

# LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS, MITOS, PELIGROS Y DESAFÍOS

EVALUATION BASED ON COMPETENCES, MYTHS, DANGERS AND CHALLENGES

MERCEDES CAMPEROS CAMERO\*  
mercedescamperos@yahoo.com  
Universidad Central de Venezuela  
Caracas. Venezuela.

Fecha de recepción: 12 de mayo de 2008  
Fecha de aceptación: 12 de mayo de 2008  
Artículo solicitado por el Comité Editorial de EDUCERE  
en 2007 especialmente para Foro Universitario.

## Resumen

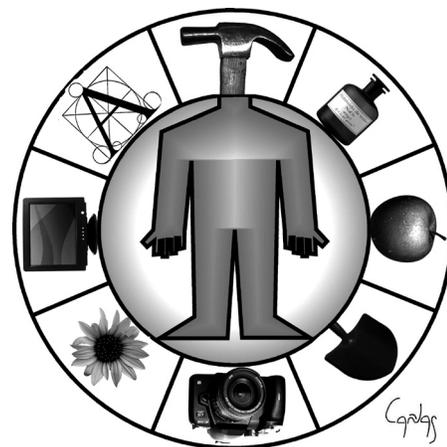
El propósito de este escrito es dejar claro que la evaluación de competencias no es ajena a la concepción y ejecución del proceso de formación de los profesionales universitarios. Intentar abordarla de forma aislada o independiente del quehacer didáctico de los docentes es violar las pautas de una evaluación válida. Esto significa que para evaluar competencias se debe saber qué son y cuáles se están promoviendo, al igual que precisar sus manifestaciones más representativas y las vías para verificar su logro. Por ello, hacemos revisión de estos dos conceptos: evaluación y competencias, éstas constituyen aquí el qué evaluar, repasamos sobre su origen, arribo a la educación, implicaciones curriculares para promover su desarrollo y las barreras que lo frenan. Se hace la vinculación de este constructo con la pertinencia social. En la evaluación se destacan sus componentes básicos, requerimientos de cada uno y las conexiones entre los mismos. Para ambos conceptos, se plantean las exigencias pedagógicas que demanda su atención en el ámbito universitario y se atisba en ideas que inclinan a catalogar el desarrollo y evaluación de competencias como mito, peligro y desafío.

**Palabras clave:** competencias, evaluación de competencias, validez de la evaluación mitos, desafíos.

## Abstract

*The aim of this paper is to clear up that the evaluation of competences is not a stranger to the conception and execution of the educational process of university professionals. Trying to tackle it in an isolated or independent way from the didactical tasks of teachers is to violate the guidelines of a valid evaluation. This means that in order to evaluate competences one has to know what they are and which ones are being promoted, as well as specify their most representative manifestations and the ways to verify their accomplishments. This is why, we revise these two concepts: evaluation and competences, these make up what to evaluate, we revisit their origins, their arrival to education, their curricular implications to promote their development and the barriers that stop them. The linkage of this construct with social pertinence is done. The basic components of evaluation, their requirements and the connections between them are highlighted. For both concepts the pedagogical demands that require their attention in the university context are stated, as well as making out the ideas that lead to catalog the development and evaluation of competences as myth, danger and challenge.*

**Key words:** competences, competence evaluation, evaluation validity, myths, challenges.





U bicarnos en el tópico que aborda este dossier, exige clarificar los conceptos de evaluación y el de competencias, sin pretender exhaustividad en su tratamiento; el deslinde responde a principios pedagógicas que soportan la evaluación educativa, ya que para hablar con propiedad de una situación evaluada, se debe conocer lo que se va a evaluar; de ahí lo oportuno de este viejo adagio: **“Dime qué intentas que el alumno aprenda y cómo haces para que lo logre y te diré qué y cómo evaluar”**. Su valor pedagógico está en reafirmarnos que si no tenemos claro qué son las competencias y cuáles necesitan desarrollar los estudiantes, así cómo qué hacen los docentes para atenderlas, no sabremos qué evaluar ni cómo hacerlo. Esa es la razón para caracterizar cada uno de esos conceptos,

Las competencias son un constructo complejo, de interpretaciones interdisciplinarias, tiene aristas explicadas por distintas áreas, Torres (2001) y Zubiría (2002) refieren que la diversidad de aspectos que las conforman y las variadas acepciones bajo las que se emplean, han hecho que se le tilde de polisémico; lo que obliga a reflexionar sobre su significado y alcances, de modo de estar conscientes de lo que implican; aquí daremos nuestra posición en torno al trabajo pedagógico que impone un modelo educativo que promueve el desarrollo y formación de competencias.

Su advenimiento obedece a varias razones y bajo el riesgo de equivocarnos, indicaremos algunos de sus beneficios; ya que el segundo término, la evaluación, ha estado siempre en la aulas de clase, con distintas tendencias, desviaciones e incluso desaciertos, pero los docentes lo utilizan para valorar y decidir sobre los logros de sus estudiantes, Por consiguiente, daremos algunas ideas en relación a cómo evaluar pedagógicamente competencias desde las instituciones educativas.

## 1. En torno a los términos competencia y competente

La bibliografía refiere que competencia tiene muchas acepciones, suele tildársele de confuso y vinculado al adjetivo competente. Viene del verbo latino *competere*, que significa ir una cosa al encuentro de otra, por eso hay quienes lo ubican en la antigua Grecia con la formación de los gladiadores. Se dice que, tanto el sustantivo competencia como el adjetivo competente aparecen en nuestro idioma a partir de siglo XV, bajo el significado de “apto o adecuado”. **Competencia** en María Moliner (1998) tiene cuatro acepciones; 1. Acción de competir, relación entre los que compiten; 2. Circunstancia de ser una persona, empleado o autoridad, la competente en cierto asunto; 3. Cualidad de competente (conocedor de cierta ciencia, experto, apto), y 4. Competición deportiva. A **Competente** Moliner da también cuatro acepciones: 1. Es adjetivo, se aplica al que tiene aptitud legal o autoridad para resolver cierto asunto; 2. Conocedor de cierta ciencia o materia, experto o apto en la cosa que se expresa o a la que se refiere el nombre afectado por “competente”; 3. Adecuado, apropiado y 4. Alude al hecho de que en los primitivos cristianos equivalía a “Catecúmeno” o apto para recibir el bautismo.

En esas acepciones está el asignado a competencia en la formación laboral. La 2da. y 3era acepción de Moliner, se uso en el concepto incorporado a la formación profesional, sin que la de competir no esté inmersa también en ella. La inclusión del término al campo educativo no ocurre en forma neutral, ni es ajeno a los cambios socio-económicos y políticos, al igual que a intereses ideológicos, como tampoco lo es el currículum. Su ingreso se produjo por los avances de la globalización y las exigencias de las empresas de producir más y de mejor calidad para competir con otras. Se habló de competencias y de normas de competencia porque las empresas necesitaban capacitar, evaluar y calificar a sus empleados para incrementar la producción. Lo importante es que los educadores conozcamos su origen y veamos por formar a nuestros profesionales para que consigan empleo (porque hoy son escasos los estudiantes que van a la universidad sólo por amor al saber, la mayoría necesita formarse para obtener un trabajo, prepararse para ser útiles y ejercer una profesión) se necesita prepararlos para que se desempeñen con eficiencia, pero también para que sean ciudadanos, padres, personas y amigos responsables y comprometidos con sus semejantes.

## 2. Las competencias en el ámbito curricular

La creciente profesionalización trajo al campo educativo elementos evaluativos, como: *calidad, equidad, competitividad, eficiencia, eficacia*; junto con ellos arriba-

ron las competencias, que pasaron a jugar papel importante en el contexto educativo. Hoy, vinculan el mundo de la educación con el del trabajo, vinieron a reactivar el significado de la expresión “pertinencia social” en la formación de los profesionales, resaltaron la necesidad de reflexionar sobre los aprendizajes que se ofrecen en la escuela, los cuales deben servir al alumno no sólo para que crezca como persona, sino también para ser útil a la sociedad, a su entorno inmediato, lo que supone una mutua colaboración entre las instituciones educativas y su entorno, sociedad, Estado, centros y organismos empleadores; e imponen un cambio en el quehacer de la escuela.

Las competencias vienen de las calificaciones profesionales, vistas éstas como un conjunto de tareas complejas, inherentes a un determinado trabajo. Las calificaciones profesionales se usaron desde su origen para establecer salarios y negociaciones colectivas, eran medidas mediante el diploma y la antigüedad; lo que significa que estaban integradas por experiencia y aprendizaje adquirido en el propio desempeño del cargo, requerían un tiempo de capacitación en el trabajo para su dominio. Ese tiempo invertido por las empresas para capacitar a sus empleados y hacerlos expertos, aptos para impulsar su producción es uno de los motivos que llevó a exigir a las instituciones educacionales que se ocupasen de preparar al profesional en las funciones y tareas propias del empleo, pero esto no significa que la escuela debe responder en forma exclusiva a esa exigencia, sí le corresponde la responsabilidad de formar para el trabajo creador y productivo, pero también para generar calidad de vida y promover bienestar de la sociedad en general.

Hoy se exige que la institución educativa forme en los años de estudio personas competentes; esto condiciona la formación del profesional e impone vincularla con el campo profesional o de desempeño social, porque la sola ejercitación académica y la adquisición de conocimientos no garantizan dominio y pericia en las competencias profesionales, menos si esa formación se hace por asignaturas o disciplinas aisladas sin un hilo integrador que permita aprehender la complejidad e interrelaciones de funciones y sistemas propios del ejercicio profesional y social.

Bacarat y Graciano (2000) refieren que la sociología del trabajo define las competencias como “conjunto de saberes puestos en juego por los trabajadores para resolver situaciones concretas del trabajo. Las situaban a mitad de camino entre los saberes y las habilidades, inseparables de la acción, pero exigen conocimiento”. Braslavsky (1993a) indicaba que las competencias, aluden a un “saber hacer” razonado que permite hacer frente a la incertidumbre de un mundo cambiante en lo político, económico y laboral; están teñidas de competitividad. Braslavsky (1993b) presagiaba que en el inicio del siglo XXI, el desarrollo de América Latina, se sustentaba en diseños curriculares

basados en competencias y recomendaba como áreas: “formación ciudadana, afectiva, tecnológica, ecológica, socio-histórica y comunicacional”. Ya asignaba a las competencias la conservación de la vida y del planeta, lo que de hecho merma el sello mercantilista que les dio origen.

La polémica en el campo educativo está planteada entre saberes y competencias. La tendencia, anterior (la de los saberes) aspiraba a promover “*saberes y aprendizajes significativos*”; exigía colocar al alumno en ambientes que lo indujeran a “*aprender a aprender*”; debía conectarse con sus conocimientos previos y con su entorno, crearles el conflicto cognitivo para producir el aprendizaje. La premisa era preparar ambientes de aprendizaje que lo estimularan a la construcción de su aprendizaje, algo así como traer la comunidad a la escuela. La exigencia de ahora, (la de *las competencias*), pide colocar al aprendiz en situaciones similares a las del mundo del trabajo, ofrecerles experiencias concretas inherentes al futuro desempeño profesional, a su hacer en la sociedad una vez que tenga el título. Es el caso inverso, se pide a la universidad que vaya a la comunidad, que se involucre en la solución de los problemas sociales. Por ende, en su formación, el estudiante debe *aprender el quehacer del ejercicio profesional*; lo cual no es cuestionable, es deseable, sólo debe recordarse que la formación universitaria no puede centrarse únicamente en el hacer del campo de trabajo. Debe incorporar esas exigencias y formar en esa dirección, pero reconocer la existencia de otros campos y aspectos académicos que no deben descuidarse. Existen diversos escenarios en los que el egresado debe actuar, incluso puede llegar a cambiar de empleo. Hay que prepararlo para el trabajo como para que siga aprendiendo; formarlo con inclinación hacia la educación continua que lo estimule hacia su constante progreso y actualización.

Las competencias arribaron a la educación hace más de tres décadas, lo hicieron en Estados Unidos, su expansión tiene 20 años, se generalizan con la aplicación hecha en el Reino Unido, con la formulación de normas para su calificación, bajo un enfoque próximo al conductismo. Su expansión en el medio educativo superó el reduccionismo conductista, pero siguen presentes, por lo menos tres enfoques para su formulación, según Arcila (2003, p. 40): conductista, funcionalista y constructivista. McClelland impulsó el primero, su énfasis fue generar competencias a partir de la observación y descripción de los cargos y una vez que se iban evaluando, mediante estímulos, impulsarlas; el segundo, se sustenta en la descripción detallada de funciones y tareas requeridas para puestos de trabajo, luego se capacita a las personas y se evalúa su desempeño; en este caso juega un papel importante el experto, conocedor del cargo, quien ayuda a precisar los tipos de competencias que deben desarrollarse. El constructivismo, se distancia del cargo y asigna importancia al ejecutante, por ende, la competencia no sólo depende de la función derivada



del cargo sino también de la persona que se apropia de la competencia para desempeñarla, en quien la voluntad, la motivación, los sentimientos cobran significación, pero todo ello siempre determinado por una relación sujeto/medio. Quizás, lo importante es precisar que hoy prevalecen enfoques más holísticos y con tendencia al constructivismo. También dejar claro que su avance debe explicarse no sólo como producto de la presión del mundo del trabajo y el poder económico, ello ejerció su influencia, pero su difusión actual se debe al aporte realizado por la Comunidad Europea, a través del Proyecto Tuning. (Wagenaar y González 2003 y 2006), cuya divulgación y alcance ha permitido conocer sus propuestas.

Muchos autores han trabajado sobre competencias y se han involucrado en estudios para definir las, entre ellos: Argudin (2005), Bunk (1994), Gámez, A. (2001), Le Boterf (2000), Levy Leboyer (2000), Irigoien, M. (2002), Tobon (2006) y muchos otros, nos apoyaremos en quienes ayudan a precisar o aclarar nuestra posición; así Barriga, C (s/f) refiere que es común hablar de los “currícula por competencias como expresión de modernidad pedagógica, frente a los currícula por objetivos como expresión de obsolescencia pedagógica”. Propone la siguiente tipología de competencias:

- Las competencias como capacidad: Según esto, la competencia es una aptitud, una capacidad para hacer algo de modo eficaz.
- Las competencias como saber hacer y hacer: la capacidad para hacer puede entenderse de dos maneras distintas: “como una capacidad potencial que posee el sujeto para hacer algo y como la ejecución de esta capacidad en una actividad concreta”.
- Las competencias y el saber instrumental: Se dijo que saber hacer algo es conocer y aplicar los procedimientos para realizar ese algo. Por consiguiente, se puede decir que “saber hacer es un saber procedimental”.
- Las competencias y el saber técnico: los procedimientos, se expresan en forma de reglas o normas de acción. “Si tenemos un cuerpo organizado de reglas para producir algo, decimos que esto constituye una técnica”.
- Las competencias como actividades técnicas: las reglas señaladas antes son de carácter técnico, sirven para hacer algo, para producir algo como resultado de la acción; pero “los comportamientos morales no constituyen competencias”, porque no implican la producción de algo externo al mismo comportamiento. Las competencias constituyen un hacer, “se distinguen netamente de las actitudes, porque estas últimas son predisposiciones favorables o desfavorables frente a las cosas”. Esto significa que “las competencias concebidas como aptitudes no incluyen las actitudes.”

Esta tipología ayuda a decantar posiciones, pero hace imperativo aclarar que, desde el ámbito pedagógico y universitario, no puede aceptarse que formar por com-

petencias implica enfatizar la formación técnica y procedimental, referida al hacer, aun cuando ese hacer sea sólo científico; ello es inaceptable, porque el saber procedimental, que involucra motricidad fina, experiencia y pericia en la ejecución de diferentes responsabilidades (quirúrgicas por ejemplo del campo médico) en cualquier campo profesional (Klausmeier y Godwin 1977), supone siempre una formación conceptual y teórica de lo que se va a realizar, primero se estructuran pistas cognitivas y volitivas o actitudinales que llevan a comprender el procedimiento a seguir, luego se instaura el comportamiento, motor autónomo. Ello reafirma que desarrollar competencias requiere formar integralmente al profesional, para lo cual las aptitudes, habilidades, actitudes, los valores, los afectos y sentimientos son conjugados con los saberes científicos, tecnológicos y humanísticos, entendiendo saberes en toda su extensión y complejidad, su comprensión, análisis y aplicación en sus diversas habilidades. Bunk (1994) argumentaba que es competente, “quien dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión, puede resolver problemas profesionales de forma autónoma y flexible”. Hoy las competencias se conciben como un complejo entramado de comportamientos en los cuales se conjugan múltiples aspectos derivados del aprendizaje formal e informal, de la experiencia, de la voluntad y la interacción del ser humano con su medio, se manifiestan en diversos contextos y no sólo en el campo laboral.

El Proyecto Tuning (Wagenaar y González, 2003 y 2006) antes mencionado, refiere la experiencia de la comunidad europea, a fin de generar consensos sobre la formación de sus profesionales; por la movilidad de graduados entre sus países, lo que exigió títulos con una formación equivalente. Según éste, las competencias “transmiten el significado de lo que la persona es capaz de... o es competente para ejecutar”, y es “el grado de preparación, suficiencia o responsabilidad para ciertas tareas”. Se sustenta en un enfoque integrador, considerando las capacidades como una dinámica combinación de conocimientos y atributos, que permiten un desempeño competente como parte del producto final de un proceso educativo, que puede enlazarse con el trabajo realizado en educación superior. Define las competencias y las destrezas como:

Conocer y comprender (conocimiento teórico de un campo académico, implica la capacidad de conocer y comprender), saber cómo actuar (la aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones), saber cómo ser (los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social). [Por consiguiente] las competencias representan una combinación de atributos (con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades) que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos. (p. 80).

Según este proyecto, las competencias pueden ser verificadas y evaluadas; aclara que: “una persona corriente ni posee ni carece de competencia en términos absolutos, pero sí la domina en cierto grado, de modo que las competencias pueden situarse en un continuo”. Esto es relevante para efectos de su desarrollo y evaluación, porque la experiencia inglesa pautó un esquema bipolar, bajo el cual se era o no se era competente. Al concebir el dominio de las competencias en un proceso progresivo, se puede generar la base para implementar un sistema de evaluación que lleve a verificar si el logro de las competencias se está iniciando, cimentando o se ha consolidado.

Sobre perfiles profesionales este proyecto da importancia al desempeño en el lugar de trabajo, indica que “las competencias y destrezas pueden relacionarse mejor y preparar a los graduandos para la solución de problemas vinculados directamente con el mundo laboral” (p. 75). Aconseja que la educación para el empleo “debe ir en paralelo a la educación para la ciudadanía responsable, que incluya la necesidad de desarrollarse como persona y ser capaz de afrontar responsabilidades.” Aclara que cada institución puede incorporar a los perfiles y planes de formación aspectos académicos que respondan a su filosofía, naturaleza y principios. Un rasgo importante es concebir los títulos en términos de competencias: genéricas (instrumentales, interpersonales y sistémicas) junto con las competencias específicas a cada carrera, las que incluyen destrezas y conocimiento propio del campo profesional. Ello tiene efectos relevantes en la planificación y la evaluación, si la formación profesional se da en función de competencias genéricas y profesionales, ambos tipos deben atenderse desde la escuela y ser evaluadas para certificar su logro. Las competencias genéricas se refieren a los elementos compartidos que pueden ser comunes a todos o a la mayoría de las titulaciones; mientras que las profesionales o específicas atañen a la formación de cada escuela profesional o carrera universitaria y están vinculadas con el campo de desempeño profesional, que es lo que caracteriza los currícula por competencias.

Para nosotros, las competencias constituyen un complejo entramado de comportamientos que ponen en evidencia la capacidad del profesional para movilizar y conjugar armónicamente sus conocimientos, experiencias, disposiciones, habilidades, actitudes y valores, a fin de abordar, resolver o actuar frente a situaciones del mundo personal, ciudadano, profesional y social. En este contexto, las competencias son dinámicas, pese a que implican capacidades y atributos personales, que podrían ser permanentes, pero éstos se convierten, por así decirlo, en medios para alcanzar propósitos diversos. La competencia se sirve del conocimiento, las habilidades, los valores y las actitudes; movilizan los saberes, las cualidades, las habilidades, los atributos personales para enfrentar situaciones variadas, dentro de lo humano y socialmente acep-

table y valioso. Es un desempeño racional y razonado para responder a las demandas sociales que se le plantean a la profesión y a las personas como ciudadanos y como integrantes de la comunidad. Esto significa que los saberes disciplinares, así como la experiencia y las prácticas académicas, pasan a ser recursos para crear, inventar o adaptar soluciones a situaciones que plantea la realidad en que se desenvuelve el profesional. Por ende, el currículo debe disponer de espacios y tiempo para el desarrollo de esas prácticas que ejerciten al estudiante en el desempeño de esas competencias, en la movilización armónica de sus saberes, capacidades y habilidades; porque como argumenta Perrenoud (2006) “Aprender a usar los conocimientos y las habilidades adquiridas es un desafío de la *formación inicial*, a la cual se debe dedicar una parte del tiempo de los estudios superiores” (p. 70)

La construcción de competencias, según el autor reseñado, plantea dos momentos: uno, para apropiarse de los recursos y, otro, para aprender a movilizarlos, ambos no tienen porque ir separados o uno tras otro, ilustra con los progresos en la formación médica, que allí la estrategia sustentada en problemas permitió conjugar ambos momentos. Lo esencial son los espacios para practicar la movilización de los saberes, las capacidades y habilidades en pro de propósitos formativos, igual que contar con estrategias válidas que concilien la adquisición de los saberes y su aplicación a situaciones similares a las del ejercicio profesional, pero lo primordial es clarificar las competencias a desarrollar y qué saberes, habilidades y experiencias se necesitan para movilizarlas. Es saber qué aprender y cómo facilitar su aprendizaje, a fin de precisar cómo evaluarlo, punto clave en nuestro eslogan inicial. En la formación o desarrollo de las competencias es insuficiente el apropiarse de saberes, se necesitan capacidades y habilidades, ello se logra con la práctica, las vivencias reales con situaciones complejas y concretas, no con meros ejercicios académicos, Perrenoud (2006) es enfático al indicar:

La facultad de servirse de estos recursos oportunamente, en tiempo real, para guiar las buenas decisiones, no se da de cualquier manera, exige un trabajo específico de formación... Es por eso que se les pide a los estudiantes en ingeniería, en medicina o en derecho que hagan años de trabajo práctico o de clínica antes de lanzarlos a un trabajo profesional autónomo. Nadie quisiera ser curado por un científico que ha leído los libros de medicina, pero que nunca fue ejercitado para hacer un diagnóstico... (p. 70)

La cita evoca la inquietud de este dossier, ¿es el trabajo por competencias sólo una ilusión, un mito? ¿Será un disfraz de cambio? –como aludió Ángel Díaz Barriga (2006)– que permite seguir a muchos docentes con su distribución del saber generado o construido por otros, ¿Es un



desafío al hacer académico de las instituciones educativas, en particular a las universidades, a los catedráticos de las carreras profesionalizantes, como por ejemplo: las de la salud, ingeniería, economía, las ciencias del agro, la biología, la bioética y la educación? A estas carreras los retos actuales de hambrunas, devastaciones, insalubridad, miseria, pobreza, abandono, enfermedades, contaminación, hacinamiento, analfabetismo, discriminación, agresión, etc. son gritos de auxilio y espera apremiante por respuestas pedagógicas que contribuyan, no a eliminarlos quizás, pero sí a atenuarlos y a mejorar la calidad de vida de los habitantes del planeta. He ahí un llamado de la pertinencia social al hacer académico, a las instituciones formadoras de profesionales, es probable que el enfoque de competencias sea una opción válida y les ayude a encontrar el camino a estos apremios.

El desarrollo de competencias profesionales plantea varios requerimientos, tanto a los planificadores curriculares como a los ejecutores del currículum y los evaluadores, entre estos: formular pocas competencias, precisarlas y estructurarlas sobre logros complejos e integradores; enunciarlas en forma clara, comprensibles a los interesados, en especial a los docentes; difundirlas institucionalmente para que toda la comunidad las conozca. Incorporar en su aprendizaje situaciones reales, derivadas del mundo del trabajo (de la sociedad, de la vida). Emplear estrategias didácticas diversas como: solución de problemas, estudio de casos, ejercicios y simulaciones vinculadas al desempeño laboral (al acontecer, a los dilemas del vivir). Capacitar a los docentes y lograr que dominen las competencias que van a desarrollar en sus alumnos. Establecer convenios con centros de trabajo, instituciones, organismos públicos y privados e incorporar a la docencia personal en ejercicio profesional. Definir y desarrollar fuertes componentes de prácticas y pasantías. Aplicar los aportes de la evaluación formativa, apoyándose en la autoevaluación, la coevaluación y la participación de los organismos o centros de pasantías y prácticas para verificar el logro de competencias por los estudiantes.

#### **4. El trabajo pedagógico por competencias ¿es un mito, un peligro y un desafío?**

Realizar un trabajo aceptable desde el punto de vista pedagógico con el enfoque de competencias, exige aceptar que hay barreras, externas e internas a las instituciones educativas que conspiran para su implementación. El matiz utilitario de su origen y su arribo al medio escolar es un lastre que siempre encontrará detractores, más en un medio polarizado en lo político e ideológico como el nuestro (el venezolano); pero ello podría atenuarse, si se logra consenso en la comunidad académica de carreras que promuevan este modelo. Esta es la barrera principal, porque las comunidades académicas comulgan, en el papel, con la intencionalidad curricular de ofrecer un perfil

por competencias; los desacuerdos emergen en la concreción de los saberes y experiencias; al arribar a la organización de las áreas o unidades curriculares aparecen “los celadores del contenido”, Camperos (1997), la propiedad privada del saber manejado por años. Los dueños de éstos no ceden y si lo hacen no los conceden en la práctica. De ahí que los recursos requeridos para estructurar capacidades, habilidades, actitudes y valores se dispersan, se vuelve sobre cada parcela del saber, –debido a que por años hemos tenido planes de estudios sustentados en una estructura de derivación lógica, Camperos(1999), cuya base son las asignaturas o disciplinas– y con ello se escapa la integración, la vinculación teoría-práctica y la interdisciplinariedad tan necesaria en un currículum por competencias; en consecuencia, se pierden espacios y tiempos para dar cabida a estrategias que movilicen los saberes, capacidades y habilidades. No se logra estructurar en el papel, y menos en la práctica, un trabajo integrador que oriente hacia el desarrollo de las competencias. ¿Estos son los retos?

Esas circunstancias hacen pensar que las competencias pueden ser vistas como un peligro para quienes se aferran a sus prácticas y se sienten dueños de los saberes que han impartido año tras año; ese es su escudo y se oponen a las competencias. También puede catalogárseles como una ilusión, una especie de mito o “disfraz de cambio”, (Díaz Barriga, 2006) porque en la práctica todo sigue igual. El desafío que su desarrollo plantea no se acepta o se evade, porque implica cambios, actualización, preparación, sobre todo, compromiso de los académicos para crear, construir y abrirse a nuevas experiencias que pongan al estudiante en la situación no sólo de adquirir el conocimiento, sino de aplicarlo a diversos contextos propios del desempeño profesional y social.

La formación por competencias puede estar teñida de intereses utilitarios, pero el mundo actual en escasas áreas escapa a ellos, nuestros educandos desde el nivel inicial hasta el de los doctorados acuden a la institución formadora para adquirir y lograr algo, aunque sea sólo un título, los docentes somos quienes debemos velar para que el título no sea hueco, tenga un nivel aceptable de aprendizaje, de competencias. Ello enfoca la pertinencia social de lo que se aprende y ofrece la escuela; el reto está en identificarlo. Para ubicar algunos aspectos, miramos sólo en lo propuesto por Morin (2000) como saberes para el siglo XXI, estos ratificarán o negarán si hay desafíos, ¿las universidades pueden estar ciegas y ajenas a esos llamados? Siete describió Morin, aquí esbozamos seis:

1. Formar (o enseñar) en y para lo pertinente, que incluye: lo contextual, lo global, lo multidimensional y lo complejo, ¿Acaso, esto que sugirió el autor no tiene cabida y puede servir de soporte a un trabajo pedagógico por competencias?

2. Desarrollar la inteligencia general que permite conjugar el conocimiento general con el especializado sin privilegiar a ninguno de los dos. Igual interrogante surge, las competencias suponen conjugación armónica de las capacidades generales y especializadas, según los propósitos y fines que las situaciones sociales, personales o profesionales plantean.
3. Examinar y abordar los problemas esenciales. Son tantos que hay necesidad de priorizar para satisfacer las necesidades, sin discriminar. Aprender a coordinarlos para resolverlos, puede favorecerse por igual con un trabajo canalizado con propósitos pedagógicos desde la escuela y bajo el enfoque de competencias.
4. Superar la falsa conciencia y racionalidad que genera la ceguera global. Ubicarnos en los pro y los contra de las acciones o decisiones para optar por la menos perjudicial para todos, la que contemple lo multifactorial y lleve menos riesgo de error y daño a otros próximos o distantes. Esto es plausible de abordarlo por igual por el desarrollo de competencias.
5. Enseñar la identidad terrenal (estamos en el cosmos). Es formar para ser ciudadanos del cosmos y garantizar la sustentabilidad de los ecosistemas. ¿Puede ser uno de los nortes del trabajo por competencias? La complejidad y las interrelaciones de situaciones y sistemas están en su sustento.
6. Enseñar la esencia de la comprensión. Esto, porque pareciera que hemos fortalecido la búsqueda, valoración y reconocimiento a la comprensión intelectual, pero se ha desatendido la comprensión humana que lleva implícita a la empatía, el saber ubicarse en el lugar del otro y el practicar por principio y convicción la solidaridad humana en su más amplio sentido y alcance. Ello es posible conjugarlo en cualquier relación que lleve a formar profesionales competentes que atiendan y respondan a las necesidades sociales e incluso profesionales de cualquier carrera.

Los saberes sugeridos por Morin, revelan parte de la enorme tarea, el desafío que imponen a los sistemas educativos y a las universidades, allí hay lineamientos para quienes se ocupen formal e informalmente de educar a las próximas generaciones, tarea en la cual las competencias, quizás, desprovistas de sesgos, vistas como vías para canalizar el trabajo educativo, pueden contribuir a orientarlo. Consideramos que el trabajo por competencias constituye un desafío pedagógico para los educadores, su abordaje depende del compromiso de las instituciones formadoras de profesionales, pero su éxito y proyección está en manos de los docentes y estudiantes universitarios que en forma consciente se involucren en su desarrollo, porque como indicamos, las competencias no dependen sólo de las capacidades, los conocimientos y habilidades, sino que se conjugan con los afectos; lo volitivo, la motivación, el interés y la responsabilidad de quien se esté formando es casi determinante.

#### 4. La evaluación en el marco de un trabajo por competencias

Evaluar supone siempre un proceso de comparación entre dos componentes: lo que se evalúa (en este caso, las competencias definidas para una determinada carrera) y unos referentes evaluativos, explícitos o implícitos que van a servir de patrón para valorar o juzgar lo evaluado y emitir el juicio valorativo. Esa comparación responde a unos propósitos, dependiendo de estos se decide sobre qué aspectos centrar la atención en lo que se va a evaluar; los propósitos dan indicaciones sobre lo que debe definirse en el modelo que sirve de patrón; orientan hacia cuáles aspectos, criterios y estándares son los necesarios para la comparación. Al efectuar cualquier evaluación deben precisarse estos cuatro componentes: lo que se evalúa, el propósito o para qué se evalúa, el patrón o referente para juzgar si lo evaluado reúne las condiciones esperadas y los procedimientos para obtener las evidencias de lo evaluado.

Quien realiza una evaluación necesita tener claro qué es lo deseable y esperado de la situación a evaluar, que en general corresponde con lo planificado (son los logros esperados); es definir hasta dónde debe aproximarse lo evaluado a ese patrón para decidir que reúne o no lo exigido. Es establecer los elementos que van a indicar cuánto le falta a lo evaluado para ser igual a lo deseado; se necesitan criterios y estándares para emitir el juicio valorativo. Esto se conoce como la definición del referente evaluativo, y es una responsabilidad que todo docente debe cumplir al momento de valorar los logros de los estudiantes; pero, pocas veces se establece con claridad, y la evaluación queda a la subjetividad de cada profesor. De ahí, lo importante de definir qué son las competencias, qué tipo de competencias se van a desarrollar y qué manifestaciones ayudan a decidir si el estudiante ha logrado y se ha aproximado o no a lo definido como deseable. Se necesita el modelo de lo que se va a evaluar, incluyendo las manifestaciones que indican si el alumno logró el nivel requerido para desempeñarse con éxito.

Volvamos a esos cuatro momentos, el primero, la situación a evaluar, que son las competencias. Éstas para la evaluación como para su atención didáctica deberían estar en los programas o módulos del plan de estudios; los docentes deben conocer el perfil del profesional que explicita las competencias. Esto es esencial para efectos de evaluación, porque la característica indispensable de toda evaluación es su validez, que atañe a la capacidad de ese proceso de valorar exactamente lo que se propone. La misma exige que al evaluar se cumpla, por lo menos con estas tres pautas: 1.- Coherencia entre la naturaleza y complejidad de lo deseado como aprendizaje y lo que se evalúa; 2.- Coherencia entre las condiciones en que ocurrió el aprendizaje y cómo se evalúa; y 3.- Coherencia entre los contextos a que se refiere lo aprendido y las situaciones propuestas en la evaluación. Exige una red de correspon-



dencia entre lo deseado, lo que se hace para que se logre y entre esto con lo que se evalúa y cómo se evalúa.

La inferencia derivada de la **validez**, induce a que al evaluar competencias se evidencie el dominio de los tipos de competencias establecidas para la formación profesional; cuidar que haya ajuste entre el concepto adoptado sobre competencia y el asumido en la evaluación; que los tipos de competencias definidas sean por igual abordadas en la evaluación. El cumplimiento de la validez implica no violar ninguna de las pautas antes referidas e incluir las dimensiones e indicadores representativos de la competencia. Si estas exigencias se cumplieran, se evitarían las polémicas y desacuerdos sobre “exámenes con propósito evaluativos” que no responden a lo previsto y ejecutado en la formación. Este argumento es el idóneo para refutar la imposición de exámenes o actividades evaluativas ajenos a la formación ofrecida y desarrollada en las instituciones educacionales; el mismo es aplicable por igual a los exámenes provenientes de organismos nacionales e internacionales reconocidos, incluso, a los propuestos por el Estado.

El segundo componente son los propósitos, al evaluar hay que saber para qué se hace, qué fines se persiguen, quiénes son los interesados en sus resultados. Los propósitos ubican el momento en que se hace la evaluación, lo cual introduce algunos variantes; porque no es lo mismo evaluar al comenzar un proceso de formación, al iniciar una unidad curricular, que durante el desarrollo de esa formación o al final. Esto significa que en la formación profesional universitaria deberían utilizarse tres propósitos en la evaluación: 1.- La de diagnóstico, realizada al inicio de la carrera o de una unidad curricular, que responde, bien a la necesidad de ubicar al alumno en cierto nivel, sugerirle algún reaprendizaje o replantear la programación; 2.- La evaluación de proceso con propósitos formativos que permite ubicar avances, fallas y dificultades y 3.- La sumativa con fines de calificar, reconocer y acreditar el aprendizaje de las competencias. En esos tres propósitos, el qué evaluar varía, en el primero interesa conocer en qué condiciones están los estudiantes para aprender lo que se desea; aquí el qué son los prerrequisitos o aprendizajes previos necesarios para que se puedan lograr las competencias; en este caso, éstas son el referente para decidir qué se necesita como prerrequisitos, al estudiante se le evalúa en esos prerrequisitos, y podrían incluirse aspectos de las competencias a lograr, a fin de conocer cuál es su situación ante éstas y tomar decisiones en su beneficio. En el segundo propósito, el formativo, las competencias son el referente básico, busca observar cómo va el progreso en su adquisición, interesa saber cuáles limitaciones se presentan para alcanzar el dominio deseado y qué factores perturban o favorecen esa adquisición. La intención es reorientar y ayudar a superar las fallas, por ello se hace en el proceso y debe practicarse a lo largo de la formación, aquí el qué evaluar son las competencias, pero hay aspectos explica-

tivos que amplían la evaluación. En el tercer propósito, el de control o sumativo, el referente es, en esencia, las competencias definidas, se busca verificar si el alumno domina o no las competencias para acreditar y certificar su logro.

El tercer componente es el referente evaluativo, éste constituye el patrón para juzgar el nivel de logro alcanzado. Su construcción exige definir las competencias y derivar sus dimensiones e indicadores que permitan observar o inferir que los estudiantes dominan las competencias deseadas. El problema está en la complejidad que las reviste, ello obliga a determinar si es posible desglosarlas en sus partes o sólo pueden apreciarse globalmente. Toda competencia está integrada por un conjunto de aspectos, que actúan armónicamente frente a diversas situaciones; lo sustantivo al establecer el referente es decidir qué se va a observar y cómo determinar si se han logrado la competencias. Esta tarea es exigente, aquí es importante aclarar que la apreciación sólo de algunas manifestaciones e indicadores puede ocasionar falsas percepciones al valorar su logro. Ello nos retorna a la validez de la evaluación, ¿cómo tener certeza de que lo evaluado representa fielmente la competencia deseada? Nos retrotrae a la validez de dominio en las pruebas de criterios referenciales, Popham (1980). Lo imperativo aquí es ubicar las manifestaciones más representativas de la competencia a objeto de decidir el dominio o no por parte del estudiante. Tener presente que en la evaluación de competencias, su apreciación, la mayoría de las veces, debe ser vista por el desempeño global e integral en la actuación del aprendiz ante situaciones de la profesión o de los requerimientos sociales; no es pertinente conformarla con sumas de partes o promedios de la valoración de los aspectos que las conforman. De ahí, lo complejo del trabajo pedagógico por competencias, tanto en la mediación didáctica para su adquisición como al verificar su logro. La sugerencia factible es lograr acuerdos entre quienes se ocupen de este trabajo, a fin de definir con claridad las competencias a desarrollar y las manifestaciones que indican si el estudiante ha logrado o no esas competencias; de esa misma forma establecer los criterios y estándares a utilizar. En esta perspectiva es importante el enfoque que se emplee para formular las competencias, las definiciones y precisiones que se necesitan requieren consenso de los académicos y de los expertos conocedores del campo profesional en su situación actual y en su prospectiva. Los consensos entre especialistas, expertos y académicos son hasta ahora una de las vías más apropiadas para aproximarnos a un cierto nivel de validez en las evaluaciones de competencias y de constructos en los que se carece de trabajos de investigación que orienten con certeza hacia su validez.

El cuarto componente son los procedimientos e instrumentos, estos responden a lo prescrito en los otros componentes, sirven para obtener la información que ayude a cumplir con los propósitos de la evaluación, deben abarcar las dimensiones e indicadores derivados de las competen-

cias, porque eso es lo que se va a buscar como información en los estudiantes; también se relacionan con los estándares previstos en el referente evaluativo. Esto debido a que los procedimientos e instrumentos son las antenas principales de todo referente evaluativo; aportan la información que lleva a decir si se han logrado o no las competencias. De hecho, en los procedimientos e instrumentos se visualiza si se ha cumplido o no con la validez de la evaluación. Esto pareciera muy sencillo de cumplirse, pero no lo es, porque la complejidad que acompaña a las competencias obliga a considerar múltiples manifestaciones del desempeño del estudiante en diversos eventos, actividades, acciones y escenarios, lo que impone por igual diversos procedimientos e instrumentos para recabar la información destinada a verificar si se han logrado o no las competencias. En la evaluación de competencias es casi inevitable recurrir a variadas fuentes de información, ello implica que quien evalúa y opina sobre el dominio alcanzado por el estudiante, ya no es solamente el docente, se necesita oír y dar oportunidad de valorar el desempeño del estudiante a todos los que están involucrados y participan en su formación. Por supuesto, este es otro de los motivos por los cuales se puede sentir temor y rechazo al trabajo por competencias. La evaluación de competencias a nivel universitario está repleta de exigencias y su aplicación rebasa los límites de las prácticas pedagógicas que por muchos años se han venido cumpliendo en las escuelas universitarias. Evaluar competencias profesionales exige ceder espacios para que se autovalore el estudiante, se aplique la coevaluación y en particular tener confianza en la apreciación de los actores que intervienen en la formación del profesional, como por ejemplo, las personas con las que interactúa el estudiante en organismos y centros de práctica y pasantía. El papel del docente, además de formador, evaluador y orientador se amplía al de coordinador de grupos en eventos y actividades, además, diseñador de diversos formatos que permitan recoger información válida sobre el desempeño y logros alcanzados por sus alumnos en diversos contextos, todo lo cual constituye verdaderos retos que exigen compromiso y disposición para abordarlos.

## 5. La evaluación de competencias ¿es un mito, un peligro o un desafío?

El foco central de este dossier era esta interrogante, el lector sentirá que evadimos su respuesta, ello es posible, pero hablar de evaluación de las competencias sin aludir al concepto de ambos términos y sus implicaciones también nos hubiese resultado una evasión, de modo que en este corto espacio diremos que dependiendo de la óptica bajo la cual se mire la evaluación de competencias, puede ser un mito, un peligro y un desafío. Aquí comulgamos con el último, porque creemos en la perfectibilidad del conocimiento y porque de acuerdo con Berman (1984) el ser humano “seguirá luchando por hacer de este mundo un hogar

mejor”, en estos momentos el enfoque de competencias tiene ecos halagadoras para la formación de las jóvenes generaciones, como la vinculación teoría-práctica, la integración de áreas básicas, profesionales y complementarias, el trabajo interdisciplinario, colocar al estudiante frente a situaciones reales de su futuro ejercicio profesional para que se foguee en su proceso de formación con las responsabilidades que asumirá cuando tenga el título en sus manos, pero si ello no responde a los requerimientos sociales y de nuestras escuelas universitarias, estamos seguros de que emergerán nuevas vías, y con ello se hace honor al mensaje de Berman. Sabemos que si los educadores comprenden los beneficios de trabajar con este enfoque asumirán el reto y buscarán los medios de mejorar sus prácticas pedagógicas. El enfoque de competencias es una opción válida para contribuir a formar integralmente a los profesionales y ciudadanos, pero no puede aplicarse sólo al proceso evaluativo. Tobón (2006), si no se trabaja la formación de los profesionales bajo sus lineamientos, mal puede emplearse en la verificación de los logros alcanzados por los estudiantes, porque se violaría flagrantemente la validez de la evaluación. Es un reto porque exige dedicación, compromiso y trabajo compartido que permita conjugar áreas y disciplinas donde cada una de éstas, sin perder su importancia reconozca sus límites y en especial se engranen a las otras para dar su aporte en la solución de problemas o situaciones del contexto profesional y social. Quizás, avanzaríamos mucho, si cada uno de los docentes “dueños de áreas y disciplinas” acepta examinar cuál es el aporte de sus parcelas a la formación del profesional y encuentra formas para concatenarse con las demás, de modo de integrar esfuerzos y favorecer la calidad de la formación de nuestros profesionales.

En cuanto a la evaluación en sí misma, si no hay un trabajo compartido y participativo de carácter reflexivo que lleve a consensos entre los académicos (profesores) sobre qué competencias deben adquirir los alumnos y qué debe evidenciarse cómo logro, no se podrá concretar un proceso de evaluación pedagógicamente válido. Ese es el reto, hay que comenzar a lograr consensos, a vincular el hacer didáctico de los profesores con el ejercicio profesional de los futuros egresados, precisar qué manifestaciones necesitamos para decidir que los alumnos se han apropiado de las competencias deseables. Continuar discutiendo sin acuerdos implica que no avanzamos y corremos el riesgo de no haberlo intentado o demorar los procesos, cuyos efectos son negativos para todos los involucrados en el desarrollo de cualquier institución. Frente a esta situación, sí cabría argumentar que la evaluación de competencias fue sólo una preocupación de ilusos, nunca cristalizó, creció y vivió en las mentes de quienes creyeron en sus bondades, casi como un “mito”. Mientras que sí sería un peligro, aceptar que nos desplacen de nuestras prácticas sin explicación, reflexión y sin participar en la discusión. Dejarnos imponer propuestas sin confrontarlas, sin que



nos permitan demostrar su inviabilidad, acarrea un doble peligro: perder lo que hemos construido por convicción; pasar a simular al comenzar a ejecutar lo que no aceptamos ni compartimos. Quizás, esto último ha sido lo común de los cambios curriculares en muchos de los niveles de nuestro sistema educativo. Por esto, tenemos la certeza de que, la mejor opción para quienes están comenzando o no se han incorporado al trabajo por competencias, es examinar, estudiar, reflexionar, investigar e incursionar en el

trabajo pedagógico bajo este enfoque, pero asumido como un todo orgánico, desde su definición, estructuración, ejecución y evaluación, a fin de verificar en la práctica si se cumplen las bondades que se le atribuyen o si es inviable y debe ser sustituido por otro que responda a nuestras necesidades y principios. (E)

\* Licenciada en Educación. Maestría en Medición, Evaluación e Investigación Educativas. Profesora jubilada de la Universidad Central de Venezuela.

## Bibliografía

- Arcila, Félix. (2003). *El modelo de competencias en el desarrollo del potencial humano: perspectiva actual*. En Revista de Educación y Ciencias Sociales. Caracas: Universidad Simón Rodríguez. Año XII. N° 25.
- Argudín, Yolanda. (2005). *Educación basada en competencias*. México: Trillas.
- Bacarat, María Paula y Graciano, Nora. (s.f.). *Sabemos de qué hablamos cuando usamos el término "competencia/s"*. Historia Sentidos y Contextos. En Aula Abierta (pp1 a 10).
- Barriga, H. Carlos. (s.f.). "El Currículum por Objetivos o por Competencias. En Revista Ideas. (pp. 7 a 13).
- Berman, Marshall. (1984). *Todo lo sólido se desvanece en el aire*. México. Siglo XXI.
- Braslavsky, Cecilia. (1993a). *¿Para qué sirve la escuela?* Tesis Grupo Editorial Santiago de Chile.
- Braslavsky, Cecilia. (1993b). *Aportes para el fortalecimiento del componente educativo del MERCOSUR con especial referencia a la educación general*. Buenos Aires: FLACSO.
- Bunk, G. P. (1994). *La Transmisión de las Competencias en la Formación y Perfeccionamiento Profesional* En Revista Europea de Formación Profesional. N° 8. Madrid.
- Camperos, Mercedes. (1997). *De los fines educativos a los objetivos instruccionales*. Segunda edición. Caracas: Ediciones del Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico UCV.
- Camperos, Mercedes. (1999). *El transitar estudiantil por los currícula y sus implicaciones en la eficiencia institucional*. Caracas. Trabajo de ascenso presentado ante la Facultad de Humanidades y Educación: UCV.
- Díaz Barriga, Ángel. (2006). *El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?* En Perfiles Educativos. Volumen 28, N° 111. Año 2006. Universidad Autónoma de México. pp. 7-14.
- González, J. y Wagenaar, Robert. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe Informe final. Fase 1*. Madrid: Editado por Universidad de Deusto.
- González, J. y Wagenaar, Robert. (2006). *Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. Informe final. Fase 2. Madrid: Editado por Universidades de Deusto y de Groningen.
- Irigoin, María y Vargas, Fernando. (2002). *Competencia laboral. Manual de Conceptos y Aplicaciones en el Sector Salud*. Organización Panamericana de la Salud. CINTERFOR.
- Klaumeier, H. y Goodwin. (1977). *Psicología Educativa. Habilidades Humanas y Aprendizaje*. México. Edit. Game.
- Le Boterf, Guy. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona. España: Gestión 2000 S.A. Caracas.
- Lévy-Leboyer, Claude. (2000). *Gestión de las competencias. Cómo analizarlas, como evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona. Gestión 2000. S.A.
- Moliner, María. (1998). *Diccionario de Uso del Español*, Segunda Edición. Madrid: Gredos.
- Morin, Edgar. (2000). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Caracas: Ediciones FACES. UCV. UNESCO-CIPOST.
- Perrenoud, Philippe. (2006). *La Universidad entre Transmisión de saberes y Desarrollo de competencias*. En Pedagogía y Saberes N° 24. Primer Semestre. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación. pp. 67-77.
- Popham, W. J. (1980). *Problemas y técnicas de evaluación educativa*. Madrid. Salamanca: Editorial Anaya.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT) (1999). Documento en línea ( [http://www.ilo.org/publib/spanish/260\\_cinte/ret/doc/casanova](http://www.ilo.org/publib/spanish/260_cinte/ret/doc/casanova)).
- Tobón, Sergio. (2006) *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo diseño curricular y didáctica*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Torres, E. (2001). *Las competencias, una aproximación desde Aristóteles*. En E. Torres, L. F. Marín, Bustamante, G., Gómez, J. H. y Barrantes, E. (Editores) *El concepto de competencia. Una mirada interdisciplinar*. Bogotá. Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Zubiría, S. (2002). *La mala pedagogía se hace con buenas intenciones*. En G. Bustamante y otros. (editores). *El concepto de competencia II. Una mirada interdisciplinar*. Sociedad Colombiana de Pedagogía.