

2014  
**CIEVES** Congreso Internacional  
Evaluación del aprendizaje  
en educación superior:  
formación y experiencias



CIEVES 2014  
Congreso Internacional  
Evaluación del aprendizaje en educación superior  
5, 6 y 7 de noviembre de 2014. Medellín, Colombia

# Las competencias evaluadoras: un proceso formativo en la universidad y la empresa<sup>1</sup>

Marta Lorena Salinas Salazar<sup>2</sup>

## Resumen

En esta comunicación se presentan las competencias seleccionadas por las universidades participantes en el proyecto DevalSimWeb y las empresas invitadas, el estudio realizado mediante un juicioso análisis de los datos *-cluster-*, hace visible la similitud en la valoración de las mismas.

Se establecen relaciones entre las competencias resultantes del estudio y la evaluación, con el propósito de ampliar el debate y perfilar un camino que auspicie en la formación de los estudiantes universitarios, la inclusión de propuestas formativas a partir de la conceptualización y la práctica de la evaluación para la movilización y la articulación de los recursos cognitivos, que despierten los juicios analíticos, el pensamiento crítico, el sentido ético, la resolución de problemas y la toma de decisiones.

**Palabras clave:** competencia, evaluación, universidad, empresa, formación, DevalSimWeb.

## Introducción

Esta comunicación recoge los resultados “*Informe conjunto de resultados del estudio sobre selección de competencias transversales a la evaluación en Bolivia, Colombia, Costa Rica y Ecuador*” (2012), realizado en el proyecto DevalSimweb, que se propone aportar en el mejoramiento de la calidad de la educación superior en América Latina, mediante el desarrollo de la competencia evaluadora del profesorado y de los estudiantes, con el fin de que estos finalicen exitosamente sus estudios universitarios y favorecer su integración en el mundo laboral. Interesa mostrar las competencias que fueron seleccionadas por 10 universidades, con la participación de 799 profesores y 36 empresas en 4 países de América Latina (Bolivia, Colombia, Costa Rica y Ecuador), para conocer la relevancia, la utilidad, el desarrollo y el nivel de actuación que otorgan las universidades latinoamericanas y las empresas encuestadas a las competencias seleccionadas.

Este estudio pone de presente la relación de dos términos polisémicos que han cobrado gran relevancia en el campo educativo contemporáneo: “evaluación” y “competencias”. Cada uno de ellos ha sido sometido a múltiples significados y juntos provocan interpretaciones y cuestionamientos de varios órdenes. Inicialmente, el equipo de trabajo

---

<sup>1</sup> Este artículo deriva sus reflexiones del proyecto “Desarrollo de competencias profesionales a través de la evaluación participativa y la simulación utilizando herramientas web” (DevalSimWeb), proyecto Alfa III (2011)-10, en el que participan la Universidad de Cádiz (España), Durham University (Reino Unido), Universidad de Costa Rica, Universidad Nacional Agraria (Nicaragua), Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Ibarra, y Universidad de Antioquia (Colombia).

<sup>2</sup> Profesora del Departamento de Pedagogía, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

del proyecto DevalSimweb seleccionó diez competencias consideradas importantes en la evaluación y las sometió a juicio de la muestra ya mencionada. En este marco, el texto recoge e integra los resultados de cada uno de los contextos universitarios y las empresas seleccionadas de la región, con el fin de establecer algunas líneas, de continuidad y ruptura, en la conceptualización y la práctica, que sean de utilidad para comprender los resultados obtenidos a partir de un juicioso análisis de los datos (*cluster*), con el cual es posible señalar la similitud en la valoración de las competencias, tanto por las universidades como por las empresas.

El estudio tiene como antecedentes los resultados del análisis del “*Informe conjunto sobre la deserción estudiantil e inserción laboral de los graduados universitarios en Bolivia, Colombia, Costa Rica y Ecuador*”(2012), que informa sobre dos temas de interés para la educación superior universitaria: la deserción o abandono estudiantil, y la inserción laboral. La primera hace referencia específicamente a las causas del abandono, así como a las estrategias que podrían realizar las universidades para prevenirlo; la segunda, focaliza aspectos como el trabajo y la relación laboral, acciones y estrategias que promueven cada una de las universidades para la inserción laboral.

Su análisis se centró en determinar el estado de la situación de la inserción laboral en al menos cinco carreras de cada universidad, reconocidas por su baja inserción y que representen diversas áreas del conocimiento, y en definir estrategias de intervención que ayuden a reducir el índice de abandono institucional y a mejorar la inserción laboral para elevar el grado de empleabilidad de los egresados de universidades latinoamericanas.

Las conclusiones más relevantes aluden a las causas de la deserción, que ocurren por diversos motivos y períodos de tiempo, y que son de orden académico y socioeconómico; así mismo, los sujetos encuestados sugieren estrategias principalmente financieras para prevenir el abandono o deserción estudiantil. También señalan como estrategia la implementación de cursos de nivelación, remediales y de orientación vocacional.

El ingreso al mundo laboral por los graduados exige a las universidades la flexibilización horaria, que se constituye en un problema común para las cuatro instituciones. A ello se agregan otros aspectos vinculados, como son: los bajos recursos económicos y los compromisos laborales. Se destacan, además, cuatro competencias: el trabajo en equipo, el sentido ético, el pensamiento crítico y la comunicación argumentada.

### **El contexto del estudio en la comprensión y la formulación del concepto de competencias**

En el análisis del estudio de cada universidad se encuentran particularidades; no obstante, es posible identificar una realidad que es común: la oferta europea de programas y proyectos para mejorar la calidad de la educación en América Latina, mediante la incorporación de las competencias; las iniciativas institucionales para estar acordes con las demandas del medio académico y científico, y la diversidad de definiciones de *competencia* con las que se cuenta. Acerca de este último aspecto, podemos indicar las siguientes definiciones, sino propias de cada uno de los países, sí de mayor uso en sus contextos universitarios:

- Bolivia. La Universidad Salesiana de Bolivia (USB) plantea que las competencias se pueden estructurar bajo cinco elementos fundamentales, asumidos desde las instituciones universitarias salesianas: 1) saber; 2) saber hacer, 3) saber estar; 4) querer hacer, y 5) poder hacer.
- Colombia. La Universidad de Antioquia (UdeA) marca su reflexión a partir de la siguiente definición de competencias:

Sistemas abiertos de la conducta humana, estrechamente vinculadas con la riqueza cultural y profesional de cada contexto, comportan un importante componente ético, como resultado de la toma de decisiones. Ellas tienen un carácter reflexivo y abierto, holístico e integrado, multidimensional, evolutivo que se perfeccionan y se amplían o se deterioran y se restringen, son complejos sistemas de acción y reflexión. No son la suma mecánica de habilidades, no son rutinas, ni problemas individuales, como tampoco es un asunto técnico que replique situaciones problema (Salinas *et al.*, 2013).

- Costa Rica. La Universidad de Costa Rica (UCR) parte de la definición de competencias como “aquellas que permiten la articulación de la práctica educativa con sus determinantes y con los estados contingentes y contextualizadores”. Así, propone que las competencias son un escenario para la vivencia de teorías y prácticas (Salinas *et al.*, 2013).
- Ecuador. Para la Pontificia Universidad Católica de Ecuador, Sede Ibarra (PUCE-SI), las competencias son

[...] las capacidades que todo ser humano necesita para responder, de manera eficaz y autónoma, a las situaciones de la vida. Se fundamentan en un saber profundo, no sólo saber qué y saber cómo, sino saber ser persona en un mundo complejo cambiante y competitivo (Salinas *et al.*, 2013).

El discurso acerca del concepto de competencia, se evidencia diverso en cada una de las universidades participantes, como lo señala Sacristán, “las competencias se han cargado de significado en diferentes ámbitos de discurso, de prácticas y acciones que le prestan al término significados singulares, distintos según los contextos” (2008: 17). Lo cual implica superar la fractura que propone/impona la lógica dualista; pues tal como lo señala Barnett (2001) es necesario juntar el pensamiento y la acción, lo académico y lo operacional, pero desde una concepción del ser humano diferente, inmerso en el “mundo de la vida” que tenga la capacidad de “adoptar perspectivas alternativas para contar con un espectro de valores e intereses humanos que nos permitan abordar las cuestiones que debemos afrontar”. (p. 252).

En correspondencia con las ideas presentadas sobre el trabajo que desarrollan los países participantes del estudio con sus respectivas universidades, se constata que, en la actualidad, se implementan diferentes proyectos para la formación por competencias, que transcurren por diversos caminos y concepciones, que apuntan a objetivos comunes: la búsqueda de mejoras en la calidad de educación, la articulación entre el sector educativo y el productivo, y la adaptación de los sistemas de educación superior a los marcos internacionales.

## Objetivo del estudio

Conocer la relevancia, la utilidad, el desarrollo y el nivel de actuación que otorgan las universidades y las empresas nacionales latinoamericanas encuestadas a las competencias seleccionadas.

## Método

Para el análisis de los datos se realizaron dos procedimientos. El primero, el cálculo medio de valores para cada una de las competencias en los diferentes criterios; y el segundo, la agrupación de datos mediante técnicas de *clustering*, que utilizó dos tipos de agrupamiento: *k-means* y *Fuzzy* (LAMDA), con la premisa de ubicar aproximadamente tres grupos, aplicando dos grandes divisiones: profesores (universidades) y empresas.

Para ambos grupos se consideraron los datos de dos maneras: separados por país y utilizando la media. Como variables independientes para los agrupamientos se emplearon los criterios: *relevancia, utilidad, desarrollo y actuación*.

## Participantes y fuentes de información

Como parte del método de trabajo se determinó que las universidades participantes del estudio debían seleccionar una universidad de diferente naturaleza jurídica para estudiar cómo se implementa el trabajo con las competencias por parte de los profesores. En la tabla 1 se presentan los datos de los profesores encuestados en cada país, de acuerdo con esta indicación. Todas las universidades lo realizaron así, a excepción de la UCR, que indagó solo internamente.

<i>País</i>	<i>Encuestas</i>
Bolivia	183
Colombia	407
Costa Rica	99
Ecuador	110
Total	799

El estudio a nivel empresarial fue aplicado a 36 empresas, 9 por cada universidad participante del proyecto. Para ofrecer respuesta al objetivo de conocer la relevancia, la utilidad, el desarrollo y el nivel de actuación que otorgan las empresas nacionales a las competencias seleccionadas, se definió que estas tuviesen un carácter plural en cuanto al sector económico (primario —P—, secundario —S—, terciario —T—), el tipo de capital (público, privado, mixto) y su tamaño: pequeña (entre 49 y 11 trabajadores), mediana (entre 249 y 50 trabajadores), grande (más de 250 trabajadores). En la tabla 2 se observa la distribución.

<b>Tabla 2</b> Características de las empresas encuestadas
--

<i>País</i>	<i>Empresas</i>									<i>Total</i>
	<i>Sector</i>			<i>Capital</i>			<i>Tamaño</i>			
	<i>P</i>	<i>S</i>	<i>T</i>	<i>Público</i>	<i>Privado</i>	<i>Mixto</i>	<i>Pequeña</i>	<i>Mediana</i>	<i>Grande</i>	
Bolivia	0	3	6	1	8	0	6	1	2	9
Colombia	3	3	3	1	6	2	3	3	3	9
Costa Rica	3	3	3	1	6	0	4	1	4	9
Ecuador	1	4	4	1	6	1	3	3	3	9
Total	7	13	16	4	26	3	16	8	12	36

### ***Instrumentos***

Los instrumentos empleados para la recolección de información fueron dos encuestas que indagaron sobre la relevancia y la utilidad, y sobre el desarrollo y la actuación de cada una de las competencias, como puede verse en la Tabla 3.

<b>Tabla 3</b> Competencias y definiciones	
<i>Competencia</i>	<i>Definición</i>
Juicio analítico	Valora situaciones, distingue y separa sus partes para explicar sus principios constitutivos y prever consecuencias futuras
Planificación	Establece objetivos, tiempos de actividades, recursos y prioridades, así como los procedimientos para su seguimiento y evaluación
Sentido ético	Actúa responsablemente, con base en principios axiológicos universales, respetando contextos culturales
Comunicación argumentada	Transfiere información, ideas, criterios y opiniones, de forma clara y convincente, siendo receptivo hacia los demás; emite juicios de valor fundamentados y contrastados
Negociación y participación	Expresa claramente sus criterios, es capaz de escuchar a los otros y construir nuevos escenarios para el diálogo y la interacción
Pensamiento crítico	Revisa sus actuaciones y las de otras personas que generen propuestas y decisiones en el marco de su desempeño
Toma de decisiones	Actúa oportuna, eficaz y proactivamente ante diversas situaciones, analizando las consecuencias
Trabajo en equipo	Se compromete con objetivos compartidos y tareas comunes, armonizando diversos intereses que mejoren la organización
Resolución de problemas	Selecciona, adquiere, asimila, ordena y aplica conocimientos ante dificultades específicas y generales, valorando los posibles riesgos
Adaptación al cambio	Actúa ante las necesidades, las contingencias y las transformaciones del entorno, percibiéndolas como oportunidades de mejora

Las competencias que fueron consultadas a las universidades y las empresas se presentaron como un atributo latente que involucra, de manera simultánea, conocimientos, valores, responsabilidades, destrezas, habilidades y modos de hacer, para el desarrollo de una profesión o puesto de trabajo.

Se solicitó a cada encuestado, profesor universitario o jefe de recursos humanos —o su equivalente en las empresas— calificar la competencia, en el rango de 1 a 5 (5 es el valor máximo, y 1, el valor mínimo), según criterios de relevancia y utilidad, entendiendo por *relevancia*: la importancia o trascendencia que tiene esa competencia en el desempeño académico o laboral del estudiantado o de los trabajadores, y por *utilidad*: el beneficio, interés o nivel de conveniencia de la competencia para los propósitos de formación o de los procesos que lleva a cabo la empresa.

Igualmente, sobre las mismas competencias se solicitó calificar el grado de acuerdo con el desarrollo y la actuación del aspirante, según los niveles básico (B), medio (M) o superior (S), entendiendo por *desarrollo*: el nivel de evolución o de perfeccionamiento que requiere esa competencia para el logro de los propósitos de formación o de la misión de la empresa; y por *actuación*: el nivel de desempeño requerido de la competencia para las actividades propias de la formación profesional o las funciones propias del cargo en la empresa.

## Resultados

El análisis de los datos obtenidos se realizó siguiendo dos enfoques. El primero se centró en el cálculo medio de los valores, asumiendo un peso igual para cada valor en cada nivel: profesor/empresa, universidad/país y criterio (relevancia, utilidad, desarrollo y actuación). El segundo se centró en la agrupación de datos usando técnicas de *clustering*.

### *Análisis de valores medios*

Para este análisis se partió de los datos aportados por cada universidad, calculados como valores medios para cada una de las competencias en los diferentes criterios, de manera independiente.

El análisis de los datos abarca los totales resultantes por cada universidad (USB, UdeA, UCR, PUCE-SI), lo que define cuatro valores para cada competencia en cada uno de los criterios (relevancia, utilidad, desarrollo, actuación). Se realizó un cálculo de los cuatro valores para encontrar la media, y se asumió ese como el valor de la competencia según el criterio.

En este análisis se observó que los dos primeros criterios poseen rangos de valores entre 1 y 5 (en la escala de medición 5 fue el valor máximo y 1 el valor mínimo), mientras que los dos criterios restantes poseen rangos entre 1 y 3 (niveles básico, medio o superior); por ello fue necesario llevar todos los valores a un espacio común de manera que se pudieran tratar de forma homogénea. Para lograrlo, se trabajó cada dato y su aporte porcentual a la escala de valores en la que se encontraba definido originalmente. De este modo, cada valor trabajado se enmarcó en el rango de valores entre 0 y 100%.

Los datos obtenidos al calcular la media de cada competencia, tanto para cada criterio como el total general, se expresan en las tablas 4 y 5.

<b>Tabla 4</b> Media de las competencias profesores					
<i>Competencia</i>	<i>Criterio</i>				
	<i>Relevancia%</i>	<i>Utilidad%</i>	<i>Desarrollo%</i>	<i>Actuación%</i>	<i>Total%</i>

Juicio analítico	92,44	93,40	81,74	80,46	87,01
Planificación	89,49	92,08	77,71	78,02	84,32
Sentido ético	93,71	94,00	82,62	81,70	88,01
Comunicación argumentada	90,11	91,54	80,03	78,99	85,17
Negociación y participación	85,82	89,09	77,62	77,56	82,53
Pensamiento crítico	92,60	92,72	83,55	80,62	87,37
Toma de decisiones	90,33	92,84	81,46	80,31	86,23
Trabajo en equipo	88,77	90,97	80,57	79,05	84,84
Resolución de problemas	92,42	93,17	83,75	82,01	87,84
Adaptación al cambio	87,97	90,82	78,76	78,34	83,97

<b>Tabla 5</b> Media de las competencias empresas					
<i>Competencia</i>	<i>Criterio</i>				
	<i>Relevancia%</i>	<i>Utilidad%</i>	<i>Desarrollo%</i>	<i>Actuación%</i>	<i>Total%</i>
Juicio analítico	86,67	83,89	79,63	77,78	81,99
Planificación	84,44	88,33	79,63	78,70	82,78
Sentido ético	93,33	90,00	87,04	87,04	89,35
Comunicación argumentada	78,33	82,22	73,15	75,93	77,41
Negociación y participación	79,44	80,00	68,52	74,07	75,51
Pensamiento crítico	81,67	80,00	78,70	79,63	80,00
Toma de decisiones	85,00	83,89	75,93	76,85	80,42
Trabajo en equipo	91,67	91,67	85,19	88,89	89,35
Resolución de problemas	88,89	88,89	78,70	83,33	84,95
Adaptación al cambio	88,33	86,11	74,07	80,56	82,27

En una lectura parcial, se observa en la tabla 6 que, utilizando los valores medios calculados, se obtuvo el listado de competencias ordenadas por su valor de relevancia para cada grupo de encuestados, así:

- En el profesorado, las diferencias entre una y otra competencia no son tan marcadas como para indicar una clara separación en grupos que permita seleccionar las competencias por un criterio concreto. Dicha tarea se deja, entonces, para el análisis de agrupamiento y se aporta el análisis de valor medio para validar los resultados obtenidos al agrupar.
- En las empresas, se pudo observar que las dos primeras competencias, sentido ético y trabajo en equipo, presentan una marcada diferencia frente a las demás competencias; comunicación argumentada y negociación y participación están claramente por debajo del valor de las demás competencias.

<b>Tabla 6</b> Competencias ordenadas por su valor medio total, profesorado y empresas		
<i>Competencia</i>	<i>Media total</i>	
	<i>Profesorado%</i>	<i>Empresas%</i>

Sentido ético	88,01	89,35
Resolución de problemas	87,84	84,95
Pensamiento crítico	87,37	80,00
Juicio analítico	87,01	81,99
Toma de decisiones	86,23	80,42
Comunicación argumentada	85,17	77,41
Trabajo en equipo	84,84	89,35
Planificación	84,32	82,78
Adaptación al cambio	83,97	82,27
Negociación y participación	82,53	75,51

Los valores de la media en cada grupo están por debajo para las empresas en todos los casos, a excepción de trabajo en equipo, que aumenta el 4,51%, y sentido ético, el 1,34%

### ***Análisis de agrupamientos (Cluster)***

En este segundo enfoque, para el análisis de los datos se utilizaron dos tipos de agrupamientos: *k-means* y *Fuzzy* (LAMDA), con la premisa de ubicar aproximadamente tres grupos. El tipo de agrupamiento *k-means* utiliza como único parámetro el número de agrupamientos que se desean obtener (en este caso, 3). Al finalizar el agrupamiento se tiene la información sobre el grupo al que pertenece cada elemento y para cada uno de aquellos se cuenta con un vector de valores que definen el punto que lo representa.

La técnica de agrupamiento difuso (*fuzzycluster*) utilizada para el análisis se denomina LAMDA. Para esta técnica se emplean dos parámetros: la exigencia y el tipo de norma. La *norma* corresponde a la función utilizada para medir la distancia o la diferencia entre los elementos, y la *exigencia* define qué tan similar debe ser un elemento para pertenecer a una clase. Las funciones utilizadas como normas fueron la *algebraica* y la *min-max*. Se asignó un identificador a las competencias para su representación y procesamiento.

La tabla 7 muestra la correspondencia de los identificadores con las competencias.

<b>Tabla 7</b> Identificadores de las competencias	
<i>Competencia</i>	<i>Identificador</i>
Juicio analítico	1
Planificación	2
Sentido ético	3
Comunicación argumentada	4
Negociación y participación	5
Pensamiento crítico	6
Toma de decisiones	7
Trabajo en equipo	8
Resolución de problemas	9
Adaptación al cambio	10

### ***Agrupamiento por k-means***

La cantidad de grupos definida para la ejecución del *k-means* fue 3. Con dicho parámetro se encontraron los tres grupos y la pertenencia de las competencias a ellos. Los resultados se muestran en la tabla 8.

<b>Tabla 8</b> Agrupamiento de las competencias utilizando <i>k-means</i> de los valores medios. Universidades-empresas		
<i>Grupo</i>	<i>Competencias</i>	
	<i>Universidades</i>	<i>Empresas</i>
1	Juicio analítico	Juicio analítico
	Sentido ético	Planificación
	Pensamiento crítico	Resolución de problemas
	Toma de decisiones	Adaptación al cambio
	Resolución de problemas	
2	Planificación	Sentido ético
	Comunicación argumentada	Trabajo en equipo
	Trabajo en equipo	
	Adaptación al cambio	
3	Negociación y participación	Comunicación argumentada
		Negociación y participación
		Pensamiento crítico
		Toma de decisiones

En las universidades, las competencias 1, 3, 6 y 9 están claramente agrupadas; la 7 tiene una amplia inclinación al grupo 1, aunque con una pertenencia al grupo 3; otras, la 4 y 5, se identifican con igual pertenencia a dos grupos diferentes, y otras competencias, la 2, 8 y 10, tienen pertenencias en los tres grupos. En las empresas solamente las competencias 5, 8 y 10 están completamente agrupadas; las demás se encuentran en los diferentes grupos.

### ***Agrupamiento difuso (fuzzycluster)***

Para este agrupamiento se utilizaron varios parámetros, buscando reunir los datos en tres clases. Con los datos de las universidades, la primera prueba se realizó haciendo variaciones de la exigencia y la función utilizada para la norma. En los puntos límites no se logró que se separaran los datos en diferentes clases, a excepción de la norma *min-max*, con la cual se encontraron dos clases, una de ellas con un solo dato, especialmente diferenciado por poseer los valores menores en los distintos criterios, lo cual no permite agrupar las competencias.

Con los datos de las empresas, los resultados de la primera ejecución en los puntos límites lograron obtener las 3 clases con la norma *min-max* para una exigencia de 0,9. Las competencias 1, 3, 8 y 10 se agruparon completamente, pero la demás se distribuyeron en los distintos grupos.

Tanto para las universidades como para las empresas, con el análisis centrado en las diferencias, se logró mayor variación entre las clases. Dos de las variaciones mostraron un agrupamiento en tres clases, que era el número buscado. Ambos resultados tienen un alto

grado de similitud, como se observa en la tabla 9, y se acercan a los obtenidos con el agrupamiento mediante *k-means*.

<b>Tabla 9</b> Agrupamiento de competencias por identificador universidades y empresas		
<i>Grupo</i>	<i>Universidades</i>	<i>Empresas</i>
1	Juicio analítico	Juicio analítico
	Planificación	Planificación
	Sentido ético	Sentido ético
	Comunicación argumentada	Trabajo en equipo
	Pensamiento crítico	Resolución de problemas
	Toma de decisiones	
	Resolución de problemas	
2	Negociación y participación	Comunicación argumentada
		Negociación y participación
3	Trabajo en equipo	Pensamiento crítico
	Adaptación al cambio	Toma de decisiones
		Adaptación al cambio

Al hacer un cruce entre las competencias agrupadas con centroide y prototipo de mayor relevancia, según los resultados de ambos métodos, se encuentran las siguientes: juicio analítico, sentido ético, pensamiento crítico, toma de decisiones y resolución de problemas.

De acuerdo con los resultados precedentes, es posible señalar la similitud en la valoración de las competencias, tanto en las universidades como en las empresas, y la escasa desviación entre los datos correspondientes a cada variable consultada. Si bien esto no permite establecer generalizaciones, sí se convierte en un punto de partida para la toma de decisiones sobre procesos académicos y laborales. Además, estos datos, leídos en estos tiempos de globalización (económica, cultural, política), de incertidumbre, de crisis económicas que marcan coyunturas y distancias en la comprensión del presente, nos indican que estas competencias cobran gran significado, en la medida que reclaman un ciudadano-profesional formado en valores universales, que sea garante de la permanencia de la humanidad en un mundo posible y habitado por la diferencia.

Otro aspecto a destacar es la alta valoración que las universidades conceden a cuatro competencias muy relacionadas con sus proyectos de formación. Resaltan la relevancia en el sentido ético, como actuaciones derivadas del compromiso con los principios axiológicos; los niveles de desarrollo del pensamiento crítico en la revisión de sus actos y los de sus compañeros para ser partícipes de sus procesos de formación; la utilidad del juicio analítico en tanto valora situaciones, las comprende y prevé sus consecuencias, asuntos estos que confluyen en la importancia que se le otorga a la actuación en la resolución de problemas.

En las empresas se destaca el sentido ético, tanto en relevancia como en los niveles de desarrollo y actuación, es decir, se asume la urgencia de una actuación responsable amparada por principios axiológicos. Una de las lecturas posibles de este resultado destaca la importancia de integrarla en los procesos de formación académica para contribuir a la formación de un profesional con valores acordes con los principios de su sociedad, ya que el profesional se prepara no solo para prestar servicios de manera competente a su país,

sinoque también puede contar con la posibilidad de brindar sus servicios profesionales en contextos internacionales, y queda evidenciado, en este estudio, que el *sentido ético* es una competencia muy valorada para desempeñarse como profesional en una empresa, ya sea pública, privada o mixta.

## Discusión

Las competencias seleccionadas se manifiestan como referencias privilegiadas para conceptualizar la evaluación. Sin embargo, la textura de la discusión no es un entramado lineal y homogéneo que perfile un único camino posible; por el contrario, es un debate abierto con múltiples aristas, pero que pone de presente tanto en las universidades como en las empresas el afán por vincularse con el desarrollo de las mismas. Esta selección de competencias pretende, como señala François Audigier, considerarlas “como una herramienta, una palanca destinada a favorecer unas transformaciones, mismas que son necesarias para implementar un proyecto de naturaleza política” (2012: 219).

Por ello, la evaluación requiere y demanda el desarrollo de competencias, para ofrecer a los espacios de formación de ciudadanos-profesionales y al ámbito laboral, un ejercicio cotidiano que cruza la vida de cada uno de los sujetos que acceden a la universidad y al espacio laboral.

Este estudio hace visible que, aunque en los países consultados el discurso académico de un par de décadas atrás no incorporaba las competencias con esa nominación, su relevancia, utilidad y niveles de desarrollo y actuación sí han estado presentes en las estrategias y propuestas formativas de las universidades consultadas. Por ello, albergamos la esperanza de que el reconocimiento de las competencias de la evaluación procure una lógica diferente a la sostenida por una evaluación signada por la clasificación, que vaya derivando en la apertura a la participación, el aprendizaje y la formación.

La sincronía que encontramos entre las expectativas y las consideraciones que sobre las competencias tienen las universidades y las empresas, dibuja un escenario posible para incorporar propuestas formativas a partir de la conceptualización y la práctica de la evaluación para la movilización y la articulación de los recursos cognitivos, que despierten los juicios analíticos, el pensamiento crítico, el sentido ético, la resolución de problemas y la toma de decisiones.

## Referencias bibliográficas

- Audigier, François (2012). Postfacio: prolongar y construir un debate necesario. En: Perrenoud, Philippe, *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona: Graó.
- Badilla Leda, Rejas teresa, Rubio María José y Salinas Salazar, Marta Lorena (2012) Informe conjunto sobre la deserción estudiantil e inserción laboral de los graduados universitarios en Bolivia, Colombia, Costa Rica y Ecuador. Material elaborado para el proyecto.
- Barnett, Ronald (2001) Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad. Barcelona: Gedisa.
- Sacristán, Gimeno (2008). Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo? Madrid: Morata.
- Salinas Salazar, Marta Lorena, Henao Vanegas, Beatriz, Bernal García, David, Zapata Zapata, Donna y Rodríguez Gómez, Hilda Mar (2012). Informe conjunto de resultados del estudio sobre selección de

competencias transversales a la evaluación en Bolivia, Colombia, Costa Rica y Ecuador. Material elaborado para el proyecto.