

Identificación de competencias: una estrategia para la formación en el Espacio Europeo de Educación Superior

Laura OLIVEROS MARTÍN-VARÉS
Universidad Complutense de Madrid

Recibido: Octubre, 2005

Aceptado: Enero, 2006

Resumen

La implementación del EEES aporta algunos cambios a la enseñanza en este nivel, entre ellos, el diseño del currículo basado en competencias. La gestión por competencias tiene una dilatada tradición en el ámbito empresarial, como proceso de evaluación y mejora de personas y organizaciones. Gran parte de dicha experiencia puede transferirse al mundo educativo; no obstante algunas modificaciones son precisas. El proceso seguirá incluyendo tres momentos, *identificación*, *desarrollo* y *evaluación* de competencias, si bien deberán hacerse algunas adaptaciones en cada uno de ellos. Se explican las razones para ello y se describen los cambios propuestos.

Palabras clave: Competencias. Identificación de competencias. EEES. Currículo.

Abstract

The *European Higher Education Area* brings some changes. Using competencies to describe educational outcomes is one of these. Competencies management has a long tradition at work organizations as a process that improves workers and organizations performance. The knowledge of this experience has provided can now be used to implement the main process –competencies identification, development, and evaluation– at university. However some changes must be done. The reasons for that are described and some solutions are suggested.

Key Words: Competencies. Competencies identification. European Higher Education Area. Curriculum.

La aplicación del *enfoque de competencias*¹, por una parte, a la gestión de los recursos humanos de una organización, y por otra, a la educación en sus distintos niveles, es uno de los cambios emergentes que definen el momento actual. Esta característica se asocia, a la vez que interacciona, con otras tales como la *globalización del mercado laboral*, la *movilidad* de estudiantes y trabajadores, la *calidad* de procesos y productos, la *competitividad* empresarial que repercute directamente en la exigencia de una mayor cualificación de los recursos humanos, y algunas otras.

El enfoque de competencias como modo de gestionar los recursos humanos se introduce inicialmente en el mundo empresarial como alternativa al entonces vigen-

¹ También denominado, en las organizaciones empresariales, *ingeniería de las competencias*.

te *enfoque de rasgos*². El motivo fundamental de este cambio puede atribuirse a los siguientes aspectos. Primero, al hecho de que las conductas observadas predicen mejor el desempeño profesional que los hasta entonces utilizados *rasgos personales*. En segundo lugar, porque, siempre y cuando se tomen las debidas precauciones, la medida de las conductas es más *objetiva* que la de los rasgos que subyacen a ellas. En aquéllas, el nivel de inferencia presente en la medida, es menor. Un tercer motivo es que el enfoque de competencias, en tanto que basado en las conductas necesarias para el buen desempeño profesional, acorta la distancia existente entre la formación y el empleo (Guerrero, 1999). Por último, al sustentarse en conductas, que como tales son modificables, el enfoque en competencias posee un gran potencial educativo.

Las competencias comenzaron a aplicarse en educación cuando se aprobó la actual ordenación de los subsistemas de formación profesional: formación *profesional específica* o inicial y *formación profesional ocupacional*. Concretamente, en el catálogo de títulos y en los certificados de profesionalidad, se define la competencia general del perfil profesional y se incluyen, dentro de cada uno de los módulos profesionales que integran el itinerario formativo, las unidades de competencia que se desarrollarán.

También en los nuevos planes de estudios diseñados para y desde el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se introducen, entre otras novedades, la definición de los logros educativos en términos de competencias adquiridas.

La introducción de las competencias responde en ambos casos, *formación profesional específica* y *ocupacional* y *educación superior*, a una necesidad común: la de acuñar una *unidad de tiempo* y *de logro* compartida que facilite la homologación y convalidación entre titulaciones de distintas áreas profesionales y universidades, sean del mismo país o de otro, y reconocer y acreditar la cualificación adquirida en el ejercicio profesional.

Aun partiendo de una misma necesidad, el proceso seguido en la formación inicial y ocupacional por una parte, y en la enseñanza superior, por otra, ha sido distinto. En la enseñanza profesional específica y ocupacional, en tanto que estrechamente vinculadas al posterior desempeño profesional, las competencias asociadas a cada área se definieron con claridad. Sin embargo, en la enseñanza universitaria, la tarea de definir los planes de estudio en términos de competencias está siendo más compleja. La dificultad afecta al modo mismo de llegar a identificar las competencias asociadas a un perfil profesional, probablemente porque, en general, los estudios universitarios están más desligados del ámbito laboral (Guerrero, 1999).

En las *fichas técnicas de las propuestas de títulos universitarios de grado*³, ya se detecta cierta confusión. Por ejemplo, utilizando un caso cercano a la Facultad de Educación, en la *Propuesta de Título Universitario de Grado Superior referida a las Enseñanzas de Grado en Magisterio de Educación Infantil*, que conducen al *Título de Maestro en Educación Infantil*, se observa que, bajo el epígrafe de *Objetivos del*

² Para profundizar en la comparación entre ambos enfoques puede consultarse a García Saiz (2000), *El enfoque de competencias en la Gestión de RRHH*. Internet: www.canalwork.com

³ Propuestas según RD 55/2005, de 21 de enero.

Título, figuran indistintamente destrezas, capacidades y competencias generales. A su vez, en el apartado en el que se desarrollan los *contenidos formativos comunes* figuran, junto a la denominación de la materia, los *conocimientos, aptitudes y destrezas* que en ella deben adquirirse para obtener los objetivos del título. Por último, entre las recomendaciones para la elaboración y desarrollo de los Planes de Estudio conducentes a la obtención del título, se señala que: “*para la obtención del título será necesaria una memoria que verifique la adquisición por el estudiante de las competencias generales establecidas para este grado*”.

Por todo ello, se requiere contar con una estrategia que permita diseñar, de modo eficaz, los nuevos planes de estudios universitarios. El compromiso existe y la fecha para su realización está fijada. Se hace necesario avanzar rápidamente, pero con pasos certeros, hasta alcanzar la meta.

El enfoque en competencias: su aplicación a la formación en el EEES

El enfoque en competencias parte del mundo empresarial como un modo de gestionar, de modo eficaz, los recursos humanos. La *gestión por competencias* consiste en un *sistema integrado de evaluación y mejora de organizaciones y/o personas que la componen*. Se presenta como proceso en el que intervienen, interaccionando entre sí, tres momentos: la *identificación*, el *desarrollo* y la *evaluación de competencias*.

Estos tres momentos se secuencian, posibilitando un proceso circular de constante mejora (figura 1). La identificación de las competencias, como se verá a lo largo de este artículo, es la base sobre la que se sustentan los otros dos momentos.

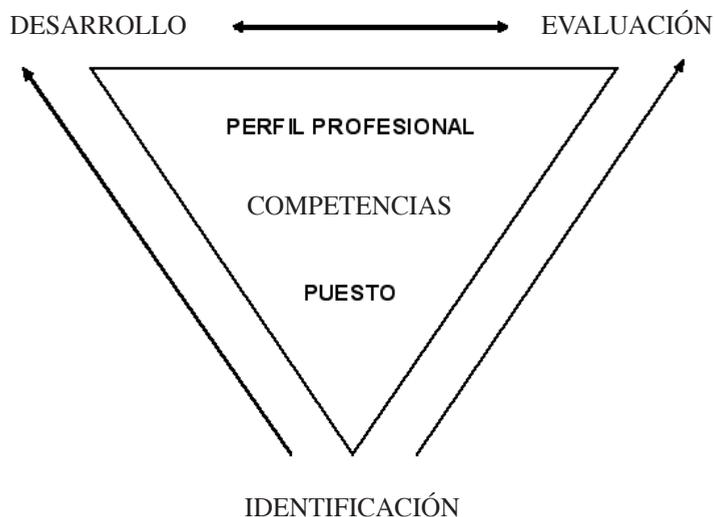


Figura 1. Momentos en la gestión de competencias

Identificar competencias supone conocer qué competencias son las que permiten a una persona actuar de un determinado modo en un *puesto, situación o perfil profesional*. En el contexto laboral la estrategia utilizada en la identificación de competencias está bien definida y experimentada. No sucede lo mismo en el ámbito educativo. Las actuales propuestas se reducen a resolver una parte del problema. Lo que aquí se propone es establecer una estrategia múltiple que abarque el problema en su totalidad. Consiste en: *definir con claridad el concepto de competencia* aplicado en el ámbito educativo; *establecer tipos de competencias y tratarlas de modo diferencial*; *diseñar una estrategia mixta* que aporte mayores beneficios que los hasta ahora obtenidos; establecer un proceso de *continuidad entre la formación en centros educativos y centros de trabajo*; y, por último, utilizar un *sistema multifuente y multitécnica* para la recogida de la información.

Se comenzará planteando las diferencias existentes entre la identificación de competencias asociadas a puestos de trabajo y a perfiles profesionales. A continuación se describirá la estrategia propuesta, que permitirá definir y contrastar modelos de competencias asociadas a un perfil profesional, es decir, competencias curriculares.

Competencias asociadas a un puesto laboral o a un perfil profesional

Las *competencias profesionales* se identifican en función de un *puesto de trabajo* o de un *perfil profesional*. En el primer caso, las competencias se refieren a las que posee un sujeto que está desempeñando un puesto de trabajo o haciendo prácticas en una empresa o centro de trabajo. En el segundo, son las competencias de un sujeto *en formación* en un centro educativo⁴ con el fin de obtener la cualificación y acreditación que le permita trabajar en una determinada área profesional. Es a este último, el de la *formación profesional*, al que se aplica el diseño curricular basado en competencias.

Identificar y evaluar competencias asociadas a un puesto de trabajo es relativamente sencillo. Se logra observando el desempeño del trabajador en su puesto de trabajo. En cambio, en el caso que nos ocupa, identificar las competencias que deberán ser incluidas en un determinado plan de estudios, se convierte en una tarea ardua y compleja. La dificultad proviene del hecho de que las *competencias adquiridas y evaluadas en la universidad*, las que figuran en sus planes de estudio, guardan cierta distancia respecto de las *competencias asociadas a un puesto* que las competencias curriculares son un mal predictor del desempeño profesional futuro. Además, gran parte de estas competencias no pueden evaluarse plenamente hasta que se utilicen en un determinado puesto de trabajo. Este hecho plantea ciertas limitaciones a la acreditación de las competencias.

Superar la dificultad antes mencionada implica dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿Qué competencias han de desarrollarse en la universidad si se quiere formar a un buen profesional? ¿Qué competencias son las que caracterizan al estudiante que

⁴ Se distingue entre la formación en centro educativo y la formación o prácticas en el centro de trabajo.

después será un trabajador eficiente y eficaz? Si dichas competencias están asociadas al desempeño, ¿cómo desarrollarlas y evaluarlas en la universidad, es decir, antes de que el estudiante ocupe ese puesto?

Descripción del contexto de referencia

Cuando se identifican competencias, asociadas a puestos o a perfiles profesionales, han de enmarcarse dentro de un determinado contexto. Por ello, el primer paso en el diseño del *currículo* basado en competencias es describir el contexto de referencia.

La importancia de partir de la descripción del contexto de referencia, *espacial* y *temporal*, se deriva del hecho de que éste determina las competencias. Por ejemplo, no es lo mismo describir las competencias docentes requeridas en una zona rural hace 20 años que realizar la misma tarea siendo el contexto de referencia el ejercicio actual de un profesor de la Universidad a Distancia. Las competencias requeridas en una y otra situación variarán considerablemente.

Espacialmente, la descripción se centra en el lugar (país, región, barrio, etc.) en el que se sitúa el acontecimiento y, temporalmente, en el momento histórico en el que tiene lugar. En el caso de las competencias, la descripción del lugar de referencia comienza en un macronivel, que suele ser el mercado laboral y/o el sistema educativo de un país, región o área. A partir de él, se desciende hasta concretar el micronivel que se centra en el puesto de trabajo en el que ejerce un profesional y/o en el que se forma para poder ocupar más tarde ese puesto.

En el caso de los títulos europeos del EEES, los distintos niveles del contexto que determinan el *perfil profesional* son: el Espacio Europeo de Enseñanza Superior, el sistema educativo del país, la universidad y facultad de referencia y, por último, la titulación correspondiente al perfil (figura 2).

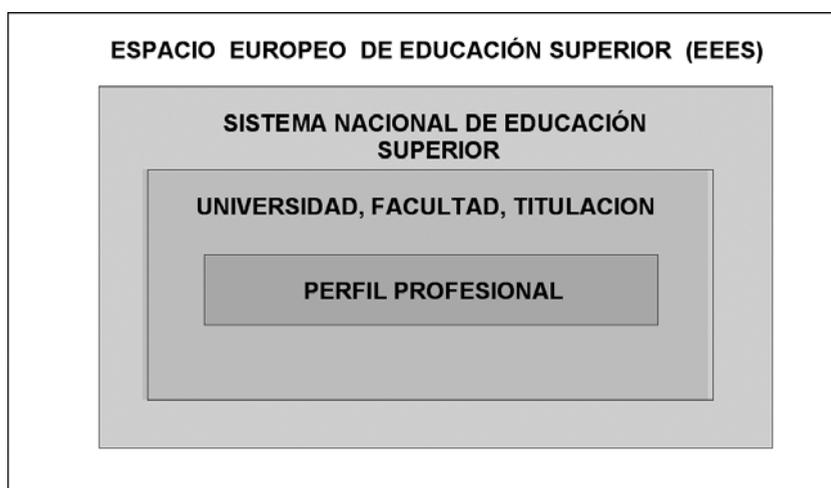


Figura 2. Niveles del contexto de un perfil profesional.

Diseño curricular basado en competencias

Elaborar un diseño curricular basado en competencias supone definir las competencias que deberán integrar el plan de estudios destinado a formar buenos profesionales. Éstas definen el *output* o resultados esperados. Los objetivos educativos quedan, por tanto, expresados en términos de competencias curriculares, es decir, competencias a lograr durante el proceso de enseñanza aprendizaje.

Definir las competencias curriculares requiere, en primer lugar, conocer su naturaleza. No parece haber acuerdo en el significado atribuido a competencias. Esta dificultad, aunque no es exclusiva del ámbito educativo, es más intensa en dicho contexto.

Dos son las alternativas prioritarias en torno a las cuales se reúnen los diversos autores (Pereda y Berrocal, 2001):

- a) Considerar que la competencia es una característica subyacente a la persona, que determina su conducta.
- b) Afirmar que las competencias son comportamientos observables, sustentados en características personales (Boyatis, 1982).

Elegir una u otra opción tiene implicaciones a la hora de diseñar el currículo. En ambos casos, la conducta ligada de uno u otro modo a la competencia debe destacar por su excelencia.

Las características que, según algunos, configuran las competencias y que, para otros, las fundamentan, básicamente no varían. Enunciadas, partiendo de las más profundas y más difícilmente modificables hasta llegar a las más superficiales y moldeables, son: motivos, rasgos de personalidad, actitudes, valores, autoconcepto, habilidades y conocimientos (Spencer y Spencer, 1993).

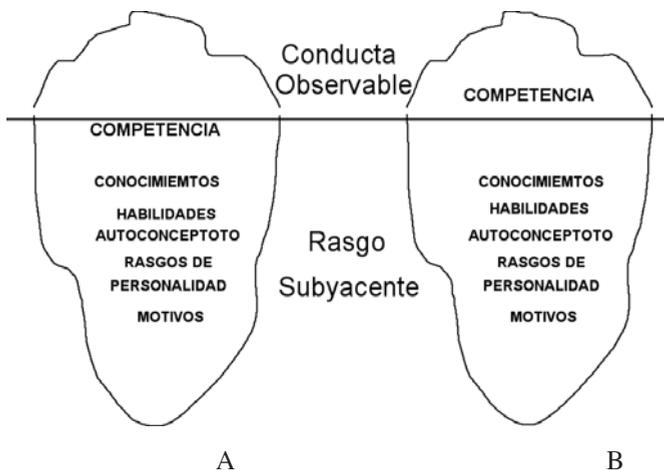


Figura 3. Competencia como rasgo subyacente y como conducta observable.

Ambas opciones pueden representarse en el ya clásico *iceberg conductual* (Spencer y Spencer, 1993; Sastre y Aguilar, 2003). La figura 3-A ejemplifica la primera opción (competencia como característica subyacente) y la 3-B representa la segunda (competencia como comportamiento observable). La diferencia radica en situar las competencias por debajo o por arriba del límite a partir del cual el iceberg queda hundido, es decir, en considerar que la competencia es o no es un rasgo subyacente.

Indudablemente existe una relación entre los rasgos personales y las competencias. Por otra parte, el objetivo último en la formación profesional es lograr una conducta laboral que destaque por su excelencia. Cómo lograrlo es lo que ahora nos ocupa.

La formación profesional continua se desarrolla, ya en el mismo puesto de trabajo, ya en las aulas. La formación en el puesto de trabajo implica, básicamente, colocar al sujeto en situaciones que impliquen practicar determinada conducta pudiendo hablarse en este caso de *desarrollo de competencias*. En cambio, cuando la formación tiene lugar en el aula, *formación en competencias*, el sujeto no ejercita la conducta para alcanzar pericia en ella sino que se *trabajan* aspectos o componentes de la conducta. Este segundo caso, el de la formación profesional continua en aulas, es al que más se asemeja a la formación universitaria.

El currículo universitario debe incluir dos tipos de competencias: *técnicas* o *específicas* de un área profesional y *transversales*, o *genéricas*, asociadas a diversas situaciones. Las primeras caracterizan el perfil del profesional, es decir, varían de un perfil a otro. Indudablemente, perfiles próximos compartirán entre sí más competencias técnicas que perfiles pertenecientes a áreas profesionales distantes entre sí.

En la universidad se deben establecer las bases para el desarrollo de las competencias técnicas. El currículo debe incluir los *conocimientos* necesarios para poder desarrollar determinada conducta de modo eficaz y eficiente. También ha de contemplar generar determinadas *actitudes e intereses* relativos al campo profesional. Los conocimientos, actitudes e intereses deben trabajarse coordinadamente y, en gran medida, se consigue gracias a una determinada práctica docente: aquella que tiene que ver con relacionar el aprender a *conocer, hacer, ser y estar*, conjugando así lo que Echeverría (2005) denomina el *saber y sabor* del hacer profesional.

No basta, sin embargo, con asentar las bases de las competencias. No debe postergarse cuatro años (la duración del título de grado) el desarrollo de competencias, es decir, de las conductas profesionales. El alumno debe comenzar a practicar esas conductas técnicas en las aulas de la universidad, en las actividades que el alumno realiza fuera de las mismas y en los centros de prácticas.

Las denominadas *competencias transversales* o *cardinales* merecen un trato especial. Dichas competencias son comunes a diferentes puestos y/o perfiles profesionales (figura 4). Por ello deberán incluirse en el conjunto de titulaciones universitarias, pudiendo enfatizarse más en unas que en otras. Su desarrollo se concibe como continuación del iniciado en anteriores niveles educativos (Rodríguez, 2006). Posteriormente se seguirán desarrollando en el ejercicio profesional, estableciéndose así una solución de continuidad entre niveles educativos y entre estos y el mundo laboral.

	PERFIL PROFESIONAL 1	PERFIL PROFESIONAL 2	PERFIL PROFESIONAL 3	PERFIL PROFESIONAL 4
COMPETENCIA TRANSVERSAL 1				
COMPETENCIA TRANSVERSAL 2				
COMPETENCIA TRANSVERSAL 3				
COMPETENCIA TRANSVERSAL 4				

Figura 4. Competencias transversales comunes a distintos perfiles profesionales.

Entre las competencias transversales deben figurar en lugar preferente todas las que tienen que ver con determinadas situaciones: *adaptación a los cambios, resolución de problemas, comunicación e interacción*, etc. Su importancia radica en que favorecen la existencia de trabajadores *multivalentes* (capaces de realizar diversas tareas dentro de una profesión) y *polivalentes* (capaces de realizar tareas de otras profesiones), dos características actualmente muy valoradas, hasta el punto de ser indicadores de empleabilidad.

Otras competencias transversales que deberían desarrollarse en el *currículo* de los distintos niveles educativos son *las competencias personales y sociales*⁵. Éstas están más asociadas a *situaciones* que a *puestos de trabajo*. Las *situaciones* a las que estas competencias se asocian pueden darse en cualquier momento o lugar, en el ámbito familiar, social, laboral, etc. (figura 5). Por ejemplo, un comportamiento cívico exige el desarrollo de éste tipo de competencias.

	AMBITO PERSONAL	AMBITO FAMILIAR	AMBITO SOCIAL	AMBITO LABORAL					
				A	B	C	D	E	F
COMPETENCIA SITUACION 1									
COMPETENCIA SITUACION 2									
COMPETENCIA SITUACION 3									
COMPETENCIA SITUACION 4									

} PROFESIONES

Figura 5. Competencias transversales o comunes a distintas situaciones, ámbitos y profesiones

⁵ Las competencias personales se refieren a la relación del sujeto consigo mismo (autoestima, control de sí mismo, estabilidad emocional, etc.) y las sociales a su interacción con otros, quedando claro que los límites entre unas y otras son difusos. Así el autocontrol, autoestima y estabilidad emocional influyen en el tipo de relación que el individuo tenga con los demás, a la vez que las relaciones sociales influyen en la propia imagen.

Debido a la gran variedad de situaciones y circunstancias en las que el sujeto se ve involucrado a lo largo de su vida, las competencias personales y sociales también son muy valoradas. Conviene que todas las personas las posean, sea cual sea su profesión. Por ello deben ocupar un lugar preferente en los planes de estudio de las universidades.

Un último grupo de competencias transversales son las relativas a la orientación laboral de los trabajadores. Todo titulado universitario debe ser formado en competencias que tienen que ver con su ingreso, mantenimiento y desarrollo en el ámbito laboral. Dentro de ellas destacan las referidas a la búsqueda activa de empleo (BAE) y a la gestión de la carrera profesional⁶.

El conjunto de competencias transversales, ya sean profesionales, personales o sociales, conforman las denominadas competencias cardinales (Alles, 2006, 2002, 2000-a, 2000-b; Sastre y Aguilar, 2003; Levy-Leboyer, 2001; Le Boterf, 2001) o *core competencies*, enfatizando así su carácter esencial⁷.

Identificación de las competencias asociadas a un perfil profesional: su repercusión en el curriculum

La identificación de competencias implica determinar qué competencias marcan la diferencia entre un profesional que tiene un desempeño excelente, del que no lo tiene, es decir, diferencia a los trabajadores competentes de los que no lo son.

Dos suelen ser los indicadores de excelencia: eficacia y eficiencia (E y E). El primero se refiere a alcanzar las metas u objetivos; el segundo a hacerlo logrando el mejor ajuste entre esfuerzo y resultados. Actualmente, habría que añadir otros dos indicadores: salud laboral y sostenibilidad (S y S). Estos nuevos indicadores implican que no basta con alcanzar un objetivo y hacerlo al menor coste posible. También es necesario que se haga de tal modo que no se lesione el bienestar personal (salud laboral) y del entorno (sostenibilidad).

En el proceso circular que conforma la gestión por competencias la *identificación de competencias* ocupa un lugar destacado en tanto que es requisito básico, inicial e imprescindible de los otros dos momentos. Después el proceso puede completarse de dos maneras:

- a) evaluando al sujeto en las competencias asociadas al puesto y después, en función del resultado, decidir qué debe mejorarse, cómo debe hacerse, es decir, qué tareas específicas se proponen (entrenamiento específico, participación en proyectos de la compañía, asignaciones especiales, etc.) y las fechas y plazos en las que se realizarán (Alles, 2006).

⁶ Citar la experiencia realizada en la Universidad Complutense que, a través de una asignatura genérica (de contenido teórico y práctico), se desarrolla un sistema de mentores cuyos beneficiarios son los alumnos de primer curso. La experiencia queda recogida en diversas publicaciones (Nieto, Oliveros, García, Ruiz y Valverde, 2005; Oliveros, García, Ruiz y Valverde, 2004).

⁷ Con el ya tradicional ejemplo de la ardilla, citado por Spencer y Spancer (1993), en el cual un director de personal dijo “*se puede enseñar a un pavo a trepar a un árbol, pero es más fácil contratar a una ardilla*”, se explica el papel que ocupan los distintos rasgos, más o menos superficiales y/o modificables, en la formación y selección de las personas.

- b) a la inversa, desarrollando en el sujeto las competencias asociadas al puesto al que aspira y posteriormente comprobar si ha alcanzado el nivel de logro requerido.

Cuando la identificación de competencias se refiere a las competencias del currículo universitario, se sigue la segunda opción, es decir, primero desarrollar competencias y después evaluarlas⁸.

Existen distintos procesos o modos de identificar y definir modelos de competencias. Cuando se identifican competencias asociadas a un puesto de trabajo, se parte de datos empíricos o, lo que es lo mismo, de la observación de la realidad, para, a partir de ahí, definir el modelo de competencias relativas al puesto. Debido a la dirección que sigue el proceso, se le denomina *de abajo a arriba* (figura 6-A). La razón por la que es el preferido por los empresarios, responsables de recursos humanos, etc. es que se ajusta a las necesidades reales de los puestos. El proceso es el siguiente:

Primero se seleccionan muestras de trabajadores de alto y bajo desempeño. Se utiliza el criterio de expertos, normalmente personas pertenecientes a la empresa que tienen contacto directo con los sujetos. Después se acude a distintas fuentes y se aplican diversas técnicas de recogida de obtención de datos. A continuación se procede a analizar la información recogida con el fin de identificar las conductas-competencias que diferencian a un grupo del otro, más concretamente, las que poseen los sujetos del grupo superior y no los del grupo de bajo desempeño. Este modelo difícilmente puede aplicarse a la identificación de las competencias del currículo ya que la formación no debe centrarse en un puesto determinado que quizás nunca llegue a ocupar el estudiante. Esta dificultad conlleva el establecer una estrategia adecuada a esta situación.

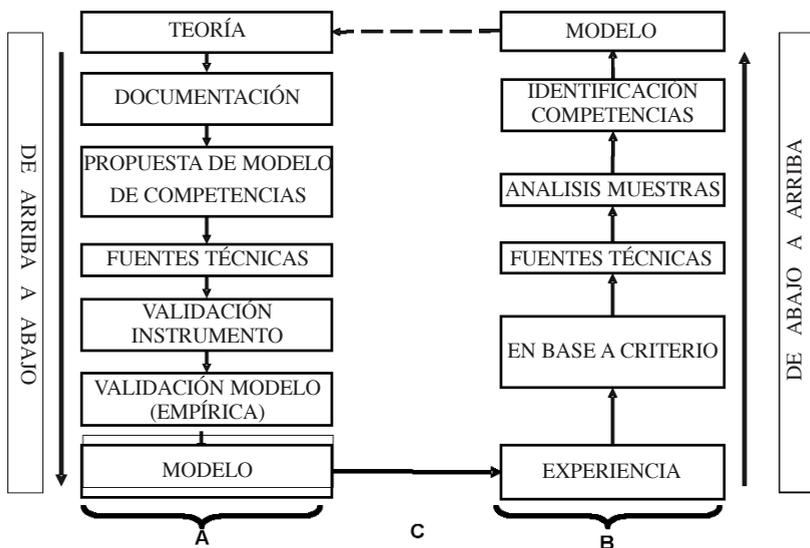


Figura 6. Procesos de identificación de competencias.

⁸ Indicar que aun cuando se menciona una evaluación posterior al desarrollo, la evaluación formativa afecta a todo el proceso, concretándose en una evaluación inicial, de proceso y final.

Existe otra alternativa más adecuada al ámbito educativo, concretamente para el *diseño del currículo por competencias* (DCC).

Dado que las competencias curriculares poseen un carácter más genérico, deben identificarse a partir de las funciones que el titulado realizará en un futuro más o menos próximo. Estas funciones caracterizan al perfil profesional. La utilización del perfil profesional tiene la ventaja de permitir formar a profesionales que podrán ejercer cualquier puesto relacionado con su perfil profesional y no sólo en un puesto determinado. Por ello se aconseja partir de la información incluida en la descripción del *perfil profesional* o de los resultados obtenidos mediante el *análisis funcional del puesto de trabajo* (Sastre y Aguilar, 2003; O.E.I., 1998)⁹.

El proceso de identificación de competencias curriculares comienza en el sentido inverso: *de arriba abajo* (figura 6-B). Se parte de un planteamiento teórico basado en consulta bibliográfica y documental, de informes de investigaciones previas, etc. A partir de esa información se propone un *modelo de competencias asociadas al perfil profesional* (MCP). Por último, mediante juicio de expertos, se evalúa el modelo.

El proceso generalmente finaliza ahí. Dado el carácter complementario de ambas estrategias, lo que aquí se propone es que el MCP se base en la suma de las dos estrategias (A+B), en una secuencia que primero irá de arriba abajo, seguida de otra en sentido opuesto: de abajo a arriba. La conexión entre ambas (figura 6-C) se concreta el proceso utilizado en la investigación empírica en el que se parte de una hipótesis, el modelo teórico obtenido en el proceso de arriba a abajo (B), que posteriormente se contrasta empíricamente (A). Los resultados así obtenidos pasan a formar parte del cuerpo teórico que, a su vez, servirá de base a nuevos estudios.

Validar el modelo de competencias curriculares implica fijar un criterio que diferencie a unos sujetos de otros. En el caso de los titulados universitarios, se puede utilizar una referencia a corto, medio o largo plazo. Se propone, como criterio a corto plazo la incorporación al mundo laboral. Los que mejor hayan desarrollado las competencias requeridas por los empresarios para un puesto de trabajo, que se supone son las que más se necesita en dicho puesto, ingresarán antes que aquellos que no las poseen. A medio plazo el criterio utilizado puede ser la valoración del desempeño profesional, normalmente realizada por los jefes directos. Por último, a largo plazo se podrá utilizar como criterio de excelencia las promociones laborales del sujeto.

El constante cambio que caracteriza al mundo actual demanda una constante revisión del modelo de competencias asociadas a los puestos. La identificación de competencias, por tanto, ha de ser un proceso dinámico que comienza con el análisis del

⁹ Tradicionalmente el análisis del puesto se centraba en las *tareas* que en él se ejecutaban. Actualmente se realiza un análisis funcional del puesto centrado en la persona (Consejo Nacional de Competencia Laboral de México). Según Sastre y Aguilar (2003), la información que se obtiene es: datos de identificación (puesto, titular, dependencia inmediata); situación funcional (derivada del análisis funcional); misión del puesto (objetivo y su relación con los objetivos estratégicos de la empresa); actividades que se desarrollan (descripción, duración, frecuencia y medios empleados); autonomía (control ejercido y normas o instrucciones recibidas); responsabilidad jerárquica (número de personas que dependen en primer, segundo y tercer nivel) y económica (presupuesto económico del que ser es responsable); consecuencias de una ejecución profesional defectuosa; condiciones de trabajo (situaciones incómodas o molestas y principales riesgos); exigencias del puesto (titulación requerida, experiencia profesional necesaria, conocimientos complementarios deseables y condiciones físicas requeridas).

contexto en el presente. Esto permite establecer el banco de competencias asociadas requeridas en ese momento, especificando qué tipo de competencias debe haber, qué relaciones mantienen entre sí y qué caducidad se prevé. En un siguiente momento las competencias identificadas serán revisadas en función de los cambios en el contexto previstos y/o comprobados (Le Boterf, 2001).

Aun cuando el momento de la identificación de competencias se asemeja mucho al de su evaluación, existe cierta diferencia entre ambas (figura 7). Ésta radica en que, en el primer caso, se busca conocer las competencias que repercuten en un buen desempeño (E&E). Para ello, se parte de una *muestra de sujetos* con un alto nivel de desempeño y se detectan qué competencias poseen. Luego se contrastan con las que poseen los sujetos de un grupo con un nivel de desempeño bajo y/o deficiente. De este modo se localizan las competencias que el primer grupo posee y que no poseen los otros dos grupos. En cambio, en la evaluación se parte de unas competencias identificadas en relación a un puesto de trabajo y se comprueba si el/los sujeto/s evaluado/s las posee/n. Como resultado de esta comparación se emite un juicio de valor que conduce a una *toma de decisión* (TdD). En el caso que nos ocupa podría ser: *adquirir, activar, desarrollar o inhibir* competencias (Levy-Leboyer, 2001).

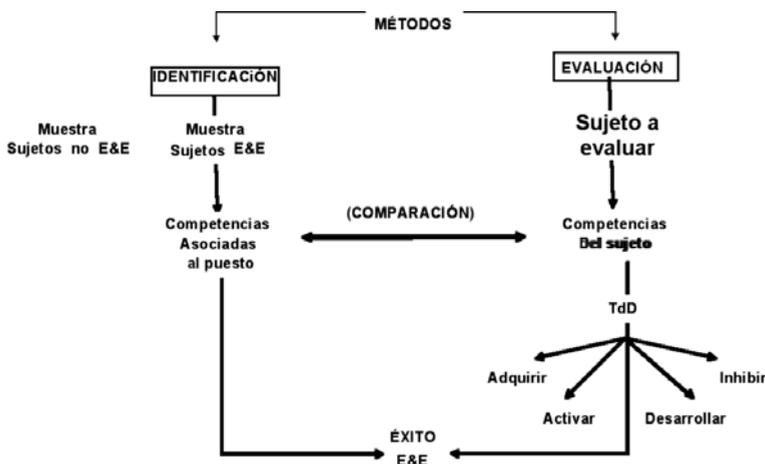


Figura 7. Comparación entre la identificación y la evaluación de competencias.

En ambos procesos se requiere un momento de recogida de información en el que deben tenerse en cuenta diversos factores. Por una parte, las *fuentes*, debiendo determinarse cuáles y cuántas serán. Por otro lado, los *métodos*, que podrán ser observacionales y/o interrogativos (Oliveros, 1985). En tercer lugar, se determinará qué *técnica/s* concreta/s se aplicará/n, pudiendo ser éstas más o menos cerradas. Por último, se establecerá el *tiempo* dedicado a la recolección de los datos pudiendo especificarse cuántos momentos serán requeridos y qué longitud tendrá cada uno de ellos (figura 8).

Los métodos utilizados en la recogida de la información también son semejantes en uno y otro proceso. Al ser las competencias conductas, se puede recoger información acerca de ellas tanto mediante el método observacional cuanto con el interrogativo utilizando cualquiera de las técnicas en las que unos y otros se concretan. El primero posee la ventaja de que con él se obtiene una información veraz y objetiva, siempre y cuando se utilicen las fuentes adecuadas y que la técnica elegida se emplee correctamente. Posee, no obstante, la desventaja del coste que supone en tiempo y en recursos. Con el método interrogativo ocurre justamente lo contrario; implica un bajo coste, pero es menos objetivo y con él, debido al factor *deseabilidad social*, no se garantiza la veracidad. Entre uno y otro, compartiendo espacios comunes, se halla la entrevista, con las ventajas e inconvenientes de ambos.

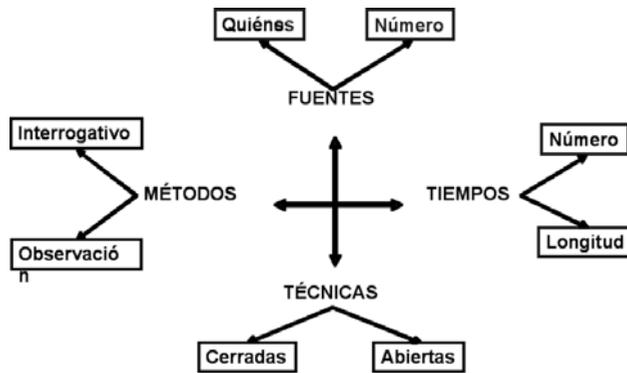


Figura 8. Decisiones relativas al proceso de obtención de la información

Cada uno de los dos métodos se concreta en técnicas más o menos estructuradas, más o menos sistemáticas o más o menos cerradas, clasificadas por diversos autores en función de distintos criterios (Mc Clelland, 1973; Levy-Leboyer, 2001; Sastre y Aguilar, 2003; Oliveros, 1985). La entrevista es una técnica en la que ambos métodos confluyen.

Una especificación de esta técnica, muy utilizada en la identificación y evaluación de competencias, es la *entrevista de incidentes críticos* (Behavioral Event Interview, BEI). McClelland (1973) la desarrolló como alternativa a las pruebas de conocimiento, desde su punto de vista inadecuadas para la selección de diplomáticos con potencial¹⁰. En la identificación de competencias, la BEI se aplica al grupo de trabajadores con alto desempeño. Ellos deben comentar incidentes relevantes que hayan vivido en su puesto de trabajo. Después relatan, pormenorizadamente, cuál fue su conducta. De este modo se van identificando qué competencias influyeron en el

¹⁰ Para profundizar consúltese, Alles 2003.

correcto desenlace de la situación. Esta técnica es muy adecuada para ser utilizada por el profesor en los momentos de tutoría con el fin de conocer los progresos del alumno y de ayudarlo en su desarrollo.

La *observación*, más o menos estructurada, también se utiliza en la recogida de información. Normalmente la aplica aquella persona que supervisa y/o dirige el desempeño del sujeto. Se recomienda utilizarla en las prácticas de laboratorio, en las simulaciones, y en cualquier otra actividad práctica realizada en el entorno educativo bajo supervisión del profesor, así como también en las prácticas reales en los centros de trabajo (*practicum*).

Los *cuestionarios*, pruebas objetivas y demás técnicas interrogativas, al no exigir, como la mayoría de las técnicas de observación un registro *in situ*, son muy apropiados para recoger información de iguales, subordinados y clientes. Tradicionalmente ha sido la técnica por excelencia utilizada para evaluar el progreso de los alumnos. Junto esta, otras más novedosas y menos estructuradas, como por ejemplo el *portafolio*, permiten obtener información relativa a la actitud, interés y nivel de implicación del alumno en su aprendizaje.

Atendiendo al principio de eficiencia, se recomienda que cada vez que se recurra a una fuente se recoja toda la información que de ella se puede obtener. Esto implica que la técnica de recogida de información deberá estructurarse por apartados, adecuando cada uno de ellos a los distintos contenidos, lo que facilitará su complementación. Solo en el caso de que el contenido fuera excesivo o que éste exigiera la utilización de distintas técnicas, se utilizarán distintos momentos y/o técnicas en la recogida de información. En cualquier caso, se recomienda y se aconseja que, siempre que sea posible, se establezcan soluciones multifuente y multitécnica.

Descripción de los niveles de ejecución de las competencias y del nivel requerido en función del puesto

La identificación de competencias concluye con la descripción de niveles de ejecución y la especificación del nivel de ejecución requerido en el puesto. Se suelen establecer cuatro niveles para diferenciar el desempeño: superior, bueno, mínimo e insuficiente (Alles, 2006).

El nivel requerido en un puesto se determina en función del nivel que poseen sujetos competentes, previamente seleccionados, que ocupan ese puesto. También se puede establecer a partir de una escala en la que se ponderan las competencias en función de su *importancia* y/o *frecuencia* con que se utilizan en un determinado puesto de trabajo (figura 9). Así, si una competencia es muy importante y se utiliza con mucha frecuencia, la persona que aspire a ocupar ese puesto deberá tener muy consolidada dicha competencia. En el ejemplo gráfico se comparan entre sí los niveles alcanzados por dos sujetos (sujeto₁ y sujeto₂) que ocupan un mismo puesto, sujeto₁ y sujeto₂, y cada uno de ellos con el nivel requerido en el puesto.



Figura 9. Ponderación de competencias

Este aspecto es esencial dado que dos puestos pueden requerir una misma competencia, pero con distinto nivel de ejecución o desempeño.

Los niveles de ejecución o desempeño son muy útiles a la hora de evaluar las competencias de un determinado trabajador, ya que en la evaluación no sólo se debe determinar si el sujeto posee o no la competencia, sino que también ha de especificarse en qué nivel la posee y contrastarlo con el nivel requerido. Los resultados así obtenidos permiten llevar a cabo la política de selección y promoción del personal, el sistema de remuneración, las acciones formativas o de desarrollo, etc. A continuación se ofrece un ejemplo (figura 10), según el cual, los trabajadores con un *excepcional, destacado o buen* desempeño se verían incentivados por un aumento que sería más del 10%, del 8 al 10%, o del 4 al 7%, respectivamente. El trabajador asignado a la categoría *necesita mejorar* obtendría un aumento inferior y aquél con *resultados inferiores a los esperados* no percibiría aumento.

DESCRIPCIÓN DEL NIVEL	Amento sugerido
<i>Excepcional</i> : logros extraordinarios difícilmente igualado por personas que ocupan puestos comparables.	+10%
<i>Destacado</i> : Resultados que superan lo esperado o razonable. Se aplica a aquellos que están entre los mejores.	8-10%
<i>Bueno</i> : Resultados esperados. Cumple las exigencias principales del puesto. Realizan su tarea regularmente de forma profesional y eficaz	4-7%
<i>Necesita mejorar</i> : No cumple completamente las necesidades del puesto en las principales áreas de trabajo. Tiene capacidad para lograr la mayor parte de las tareas pero necesita mayor desarrollo y mejora.	0-3%
<i>Resultados inferiores a los esperados</i> : La calidad, cantidad y cumplimiento de objetivos está claramente por debajo de las exigencias básicas del puesto de trabajo.	0%

Figura 10: Niveles de ejecución con fines remuneración (Adaptado de Alles, 2006)

Los distintos niveles de ejecución pueden identificarse con facilidad cuando se compara el perfil de competencias de un trabajador *senior* con el de uno *junior* (figura 11). Series continuadas de evaluación de un mismo sujeto permiten conocer el desarrollo o progresión profesional del sujeto.

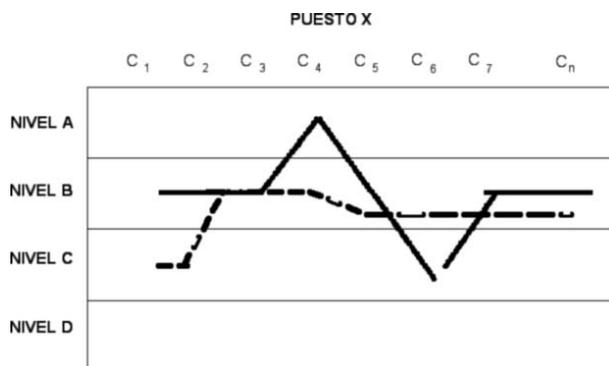


Figura 11. Perfiles de un trabajador experimentado (*senior*) y uno novato (*junior*)

En el currículo universitario también se deben fijar niveles de ejecución. Los criterios utilizados habrán de estar claramente definidos. Primero porque servirán de guía al estudiante en su aprendizaje. Segundo, porque es imprescindible si se quiere realizar una evaluación objetiva.

Para finalizar, una breve alusión a las competencias del docente universitario. El EEES afecta, de modo esencial, al proceso de enseñanza-aprendizaje, en el sentido de utilizar un *enfoque centrado en el alumno* que conlleva importantes cambios en las funciones del docente. Por ello es necesario revisar y actualizar las competencias del profesorado tanto en lo referido a su acción en el aula, cuanto en el ejercicio de otras funciones: actualización TIC, utilización de aulas virtuales, activación de la función tutorial, etc.¹¹

Referencias bibliográficas

- ALLES, M. A. (2002). *Gestión por competencias: el diccionario*. Buenos Aires: Ediciones Granica.
- ALLES, M. A. (2000-a). *Dirección Estratégica de Recursos Humanos. Gestión por competencias. Casos*. Buenos Aires: Ediciones Granica.

¹¹ El ICE de la Universidad Complutense viene realizando acciones dirigidas a la actualización y renovación de la competencias del profesorado a través de cursos impartidos así como de publicaciones (Gairín, 2005; Regueiro, 2005; Hernando, 2005; Nieto, 2005; Vega y Garrote, 2005).

- ALLES, M. A. (2000-b). *Dirección estratégica de recursos humanos. Gestión por competencias*. Buenos Aires: Ediciones Granica.
- ALLES, M. A. (2003). *Elija al mejor. Cómo entrevistar por competencias*. Buenos Aires: Ediciones Granica.
- ALLES, M. A. (2006). *Desempeño por competencias. Evaluación de 360°*. Buenos Aires: Ediciones Granica.
- Asociación Española de Contabilidad y Administración de Empresas (1999): *Principios de Organización y Sistemas. La dirección y gestión por competencias*. Madrid: AECA.
- BOYATIS, R. E. (1982). *The competency manager: a model for effectiveness performance*. Nueva York: John Wiley & Sons. Citado en Pereda Martín, S. y Berrocal Berrocal, F. (2001).
- DUBOIS, D.D. (Ed.) (1998). *The competence case book*. Amherst: HRD PRESS & International Society for Performance Improvement.
- EACHEVERRÍA, B. (2005). *Competencia de acción de los profesionales de la orientación* Madrid: ESIC Editorial)
- GAIRÍN, J. (2005). Nociones de desarrollo curricular. El crédito europeo. En ICE, *Iniciación a la vida universitaria*. Madrid: Instituto de Ciencias de La Educación de la Universidad Complutense.
- GARCÍA SAIZ, M. (2000). *El enfoque de competencias en la Gestión de RRHH*. Internet: www.canalwork.com
- GONZALEZ, J. y WAGENAAR, R. (ed) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Proyecto Piloto. 1ª Fase*. Deusto y Groningen: Universidad de Deusto y Universidad de Groningen.
- GAN, F. y otros (1996). *Manual de Programas. Desarrollo de Recursos humanos*. Barcelona: Apóstrofe.
- GUERRERO SERÓN, A. (1999). El enfoque de las competencias profesionales: una solución conflictiva a la relación entre formación y empleo. *Revista Complutense de Educación*. Madrid: UCM.
- GUERRERO, A., ACOSTA, E., TABORDA, A. (1999). *Competencias clave para la orientación ocupacional. Acciones complementarias de acompañamiento a la formación*. Madrid: Ediciones GPS. Estudio realizado por CC.OO. financiado por el FORCEM y el Fondo Social Europeo. Convocatoria 1999.
- GUTPA, K. (2000). *Guía práctica para evaluar necesidades*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Aréces.
- HERNANDO, F. (2005). El uso de las nuevas tecnologías en el aula universitaria en el marco EEES. En ICE, *Iniciación a la vida universitaria*. Madrid: Instituto de Ciencias de La educación de la Universidad Complutense.
- LE BOTERF, Guy (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- LEVY-LEBOYER, Claude (2001). *Gestión de las competencias. Cómo analizarlas. Cómo evaluarlas. Cómo desarrollarlas*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- MCCLELLAND, D.C. (1973). Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, vol. 28, 1-14.
- MORALES GUTIÉRREZ, A.C., ARIZA MONTES, J.A. y MORALES FERNÁNDEZ, E. (2000). *Gestión integrada de personas. Una perspectiva de organización*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer. Biblioteca de Gestión.
- NIETO, G. (2005). El papel de la tutoría en el EEES. En ICE, *Iniciación a la vida universitaria*. Madrid: Instituto de Ciencias de La educación de la Universidad Complutense.
- NIETO, N., OLIVEROS, L. GARCÍA, M. RUIZ, C. y VALVERDE, A. (2005). *La mentoría: Una experiencia con estudiantes en la Universidad Complutense*. Madrid: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Complutense.

- OLIVEROS, L., GARCÍA, M, RUIZ, C. y VALVERDE, A. (2003-2004). Orientación Universitaria. Una experiencia: Red de Estudiantes Mentores de la Universidad Complutense (REMUC). Contextos Educativos. *Revista de Educación*, 6 y 7, 331-353.
- OLIVEROS MARTÍN-VARÉS, L. (1985). *Evaluación de las pruebas presenciales de la UNED*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- O'NEIL, H.F. (ed.) (1997). *Workforce Readiness. Competencies and assesment*. Lodón: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura. (1998). *Análisis ocupacional y funcional del trabajo*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura-OEI. Programa de Cooperación Iberoamericana para el Diseño de la Formación Profesional-IBERFOP.
- PEREDA MARTÍN, S. y BERROCAL BERROCAL, F. (2001). *Gestión de Recursos Humanos por Competencias*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces
- PUCHOL, L. (2000). *Dirección y Gestión de Recursos Humanos*. Madrid: Díaz de Santos
- REGUEIRO, M. L. (2005). Técnicas de comunicación en el aula. En ICE, *Iniciación a la vida universitaria*. Madrid: Instituto de Ciencias de La educación de la Universidad Complutense.
- RODRÍGUEZ, M. L. (2006). *Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales*. Barcelona: Laertes.
- SASTRE, M A. y AGUILAR, E. M. (2003). *Dirección de recursos humanos. Un enfoque estratégico*. Madrid: McGraw Hill.
- SPENCER, L. M. y SPENCER, S. M. (1993). *Competence at work. Models for superior performance*. New York: John Wiley-Sons, Inc.
- Varios (1974). *Competency assesment, research and evaluation*. Houston: American Association of Colleges for Teacher Education.
- VEGA, M. y GARROTE, N. (2005). *La lección expositiva desde un enfoque centrado en el alumno*. Madrid: Instituto de Ciencias de La educación de la Universidad Complutense.

Correspondencia con la autora:

Laura Oliveros Matín-Varés
Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid.
C/ Rector Royo Villanova s/n. 28040 Madrid.
E-mail: lauraoli@edu.ucm.es