
EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS EN EL NIVEL UNIVERSITARIO:

Una mirada retrospectiva y actual

Dra. Nelly Aliaga Murray

RESUMEN

En el presente artículo se expone una síntesis de los desarrollos del enfoque de las competencias en Educación Superior. En primer lugar, se analiza los factores determinantes que influyeron en el cambio de paradigma ocurrido en las universidades a partir del 2000. Luego desarrolla el significado de la formación basada en competencias, y la necesidad de contar con una evaluación continua que asegure el logro de la competencia. Se enfatiza en los aspectos conceptuales y metodológicos de la evaluación de las competencias. Se revisan, asimismo, los elementos a tener en cuenta al iniciar acciones de evaluación por competencias, como son el proceso de definición de competencias, la elaboración de modelos, métodos, estrategias e instrumentos confiables para la evaluación del desempeño de los profesionales en formación.

ABSTRACT

The present article presents a summary of the competence approach developments in the Superior Education. First, the determined factors which influenced in the paradigm change for universities since 2000 are analyzed. Then, it developed the meaning of education based in competences and the need of a continuous evaluation which assures the achievement of the competence. It is emphasized in the conceptual and methodological aspects of the competence evaluation. Likewise, the elements to consider when starting the evaluation actions by competences, as the competence definition process, the elaboration of models, methods, strategies and reliable means for the performance evaluation of the professional training, are reviewed.

PALABRAS CLAVE

Evaluación de las competencias, modelos, métodos e instrumentos, educación superior.

KEYWORDS

Competence evaluation, models, methods and instruments, superior education.

A partir de la última década del siglo pasado, debido a las nuevas demandas laborales, el desarrollo de las TIC, la influencia de la sociedad de la información, y fundamentalmente por la difusión del Informe, plasmado en el libro *La educación encierra un tesoro* (1996) de UNESCO, que estuvo a cargo de Jacques Delors y un equipo de profesionales de prestigio, se han venido operando cambios de paradigmas en el campo de la Educación Superior. Por ejemplo, el asumir el enfoque psicopedagógico constructivista o el enfoque neo constructivista, los estudios de neurociencia y el aprendizaje, el modelo educativo centrado en el estudiante y en el proceso de aprendizaje, el aprender para toda la vida, el currículo basado en competencias, la formación integral, el humanismo y la explicitación de la formación en valores ético universales; que ha obligado a los educadores, especialmente del sector universitario a optar por estos modelos educativos modernos. Como consecuencia de estas transformaciones, la evaluación del aprendizaje, antes por objetivos, fue necesario cambiar a evaluación basada en competencias.

Sí bien comprender el significado y lograr la aceptación, formulación y desarrollo de las competencias nos ha llevado a los docentes bastante tiempo; igualmente, aceptar la evaluación por competencias no ha sido tarea fácil. Sin embargo, hoy los docentes del nivel superior se encuentran mucho más comprometidos con los cambios de paradigma, especialmente en la elaboración del currículo basado en competencias y, por lo tanto, de la evaluación de las competencias, esto debido a que

son conscientes que la educación requiere un cambio para lograr la calidad, sobre todo del aprendizaje.

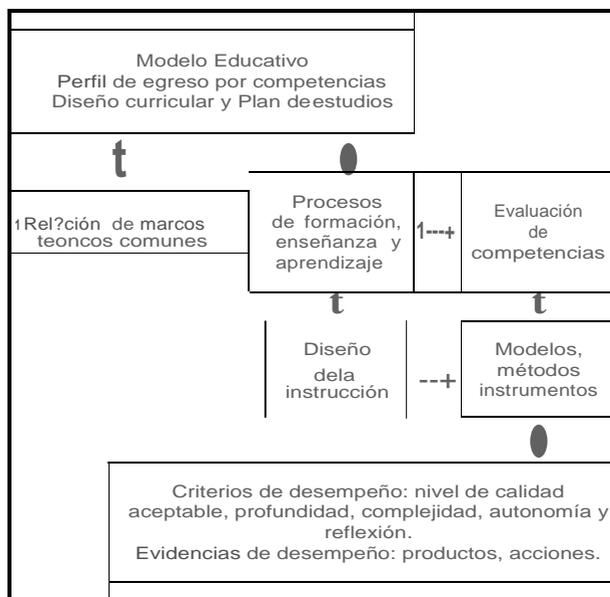
Recordemos que el concepto de competencia como tal empezó a estructurarse durante la década del sesenta, teniendo como base dos aportes: la lingüística de Chomsky y la psicología conductual de Skinner. Chomsky, planteó el concepto de competencia lingüística como una estructura mental, genéticamente determinada y llevada a la acción por medio del desempeño comunicativo. A partir de este enfoque, el concepto de competencias alcanzó diversos desarrollos, tanto en la lingüística, la psicología, como en la educación. La propuesta de Chomsky consideraba la competencia como un elemento interno del ser; sin embargo, hoy la competencia requiere de un desempeño efectivo y verificable.

El reto estriba en que la aplicación del modelo centrado en competencias requiere replantear el trabajo académico institucional, desde la macroplanificación hasta la microplanificación, así se tendrá que revisar el modelo educativo, elaborar los perfiles profesionales de egreso por competencias, replantear el diseño curricular basado en competencias, los planes de estudio, replantear las estrategias metodológicas que se orientarán, desde un enfoque constructivista o neo constructivista, la construcción activa del aprendizaje y de evaluación del aprendizaje; también será necesario revisar los sílabos, el diseño instruccional, los modelos de evaluación de las competencias y diseñar los instrumentos de evaluación, en función del logro de las competencias.

Sí bien el modelo de currículo basado en competencias en nuestro medio tiene larga data (en 1996 fue asumido y generalizado por el Ministerio de Educación del Perú), y estuvo inspirado en modelos europeos. Este modelo se sostiene en el enfoque psicopedagógico constructivista, que encuentra su fundamento epistemológico en las teorías de Piaget, Ausubel, Novak, Vigotsky, Coll, entre otros; posteriormente, el modelo de educación basado en la formación integral, los valores éticos, el respeto a la diversidad y en el desarrollo de competencias, es adoptado por algunas universidades peruanas, en concordancia con los modelos de universidades europeas, que ya venían aplicando estas innovaciones desde el año 2000, a partir de la investigación DEIPHI, con la que lograron definir y clasificar las competencias profesionales y determinar su influencia en la formación del estudiante del nivel superior (es el caso del Proyecto

Tuning Europa y posteriormente *Tuning América Latina*, en cuyo marco se delinearon competencias para la formación de profesionales). Situación que ha originado que en muchos países europeos, los títulos universitarios se definan y homologuen en función a las competencias que los estudiantes deben alcanzar para tener éxito en la profesión. En este caso, las competencias se convierten en la base fundamental, "el faro" que orientan o iluminan los procesos educativos: el diseño curricular, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.

Articulación entre perfil de egreso por competencias y la evaluación de las competencias



Asimismo, es interesante constatar que hay dos perspectivas por donde se orientan las definiciones de competencias, derivadas de dos fuentes que pueden ser convergentes y a veces diametralmente opuestas:

- la competencia definida desde el ámbito del trabajo, se le concibe como un conjunto de capacidades efectivas y coherentes para desarrollar exitosamente una actividad laboral.
- la competencia definida desde el ámbito educativo o académico, que comprende el desarrollo de capacidades integradas en tres tipos de saberes: conceptuales, procedimentales y actitudinales, orientadas a la formación integral de la persona.

En suma, las competencias, vistas de manera integradas se orientan al desarrollo de conocimientos, destrezas y actitudes, necesarias para ejercer la actividad laboral, resolver problemas de forma autónoma y creativa y con la capacidad para

colaborar en su entorno laboral y social, así como en la organización del trabajo.

Identificándonos con la definición de Gallego (1999), las competencias constituyen procesos complejos que las personas ponen en acción para resolver problemas y realizar actividades (del entorno social y del contexto laboral-profesional) aportando a la construcción y transformación de la realidad, para lo cual integran el saber ser (automotivación, iniciativa y trabajo colaborativo con otros), el saber conocer (observar, explicar, comprender y analizar) y el saber hacer (desempeño basado en procedimientos y estrategias) teniendo en cuenta los requerimientos específicos del entorno, las necesidades personales y los procesos de incertidumbre, con autonomía intelectual, conciencia crítica, creatividad y espíritu de reto, asumiendo las consecuencias de los actos y buscando el bienestar humano.

En esta misma dirección, la Comisión de la Comunidad Europea precisa que competencia: "Es una combinación dinámica de habilidades cognitivas, conocimientos y comprensión, habilidades interpersonales, intelectuales y prácticos, valores éticos y actitudes".

Por otro lado, desde un enfoque holístico el desarrollo de competencias tiene una base amplia, encontrándose entre sus fundamentos: Paradigmas Socio Cognitivos, la Teoría Socio Cultural de Vygotsky, la Teoría Cognitiva de Piaget, la Teoría Crítica de Habermas, el Pensamiento Complejo de Morín, la Pedagogía Conceptual de Zubiría.

En síntesis, buscando una conceptualización más formal e integrada, Juracló precisa que: "La competencia trata de un saber - hacer que todo sujeto porta en un determinado campo, que siempre es diferente en cada sujeto y en cada momento, y que sólo es posible identificar en la acción misma; se trata de un dominio y de un acumulado de experiencias de distinto tipo, que le ayuda al sujeto a desenvolverse en la vida práctica y a construir un horizonte social y personal, siempre en interacción con el otro" (Qurado, 2000).

Se puede definir competencia como un proceso dinámico y longitudinal en el tiempo, por el cual una persona utiliza los conocimientos, habilidades, actitudes y buen juicio, asociados a su profesión, con la finalidad de poder desarrollarla de forma eficaz en todas las situaciones que corresponden al campo de su práctica. Representa, por tanto, un estado de su praxis profesional (Martínez Carretero).

En este sentido, para Sergio Tobón (2006) precisa que las competencias deben reunir las características siguientes:

Actuación. Las competencias implican actividad. Conocer o querer no equivale a saber actuar, aunque no se puede actuar con idoneidad sin conocer o sin motivación para ello.

Resolución de problemas. Se actúa con la finalidad de enfrentar una situación problemática y resolverla.

Contexto. La actividad está situada en un contexto, que la determina en algún aspecto. Los problemas pertenecen a dominios. Ser competente en un dominio no implica necesariamente transferencia. También se puede actuar para transformar un contexto.

Idoneidad. Las competencias apuntan o describen un comportamiento idóneo, lo cual permite valorar el desempeño.

Integralidad. Las competencias enfatizan el desempeño integrado, la movilización e integración de múltiples conocimientos (conocimientos, habilidades, estrategias, actitudes) en tareas y problemas.

Por otro lado, el docente universitario aprendió a diseñar los objetivos siguiendo la taxonomía de Benjamín Bloom, con este nuevo modelo, si bien la taxonomía sigue vigente, también se ha visto en la necesidad de reaprender el diseño de competencias, además de las diferentes clasificaciones que adoptan, entre las que podemos señalar:

- **Competencias básicas,** comprenden las competencias fundamentales para vivir en sociedad y desenvolverse en diversos ambientes laborales, pueden ser las competencias: comunicativa (expresión escrita y oral), matemática, autogestión, ética de vida, manejo de las TIC, adaptación a los cambios, liderazgo, competencia cognitiva.
- **Competencias genéricas,** constituyen las competencias comunes a varias ocupaciones y profesiones, en este grupo se considera: el emprendimiento, gestión de recursos, trabajo en equipo, gestión de la información, resolución de problemas, planificación del trabajo, manejo de un segundo idioma, pensamiento crítico, capacidades de análisis y síntesis, innovación, creatividad, manejo de conflictos.

- **Competencias específicas**, son las competencias propias de una profesión u ocupación, en este grupo se consideran, si estamos formando profesores; por ejemplo: planificación y gestión curricular, didáctica de la especialidad, teorías cognitivas del aprendizaje, pedagogía, diseño de material didáctico, evaluación del aprendizaje, diseño de proyectos educativos, legislación educativa.

Los docentes del nivel superior se encuentran ahora mejor informados en estrategias de enseñanza y de aprendizaje y, por lo tanto, de evaluación de las competencias. Pero la gran preocupación podría estar en, si la educación, desde el enfoque constructivista centrado en el estudiante, el modelo será asumido y comprendido por los estudiantes. Esto debido a que la cultura evaluativa en nuestro medio ha estado basada fundamentalmente en métodos tradicionales de medición, y hoy se plantea valorar las competencias en los niveles pregrado y postgrado de los distintos grupos de profesionales, lo cual implica un cambio significativo.

Como se conoce, la evaluación por objetivos, considerada tradicional, en muchos de los casos evalúa solo conocimientos y en un alto porcentaje evalúa memoria; es decir, el enfoque, en este caso, es la medición cognitiva, que mide el contenido que se enseñó y en casos aislados también evalúa la práctica. Si bien la taxonomía de Bloom, en los aspectos cognitivos comprende los niveles de: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación; de todos los niveles el maestro, por lo general, evalúa solo el primer nivel y el resultado se transforma en una nota cuantitativa. Además, pocos docentes del nivel superior evalúan aspectos valorativos que se traducen en actitudes. Por otro lado, durante un largo periodo primó la tendencia psicológica de la medición del coeficiente de inteligencia, contrario a lo que hoy se considera esencial como es conocer el estilo y ritmo de aprendizaje.

La innovación en la evaluación supone asumir un nuevo modelo evaluativo y este a su vez depende de un cambio en el paradigma educativo. El enfoque de evaluación de las competencias es de tipo cualitativo, en el cual se valoran los logros alcanzados por los estudiantes. Se supone que muchas de las competencias se van adquiriendo en un mediano plazo, porque al estudiante le va a llevar un periodo considerable para demostrar que es capaz de innovar, de planificar, etc. Por su parte, el docente debe cambiar su actitud, conocer las nuevas formas

de elaborar y aplicar los instrumentos, de recoger, procesar e interpretar los datos derivados del desarrollo de las competencias.

Para Rivera, et al, "la evaluación por competencias es un proceso de recolección de evidencias explícitas sobre el desempeño profesional, laboral y educativo, con el propósito de formarse un juicio a partir de un criterio o referente estandarizado para identificar aquellas áreas de desempeño que han sido desarrolladas y aquellas que requieren ser fortalecidas".

Es necesario considerar la evaluación como un instrumento diagnóstico de los déficits competenciales, y por lo tanto útil para modificar o mejorar la formación previa y posterior, para la selección de los profesionales, para la certificación y recertificación y para cualquier sistema de incentivación y promoción profesional (carrera) que se desee diseñar (Martínez Carretero).

Por lo que se infiere que la evaluación por competencias se traduce en resultados de aprendizaje; es decir, lo que se espera que los estudiantes sepan, comprendan y sean capaces de hacer tras culminar con éxito el proceso de aprendizaje. Condiciones en que lo mostrarán y características de su ejecución (estándares). Por tanto, la evaluación debe incluir capacidad de llevar a cabo actividades relevantes (habilidades), conocimiento, valores, actitudes, razonamiento, juicio.

De este modo la evaluación por competencias debe estar vinculada a un contexto determinado o a una situación concreta, en el entendido que debe estar integrada a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Con un énfasis en los desempeños, criterios de ejecución en que se basa sus resultados en juicios de valor (Goncz, 1994). Así, el dominio de la competencia se sustenta en la obtención de un conjunto adecuado de evidencias de desempeño que se comparan con los estándares o criterios de ejecución.

De acuerdo a los postulados vertidos líneas arriba, la competencia es multidimensional y multifactorial, por lo que su evaluación tendrá que ser abordada con modelos multidimensionales, y si están bien diseñados nos ayudarán a realizar predicciones de la calidad y a verificar los perfiles.

La evaluación de competencias se fundamenta en modelos centrados en evidencias, que se pueden

observar y valorar y que al mismo tiempo dan cuenta de la adquisición o dominio de la competencia. Para ello, es imprescindible contar con el perfil profesional que describe las competencias; asimismo, cada competencia se debe analizar y operacionalizar, determinando las evidencias clave y sus criterios de valoración.

En el entendido que la competencia se demuestra en la ejecución, las evidencias se recogerán a partir de la realización de tareas y ejercicios en una determinada situación y contexto, y de esta manera poder inferir si las competencias se están cumpliendo y en qué nivel. Las evidencias cuentan con criterios de calidad que se describen en los criterios de ejecución. Estas tareas son de responsabilidad de los académicos de manera que orienten el diseño de instrumentos de evaluación fiables.

Por esta razón, no se debe prescindir de los criterios científicos, así las pruebas o exámenes para demostrar las competencias deben cubrir los requisitos psicométricos de confiabilidad y validez (que se mida lo que se pretende medir). Para diseñar una prueba con el propósito de evaluar las competencias, es necesario contar con el perfil definido por competencias en términos de excelencia y complejidad, identificar cuáles son las competencias que se van a evaluar en el examen, y elaborar la tabla de especificaciones que asegure que las competencias se van a evaluar. El criterio de aprobación se determina no por el porcentaje de aciertos sino por medio de una metodología por puntaje de una escala preparada por expertos; también comprende el desarrollo de tareas y productos.

Con el propósito de establecer los logros de las competencias es necesario considerar los estándares de desempeño, estos son declaraciones que señalan el nivel de logro y desempeño necesarios para la certificación de la competencia en articulación con el currículo.

El desempeño esperado debe describirse especificando los niveles de autonomía, complejidad y reflexión, mientras que las evidencias sobre el desempeño se clasifican en directas e indirectas. Las directas se refieren al desempeño en sí mismo que se verifica mediante la observación y se evalúa con una lista de cotejo que contiene los aspectos a observar y las características que deben tener estos elementos. Las indirectas son los resultados o productos que se valoran atendiendo a los estándares o criterios de la competencia.

Se precisa mencionar que un sistema de evaluación requiere los siguientes elementos:

- Un objetivo de evaluación.
- Una tarea.
- Una guía de valoración, denominada rúbrica u otro instrumento que se considere.
- Un conjunto de ejemplos corregidos.

Entendido como un proceso, la evaluación de competencias tiene como características:

- Tiene lugar a todo lo largo del proceso de aprendizaje. Es continua, progresiva.
- Se aprende de la retroalimentación.
- Busca la evidencia. Lo que se hace en situaciones relevantes.
- Está basada en criterios predefinidos.
- Tiene consecuencias. Muestra objetividad, validez.
- Se orienta al desempeño:
 - Evalúa productos.
 - Requiere con frecuencia juicios cualitativos.
 - Es con frecuencia complejo.
 - Requiere información detallada y en profundidad.
 - Puede tener altos costos y lleva más tiempo.

Como todo modelo educativo la evaluación de las competencias cumple con las funciones de:

- Guiar/facilitar el aprendizaje (formativa).
- Comprobar/certificar el aprendizaje (resultados sumativa).

Niveles de evaluación

Al menos se pueden distinguir tres niveles diferentes de evaluación en el desarrollo profesional: al concluir la carrera en postgrado, al sustentar la tesis por el título profesional y durante el trabajo independiente de los profesionales con propósitos de recertificación. En este sentido, será necesario diseñar acciones evaluadoras a estos tres niveles, que serán necesariamente diferentes, no tan solo en cuanto a contenidos sino a los métodos a utilizar y propósitos. Consideramos que esta tarea debe estar a cargo de los académicos de las universidades en coordinación con los colegios profesionales y las sociedades científicas.

Entre los métodos e instrumentos para la evaluación de competencias tenemos que:

Para algunos autores no existe un método exclusivo

para evaluar las competencias, con lo que si contamos es con una amplia estrategia de valoración que incluye múltiples métodos o una combinación de los diferentes métodos para evaluar las habilidades cognitivas y las complejas habilidades que componen el concepto de competencia profesional. Lo cual nos lleva a constatar que los estudiantes adquieren y dominan las competencias más complejas y demuestran ser competentes. Cuando el énfasis está puesto en la ejecución (Gonczi, 1994, mencionado por Rivera), recomienda tener en cuenta tres principios para la evaluación de competencias:

- Los métodos de evaluación deben ser usados en una forma integrada, es decir, que combinen la evaluación de conocimiento, comprensión, solución de problemas, habilidades técnicas, actitudes y ética, aunque se reconoce que en algunos casos los conocimientos se pueden evaluar independientemente de la ejecución.
- Se deben elegir los métodos que sean más directos y relevantes para lo que está siendo evaluado.
- Mientras más amplia es la evidencia de la competencia se infiere que es posible generalizar la ejecución a otras tareas.

Como estrategia para evaluar las competencias de una profesión, Gonczi plantea los siguientes pasos:

- Definir y agrupar los componentes de cada competencia y los criterios de ejecución.
- Analizar los métodos de evaluación disponibles para determinar cuales pueden realizar una evaluación más integrada y directa.
- Valorar los métodos de acuerdo a aspectos prácticos como tiempo y costo.
- Establecer una tabla de especificación con los métodos seleccionados y las competencias que cada uno de ellos evaluará para asegurar que todos los elementos de las competencias estén cubiertos por lo menos por una actividad.
- Decidir cómo se va a juzgar a las personas, ya sea en forma cuantitativa (calificaciones) o por cumplimiento de estándares o criterios cualitativos, lo cual implica un juicio profesional, basado en la experiencia, por parte de los asesores.

De los diversos métodos existentes para evaluar competencias, Gonczi (1994) propone, en concordancia con el sistema de evaluación de los estudiantes australianos egresados, dos métodos que permiten la evaluación directa e integrada:

- La simulación, en la cual un estudiante interactúa y es grabado en video. Implica preparar diversos escenarios o situaciones que plantean problemas distintos pero con la misma estructura: una necesidad inmediata, asuntos a largo plazo, información no revelada, a menos que se presenten problemas que requieren soluciones fuera de la profesión, aspectos culturales que requieren un manejo con mucho tacto, aspectos éticos y demanda de costos.
- **El archivo o expediente** sobre un problema es una tarea que lleva el egresado a su casa, que implica un análisis y presentación del caso basado en conocimiento de reglas y procedimientos y en la preparación de documentos, además de una investigación sobre lo que se sabe y lo que se ha hecho en casos similares.

También se han difundido otros métodos para evaluar las competencias, tales como: relatar la forma en que abordó los casos, un examen de conocimientos (opción múltiple) de tres horas, la interpretación de datos de medición, un estudio de casos en computadora, una entrevista de diagnóstico y otra de manejo, tres evaluaciones diferentes en un caso, entre otros.

Otra estrategia para la evaluación de competencias es la de Colardyn (2002, referido por Rivera) quien propone las siguientes acciones:

Preexistencia de estándares laborales y de aprendizaje o especificaciones

Especificación de un contexto en el que se va a recopilar la evidencia del desempeño. Implica definir cómo evaluar, con qué herramienta y con qué procedimiento.

Recopilación de la evidencia. Las evidencias a recolectar deben ser definidas antes de la práctica de la evaluación. Menciona cinco tipos de evidencias:

Examen: las pruebas, especialmente las preguntas de elección múltiple, son las más empleadas porque son objetivas y fáciles de elaborar y proporcionan amplia información sobre las habilidades cognitivas. Pueden ser orales o escritas, cerradas o abiertas, relacionadas con su conocimiento y comprensión del campo de estudio.

Declaración y entrevista evaluativa: el candidato describe lo que hace o ha hecho, en forma oral y

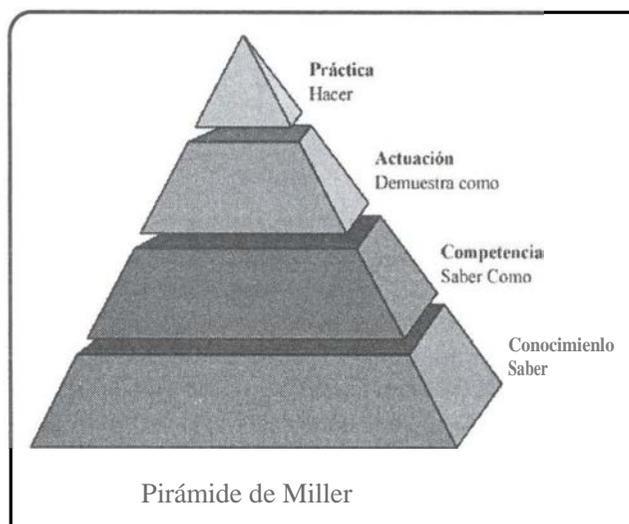
escrita, fundamentando que lo que ha hecho implica un dominio del aspecto evaluado. los evaluadores formulan preguntas acerca del contexto laboral, de las actividades que desempeña, de los resultados obtenidos y de la transferencia de competencias a otros contextos.

Observación: se registra el desempeño del candidato en un escenario real, en una experiencia del pasado o en una situación simulada. Requiere una estructura metodológica bien definida y una alta capacitación de los evaluadores para que recopilen información relevante y sus registros sean confiables. En esta técnica los evaluadores solo observan sin hacer preguntas y califican el desempeño en base a indicadores predefinidos.

Simulaciones: el evaluado se desempeña en una situación muy parecida al contexto real de trabajo. Su dificultad radica en realizar un análisis laboral adecuado para asegurar que la situación sea adecuada para obtener información válida y confiable.

Evidencia extraída de situaciones laborales: el evaluador observa lo que hizo el evaluado y éste puede explicar sus acciones y decisiones y describir los resultados que obtuvo.

En concordancia con la pirámide de Miller hay cuatro niveles de formación y se ubican según el orden de complejidad, en la base de la pirámide se encuentran los conocimientos que el profesional requiere saber para poder realizar las funciones derivadas de su profesión con eficacia, en el nivel más alto destaca la interpretación de los datos y saber en qué situaciones demostrará cómo utilizarlos, es el hacer, la práctica.



Fuente: Martínez (2011), Fundación Educativa Médica

Para evaluar el conocimiento

Constituyen las pruebas escritas u orales, objetivas o de desarrollo y miden, de preferencia, las habilidades cognitivas de los estudiantes.

Para evaluar la competencia

los métodos empleados para evaluar competencias incluyen los clásicos exámenes orales y las pruebas escritas cortas o largas. Con estos métodos se puede evaluar la capacidad teórica para resolver problemas, o la simulación escrita, el análisis de casos.

Para evaluar la actuación

los métodos utilizados para evaluar el nivel de la actuación, según la pirámide de Miller, se basan fundamentalmente en las simulaciones, que intentan reproducir situaciones similares de la vida real en condiciones estandarizadas, que permiten que los observadores puedan analizar y evaluar las actuaciones específicas.

Para evaluar la práctica profesional

Existen instrumentos como el protocolo de observación y la lista de cotejo, entre otros que evalúan este nivel y nos pueden dar información bastante relevante de la práctica real del profesional, también para este caso se puede recurrir al método de la Microenseñanza, los videos, las encuestas de satisfacción, cuadernos de autoaprendizaje o portafolio.

Por su parte, Benítez (2006) describe dos de las metodologías más aplicadas para evaluar las competencias.

Las tablas descriptivas: consisten en párrafos que describen las conductas observables en cada nivel de dominio de la competencia en orden ascendente. Para cada competencia se determina, según el puesto, en qué nivel se debe poseer la competencia y se compara con el nivel en que se ubica.

Los indicadores de dominio: consisten en frases cortas que describen conductas observables y que, en conjunto, permiten evaluar el dominio de la competencia determinando qué nivel tiene la persona en cada uno de todo el conjunto de indicadores. los niveles son: A (satisface plenamente o supera las exigencias del puesto), B (satisface las exigencias mínimas) o C (requiere entrenamiento formativo para alcanzar el

desempeño requerido). A partir del nivel de cada uno de todos los indicadores de la competencia se asigna una puntuación. Esta se compara con lo esperado y se clasifica la brecha como pequeña, moderada, considerable o crítica.

Los métodos antes señalados pueden ser utilizados como instrumentos de evaluación del desarrollo de las competencias durante el proceso educativo, con fines formativos y no solo sumativos, tanto en el pregrado como en el postgrado. La información de los resultados del aprendizaje, permite seleccionar y adecuar de manera real los métodos de aprendizaje así como los contenidos a las necesidades de los estudiantes y de la realidad laboral. Permite, además

el feedback.

Lo importante, como docentes del nivel superior, es asumir el reto de contribuir a elevar la calidad educativa universitaria, para lo cual la evaluación, entendida como una mejora continua, apoyará a dicho fin. Asimismo, comprender que medición y evaluación no son procesos equivalentes, la medición solo responde a la pregunta ¿cuánto?, sin ofrecer información adecuada sobre el valor de la acción, mientras que cuando la medición permite interpretación sí es posible atribuirle cierto valor y en este caso se aproxima a la descripción y a la pregunta ¿hasta qué punto es bueno?

REFERENCIAS

- Benitez, J. (2006). Medición, evaluación y diagnóstico de competencias. www.gestiopolis.com/canales5/rrhh/medivay.html
- Blanco, A. (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en Educación Superior*. Madrid: Ed. Narcea.
- Brown, F.G. (2000). *Principios de la medición en psicología y educación*. 9na. Reimpresión. México: Manual Moderno.
- Delors, Jacques y otros (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Ed. Santillana - UNESCO.
- Fletcher, S. (2000). *Diseño de capacitación basada en competencias laborales*. México: Panorama.
- Gallego (1999). --:ompetencias cognitivas: *Un enfoque epistemológico, pedagógico y didáctico*. Madrid.
- Martínez Carretero, José (2011). *Los métodos de evaluación de la competencia profesional: la evaluación clínica objetivo estructurada (ECO) Unidad de Evaluación de las Competencias Clínicas. In situ de los Estudios de la Salud (ES). Generalitat de Catalunya*. <http://www.123people.com/s/jose+maria+martinez>
- +carretero Estados Unidos. Tomado el 26-10-11. Disponible en Internet.
- Rivera, María. La evaluación de competencias: Un marco metodológico. *Revista Universidad Simón Bolívar de Venezuela*. www.usb.edu.mx/investigacion/cif/proyecto. Tomado el 24-10-11. Disponible en Internet.
- Tobón, Sergio (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos. *Revista Acción Pedagógica*. N°16. Madrid.
- Tobón, S. y otros (2006). *Competencias, calidad y Educación Superior*. Bogotá: Ed. Alma Mater Magisterio.
- Vizcarro, Carmen (2011). Conferencia Magistral: *Retos en la evaluación de competencias en la educación superior*. Conferencia Internacional de Educación Superior, Innovación y calidad. Lima: UPC.
- White, G. (1997). *Para entender la evaluación. Competencia laboral. Normalización, certificación, educación y capacitación. Antología de lecturas*. Tomo I. México: Conocer y Alambra Mexicana.

Dra. Nelly Aliaga Murray

Doctora en Educación por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Magíster en Educación y en Lengua y Literatura por la UNMSM. Posgrado en Madrid y Tokio. Título de Segunda Especialidad en Administración de la Educación por la Universidad de Lima. Licenciada en Ciencias de la Educación, Especialidad Lengua y Literatura. Consultora del Ministerio de Educación. Catedrática de Maestrías en: UNMSM, Universidad Ricardo Palma y UNIFÉ. Profesora Principal y Jefe del Departamento de Idiomas y Ciencias de la Comunicación de UNIFÉ.