

Educación y Educadores  
Universidad de La Sabana  
educacion.educadores@unisabana.edu.co  
ISSN (Versión impresa): 0123-1294  
COLOMBIA

2005  
Ignacio Gómez Roldán  
COMPETENCIAS PROFESIONALES: UNA PROPUESTA DE EVALUACIÓN PARA  
LAS FACULTADES DE CIENCIAS ADMINISTRATIVAS  
*Educación y Educadores, año/vol. 8*  
Universidad de La Sabana  
Cundinamarca, Colombia  
pp. 45-66

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

---

Universidad Autónoma del Estado de México

<http://redalyc.uaemex.mx>





# Competencias profesionales:

## *una propuesta de evaluación para las facultades de ciencias administrativas*

Ignacio Gómez Roldán\*

\* Profesor del Área de Economía y Finanzas, Universidad de La Sabana. Asistente del Departamento de Planeación Nacional. Magíster en Economía, Universidad Nacional de Colombia. Doctorando en Análisis Económico, UNED, España.  
Correo electrónico: ignacio.gomez@unisabana.edu.co

### RESUMEN

Asumir el enfoque de competencias en la formación de los administradores implica cambios importantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje, que involucran la redefinición de los currículos y, dentro de ellos, las metodologías de evaluación, como los cambios en la forma de evaluación que el Estado ha comenzado a aplicar a los estudiantes de últimos semestres. Es necesario precisar que la evaluación de conocimientos debe virar hacia evaluaciones por desempeño y logros mediante métodos más acordes con el enfoque que se ha empezado a adoptar. Las competencias propositivas, argumentativas e interpretativas son fundamentales para el buen desempeño de los profesionales de la administración, pero, además de las competencias que el Estado defina en las evaluaciones, conviene incorporar el desglose de competencias, objetivo que las universidades consideran en sus procesos de formación. Las experiencias de la Universidad de La Sabana en evaluación de competencias básicas han enriquecido a la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, puesto que, al retroalimentar a estudiantes, a profesores y procesos educativos, se han incorporado, no solo a la planeación, sino a la praxis educativa, actitudes de mejoramiento que conducen a cimentar mejor el desarrollo de las competencias profesionales. De la revisión de métodos de las experiencias internacionales sobre las evaluaciones de Estado se desprende que es en Colombia donde parece haber más apego a las evaluaciones tradicionales de conocimientos, frente a métodos más adecuados para evaluar competencias.

**Palabras clave:** competencias básicas, competencias profesionales, competencias argumentativas, competencias propositivas, competencias interpretativas, evaluación, estándares, currículo, conocimientos, desempeño, contexto.

### ABSTRACT

Adopting the competencies approach in the formation of administrators implies important changes in the teaching-learning processes, which involve a redefinition of the curricula and within them, the evaluation methodologies as well as the changes in the evaluation modality that the State has started to implement for senior students. It is necessary to state that the evaluation of knowledge must turn into performance and achievement evaluations by means of methods which are more in accordance with the approach that has started to be adopted. Propositive, argumentative and interpretative competencies are crucial for the good performance of professionals in management but, in addition to the competencies that the State defines in the evaluations, it is necessary to include the separate treatment of competencies, an objective that universities take into account in their formation processes. The experience of La Sabana University in the evaluation of basic competencies has enriched the Faculty of Economic and Administrative Sciences in the sense that, when giving feedback to students, teachers and educational processes, not only the planning but also the educational praxis have been incorporated with attitudes of improvement that lead to strengthening the development of profession competencies. After revising the methods of international experiences regarding State evaluations, it observed that Colombia seems to be most attached to traditional evaluations of knowledge as compared with more adequate methods to evaluate competencies.

**Key words:** basic competencies, professional competencies, argumentative competencies, propositive competencies, interpretative competencies, standards, curriculum, knowledge, performance, context.

## Introducción

En este documento se presentan aspectos fundamentales de las competencias que deben tener en cuenta las universidades en la formación de los administradores. Con el fin de mejorar la calidad de la educación, las competencias deben ser entendidas dentro de procesos que contribuyan a su desarrollo y así mejorar el nivel académico de los estudiantes.

El documento comienza por definir las competencias, concepto que varía según quien lo estudie. En el segundo aparte se exponen los planteamientos básicos de corrientes y tipos de competencias. Es innegable que para las facultades es pertinente examinar este tema frente a sus implicaciones en el currículo y por eso en el tercer aparte se hace una breve introducción sobre los aspectos básicos que se deben considerar. En el cuarto aparte se abordan temas conceptuales relevantes sobre la evaluación de competencias y sus principios. En el quinto se rescatan los planteamientos del Estado colombiano para evaluar las competencias de los estudiantes de administración y la visión de los Programas de Administración Acreditados (PROCAD)<sup>1</sup> sobre estos temas. En el sexto se resume la experiencia de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad de La Sabana en la evaluación de competencias básicas, y los beneficios que esta visión de competencias ha brindado a estudiantes y docentes. En el séptimo aparte se exponen referentes internacionales de evaluación por competencias realizados por Estados latinoamericanos, que permiten compararlos con las acciones colombianas. En el octavo aparte se plantean unas conclusiones generales.

<sup>1</sup> Unión temporal de los programas de administración que estaban acreditados a comienzos del año 2004.

## 1. Competencias

Sobre competencias existen muchas definiciones. Competencia viene del latín *competentia*, “disputa o contienda entre dos o más personas”. Competente (del latín *competens*) se dice “de la persona a quien compete o incumbe alguna cosa”. Se puede decir que una persona es competente cuando realiza un trabajo específico a satisfacción de quien lo encarga o lo contrata para tal efecto<sup>2</sup>.

La competencia, vinculada al latín *competens*, *competentis* (Moliner, 1998), se refiere a quien tiene aptitud legal o autoridad para resolver cierto asunto, o también al que conoce, es experto o apto en cierta ciencia o materia. “Se puede entender por competencia el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se aplican en el desempeño de una función productiva o académica”<sup>3</sup>.

Asimismo, es la “actuación idónea que emerge de una tarea concreta, en un contexto, con sentido, donde hay un conocimiento asimilado con propiedad y el cual actúa para ser aplicado en una situación determinada, de manera suficientemente flexible como para proporcionar soluciones variadas y pertinentes”<sup>4</sup>.

También se definen las competencias como “las capacidades, habilidades y destrezas necesarias para desempeñar de manera efectiva los roles y las tareas propias de la admi-

<sup>2</sup> Gallego, Rómulo. *Competencias cognitivas*, Bogotá, Editorial Magisterio, 1999, págs. 11 y 12.

<sup>3</sup> Muñoz, José Federmán; Quintero, Josefina; Munévar, Raúl A. *Cómo desarrollar competencias investigativas en educación*, Bogotá, Editorial Magisterio, 2001, pág.15.

<sup>4</sup> Bogoya, D. (2000). “Una prueba de evaluación de competencias como proyecto”. En: Bogoya, D., et. al. (Eds.). *Competencias y Proyecto Pedagógico*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.

nistración y la gerencia, y alcanzar con éxito los objetivos de la organización”<sup>5</sup>.

Desde la perspectiva de las competencias laborales también se encuentran otras definiciones<sup>6</sup>:

“Capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos de desempeño en un determinado contexto laboral, y no solamente de conocimientos, habilidades, destrezas y **actitudes**; estas son necesarias pero no suficientes por sí mismas para un desempeño efectivo”.

“Las competencias profesionales definen el ejercicio eficaz de las capacidades que permiten el desempeño de una ocupación, respecto a los niveles requeridos en el empleo. Es algo más que el conocimiento técnico que hace referencia al saber y al saber-hacer”. El concepto de competencia engloba no solo las capacidades requeridas para el ejercicio de una actividad profesional, sino también un conjunto de comportamientos, facultad de análisis, toma de decisiones, transmisión de información, etc., considerados necesarios para el pleno desempeño de la ocupación (INEM, España)<sup>7</sup>.

La competencia laboral es la construcción social de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño productivo en una situación real de trabajo, que se obtiene no solo a través de la instrucción, sino también –y en gran medida– mediante el aprendizaje por experiencia en situaciones concretas de traba-

jo (POLFORM/OIT)<sup>8</sup>. La OIT definió “competencia profesional” como la idoneidad para realizar una tarea o desempeñar un puesto de trabajo eficazmente por poseer las calificaciones requeridas para ello<sup>9</sup>. Los conceptos *competencia* y *calificación* se asocian fuertemente, dado que la calificación es una capacidad adquirida para realizar un trabajo o desempeñar un puesto de trabajo.

La competencia se concibe como una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño de situaciones específicas. Es una compleja combinación de los atributos (conocimientos, actitudes, valores y habilidades) y las tareas que se tienen que desempeñar en determinadas situaciones y que involucra a las diferentes dimensiones de la persona. Este enfoque holístico integra y relaciona atributos y tareas, permite que ocurran varias acciones intencionales simultáneamente y toma en cuenta el contexto y la cultura del lugar de trabajo, de tal manera que incorpora la ética y los valores como elementos del desempeño competente<sup>10</sup>.

Posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión, puede resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible y está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo<sup>11</sup>.

5 Polo, Leonardo; Llano, Carlos. *Antropología de la Acción Directiva*.

6 <http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/xxx/esp/xxxi.htm>, febrero de 2005.

7 INEM. *Metodología para la ordenación de la formación profesional ocupacional*. Subdirección General de Gestión de Formación Ocupacional, Madrid, 1995.

8 Ducci, María Angélica. “El enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional”. En: *Formación basada en competencia laboral*, Cinterfor/OIT, Montevideo, 1997.

9 OIT. *Formación profesional. Glosario de términos escogidos*, Ginebra, 1993.

10 Gonczy, Andrew; Athanasou, James. *Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectiva de la teoría y la práctica en Australia*, Ed. Limusa, 1996.

11 Punk, G. P. “La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento de profesionales en la RFA”. *Revista Cedefop*, No. 1, 1994.

El sistema inglés (National Council for Vocational Qualifications, NCVQ), más que sugerir una definición de competencia laboral, afirma que el concepto se encuentra latente en la estructura del sistema normalizado. La competencia laboral se identifica en las normas a través de la definición de elementos de competencia (logros laborales que un trabajador es capaz de conseguir), criterios de desempeño (definiciones acerca de la calidad), el campo de aplicación y los conocimientos requeridos. En este sistema se han definido cinco niveles de competencia, que permiten diferenciar el grado de autonomía, la variabilidad, la responsabilidad por recursos, la aplicación de conocimientos básicos, la amplitud y alcance de las habilidades y destrezas, la supervisión del trabajo de otros y la transferibilidad de un ámbito de trabajo a otro.

Si bien es cierto que las universidades con programas de administración deben preparar profesionales competentes para actuar en la toma de decisiones y su implementación en las empresas, no deja de ser menos cierto que estos deben ejercitar sus competencias para discurrir sobre temas académicos de su incumbencia. En esta dirección, es pertinente y necesario tocar los temas de currículo cuando se habla de formar en competencias y de evaluarlas, y de las diferencias que existen entre la evaluación tradicional y la evaluación de competencias.

## **2. Corrientes y tipos de competencias**

Desde una perspectiva organizacional y social, el estudio de las competencias puede abordarse a partir de las visiones conductista, funcionalista y constructivista. Según el conductismo, las características del empleado están vincula-

das causalmente con su mejor desempeño. Las competencias críticas son los conocimientos, actitudes, habilidades, capacidades, valores, comportamientos y condiciones personales que se vinculan al éxito laboral o a sus responsabilidades. Si bien en la formación por competencias la aplicación de los conocimientos, las habilidades y actitudes para alcanzar los resultados es necesaria, en el enfoque conductista pareciera que son suficientes los comportamientos y las conductas para conseguir el desempeño “superior”. La adecuada selección del personal, junto con condicionamientos diarios y reforzamientos de las competencias escogidas para los empleados, permiten construir la cultura de la organización.

En el enfoque funcionalista, británico de origen, basado en las relaciones–problema–resultado–solución, la competencia es aquello que la persona debe estar en capacidad de hacer y demostrar mediante resultados. La competencia está en los atributos que anteceden al éxito, y el grado o estándar de competencia se establece con base en la experiencia y el conocimiento de causa.

El análisis funcional identifica las competencias laborales que corresponden a la función productiva y las acciones para conseguir los resultados. Es un enfoque comparativo que, en términos de competencias, analiza las relaciones de las empresas entre resultados y habilidades, conocimientos y aptitudes de los trabajadores. Se orienta hacia los resultados del trabajador y no hacia el proceso para conseguirlos.

En el enfoque pedagógico–constructivista, la apropiación del conocimiento se logra mediante interacciones que permiten construirlo desde la persona que piensa e interpreta la

información. Esta escuela ha recibido aportes importantes de Piaget, Vigotsky, Ausubel y Bruner. Para la construcción de competencias no solo se parte de la función que las personas desempeñan, sino que se consideran sus objetivos y potencialidades, se reconoce que cada quien aprende de forma distinta y que el proceso estimula y desarrolla la confianza de las habilidades propias para resolver problemas y aprender a aprender. Según esta escuela, la actividad del docente debe orientarse más a la experiencia y el trabajo de quien aprende que a la abundancia en la transmisión de mensajes orales.

Desde la perspectiva organizacional se habla de tres tipos de competencias fundamentales<sup>12</sup>: genéricas, laborales y básicas. Las genéricas, relacionadas con los comportamientos y actitudes frente a las tareas propias de la organización, fortalecen la identidad de las empresas, nacen de sus políticas y objetivos y están vinculadas al buen desempeño del empleo, ingreso y permanencia en la organización. En esta dirección, Charles Woodruffe<sup>13</sup> propone las siguientes competencias:

- Aptitud de conocimientos para estar bien informado.
- Astucia para tener entendimiento claro.
- Razonamiento para encontrar alternativas.
- Organización para trabajar productivamente.

- Enfoque en conseguir resultados.
- Liderazgo.
- Sensibilidad para identificar otros puntos de vista.
- Cooperación para trabajar en equipo.
- Orientación para conseguir objetivos de largo plazo.

Hay que entender por competencia laboral la capacidad para llevar a cabo exitosamente una actividad plenamente identificada<sup>14</sup>. Para conseguir un buen desempeño se requieren competencias básicas previas para adquirir competencias genéricas y se requiere de estas específicas. Dulewicz clasifica las competencias laborales para gerencias intermedias así:

- Intelectuales: perspectiva estratégica; análisis y valoración; planeación y organización.
- Interpersonales: manejo de personal; persuasión; asertividad y decisión; sensibilidad interpersonal; comunicación oral.
- Adaptabilidad y resistencia.
- Orientación a resultados: energía e iniciativa, motivación al logro, sensibilidad para realizar negocios.

Cualquiera que sean los despliegues de las competencias genéricas de que se trate, cada empresa particulariza según su propia conveniencia: ejes axiológicos, valores, etc. Son las

---

12 Tomado de Benavides, Olga. *Competencias y competitividad*, Colombia, McGraw-Hill, 2002.

13 Woodruffe, Charles. "What is meant by competency", *Leadership and Organization Development Journal*, vol. 14, 1993. MBC University 0143-7739; tomado de Benavides, Olga. *Competencias y competitividad*, Colombia, McGraw-Hill, 2002.

---

14 OIT-Cinterfor. *Competencias laborales*, www.ilo.org, febrero de 2005.

empresas las que definen las competencias que requieren los candidatos a ocupar los cargos disponibles, o las competencias básicas sobre las cuales van a desarrollar competencias específicas. Las universidades, dependiendo de los programas académicos de los aspirantes, deben definir igualmente las competencias básicas sobre las cuales se van a desarrollar las competencias profesionales.

De acuerdo con el informe SCANS<sup>15</sup>, de 1993, las competencias básicas, asociadas a conocimientos fundamentales que se adquieren en la formación general, son:

- Habilidades básicas: capacidad lectora; escritura; matemáticas, hablar y escuchar.
- Desarrollo de pensamiento: pensamiento creativo; solución de problemas; toma de decisiones; asimilación y comprensión; capacidad de aprender y razonar (organizar conceptos).
- Cualidades personales: autorresponsabilidad; autoestima; sociabilidad; autodirección; integridad.

Los estudiantes universitarios de hoy, futuros profesionales y trabajadores en altos cargos de las organizaciones, con las bases que se construyen en la academia, deberán desarrollar permanentemente las competencias laborales o atributos personales visibles que se aportan en el trabajo para un buen desempeño: conocimientos, habilidades y destrezas, rasgos y temperamento, motivos y necesidades, y autoconcepto.

### 3. Currículo

“Los conocimientos, actitudes y habilidades no se desarrollan de manera aislada: interactúan dinámicamente en la formación de las competencias sobre la base de características innatas de cada persona”<sup>16</sup>. Es decir, estas son el resultado de gran cantidad de procesos interactivos y complejos que deben estar contemplados efectivamente en los diseños curriculares de las facultades de administración y contar en los procesos directos de los estudiantes con las características específicas de cada grupo, para lo cual conviene un diagnóstico inicial de competencias. Debe saberse de dónde se parte y hacia dónde se debe llegar, para conseguir el máximo aprovechamiento de las potencialidades de los estudiantes que comienzan.

El currículo orientado a desarrollar competencias con referentes claros en normas existentes tendrá mucha más eficiencia e impacto cuando usa estrategias pedagógicas que son más flexibles que las tradicionales, que aquel desvinculado de las necesidades empresariales. La formación por competencias enfrenta el reto de facilitar el ingreso-reingreso, propende hacia la formación continua y exige mayor responsabilidad del participante en su proceso formativo al decidir más sobre lo que necesita: sobre el ritmo, materiales didácticos e incluso los contenidos que requiere.

El administrador debe tener desarrolladas competencias para la gestión de recursos humanos, competencias que “no se generan en el conocimiento transmitido en los materiales educati-

15 Scans Teaching the Scan's competencies. Washington, U. S., Department of Labor, 1993.

16 Cardona, Pablo; Chinchilla, Ma. Nuria. “Evaluación y desarrollo de las competencias directivas”, *Harvard Deusto Business Review*, España, Ediciones Deusto, Referencia No. 1105.



vos, sino en las formas y retos que el proceso de aprendizaje pueda fomentar”<sup>17</sup>. Paradójicamente, muchas veces se insiste en la generación de actitudes enfocadas hacia la iniciativa, la resolución de problemas, el pensamiento abstracto y la interpretación y anticiparse, en medio de ambientes educativos en los cuales la unidad básica es el grupo. Esto parece estar bien, pero cuando todos los estudiantes parece que van al mismo ritmo y todos se someten a la misma cantidad y calidad de medios, algunos o muchos juegan un papel totalmente pasivo. Estos sistemas educativos pueden caer en la trampa de no desarrollar las competencias individuales y quizás ni siquiera las grupales, lo que abre la posibilidad de que personas pasivas que no son todavía suficientemente competentes obtengan “certificados” o diplomas que los acrediten como tales sin serlo.

Sin embargo, se reconoce la necesidad de desarrollar competencias de trabajo en equipo y, muy por el contrario, se enfatiza en la necesidad del rigor en los procesos que se utilicen para alcanzar los objetivos propuestos para todos y cada uno de los individuos. Pero si la formación por competencias enfatiza más en los resultados, en los logros y el desempeño que en los certificados, debe actuarse con coherencia para que, efectivamente, el sistema tradicional de certificados pierda importancia frente al desempeño competente. El enfoque de competencias ilumina la selección de personal apoyándose sobre capacidades demostradas y no sobre diplomas, a sabiendas de que las nuevas líneas en materia de vinculación de personal efectivo se fundamentan en perfiles basados en competencias.

Las normas o estándares de competencias son fundamentales en la elaboración de los currículos de formación, pero ellos no son el resultado de un proceso lineal o automático, pues los contenidos formativos se derivan del perfil profesional, que a su vez se define a partir del análisis de las ocupaciones, de la revisión prospectiva ocupacional, que culmina en la determinación de áreas profesionales y grandes grupos de ocupaciones afines a un proceso o actividad productiva y que pueden tener contenidos profesionales comunes.

Definido el perfil profesional (ocupación, las competencias generales de la ocupación, sus unidades de competencia, realizaciones profesionales -elementos de competencia-, criterios de ejecución y capacidades profesionales), se elaboran los contenidos formativos estableciendo los conocimientos profesionales teóricos y prácticos requeridos para un desempeño competente de las unidades.

Posteriormente, se estructuran los contenidos formativos en módulos profesionales creando correspondencia entre módulo y unidad de competencia, de modo que a una unidad puedan corresponder uno o más módulos profesionales. Finalmente, se establecen los itinerarios formativos, una secuencia de los módulos ordenada pedagógicamente, cuyo fin es capacitar para el desempeño de una ocupación.

La formación de competencias actitudinales, como la iniciativa, la proclividad a la cooperación, la creación de un ambiente positivo de trabajo, la mentalidad creativa y la resolución de problemas se generan más en las estrategias pedagógicas utilizadas que en los contenidos. Ambientes educativos agradables, profesores motivados, aprendizaje por medio del diagnós-

---

17 OIT. *Competencia laboral*.  
<http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/xxxx/esp/xxxi.htm>



tico y la resolución de problemas, y la utilización de diversos medios didácticos son fundamentales para crear las competencias personales. A diferencia de la orientación tradicional academicista, los programas de formación basados en competencias se caracterizan por:

- Focalizarse más en el desempeño que en los contenidos de los cursos.
- Mejorar la relevancia de lo que se aprende.
- Evitar la fragmentación tradicional de programas academicistas.
- Facilitar la integración de contenidos aplicables al trabajo.
- Generar aprendizajes aplicables a situaciones complejas.
- Favorecer la autonomía de los individuos.
- Transformar el papel de los docentes hacia la facilitación, la provocación o la motivación.
- Flexibilizar.
- Mayor autonomía y responsabilidad al estudiante.

Mertens, citando a Harris<sup>18</sup>, transcribió algunas características propuestas para los programas de formación basados en competencias:

- Competencias cuidadosamente identificadas, verificadas y de conocimiento público.

- Instrucción dirigida al desarrollo de cada competencia y evaluaciones individuales por cada competencia.
- La evaluación toma en cuenta el conocimiento, las actitudes y el desempeño como principales fuentes de evidencia, pero se evalúa el desempeño.
- El progreso de los alumnos en el programa se realiza al ritmo de cada uno.
- La instrucción es individualizada al máximo posible.
- Énfasis en los resultados.
- Participación de los directamente afectados en la elaboración de la estrategia de aprendizaje.
- Experiencias de aprendizaje guiadas por una permanente retroalimentación.

Desarrollar competencias a partir de los programas formativos exige iniciar cambios en las estrategias pedagógicas, en los enfoques curriculares y en el papel tradicional asignado a docentes y alumnos, como también adecuados apoyos y decisiones administrativas que permitan la coherencia y mejor desarrollo de las estrategias educativas. Se requiere utilizar variedad de materiales de aprendizaje, combinados con la orientación del aprendizaje hacia la solución de problemas, más que a la repetición de contenidos.

Como el ejercicio profesional del administrador requiere que este sea un investigador en el mundo de la empresa, los negocios y el país, la universidad debe contribuir clara-

---

<sup>18</sup> Mertens, Leonard. *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*, Montevideo, Cinterfor, 1997.

mente al desarrollo de las competencias que le permitan conseguirlo. La universidad, en palabras de Ortega y Gasset, “no sólo necesita contacto permanente con la ciencia, so pena de anquilosarse. Necesita también contacto con la existencia pública, con la realidad histórica, con el presente, que es siempre un *integrum* y sólo se puede tomar en totalidad y sin amputaciones ad *usum delphinis*. La universidad tiene que estar también abierta a la plena actualidad; más aún: tiene que estar en medio de ella, sumergida en ella... Ciencia no es cualquier cosa... Ciencia es sólo investigación: plantearse problemas, trabajar en resolverlos y llegar a una solución... Investigar es descubrir una verdad o su inverso: demostrar un error. Saber es simplemente enterarse bien de esa verdad, poseerla una vez hecha”<sup>19</sup>. En la actual sociedad del conocimiento, las universidades con programas de administración deben identificar los roles que les corresponden en relación con la ciencia y formar alumnos en competencias investigativas que generen los cambios que requieren las empresas y la sociedad.

“El trabajo con competencias implica cambios radicales en las formas de asumir la docencia, en especial el abandono definitivo del transmisionismo-repeticionista tradicional y la relación profesor-alumno centrada en la oralidad. Por otro lado, ese trabajo debe elevar, de manera considerable, las labores prácticas-instrumentales: los laboratorios, los talleres de tecnología, las salidas de campo, la revisión de archivos, las entrevistas con personajes... El aula y la institución educativa han de ser transformadas de organizaciones puramente lineales a no lineales. La produc-

ción escrita de maestros y estudiantes cobra aquí un papel preponderante, así como también el diseño y la prueba de prototipos”<sup>20</sup>.

Las competencias son construcciones y reconstrucciones continuas de cada individuo en su comunidad, y requieren el compromiso participativo en las interacciones que forman a la persona en procesos no lineales, tomando actitudes positivas para un saber determinado que involucra, por supuesto, la voluntad. El reto de lograr las competencias no escapa a los contextos cultural, social, político y económico del colectivo de referencia, a los que hay que responder con actuaciones que cultiven la inteligencia-actitudes-competencias.

#### 4. Evaluación de competencias

Entendiendo que las evaluaciones son fundamentales en el proceso educativo para orientar mejor los procesos, debe quedar claro que evaluar por competencias no es igual que evaluar conocimientos. De allí que sea necesario revisar los criterios y formas de evaluación por competencias con miras a no entrar en equívocos a la hora de seguir los lineamientos dados por el Estado para una educación universitaria con enfoque de competencias. “Una vez definidas las competencias, se debe diseñar un sistema de evaluación que permita detectar las carencias y necesidades de desarrollo de sus directivos. El proceso de desarrollo de competencias se compone de elementos internos y externos, que interactúan dinámicamente y requieren un contexto adecuado”<sup>21</sup>.

19 Ortega y Gasset, José. *Misión de la Universidad*, www.ortegaygasset.edu, 2 de abril del 2005.

20 Gallego, Rómulo. *Op.cit.*, pág. 94.

21 Cardona, Pablo; Chinchilla, Ma. Nuria. *Op. cit.*, pág. 10.

#### 4.1. PRINCIPIOS DE LA EVALUACIÓN EN COMPETENCIAS<sup>22</sup>

Los principios de la evaluación basada en competencias son: validez, confiabilidad, flexibilidad e imparcialidad.

1. Validez. Los evaluadores evalúan lo que se pretende evaluar: los criterios y los resultados del aprendizaje definidos. La evidencia se recoge de las tareas del evaluado y se demuestran los alcances del criterio de desempeño.
2. Confiabilidad. Las evaluaciones son aplicadas e interpretadas conscientemente de estudiante a estudiante y de un contexto a otro.
3. Flexibilidad. Se adapta a modalidades de formación y a las diferentes necesidades de los estudiantes.
4. Imparcialidad. No se perjudica a alumnos particulares.

“Bajo un sistema de evaluación centrado en competencias, los evaluadores hacen juicios acerca de si un individuo satisface un estándar o un grupo de criterios, basándose en la evidencia reunida de una variedad de fuentes... ‘Competencia’ incluye conocimiento, comprensión, resolución de problemas, habilidades técnicas, actitudes y ética. Los métodos integrados miden una cantidad de elementos de competencia y todos sus criterios de desempeño simultáneamente”<sup>23</sup>. Los evaluadores deben, entonces, seleccio-

nar los métodos más adecuados para lo que se está evaluando.

Entre los métodos de evaluación de competencias se encuentran: desempeño técnico observable, resolución de problemas; conocimiento; actitudes y hábitos de trabajo; entrevistas, debate, presentación, evaluación de desempeño, examen con ejemplos prácticos, examen oral, ensayo; ejemplos del trabajo hecho, desempeñado o diseñado; proyectos especiales; revisión comentada de la literatura; informes, críticas, artículos; portafolio.

#### 4.2. LA EVALUACIÓN

La evaluación de competencias laborales es un proceso de verificación de evidencias de desempeño contra el estándar definido en la norma técnica de competencia laboral. En los sistemas mexicano y del Reino Unido, la evaluación mantiene un enfoque que separa claramente las funciones de impartir formación, de las de evaluación y certificación. La transparencia y la confiabilidad del sistema de certificación se privilegian a fin de dar a los certificados un alto valor y credibilidad que, en últimas, favorezca a sus poseedores.

¿Cómo se diferencia la evaluación tradicional de la evaluación por competencias? La evaluación por competencias no es un conjunto de exámenes; es la base para la certificación y se lleva a cabo como un proceso para acopiar evidencias de desempeño y conocimiento de un individuo en relación con una norma de competencia laboral. Esto le confiere un papel de instrumento de diagnóstico muy apreciable, tanto para el trabajador como para el empleador. Los sistemas tradicionales de evaluación suelen presentar todas o algunas de las siguientes características:

22 McDonald, David Boud; Francis, John; Goczy, Andrew. *Nuevas perspectivas sobre evaluación*, Unesco, Boletín de Cintefor, No. 149, mayo-agosto de 2000.

23 McDonald, David Boud. *Op. cit.*, pág. 54.

- Evaluación asociada a un curso o programa.
- Partes del programa se evalúan a partir de las materias.
- Partes del programa se incluyen en el examen final.
- Aprobación basada en escalas de puntos.
- No se conocen las preguntas.
- Se realiza en tiempos definidos.
- Utiliza comparaciones estadísticas.
- No estar asociada a un curso o programa de estudio.
- No comparar a diferentes individuos.
- No utilizar escalas de puntuación.
- Su resultado es competente o aún no competente.

Por su parte, la evaluación de competencias laborales se define como un proceso con varios grandes pasos:

- Definición de los objetivos.
- Recolección de evidencias.
- Comparación de evidencias con los objetivos.
- Formación de un juicio (competente o todavía no competente).

La evaluación de competencias se caracteriza por:

- Centrarse en los resultados del desempeño laboral (definidos en la norma).
- No tener tiempo determinado.
- Ser individualizada.

La evaluación de competencias requiere planeamientos decididos de los docentes, orientados hacia el cambio en los procesos formativos y, por supuesto, en las formas y criterios de evaluación. En un proceso de formación por competencias es pertinente traer, para la reflexión de docentes y estudiantes, dos frases de Ortega y Gasset: “Quien hace una pregunta teme parecer un ignorante durante cinco minutos. Quien no pregunta se mantiene ignorante toda la vida”. Además, “siempre que enseñes, enseña a la vez a dudar de lo que enseñas”<sup>24</sup>.

## 5. Evaluaciones del estado

En la búsqueda de políticas más adecuadas y eficaces que propendan a un sistema educativo con calidad, eficiencia, equidad y pertinencia, el aseguramiento de la calidad dispone de los estándares mínimos de calidad o registro calificado, los programas con acreditación de alta calidad, los planes de mejoramiento y los exámenes de calidad de la educación superior (ECAES) “para evaluar las competencias requeridas para el ejercicio de la profesión”<sup>25</sup>.

24 [www.ortegaygasset.edu](http://www.ortegaygasset.edu), 2 de abril 2005.

25 Icfes, Procad, MEN. *Exámenes de la Calidad de la Educación Superior en Administración Marco de Fundamentación Conceptual*, Procad, julio del 2004.

Los ECAES, al evaluar a los estudiantes de último año en los pregrados, persiguen comprobar el grado de desarrollo de las competencias y presentar indicadores que permitan evaluar el servicio educativo que fomente la cualificación de los procesos y la formulación de políticas y facilitar la toma de decisiones. La evaluación de competencias comunes y transversales a los currículos, como las interpretativas, argumentativas y propositivas, son expresiones de comprensión o interpretación del mundo, del pensamiento humano. Teniendo como referencia de competencia el “saber hacer en contexto” o el “saber situado” en una disciplina o área del conocimiento, lo que un estudiante o profesional hace con su saber refleja sus competencias. En esta dirección, el perfil profesional que debe desarrollar el estudiante de administración, de acuerdo con la resolución 2767 de 2003, debe servirle para<sup>26</sup>:

- La comprensión de las organizaciones, su gerencia y el manejo de sus relaciones en entornos dinámicos y complejos.
- La innovación, el liderazgo y el espíritu empresarial en la gestión de negocios de diversa naturaleza.
- El aprendizaje autónomo y el desarrollo de habilidades de pensamiento, de interpretación y uso de información y de interrelación de procesos en equipos de trabajo interdisciplinarios.
- El desarrollo de competencias cognitivas y comunicativas en otras lenguas y competencias, así como las competencias socioafectivas necesarias para el ejercicio profesional.

Las competencias cognitivas incluyen los marcos teóricos, el “núcleo duro” conceptual en el contexto de la realidad nacional e internacional. El saber hacer se refleja en la buena administración de los recursos físicos y humanos, al volcar el saber hacia las acciones operativas y prácticas. Según los diferentes PEI de las IES colombianas, entre las habilidades más recurrentes se encuentran:

Liderazgo.

Administración del tiempo.

Trabajo en equipo.

Ejercicio y delegación de autoridad.

Negociación y relaciones sociales.

Toma de decisiones.

Manejo positivo de conflictos.

Comunicación.

Habilidades de gestión (planeación, dirección y control) en áreas funcionales.

Empleo de herramientas lógicas para el análisis organizacional (estrategia, estructura, cultura y clima).

Investigación, análisis, solución de problemas y toma de decisiones interdisciplinaria enfocada al planteamiento de problemas y soluciones gerenciales y administrativas.

Habilidades de pensamiento (interpretación y manejo de la información)

26 Icfes, Procad, MEN. *Op .cit.*, pág. 42.

orientadas a la generación de conocimiento sobre la organización.

Evaluación y adaptación de teorías administrativas y transferencias tecnológicas.

De acuerdo con las competencias del saber ser y saber convivir, las actitudes, valores, cualidades, hábitos y disposiciones que imprimen el carácter de ciudadanos y profesionales, que hacen de los administradores constructores de una mejor sociedad, al ser capaces de hacer juicios sobre conocimientos y prácticas administrativas, se espera:

Integridad personal.

Responsabilidad social.

Orientación humanista.

Compromiso ciudadano.

Actitud dialógica.

Liderazgo empresarial y social.

Espíritu innovador.

Proactividad.

Actitud crítica y analítica.

Sensibilidad a la realidad económica y social.

Actitud emprendedora.

Polivalencia.

Perseverancia.

Carácter solidario.

Disposición al servicio.

PROCAD dice que no es clara la conexión del deber ser del perfil profesional del administrador que requiere el país con las estructuras curriculares de los programas de pregrado existentes. Estas están constituidas “sobre el modelo del proceso administrativo, las áreas funcionales, el conjunto de disciplinas auxiliares y los cursos o espacios de integración al final de la carrera. Aunque en la definición de los perfiles se encuentran conceptos como el desarrollo de habilidades, liderazgo, estrategia, internacionalización, entre otros, en el ejercicio de convergencia de temas, núcleos y contenidos se encontró una gran heterogeneidad”<sup>27</sup>. Si bien PROCAD acogió la resolución 2767 del 2003 para estructurar los ECAES, reconoció el desafío de avanzar hacia la formación de competencias con estrategias pedagógicas y de evaluación diferentes a las tradicionales.

Antes de realizarse la pruebas, las facultades reconocieron que, si bien se hizo un esfuerzo para evaluar por competencias, el “saber hacer en contexto’, la prueba no permite evaluar la creatividad, la capacidad estratégica, de propuesta y de gestión del evaluado, ni sus habilidades gerenciales en toda su extensión... Las características que exige la prueba en cuanto a tiempo, complejidad, extensión de las preguntas, etc., dificultan plantear problemas en contextos específicos para que el estudiante los solucione y, más aún, sustente y fundamente

---

27 Icfes, Procad, MEN. *Op. cit.*, pág. 7.

sus soluciones”<sup>28</sup>. De allí que los ECAES tengan serias limitaciones para evaluar competencias y sean más proclives a evaluar conocimientos. Además de las competencias que contempla la resolución 2767 de 2003, PRO-CAD recomendó incluir las siguientes competencias generales y específicas:

Capacidad analítica.

Análisis e interpretación de la realidad.

Descripción.

Juicio crítico.

Observación.

Aprender a aprender.

Autonomía.

Asumir riesgos.

Trabajo en grupo.

Negociación.

Espíritu emprendedor.

Toma de decisiones.

La aplicación de las pruebas del Estado han suscitado diferentes opiniones, como la de Gabriel Misas (ex decano de Economía de la Universidad Nacional), que la consideró “poco rigurosa y sin contenidos de análisis”; o la del sociólogo Víctor Manuel López, quien considera que “el instrumento es

incompetente para identificar y valorar las diversas innovaciones curriculares y pedagógicas distintas a la formación tradicional”<sup>29</sup>.

## **6. Experiencia de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad de La Sabana**

Con el espíritu de implementar el enfoque de la formación-evaluación por competencias, la Facultad hace más de cuatro años ha venido desarrollando pruebas de evaluación de competencias básicas. La prueba se estructuró teniendo en cuenta la metodología del caso y se realiza con preguntas que reproducen el proceso de toma de decisiones que tienen que enfrentar los administradores. Asimismo, toma en consideración un contexto en el cual los estudiantes llevan a cabo el proceso de toma de decisiones, pues parten de reconocer el terreno, siguen con el diagnóstico de la situación y, luego de haber planteado y evaluado las alternativas de solución al problema que hayan descubierto, terminan proponiendo recomendaciones.

Luego de reuniones previas del equipo evaluador (de profesores de planta y cátedra de distintas profesiones), en las cuales se presentan y se discuten las propuestas de casos, para elegir uno, todos los alumnos de cuarto semestre presentan la prueba simultáneamente. Los estudiantes evaluados exponen todo lo que consideran importante y pertinente de acuerdo con las preguntas abiertas que se formulan. En este sentido, respetando la libertad del estudiante al hacer su exposición y las calidades de sus respuestas en términos de sus planteamientos y

28 Icfes, Procad, MEN. *Op. cit.*, pág. 9; negrilla y cursiva son del autor.

29 Mendivelso, Nelly. “Formación a prueba de calidad” *UN Periódico*, Bogotá, Universidad Nacional, 3 de octubre del 2004, pág. 16.



los estándares de desempeño que se han fijado con anterioridad para cada una de las competencias, los profesores juzgan su desempeño.

De cada prueba desarrollada por los estudiantes se elabora una ficha, en la cual se consiguen las fortalezas y oportunidades de mejoramiento por cada competencia evaluada y, luego, cada estudiante recibe retroalimentación personalizada sobre lo que reflejan sus procesos en el desarrollo de la prueba. Esto da cabida a un diálogo con los estudiantes que, dentro de un espíritu constructivo, ha sido de gran ayuda para que el estudiantado tome conciencia del desarrollo de competencias. Aquí se refuerza en el alumno la responsabilidad de su propio proceso educativo, para que emprenda las acciones correctivas que corresponda. Los estudiantes que reprueban deben presentarse a un nuevo examen el semestre siguiente, luego de recibir unas tutorías personalizadas, que les sirven de apoyo para mejorar sus procesos académicos individuales.

Pero si bien se hacen las evaluaciones a los estudiantes, su desempeño también cuestiona los procesos formativos que lideran en su ejecución los docentes bajo las directrices de los diseños curriculares. Los informes dirigidos a las directivas sobre el desempeño de los estudiantes en las evaluaciones de competencias básicas hacen parte del proceso de retroalimentación a la Facultad, que implica acciones correctivas en los procesos académicos que descansan en las directivas y, especialmente, en los docentes.

En cada semestre se hace una base de datos, que permite elaborar informes periódicos y estructurales de la evolución de las competencias de los estudiantes, y sirve para hacer el

reporte a las directivas académicas de la Facultad, con miras a que se tomen las medidas correctivas, tanto en los currículos, como en los procesos de enseñanza-aprendizaje que son llevados a cabo por los profesores. De esta manera, con información de desempeño en competencias sistemáticamente recogida y analizada, se trabaja en el frente personal con los estudiantes y en los procesos que permitan el mejoramiento desde la Facultad.

Esta clasificó las competencias en una forma que le es propia, según el enfoque académico y el Proyecto Educativo del Programa que trabaja. En este orden de ideas, con la metodología de pregunta abierta se evalúan competencias interpretativas, argumentativas y propositivas situadas en contexto, con la siguiente definición de competencias básicas:

- **Leer e interpretar observaciones de la realidad:** contexto, análisis, observación, interpretación, descripción.
- **Seleccionar información relevante:** análisis, juicio crítico, relaciones, síntesis, visión.
- **Identificar problemas:** observación, análisis, juicio crítico, diagnóstico, uso de información, interpretación, deducción.
- **Priorizar problemas:** juicio crítico, diagnóstico, relaciones conceptuales.
- **Plantear alternativas de solución debidamente argumentadas:** evaluar, tomar decisiones, solucionar problemas, proponer, deducir, argumentar, crear y tener habilidad para pensar y aplicar.

- **Diseñar e interpretar gráficos y signos:** análisis, relaciones conceptuales, creatividad, integración, expresión y comunicación, interpretación.
- **Elaborar resumen ejecutivo:** administración del tiempo, expresión y comunicación, organización, deducción, proposición, contextualización, síntesis.
- **Tener valores éticos:** cooperación, solidaridad, convivencia, disposición a la verdad, el bien y la belleza, justicia y equidad, respeto, responsabilidad, tolerancia y reconocimiento a los demás, y transparencia.

Lo cierto es que, a la fecha, se ha evaluado a más de 1.000 estudiantes, con sus respectivas retroalimentaciones, y se ha elaborado un diagnóstico de competencias básicas que ha permitido trazar líneas de acción desde la Facultad para mejorar los procesos educativos. Se considera conveniente seguir realizando las pruebas, puesto que es necesario medir el impacto que los correctivos generan en la población estudiantil y profesoral. No debe olvidarse que las competencias profesionales se construyen con buenos cimientos de competencias básicas.

Esta experiencia pone de manifiesto que la formación y la evaluación de competencias implican un cambio importante en los objetivos de los programas académicos y en las acciones de los docentes para conseguirlos. Si bien el sistema tradicional está orientado a evaluar conocimientos, aquí los conocimientos son *inputs* para evaluar el desempeño.

Los profesores que han participado en este

proceso han cambiado sus paradigmas, tanto en las formas y métodos de enseñanza-aprendizaje, como en el diseño de las pruebas y revisión del desempeño de los estudiantes, con su respectiva retroalimentación. Quienes escuchan la experiencia preguntan frecuentemente por la coherencia entre formar por competencias y evaluar competencias. ¡Claro! El cuestionamiento en este momento es evidente, pues la gran mayoría de estudiantes y profesores siguen trabajando bajo los esquemas tradicionales. ¿Cómo evaluar competencias entonces? El asunto es que no puede desconocerse la realidad, que señala que los conocimientos deben unirse a las competencias para evaluar si los individuos son competentes. Evaluar solo los conocimientos es desconocer la condición de desempeño y formación integral que deben tener las personas.

## 7. Referente internacional de evaluaciones estatales de competencias<sup>30</sup>

Con miras a tener una visión menos doméstica de los procesos de evaluación por competencias, en este aparte se describen algunos aspectos que pueden darle al lector una visión práctica y real de las actuaciones de otros países latinoamericanos en la evaluación liderada por el Estado. En México, el CENEVAL realiza una prueba para los egresados de administración (EGEL-A), que tiene las siguientes características:

- **Objetivos:** criterios unívocos y precisos de calificación rápida y automatizada.
- Es estandarizado.

---

<sup>30</sup> Icfes, Procad, MEN. *Op.cit.*, pág. 60.

Tabla 1

Áreas	Campo de conocimiento	Número de Preguntas	Ponderación
	Contabilidad, costos y finanzas	47	14%
Propias de la disciplina	Dirección	34	10%
	Personal	34	10%
	Administración estratégica	34	10%
	Mercadotecnia	34	10%
	Sistemas administrativos	68	20%
	Derecho	27	8%
Relacionadas	Operaciones y métodos cuantitativos	34	10%
	Entorno económico y social	27	8%
	Total	337	

Fuente: ICFES, PROCAD, MEN, Exámenes de la Calidad de la Educación Superior en Administración, Marco de Fundamentación Conceptual. PROCAD, julio del 2004.

- Tiene un tiempo límite.
- Tiene una opción múltiple con tres distractores.
- Examina criterios.
- Evalúa resultados, no los procesos.
- Hace una validación técnica y lógica de reactivos.
- Síntesis y evaluación (integrar la partes haciendo juicios y emitiendo propuestas).

En Brasil, el examen nacional de administración es llevado a las instituciones de educación superior, teniendo presente que el perfil del evaluado lo define como una persona con sólida formación técnico-científica, fundamentada en valores, con responsabilidad social, justicia y ética profesional, visión estratégica y apta para:

La evaluación contiene tres clases de preguntas:

- Conocimiento y comprensión (memoria, interpretación y expresión con palabras del material aprendido).
- Aplicación y análisis (usar lo aprendido en situaciones nuevas identificando y analizando partes y relaciones).
- Desempeñarse profesionalmente en la organización y en sus actuaciones técnico-científicas.
- Analizar con sentido crítico las organizaciones, identificando oportunidades y promoviendo sus transformaciones.
- Actuar interdisciplinariamente en forma emprendedora.

- Perfeccionarse profesionalmente y desarrollar autoconfianza.
- Comprender procesos, tomar decisiones y resolver problemas.

El perfil identifica las siguientes competencias:

- Utilización del lenguaje.
- Operar con valores y formulaciones cuantitativas y cualitativas, estableciendo las relaciones formales y las causas entre los fenómenos organizacionales.
- Raciocinio lógico y crítico en la solución de los problemas organizacionales.
- Aprehensión, articulación y sistematización de los conocimientos teóricos y metodológicos.
- Interacción creativa de los diferentes intereses y conflictos organizacionales y sociales.
- Comprensión del todo administrativo.
- Resolución de problemas con flexibilidad y adaptabilidad.
- Jerarquización.
- Selección de estrategias.
- Percepción y desarrollo de los modelos para la innovación y la gestión.

La prueba comprende:

- Formación básica: contabilidad, dirección, economía, estadística, matemáticas, informática, filosofía, psicología y sociología.
- Formación profesional: teorías de la administración, administración de mercados, administración de recursos humanos, administración financiera y de presupuestos, administración de recursos materiales y patrimoniales, sistemas y métodos.
- Actualidad: ética, responsabilidad social, ecología y medio ambiente.

Tiene una duración de cuatro horas, con 40 preguntas de selección múltiple y dos temas de análisis con estudio de caso.

Recogiendo la experiencia internacional en el caso de administración y de los ECAES nacionales hasta el año 2003<sup>31</sup>, es importante que la prueba sea contextualizada, al ser de carácter cualitativo, pero sin descuidar lo cuantitativo, y privilegie conceptos, definiciones y raciocinio lógico. El evaluado tiene que operar con conceptos en el desempeño de acciones y ser capaz de articular temas, contenidos y variables. La evaluación debe incorporar lectura e interpretación de gráficos. Y, así mismo, los temas de los casos deben relacionar varias materias de la formación profesional, con el dominio de alguna de ellas. Al ser estas las recomendaciones del documento para la prueba, y hacer la comparación con la evaluación de competencias básicas que se realiza hace tres años en los programas de Administración en la

---

31 Icfes, Procad, MEN. *Op. cit.*

Tabla 2

Área	Porcentaje	Número de Preguntas
Básica	30%	60
Matemáticas	10%	20
Estadística	10%	20
Economía	10%	20
Profesional	60%	120
Administración y organizaciones	13%	25
Finanzas	13%	25
Producción y operaciones	13%	25
Mercadeo	13%	25
Gestión humana	10%	20
Socio Humanística	10%	20
Ética, responsabilidad social y derecho	10%	20
Total	100%	200

FUENTE: ICFES, PROCAD, MEN.

Universidad de La Sabana, es claro que hay que verificar la coincidencia de los criterios y aplicaciones comunes.

En Colombia, los ECAES tienen la estructura que se señala en la tabla 2, la cual recoge la descripción general de la evaluación por competencias que se lleva a cabo en todo el país y que da pesos relativos de 30% a la formación básica, 60% a la formación profesional y 10% a la socio-humanística.

## 8. Conclusiones

Las diferentes definiciones de competencias entrañan atributos para el desempeño de los individuos en situaciones concretas. Comprenden conocimientos, actitudes, habilidades, valores y ética, que recogen las diferentes dimensiones de la persona. Un profesional competente ejercerá su profesión resolviendo los problemas que le correspondan en forma autónoma y flexible, en un entorno de trabajo

que tiene múltiples relaciones con grupos de personas diversas.

Organizacionalmente, el enfoque de competencias puede abordarse desde las corrientes conductista, funcionalista y constructivista. Pero, al existir diferentes tipos de clasificaciones, como las genéricas, las laborales y las básicas, en general, las empresas adoptan sus propias clasificaciones de competencias.

Que las universidades asuman el enfoque de competencias implica hacer cambios importantes en los planteamientos y procesos educativos, por ejemplo, en el currículo, y tener estrategias pedagógicas más flexibles que las tradicionales. Dicho enfoque exige mayor responsabilidad de los estudiantes en las decisiones de su proceso formativo, incluyendo los contenidos, y se fundamenta en capacidades demostradas y no en certificados o diplomas, donde la normalización juega un papel importante.

Los contenidos formativos deben responder a lo que tiene que saber y saber hacer el trabajador, a saber ser y actuar. Se deben estructurar en módulos profesionales creando correspondencia entre módulo y unidad de competencia, de forma que a una unidad corresponda uno o más módulos profesionales. Los itinerarios formativos y las secuencias de los módulos se deben ordenar pedagógicamente con el fin de capacitar para el desempeño.

La formación de competencias actitudinales se logra con las estrategias pedagógicas utilizadas. Ambientes educativos agradables, profesores motivados, aprendizaje por resolución de problemas complejos y contextualizados, además del uso de medios didácticos clave que favorezcan la autonomía, allanan el camino para desarrollar competencias personales. Los programas de formación basados en competencias se caracterizan por enfoques dirigidos hacia el desempeño laboral, hacia la actuación en contexto, a dar importancia a lo que se aprende, integrando contenidos con orientación hacia el aprendizaje por medio de la solución de problemas más que por la repetición de contenidos.

Para mejorar la educación, el Estado dispone de los estándares mínimos de calidad o registro calificado, los programas de acreditación, los planes de mejoramiento y los exámenes de calidad de la educación (ECAES). Si bien estos exámenes buscan comprobar el grado de desarrollo de las competencias, particularmente las interpretativas, argumentativas y propositivas en un “saber en contexto”, se les critica que no permitan evaluar la creatividad, ni la capacidad estratégica de proposición y gestión, ni plantear problemas en contextos

específicos para que el estudiante los solucione y sustente sus posiciones. Si los ECAES dicen orientarse hacia la evaluación de competencias, deben usarse métodos adecuados de evaluación. Las evaluaciones de competencias del Estado son ya comunes en otros países, pero debe tenerse claro qué se quiere evaluar, qué se debe saber y para qué, usando la metodología adecuada.

La Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad de La Sabana aplica evaluaciones de competencias básicas a todos los alumnos de cuarto semestre, con metodología de preguntas abiertas, que permiten examinar competencias propositivas, argumentativas e interpretativas, que invitan al automejoramiento de los estudiantes y a las propuestas de cambio en la Facultad. La experiencia permite detectar las oportunidades de mejoramiento antes de que los alumnos hayan cursado la mitad del proceso de enseñanza-aprendizaje para aplicar oportunamente los correctivos.

La evaluación de competencias, fiel a los principios de validez, confiabilidad, flexibilidad e imparcialidad, debe realizarse con los métodos más adecuados. Se centra en el desempeño, tiene tiempo no determinado, es individual, no se asocia a un curso o programa de estudio, no compara a diferentes individuos, no utiliza escalas de puntuación y su resultado es de competente o aún no competente. La evaluación de competencias de estudiantes solo tiene sentido si el trabajo de los docentes se orienta hacia el cambio, hacia el mejoramiento en los procesos formativos y, dentro de ellos, hacia el perfeccionamiento de las evaluaciones como instrumento de formación.

## Bibliografía

- Benavides, Olga. "Competencias y Competitividad", Colombia, McGraw-Hill, 2002.
- Bogoya, D. (2000). "Una prueba de evaluación de competencias como proyecto". En: Bogoya, D., et. al. (Eds.), *Competencias y Proyecto Pedagógico*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.
- Cardona, Pablo; Chinchilla, Ma. Nuria. "Evaluación y desarrollo de las competencias directivas", *Harvard Deusto Business Review*, España, Ediciones Deusto, Referencia No. 1105.
- Ducci, María Angélica. "El enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional". En: *Formación basada en competencia laboral*, Montevideo, Cinterfor/OIT, 1997.
- Gallego, Rómulo. *Competencias cognitivas*, Bogotá, Editorial Magisterio, 1999.
- Gonczy, Andrew; Athanasou, James. *Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectiva de la teoría y la práctica en Australia*, Ed. Limusa. 1996
- <http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/xxxx/esp/xxxi.htm>
- Icfes, Procad, MEN. *Exámenes de la Calidad de la Educación Superior en Administración Marco de Fundamentación Conceptual*, PROCAD, julio del 2004.
- INEM. *Metodología para la ordenación de la formación profesional ocupacional. Subdirección general de gestión de formación ocupacional*, Madrid. 1995.
- McDonald, David Boud; Francis, John; Gonczy, Andrew. *Nuevas perspectivas sobre evaluación*, Unesco, Boletín de Cinterfor, No. 149, mayo-agosto del 2000.
- Mendivelso, Nelly. "Formación a prueba de calidad", *UN Periódico*, Bogotá, Universidad Nacional, octubre 3 de 2004.
- Muñoz, José Federmán; Quintero, Josefina; Munévar, Raul A. *Cómo desarrollar competencias investigativas en educación*, Bogotá, Editorial Magisterio, 2001.
- OIT. *Competencia laboral*, <http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/xxxx/esp/xxxi.htm>
- OIT. *Formación profesional. Glosario de términos escogidos*, Ginebra, 1993.
- Polo, Leonardo; Llano, Carlos. *Antropología de la Acción Directiva*.
- Punk, G. P. "La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento de profesionales en la RFA", *Revista Cedefop*, No. 1, 1994.
- Mertens, Leonardo. *Competencia Laboral: Sistemas, surgimiento y modelos*, Montevideo, Cinterfor, 1997.
- Scans Teaching the Scan's competencies. Washington, U.S., Department of Labor, 1993



## Bibliografía

- Barrón, C. "La formación en competencias". En: Valle, M. A. (Ed.). *Formación de competencias y certificación profesional*, México, UNAM, 2000.
- Bernard, J. A. *Estrategias de aprendizaje: cómo aprender y enseñar estratégicamente en la escuela*, Madrid, Bruño, 1999.
- Boud, D. "Implementing student self assessment", *Herdsa Green Guide*, No 5, 2nd ed., Australia, 1992.
- CSB Workplace Assessor. *Competency Standards*, Camberra, Australia, 1994.
- Eisner, E. W. "Reshaping assessment in education: some criteria in search of practice", *Jornal of curriculum Studies*, 25 (3): 219-233.
- <http://el.www.media.mit.edu/groups/el/elprojects.html>
- <http://idpride.net/learningstyles.MI.htm>
- <http://www.gestiopolis.com/recursos/documentos/fulldocs/rrhh/competencialab.htm>
- López, F. *La gestión de la calidad en la educación*, Madrid, La Muralla, 1994.
- Maldonado M. A. *Las competencias, una opción de vida: metodología para el diseño curricular*, Bogotá, ECOE, 2001.
- Maturana, H. *Emociones y lenguaje en educación y política*, Santiago, Dolmen Ediciones, 1997.
- Mertens, L. *La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación profesional*, OEI, 2000.
- Novak, J. D.; Godwin, D. B. *Aprendiendo a aprender*, Barcelona, Martínez Roca, 1998.
- OECD. *Education and the economy in a changing society*, París, OECD, 1989.
- Quesada, R. *Cómo planear la enseñanza estratégica*, México, Limusa, 2001.
- Roman, M. *Curriculum y evaluación: Diseños curriculares aplicados*, Madrid, Complutense, 1999.
- Rowntree, D. *Assesing students: howshall we know them?*, 2nd ed., Kogan London, 1989.
- Santos, M. A. "Pedagogía holística y gestión de la complejidad en educación", *Revista de Educación*, 325, 219-231, 2001.
- Secretary's Comision on Achieving News Skills. *Informe Scasns*, EE.UU., 1992.
- Torrado, M. C. "Educar para el desarrollo de las competencias. Una propuesta para reflexionar". En: Bogoya, D., et al. (Eds.). *Competencias y proyecto pedagógico*, Bogotá, Universidad Nacional, 2000.