

DISEÑO CURRICULAR POR COMPETENCIAS: EL RETO DE LA EVALUACIÓN

Antonio Rial Sánchez
Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Santiago

1. COMPETENCIAS: UN TÉRMINO POLISÉMICO

Del latín *cum* y *petere*, “capacidad para concurrir, coincidir en la dirección”. En sí significa “poder seguir el paso”. Una competencia es la capacidad de seguir en el área determinada; supone una situación de comparación directa y situada en un momento determinado. A partir del siglo XV, *competere* comienza a adquirir el significado de “pertenecer a”, “incumbir”, “corresponder a”. De esta manera se constituye el sustantivo *competencia* y el adjetivo *competente*, cuyo significado comienza a ser el de “apto o adecuado”. Pero a la vez, a partir de esta misma época, aparece un nuevo significado de este término *competere*, que comienza a usarse en el sentido de “pugnar con”, “rivalizar con”, “contender con”, y da lugar a sustantivos tales como *competición*, *competencia*, *competidor*, *competitividad*, *competitivo*.

En educación la noción de *competencia* que se emplea habitualmente no proviene de un único paradigma, sino que se ha ido conformando con aportes de aluvión provenientes de diferentes ámbitos teóricos (filosofía, psicología, lingüística, sociología, economía y formación laboral). Aquí radica tanto la debilidad como la fortaleza del concepto y las posibilidades de aplicación exacta del mismo, en la medida en que contiene los referentes teóricos en que han visto su necesidad y posibilidades de aplicación diferentes ámbitos científicos, pero a la vez le faltan horizontes precisos de construcción teórica al haberse convertido en un concepto de préstamo interdisciplinar.

Tabla 1: Usos en diversos contextos sociales y laborales del término competencia

USO	Ejemplos
1. La competencia como autoridad: se refiere al poder de mando que puede tener un determinado cargo.	"El subgerente tiene la competencia para evaluar el desempeño de las asistentes administrativas y tomar la decisión sobre su continuidad en la empresa."
2. La competencia como capacitación: se refiere al grado en el cual las personas están preparadas para desempeñar determinados oficios.	"Este puesto de trabajo requiere una alta comunicación en inglés y usted tiene la competencia necesaria para desempeñarse con éxito en esta área, por lo cual vamos a contratar sus servicios."
3. La competencia como función laboral: se refiere a las responsabilidades y actividades que debe desempeñar toda persona en un determinado puesto de trabajo.	"El gerente tiene las siguientes competencias: representar la compañía, establecer asociaciones estratégicas con otras compañías y gestionar el talento humano."
4. La competencia como idoneidad: se refiere al calificativo de apto o no apto con respecto al desempeño en un puesto de trabajo.	"La secretaria de la oficina de personal tiene una alta competencia debido a que atiende muy bien a las personas y les brinda la suficiente información."
5. La competencia como rivalidad empresarial: expresa un eje esencial del ámbito empresarial, como lo es la necesidad de toda empresa de sobresalir en la producción de bienes y servicios sobre otras en determinados aspectos (precio, calidad, oportunidad y beneficios).	"La empresa Flores Primavera, S. A. abrió nuevos mercados en China y Japón gracias a la modernización de su sistema de producción, lo que le está permitiendo competir con flores a más bajo costo que otras empresas del sector."
6. La competencia como competición entre personas: se refiere a la lucha de los empleados entre sí por sobresalir en su desempeño y buscar con ello posibilidades de ascenso, mejores ingresos y reconocimiento, entre otros aspectos.	"Los empleados de esta sección están compitiendo entre sí por ganar el premio al mejor vendedor de seguros del mes."
7. La competencia como requisito para desempeñar un puesto de trabajo: se refiere a las habilidades, capacidades, destrezas, conocimientos, valores y actitudes que un candidato a un determinado puesto de trabajo debe tener para poder ser vinculado a una empresa.	"La empresa Motos Caribe, S. A. requiere personal técnico para su oficina de atención al cliente con las siguientes competencias: manejo de programación de computadores, instalación y mantenimiento de equipos, manejo de procesadores de texto, creación y supervisión de redes."
8. Competencia como actividad deportiva: se refiere a eventos deportivos en calidad de sustantivo.	"Ayer se llevó a cabo una competencia ciclística en Madrid que ganó Indurain."

Fuente: Tobón Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias*. Bogotá: ECOE, pág. 44.

1.1. CAPACIDAD, CUALIFICACIÓN Y COMPETENCIA

La competencia está unida a otros conceptos. Así, hablar de competencia casi siempre implica hablar de cualificación. En el momento presente este hecho nos sitúa ante un debate de actualidad no sólo en Europa, sino en el ámbito internacional, que requiere, con más precisión que otros términos, la concreción terminológica. Es frecuente entrar en el confusionismo en muchos países y utilizar ambos conceptos indistintamente. La *cualificación* es la expresión de la competencia y así es considerada en el ámbito internacional, aunque actualmente, y como ya indicamos, se estén produciendo múltiples debates y algunos países aludan en sus sistemas de educación superior y formación profesional al término *competencia*.

En los apartados que siguen trataremos de aportar definiciones sobre estos dos conceptos que en sí son los pilares básicos de cualquier tipo de formación. Pero antes queremos hacer referencia al término *capacidad*, como "subunidad" de la competencia. La *capacidad* la definimos como las aptitudes o habilidades que nos permiten resolver una tarea cuando están presentes las condiciones necesarias. Bung

(1994: 8) las define como “el conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes cuya finalidad es la realización de actividades definidas y vinculadas a una determinada profesión”. La interrelación de capacidades produce la competencia.

Una competencia, cuando es reconocida y valorada correctamente, puede ser afirmada como *cualificación*. Otro significado de la palabra *competencia* proviene del tiempo, cuando ambas características eran interdependientes: la persona que podía seguir el paso, la evolución, en una cierta área, también era responsable de ella. Montmollin (1986: 180) las define como “el conjunto de conocimientos, capacidades y estrategias de planificación de un individuo”.

En la evolución y configuración temporal de la formación de un individuo, los conocimientos son función directa del tiempo de escolarización. Según éste aumente, aumentarán las competencias básicas como capacidad de síntesis, de análisis, de autonomía, de responsabilidad, aunque algunas competencias, también básicas, sólo son estimuladas puesto que existen ya en el individuo y lo que hace la formación es potenciarlas. Tales competencias no pueden ser aprendidas de memoria como los conocimientos, sino que surgen de manera aut creativa cuando se dan las condiciones de desarrollo necesarias.

Las competencias profesionales se producen cuando la base existente es estable y es entonces cuando la *cualificación profesional* se va a llevar a cabo sin trabajo. Sin embargo, si no existe esta base o está poco desarrollada, va a ser muy difícil, trabajoso o imposible llegar a la meta, a pesar del trabajo de todos los participantes. Puede ocurrir que el aprendiz supere los exámenes y le reconozcan oficialmente la *cualificación*. Sin embargo, no va a ser el empleado cualificado que la empresa desea, a causa de las competencias que faltan.

Cualitativamente, las diferentes competencias están allí en cada persona. La pregunta no es sólo si alguien es autónomo o tiene capacidad de cooperación —eso sin duda vale para cada cual—; lo que importa es la magnitud de esas capacidades.

Esto es lo que produce la diferencia. Hay muchos trabajadores y profesionales cualificados con el mismo currículum profesional y con la misma cualificación formal; sin embargo, todo el mundo sabe que la denominación no convierte a uno en maestro. Lo que importa es la medida en que las competencias profesionales están completas y pueden ser verificables.

Desde el punto de vista de la intervención pedagógica, es preciso recurrir al árbol de competencias y cualificaciones clave específicas para cada profesión, empezando por una de las muchas y pequeñas ramas, sin influir en su totalidad e ir ajustando la intervención pedagógica. También es necesaria la estimulación de competencias en el tronco en aras a beneficiar las exigencias futuras aunque todavía no se conozcan y no puedan ser estimuladas específicamente de antemano.

Gráfico 1. El rombo de la formación



Fuente: Rial, A. (elaboración propia)

En sí, estos cuatro conceptos configuran un rombo al que denominamos el *rombo de la formación para el trabajo*, que a su vez nos sirve para definir y relacionar los cuatro conceptos desde una secuencia derivada de la lógica del trabajo. Así, en el vértice superior situamos a la *tarea* como el referente del que partir y sobre el cual deducir los conceptos de *capacidad*, *competencia* y *cualificación*, situados en horizontal con los vértices centrales. En el vértice inferior situamos la *formación* como objetivo producto de los tres conceptos anteriores y herramienta para el logro de la capacidad, de la competencia y de la cualificación, tal como los representamos en el gráfico.

1.2. DEFINICIONES DEL TÉRMINO COMPETENCIAS

No es el objetivo de este trabajo profundizar en el sentido psicológico del término *competencia*, por lo que nos ceñiremos a su sentido profesional y a su utilización en este campo. No obstante, aportaremos algunas definiciones de autores que en la actualidad usan este concepto y tratan de definirlo de cara a una utilización unívoca dentro del contexto internacional en los sistemas de educación superior y formación profesional.

El Instituto Nacional de Empleo (1987: 115) define el término *competencia* como “el conjunto de conocimientos, «saber hacer», habilidades y aptitudes que permiten a los profesionales desempeñar y desarrollar roles de trabajo en los niveles requeridos para el empleo”.

David Parkes (1994: 24-25) realiza una recopilación de definiciones que incluimos para su posterior análisis:

“La capacidad individual para emprender actividades que requieran una planificación, ejecución y control autónomos”.

“La capacidad de usar el conocimiento y las destrezas relacionadas con productos y procesos y, por consiguiente, de actuar eficazmente para alcanzar un objetivo”.

“La posesión y el desarrollo de destrezas, conocimientos y actitudes en las tareas o combinaciones de tareas conforme a los niveles exigidos en condiciones operativas”.

“La competencia profesional es la capacidad de realizar las actividades correspondientes a una profesión conforme a los niveles esperados en el empleo. El concepto incluye también la capacidad de transferir las destrezas y conocimientos a nuevas situaciones dentro del área profesional y, más allá de ésta, a profesiones afines. Esta flexibilidad suele implicar un nivel de destrezas y conocimientos mayor de lo habitual incluso entre grupos de trabajadores con experiencia”. Transferir destrezas y conocimientos es hoy el horizonte de cualquier formación que pretenda cumplir los estándares en términos de requerimientos en “la sociedad del conocimiento.”

“La capacidad de actuar en papeles profesionales o en trabajos conforme al nivel requerido en el empleo”.

Estas competencias están siempre o casi siempre avaladas por certificaciones profesionales, que las definen desde una forma general, como, por ejemplo, ser capaz de realizar trabajos de mantenimiento o unidades de competencia más específicas como “reparar relés de una cadena”. Estas certificaciones deben tener sentido para los empleadores de cada sector.

La competencia toma apoyo siempre sobre la *formación*. No importa la forma de adquirirla. En este sentido, la experiencia tiene que ser considerada como una formación lograda a lo largo del tiempo, de una manera empírica no sistemática.

La escuela y la empresa, cuyos roles difieren, contribuyen así conjuntamente a formar las competencias útiles y necesarias para ese tiempo. La utilización y el reconocimiento de esas competencias condicionan la forma de ver el trabajo. Las competencias se convierten en atributo cultural. Ciertos empleos bien vistos, atractivos para el público, estarán muy solicitados en función de la utilidad inmediata y del prestigio social que esto aporta.

1.3. LOS COMPONENTES DE LA COMPETENCIA

Exponemos a continuación los componentes específicos mínimos que una competencia debe reunir. Tales componentes nos ayudan a desglosar y comprender la complejidad de la mera formulación sintáctica y lineal de cualquier competencia, entendiendo que dentro de la misma, que siempre responde a una dimensión del desarrollo humano, hay una estructura reticular donde se aglutinan elementos, saberes esenciales, evidencias requeridas, criterios de desempeño, rango de aplicación y una cierta prospectiva no ordenada.

Tabla 2. Componentes estructurales de una competencia

Dimensión del desarrollo humano: Se indican los ámbitos generales de la formación humana en los cuales se inscriben las competencias.	
<i>Identificación de la competencia:</i> Nombre y descripción de la competencia mediante un verbo en infinitivo, un objeto sobre el cual recae la acción y una condición de calidad.	<i>Elementos de competencia:</i> Desempeños específicos que componen la competencia identificada.
<i>Criterios de desempeño:</i> Son los resultados que una persona debe demostrar en situaciones reales del trabajo, del ejercicio profesional o de la vida social, teniendo como base unos determinados requisitos de calidad con el fin de que el desempeño sea idóneo.	<i>Saberes esenciales:</i> Son los saberes requeridos para que la persona pueda lograr los resultados descritos en cada uno de los criterios de desempeño, los cuales se clasifican en saber ser, saber conocer y saber hacer.
<i>Rango de aplicación:</i> Son las diferentes clases, tipos y naturalezas en las cuales se aplican los elementos de competencia y los criterios de desempeño, lo cual tiene como condición que tales clases impliquen variantes en la competencia.	<i>Evidencias requeridas:</i> Son las pruebas necesarias para juzgar y evaluar la competencia de una persona, acorde con los criterios de desempeño, los saberes esenciales y el rango de aplicación de la competencia.
<i>Problemas:</i> Son los problemas que la persona debe resolver de forma adecuada mediante la competencia.	<i>Caos e incertidumbres:</i> Es la descripción de las situaciones de incertidumbre asociadas generalmente al desempeño de la competencia, las cuales deben ser afrontadas mediante estrategias.

Fuente: Tobón Tobón, S. (2005).

1.4. LOS DIVERSOS ENFOQUES DE LAS COMPETENCIAS

Competencias transversales se puede entender como el conjunto de capacidades de los trabajadores derivado de los cambios permanentes que tienen lugar en el marco laboral (nuevas tecnologías, nuevos procesos, modificaciones en las organizaciones y estructuras empresariales, etc.).

Permiten a la persona responder de una forma eficaz y eficiente a los requerimientos de la organización, si bien se centran en las capacidades que no se consideran técnicas, sino que hacen referencia, por ejemplo, al trabajo en equipo, la comunicación, la planificación y organización del trabajo, el aprendizaje permanente, etc. Las competencias se desglosan en dimensiones.

D. Mertens realiza una distribución de las competencias clave teniendo en cuenta:

Competencias básicas. Competencias de orden superior (o denominadores comunes de capacidades específicas), que permiten una transferencia vertical en diferentes contextos de utilización de conocimiento (responden a requerimientos específicos de aplicación y a diversas demandas ocupacionales y de la sociedad).

Competencias horizontales: refuerzan la capacidad de procesar información de tal forma que las bases del conocimiento de cada persona se amplíen, equipándose así para una transferencia entre diferentes esferas de conocimiento.

Elementos de conocimiento transversal: son componentes de conocimiento o capacidades requeridas o utilizadas como elementos de una "base de conocimiento compartido" en diferentes contextos.

Factores de edad: se refieren a necesidades particulares de acumulación de conocimiento y capacidades que surgen de los desfases de cualificación entre diferentes generaciones, o de cambios esenciales en las bases de conocimiento requeridas.

Bung establece cuatro dimensiones de la competencia en el puesto de trabajo, que pueden ser consideradas como una forma alternativa de identificar los principales aspectos de las competencias clave:

Competencia profesional: definida como la capacidad de desarrollar de forma independiente un trabajo en un campo específico de actividad y sin supervisión.

Competencia de método: es decir, capacidad de reaccionar sistemática y adecuadamente a cualquier dificultad y de aplicar la experiencia obtenida de forma significativa a los problemas que surgen en el entorno laboral.

Competencia social: hace referencia a la capacidad para comunicarse con otras personas y trabajar con ellas de forma cooperativa, desarrollando un comportamiento grupal y la empatía pertinente para ello.

Competencia participativa: capacidad de adaptar el lugar de trabajo de cada persona y el entorno laboral en un sentido amplio, ser capaz de organizar y tomar decisiones y prepararse para asumir responsabilidades.

Para realizar un análisis en profundidad de la conceptualización de las competencias transversales es preciso remitirse al programa deseco (definition and selection of competencies) de la ocde, ya que incluye una pormenorizada tipología de estas

competencias en función del enfoque que las define y plantea, además de la zona de intersección entre la competencia, el conocimiento y las habilidades (rychen, d. Y salganik, I. M., 2000, pág. 64): “mientras el concepto de competencia se refiere a la habilidad para afrontar demandas de alto nivel de complejidad e implica sistemas complejos de acciones, el término conocimiento se aplica a hechos o ideas aprendidos a través del estudio, la investigación, la observación o la experiencia y se refiere a un cuerpo de informaciones que pueden ser comprendidas. El término habilidad (skill) se utiliza para designar la habilidad de usar el propio conocimiento con cierta facilidad para desarrollar tareas relativamente simples”.

Competencias clave, a las que algunos autores denominan *competencias de tercera dimensión*, definidas como aquellas que facilitan el desempeño en una amplia gama de ocupaciones y, por tanto, al no concentrarse en un reducido foco de aplicación, por ejemplo en un puesto de trabajo, permiten una mayor adaptabilidad y flexibilidad al trabajador dentro de distintos contextos. Otra de las características de las competencias clave radica en facilitar al trabajador el tránsito a través de una carrera ocupacional, adaptándose y aprendiendo constantemente. En suma, aprovechando las ventajas que le puede brindar el trazado de sistemas de formación a lo largo de la vida, le dan mayor comunicación y transferibilidad de su conocimiento.

1.5. CLASES DE COMPETENCIAS

Una vez vistos en el epígrafe anterior los diversos enfoques desde los que pueden analizarse las competencias, creemos llegado el momento de establecer una clasificación ajustada de las competencias, necesaria para poder moverse y abarcar la idiosincrasia de las tareas propias de la educación superior. De acuerdo con ello, creemos que es de aplicación una de las clasificaciones más extendidas, que consiste en dividir las competencias en *básicas*, *genéricas* y *específicas*.

Competencias básicas: son las competencias fundamentales para vivir en sociedad y desenvolverse en cualquier ámbito laboral. Estas competencias deben ser históricas, en la medida en que el sujeto debe haberlas adquirido en los niveles básico y medio de su formación. Son el sustrato sobre el que se forman los demás tipos de competencias. Deben posibilitar el análisis, la comprensión y resolución de los problemas cotidianos y deben ser finalmente el crisol a través del cual procesar la información de cualquier tipo que le llegue al individuo.

Ejemplos de tales competencias serían: *la competencia comunicativa* (interpretar textos y producir textos con sentido, coherencia y cohesión), *la competencia matemática* (resolver problemas matemáticos sencillos e interpretar la información que contenga lenguaje matemático), *la competencia de autogestión del proyecto ético de vida*, *manejo de nuevas tecnologías de la información y la comunicación*, *la competencia de liderazgo y la de capacidad de asunción y adaptación al cambio*.

Competencias genéricas: son aquellas competencias que se encuentran en la intersección de ámbitos científicos próximos, siendo por tanto comunes a varias ocupaciones o profesiones. No cabe duda, por tanto, de su importancia para la educación superior, donde el conocimiento y determinados métodos de investigación tienen carácter interdisciplinar.

Como elementos constitutivos y distintivos de las competencias genéricas de tales competencias podemos señalar los siguientes: al ser posible su aplicación a un haz de profesiones, aumentan la capacidad de empleabilidad de las personas,

permitiéndoles cambiar de trabajo con mayor facilidad; favorecen la capacidad de emprender, el autoempleo y la conservación del empleo; permiten más fácilmente la adaptación a diferentes entornos laborales y dotan a los sujetos de una mayor capacidad en recursos para gestionar las crisis económicas y el desempleo; no están vinculadas a una ocupación específica en particular; se adquieren mediante procesos sistemáticos de enseñanza y aprendizaje y, por tanto, su adquisición y aplicación a diferentes contextos pueden evaluarse. Éste es, pues, el gran reto de la educación superior en el momento presente: la formación en este tipo de competencias conformadas por habilidades generales y amplias.

Entre las competencias genéricas que se pueden resaltar como más comunes cabría mencionar las siguientes: la de *emprender* (ideación y puesta en marcha de nuevos proyectos, negocios o procesos de organización del trabajo), *gestión de recursos* (en contextos productivos y laborales diferenciados), *trabajo en equipo* (capacidad de ajustar el capital humano existente a las necesidades y objetivos de una organización), *gestión de información* (capacidad de adaptar la información necesaria a los diferentes miembros de una organización para el logro de los objetivos planteados), *comprensión sistémica* (visión de conjunto del proceso productivo y de la contribución de cada sujeto a los fines y objetivos del mismo), *resolución de problemas* (capacidad de controlar las dificultades que plantea la realidad cotidiana en entornos de trabajo de forma práctica e imaginativa), *planificación del trabajo* (capacidad de administrar el proceso de trabajo ajustando los dominios y necesidades personales a los requerimientos del puesto de trabajo).

Competencias específicas: son las competencias propias de una ocupación o profesión determinada y singular. Se caracterizan por tener un alto grado de especialización y comprender procesos educativos específicos, generalmente llevados a cabo en programas técnicos de formación para el trabajo y la educación superior.

2. FORMACIÓN PARA LAS COMPETENCIAS

Los programas tradicionales de formación están concebidos en torno a las calificaciones de los trabajadores. Generalmente tienen mucho que ver con lo que entendemos por adiestramiento o basados en el conductismo, en la medida que son instrumentales y, en la mayoría de los casos, se limitan a una propuesta de tipo intelectual. Las propuestas innovadoras buscan en primer lugar ir más allá de la propia acción, teniendo en cuenta el contexto referido a los aspectos actitudinales, culturales y sociales que tienen que ver con las personas.

La modernización productiva tiene que ver con la calidad, productividad, eficiencia, competitividad, racionalidad, etc. Todo ello implica una descentralización o ampliación de competencias que vayan más allá de las exigidas estrictamente en el puesto de trabajo.

La nueva cultura productiva demanda una nueva cultura formativa, que en el presente y futuro va a estar caracterizada por la movilización y participación de todos los elementos presentes (profesores, formadores, escuelas y empresas) en un clima productivo pero de armonía social fruto del consenso y sobre todo de la creación de una *cultura colaborativa*.

La planificación de acciones formativas en competencias

La formación en competencias tiene como objetivo principal y no exclusivo el de permitir a las personas que se benefician de ello adquirir elementos teóricos y prácticos necesarios para poder desempeñar un trabajo, en un contexto social y

económico preciso, pero “evolutivo”, además de permitirles una integración social en donde su estatus sea valorado como corresponde. La clave de que esta formación sea acorde con lo que demanda el mercado y cumpla la condición de “para poder seguir el paso” (evolutiva) está en el diseño de un *currículum teórico, práctico y polivalente*.

Este diseño exige las siguientes fases:

1.ª FASE: el punto de partida del diseño de este currículum debe ser la puesta en común terminológica. El vocabulario es diverso; cada uno dispone de su propio léxico, que puede aludir a realidades diferentes empleando la misma palabra o atribuyendo palabras diferentes a objetos idénticos. Palabras como *cualificación, tarea, competencia, puesto, mercado de trabajo, producción, productividad...* ligadas al entorno del trabajo y de la formación profesional, deben significar lo mismo independientemente del contexto en que se utilicen, y se hace cada vez más necesario que estas terminologías tengan alcance transnacional, puesto que así se requiere en la unificación de mercados de trabajo.

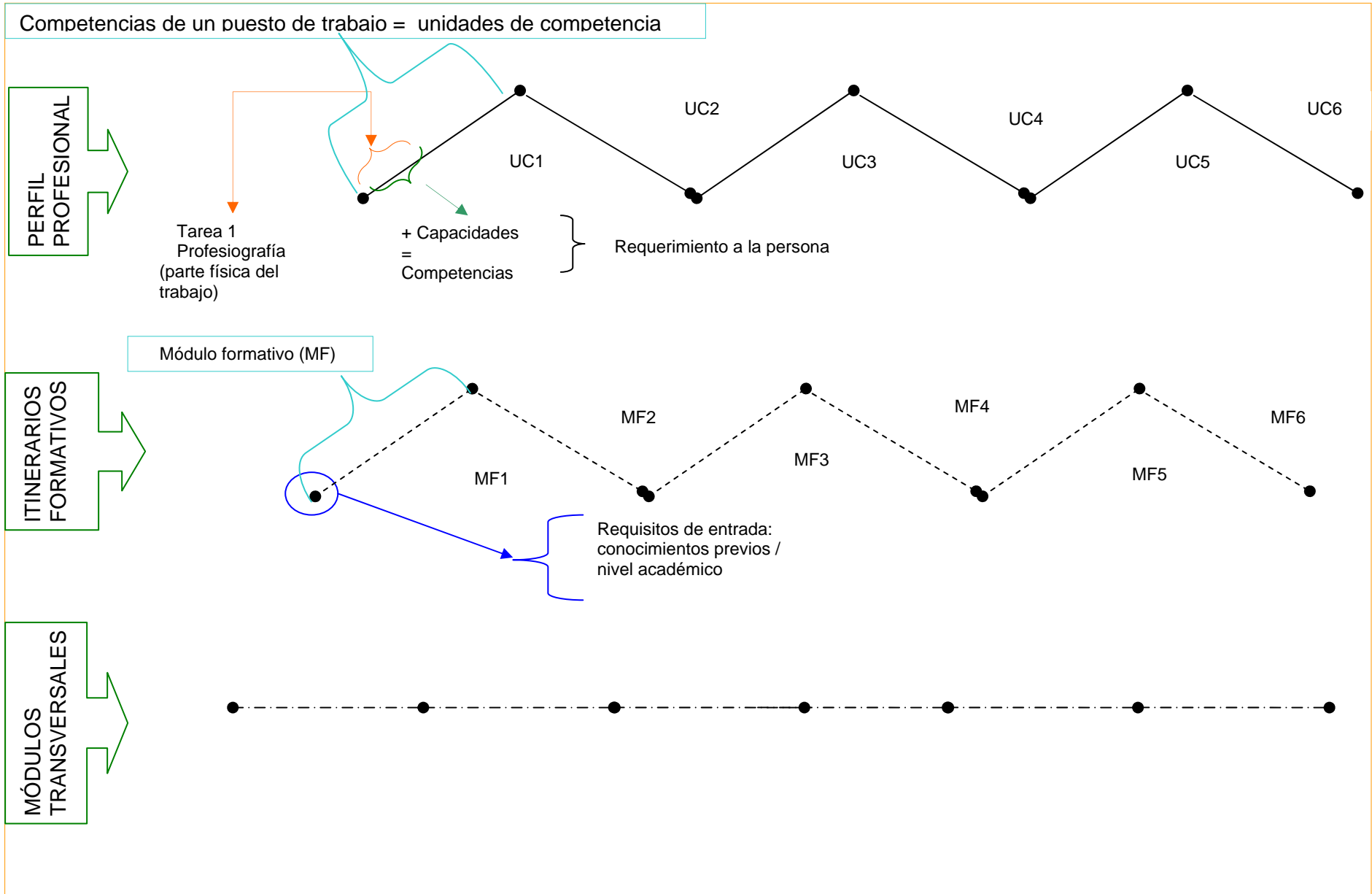
2.ª FASE: construir un descriptivo de la realidad del trabajo. Esto es, tener un referente claro del trabajo y de sus requerimientos, así como de su entorno y relaciones espaciales laborales y legales, lo que implica tener la visión clara de las tareas y de las actividades que estas tareas implican, permite abordar el campo pedagógico y explicitar objetivos de formación en términos de “capacidades” localizadas a través de la descripción de la realidad del trabajo. La adquisición de estas capacidades nos va a definir la competencia que nos dará el control del trabajo.

Se debe relacionar con cada actividad la totalidad de los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para su control, precisando el nivel de cada conocimiento señalado. Habrá que ir buscando la visión de conjunto primero y procediendo a reagrupamientos posteriores según los dominios técnicos a los cuales se hayan vinculado.

3.ª FASE: elaborar el itinerario de formación apoyándose en las fases anteriores como punto de partida, enumerando las capacidades y conocimientos iniciales, la experiencia previa, la progresión, etc. En definitiva, validar el campo de forma tal que nos permita definir los contenidos de la formación y las actividades para su aprendizaje, juntamente con la definición y condiciones de los escenarios formativos y el perfil de los formadores.

DISEÑO DEL PROCESO DE PROGRAMACIÓN: construcción del diseño base del trabajo

1.º PASO	2.º PASO	3.º PASO	4.º PASO	5.º PASO	6.º PASO	7.º PASO
ANÁLISIS DEL TRABAJO	PÚBLICO OBJETO DE FORMACIÓN	PROYECTO EDUCATIVO	CONVERSIÓN DE TAREAS A COMPETENCIAS : DEFINIR UNIDADES DE COMPETENCIA	CONVERTIR UNIDADES DE COMPETENCIA EN CONTENIDOS: MÓDULOS FORMATIVOS	PROYECTO CURRICULAR	DISEÑO AULA
<ul style="list-style-type: none"> — Descripción de tareas — Requerimientos para la realización de esas tareas — Entorno del trabajo y riesgos 	<ul style="list-style-type: none"> — Destinatarios — Incidencia — Diana 	<ul style="list-style-type: none"> — El centro y el contexto. ¿Dónde estamos...? ¿Quiénes somos...? ¿Qué queremos ser...? 	<ul style="list-style-type: none"> — Tarea 1...: — habilidades motrices, cognitivas... Tarea 2... Íd. Tarea n... Íd CAPACIDADES REQUERIDAS 	<ul style="list-style-type: none"> Unidades de competencia. Pasarlas a contenidos. Agrupar en módulos formativos. REALIZAR PROYECTO CURRICULAR 	<ul style="list-style-type: none"> Convertir módulos en unidades didácticas. — ordenar — secuenciar 	<ul style="list-style-type: none"> DESARROLLO DE UNIDADES DIDÁCTICAS: — Objetivos / competencias que hay que adquirir. — Contenidos — Actividades — Evaluación



El gráfico representa el proceso lógico de programación: la figura superior describe en esquema lo que denominamos *perfil profesional*. Cuando fraccionamos el perfil profesional de una profesión en partes que en sí mismas puedan ser un puesto de trabajo, o tener sentido dentro de un empleo, a los requerimientos en términos de competencia para la realización de esas tareas se les denomina *unidad de competencia* (UC), concepto que nos va a servir en primer lugar para determinar los requerimientos formativos y en segundo lugar como referente para determinar el nivel de cualificación en donde ubicamos esa titulación.

Se denomina **unidad de competencia** (UC) a un conjunto de actividades profesionales, obtenidas de la división de la competencia general necesaria para poseer un título profesional, de tal forma que tenga valor y significado en el empleo y que su formación asociada cumpla las condiciones educativas establecidas. Para determinar la unidad de competencia se parte de la competencia general de cada figura aplicando un análisis funcional en dos dimensiones, organizativa y funcional, según los pasos siguientes:

- a) Comprender el propósito de cada figura como un todo.
- b) Realizar el análisis en el grupo de trabajo profesional empezando por la competencia general, caminando de “arriba - abajo”, e identificando las respuestas a la pregunta *¿qué es necesario para que esto suceda?*
- c) Aplicar los criterios para determinar las UC (tener valor y significado en el empleo, vigencia actual y proyección de futuro, permitir la capitalización para otros campos o áreas).
- d) Caracterizar la UC (nombre, actividades profesionales).
- e) Identificar los módulos profesionales asociados a la UC y comprobar las condiciones del entorno de los mismos.

El siguiente dibujo representa los módulos profesionales, que son el fruto de buscar las equivalencias de capacidades y competencias y convertirlas en contenidos formativos (es un auténtico proceso de ingeniería de formación).

Se denomina **módulo profesional** (MP) a un bloque coherente de formación específica, ordenado por afinidad formativa, que cumple ciertas condiciones de profesorado y medios.

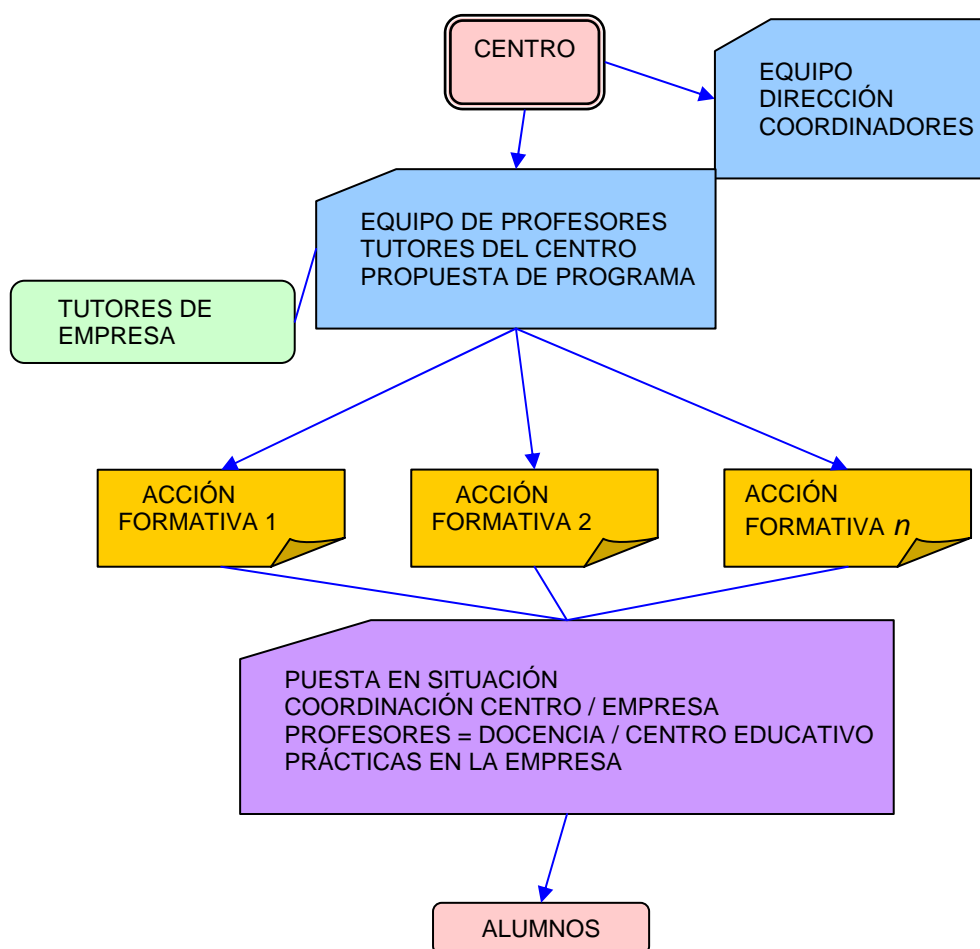
Los módulos profesionales constituyen la unidad de oferta educativa y son la parte más pequeña de la formación que puede acreditarse y capitalizarse para la obtención de una titulación. Los módulos profesionales dan cobertura formativa a las unidades de competencia. Son específicos de cada una y por lo tanto aportan competencias específicas.

El último esquema representa también módulos, en este caso aquellos que, sin ser específicos de una profesión, aportan un tipo de contenidos denominados *transversales*, que amplían la formación específica y aportan al profesional competencias clave para su desarrollo profesional.

V. PANEL DE PROGRAMACIÓN

Panel de programación: elementos que intervienen y desarrollo conceptual
En la línea de las propuestas y conceptos que venimos desarrollando construiremos nuestra propuesta de planificación. Aunque nuestro horizonte inmediato es el diseño de formaciones profesionalizadoras, el modelo es válido para cualquier diseño, independientemente del nivel de cualificación. Es el profesor o el planificador el que tiene que seleccionar los elementos más pertinentes y el grado de profundización en cada caso según los dos elementos principales de partida: el análisis del trabajo en su ejecución y las necesidades de los individuos o *formandos*.

Gráfico 2. Esquema funcional



3. EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS

Otro aspecto en el diseño curricular por competencias se refiere a la evaluación. Al respecto, el principio general es que la evaluación debe basarse en lo posible en el desempeño del estudiante ante actividades y problemas relacionados con el contexto profesional. La evaluación se lleva a cabo para ayudar al estudiante a formar sus competencias, reconociendo sus logros y aspectos que hay que mejorar, no como un medio de sanción ni para detectar sus carencias.

En lo posible, la evaluación debe realizarse a partir de las actividades propias del ejercicio profesional, tanto de forma real como simulada en diversos contextos: el aula de clase, Internet, las empresas y las organizaciones sociales. Los tipos de evaluación y los criterios para llevar a cabo ésta deben consignarse en cada módulo. Además, en el diseño curricular deben establecerse pautas para evaluar la gestión de la institución respecto al currículum y también el propio desempeño de los docentes.

La promoción de un curso a otro se da de acuerdo con la evaluación de las competencias, para lo cual se tienen en cuenta los **indicadores de logro**. Cuando un estudiante no adquiere los logros esperados acorde con tales indicadores, deben brindársele cursos de refuerzo y nuevas oportunidades para demostrar los logros, y en algunos casos se requerirán cursos alternativos. **Pierde sentido así la reprobación de asignaturas y de exámenes en todo currículum por competencias.**

En general, en el diseño curricular se debe establecer cómo y con qué parámetros se llevará a cabo la evaluación de los estudiantes, de los docentes y de la misma institución, a partir de tres mecanismos: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

PRODUCTO ESPERADO: descripción de los tipos de evaluación, momentos de la evaluación y criterios de evaluación en un determinado módulo.

3.1. GUÍA PARA ELABORAR LA METODOLOGÍA DE EVALUACIÓN

La valoración consiste en determinar cómo está la formación de una determinada competencia, tanto en el plano cualitativo como cuantitativo, para lo cual es necesario implementar procedimientos para ello, definir el tipo de valoración, establecer los momentos para llevar a cabo esta actividad con los estudiantes y describir los criterios de calidad de las evidencias.

La guía de evaluación, como ocurre con la guía de formación, se elabora teniendo como base la unidad de competencia, sus elementos constituyentes y componentes (criterios de desempeño, saberes, rango de aplicación y evidencias requeridas). Por cada elemento de competencia (o componente establecido), es esencial establecer los referentes esenciales de la evaluación, los cuales deben clarificar los siguientes aspectos: indicadores específicos de desempeño, momentos de la evaluación, tipos de evaluación y metodología.

Tipos de valoración

Hay tres tipos generales de valoración: autovaloración, covaloración y heterovaloración.

Autovaloración. Es realizada por el mismo estudiante con pautas entregadas por el facilitador. Al respecto, es de mucha utilidad elaborar cuestionarios con ítems cualitativos y cuantitativos para que los estudiantes valoren la formación de sus competencias, los cuales pueden ser autoaplicados al inicio y al final.

Covaloración. La realizan los propios compañeros de clase con unos determinados lineamientos.

Heterovaloración. La realiza el profesor. Aquí también está la valoración realizada por la empresa, en aquellos casos en que las actividades de aprendizaje se realizan en este ámbito.

Criterios específicos de evaluación

Son criterios detallados para evaluar el grado de formación de la unidad de competencia, los cuales **provienen de los criterios de desempeño adaptados al proceso formativo del estudiante**. Deben adaptarse a los productos y evidencias de la unidad de competencia.

Tabla. Aspectos que hay que tener en cuenta en la formulación de los criterios de evaluación

<p>Respecto a la identificación:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Partir de los criterios de desempeño y especificarlos — Tener en cuenta criterios para evaluar los tres saberes, en lo posible y si es relevante. — Considerar el tipo de evidencias requeridas por la unidad de competencia. 	<p>Contenidos:</p> <p>Indicar (entre otros aspectos):</p> <ul style="list-style-type: none"> — Lugar de presentación de la evidencia — Formato de presentación — Plazo de tiempo — Cantidad — Diseño de la evidencia — Creatividad esperada
--	---

3.2. MOMENTOS DE EVALUACIÓN

La valoración de las competencias requiere del establecimiento de unos momentos específicos para ello, que son indisolubles del proceso de planificación y sobre todo del proceso metodológico. Por ejemplo, al inicio o al final del módulo o al inicio y final de cada unidad, o solamente al final de cada unidad o al final de todo el módulo, etc.

3.3. ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN

Son las acciones concretas mediante las cuales se van a evaluar los avances en la formación de los distintos elementos de la competencia teniendo en cuenta los indicadores. Los métodos más adecuados para la valoración son: estrategia del portafolio, presentación escrita de análisis de casos y resolución de problemas, mapas conceptuales, entrevistas en profundidad, cuestionarios cualitativos-cuantitativos, juegos de roles y simulación de tareas laborales...

Es importante aclarar que, en la formación de las competencias, las estrategias didácticas son con frecuencia también estrategias de valoración.

3.4. FINES DE LA VALORACIÓN

En general la valoración de las competencias en el marco educativo tiene cuatro fines bien claros: la formación, la promoción, la certificación y la mejora de la docencia. En el ámbito de la formación, la valoración tiene como meta esencial brindar retroalimentación a los estudiantes y a los docentes en torno a cómo se están desarrollando las competencias establecidas para un determinado curso o programa, cuáles son los logros en este ámbito y qué aspectos es necesario mejorar. Asimismo, es fundamental que en este tipo de valoración se analicen los progresos de los estudiantes en la formación de las competencias teniendo como base el punto de partida. A partir de todo esto, se pueden introducir ajustes en el modo y disposición para el aprendizaje del estudiante y en la mediación pedagógica del profesor, a partir de unas determinadas estrategias didácticas.

Respecto a la promoción, el fin de la valoración consiste en determinar el grado de desarrollo de las competencias dentro de un determinado curso o módulo.

La valoración no puede tener como objetivo diferenciar a los estudiantes competentes de los no competentes, pues esto contribuye a generar una cultura educativa enfocada a la competencia entre los mismos estudiantes y dificulta la cooperación. La valoración debe reconocer que los estudiantes tienen diferentes potencialidades (véase, por ejemplo, la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, 1988, 1993) y su desarrollo depende tanto del *proyecto ético de vida* como de los recursos, oportunidades y características de los entornos en los cuales se vive. La educación tiene como reto que cada estudiante se autorrealice plenamente buscando el empleo óptimo de los recursos del entorno, promocionándose su deseo de saber y la motivación del aprender, y no el simple estudiar para aprobar o para tener las mejores calificaciones. Finalmente, la valoración de las competencias debe servir al docente de retroalimentación para mejorar la calidad de los procesos didácticos, por cuanto ésta es la vía por excelencia para obtener retroalimentación de cómo se está llevando a cabo la mediación pedagógica, lo cual posibilita detectar dificultades. En general, la valoración de los estudiantes debe servir para mejorar la calidad de los cursos, la misma metodología de valoración y los programas formativos (Zabalza, 2003).

3.5. MOMENTOS DE LA VALORACIÓN

La valoración de las competencias se debe llevar a cabo en tres momentos: al inicio, durante el proceso formativo y al final de éste. Al inicio, debe realizarse un diagnóstico de cómo están los estudiantes en la formación de sus competencias y cuáles son sus intereses y expectativas, para articular las estrategias didácticas y actividades acorde con estos aspectos. Durante el proceso, la valoración busca retroalimentar en cómo se está dando el aprendizaje y la pertinencia de la mediación docente, y al final, la

valoración tiene como meta determinar cómo fue la formación de las competencias y determinar la promoción y posible certificación.

Esto no es lo mismo que realizar exámenes parciales y finales en los cuales hay un cómputo de notas. Al contrario, los tres momentos antes indicados forman un proceso continuo a lo largo de un curso y programa de formación. Cada momento aporta información al momento subsiguiente, con lo cual se produce un ajuste, y la valoración final se hace teniendo como base el diagnóstico y el proceso. Por consiguiente, cada momento hace un aporte específico a la valoración de las competencias.

3.6. PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN EL ESTABLECIMIENTO DE LAS ESTRATEGIAS DE VALORACIÓN

El éxito de los procesos de valoración de las competencias está relacionado con el grado en el cual éstos sean asumidos como válidos por los estudiantes. Para lograr esto, es muy importante crear espacios para discutir con ellos la importancia de la valoración, sus tipos y estrategias, buscando que expongan sugerencias y comentarios para implementar o mejorar dicho proceso dentro de un determinado curso, teniendo como referencia las competencias que hay que desarrollar con sus respectivos criterios, saberes, rangos y evidencias. Esto ayuda a que la valoración sea vista como más cercana a ellos, y menos como un instrumento para juzgar de forma unilateral su aprendizaje.

3.7. CONSTRUCCIÓN DE INDICADORES PARA EVALUAR LAS COMPETENCIAS

En toda competencia es un requisito fundamental construir indicadores con el fin de evaluar el grado de aprendizaje de los estudiantes al finalizar un determinado módulo o poder hacer seguimiento a lo largo de todo un programa de formación. Hay diversas metodologías para construir indicadores. Para la que nosotros recomendamos, consiste en establecer una escala con niveles de desarrollo de las competencias y establecer indicadores para cada nivel.

Los indicadores deben ser verificables y contrastables. Se construyen analizando la naturaleza de la competencia y sus elementos (actividades), teniendo en cuenta el perfil profesional de los egresados, el enfoque del programa y su duración en créditos. Primero se establecen indicadores para el nivel mínimo de desarrollo, luego, para el nivel máximo y después para el nivel aceptable. Posteriormente se establecen los indicadores para los niveles intermedios. Es necesario tener presente que todo indicador representa un logro en la competencia, y por consiguiente debe evitarse el lenguaje negativo como por ejemplo “no tiene la capacidad para aplicar las matemáticas financieras”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bung, G. P. (1994). “La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA”. *Formación Profesional*. Berlín: CEDEFOP, 1, pág. 25.

García Fraile, J. A. (2000). “La formación de formadores para la formación continua”. *Formación XXI*, 2, pág. 56-60.

González, J.; Wagenaar, R. (eds.). (2003). *Tuning Educational Structures in Europe* (informe final, parte 1). Bilbao: Universidad de Deusto.

Mertens, L. (2000). *La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación profesional*. Madrid: OEI.

Montmollin, M. (1986). *L'ergonomie*. París: Lecubertè.

Parkes, D. (1994). "Competencia y contexto". *Formación Profesional*, 1, pág. 25. Berlín: CEDEFOP.

Rychen, D.; Salganik, L. M. (2000). "Definition and selection of key competencies". En: *The Ines Compendium (Fourth General Assembly of the OCDE Education Indicators Programme)*. París: OCDE, pág. 61-73.

Tobón Tobón, S. (2004). *Formación basada en competencias*. Bogotá: ECOE.

Zabalza Beraza, M. A. (2005). "La formación por competencias: entre la formación integral y la empleabilidad". En: *Actas del IV Congreso de Formación para el Trabajo*. Zaragoza: IFES/CIFO, pág. 353-364.