

APUNTES PARA UNA APROXIMACIÓN DIACRÓNICA DE LAS COMPETENCIAS Y SU INTERPRETACIÓN EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

PARTE II

Armando Gil Ospina *

Como especie, los hombres son gregarios, conviven entre sí y con otros seres en entornos complejos y dinámicos. Se establecen en diversas clases de organizaciones sociales dentro de los cuales trabajan, proyectan, transforman, comercian, juegan, resignifican, se reproducen e interactúan. A diferencia de otras especies, realizan procesos educativos y de socialización, construyen futuro y cultura.

SÍNTESIS

Desde la visión de Durkheim entendíamos por educación el proceso de transmisión de la cultura y ésta se lograba mediante la enseñanza de las ciencias, las artes y los oficios. Hoy la educación se orienta a la formación integral de los educandos, al desarrollo de sus competencias y desempeños y al uso de éstas de forma eficaz, eficiente y efectiva en contextos determinados sobre los cuales es necesario producir transformaciones

Hoy, la nueva visión de la educación con relación a la formación de un sujeto integral se apoya decididamente en el desarrollo de las competencias y en la evaluación por competencias.

Estas nociones evocarán un sentido de pertinencia e idoneidad y se convierten en el propósito axial de los procesos educativos, en tanto pretexto para la formación de ciudadanos con autonomía y autoconcepto, con la identidad de crear su propia y permanente educación, con actitudes éticas y aptitudes cognitivas para aplicar flexible y oportunamente en escena, frente a cualquier situación del mundo de la vida, en el terreno de la academia, el trabajo y la cotidianidad.

DESCRIPTORES: Competencias, Evaluación por Competencias, Aprendizaje, Educación, Formación Integral.

ABSTRACT

From Durkheim vision we understood education as a process of transmission of the culture and this was achieved by means of teaching sciences, the arts and the jobs. Today the education is guided to an integral formation of the students, to the development of its competitions and actings and to the use of these in an effective, efficient and effective way in certain contexts on which it is necessary to produce transformations.

Today, the new vision of the education related to the formation of an integral subject, is supported on the development of the competitions and in the evaluation through competitions.

These notions will evoke relevant sense and suitability becoming the axial purpose of the educational processes, as long as a plead for the formation of citizens with autonomy and self-concept, with the identity of creating their own and permanent education, with ethical attitudes and cognitive aptitudes to be applied flexible and appropriately in scene, in front of any situation of the world in a life, in the field of the academy, the work and the daily basis.

DESCRIPTORS: Competitions, Evaluation through Competitions, Learning, Education, Integral Formation.

PRESENTACIÓN

En el segundo acápite del artículo “Apuntes para una aproximación

diacrónica de las competencias y su interpretación en el contexto edu-

* Profesor Asociado y director del Programa de Economía, Universidad Católica Popular de Risaralda. Dirección Autor: agil2000@ucpr.edu.co

Recepción del Artículo: 8 de Agosto de 2006. Aceptación del Artículo por el Comité Editorial: 30 de Agosto.



cativo” se propone continuar con una serie de reflexiones entorno a la cuestión del aprendizaje y la enseñanza de las competencias, para ello se plantea la pregunta por la forma cómo aprende el sujeto y cómo adquiere conocimientos. Cobra importancia la consideración por el tipo de competencias a desarrollar y potencializar en el estudiante por medio de los procesos educativos.

De todas formas, y por asuntos de extensión y espacio, se ha dividido la publicación (de esta reflexión en torno de las competencias) en dos partes, las cuales conforman un conjunto de ideas consistentes y secuenciales. En la primera parte, la temática versó sobre el origen, sentidos y significados polisémicos en los contextos educativos en el curso del tiempo; en tanto que en esta segunda entrega, la organización del artículo se lleva a cabo por subtemas de análisis, partiendo, en primer lugar, de las concepciones de educación, ser humano y sociedad que se consideran pertinentes en ese contexto.

Se prosigue con la pregunta por el aprendizaje y la enseñanza de las com-

petencias, sustentada en hallazgos o avances investigativos referidos a la pregunta por el aprendizaje y desarrollo de las competencias del sujeto.

Luego se aborda el examen de la evaluación por competencias a partir de los escritos de algunos connotados investigadores educativos del país.

Y, en la última parte, se presentan unas conclusiones generales que recogen los aspectos esenciales de las dos partes del artículo.

EDUCACIÓN, PIEDRA ANGULAR PARA EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS

Desde la visión de Durkheim entendíamos por educación el proceso de transmisión de la cultura, la que se lograba mediante la enseñanza de las ciencias, las artes y los oficios. Hoy la educación se orienta a la formación integral de los educandos, al desarrollo de sus competencias y desempeños y al uso de éstas de manera idónea y pertinente en contextos determinados sobre los cuales es necesario producir transformaciones¹



1 Comenzando el tercer milenio, se percibe una convergencia sobre este papel de la educación con sus propios matices. Delors, por ejemplo, plantea: “... la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: *aprender a conocer*, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; *aprender a hacer*, para poder influir sobre el propio entorno; *aprender a vivir juntos*, para participar y cooperar con todas las actividades humanas; por último, *aprender a ser*, un propósito fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Por supuesto, estas cuatro vías del saber convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio”. (Tomado de Jacques Delors. La Educación encierra un Tesoro, México, 1996. UNESCO, pág. 91).

En efecto, actualmente “la educación representa un papel trascendental en la vida de una determinada sociedad en tanto se convierte en aquella actividad que conduce a la formación de valores y saberes en los ciudadanos, que fluyan en armonía y que se empleen simbióticamente para la comprensión y la actuación pertinentes frente a cada problemática” (Bogoya et al, 2002: 1)

Se sabe que la educación es una actividad humana extremadamente infinita. La intencionalidad de esta actividad radica precisamente en la modificación del estado primitivo del hombre y la consecuente elevación de su dignidad humana. Dicha actividad se construye en el decurso del tiempo de dos maneras. La primera, como proceso permanente de carácter social. La segunda, como proceso consciente de carácter personal.

En primer lugar, la educación tiene en la sociedad tres funciones básicas: a) ser infraestructura social, b) conservar, transmitir y acrecentar la cultura, y c) ser la conciencia crítica e innovadora de conocimientos, valores y formas de acción. Como infraestructura social, es condición necesaria para la existencia de una sociedad, debido a que potencia las acciones sociales en todos los cam-

pos del desarrollo humano. A través de ella se mejora la salud, la nutrición, las condiciones de vivienda y los comportamientos ciudadanos.

En su segunda función, la educación transmite valores, conocimientos y destrezas que preparan a los ciudadanos para participar activamente en la organización social, política y económica de un país. Este rol de la educación que se desarrolla en un contexto interno, se complementa en el contexto externo, desde el cual se reconoce la importancia estratégica de la educación para la autodeterminación política de las naciones. Además, como innovadora, la educación es la encargada de crear la base de ciencia y tecnología necesaria para la recreación continua y creciente de la sociedad.

Con relación a su tercera función, o sea, como conciencia crítica, la educación está comprometida con la permanente búsqueda de nuevas formas de organización social. En este tercer reto, la educación debe avanzar a la vanguardia de los procesos históricos y culturales con decidida y manifiesta intención de transformación social. Por tanto, desde esta perspectiva, le corresponde a la educación ser el medio social y humano más eficaz para construir el futuro, la sociedad y el tipo de hombre que desea.



Este proceso permanente de la educación de carácter social es comprendido y expresado por Zambrano Leal (2002: 78) en los siguientes términos: "...pero el ser humano deviene ser humano en su relación directa con lo-otro-hombre. Lo-otro-hombre es una categoría que se encuentra también en lo social. Este acercamiento de lo social, va a servir de puente entre lo interno de la persona –forma de animalidad susceptible de ser modificada- con lo externo de lo-otro-hombre. Lo social configura lo-otro-hombre, es decir, todas las manifestaciones simbólicas de poder, cultura, arte, lengua, espacio, tiempo. Lo social es la socialización bajo la forma de patrón cultural”.

En síntesis, puede decirse que la idea principal que resume a cabalidad el papel histórico y social de la educación, es que ésta se convierte en mediadora de la cultura y la sociedad, elevando el valor del concepto de la vida humana e interpretando sus aspiraciones para proponer un saber organizado que facilite tanto su supervivencia como su transformación.

En segundo lugar, la educación vista como proceso personal hace referencia al sujeto que a partir de su mismidad y disposición genética, su plena convicción y toma de conciencia, su autoconcepto y autotelia, el re-

conocimiento de sus potencialidades e intereses por desarrollarlas, puede alcanzar, por medio de la educación, la actualización de la realización cultural de las generaciones pretéritas, y la consecuente elevación de su particular condición noble y digna: ser humano como producto social e histórico y complejo en sus dimensiones humanas, rico en autonomía y comportamientos sociales, siempre en actitud de búsqueda, en medio del conflicto consigo mismo y con el medio social y natural, respetuoso de la diversidad y los códigos comunicativos. A decir de Zambrano (2001), el sujeto comprende la totalidad de la complejidad humana; de ahí que el hecho educativo comience a ser visto como acontecimiento...Entonces, el sujeto no se imagina individual sino en comunión con el otro, sus realizaciones sólo son posibles en el espacio social y político y mediado por la cultura.

CONCEPCIÓN DE EDUCACIÓN EN EL CONTEXTO DE LAS COMPETENCIAS

La competencia es una categoría pensada desde la formación de los sujetos, en diferentes dimensiones de su desarrollo y surge como una *fina y delicada combinación* de componentes diversos que se ponen en escena con regularidad frente a diversas tareas y que en consecuencia, se manifiesta a través de la acción misma.

Bogoya Maldonado, et. al



La Educación es una praxis y proceso permanente en la vida de las personas y ha estado presente a lo largo de la historia en los diversos colectivos humanos. Su papel y sus prácticas, así como las formas de comprensión y abordaje han variado con la historia y con la configuración y reconfiguración de las diversas ciencias humanas y sociales. En tanto proceso que acompaña a los seres humanos a lo largo de su existencia, la educación supera los límites de la escuela, para pensar más bien, desde los espacios y escenarios de los cuales los seres humanos, en sus relaciones intersubjetivas, configuran no sólo su subjetividad, sino sus imaginarios, sus mundos simbólicos y las formas sociales que aceptan como válidas.

Sin embargo, la educación todavía no evidencia una identidad conceptual propiamente dicha, pues, dependiendo de sus fines, ésta puede examinarse desde los enfoques de socialización, como incorporación de las generaciones jóvenes al colectivo –nivelación cultural–, como preparación para la vida –instrumentalización–, como espacio de circulación de conocimientos –contextos cognitivos– o como desarrollo humano, entre otras.

De lo anterior, la educación se interesa por las relaciones que los sujetos

construyen y pretende que respondan a imágenes prediseñadas de sociedad; o se interesa porque los nuevos miembros aprendan y asuman las configuraciones y prescripciones adultas; o por generar condiciones de potencial desarrollo y utilidad para la vida en sentido de futuro; o porque se acceda a los conocimientos académicos que tienen los diversos grupos; o, finalmente, por generar condiciones externas de avance y progresión en sentido de desarrollo.

Asumiendo esta última concepción de la educación y el desarrollo humano en su íntima relación, se formula el siguiente enunciado que sustenta la perspectiva educativa para el desarrollo de las competencias: “La educación no es algo fortuito o accesorio para el hombre-mujer, aunque se conciba como un anexo de suma importancia para su realización humana, es más bien una necesidad consustancial de su desarrollo sin la cual no podría dar cumplimiento pleno a su ser”. Esta visión de la educación se convierte en la piedra angular del proceso de humanización definida de la forma que sigue:

El hombre es un ser en continuo crecimiento. Crecer significa muchas cosas: evolucionar, desarrollarse, adaptarse, asimilar, recibir, integrarse, apropiarse, crear, construir. Ese crecimiento se realiza –como en



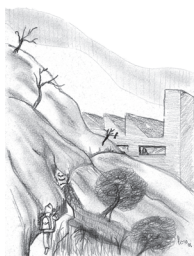
todo ser biológico – gracias a su permanente intercambio con el medio, y ese medio es (específicamente para el hombre) eminentemente social. Educación, en sentido amplio, es el proceso por el cual la sociedad facilita de una manera intencional o difusa, ese crecimiento en sus miembros. Por tanto, la educación es ante todo una práctica social, que responde a, o lleva implícita, una determinada visión del hombre. En este sentido, el quehacer educativo necesariamente tiene como trasfondo una determinada concepción del hombre y de la sociedad y sólo desde ella se podrá definir el papel que en dicho proceso debe cumplir la educación.

En esta noción de educación subyace, con sentido sistémico, la interacción de los sujetos, el trabajo social y el producto cultural; vale decir, para la construcción de sociedad y cultura se requiere de unas prácticas educativas que estimulan aprendizajes por la vía de la imitación, transmisión, transformación y reelaboración, creación y producción de la base material, procesos que, una vez alcanzado cierto grado de desarrollo, demandan repensar otras formas superiores de organización social y de producción tanto intelectual como espiritual de todos los miembros de la comunidad. Es así como las primeras ense-

ñanzas de la inmediatez pretendían desarrollar las potencialidades a quienes la recibían y les permitía perfeccionar sus habilidades, adquirir nuevas destrezas y aptitudes para cumplir con un determinado oficio. Sin embargo, más allá de este proceso vital pero técnico e instrumental, se encontraba la necesidad de realizar la trascendencia del ser a través de una verdadera formación de ciudadanos en el sentido riguroso del término: sujetos capaces de obrar, seleccionar y elegir a todos los niveles; individuos poseedores de la mayoría de edad de la que hablara Kant... El primer objetivo de la educación para él consiste en: “[...] *desarrollar en el individuo toda la riqueza de que es capaz*”.

También, de la historia del mundo antiguo se rescata no sólo la transición de la *areté* a la *paideia* sino también el siguiente pensamiento platónico: “La misión de la educación consiste en ubicar al individuo en el seno de su propio proceso de aprendizaje para *“enseñarle a volver a recordar la verdad que está en él”* (Pariat, 2002: 65).

Una perspectiva en torno a la educación como la que se ha esbozado, puede fundamentar el desarrollo de las competencias de los estudiantes y de los ciudadanos en general, para alcanzar las dimensiones que bien señala Delors como pila-



res de la educación: aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a convivir.

CONCEPCIÓN DE SER HUMANO EN EL CONTEXTO DE LAS COMPETENCIAS

El hombre es el único ser educable. Este ser es simultáneamente biológico, psíquico, histórico, social y cultural; un ser integral, multidimensional y complejo, a la vez que limitado y perfectible, razón por la cual se considera como un proyecto de *ser* en permanente construcción y transformación, o sea, sujeto activo y creador. Está frente al mundo provisto de una actividad espiritual, de una concepción de la vida. A través de esta idea básica encuentra la explicación de muchos «por qué», aparte de la posibilidad de enfocar a la realidad como a un todo pero interrelacionado.

Al ser la educación el manto que envuelve el interés de la actividad humana, ésta requiere de la pedagogía y de su postulado de educabilidad para poner a prueba toda la intencionalidad de preservar la empresa humana. En el plano ético, la educabilidad remite a la con-

dición inacabada de la especie y facilita pensar mejor toda influencia estratégica desde lo educativo. Así es como se podrá entender el ejercicio de este postulado, sabiendo, de antemano, que cuando se trata de educación, lo que está en juego es la perfectibilidad del ser.

En el campo de la educabilidad encontramos las reflexiones alrededor de las cuales planteamos el desarrollo de las personas como los sujetos de los aprendizajes, intentando responder los interrogantes ¿Cómo aprende? ¿Cómo madura? ¿Cuál es la relación existente entre aprendizaje y desarrollo? En otras palabras, es el campo de los procesos de desarrollo del ser humano.

Por ello, la pregunta por el tipo de hombre que se pretende formar se constituye en la piedra angular del trabajo educativo y sólo podrá ser respondida, al menos teóricamente, cuando se tenga claridad sobre qué es el hombre en cuanto humano y en cuanto entidad nuclear del proceso social, cuya dinámica sólo se entiende en la medida en que se comprendan los procesos psicológicos que median sus acciones, sin olvidar las implicaciones de su pertenencia a una cultura específica que crea, recrea y transforma y por la cual es transformado²



2 PROPUESTA PEDAGÓGICA INSTITUCIONAL. Página 23. 2003. UCPR

CONCEPCIÓN DE SOCIEDAD EN EL CONTEXTO DE LAS COMPETENCIAS

El período histórico actual está caracterizado por cambios profundos y vertiginosos, a la vez que apariencias singulares: comunicación satelital mundial, diálogos interculturales, viajes “relámpago” intercontinentales, acciones transculturales de poder global, mediatización y aculturación “norte-sur”, desigualdad y exclusión social mundial, pobreza, miseria y contaminación global, entre otras, que obnubilan la interpretación de un “nuevo orden mundial” o una “geopolítica del caos”.

En este contexto de economía, geografía y política global, uno de los papeles que cumple la educación está relacionado con el “desarrollo de las competencias para la eficiencia y las fuerzas del mercado, en donde el saber hacer que se demanda debe articularse con la tendencia de la economía mundial o globalización neoliberal.

Ese interés por un enfoque de competencias profesionales tiene la importancia de formar el capital humano que requiere la sociedad contemporánea, entendiendo por capital humano un recurso polivalente y pluriactivo, tan necesario para las

“competencia laborales”; es decir, se requiere de una escuela (básica, técnica y universitaria) que responda con “eficacia” a la demanda laboral que requiere el modelo de economía vigente, más allá de los beneficios comunitarios.

Por consiguiente, “ser competente significa desempeñarse de acuerdo con los estándares profesionales y ocupacionales para obtener un resultado específico”, (Barrón, 2000: 29), lo cual supone un fenómeno que se reduce a las destrezas y “habilidades técnico-cognitivas para el desempeño eficiente de la producción”. En este marco axiológico, la institución educativa no prepara para la vida sino que ofrece unos componentes cognitivos mínimos para ser eficiente en un determinado rol; la reificación del hombre, como lo llama Marcuse, es insalvable en esta perspectiva” (Jurado Valencia, 2002: 14-16).

En contraposición, la concepción sobre la cual las instituciones educativas no escatiman algún esfuerzo posible es hacia la formación integral del ser humano. “La competencia asociada con la educación integral y la formación de sujetos críticos, en donde el saber-hacer que se invoca ha de vincularse con los contextos socio-culturales y el sentido ético-humanístico en las deci-



siones sobre los usos del conocimiento y la cualificación de las condiciones de vida y de participación democrática de las comunidades” (Jurado Valencia, 2000: 14-16).

En esta postura semántica de la competencia, el énfasis recae sobre la formación de sujetos-ciudadanos, con pensamiento crítico y capacidad de asumir responsabilidades democráticas y construir tejidos comunitarios. Frente a la reificación humana se propende por sujetos competentes y fuertes en el debate, comprometidos en el consenso, respetuosos en el disenso y defensores de la diversidad.

A pesar de la disparidad planteada, al menos dos parecen los espacios críticos y propios de la educación aunque no sea unívoca su forma de concretarlos; el primero, la construcción de formas de convivencia en perspectiva humanística contemporánea y, el segundo, la incorporación de los grupos sociales, su movimiento y realización al interior de las sociedades del conocimiento.

Del anterior párrafo se pueden formular algunas preguntas interesantes, por ejemplo, ¿Las competencias se aprenden o se desarrollan? ¿Son genéticas las competencias? ¿Son hereditarias? ¿Es posible enseñar las competencias?

¿SE PUEDEN DESARROLLAR Y/O APRENDER LAS COMPETENCIAS? ¿SE PUEDEN ENSEÑAR LAS HABILIDADES DEL PENSAMIENTO?

La capacidad del pensamiento y el conocimiento son como la trama y la urdimbre de la competencia intelectual, y el desarrollo de cualquiera de las dos cosas en detrimento de la otra nos producirá algo muy distante de una tela de buena calidad.

Jurado Valencia, et. al.

El investigador Ignacio Abdón Montenegro Aldana (2003: 19) intenta responder hipotéticamente este conjunto de interrogantes, por medio de la siguiente argumentación. “Los seres humanos somos productos del desarrollo biológico y del aprendizaje: genética y cultura. El desarrollo biológico obedece a un programa genético producto de la evolución de la especie. Desde que nacemos y a medida que crecemos interactuamos con el ambiente, nos apropiamos de patrones culturales, incorporamos información y generamos conocimiento. ¿Cómo se articula el desarrollo biológico con el aprendizaje?, ¿Qué de lo que somos es producto del desarrollo y qué del aprendizaje?”

El desarrollo es un conjunto de transformaciones caracterizadas por diferenciación regulada, articulación



coherente, integración jerárquica y crecimiento ordenado. En tanto que el aprendizaje se puede concebir como el proceso a través del cual se adquiere conocimiento y éste evoluciona...La neurociencia ha demostrado que todo aprendizaje genera cambios en la corteza cerebral en donde se forman nuevas sinapsis, algunas se fortalecen, otras se debilitan o eliminan.

Existen suficientes razones para afirmar que el desarrollo biológico es condición imprescindible para el aprendizaje; este último es subsecuente del anterior. No obstante, entre desarrollo y aprendizaje se presenta una frontera difusa, materia de investigación. Probablemente el desarrollo transcurre y, en un determinado momento, cuando se da un umbral de maduración, se inicia el aprendizaje y ambos procesos continúan coexistiendo a lo largo de la vida.

Por lo anterior, los cambios que no son producto del desarrollo, son generados por el aprendizaje; en todo caso, las competencias son producto tanto del desarrollo como del aprendizaje.

A partir de la anterior argumentación –que de todos modos sigue siendo conjetura–, se pueden focalizar, profundizar e interpretar algunas de estas importantes ideas en relación con una serie de conceptos que se han venido desarrollando a lo largo de los dos últimos decenios en la disciplina pedagógica, como la *aprendibilidad*, la *enseñabilidad*, la *educatividad* y la *educabilidad*³

Acudiendo a la experiencia cotidiana y a algunas posturas teóricas, es conveniente formular el siguiente postulado: todo individuo posee una base genética (disposición natural, filogenia) similar por pertenecer a la especie humana; en este sentido, todas las personas poseen un potencial de aptitudes que pueden desarrollar, en distintas proporciones, para llegar a ser competentes en cualquiera de las actividades humanas, dependiendo de distintas condiciones tempo-espaciales, culturales, oportunidades sociales y motivaciones individuales (ontogenia).

En el caso de confirmarse o aceptarse la hipótesis que las habilidades

3 **La educabilidad** se sustenta en el siguiente postulado ético: todo individuo es educable a condición de que se deje conducir. Esto quiere decir que el docente hará todo lo que esté a su alcance para que el estudiante tenga éxito en sus actividades educativas. En este sentido, la educabilidad responde a la necesidad de llevar al individuo hasta su estado máximo de realización personal (modificabilidad, transformación y reestructuración). Ella implica, asimismo, una actividad donde el pedagogo debe saber conducir, reconociendo de antemano las posibles resistencias del educando (relación pedagógica). Igualmente, surge el acto de voluntad en el individuo, y es ésta, precisamente, la que va a marcar la pauta de toda acción pedagógica contemporánea. Por su naturaleza, la educabilidad intenta resolver todo fracaso en la educación del otro (apuesta educativa). El sujeto puede resistirse a toda acción educativa y convertir el logro previsto en un fracaso anticipado y es, en este sentido, a decir de P. Meirieu, como el pedagogo es aquel que puede hacer más cuando pareciera que todo hubiera fracasado.



y destrezas de los seres humanos son susceptibles de desarrollarse y potenciarse a lo largo del ciclo vital a través de las acciones intencionales, de las interacciones culturales, sociales y simbólicas, entonces, aquellas sí son educables. De este modo, la educabilidad debe concebirse como una cualidad intrínseca de la naturaleza humana.

En el proceso de desarrollo del ser humano en cuanto a habilidades y capacidades se refiere, juega un papel importante el enfoque de intensidad relacionado con los distintos niveles de potencialización alcanzados. Son, justamente estos niveles, los que se consideran competencias o niveles de competencias. Bajo esta perspectiva, las competencias podrían evaluarse y apreciarse a través de indicadores que señalen los pasos alcanzados por el individuo en un ambiente escolar o no, a lo largo de la vida.

Esta intensidad a la que se ha hecho mención en el párrafo anterior, se refiere explícitamente a la potencialidad que tiene todo ser humano y que es susceptible de realizar por la acción, la actividad, la dinámica y el interés, sólo así es posible lograr la condición de competencia, vale

decir, el ser humano no es competente *per se*, requiere para ello disponer de una mente activa y compleja, que transforme dialécticamente los conocimientos que posee a partir de nuevos conocimientos y saberes que recibe social y culturalmente. Torrado Pacheco (2000: 50) se refiere en los siguientes términos a esta cuestión: “el sujeto de las competencias puede jugar con el conocimiento, lo transforma, lo abstrae, lo deduce, lo induce, lo particulariza, lo generaliza. Puede significarlo desde varios referentes, puede utilizarlo de múltiples maneras y para múltiples fines; describir, comparar, criticar, argumentar, proponer, crear, solucionar problemas”.

Los constructos o conceptos antes mencionados como educabilidad, enseñabilidad⁴ y educatividad⁵, se empiezan a constituir en importantes esfuerzos para contribuir en el aprendizaje y desarrollo de las competencias de los sujetos y, concretamente, de los estudiantes. Es así como por medio de la enseñabilidad de las disciplinas, se va generando un ambiente de aula, de encuentro, de investigación, de aprendizaje y enseñanza en contexto y pertinencia, lo cual permite avanzar en un

4 **La enseñabilidad** se entiende como un concepto que parte de los fundamentos epistemológicos de las disciplinas, los cuales sirven de sustento pedagógico y didáctico, en función del carácter investigativo del docente, y del reconocimiento de los proyectos de vida individuales y de grupo, en la medida de los requerimientos sociales y culturales.

5 **La educatividad** está más referida a las competencias éticas, epistemológicas y pedagógicas de que dispone el docente para contribuir en el aprendizaje y desarrollo de las competencias de los estudiantes.



gradual “desvanecimiento” de los distintos obstáculos, tanto de estudiantes como de docentes; algunos de ellos son de orden epistemológico, pedagógico, curricular, comunicativo y cultural. He aquí la mayor o menor probabilidad de avanzar en el proceso de la enseñabilidad.

PIAGET, ¿UNA TEORÍA DE LA COMPETENCIA?

En los últimos tres decenios, y en el contexto de la psicología cognitiva, la teoría piagetiana sobre el desarrollo cognitivo ha sido objeto de múltiples replanteamientos que han conducido a nuevos interrogantes y modelos teóricos.

Cuando N. Chomsky introduce la idea de independencia o autonomía de la actividad lingüística en relación con otros procesos cognitivos, pone en cuestión uno de los postulados fundamentales de la teoría piagetiana: la existencia de una organización mental general, en la cual todas las actividades cognitivas, incluida la lingüística, estarían subordinadas a una lógica de funcionamiento común, y no a una lógica de funcionamiento particular de cada actividad, como puede leerse en Chomsky y en la psicología cognitiva contemporánea.

El otro punto bien conocido en el debate Chomsky-Piaget es el relacionado con el llamado estado inicial del desarrollo, y con la pregunta por la existencia de conocimiento especificado de manera innata. Podríamos afirmar que los teóricos de la psicología cognitiva, siguiendo a Chomsky, han puesto en cuestión la idea de construcción o psicogénesis, columna vertebral del planteamiento piagetiano.

Intuía Chomsky en su texto de 1965, *Aspectos de la teoría de la sintaxis*, que dicha capacidad era parcialmente innata, que todos la poseemos y no se deriva únicamente de la experiencia.

No obstante, al igual que la teoría de Chomsky, la de Piaget concibe un funcionamiento mental en el que prima una dinámica universal que se despliega por la acción de factores distintos a los contextuales. Coinciden los dos autores en proponer un sujeto ideal, cuyo funcionamiento mental se explica gracias a mecanismos internos que todos los sujetos portan y que se desarrollan con considerable independencia del contexto (Torrado Pacheco (2000: 42-43).

En una postura alejada de las de Chomsky-Piaget, apropiadas por la psicología cognitiva, en el decenio del setenta Dell Hymes teoriza des-



de la psicolingüística que: “la adquisición de una competencia tal, está alimentada por la experiencia social, las necesidades y las motivaciones, y la acción, que es a su vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias. Esta línea de pensamiento desarrollada por Hymes es bien cercana con los postulados de la psicología histórico-cultural, representada por Vigotsky.

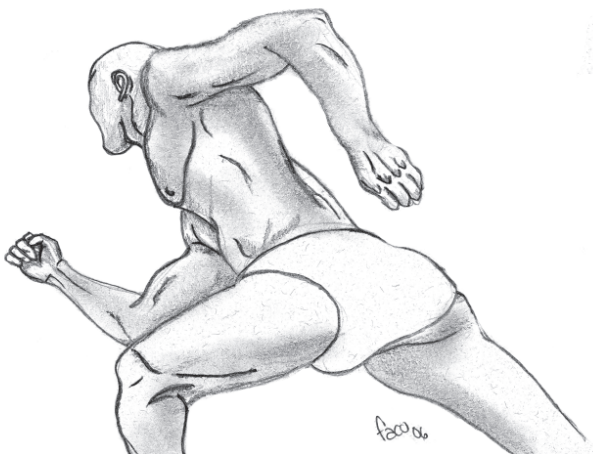
Desde otra perspectiva teórica, Crutchfield (1969) indica que “el descuido en enseñar las habilidades del pensamiento se debe a dos supuestos mal fundamentados: 1) que esas habilidades y capacidades no son susceptibles de enseñanza, y 2) que no es necesario enseñarlas”. Las competencias y habilidades de pen-

samiento de alto nivel se pueden mejorar mediante el aprendizaje por la vía de los saberes previos, el interés, la disciplina, la pasión... En este sentido, no hay ninguna prueba concluyente para suponer que esas capacidades y habilidades surjan automáticamente como resultado del desarrollo o la maduración.

De un lado, la alternativa hipotética de la imposibilidad de aprender y potenciar tanto las habilidades como las competencias estriba en el argumento de que son innatas y no están sujetas a modificación y potenciación. Este tipo de pensamiento parte del propósito educativo restringido al suministro de gran cantidad de información a los estudiantes.

De otro lado, los argumentos favorables al aprendizaje y enseñanza de las habilidades y competencias se explicitan por dos vías: a) apuesta de Pascal; b) potencial no actualizado.

a) Supóngase que es imposible elucidar si la afirmación de su aprendizaje y enseñanza es verdadera o falsa. En este caso, la equivocación sería de dos formas: creyendo que es verdadero lo que en realidad es falso o bien creyendo que falso lo que es realmente verdadero; por tanto, una de esas dos equivocaciones es preferible a la otra.



El supuesto de que se puedan aprender y enseñar, de no ser cierto, conduciría en el peor caso a unos intentos frustrados de alcanzarlo. Con el tiempo, se evidenciaría la inutilidad de la empresa, y la única pérdida sería la del esfuerzo dedicado a la misma. Pero piense que se ha rechazado el supuesto de que se pueden aprender y enseñar cuando en realidad es cierto: las consecuencias de no haber intentado enseñar una cosa que obviamente se lo merecía serían muy graves.

b) Con relación al asunto del potencial no actualizado, se parte del supuesto de que un potencial no puede desarrollarse en el vacío, pero que hay que tratar de estimular su desarrollo. Se supone además que muy pocas personas logran acercarse al desarrollo pleno del potencial que tienen. Por último, aunque se acepte que las personas se diferencian en cuanto a ese potencial, se barrunta que esas diferencias son pequeñas en relación con las diferencias en su realización. No se puede apoyar ese supuesto en la experiencia, pero si es posible hacerlo verosímil mediante otra referencia a la adquisición de las habilidades psicomotrices y competencias intelectuales.



La gente suele atribuir el logro de un desempeño virtuoso o de un nivel de alto rendimiento en la ejecu-

ción artística o en el atletismo, respectivamente a la combinación de una capacidad innata extraordinaria y de una dedicación exclusiva...lo que *no* está tan claro es si esas capacidades innatas son exclusivas de los virtuosos o si son relativamente comunes entre la mayoría de los humanos.

Es de subrayar que el tópico de las competencias continúa generando nuevas preguntas relacionadas con su aprendizaje y desarrollo, las mismas que son fuente de investigación por epígonos de teóricos como Piaget, Chomsky, Vigotsky, Hymes, entre otros. Esto se evidencia en publicaciones recientes de autores que han sido citados a lo largo del texto como Montenegro, Cárdenas, Torrado, Tobón.

En síntesis, se parte de la conjetura fuerte de que la mayoría de las personas tienen un potencial como para desarrollar unas habilidades y competencias intelectuales mucho más eficaces que las que tienen, y de que la disparidad existente entre ese potencial y la parte de él que se actualiza es por lo general tan grande que la cuestión de las diferencias de base genética es, en la mayoría de los casos, de una importancia muy secundaria.

Por todo lo anterior, es menester enfatizar en las múltiples y exigen-

tes condiciones que se requieren para avanzar por el sendero del enfoque educativo por competencias.

Continuando con este análisis, es indispensable rehacer o estructurar los currícula de las diferentes disciplinas pensando en las competencias que los estudiantes deben aprender y desarrollar. Esta labor implica realizar no una reforma curricular de corte tradicional –añadir, recortar, modificar, sustituir, reubicar y eliminar materias/asignaturas o semestres, cambiar de denominación, entre otros– sino más bien, implementar una modernización académica que articule los aspectos pedagógicos, didácticos, epistemológicos y metodológicos en todo su recorrido, organizando sistémica, interdisciplinaria y coherentemente las distintas áreas de formación, los componentes, los campos, los semestres, las asignaturas a partir de los núcleos temáticos – problemáticos y las líneas de investigación; además, considerando los énfasis, el sustento para las electivas, los seminarios, las conferencias... Luego pensar en la articulación de los medios, recursos, las técnicas, las metodologías, las estrategias y las actividades que permiten operacionalizar estos conceptos, abstracciones, ideales, hipótesis, teorías e intencionalidades realizadas en las aulas de clase y en los en-

cuentros programados o fortuitos entre los distintos agentes educativos.

Estas labores curriculares –y las no curriculares– deben ser asumidas como un reto vital de las comunidades académicas y de las instituciones en general, pues las competencias, entendidas como medios para la formación y promoción humana integral implican una nueva concepción de institución educativa. “Este tipo de institución necesita de un modelo de gestión en el cual la planeación, la ejecución y la evaluación constituyen un proceso de permanente mejoramiento, apoyado con operaciones de dirección, liderazgo y participación. Se requiere un plan de estudios que desde las áreas específicas orienten la formación integral, que supere el conocimiento fragmentado” (Montenegro, 2003: 22).

Estos cambios fundamentales requieren de personas con nuevas concepciones de la educación que se comprometan con el diseño de nuevos currícula, pues todo docente debe tener la competencia de diseñar su propio currículo y contribuir con la construcción colectiva de proyectos educativos más generales (el cambio de las instituciones es el cambio en las personas de las instituciones). Inclusive, el cambio



no se consigue por medio de un plan como es el esquema del plan de estudios, sino a través de los docentes, y este es justamente el reto de todo maestro.

En efecto, se requiere un nuevo modelo de docente que tenga las competencias básicas, disciplinares y valorativas que le permitan interactuar con cada estudiante, tener un amplio dominio de su conocimiento específico y un compromiso declarado y actuado con su quehacer, de tal forma que se halle en sintonía con los desafíos que le plantean los actuales desarrollos de la pedagogía y la didáctica a través de la enseñabilidad. Se requiere un docente con claridad histórica, que le permita vislumbrar un mundo mejor por el cual está dispuesto a invertir lo mejor de sí.

¿QUÉ SIGNIFICA EDUCAR PARA EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS?

Cuando se habla de educar para el desarrollo de las competencias, se piensa necesariamente en las acciones de los distintos estamentos que la conforman, pues todos y cada uno de ellos deben estar relacionados e intencionalmente dispuestos teleológicamente... Ahora bien, cuando se trata de evaluar el aprendizaje de los estudiantes, las preguntas que se formulan deben estar relacionadas con la manera en que ellos pueden dar cuenta de los logros y metas a alcanzar, de los propósitos establecidos y del desarrollo de sus competencias.

C. Torrado P.

Plantearse interrogantes esenciales en el campo educativo, preguntas éticas que remiten al por qué y al para qué educar, motivados a resignificar las prácticas educativas y a modificarlas en torno a este planteamiento: ¿Qué significa educar para el desarrollo de las competencias? De este modo, se concretan algunas ideas que van en dirección al cumplimiento de esta cuestión.

1. Construir un modelo curricular por competencias, más allá de un ejercicio técnico... significa el compromiso con un reto superior: transformar la institución educativa para entrar en discusión por el tipo de sociedad y ser humano que queremos formar.
2. Se requiere reflexionar y reorientar muchas de las prácticas de enseñanza y revisar cuidadosamente la selección y organización de los contenidos y actividades curriculares.
3. Asumir el propósito de formar personas competentes, en el sentido que hemos analizado, no puede hacerse desde la imposición y la transmisión unilateral del conocimiento ...
4. Construir en el aula un ambiente que fomente la reflexión y la elaboración participativa de los co-



nocimientos, superando la clásica exposición magistral y el aprendizaje memorístico tan habituales en nuestras instituciones escolares.

5. Abrir espacios de lectura, interpretación, experimentación y debate, donde se profundice en los temas y éstos sean resignificados no sólo a nivel individual sino a nivel grupal.
6. Modificar el carácter acabado de los contenidos que circulan en clase, que más que una apropiación del mundo o un saber acerca de algo, se convierte en una verdad inmodificable a repetir.
7. Construir una escuela que conciba al sujeto como un agente activo en su propia formación, además de verlo como un ser humano que se despliega como tal en todas las actividades incluida la académica y que no se desprende de lo que es, de su historia, sus quejas y sus malestares en el trabajo intelectual.
8. Un currículo por competencias que contribuya en la formación de un sujeto con visión global e integral, autoconcepto y concepción de su rol histórico, sensibilizado por la problemática del entorno, más allá de la escuela.

EL CONCEPTO DE EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS

El proceso de aprendizaje siempre estará condicionado por la manera de evaluar... ¿existe acaso otra forma diferente de comprobar dicho proceso sino es a través de la evaluación? El problema estriba que en la actualidad se está evaluando generalizadamente desde el enfoque por competencias, mientras que en la formación de dicho proceso educativo aún prevalecen los modelos del enfoque pretérito.

Nahum Montt

Se presentan las siguientes líneas de reflexión en un sentido conjetural, por considerarlo de mucha dificultad, toda vez que el compromiso que enfrenta un docente, programa o institución de evaluar a un ser humano es supremamente complejo. Para ello, se retoma una conceptualización de Torrado P. (1998: 31-54) en torno a las competencias, así: “Puede entenderse la competencia como un conocimiento que se manifiesta en un saber hacer o actuación frente a tareas que plantean exigencias específicas; es decir, el saber hacer en contexto. Esta competencia supone conocimientos, saberes y habilidades como un valor agregado –sinergia– de las interacciones que se establecen entre el individuo y determinadas situaciones. Tales interacciones se desarrollan en un escenario tanto



individual como social – cultural –, pues es la sociedad la que demanda, da sentido y legitima las competencias esperadas⁶. Cuando se interpreta esta postura conceptual, se acude, a su vez, a otros conceptos como son el de la metacognición⁶ y el del cambio conceptual⁷.

El intento por penetrar la complejidad de la evaluación, y más precisamente la evaluación por competencias, requiere un acercamiento al enfoque de evaluación de competencias por áreas y niveles. Efectivamente, todos los seres humanos y concretamente los estudiantes no se desarrollan linealmente y al mismo ritmo; vale decir, todas y cada una de las dimensiones del ser humano tienen sus propios procesos de desarrollo. Lo mismo ocurre con el aprendizaje. Cada quien tiene sus propios intereses, saberes previos e historia de vida en contextos particulares, lo que permite que unos conocimientos y aprendizajes sean más inmediatos que otros; por ende, el acto educativo deviene en una cuestión compleja en sí.

Ahora bien, se parte del supuesto que todo ser humano por el hecho de pertenecer a la especie (o raza humana) posee aptitudes que le son comunes a todos (dotaciones genéticas); desde esta concepción, potencialmente todas las personas pueden llegar a ser competentes teóricamente en cualquiera de las actividades humanas.

Si bien es cierto que este potencial existe, no se desarrolla en todos los seres humanos de la misma manera ni a los mismos ritmos ni en las mismas proporciones; algunos desarrollan unos potenciales más que otros, esos potenciales humanos desarrollados se conocen como competencias en los terrenos laboral y educativo, principalmente: la competencia para expresarse por escrito, para hacerlo en forma oral, para tocar un instrumento, para el canto, la poesía, la natación, el baile, la interacción con otro, con otros y con lo otro.

De esta manera, si se continúa pensando que las potencialidades humanas son susceptibles de mejorar y desarrollar hacia la perfección



6 Este concepto abarca al menos tres dimensiones: una tiene que ver con el conocimiento estable y consciente que las personas tienen acerca de la cognición, acerca de ellos mismos como aprendices y solucionadores de problemas, acerca de los recursos que ellos tienen disponibles (de lo que ellos disponen) y acerca de la estructura del conocimiento en los dominios en los cuales ellos trabajan. Otra se centra en la autorregulación, el monitoreo y la orquestación por parte de los estudiantes de sus propias destrezas cognitivas. Una dimensión adicional corta a través a las dos anteriores, teniendo que ver con la habilidad para reflexionar tanto sobre su conocimiento como sobre sus procesos de manejo de este conocimiento.

7 Este concepto se ubica en el campo de la didáctica. Para desarrollar este ambiente de aprendizaje, que implica aprendizaje significativo y comunicabilidad, se requiere mayor reflexión epistemológica de las disciplinas, pues el conocimiento científico -conceptual- no se agota con la didáctica; va más allá de lo meramente cognitivo.

—de manera asintótica— en el decurso de la vida con el sustento de las condiciones y premisas intencionadas para cada caso, entonces, es posible creer que las habilidades y destrezas son educables (educabilidad). Desde esta perspectiva se puede colegir que la educabilidad es una condición que nace con cada ser.

En este orden de ideas, se puede percibir, en primer lugar, el entronque del desarrollo de las habilidades y destrezas hacia los niveles de competencias o las competencias propiamente dichas, a través de un encadenamiento de procesos o fases que van discurriendo dialécticamente. “Las competencias podrían entenderse como indicadores de los pasos por los cuales un ser humano atraviesa en su camino educativo y la evaluación de competencias tendría que ver directamente con el establecimiento y la caracterización de dichos pasos a lo largo de la vida del estudiante” (Cárdenas Salgado, 2001: 35-45)⁸.

En segundo lugar, la existencia de niveles de competencias supone la presencia de diferencias en el desempeño, atribuibles tanto al desa-

rollo cognitivo como al efecto del aprendizaje escolar. “La diferencia entre niveles refleja la capacidad de resolver problemas más complejos, y en especial, un uso más reflexivo de la competencia” (Díaz Monroy, 2000: 219-220).

Díaz Villa expone claramente el procedimiento que se debe llevar a cabo para evaluar las competencias de las personas, específicamente, los estudiantes. “La evaluación se refiere a la determinación de la forma y la cantidad de evidencias de desempeño a ser recolectadas para poder juzgar si un individuo es competente o no. La recolección de las evidencias necesarias para establecer la competencia puede acudir a diferentes métodos como: evidencia de desempeño por observación, evidencia con ejercicios simulados, evidencia obtenida a través de encuestas, evidencia obtenida a través de pruebas escritas, evidencia de informes sobre logros anteriores... A las evidencias de desempeño que van acumulando los evaluados se deben asociar las calificaciones, las cuales se acumulan en un registro. De este modo, cada uno sabrá qué calificaciones tiene asignadas a las unidades de competencias” (Díaz Villada, 2001: 7).

8 Cárdenas Salgado retoma la idea de desarrollo de las competencias a través de las acciones del ser humano a lo largo de su vida, de MORENO BAYARDO, María Guadalupe, en su texto “El desarrollo de habilidades como objetivo educativo. Una aproximación conceptual”. Revista educar. Julio- septiembre de 1998.

“El desarrollo de habilidades como objetivo educativo. Una aproximación conceptual”. Revista educar. Julio- septiembre de 1998.

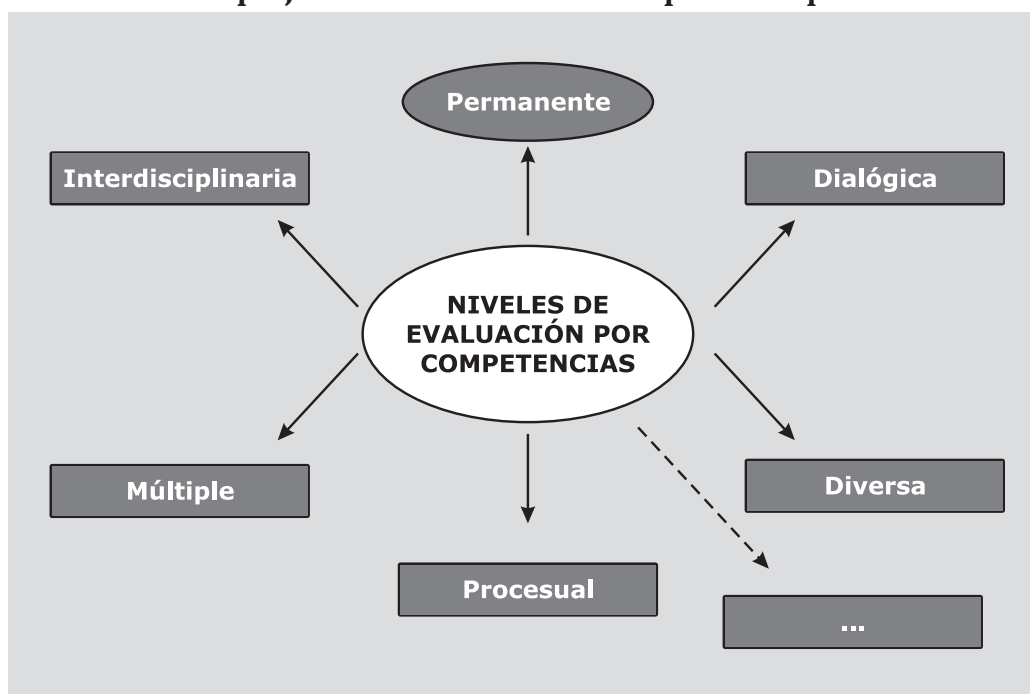


En general, los métodos de evaluación que se pueden emplear cuando se desea apreciar o valorar el desarrollo y aprendizaje por niveles de competencias de los estudiantes, son: la observación de desempeño, las pruebas de habilidad, ejercicios de simulación, realización de un proyecto, preguntas orales, exámenes escritos, escritura de ensayos, cuestionarios de alternativas, presentaciones públicas, diseño de proyectos, entre otros.

Finalmente, es posible avanzar por el camino de la evaluación por competencias, asumiendo éstas como pretexto para diseñar y ejecutar planes curriculares de las disciplinas, tanto las explicitadas en los planes

de estudio como aquellas que permanecen ocultas en la formalización de los programas. En este terreno, dicha evaluación debe concebirse como una oportunidad de aprendizaje, como actividad amplia, permanente, dialógica, diversa, interdisciplinaria, múltiple y procesual, que privilegie las interpretaciones de los procesos sobre los datos numéricos, que comprende las particularidades del desarrollo y el aprendizaje de los estudiantes visto individual y colectivamente; que establece contratos didácticos y refuerza los niveles de autonomía, responsabilidad y ética a través de la coevaluación, la atutoevaluación y la autorregulación (autotelia).

Figura N° 1
La Complejidad de la Evaluación por Competencias



Elaborado por: Gil Ospina. UCPR (2006).

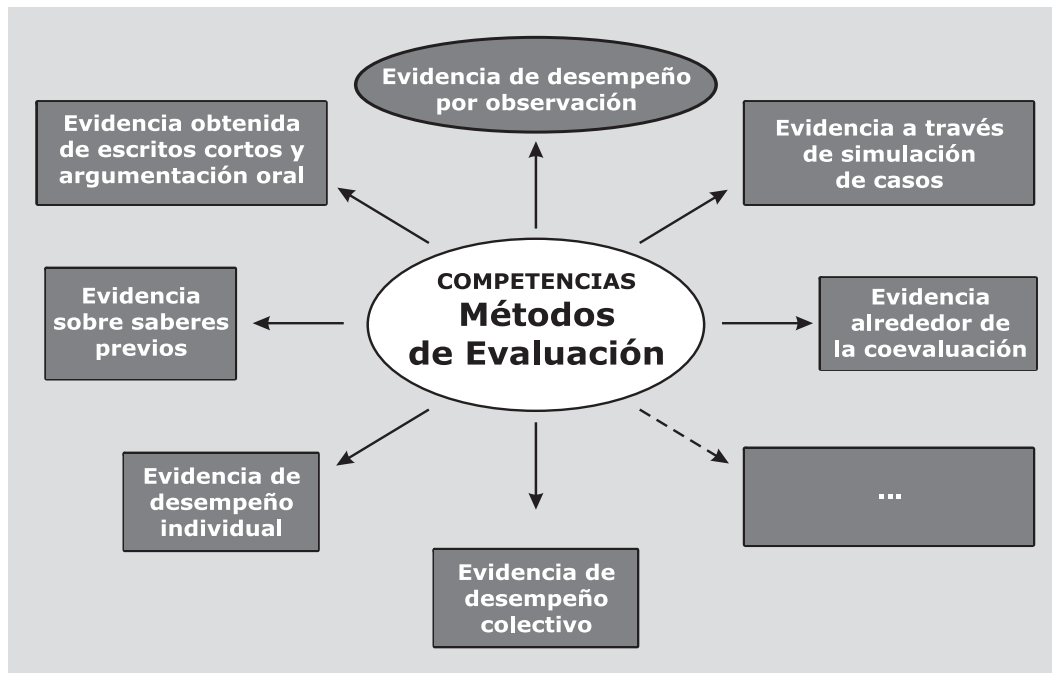


En la figura N° 1 se aprecian los múltiples procesos que implica evaluar por competencias. Todos y cada uno de ellos deben llevarse a cabo con el criterio de la complementariedad. Para ello se requiere tener presente, como faro iluminador, la competencia dada, de la cual se derivan los respectivos logros, indicadores de logro y niveles de competencia. Ellos son concebidos como incluyentes, exhaustivos, relacionales; sin embargo, no requieren, necesariamente, una jerarquía cronológica, aunque si pueden hacerse ponderaciones de acuerdo a los campos disciplinares, rigor de

actuación, escenarios y contextos, grados de aprendizaje y propósitos de formación.

En general, evaluar por competencias implica la realización de una actividad concertada y conveniente, la cual se va incorporando en el quehacer de los agentes educativos como un nuevo ethos o cultura evaluativa; mediante la evaluación por competencias es posible identificar qué sabe hacer cada sujeto con su saber, para tomar acciones “*racionales*”, pertinentes, idóneas, y responsables tendientes al logro de sus ideales más nobles.

Figura N° 2
Diversos métodos y técnicas evaluativas



Elaborado por: Gil Ospina. UCPR (2006). Fuente: Díaz Villada, 2001: 7



La figura N° 2 permite observar la diversidad de recursos evaluativos que la mente creativa de las instituciones (y los docentes) pueden aplicar para cumplir con ética y responsabilidad los postulados y principios axiales de la educación: contribuir a formar ciudadanos autónomos, críticos, libres y transformadores de su propia realidad.

Se puede apreciar el privilegio de los momentos individuales como los colectivos, tanto las valoraciones verbales como las escritas, los niveles de competencias proactivas y propositivas demostrados en los ejercicios de simulación, el interés dedicado en la los procesos de coevaluación, la metacognición evidenciada en la resolución de problemas nuevos y casuales, entre otros... Esta complejidad es, precisamente, el reflejo de la labor educativa del ser humano, complejo por naturaleza.

CONCLUSIONES

El artículo aborda el análisis de las competencias, a partir de la presunción en favor de su aprendizaje y enseñanza en el contexto de la escuela.

Se establecen las concepciones de ser humano, sociedad y educación que requiere el reto de educar para el desarrollo de las competencias.



Apoyado en algunas evidencias empíricas, se afirma que, efectivamente, las competencias tienen un componente genético secundario, es decir, que sí es posible aprender y enseñar las competencias por niveles de profundización. En este sentido, todo ser humano, más allá de disponer de ciertas dotaciones genéticas propias de la especie, puede desarrollar su potencial de creatividad, pensamiento, enfrentar y solucionar problemas, situaciones nuevas e inesperadas...

Se han referenciado en el artículo algunas teorías que tratan de explicar el aprendizaje, enseñanza y desarrollo de las competencias desde la psicología cognitiva, la psicolingüística y la psicología histórico-cultural, e investigadores como Chomsky, Piaget y vigotsky, considerados como los artífices y más descollantes científicos en este campo.

Además, se hace mención a un avance de investigación efectuado por el científico social Montenegro Aldana, alrededor de las siguientes preguntas ¿Cómo se articula el desarrollo biológico con el aprendizaje? ¿Qué de lo que somos es producto del desarrollo y qué del aprendizaje? Algunos resultados previos que arroja su estudio concluye con la afirmación: “en todo caso, las competencias son producto tanto del desarrollo como del aprendizaje”.

Otro teórico de las habilidades, destrezas, capacidades y competencias como M. Crutchfield, concluye en sus estudios con la certeza que la mayoría de las personas tienen un potencial (competencias) para desarrollar a través del aprendizaje y las actuaciones en los contextos socioculturales; por tanto, la disparidad existente entre ese potencial y la parte de él que se actualiza es por lo general tan grande que la cuestión de las diferencias de base genética es, en la mayoría de los casos, de una importancia muy secundaria.

Con relación a la evaluación y la evaluación por competencias, se debe reconocer que es un proceso complejo, diverso y multirrelacional que demanda profundo conocimiento didáctico y pedagógico de los docentes, en una palabra, la mejor educatividad; de los estudiantes se requiere disciplina y pasión por el aprendizaje en dirección a la autonomía y la libertad plena; de las instituciones el total compromiso por la formación integral de los estudiantes para responder a la sociedad con ciudadanos éticos, responsables y creativos.



BIBLIOGRAFÍA

BARRÓN, F. (2000). Citado PARIAT, Marcel. Revista Investigación y Desarrollo. Vol. 10, N° 1. Páginas 54-75, 2002.

BOGOYA M., Daniel et. al. Competencia y Evaluación. Página 5. Universidad Nacional de Colombia. 2002.

CÁRDENAS SALGADO, Fidel Antonio. El análisis situacional como escenario de evaluación y desarrollo de competencias en el aula. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. 2001.

CRUTCHFIELD, W. (1969). Citado por.... El Desafío de Enseñar a Pensar. Perspectivas sobre el pensamiento. Capítulo 3, páginas 79-81.

DÍAZ MONROY, Luis Guillermo. Una mirada desde la estadística sobre la evaluación de competencias básicas. En: Competencias y Proyecto Pedagógico. Universidad Nacional de Colombia, páginas 219-220. Bogotá. 2000.

DÍAZ VILLADA, Mario. Evaluación de competencias. En: Documento Competencias. Revista Universidad de San Buenaventura. Página 7. Cali. 2001.

JURADO VALENCIA, Fabio. El doble sentido del concepto competencia. Enfoque. Universidad Nacional de Colombia. Revista MAGISTERIO No 1, Febrero – Marzo, 2002. Páginas 14-16. Bogotá.

MONTENEGRO ALDANA, Abdón. ¿Son las competencias el nuevo enfoque que la educación requiere? Universidad Nacional de Colombia. Tema Central. Revista MAGISTERIO No 1, Febrero - Marzo. 2002. Páginas 17 – 22. Bogotá.

MONTT, Naum. Un espejismo proteico llamado competencias. El abismo entre el concepto de competencias y su aplicación evaluativa. En: Reflexiones pedagógicas. Santillana siglo XXI. Bogotá 2002



MORENO BAYARDO, María Guadalupe. El desarrollo de habilidades como objetivo educativo. Una aproximación conceptual. Revista educar. Julio-septiembre de 1998. Citado por Fidel A. Cárdenas S. En: El análisis situacional como escenario de evaluación y desarrollo de competencias en el aula. Páginas 1-8. Bogotá. 2001.

PARIAT, Marcel. Revista Investigación y Desarrollo. Vol. 10, N° 1. Pp. 54-75, 2002.

PROPUESTA PEDAGÓGICA INSTITUCIONAL. Página 23. 2003. UCPR

TORRADO P., M. Cristina (1998). Citado por Luis Guillermo Díaz M. En: Una mirada desde la estadística sobre la evaluación de competencias básicas. Competencias y Proyecto Pedagógico. Universidad Nacional, páginas 219. Bogotá. 2000.

_____ Educar para el Desarrollo de las Competencias: una propuesta para reflexionar. En BEDOYA, Daniel y otros: Competencia y proyecto pedagógico. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá 2000.

ZAMBRANO L., Armando. Los hilos de la palabra: Pedagogía y Didáctica. Nueva Biblioteca Pedagógica. Cali, Colombia. 2002.

_____ Pedagogía, Educabilidad y Formación de Docentes. Nueva Biblioteca Pedagógica. 2ª edición. Cali, Colombia. 2001.

