



# La medición de la “competencia”: la experiencia del Reino Unido

Este artículo se centra primordialmente en la experiencia reciente del Reino Unido, país en el que la política gubernamental de formación profesional se ha basado en un enfoque muy determinado de la definición y medición de las competencias. No obstante, las enseñanzas que pueden extraerse de él tienen un carácter más general. Si se pretende que las competencias adquieran mayor importancia política a nivel nacional o europeo, el significado que se adscriba a una competencia concreta deberá ser unívoco y reconocible para todo el mundo. Las cuestiones de definición y de medición tienen, pues, un carácter fundamental.

El Reino Unido ha ido más lejos que ningún otro país en la inclusión en la educación y la formación de enfoques basados en las competencias. Su experiencia ha puesto de manifiesto determinados problemas teóricos y prácticos de este enfoque. Partir de las “competencias” puede resultar útil para diseñar programas de formación y de desarrollo de los recursos humanos. Sin embargo, en el Reino Unido los hechos han demostrado que la simple sustitución de las cualificaciones más tradicionales por este nuevo lenguaje no contribuirá a establecer mecanismos de reconocimiento mutuo de las destrezas y del aprendizaje individuales.

Las ideas que sustentan este sistema de evaluación y de educación basadas en las competencias, tal como se practican y difunden en el Reino Unido, son básicamente de origen norteamericano. (Sobre todo en lo que respecta a la variante inglesa. Como sin duda sabe el lector, Inglaterra y Escocia tienen sistemas educativos bastante diferentes, y los ingleses han adoptado una versión de una educación y una formación basadas en las competencias más “purista” que la de los escoceses.) Las publicaciones sobre la evaluación basada en las competencias

aparecidas en el Reino Unido en el decenio de 1980 son un reflejo directo de la bibliografía norteamericana de diez años antes. Lo que varía radicalmente son las estructuras institucionales, que han dado lugar a modelos muy diferentes de elaboración y desarrollo de los programas basados en las competencias. En esencia, la política gubernamental del Reino Unido ha procurado la adopción general de enfoques basados en las competencias, en cuanto que los ha relacionado con el sistema de financiación pública. En los Estados Unidos, la labor experimental localizada no tuvo efectos a largo plazo: los partidarios norteamericanos de este enfoque están redescubriéndolo ahora, en parte a través del proyecto británico.

La definición que se ofrece a continuación es norteamericana. Con todo, resume las características principales de la evaluación basada en las competencias, tal como se concibe en el Reino Unido.

*La evaluación basada en las competencias es una modalidad de evaluación que se deriva de la especificación de un conjunto de resultados, que determina los resultados generales y específicos con una claridad tal que los evaluadores, los estudiantes y los terceros interesados pueden juzgar con un grado razonable de objetividad si se han alcanzado o no, y que certifica los progresos del estudiante en función del grado en que se han alcanzado objetivamente esos resultados. Las evaluaciones no dependen del tiempo de permanencia en instituciones educativas formales.<sup>1</sup>*

Los tres componentes fundamentales de la evaluación basada en las competencias, contenidos en la definición precedente, son los siguientes:

1. La importancia concedida a los resultados, específicamente a los resultados múltiples, considerados diferenciadamente y por separado.



## Alison Wolf

Lectora de Educación y Codirectora del Centro internacional de Investigación sobre Evaluaciones. Ha trabajado

en política educativa tanto en los EEUU como en el RU

**“Un enfoque basado en las competencias puede constituir una valiosa ayuda para el formador o el educador, porque obliga al sistema a centrarse en los objetivos que pretende alcanzar. Sin embargo, vincular la medición y la acreditación al concepto de competencia plantea de inmediato graves problemas. ...**

**Ciertamente, a nivel europeo, la medición basada en las competencias no es el método para solucionar los desacuerdos ni para propiciar un entendimiento común allá donde no existe ninguno.”**

<sup>1</sup> Adaptado de G. Grant y cols., On Competence: A critical Analysis of Competence-Based Reforms in Higher Education (Jossey-Bass, San Francisco, 1979) pág. 5.



**“La evaluación basada en las competencias” condujo a crear las “cualificaciones profesionales nacionales (NVQ)” basadas en normas de competencia profesional**

**“...las NVQ ... se basan en la hipótesis fundamental de que para cada sector existe un único modelo identificable de lo que se entiende por actuación ‘competente’. ... Se trata ... de una hipótesis arriesgada y cuestionable.”**

2. El convencimiento de que tales resultados pueden y deben especificarse hasta que resulten claros y “transparentes”, de modo que los evaluadores, los evaluados y los “terceros” sean capaces de entender lo que se está evaluando y los objetivos que deberían alcanzarse.

3. La desvinculación de la evaluación de instituciones o programas de enseñanza concretos.

Estas características definen la práctica de la evaluación basada en las competencias. Sin embargo, la importancia concedida a los resultados y a la “transparencia” no es específica de las competencias. Es también una de las características distintivas de una teoría de la evaluación bastante generalizada, basada en la “referencia a criterios”. En ella se toman como punto de partida resultados claramente especificados y se realizan evaluaciones que corresponden a esos resultados individualizadamente, en vez de servirse de “notas” o de “promedios”. En los últimos años esta teoría ha ejercido una profunda influencia, por ejemplo, en el Plan Nacional de Estudios de Inglés, también originario de Estados Unidos. Con todo, estos dos tipos de evaluación no son sinónimos. El primero implica una idea de competencia de carácter esencialmente no académico. En la práctica, como señala el texto norteamericano del que entresacamos nuestra primera definición:

*tiende... a partir del análisis de un determinado papel, existente o prospectivo, en la sociedad moderna e... intenta certificar el progreso del estudiante en función de la actuación demostrada en algunos o todos los aspectos de ese papel. (ibid. pág. 6)*

En otras palabras, es de carácter profesional en su sentido más amplio y está vinculado a la idea de “actuación en la vida real”. De hecho, al principio se utilizaba en Estados Unidos la expresión “evaluación (y educación) basada en la actuación” para referirse a este sistema.

La evaluación basada en las competencias adquirió importancia en Reino Unido a partir de la revisión de las cualificaciones profesionales realizada por el Gobierno en 1986. Como consecuencia de ella se

creó el Consejo Nacional de Cualificaciones Profesionales, al que le fue encomendado el establecimiento de un sistema de cualificaciones profesionales nacionales (NVQ) con **titulaciones reconocidas**. En la revisión se aducía que “la evaluación llevada a cabo por muchos órganos no comprueba ni registra de manera adecuada las competencias necesarias en el empleo”, que “los métodos de evaluación, por lo general, están orientados a examinar los conocimientos o las destrezas antes que la competencia” y que existen “muchas barreras de acceso debido a los requisitos de entrada y de asistencia”. En esta etapa se advirtió que la actitud del sector educativo era esencialmente contraria a las necesarias reformas y, por lo general, se ignoraron sus objeciones al respecto.

En la actualidad, las “cualificaciones profesionales nacionales” se han desarrollado hasta cubrir la mayoría de los sectores de empleo. Parten de las actividades de “órganos sectoriales principales” (*lead industry bodies*) que representan a un determinado sector económico o de empleo y que tienen la responsabilidad de elaborar **normas (standards)** detalladas de competencia profesional, que, a su vez, se utilizan como base para las titulaciones profesionales. Ninguna cualificación es reconocida como NVQ si no cumple las normas elaboradas por el órgano sectorial correspondiente, y la financiación gubernamental se supedita al cumplimiento de dichas normas. El proceso de acreditación de las NVQ no implica un examen formal del plan de estudios (excepto en la medida en que esté implícito en las normas) ni la aprobación de los programas de enseñanza. **Se da por sentado que la utilización de las normas garantizará la calidad de estos últimos.**

En cuanto a las cualificaciones nacionales, cada una de las NVQ cubre un área de trabajo concreta, en la que se establece un nivel específico de actuación. Se basan en la hipótesis fundamental de que para cada sector existe un único modelo identificable de lo que se entiende por actuación “competente”. La idea de que para cada papel existe una noción de competencia acordada, deducible y que reclama consenso es básica en los sistemas de



evaluación de esta clase. Se trata también, como veremos más adelante, de una hipótesis arriesgada y cuestionable.

Las NVQ tienen una estructura modular o “basada en unidades”. Estas unidades se definen como grupos de “elementos de competencia y de criterios de actuación asociados que forman una actividad o subárea de competencia dotada de significado y de valor independientes en el área de empleo de la NVQ” (NCVQ 1991). Un elemento de competencia es la descripción de algo que una persona que trabaja en un área profesional determinada debe ser capaz de hacer. Se refiere a una acción, a un comportamiento o a un resultado dotados de “significado real” en el sector profesional pertinente. Por ejemplo:

*crear, mantener y fomentar unas relaciones laborales eficientes* es un ejemplo de competencia de gestión.

*informar a los clientes que así lo soliciten sobre los productos y servicios* es una competencia propia del ámbito de los servicios financieros.

Los dos ejemplos mencionados son de carácter imperativo. Se componen de un verbo activo y un objeto, es decir, se basan en actuaciones y no se asocian a ningún programa concreto de formación.

Como se ha dicho, se trata obviamente de enunciados muy generales. Cada uno puede ser válido en gran número de contextos y de actuaciones de naturaleza

muy variable. En el sistema británico, la evaluación de estas competencias se concreta mediante **criterios de actuación** muy específicos, esto es, de enunciados que ayudan al evaluador a juzgar si un individuo puede ejercer una actividad en el lugar de trabajo con el nivel necesario. De hecho, los criterios de actuación fijan de manera explícita unidades de medida de los resultados. En la figura 1 se ofrece un ejemplo de un elemento de competencia, con sus criterios de actuación.

Para recibir la acreditación de la competencia, el candidato debe demostrar de modo concluyente que cumple **todos** los criterios. La razón que aduce para ello el Consejo Nacional de Cualificaciones Profesional es que la evaluación basada en las competencias exige una *correspondencia unívoca con las normas basadas en resultados*. La evaluación, lógicamente, tiene que ser muy amplia, en cuanto que hay que reunir pruebas de que un candidato cumple todos los criterios de actuación. De no hacerse así, se argumenta, se elimina una de las características esenciales del sistema: la posibilidad de conocer con exactitud lo que puede hacer la persona que ha sido evaluada.

Es importante hacer hincapié en este objetivo, porque constituye el núcleo de los recientes argumentos en favor de la comprobación de las competencias. Un sistema basado en las competencias aventaja a las formas tradicionales en que es transparente y en que da exactamente

**“...la evaluación basada en las competencias exige una correspondencia unívoca con las normas basadas en resultados,” según el Consejo Nacional de Cualificaciones Profesionales**

### **Figura 1: Elemento de competencia de una NVQ de nivel II**

“Identificar y recuperar documentos de un sistema de archivo establecido”

Criterios de actuación

- a. Los documentos especificados se localizan con rapidez, se extraen y se transmiten a la persona o al lugar correctos.
- b. Se notifican los retrasos en facilitar los archivos o los documentos y se explican con cortesía las razones de este retraso (sic).
- c. Todos los movimientos de los archivos y documentos se registran correctamente, se actualizan y son legibles.



***“Hemos mencionado la hipótesis de que la evaluación no planteará dificultades porque lo único que requiere es comparar el comportamiento con el “listón fijo” transparente de los criterios de actuación. Desgraciadamente, la realidad es en alguna medida diferente. De ahí que, en la breve historia de las NVQ, la búsqueda de claridad haya dado lugar a una “metodología” aún más compleja y complicada.”***

lo que se describe. Y puede *darlo* porque los criterios de actuación están tan claramente definidos que el examinador está en condiciones de determinar sin ambigüedad si un candidato los cumple o no. Ha de haber, por tanto, una relación unívoca entre los criterios y las competencias, y entre la evaluación y los criterios.

Hemos mencionado la **hipótesis** de que la evaluación no planteará dificultades porque lo único que requiere es comparar el comportamiento con el “listón fijo” transparente de los criterios de actuación. Desgraciadamente, la realidad es en alguna medida diferente. De ahí que, en la breve historia de las NVQ, la búsqueda de claridad haya dado lugar a una “metodología” aún más compleja y complicada.

En esta segunda parte del artículo se examinan, pues, las razones técnicas que explican tal situación y se ilustran con un ejemplo. Los criterios de la figura 2 se refieren en teoría a un ayudante de guardería. Sin embargo, tal como aparecen, pueden referirse igualmente a un psiquiatra infantil o a un logopeda. ¿Cómo puede saber el evaluador lo que es la norma en realidad?

Esta imprecisión se puso de manifiesto muy pronto, antes de que fueran evaluadas o dadas muchas NVQ. Para solucionarla, se creó un nuevo concepto, el de “declaración del rango”, que no tardó en añadirse obligatoriamente a todas las normas. En términos oficiales, esta declaración “describe los límites dentro de los cuales debe mantenerse la actuación del individuo según las normas identificadas para que pueda ser considerado competente”. En otras palabras, contextualiza los criterios de actuación y aclara (así lo esperamos) si se está examinando a un psiquiatra o a un ayudante de guardería. Establece además otros requisitos de evaluación, porque la competencia debe evaluarse por completo “en todo el rango”. Aumenta asimismo el volumen de documentación, que a veces ocupa mucho más espacio que los propios criterios de actuación.

Sin embargo, tampoco así se consiguió que todos los aspectos resultaran claros y sin ambigüedades. Seguía habiendo diferencias entre la interpretación y la práctica evaluativa.

Por ello, se añadieron otras especificaciones a las normas: “las especificaciones de los conocimientos y la comprensión subyacentes”. Los arquitectos originales de las NVQ supusieron que formadores y profesores no tendrían dificultades en entender los requisitos relativos a los conocimientos. Este convencimiento se reveló demasiado optimista. En los seminarios que intentaron “extraer” o “inducir” de las normas requisitos relativos a los conocimientos, se puso rápidamente de manifiesto que los conocimientos extraídos no eran en absoluto unívocos, sino que admitían interpretaciones muy diferentes. Se elaboraron, por tanto, “listas de conocimientos”. Finalmente, se cuestionó a su vez la “transparencia” de los requisitos de evaluación. Estos se añadieron a las normas, como se había hecho con los “rangos” y con las “especificaciones de conocimientos”. En la actualidad, se espera que los órganos sectoriales añadan listas de “especificaciones de evaluación” a las normas que utilizan los órganos de evaluación y certificación.

Se añade así un nuevo grado de centralización y de detalle. La cualificación y

## **Figura 2: Criterios de actuación de un elemento de competencia de una persona que trabaja con niños pequeños**

“Identificar el lenguaje y las capacidades de comunicación de un niño concreto”

1. La observación de la interacción del niño con otros niños y adultos facilita información objetiva sobre su discurso espontáneo y sus destrezas comunicativas.
2. Se seleccionan actividades y métodos de comunicación que animan al niño a comunicarse y son apropiadas para ajustarse a los intereses y capacidades infantiles.
3. La información sobre la capacidad del niño para comunicarse en el medio doméstico obtenida en las entrevistas con los padres se considera confidencial y se utiliza sólo en caso de necesidad para trazar una visión general del lenguaje y las destrezas comunicativas del niño.
4. Se comprueba regularmente la capacidad del niño para escuchar y entender historias, instrucciones y otras comunicaciones, observando e interactuando con él.
5. La identificación del lenguaje y las destrezas comunicativas del niño se basan en fuentes de información pertinentes.



las normas resultantes ocupan extensos documentos difíciles de manejar. Se ha definido y delimitado exhaustivamente el concepto de “competencia”, aparentemente económico. En el curso de este proceso, resulta cada vez menos atractivo y accesible para los empresarios, ya se trate de elaborar sus propios programas de formación o de expedir certificados a los trabajadores. Se cuestiona asimismo si este enfoque resulta apropiado para un mundo en el que se suceden a gran velocidad los cambios tecnológicos y en el que los límites entre los puestos de trabajo están muy difuminados.

Los experimentos realizados en Estados Unidos, en los que se basó el programa inglés, no tuvieron otro resultado que inmensas cantidades de papeles insertables y prescripciones detallistas hasta el exceso. No podemos dejar de señalar el contraste entre la aparente sencillez y amplitud del concepto de “competencia” y su aplicación práctica en la realidad, rígida y restrictiva. Con todo, este desarrollo iba implícito en la idea de “resultados” totalmente transparentes y sin ambigüedades como idea operativa. Resulta inevitable si se intenta medir con precisión las competencias y utilizarlas como base de un sistema de acreditación y certificación nacional (o internacional).

## Las limitaciones de los “resultados especificados”

Hay razones teóricas de carácter general que permiten explicar por qué los intentos de especificar los resultados con tanta claridad que todo el mundo pueda evaluarlos de manera fiable están destinados al fracaso. Supongamos, por ejemplo, que alguien estuviera interesado en algo muy específico y abstracto, mucho menos dependiente del contexto que la competencia media en el puesto de trabajo y, por eso, supuestamente más fácil de definir. Una destreza matemática muy específica puede servirnos de ejemplo: la destreza para multiplicar números enteros.

En Estados Unidos, donde se han desarrollado mucho más los exámenes “con referencias a criterios”, la definición de los items que deben utilizarse para

examinar esas destrezas es muy precisa: debe haber tantos items, de tal grado de dificultad, con tantas preguntas que incluyan un dígito (por ejemplo  $3 \times 2$ ), tantas preguntas que incluyan dos dígitos (por ejemplo  $12 \times 20$ ), etc. Con todo, una vez preparado este examen, ¿se puede decir con total confianza que los estudiantes que lo superan son capaces de multiplicar números de dos dígitos? ¿Cuántos errores se les permiten? ¿Hubieran pasado la prueba con otra serie de preguntas? ¿*11 x 11 cuenta lo mismo que 99 x 99?*

Muchos de los criterios de actuación en las cualificaciones basadas en las competencias resultan casi tan estrechos como los ejemplos que ofrecen los exámenes académicos “referidos a criterios”. Una NVQ de “nivel II” en el ámbito de la administración de empresas es una de las más solicitadas, dada su idoneidad para la formación y acreditación de destrezas específicas de oficina (y una de las pocas NVQ que resultan fáciles de evaluar en el lugar de trabajo). De ella se ha tomado el ejemplo de la figura 1. La “declaración del rango” de esta competencia se expresa así:

*La competencia comprende los sistemas de archivo en papel, incluida la recuperación de información a partir de archivos ordenados alfabética y numéricamente, y los sistemas de indexación y los métodos de archivo vertical y horizontal. Requiere competencia para la introducción y extracción de documentos y para rastrear en archivos perdidos o sobrecargados.*

La guía de evaluación añade que, al evaluar el trabajo externo:

*los estudiantes deben demostrar competencia para manejar consecutivamente un mínimo de 20 items que deben ser extraídos como mínimo en 3 ocasiones diferentes... Se facilitará una serie diferente de documentos para cada una de las simulaciones de evaluación.*

Sin embargo, todos estos requisitos adicionales tan sólo suscitan nuevos interrogantes. Supongamos que los documentos utilizados para la evaluación se mezclaron. ¿Acaso esto la invalidaría? ¿Importa algo que los documentos sean extraídos de un sistema que tenga 20



**“La variabilidad inherente a los contextos en los que se examinan y desarrollan las competencias supone para los evaluadores la obligación de adoptar permanentemente decisiones importantes sobre cómo tener en cuenta el contexto al juzgar si determinadas pruebas ‘se ajustan’ a un criterio definido.”**

archivos en lugar de 2000?; Cuántos de ellos deben proceder de archivos en los que se hayan registrado movimientos de documentos?; Qué tipo de sistema de indexación cuenta? Etcétera.

**Por mucha precisión que se alcance, siguiendo estas pautas se sentirá siempre la necesidad de una mayor definición.** Esta es la experiencia del Reino Unido con las NVQ. Como los criterios de actuación pueden significar muchas cosas, añadimos el rango. Como éste puede interpretarse de muchas maneras, añadimos más listas. Al final de este proceso, existe el riesgo de que, con toda la buena fe del mundo, se adscriba la “competencia” a comportamientos muy diferentes.

La hipótesis original era que “la actuación individual... se juzga por normas explícitas... y (por tanto) los individuos conocen exactamente los objetivos que pretenden alcanzar”<sup>2</sup> En este tipo de evaluación, el juicio resulta menos complejo que en el caso de los opacos criterios empleados en las escuelas tradicionales o en la enseñanza superior.

De hecho, nada más lejos de la verdad. La variabilidad inherente a los contextos en los que se examinan y desarrollan las competencias supone para los evaluadores la obligación de adoptar permanentemente decisiones importantes sobre cómo tener en cuenta el contexto al juzgar si determinadas pruebas “se ajustan” a un criterio definido. En otras palabras, operan con un modelo complejo, internalizado y holístico, y no con un simple conjunto de descriptores extraídos de una serie impresa de indicadores de actuación...<sup>3</sup>

## Las limitaciones del juicio del evaluador

Si las definiciones escritas no pueden ofrecer la claridad necesaria, la alternativa es confiar en el consenso y en el conocimiento preexistentes en los evaluadores. Todo el sistema de evaluación basado en las competencias se basa en una premisa: existen “normas de competencia” propias de un determinado sector o un determinado papel, que pueden articularse en documentos escritos. Los documentos no crean las

normas, sino que las articulan y clarifican para los profesionales. Éstos últimos las entienden por sus conocimientos previos y por su comprensión implícita de lo que significa “competencia” en su propio contexto. De este modo, quienes elaboran las “normas de competencia” explicarán que la tarea de definir “se prolongará tanto como sea necesario. Se para cuando todo el mundo entiende.”

Se ha afirmado que las normas no pueden empezar ofreciendo especificaciones de items tan rigurosas que todo el mundo pueda utilizarlas para hacer evaluaciones fiables y coherentes. Pero, ¿es esto tan importante? ¿Puede una cultura profesional compartida hacer tan inequívocos los requisitos que se rompa la espiral infinita de especificaciones que, como se ha señalado, va unida a los sistemas de referencias a criterios?

Hay que decir que se han realizado muy pocos estudios independientes sobre si las normas del Reino Unido se aplican de manera coherente o comparable; de hecho, sería muy difícil llevar a cabo una tarea de estas características. Por razones obvias, quienes utilicen estas normas en los lugares de trabajo se encontrarán en contextos muy diferentes, por lo que no está tan claro cómo medir el grado de “analogía. Con todo, hay que preguntarse seriamente si es probable, incluso en principio, que una combinación de definiciones y de consensos previos dé lugar a un comportamiento muy uniforme. También hay que preguntarse *si la hipótesis de “normas” preexistentes y comprensión compartida es razonable en alguna medida.* Uno de los ejemplos que ofrece el Consejo Nacional de Cualificaciones Profesionales en su guía procede del mundo editorial y afirma que:

*Los costes se minimizan mediante la compra por adelantado de cantidades óptimas y la sincronización con los requisitos del programa.*

¿Existe alguna probabilidad de que se consiga un consenso, a escala del sector, sobre si se ha alcanzado este objetivo, cuáles son sus implicaciones o en qué modo puede reconocerse?

La verdad es que los hechos probados no resultan muy alentadores. Harry Black y sus colegas del Consejo Escocés de

<sup>2</sup> Fletcher, S. (1991) NVQs, Standards & Competence. Londres: Kogan Page, pág. 66.

<sup>3</sup> Ver por ejemplo, Christie y Forrest (1981) Defining Public Examination Standards. Londres: Macmillan; Cresswell (1987) Describing Examination Performance. Educational Studies 13.3; Brehmer (1989) Grading as a quasi-rational judgement process in Lowyck, J & Clark, C eds. Teacher Thinking & Professional Action Leuven: Leuven University Press.



Investigación Educativa (SCRE) analizaron el modo en que varios centros de enseñanza superior estaban expidiendo módulos de control bursátil, supuestamente muy específicos, que cumplieran las normas del Certificado Nacional Escocés, que incluye también enfoques basados en las competencias. Todos los departamentos tenían mucha experiencia y mantenían vínculos estrechos con las empresas locales; los propios centros de enseñanza suponían que resultaría muy fácil agrupar los módulos de control bursátil bajo una norma común. Sin embargo, los contenidos y las normas variaban mucho dentro del grupo.<sup>4</sup>

En comparación con los módulos del Certificado Nacional, las NVQ han dado como resultado una mayor especificación, una mayor restricción de los formatos, listas más largas y definiciones más estrictas. En las investigaciones del Instituto de Educación<sup>5</sup> pedimos a tutores de centros de enseñanza superior y a supervisores de lugares de trabajo con gran experiencia que elaboraran ejercicios basados en especificaciones muy detalladas. A pesar de la cultura profesional compartida por todos ellos, los ítems de evaluación que elaboraron siguiendo las especificaciones revelaron amplias diferencias de contenido. También analizamos el nivel de dificultad que los evaluadores consideraban adecuado para otorgar el grado de maestría; a tal fin, se les pidió que juzgaran utilizando un "examen modelo" más ajustado a las normas junto con su propio examen. El nivel de "competencia" considerado por cada uno de ellos en este ejercicio común resultó ser extremadamente diferente. Esto implicaba que también los criterios subyacentes aplicados en sus propios ejercicios, diferentes y por tanto no comparables directamente, fueron muy distintos. Se obtuvieron resultados comparables en un estudio llevado a cabo con examinadores de guías turísticos procedentes de diversos centros regionales, aunque en su mayoría se habían formado juntos y además se había puesto en funcionamiento un sistema de examinadores externos que dio lugar a la creación de vínculos transregionales.<sup>6</sup>

En los debates en torno a la evaluación basada en las competencias, se supone con frecuencia que el juicio del evaluador

es una cuestión secundaria, puesto que los criterios de evaluación están especificados con tanta claridad y detalle que parece que todo debe funcionar de manera automática. Nada más lejos de la verdad. Los lugares de trabajo varían extraordinariamente; por tanto, cada proceso de evaluación es complejo, incremental y, por encima de todo, requiere un juicio. **Tiene que ser así, porque la actuación real que uno observa -directamente o en forma de artefactos- es intrínsecamente variable.** La interpretación de una pieza de piano o el plan de operaciones de una persona son por definición distintos de los de otras personas y no pueden ajustarse mecánicamente a una lista escrita de criterios ni a un modelo.

Este aspecto sirve para poner de manifiesto los problemas que plantea una de las hipótesis sobre la medición de las competencias en el Reino Unido, que probablemente resultará dos o tres veces más problemática a nivel europeo. Me he referido antes a la hipótesis de que hay ya unas normas de competencia en alguna forma y de que la función de los órganos sectoriales es hacerlas explícitas y definir las. Se trata de un mito. En muchos casos, las normas están creándose y, aunque en determinados contextos puedan servir de mecanismo apropiado para mejorar la práctica del sector, existe el riesgo de que muchas empresas no reconozcan ni acepten lo que se ofrece como una norma "sectorial" de competencia. A medida que se asciende desde las ocupaciones masificadas, de nivel bajo (dependiente de comercio, ayudantes de cocina), el problema se agudiza.

Un enfoque basado en las competencias puede constituir una valiosa ayuda para el formador o el educador, porque obliga al sistema a centrarse en los objetivos que pretende alcanzar. Sin embargo, vincular la medición y la acreditación al concepto de competencia plantea de inmediato graves problemas. He señalado que no son transitorios o superficiales, sino consustanciales a las pretensiones demasiado ambiciosas de este enfoque. Ciertamente, a nivel europeo, la medición basada en las competencias no es el método para solucionar los desacuerdos ni para propiciar un entendimiento común allá donde no existe ninguno.

<sup>4</sup> Black y cols., (1989) *The Quality of Assessments*. Edimburgo: Scottish Council for Research in Education.

<sup>5</sup> Wolf, A y Silver, R (1986) *Work-based Learning* Sheffield. Employment Department.

<sup>6</sup> Wolf, A. "Authentic Assessment in a competitive sector", in Torrance, H.ed. *Evaluating Authentic Assessment* (Buckingham: Open University Press 1994)