

# La evaluación de las competencias en contextos no formales: dispositivos e instrumentos de evaluación

## Competence evaluation in non-formal contexts: assessment devices and tools

José Tejada Fernández

Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Pedagogía Aplicada. Barcelona. España.

### Resumen

La evaluación de las competencias es una de las tareas importantes, sino lo que más, a la hora de acometer los procesos de formación por sus propias características e implicaciones. La asunción de la acción y el contexto hacen que no sea suficiente con verificar la integración de los saberes constitutivos de la misma en la situación formativa, sino que tenemos que igualmente integrar el contexto de acción donde se activa y evidencia para poder concluir que una persona dispone de la misma.

La consecuencia de ello es que tenemos que integrar los contextos no formales e informales en los dispositivos de evaluación de la competencia. En este trabajo, tratamos de reflexionar sobre cómo ha de darse dicha integración, a la par que tratamos de apuntar algunos de los instrumentos de evaluación de competencias que propicien las evidencias necesarias. Partimos del principio de la *multivariedad y triangulación* instrumental, que nos lleva a integrar y, por tanto, conjugar coherentemente diferentes modos de recoger evidencias sobre los objetos de evaluación pretendidos. En este sentido, las evidencias se pueden relacionar con el tipo de saber que queremos evaluar (conocimientos, procedimientos, actitudes...).

La clasificación propuesta se basa en la pirámide de Miller (1990), partiendo de instrumentos relacionados con lo que se sabe, sabe cómo, demuestra cómo y hace un individuo en situaciones de actuación profesional.

Sirva como reflexión final que la selección y uso de instrumentos de evaluación está relacionado con qué y cuánta evidencia es suficiente para evaluar en los escenarios

socioprofesionales. No debemos olvidar en esta dimensión instrumental el nivel de precisión y la cantidad de riesgo que es aceptable. Es decir, si queremos ser precisos y correr pocos riesgos el dispositivo instrumental debe ser amplio y multivariado, a la par que hay que garantizarle validez, confiabilidad, flexibilidad e imparcialidad.

*Palabras clave:* competencia profesional, evaluación, evidencias de competencia, instrumentos de evaluación, educación no formal.

### **Abstract**

Competence evaluation is one of the most important tasks—if not the most important task of all—to undertake in educational processes, because of the inherent characteristics of competence evaluation and its implications. Action must be assumed, and context must be taken into account. It is therefore not enough to verify that the knowledge constituting a skill has been integrated in an educational setting. The context of action where the competence is activated and manifested must be integrated as well before it can be concluded that a person has that competence.

The result is that non-formal and informal contexts must be integrated into our devices for competence evaluation. This paper reflects upon how to integrate these extra contexts and singles out some of the skill assessment tools that make it easier to find the evidence needed. It begins with the rule of *multiple tool variety* and *triangulation*, under which one must integrate and therefore consistently coordinate different ways of collecting evidence of the targets of assessment. Relationships can then be found between the evidence and the type of knowledge to be assessed (e.g., knowledge, procedures, attitudes).

The proposed classification is based on Miller's pyramid (1990), using instruments related to what an individual knows, knows how to do, shows how to do and does in professional performance situations.

There is one final reflection: The selection and use of assessment tools is related to what and how much evidence is sufficient to conduct assessments in social and occupational settings. The acceptable level of accuracy and the acceptable amount of risk must not be neglected in this respect. That is, if one wants to be accurate and run little risk, one's tool should be broad and multivariate, and one must at the same time ensure the tool's validity, reliability, flexibility and impartiality.

*Key words:* occupational skill, evaluation, evidence of competence, assessment tools, non-formal education.

## Introducción

No son pocos los instrumentos que pueden activarse en los dispositivos de evaluación de las competencias en contextos no formales, dadas las características de los mismos. Sea como fuere, partimos del principio de la *multivariedad y triangulación* instrumental, que nos lleva a integrar y, por tanto, conjugar coherentemente diferentes modos de recoger evidencias sobre los objetos de evaluación pretendidos.

Dados los límites de este trabajo no nos vamos a detener en una descripción detallada de la multivariedad de instrumentos para llevar a cabo la evaluación en contextos no formales. Con todo hay que tener presente siempre los objetos de evaluación en dichos contextos, ya que no es lo mismo evaluar las competencias en los escenarios sociolaborales, como realizar una evaluación de necesidades formativas en los mismos. Nuestro enfoque, dado el variopinto paisaje de contextos no formales, queremos centrarlo en la formación para el trabajo y para el desarrollo socioprofesional, y más en concreto, en la evaluación de competencias, del desempeño profesional, considerando a la vez tanto su adquisición a través de aprendizajes formales, como no formales e informales.

Siendo así, incluso hemos de ser cautos, dada la variabilidad instrumental que podemos encontrarnos; queremos centrar la atención solamente en torno a algunos de ellos, dada su relevancia e importancia a tal efecto en los momentos actuales.

## Evaluación de competencias

La evaluación de las competencias, por sus propias características e implicaciones, es una de las tareas, sino la más importante, a la hora de acometer en los procesos de formación. Baste para ello sencillamente en reparar sobre la propia utilidad y sus consecuencias socioprofesionales (certificación, reconocimiento, convalidación de experiencia, etc.).

Eludiendo, en cualquier caso, las implicaciones que el proceso tiene por la propia naturaleza de la competencia, no debemos olvidar que cualquier *plan de evaluación de la competencia profesional* debe:

- Precisar la finalidad (profesionalización, clasificación, certificación, etc.).
- Adoptar un enfoque de evaluación individual.
- Determinar las áreas sujetas a evaluación personal y/o colectiva.
- Identificar las prácticas profesionales con especificación de criterios y niveles de dominio.
- Establecer el dispositivo en relación con quién evalúa, creíble y aceptado, consensuado.
- Definir los procedimientos de recogida de información y construir los instrumentos.

Como tal exige también de la articulación de dispositivos válidos y fiables donde se pueda evidenciar que la misma se posee, aunque no debemos olvidar que la competencia no puede ser observada directamente, sino inferida por el desempeño o acciones específicas. Esto obliga a determinar qué tipos de desempeño permitirán reunir evidencia, lo cual nos remite a la cantidad y calidad suficiente de las evidencias que debemos recoger.

Asumimos como evidencias las pruebas claras y manifiestas de los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que una persona posee y que determinan su competencia. Las mismas pueden clasificarse de diferentes formas:

- *Evidencias de conocimiento* corresponden al equipamiento de recursos con los que se cuenta.
- *Evidencias del proceso* corresponden a aquellos elementos que indican la calidad en la ejecución de una tarea y que son factibles de observación y análisis dentro del proceso de trabajo.
- *Evidencias del producto* corresponden a los resultados o productos identificables y tangibles, como referentes para demostrar que una actividad fue realizada (Mertens, 1998).

Pero el problema fundamental de las evidencias no es su tipología, sino fundamentalmente su determinación en clave de qué conocimientos, destrezas o habilidades, actitudes... se desean medir, cuántas evidencias se requieren, cuántos tipos diferentes de evidencias.

Se entiende por evidencia suficiente el mínimo imprescindible que debe ser evaluado. La atribución de la competencia requiere que estas evidencias tengan «suficiencia» necesaria respecto a que se han alcanzado los estándares de com-

petencias fijados. Las evidencias suficientes de desempeño son las generadas por las personas en la resolución de las situaciones profesionales, y responden a la preguntas ¿qué aspectos del desempeño constituyen la base de inferencia de competencia?, ¿qué criterios van a ser aplicados en su evaluación?, ¿cómo estos criterios deben ser desarrollados, con qué procedimientos, quién debe desarrollarlos?

La respuesta a estas cuestiones podemos encontrarla en la *guía de evidencias*, como herramienta de apoyo a la evaluación (Souto, 2009). Su objetivo es ayudar a la planificación y ejecución del trabajo del evaluador que en ningún caso supone la merma de su juicio profesional. La guía de evidencias es un instrumento básico para garantizar altos niveles de fiabilidad, validez y pertenencia en la evaluación de las competencias en dos aspectos fundamentales ¿qué se va a evaluar? y ¿cómo se va a evaluar? El primero de ellos conduce a la elaboración del estándar de evaluación de la competencia, mientras que el segundo se concreta en los métodos de evaluación y su contexto de aplicación.

A modo de síntesis, puede ser ilustrativo el siguiente cuadro sinóptico, en clave de *norma de competencia*, como la expresión estandarizada del conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes necesarios para un desempeño competente (Echeverría, 2009). Más que un instrumento jurídico de obligado cumplimiento, la *norma de competencia* es un patrón de comparación obtenido a través de un análisis funcional del trabajo, que permite delimitar las competencias requeridas en una determinada ocupación mediante una estrategia deductiva. Al constituirse en un estándar, permite comparar determinado desempeño laboral observado con dicho referente, para establecer si se adecua o no, facilitando al mismo tiempo la creación de un lenguaje común para los procesos de formación, evaluación y certificación de competencias.

**CUADRO I.** Muestra de un prototipo de norma de competencia (a partir de Vargas, 2004, p. 66 y Echeverría, 2009, p. 339)

<b>COMPETENCIA GENERAL:</b> «Conjunto de conocimientos y capacidades que permiten el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo». Debe establecerse en términos de resultados precisos y concretos.	
<b>UNIDADES DE COMPETENCIA:</b> «Realizaciones profesionales, entendidas como elementos de la competencia que establecen el comportamiento esperado de la persona, en forma de consecuencias o resultados de las actividades que realiza».	
<b>CRITERIOS DE DESEMPEÑO:</b> Enunciados evaluativos que demuestran el desempeño del trabajador y por tanto su competencia. Como se dirigen a los aspectos más importantes de la competencia, expresan las características de los resultados esperados. Son la base para diseñar la evaluación.	<b>EVIDENCIAS REQUERIDAS PARA EVALUACIÓN:</b>
	<b>EVIDENCIAS DE DESEMPEÑO:</b> Situaciones o circunstancias laborales en las que se demuestra el fruto de la actividad profesional. Son resultados tangibles, mensurables en el desempeño directo o en las evidencias del producto.
	<b>DESEMPEÑO DIRECTO:</b> Situaciones frente a las cuales se demuestra el resultado del trabajo.
	<b>EVIDENCIAS DE PRODUCTO:</b> Resultados tangibles usados como evidencia.
<b>CAMPOS DE APLICACIÓN:</b>	<b>EVIDENCIAS DE CONOCIMIENTO Y COMPRENSIÓN:</b>
Incluye las diferentes circunstancias, materiales y ambiente organizacional dentro de las cuales se desarrolla la competencia.	Especifica el conocimiento que permite a los trabajadores lograr un desempeño competente. Incluye conocimientos sobre principios, métodos o teorías aplicadas para lograr las realizaciones descritas.
<b>GUÍA DE EVALUACIÓN:</b> Establece los métodos y la utilización de las evidencias para la evaluación de la competencia.	

## Dispositivos de evaluación de las competencias en contextos no formales

### Sobre el objeto, indicadores, criterios

Centramos la atención en el desempeño profesional en escenarios profesionales y hacia la búsqueda de evidencias, resultado del trabajo realizado, porque como hemos apuntado la evaluación de la competencia nos remite insofismablemente al propio desempeño profesional.

Siendo así, y entrando en el propio objeto de evaluación de las competencias, ni que decir tiene que lo primero que hemos de atender es al propio perfil profesional y al conjunto de competencias que lo constituyen. Este hecho nos obliga

a centrar con precisión el mismo. En este contexto funcional hay que especificar las realizaciones profesionales objeto de evaluación con claridad, así como los criterios de realización.

Las realizaciones profesionales, de hecho, no son más que los indicadores que se han de utilizar en la evaluación de la competencia.

Eludimos, dados los límites de este trabajo, mayor profusión o concreción en los indicadores, así también obviamos cualquier otra consideración sobre el tipo de competencias que se han de evaluar (básicas, instrumentales, específicas, transversales...) sobre las cuales también habría que centrar indicadores. Nuestra pretensión pasa sencillamente por ilustrar el procedimiento. En cada caso particular habrá que centrar y atrapar el objeto y los indicadores de evaluación.

Un tema particular en este contexto de análisis es el de los criterios de evaluación. La lógica de la competencia nos lleva a la lógica de la norma o los estándares competenciales. De hecho en la mayoría de las experiencias de evaluación de esta naturaleza se fijan dichos estándares con distintos formatos. Por ejemplo podemos tener un referente criterial asociado directamente a niveles de desempeño: satisfactorio, básico, competente o destacado, o no satisfactorio, satisfactorio o sobresaliente. En ambos casos se alude a la presencia de los criterios de realización.

## **Sobre los dispositivos, instrumentos y sistemas de registro de información**

Partimos de la consideración de que no hay ningún método o instrumento de evaluación por sí solo que pueda proporcionar toda la información para juzgar la competencia de un profesional. Asumimos más bien que no son pocos los instrumentos que pueden activarse en un dispositivo de evaluación de la competencia profesional, dadas, como decimos, las características de la misma. Sea como fuere, partimos del principio de la *multivariedad y triangulación* instrumental (Tejada, 2006), que nos lleva a integrar y, por tanto, conjugar coherentemente diferentes modos de recoger evidencias de la competencia profesional (De Ketele, 2006; Gerard y Bief, 2008; Cano, 2008).

Por otra parte, como venimos sosteniendo, la competencia sólo se puede evaluar en la acción, si bien para su adquisición y desarrollo cabe haber adquirido previamente toda una serie de saberes (conocimientos, habilidades y actitudes), que hemos de describir de acuerdo a los resultados de aprendizaje o norma

de competencia, en consonancia con la *pirámide de Miller* (1990, citado por Rodríguez, 2006), podemos acometer la evaluación de la competencia a partir de los distintos tipos de saberes. Siguiendo la referida pirámide, podemos aludir a cuatro niveles de evaluación en relación directa del tipo de saber.

En la base estaría el *saber (know)* o conjunto de conocimientos teóricos que todo profesional debe dominar como fundamentadores de la práctica profesional, a sabiendas como indica el propia Miller, de que no son suficientes, y por tanto no podemos quedarnos en este nivel de evaluación para atrapar la competencia, sencillamente estaríamos en su dimensión más cognitiva.

En el segundo nivel estaría el *saber cómo (know how)* usaría los saberes teóricos adquiridos si los tuviera que poner en práctica en un contexto particular. En este nivel evaluativo podemos obtener una *pre-visión*, en el sentido de visión previa de la práctica profesional. Con todo tampoco podemos conformarnos con este nivel evaluativo, puesto que el mejor de los casos puede llevarnos a la capacidad de las personas pero no a su competencia, al faltarles la dimensión contexto y acción profesional.

En el tercer nivel nos encontraríamos con el *demuestra cómo (show how)* lo haría, es una demostración con hechos, cercana a la realidad pero aún no es la práctica profesional directa. Las simulaciones, *rol playing*, pueden ser buenas situaciones a tal fin, pero con ello tampoco podemos concluir sobre la competencia profesional.

Finalmente, en la cúspide de la pirámide, Miller incardina el *hacer (doing)* en la práctica profesional. Estaríamos pues ante una actuación real, en un contexto o situación profesional de desempeño y en el momento de evidenciar la competencia.

Esta descripción, aunque útil para nuestros propósitos de evaluación de la competencia, no la consideramos definitiva, por cuanto no integra explícitamente los saberes asociados al «saber ser» y «saber estar» (actitudes, valores y normas fundamentalmente), aunque pueden considerarse implícitos en el «saber actuar» en contexto.

Su interés está en la consideración de dos grandes bloques de pruebas o instrumentos de evaluación en consonancia con la propia estructura de la pirámide cognición-comportamiento: qué conocimientos sabe y sabe cómo usar los conocimientos a través de pruebas teóricas y prácticas, exámenes, entrevistas,...; *muestra como lo haría* a través de portafolios, proyectos, análisis de simulaciones, *rol-playing*...; *qué hace* a través de escalas de observación, estructuración de la práctica profesional...



### **Instrumentos relacionados con el *sabe* y *sabe cómo***

En este bloque podemos considerar todo un conjunto de instrumentos muy variados, pero lo habitual es agruparlo en torno a *pruebas teóricas*, que a su vez podemos clasificar en pruebas de lápiz y papel y pruebas orales.

Son instrumentos que permiten verificar el nivel de logro de los individuos en relación con los conocimientos y su uso. Desde el examen oral hasta las pruebas objetivas (discriminación simple, elección múltiple, localización, ordenación, etc.) pasando por las pruebas de ensayo o libro abierto, mapas conceptuales, existe un amplio espectro.

- *Pruebas orales*. Permiten valorar la capacidad de comunicación y las habilidades interactivas, a la vez que nos permiten verificar la profundidad de la comprensión de temas complejos y la habilidad para explicarlos en términos simples.
- *Pruebas de ensayo*. Son pruebas que incluyen preguntas abiertas (una o más) sobre un tema o aspecto concreto, que implican el conocimiento o procesamiento de la información requiriendo procesos de razonamiento o síntesis de la información. Las respuestas muestran tanto los conocimientos, su transferencia y crítica conceptual, como su capacidad para emplear el lenguaje de forma clara, precisa y expresiva. De esta forma, además, se puede valorar el uso del vocabulario y el razonamiento conceptual propio de un área de conocimiento.
- *Pruebas de libro abierto*. Son pruebas de evaluación similares a las anteriores, a las que hay que incluir dos elementos diferenciales: a) el alumno o persona evaluada puede consultar todo tipo de material y b) las cuestiones o preguntas planteadas no serán de mera repetición, sino que incluirán aspectos de crítica y valoración de hechos, elementos o relaciones planteadas.
- *Pruebas objetivas*. Suelen ser el conjunto de ítems de enunciado breve, a los que siguen una o más respuestas presentadas a modo de alternativas, existiendo una solución común válida para todos los alumnos. El objetivo de este tipo de pruebas es la evaluación del conocimiento teórico, el reconocimiento y la discriminación de información, la aplicación de principios o reglas y la interpretación de datos. Refuerzan el pensamiento selectivo más que los procesos mentales dirigidos a la construcción de conocimiento.

Existen diferentes modalidades: de evocación, de discriminación, de reconocimientos, etc.

- *Mapas conceptuales*: Son instrumentos que pretenden evaluar la formación de conceptos y significados, con lo cual podemos verificar el nivel de profundidad alcanzado en el aprendizaje, también sirven para mostrar cómo se llega al enfrentarse a un conocimiento nuevo, explicitando los conocimientos previos adquiridos sobre el particular.

### **Instrumentos relacionados con el *demuestra cómo***

- *Pruebas de desempeño*: Todas las actividades realizadas durante el período de formación (realización de proyectos, estudio de casos, etc.) pueden ser consideradas como tales, aunque se suelen elaborar específicamente para evaluar el logro de los objetivos, al permitir valorar hasta qué grado se han integrado los «saberes» potenciados y la capacidad de combinación y movilización de las personas para actuar con competencia.

En este tipo de pruebas se presenta una situación problemática frente a la cual el alumno o aspirante responde realizando una actividad, bajo condiciones específicas.

Para ello, debe estar:

- enfocada a los estándares de competencia,
- orientada a la resolución de problemas o proyectos a realizar,
- configurada de tal manera que requiera la combinación y puesta en práctica de todos los componentes de la acción profesional,
- construida de forma lo más similar posible a situaciones de trabajo reales,
- condicionada por ciertas exigencias, restricciones y recursos que se presentan con frecuencia en la práctica profesional,
- concretada al máximo en cuanto a los resultados observables a alcanzar.

Cada día están tomando más relevancia en la evaluación de competencias, orquestándose verdaderas situaciones de simulación profesional por donde alumnos o participantes en procesos de evaluación de competencias. Así por ejemplo, en el ámbito de la salud se ha consolidado el *Examen clínico objetivo*

*estructurado*, con un formato flexible, basado en un circuito de pacientes, llamado estaciones, donde los examinados interactúan con un paciente estandarizado, para demostrar habilidades específicas. En cada situación el observador atribuye una puntuación de acuerdo a una lista de cotejo o una escala global (rúbrica) previamente diseñada y validada.

Algo similar ocurre en otros ámbitos donde hay que evaluar y certificar competencias, como los el ámbito de la formación de conductores, de pilotos aéreos o de tren, o incluso en capacitación de habilidades sociales en programas de recursos humanos.

*Proyectos*: Se pueden considerar instrumentos útiles para evaluar los aprendizajes, ya que permite verificar las capacidades de:

- Representar los objetivos a alcanzar.
- Caracterizar propiedades de lo que será trabajado.
- Anticipar resultados intermedios y finales.
- Escoger estrategias adecuadas para la solución de un problema.
- Ejecutar acciones para alcanzar procesos o resultados específicos.
- Evaluar condiciones para la solución de problemas.
- Elegir criterios establecidos.

Hay que considerar también que en este tipo de dispositivo de evaluación de competencias se integran otros tantos instrumentos, ya que podemos realizar el seguimiento a través de la producción de trabajo, la observación, entrevistas, cuestionarios, etc.

- *Rúbricas*: Se pueden considerar instrumentos útiles para evaluar ensayos, trabajos individuales, proyectos, producciones, presentaciones orales... Las podemos definir como guías de puntuación usadas en la evaluación del desempeño que describen las características específicas de un producto, proyecto o tarea en varios niveles de rendimiento, con el fin de clarificar lo que se espera del trabajo, de valorar su ejecución y de facilitar el correspondiente *feed-back*.
- *Entrevistas*: Amén de otras consideraciones sobre su utilidad, son unas herramientas muy adecuadas para clarificar temas planteados en la evidencia documental presentada, siendo especialmente útil en áreas donde el juicio y los valores son muy importantes, así como para confirmar la

capacidad para sostener un argumento demostrando un conocimiento amplio y adecuado sobre el particular.

Con independencia de ser estructuradas, semiestructuradas o sin preparación específica, la tipología de entrevistas para evaluar competencias es muy variada (Rodríguez, 2006, p. 95 y ss.), aunque sólo consideremos algunas de ellas:

- Entrevista *motivadora o de incitación* a utilizar las competencias indagando acerca de intereses y expectativas.
- Entrevista de *orientación* que no pretende tanto evaluar la competencia cuanto de potenciarla en la gestión de los procesos de tomas de decisiones de elección de situaciones.
- Entrevista *evaluativa*, que pudiéndose apoyar en rejillas con preguntas específicas, puede acotar el nivel de competencia adquirido, además de constatar diferencias significativas sobre las mismas.
- Entrevista de *explicación de la acción* como recurso para la explicación de las maneras de proceder y de los procedimientos usados en el lugar de trabajo o escenario profesional
- Entrevista *biográfica*: que va a motivar a la persona a analizarse, a reflexionar sobre sus vivencias pasadas, a reconstruir su historia y a revisar sus experiencias personales y profesionales. Es muy utilizada en el balance de competencias. La síntesis de este tipo de trabajos puede ser un currículum vitae o una historia de vida.

### **Instrumentos relacionados con el *hacer***

- *La observación*: Más que un instrumento se considera toda una técnica que centra su atención en el desempeño profesional. Con independencia de los sistemas de observación (informal o estructurada, con medios tecnológicos –videograbación– presente o cámara oculta, con listas de cotejo –*check-list*– o escalas de valoración para sistematizar la información recogida) es muy importante tener presente la situación a observar –simulada o real–, tener presente los momentos de registro y los responsables de dicha observación. Lo habitual es que los protocolos de evaluación suelen ser cumplimentados por la jerarquía de proximidad (jefe de taller, responsable de equipo, director del proyecto...) y es recomendable que su aportación se realice con un espíritu y unas modalidades de coevaluación.

- *«Evaluación 360°»*: Podemos considerar este tipo de técnica o dispositivo calidoscópico de evaluación del desempeño profesional, por cuanto suelen implicarse los superiores jerárquicos, los colaboradores, los subordinados y el propio afectado por la evaluación del desempeño (autoevaluación). No es tanto una evaluación final, sino más bien un incentivo para la reflexión personal sobre la evolución del desarrollo de la profesionalidad, siempre que esta técnica se utilice en determinadas condiciones.

Por encima de todo requiere un contexto no amenazador ni conflictivo. Es preciso un ambiente de confianza asegurado por la publicación de las reglas con una carta de explicación personalizada, por la confidencialidad en el ámbito individual y la transparencia en el ámbito colectivo.

Su eficacia, al igual que otros sistemas, depende de la concreción de:

- Una autodescripción de las competencias, definidas con relación a las normas de competencia o estándares de desempeño.
- La descripción de las competencias realizada anónimamente por otras personas que le conocen, descripciones igualmente definidas de acuerdo a normas de competencias.

- *El balance de competencias*: Son esenciales a lo largo de todo el proceso de desarrollo de la competencia de acción profesional, pero especialmente al final. Ésta se debe preparar, desarrollar y finalizar con sumo esmero, tanto por parte de los monitores, como del tutor.
- Hay que considerar que este dispositivo, a diferencia de otros no es evaluativo, sino que se caracteriza por su fuerte connotación autoevaluativa, con finalidad más bien orientadora. De hecho, el balance nace como técnica orientadora y como tal permite concienciar de las propias competencias y facilita el camino hacia la construcción de un proyecto profesional sentido como propio y coherente con las expectativas y oportunidades existentes en el mercado laboral.
- *Portafolios, carpetas de aprendizaje, dossiers*: Suelen ser una colección selectiva, deliberada y validada de los trabajos realizados, donde se refleja la evolución y progreso durante un período de tiempo. Promueve la evaluación formativa, favoreciendo el desarrollo de competencias de independencia o autonomía, reflexión y auto orientación o autorregulación. El portafolio tiene una función estructurante, organizadora del aprendizaje y estimula los procesos de desarrollo profesional

- Hay muchos tipos de portafolio, como destaca Rodríguez (2006, p. 100). Por si interés para nuestro trabajo destacamos:
  - El *pasaporte profesional (career Passport)* en que se describen las experiencias personales y profesionales, se traducen dichas experiencias en términos de habilidades, conocimientos, actitudes, competencias e intereses. El Europass podría considerarse un tipo de este portafolio profesional, en el que además se pueden incluir el portafolios-pasaporte europeo de lenguas, y el portafolios-pasaporte tecnológico en relación con las competencias asociadas a las nuevas tecnologías.
  - La *tarjeta profesional*, donde puede integrarse todo un conjunto de experiencia profesional y formativa, validada por organismos oficiales o acreditados para el reconocimiento del aprendizaje.

Sirva como reflexión final de este apartado que la selección y uso de instrumentos de evaluación está relacionado con qué y cuánta evidencia es suficiente para evaluar la competencia. A ello, también, hay que añadir el nivel de precisión y la cantidad de riesgo que es aceptable. Es decir, si queremos ser precisos y correr pocos riesgos el dispositivo instrumental debe ser amplio y multivariado, a la par que hay que garantizarle validez, confiabilidad, flexibilidad e imparcialidad.

## Referencias bibliográficas

- DE KETELE, J. M. (2006). Caminhos para a avaliação de competencias. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40,3, 135-147.
- ECHVERRÍA, B. (2009). Trece interrogantes sobre la E.R.A. de las competencias. En J. TEJADA (Coord.), *Estrategias de innovación en la formación para el trabajo* (pp. 331-346). Madrid: Tornapunta.
- GERARD, F.M. BIEEF (2008). *Evaluer competences. Guide pratique*. Bruxelles: De Boeck.
- MERTENS, L. (1998). *La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación profesional*. Madrid: OEI.

- MILLER, G. E. (1990). The assessment of clinical skills/competence/performance. *Academic Medicine*, 65, 9, 63-67.
- RODRÍGUEZ, M. L. (2006). *Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales*. Barcelona: Laertes.
- SOUTO, E. (2009). La guía de evidencias y el procedimiento de evaluación y acreditación de las competencias profesionales. En J. TEJADA (Coord.) ET AL., *Estrategias de innovación en la formación para el trabajo* (pp. 323-329). Madrid: Tornapunta.
- TEJADA, J. (2006). El prácticum por competencias: implicaciones metodológico-organizativas y evaluativas. *Revista Bordón*, 58 (3) 121-139.
- (2010). Evaluación del desarrollo profesional docente basado en competencias en C. MARCELO, (Coord.), *Evaluación del desarrollo profesional docente*, en prensa.

## Fuentes electrónicas

- CANO, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior, *Profesorado*. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 3. Recuperado el 25 noviembre 2009, de: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123col1.pdf>.
- VARGAS, F. (2004). *Las cuarenta preguntas más frecuentes sobre competencia laboral*. Montevideo: Cinterfor/OIT. Recuperado el 31 de enero de 2005, de: <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/papel/13/index.htm>.

**Dirección de contacto:** José Tejada Fernández. Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Pedagogía Aplicada. Edificio G-6 Campus de Bellaterra, 08193 Bellaterra, Barcelona. España. E-mail: [jose.tejada@uab.es](mailto:jose.tejada@uab.es)