesidades organizativas	Cabe considerar las necesidades organizativas y las individuales
Aspectos considerados	Conocimientos, habilidades, actitudes, capacidades y actuaciones	Potencial individual y rol futuro en el lugar de trabajo
Claridad de los objetivos	Pueden ser especificados de manera clara	Planteados en términos generales
Escala temporal	Corto plazo	Largo plazo
Valores en los que se sostiene la actividad	Asume la estabilidad relativa. Hace hincapié en las mejoras	Asume el cambio continuo. Hace hincapié en maximizar el potencial
Contenido de la actividad	Conocimientos, habilidades y actitudes relevantes para un trabajo específico	Habilidades interpersonales e intrapersonales
Vínculos con las estrategias y misiones organizativas	No necesariamente vinculada con las misiones y metas de la organización	En ocasiones vinculado con las misiones y con los requerimientos futuros de la organización pero dependiendo del tipo de desarrollo
Reembolso a la organización	Casi inmediato en términos de actuación competente	A medio o largo plazo en términos de incremento de potencial.

**Cuadro 3.10.:** Distinciones entre formación y desarrollo (a partir de Garavan, 1997: 43-44)

Lévy-Leboyer (1997), por su parte, estableciendo las diferencias entre formación y desarrollo indica que el desarrollo de competencias es una evolución lógica de la formación por la naturaleza de las evoluciones en los contextos de trabajo. Las razones que la citada autora aporta así lo parecen indicar:

1. El desarrollo de competencias no está sometido a las decisiones de la empresa sino que es una actitud compartida entre la empresa y los empleados. En tanto que el desarrollo está ligado a cambios rápidos en el contexto, por una parte, y que los empleados cada vez solicitan mayor autonomía en el trabajo, el concepto de desarrollo recoge esta situación.
2. Las relaciones que se establecen entre actividad de trabajo y desarrollo son diferentes de las que se establecen entre actividad de trabajo y formación. Bien es cierto que, analizando las etapas del desarrollo de la formación, podemos vincular ambos términos. En una etapa inicial el papel de la formación era precedente; es decir, la formación era un requisito para el trabajo y siempre se daba antes de la actividad. En una segunda etapa, la

formación ya no sólo sirve para integrar a las personas en una empresa u organización, sino que está también dirigida para aquellos que están ocupando un puesto. En este caso, la formación acompaña al trabajo. En una tercera etapa, las empresas u organizaciones no sólo se preocupan por formar, sino también por crear las condiciones favorables para adquirir competencias. Es en este momento cuando aparece el sentido genuino de desarrollo de competencias. De este modo, la adquisición de competencias no precede al trabajo sino que, además de realizarse en el transcurso del mismo, es mediante éste (sus actividades) que se desarrollan. Aquí está, reiterando en lo aportado hasta el momento, cuando el concepto de competencia toma su actual sentido: no sólo se desarrollan por la experiencia sino que, además, son fruto de la experiencia puesta en juego con el fin de construir competencias inéditas.

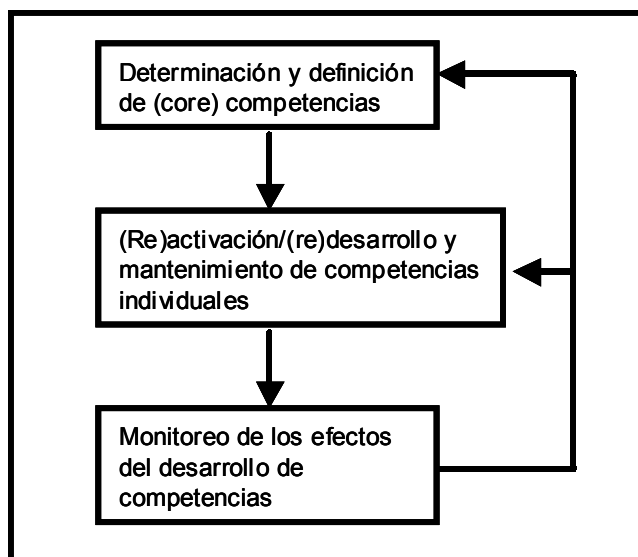
3. Un plan de desarrollo no puede ser organizado de forma sistemática como si un plan de formación se tratara.
4. El objetivo último del desarrollo de competencias está en el aprender a aprender.

Como se ha apuntado en las razones precedentes, uno de los elementos clave para el desarrollo de competencias es el de la experiencia. Así, la pregunta que surge es, ¿qué experiencias deben promoverse para el desarrollo de las competencias? También podemos ampliar la cuestión del siguiente modo: ¿todas las experiencias son válidas para el desarrollo de las competencias?

Responder las cuestiones planteadas no es fácil. Lévy-Leboyer (1997) nos apunta dos dimensiones a tener en cuenta para que las experiencias sean favorecedoras del desarrollo de competencias: la *dificultad* y el *desconocimiento*. Así, cuando una actividad plantea dificultad y es desconocida, es susceptible de tener un valor en el desarrollo de competencias. No obstante, como apunta la citada autora, deben considerarse los estilos de aprendizaje para saber si las experiencias (dificiles y desconocidas) son aptas para el desarrollo. Para ello, es preciso atender a un aspecto personal inevitable cuando se habla del desarrollo de competencias: los estilos de aprendizaje (Sadler-Smith, 1996).

Bergenhengouwen, Horn y Mooijman (1996) plantean, por su parte, el ciclo del desarrollo de competencias en el marco de las organizaciones (véase figura 3.6). El punto de partida está en el establecimiento de competencias generales en la organización. En función de éstas, la organización activa y desarrolla (o debe) las competencias o el potencial individual. Cierra el ciclo la evaluación de dicho desarrollo que puede, a su vez, replantear las competencias generales que se plantean en la organización. Más allá de la propuesta, cae reparar en la relación entre lo individual y lo social (organizativo) con el fin de que no suponga, como a

menudo ocurre, una imposición de los requerimientos sociales a lo disponible por las personas.



**Figura 3.6.:** Ciclo de desarrollo de competencias (Bergenhengouwen, Horn y Mooijman, 1996: 33)

De manera complementaria se expresa Mertens (1998) cuando explicita dos factores condicionantes del desarrollo de la competencia en las organizaciones:

1. La asunción de un determinado grado de responsabilidad por parte del trabajador; es decir, que pueda actuar por su cuenta cuando hay que tomar decisiones.
2. El ejercicio sistemático de la reflexión en y ante el trabajo.

Así, el desarrollo de competencias supone una estrecha colaboración entre lo que aporta en individuo al proceso de trabajo y lo que la organización puede facilitarle para el desarrollo de sus competencias (por ejemplo, tiempos y espacios de reflexión, posibilidad de ejecutar el grado de responsabilidad acordado, etc.).

Con lo dicho, la idea de desarrollo toma sentido cuando se relaciona con los logros de la formación. No sólo supone extender la formación a todos los contextos de la vida profesional (durante la vida activa y mediante la misma), sino que, además, se desarrolla el propio concepto de la formación incorporando elementos experienciales, contextuales y de acción. Sirva de ilustración la siguiente afirmación:

*“En el momento de la realización de la función, el trabajador no sólo aplica y practica conocimientos adquiridos en los momentos de reflexión y capacitación ‘formal’, sino que también descubre y aprende trabajando, desarrollando así su competencia”. (Mertens, 1998: 47).*

Complementariamente a lo presentado hasta el momento; esto es, la relación entre formación y desarrollo de competencias, otras aportaciones merecen ser destacadas por añadir más elementos clarificadores al respecto. Nos estamos refiriendo a la formación en sí misma como elemento para el desarrollo de competencias. En este caso, para que la formación pueda ser un instrumento relacionado de manera significativa con las competencias y, si se quiere con su desarrollo, es preciso atender a algunos aspectos fundamentales que la caracterizan y la diferencian de otras acciones de formación no específicamente relacionadas con las competencias.

La aportación de Bunk (1994) es significativa al respecto. Para el citado autor, la transmisión de las competencias (mediante acciones de formación) se basa en la acción. El desarrollo de la competencia integrada (competencia de acción) requiere de una formación (o de un desarrollo según se trate) dirigida a la acción; es decir, puede y debe relacionarse con las situaciones de trabajo con el fin que la competencia cobre su sentido genuino y global. De este modo, en los procesos de formación basada en competencias, los procesos de aprendizaje que se favorecen deben orientarse hacia la acción del participante tomando como referente el marco organizativo en el que la situación de trabajo es situación de aprendizaje.

De este modo, el cuadro 3.11 repasa en las estrategias metodológicas a considerar y, de manera más concreta, en los métodos y formas sociales que deben tomarse en consideración para que la que la formación, basándose en competencias, tome como referente la acción a realizar. Así, se le otorga un valor central a la estrategia metodológica como elemento clave para la formación basada en competencias en la que experiencia, contexto y acción son sus elementos clave y definitorios.

MÉTODOS REACTIVOS		MÉTODOS ACTIVOS	
MÉTODOS VERBALES	MÉTODOS DE DEMOSTRACIÓN	MÉTODOS DE COMPORTAMIENTO	MÉTODOS DE ACCIÓN
Disertación Dictado Conversación pedagógica Enseñanza mediante formulación de preguntas Clase Laboratorio de idiomas Instrucción Exposición	Demostración Presentación Método de imitación Método auxiliar Adoctrinamiento	Comportamiento de dirección Métodos de toma de decisiones Desarrollo personal Técnica de conversación y debate Técnica de presentación Técnica de moderación Dinámica de grupos Técnicas de autoayuda	Métodos de descubrimiento Métodos de proyecto Método del texto conductor Experimentos tecnológicos Enseñanza por desarrollo e investigación Simulación técnica Empresas simuladas
Método de los cuatro niveles  Procedimientos de instrucción combinados  Enseñanza programada Superaprendizaje (superlearning) Método Metaplán Capacitación (métodos de adiestramiento)		Técnicas de evaluación (Análisis-síntesis-transformación-evaluación)	Procedimientos interactivos (también con ordenador) Estudios de caso Juego de planificación Juego de roles  Métodos de la creatividad, del desarrollo de ideas y de resolución de problemas  Ejercicios artísticos  Talleres de aprendizaje y Círculos de Calidad
<b>Formas sociales</b> de la enseñanza y el aprendizaje, de la transmisión: Forma frontal – aprendizaje en grupo – aprendizaje en colaboración con un compañero – forma individual			

**Cuadro 3.11.:** Métodos y formas sociales de la formación profesional (Bunk, 1994: 12)

Los métodos reactivos (con el docente como protagonista principal), deben considerarse en los procesos de transmisión de conocimientos y destrezas básicas. Por otra parte, los métodos activos (en los que el discente es protagonista) son imprescindibles para transmitir la competencia de acción puesto que es mediante la acción como se aprende a actuar. Finalmente, ocupan un espacio específico las formas sociales que, sin ser métodos, tienen sentido en cuanto a su transmisión por las actuales condiciones de trabajo (en grupo, en equipo, en base a necesidades específicas y, en ocasiones individuales, etc.).

Sin duda, podemos asumir la importancia que tiene la transmisión, el desarrollo y la formación basada en competencias en la actualidad. El desarrollo de las mismas es



necesario por la gran transformación estructural del mundo del trabajo y por la necesidad de contextualizar las prácticas. Unas transformaciones a escala técnica, económica y social que tienen un impacto en las formas de organizar el trabajo y, por ende, en la cualificación y en las competencias necesarias y/o requeridas. Así pues, asumiendo que hoy no basta con la competencia técnica, debiéndose considerar además la competencia social, los procedimientos, las formas de comportamiento, etc., también es cierto que debemos de huir del desarrollo aislado de cada una de las competencias requeridas si no queremos caer en un perpetuación taylorística no útil en las condiciones actuales del contexto. Así, será preciso optar por un enfoque global e integrado que, sobre la base de las estrategias metodológicas que toman como protagonista principal al trabajador (participante del proceso de enseñanza-aprendizaje), se desarrolle, a lo largo de la vida del trabajador, la competencia de acción.

Podemos considerar, complementaria a la anterior, la aportación de Ott (1999), que plantea la necesidad de una formación integral. Para ello, propone cuatro tipos de formación distintos que se relacionan con el logro de determinadas competencias profesionales:

- La formación temático-técnica, basada en capacidades cognitivas y en facultades motrices, aspira al logro de competencias técnicas.
- La formación metodológico-resolutoria se centra en las técnicas de trabajo y aspira al logro de competencias metodológicas.
- La formación social-comunicativa pretende el logro de técnicas para la cooperación y comunicación y aspira a crear competencias sociales.
- La formación ético afectiva se centra en la relación con uno mismo y pretende el autoconocimiento, la asunción de la propia responsabilidad y la creación de los propios sectores de interés, aspirando al logro de competencias individuales.

El cuadro 3.11 sintetiza la propuesta del autor. De la misma nos interesa reparar en la relación establecida entre las capacidades y las competencias. Por ello, nos hace plantear un tema que puede ser interesante de cara a plantear una formación basada en competencias: ¿cómo debe articularse la relación entre la capacidad y la competencia para dotar al participante, en los procesos de formación, de los mecanismos que le permitan adquirir las competencias a la vez que poder desarrollarlas? Por supuesto, la respuesta no la tenemos, pero sí parece un reto necesario para una formación basada en competencias, orientada a una concepción de la misma que huye de lo estático, considerando la acción y el contexto como los elementos que le dan sentido.

Formación	Formación	Formación	Formación
-----------	-----------	-----------	-----------

temático-técnica	metodológico-resolutiva	social-comunicativa	ético-afectiva
Objetivo parcial: <i>Competencias técnicas</i>	Objetivo parcial: <i>Competencias metodológicas</i>	Objetivo parcial: <i>Competencias sociales</i>	Objetivo parcial: <i>Competencias individuales</i>
Conocimientos tecnológicos	Obtención autónoma de información	Objetividad en la argumentación	Capacidad mental-normativa
Conocimientos ecológicos	Tratamiento productivo de la información	Capacidad de integración	Capacidades artístico-estéticas
Conocimientos económicos	Capacidad de resolver problemas	Desarrollo de normas de conversación	Capacidades políticas y sociales
Conocimientos estructurales	Método del metaplán	Escucha activa	Autoconfianza
Conocimientos sistémicos	Método del texto guía	Moderación de conversaciones	Autocrítica
Capacidad de transferencia	Análisis de casos	Gestión de conflictos	Capacidad de reflexión
Capacidad de juicio	Planificación del trabajo y del tiempo	Métodos de realimentación	Autonomía/ Madurez

**Cuadro 3.12.:** Objetivos y contenidos de la formación integral (Ott, 1999: 59)

Desde el contexto de la formación continua, la propuesta de Mulcahy (2000) es otro complemento a considerar. De las conclusiones de un estudio realizado en Australia a finales de los años 90, en el que se analizan las modalidades de formación basadas en competencias, tres son las básicas en la articulación entre formación y competencias:

- **Modalidad instructiva:** La formación está sujeta a estándares prescritos (competencias) y, en este sentido, la formación se limita a los requerimientos del puesto de trabajo. Habitualmente se da esta formación cuando la consideración de la competencia está fundamentada en un conjunto de elementos estáticos que, aunque evolucionan, lo hacen lentamente y siempre sobre la consideración de una prescripción estricta propuesta por la empresa (Le Boterf, 2000).
- **Modalidad de desarrollo:** La formación considera dos referentes: el individual y los requerimientos del puesto. Aún existiendo una prescripción derivada de los requerimientos del puesto de trabajo, la formación atiende a las necesidades, intereses, experiencias, capacidades y características de las personas que intervienen en la misma. En palabras de Le Boterf (2000) estamos ante una formación que se estructura sobre la consideración de una prescripción abierta.

- **Modalidad educativa:** El referente principal de la formación es el contexto y las personas en dicho contexto. El contexto define la competencia y le otorga especificidad, complejidad y, por tanto, libertad en el desarrollo de la formación. El puesto de trabajo es desconsiderado como tal en beneficio del lugar o contexto de trabajo. La competencia y, por extensión la formación basada en competencias está asumida como un proceso y no como un listado estático de diversos elementos.

Mulcahy (2000) afirma que no puede darse un modelo general y generalizable en relación con la formación basada en competencias. Por tanto, propone la concreción de cada modalidad de formación a la realidad contextual que se trate.

### **3.11.- A modo de síntesis**

El planteamiento de la evaluación de las competencias profesionales nos ha conducido, como opción, a considerar su característica multidimensional. Por ello, el análisis de cada una de las dimensiones nos plantea algunos elementos que debemos tener en cuenta de cara a planificar el proceso de evaluación:

- El referente, desde lo contextual y desde las características profesionales nos permite una opción cuantitativa o cualitativa del proceso de evaluación. La opción cuantitativa se orienta a la selección de unos criterios específicos de evaluación: suficiencia, eficacia, eficiencia, etc. La opción cualitativa apuesta por la selección de otros criterios: satisfactoriedad, adecuación a las características profesionales, actualidad, etc. Esta doble posibilidad enlaza con las diferentes concepciones de la competencia. Por nuestra parte, optamos por una consideración de lo cualitativo.
- El objeto de evaluación y, sobretodo, su concreción, nos conduce a plantear el proceso de un modo u otro. Una concepción estática de la competencia tiende a una evaluación de la misma desde parámetros cuantitativos. Una concepción procesual, por el contrario, nos conduce al planteamiento de criterios cualitativos.
- Podemos considerar que las prácticas de evaluación de competencias están divididas en dos grandes tendencias. Por una parte, la creciente demanda de certificación plantea, si más no por las experiencias existentes, la consideración de la evaluación sumativa. De hecho, la alusión a certificación así lo indica. Por otra parte, las prácticas de evaluación llevadas a cabo en las empresas, persiguen otras finalidades más allá de la certificación. Bajo la necesidad de mejorar las ventajas competitivas,

diferentes acciones son consideradas aumentando así, las posibles decisiones a tomar (AECA, 1999).

- A partir de lo planteado, la selección del modelo específico, de los instrumentos y de los agentes de evaluación deberá realizarse en función del posicionamiento frente a las otras dimensiones.