

# NOTA SOBRE EL CONCEPTO DE “COMPETENCIA” EN EDUCACIÓN

Congreso RIAICES - 2014

W. R. Daros  
Universidad Adventista del Plata

**Resumen:** Estas páginas tienen por finalidad sensibilizar a los docentes que buscan una enseñanza de calidad, para que adviertan la ambigüedad que puede encerrarse en el concepto de competencia, si este es aislado de un contexto educativo y social. Se hace referencia al aprecio tradicional por enseñar a pensar, al surgimiento del control de la calidad bajo el concepto de competencias y a las posibles, seductoras y tácitas estrategias de ideologización que puede conllevar, la aparentemente positiva búsqueda de la calidad educativa medible en competencias. Se remarca la precaución con la que se debe proceder al pretender utilizar la adquisición de una competencia como criterio de evaluación y de calidad educativa. Se acentúa que el texto en donde se aplica el aprendizaje requiere contemporáneamente atención al contexto en el que se desenvuelve.

**Palabras clave:** educación - competencias - habilidades – ideología – contexto

## Introducción

1.- Cada disciplina, cada ciencia o arte tiene su propio léxico, el cual es renovado dado las nuevas exigencias. Los nuevos términos aparecen primeramente como una rareza, pasan a ser luego una moda, para convertirse luego en términos corrientes y legitimados, y finalizan como términos obsoletos.

También cada sociedad tiene un conjunto de palabras de moda y la filosofía trata de resistir a la estupidez, frecuentemente con estupidez, en cada época. No teme caer en el ridículo, aparentemente con seriedad. En este sentido, como la estupidez humana (que para A. Einstein era infinita) no terminará, la filosofía tampoco termina de morir.

Mas la vigencia de las palabras-modas no es igual en todos los lugares y tiempos. Cuando en un lugar o en los escritos de un investigador, algunas palabras comienzan a ser algo obsoletas, en otros lugares o repetidores aparece aún como una novedad. El término “competencia” no es una excepción.

Con lo dicho, no se desea ser ni irónico ni indicar que no son necesarias las nuevas palabras, los nuevos enfoques, percepciones y, en consecuencia, una nueva manera de mirar y designar lo observado o preferido, por ser más adecuado a las nuevas exigencias sociales, personales o políticas.

## El concepto de competencia en el contexto de la educación

2.- Es posible distinguir instrucción de formación y de educación. Se puede entender por *instrucción* (*in-struere*: armar interiormente) el proceso de adquirir conocimientos valiosos por la forma en que están organizados, sea desde la perspectiva sociológica como desde la epistemológica.

La idea de *formación* hace referencia a la adquisición y elaboración de una forma o estructura de ser de las personas (persona formada, o con formación), y esto remite espe-

cialmente a la finalización de un proceso en el que se va de lo informe a lo formado; implica, en otras palabras, un desarrollo real de lo que eran sus posibilidades. La forma (por oposición a la materia) era lo que, en el pensamiento griego y medieval occidental, daba la esencia a una cosa, la terminaba e instauraba como tal.

El concepto de *educación*, por su parte, puede implicar los anteriores, pero ciertamente se acerca más al concepto de formación que al de instrucción. Cuando se piensa en educación se incluye el proceso y el logro, por parte de las personas, de una forma de vida valorada en una sociedad, esto es, con valores apreciados por una sociedad. Se puede ser una persona instruida (rica en conocimientos); pero mal educada (no respetuosa de los valores que hacen posible la vida personal y social, el ideal propuesto implícitamente por los socios). Sucede que los corruptos, los asesinos seriales, los déspotas saben hacerlo muy bien (son personas instruidas en su *métier*); pero no pueden ser propuestas como educadas, portadoras de los valores fundamentales para una convivencia social humana.

Quizás se pueda sostener que las principales tareas de la educación superior han estado y seguirán estando ligadas a cuatro de sus funciones centrales:

- La función de transmitir conocimientos, valores, habilidades (conservación de la cultura de un pueblo en cuanto forma de vida) y de generar nuevos conocimientos (funciones de la investigación).
- La función de formar personas con sentido humano altamente calificadas (la función específica de la educación).
- La función de proporcionar servicios a la sociedad (función social).
- La función ética (que implica el proceder éticamente) y crítica con relación a la sociedad en la que vive.
- La función de posibilitar formar integralmente e integradoramente a las personas<sup>1</sup>.

3.- El término y el concepto de *competencia*, hoy tan en boga, se inscribe en el contexto de lo que no es innato, sino que se debe adquirir y dominar, en el ámbito del saber pensar y hacer.

Desde los inicios de nuestra cultura griega, con la presencia del método socrático, se ha señalado que se requiere la adquisición de ciertas habilidades en una persona, para que digamos que ella sabe, por ejemplo, pensar, discutir, dialogar, deducir, investigar, etc.

Más no solo Sócrates ha insistido en esto, sino que también los otros grandes pensadores, como Agustín Obispo de Hipona, Tomás de Aquino, en sus obras tituladas *De Magistro*, en el período medieval, centraron su atención en la adquisición de habilidades indispensables para aprender y enseñar, propias y adecuadas a resolver personalmente diversos tipos de problemas.

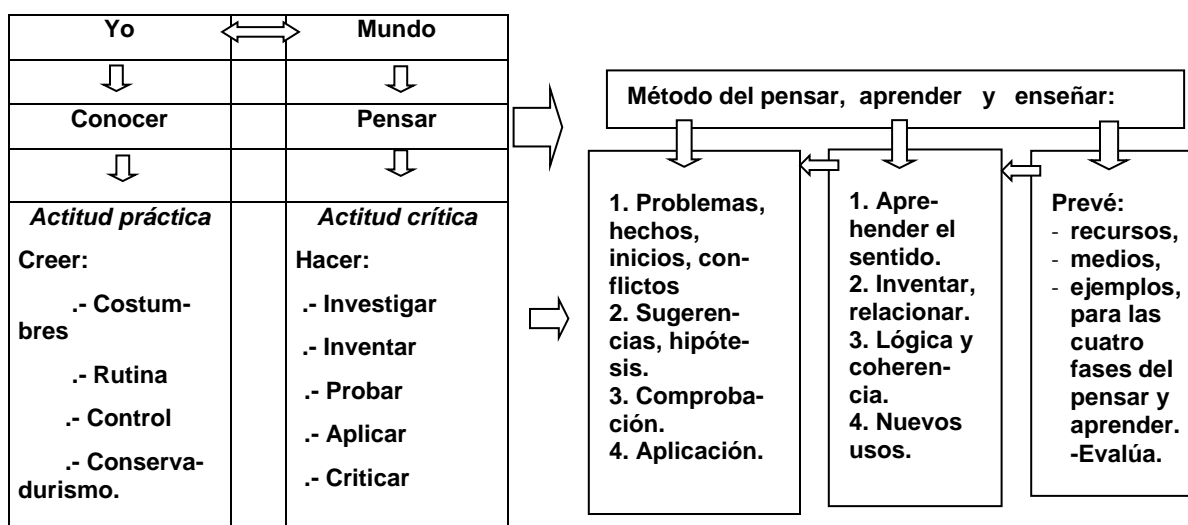
Hay educadores que parecen creer que el enseñar a pensar comenzó con Jean Piaget, cuando ésta es, en efecto, una larga tradición occidental. Recordemos, por ejemplo, sólo una expresión de Agustín:

“¿Porque quién hay tan neciamente curioso que envíe a su hijo a la escuela para que aprenda qué piensa el maestro? Mas una vez que los maestros han explicado las disciplinas que profesan enseñar, las leyes de la virtud y de la sabiduría, entonces los discípulos consideran consigo mismo si han dicho cosas verdaderas, examinando según sus fuerzas aquella verdad interior que instruye. Entonces es cuando aprenden: cuando han inventado (o hallado: *intus invenerint*) interiormente la verdad que les han dicho...”<sup>2</sup>.

Tomás de Aquino, un doctor y enseñante nato, (en el *Prólogo* a su *Summa Theologica*) sostenía que el maestro ofrece medios (*auxilia vel instrumenta*) para que los alumnos hallen (inventen) la ciencia del mismo modo que el maestro la halló: a) parte de lo evidente o

más conocido por el discípulo, b) con orden (*secundum ordinem disciplinae*) fortaleciendo el saber; c) relacionando. Pero tiene en cuenta la condición del alumno (*secundum ejus conditionem*): a) Los que no pueden recibir enseñanza ordenada; b) los que ayudados por otros la pueden recibir; c) los que la pueden juzgar sí mismo<sup>3</sup>.

3.- En el siglo XX, John Dewey (1859-1952) en su libro *How we think*, remarcó la necesidad de definir qué queremos significar cuando afirmamos, por ejemplo, que las escuelas deben enseñar a **pensar**, distinguiéndolo del simple conocer. Lo importante para este pensador eran los procesos propios de pensar y del hacer. La estructura epistemológica se convertía en el eje tanto para quien enseña como para quien aprende, El aprendizaje no era visto como una competencia entre el docente (que sabía) y el aprendiz (que no sabía) ni entre los aprendices entre ellos. El saber es un instrumento social para el bienestar grupal o social. Esquemizamos sus ideas<sup>4</sup>.



4.- En el libro *Filosofía de una teoría curricular*, he indicado que no entiendo la expresión “competencia” como la **actividad de competir**, en la cual unos ganan y otros pierden, propia de una mentalidad de capitalización; sino en el sentido de **adquirir y dominar habilidades** (ser competente, saber hacer) teniendo idoneidad y sensibilidad social.

Una competencia no implica sólo un saber, ni sólo un hacer sin saber; sino un saber reflexivo y un hacer técnicamente consciente y eficaz, de modo que, al ser alguien competente, idóneo, logra, con su forma de proceder -domina procesos y procedimientos-, una finalidad, con economía de esfuerzo, con mayor precisión y eficiencia.

Muchos procesos se ejercen cuando aprendemos algo en Historia, en Matemática, en cualquier disciplina. Un *proceso* (pros – odos: el camino en dirección hacia adelante; en latín *procedere*, *processus*: avanzar hacia delante) es *un camino que tiene fases o pasos y conducen, en la práctica o acción, hacia una dirección o logro*, aunque sin dar normas paralelas que debamos seguir, como en el caso del método (*metá - odós*: un camino acompañado de normas).

El método es ya una concreción pautada de un proceso reiteradamente repetido y normatizado por la utilidad que presta esta normatización. *Un proceso indica, pues, una serie de acciones* (mentales, si se trata de un proceso mental; o de actividades materializadas si se trata de un proceso extramental).

En nuestra propuesta, los procesos mentales que más nos interesan se pueden diferenciar útilmente en *dos categorías*: a) *procesos-epistemológicos* (propios del saber lógico y

epistemológico implicados en cada forma de saber: saberes formales, empíricos, literarios, estéticos, técnicos, etc.) y b) *procesos psicológicos* (propios de la psicología de cada aprendiz: su forma personal de entender, sus dificultades por motivo de las etapas propias del desarrollo psicológico y social, la incidencia de sus creencias y sus prejuicios en la forma de pensar, actuar, evaluar).

5.- Aquí tiene sentido una exigencia muy querida actualmente por los docentes: enseñar a pensar.

“Como profesor universitario (afirma Fernando Savater), me vienen chicos de dieciocho de parecieran estar peor preparados que en otras épocas, aunque más libres que nosotros, que nos formamos en la época de la dictadura.

Pero ahora hay una gran falta de capacidad de abstracción; es decir, hay mucha anécdota, mucha imagen, pero no se generaliza, no se abstrae, no se conceptualiza... Lo importante es enseñar a pensar, a reflexionar, a expresarse, a argumentar, a criticar; y si es desde niño, mejor”<sup>5</sup>.

Mas ¿qué es pensar? Este deseo puede quedar en deseos. La propuesta de enseñar a pensar, si no está mediada en el *currículum*, y regida por una epistemología, puede convertirse en una charla de café.

*Pensar* implica (entre otras cosas) sopesar, establecer criterios y confrontar ideas, de modo que haya, en cada saber concreto (¿qué es pensar en matemática, en historia, en física), procesos definidos, lógicos y epistemológicamente precisos, que puedan ser ejercidos por los alumnos y evaluados por los docentes. El pensar implica *problemas no siempre lógicos, sino también materiales y actitudinales* que desafían el pensar y actuar rutinario<sup>6</sup>.

Baste aquí decir que *la ejercitación de estos procesos constituye el centro de la estructura curricular*: los temas, las ideas o acciones y principios (que organizan tanto ideas como acciones) tienen su eficaz aplicación y comprensión *cuando se opera con ellos*, cuando el que aprende puede *dominar y aplicar* correctamente, en el caso presente que lo ocupa y luego en casos semejantes, su dominio de las ideas, de los juicios y razonamientos.

En esta instancia del ejercicio de los procesos, es cuando se ejercitan también los *valores individual o socialmente asumidos*. El aula (el laboratorio o taller) es una sociedad de aprendizaje, donde se aprende a oír, dialogar, evaluar, experimentar, participar, convivir, etc. Los *valores* se manifiestan, implícita o explícitamente, como los que *dan motor y sentido* al actuar del ser humano.

### **El auge del ambiguo concepto de *competencia* como indicador de calidad**

6.- Quede claro que sugiero utilizar el término *competencia* con precaución, en el sentido de *habilidad teórico-práctica adquirida*, sea genérica o específica, por lo que se es excelente en lo que se hace (lo que los griegos llamaban *areté*), en un contexto humano y social; y no en el sentido de habilidad para competir, rivalizar deslealmente, ni en un contexto conductista o meramente pragmático.

Se dan diversas definiciones del concepto de competencia. Mencionemos al menos dos:

“Aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizando a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro-competencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento” (Perrenoud, 2004).

“Capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada. Las competencias son el conjunto de conocimientos, procedimien-

tos y actitudes combinados, coordinados e integrados en la acción adquiridos a través de la experiencia (formativa y no formativa) que permite al individuo resolver problemas específicos de forma autónoma y flexible en contextos singulares” (OIT, 2000)<sup>7</sup>.

Estas definiciones, como tantas otras, reflejan una mentalidad centrada en el saber hacer, y no en el saber ser, contemplar, gozar, admirar, etc. Después de la propuesta de J. Dewey, los estadounidenses acentuaron, en la segunda parte del siglo XX, y tras la acentuación afectiva de la Escuela Nueva, la necesidad de organizar, en forma pragmática, las escuelas (rezagadas en comparación con los avances tecnológicos que manifestaban haber adquirido la Unión Soviética, con el *Sputnik*). Pensaron entonces a las escuelas casi como una fábrica de conocimientos en serie (“el taller”), donde cada paso debía ser pensado con indicadores empíricos medibles y luego evaluados.

Mientras en Norteamérica, Jerónimo Bruner<sup>8</sup> hacia tomar conciencia de esto, en Europa, en la década de los años 70 con, por ejemplo, los escritos de L. Not<sup>9</sup> o G. De Landsheere<sup>10</sup>, insistieron en este punto de la construcción de los conocimientos entendidos como *procesos o procedimientos*, debidamente evaluados. En Argentina, desde el CONICET, estábamos trabajando en el mismo sentido.

Desde 1997, los países miembros de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), con la colaboración de la UNESCO, lanzaron el Programa para la Evaluación Internacional para Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés). El objetivo de PISA es monitorear cómo los estudiantes que se encuentran al final de la escolaridad obligatoria han adquirido los conocimientos y las destrezas necesarios para su completa participación en la cooperación y desarrollo económico de sociedad.

Este programa propuso *tres contextos* donde deberían realizarse las competencias.

- *Primero*, los individuos deben poder usar un amplio rango de herramientas para interactuar efectivamente con el ambiente: tanto físicas como en la tecnología de la información y socio culturales como en el uso del lenguaje. Necesitan comprender dichas herramientas ampliamente, cómo para adaptarlas a sus propios fines, usar las herramientas de manera interactiva.
- *Segundo*, en un mundo cada vez más interdependiente, los individuos necesitan poder comunicarse con otros, y debido a que encontrarán personas de diversos orígenes, es importante que puedan interactuar en grupos heterogéneos.
- *Tercero*, los individuos necesitan poder tomar la responsabilidad de manejar sus propias vidas, situándolas en un contexto social más amplio y actuar de manera autónoma<sup>11</sup>. Pero sólo cuando *el saber o poseer de uno implica el empobrecimiento del otro*, la competencia manifiesta su lado más oscuro, ya previsto por J. J. Rousseau<sup>12</sup>.

En un mundo globalizado, se trata de preparar para la vida, y las asignaturas (los contenidos, saberes, ciencias, técnicas, artes, etc.) son solo formas pasajeras para que los aprendices aprendan primeramente las competencias clave o básicas; y luego, profesionalmente, las específicas. En el contexto escolar, las competencias tienen por fin posibilitar que los alumnos puedan *reconstruir el modelo mental* de las disciplinas que se desean aprender. La reflexión sobre el proceso de aprender es fundamental: se requiere aprender a aprender. Es lo que he llamado la construcción de una didáctica holocéntrica de base epistemológica.

Cabe recordar que estas ideas, según las cuales una buena didáctica debe basarse en la estructura de los saberes, en sus formas mentales, en sus formas de proceder (no poniendo el acento en repetir los contenidos de las asignaturas), las vengo exponiendo desde 1980<sup>13</sup>.

7.- En este contexto, creemos que las instituciones educativas debieran dar oportunidades de aprender por igual a todos los miembros de la sociedad, porque sin un bien común no existe sociedad, sino dominadores y dominados.

Ahora bien, la oportunidad de aprender no se halla tanto en la cantidad de los contenidos dados a los alumnos (hoy facilitados por los medios masivos de comunicación), cuanto en *generar procesos o competencias básicas de pensamiento y de acción*. En este sentido, el docente y las instituciones educativas pueden ofrecer, cierta equidad, el bien preciado de enseñar en vistas a aprender, si acentúan la preparación de la enseñanza en base a ejercer los procesos básicos del pensamiento para un actuar humano. Es necesario, entonces, *acentuar la importancia de los procesos del pensamiento* en el curriculum, adecuados al desarrollo y condición social de los alumnos, para poder progresar desde allí.

Cuando una institución y un docente *no advierten las* deficiencias socialmente adquiridas con las que vienen los alumnos a la situación de aprendizaje, entonces se imparte una *enseñanza igualadora que desfavorece al discapacitado*. Quien tiene problemas para aprender y recibe una enseñanza con exigencias superiores a su capacidad (pero estimada por los docentes -o por el ministerio de Educación-, como adecuada a ese grado, curso o edad), no aprende. Quien desea aprender, al no poder aprender, se frustra, se deprime, *se autocastiga considerándose incapaz, y termina autoexcluyéndose* de la institución, de la cultura social formalizada, y de gran parte de las oportunidades y beneficios que ofrece la sociedad a los demás ciudadanos.

“...La desigualdad de las adquisiciones escolares no es una fatalidad, sino que resulta, entre otras cosas, de una enseñanza poco diferenciada, poco sensible a la diversidad entre los niños de una misma edad, y que no dispone de medios y de métodos que le permitan ajustar la acción pedagógica a los intereses, al ritmo y al desarrollo de cada niño.

Pero la pedagogía diferenciada no debería ser una forma de consagrar las desigualdades: debe, por el contrario, garantizar la igualdad -o la equivalencia real- de las formaciones de base al final de la enseñanza...”<sup>14</sup>

8.- Las instituciones educativas no son islas dentro de una sociedad, sino sociedades de aprendizaje individual y social; y, en una sociedad, lo importante son los socios: sus vidas y la calidad humana de la vida. Una sociedad tiene sentido por el bien individual y común que permite obtener a los socios. El bien común no consiste la existencia de bienes exteriores y objetivos (materiales o riquezas, espirituales o instituciones culturales y educativas): “El bien común estriba en la posibilidad de tener acceso a dichos bienes e instituciones *por parte de todos los miembros* de la comunidad”<sup>15</sup>.

En el siglo XX, se luchó para que la igualdad social implicase la posibilidad de que todos los socios tuviesen un trato igualitario en cuanto a sus derechos. Surgieron los grandes movimientos en pro de los derechos humanos. Entonces, quienes no eran protagonistas en los cambios sociales fueron considerados *marginados sociales*: solo recibían algunos beneficios, pero no influían en las grandes decisiones socio-políticas. Con posterioridad, surgió el *excluido social*: aquél a quien los demás socios ya no lo desean tener como socio. Hoy la sociedad puede funcionar sin ellos porque son remplazados por las nuevas tecnologías, más eficientes, más precisas, más económicas y los excluye. Ya Aristóteles había previsto que la sociedad podría prescindir de los esclavos “si las lanzaderas tejiesen por sí solas”<sup>16</sup>, luego el amo prescindió del siervo, y hoy patrón excluye al obrero no calificado. Más aún el mero usuario de la técnica está siendo un excluido de ese saber y un dominado por su ignorancia.

“Entre las naciones dotadas de fuerza y las que no la tienen se ha instaurado nuevas relaciones de desigualdad y opresión... Quien dispone de tecnologías tiene el poder sobre la tierra y sobre los hombres. De ahí han surgido formas de desigualdad, hasta ahora desconocidas, entre los poseedores del saber y los simples usuarios de la técnica”<sup>17</sup>.

9.- En este contexto, ser requiere explicitar que es riesgoso tomar sin más, como sinónimo de calidad al concepto de “competencia”.

En un mundo posmoderno donde la rivalidad, la competencia y la indiferencia social son moneda corriente, la utilización del concepto de competencia puede llevar a estimar que cuanto más se compete, por ello mismo se es más valiente e incluso mejor persona.

Las guerras mundiales, las constantes situaciones de corrupción e inseguridad deberían llevarnos a pensar no solo en instrucción y competitividad, sino más bien en colaboración humana y construcción de formas de vidas sociales consensuadas, inclusivas, mejorables y rectificables.

Debemos repensar que un aprendizaje posee *calidad* cuando los alumnos o aprendices demuestran que efectivamente dominan los procesos necesarios y suficientes, en la asignatura, materia o tecnología en estudio (habilidades, procesos científicos), resolviendo eficientemente los problemas que ella contiene (específicos de la asignatura, pero sin un contexto social y moral), de la forma práctica más adecuada en cada caso. Últimamente se ha abusado del concepto de *competencia*, en el ámbito educativo, casi hasta el límite de igualar “ser competente” con “ser de buena calidad”.

El concepto de competencia remite, *primeramente, al hecho de disputar o contender entre dos o más personas sobre algo; o también tener oposición o rivalidad*. Sólo en forma derivada una competencia es una incumbencia casi en el sentido judicial, una pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado. En una sociedad fuertemente capitalista se ve bien el hecho de ser rival para adquirir más y así mostrar la calidad de una persona. En las sociedades actuales ya tan rivales y generadoras de desigualdades, se debe tener cuidado al utilizar el concepto de competencia y su innegable connotación de rivalidad. Es preferible y más humano un aprendizaje de habilidades y una de las primeras debiera ser aprender con otros, *aprender colaborando y no compitiendo*. Es indudablemente más humano aprender la *habilidad para convivir*.

Cooperar supone un ejercicio más exigente incluso que colaborar. La colaboración debe ser una dinámica relacional que no pierda nunca de vista avanzar hacia la *cooperación* como escenario de relaciones educativas ideales. Porque cuando cooperas, todo el mundo es imprescindible, y el colectivo no alcanza su objetivo si todo el mundo no ha puesto su parte.

*Cooperar* significa que nadie queda atrás, y representa una de las mejores maneras de atender la diversidad de los grupos y de los colectivos. Los que queremos una ciudadanía más libre y justa entendemos la colaboración en educación desde la cooperación, porque hacerlo es garantía de no perder de vista la equidad. Posee una *habilidad*, o es hábil, quien es capaz, dispuesto y apto para realizar una tarea; pero no implica el ser rival de nadie o el competir con otro. El *aprendizaje en colaboración* indica más realmente lo que sucede: aprendemos unos de otros y con otros; y no contra otros, quitándonos los lugares de trabajos. Mas hasta los deportes, los lugares de placer se han convertido en competencias que frecuentemente dan lugar a agresiones.

10.- La calidad de un proceso de aprendizaje implica también la *satisfacción de los que aprenden*.

Un aprendizaje posee calidad cuando los estudiantes, enfrentados a la tarea específica, están satisfechos con lo que aprenden, por las habilidades profesionales y sensibilida-

des sociales aprendidas, aunque les hayan constado esfuerzos. Se obtiene satisfacción porque se ha adquirido una habilidad más y no porque se ha derrotado a otro. Incluso la satisfacción humana (como se advierte en los pequeños) todos ganan, porque no rivalizan en lo que hacen. No se busca ni ganar ni temer a otro rival; sino progresar (*pro-gredere*), esto es, dar un paso adelante, subir una grada o un peldaño.

La calidad educativa exige además, la *satisfacción de profesores*: un aprendizaje posee calidad cuando los docentes, desarrollada la tarea específica de enseñar, están satisfechos con el modo humano, social y profesional (habilidades) y la manera social (conductas), con lo que los alumnos aprendieron. Un profesor de calidad no espera los mismos resultados en todos sus alumnos, porque cada alumno tiene sus propias capacidades, tiempos, intereses.

Finalmente admitamos que un proceso educativo de calidad requiere también una *relación costo-efectividad para la institución y para las personas*: un aprendizaje posee calidad cuando la relación entre los esfuerzos y tiempos empleados es proporcional a la eficiencia aprendida y demostrada por los alumnos cursantes y egresados y, en consecuencia, por los logros (número de egresantes, creciente imagen social) y déficits (desgranamiento, decreciente imagen social) obtenidos por la misma institución.

### Competencia como herramienta para la evaluación

11.- Las instituciones educativas siempre han tratado de formar personas que sean competentes en sus respectivas sociedades; pero esta búsqueda se ha sostenido en diversas teorías filosóficas, políticas y sociales del ser humano, y acerca de su proceso de aprendizaje que podemos resumir en dos grandes corrientes:

La evaluación tradicional se ha caracterizado por:	La evaluación con base en competencias caracterizada por:
<p>1.- Los parámetros tienden a ser establecidos por el docente sin tener en cuenta criterios académicos y profesionales.</p> <p>2.- Se brindan notas cuantitativas sin criterios claros que las justifiquen.</p> <p>3.- Generalmente se hace con el fin de ver quienes aprueban o reprueban una asignatura.</p> <p>4.- Tiende a centrarse más en las debilidades y errores que en los logros.</p> <p>5.- Establecida por el docente sin tener en cuenta la propia valoración y participación de los estudiantes.</p> <p>6.- Tiende a castigar los errores y no se asumen estos como motores esenciales del aprendizaje.</p> <p>7.- Son escasas las oportunidades para el auto-mejoramiento pues los resultados de las pruebas de evaluación son definitivos, sin posibilidades de corrección o mejora.</p> <p>8.- Se asume como un instrumento de con-</p>	<p>1) La orientación a evaluar las competencias en los estudiantes teniendo como referencia el desempeño de estos ante las actividades y problemas del contexto profesional, social, disciplinar e investigativo (producto integrador)</p> <p>2) Toma como referencia evidencia e indicadores, buscando determinar el grado de desarrollo de tales competencias en tres dimensiones (afectivo-motivacional, cognoscitiva y actitudinal).</p> <p>3) Brinda retroalimentación en torno a fortalezas y aspectos a mejorar, por eso siempre tiene carácter formativo, independientemente del contexto en que se lleve a cabo (inicial, final o en un determinado proceso de certificación) por eso siempre debe ser participativa, reflexiva y crítica (de ahí el valor de los procesos de autorregulación y de la evaluación en diferentes momentos de la secuencia didáctica).</p> <p>4) Aún cuando la evaluación se hace con fines de promoción y certificación, allí debe tenerse presente la discusión con los estudiantes y la posibilidad de revisarla para que se ajuste a las evidencias del proceso y de los aprendizajes obtenidos, siempre teniendo como referencia los indicadores previamente concertados en el proceso de normalización</p> <p>5) La evaluación con base en competencias no es una tarea puntual como ocurría en la evaluación tradicional, sino que es un proceso que implica: definir con exactitud las competencias a evaluar con sus respectivas dimensiones, construir los indicadores para evaluar las competencias de forma integral con criterios académicos y profesionales, defi-</p>



<p>trol y de selección externo.</p> <p>9.- Se considera como un fin en sí misma, limitada a la constatación de resultados.</p> <p>10.- Se centra en los estudiantes de manera individual sin tener en cuenta los proyectos del docente y del centro.</p>	<p>nir el tipo de evidencias que se deben presentar para llevar a cabo la evaluación, establecer las estrategias e instrumentos con los cuales se llevará a cabo al evaluación, analizar la información con base en los indicadores, determinar fortalezas y aspectos a mejorar, retroalimentar de forma oportuna a los estudiantes y generar un espacio de reflexión en ellos tanto sobre el proceso como en trono a los resultados de la evaluación, con la posibilidad de cambiar los resultados de acuerdo a los argumentos que ellos presenten.</p>
--	--

Sólo con precaución cabe hablar de la evaluación por competencias, en el sentido de intentar evaluar formas de procesos para la adquisición de habilidades, con referencia a un contexto tanto personal como social.

Se requiere tener presente que en diferentes culturas y sociedades existe una priorización de valores e intereses ya socialmente vigentes, por lo que no es esperable una mentalidad universal y planetaria. Por lo mismo, no se evaluará lo mismo aún utilizando grillas y cuestionarios, con las mismas interrogantes.

Quizás sectorialmente se podría desear, para la mentalidad occidental, en un mundo que prioriza la capitalización privada del conocimiento, grillas que tengan presente, como deseables, los procesos y habilidades con las siguientes características:

- 1) Es un proceso dinámico y multidimensional que realizan los diferentes agentes educativos implicados (docentes, estudiantes, institución y la propia sociedad).
- 2) Tiene en cuenta tanto el proceso como los resultados de aprendizaje.
- 3) Ofrece resultados de retroalimentación tanto cuantitativa como cualitativa.
- 4) Tiene como horizonte servir al proyecto ético de vida (necesidades y fines, etc.) de los estudiantes y de la sociedad en la que conviven.
- 5) Reconoce las potencialidades, las inteligencias múltiples y la zona de desarrollo próximo de cada estudiante.
- 6) Se basa en criterios objetivos y evidencias consensuadas socialmente, reconociendo además la dimensión subjetiva que siempre hay en todo proceso de evaluación.
- 7) Se vincula con la mejora de la calidad de la educación ya que se trata de un instrumento que retroalimenta sobre el nivel de adquisición y dominio de las competencias y además informa sobre las acciones necesarias para superar las deficiencias en las mismas<sup>18</sup>.

12.- Generalmente las exigencias de educación práctica, de rápida salida laboral, de mentalidad científicista, y otras causas políticas, presta poco interés a la creación, a la relación de los problemas con los problemas éticos, históricos, sociales. Sin embargo, cabe notar que, en un esfuerzo por simular situaciones de lectura reales, la evaluación de lectura de la OECD/PISA midió los cinco **procesos** siguientes, asociados con alcanzar la comprensión completa del texto, así sea este continuo o no continuo. Se esperaba que los examinados demostraran su dominio en todos estos procesos:

- Recuperación de información,
- formación de una comprensión amplia y general,
- desarrollo de una interpretación,
- reflexión y evaluación del contexto del texto, y
- reflexión y/o evaluación de la forma del texto.

Es obvio que no se da texto, ni competencia, ni interés por aprender, sin el contexto que condiciona, estimula o frustra, aún sin suprimir la libertad por superar -y en algunos casos, revolucionar- el entorno condicionante.

## Concluyendo

13.- Un proceso de aprendizaje de calidad, en el ámbito de la educación supone una concepción integral de la formación de las personas que aprenden. Centrarse solamente en el análisis de algunas competencias es distorsionar el concepto de educación.

Un educador es alguien quien, ante todo, *ayuda a aprender a ser buenas personas*. Lo demás es instrumental: un medio para el logro de esta finalidad. Dentro de esta finalidad, cabe hablar de instrucción, de currículo y de competencias. Mas dado que vivimos en una cultura donde *se exalta la competencia* como un proceso de rivalidad y de ganancia, donde si ganan unos pierden los otros, es conveniente estar alerta a la semántica que conlleva el concepto de competencia. En un proceso descarnadamente de capitalización, quien no derrota a su adversario, muere: no hay más lugar que para víctimas o victimarios. La visión descarnadamente darwiniana se ha impuesto: la lucha por la existencia del más fuerte.

14.- Las palabras no son indiferentes o inofensivas: están cargadas de significados comprensibles en el marco de un tiempo y de una cultura determinada. Las palabras hacen cosas: crean visiones sociales; con ellas, las valoran o infravaloran.

Vivimos en un mundo con un gran avance tecnológico, pero logrado al elevado costo de muchos sacrificios de valores humanos. Valores como la colaboración, la paz, el cuidado y protección mutua y especialmente de los débiles, están siendo invisibilizados. La acentuación en la legítima reivindicación de los derechos humanos universales ha obnubilado la también legítima reivindicación de los *deberes humanos universales*<sup>19</sup>.

Cabe, pues, que los docentes presten atención al asumir, consumir y acentuar una concepción de *aprendizajes por competencias*, descarnada de su contexto educativo, humano y social.

15.- En la primera mitad del S. XX, *los procesos ideológicos* se llevaron adelante bajo el signo del progreso y del bienestar de los pueblos, liderados por Mussolini, Hitler, Stalin, Franco, Mao. Es notable como a una nación como la alemana, (al parecer culta, trabajadora, responsable de sus tareas), se le haya podido invisibilizar uno de los genocidios más grandes de la humanidad.

Las *ideologías* (esto es, la imposición de las ideas a las masas<sup>20</sup>) se ha realizado para las minorías mediante la violencia (esclavitud, torturas, muertes); pero a las mayorías, las ideologías se imponen por seducción, bajo los ideales de Patria, liberación, superioridad, calidad, etc. Personas trabajadoras y cultas realizaban sus tareas estimando ayudar al mejoramiento de sus vidas; pero frecuentemente descuidaban la finalidad social de las acciones políticamente presentadas.

16.- Hay ideologías de uno u otro signo, pero todas se rigen masivamente por las mismas estrategias<sup>21</sup>.

Cuando se considera a la sociedad como un objeto a administrar fraccionadamente, y para la capitalización privada, se pierde el sentido de los medios, porque se ha perdido el sentido del fin de la sociedad (que se basa en ser socios, en colaborar). Y la finalidad de la sociedad no la da la tecnología social.

Los alemanes que fueron autores de los crímenes nazis, no eran un tipo especial de alemán. Eran, en general, personas educadas; no eran "sudacas" o africanos primitivos. Pertenecían a una nación europea culta; pero las inhibiciones morales ante las atrocidades violentas disminuyen cuando se cumplen tres condiciones:

- a) La violencia está *autorizada*, por órdenes oficiales emitidas por los departamentos legalmente competentes;
- b) las acciones están dentro de la rutina burocráticamente delimitada en sus funciones: la *disciplina* (cumplimiento de la función atribuida y la negación de las opiniones personales) se convierte en la virtud fundamental para el funcionamiento del Estado<sup>22</sup>; trabaja, haz bien tu oficio, sé competente y cállate; obedece al sistema que piensa por ti;
- c) las víctimas de la violencia han sido previamente *deshumanizadas y alejadas*, como consecuencia de un proceso ideologizador.

17.- Las personas que originaron el Holocausto llegaron a ser competentes en lo que hacían. Incidieron en este hecho, entre otras causas, la estrategia burocrática de *impedir poner restricciones morales al egoísmo desenfrenado* y al salvajismo latente en todos los hombres<sup>23</sup>. El Holocausto descubre el rostro oculto de la sociedad moderna, su colosal programa de ingeniería social, capaz de dar soluciones “racionales” a los “problemas” humanos.

Los organizadores del Holocausto tuvieron un notable éxito al no castigar públicamente a los judíos y en vista a los vecinos. Con gran sentido ideológico de los eufemismos, las víctimas eran simplemente “deportadas” y luego eran llevadas a unas “duchas”. En toda la cadena de mando y ejecución, cada uno personalmente no se veía enfrentado en formas consciente con las opciones morales de su conciencia: *cada uno simplemente cumplía con competencia su deber en un breve trayecto de una serie de la cual no veía ni el inicio ni el final*. Entonces, el carácter moral de la acción o del valor final de la misma, permanece intencionalmente oculto. Cada uno estima ser un instrumento inocente de una voluntad ajena. ¿Cómo puede suceder una gran maldad, cuando cada uno no ha hecho más que pequeñas cosas inofensivas, dentro de su competencia, como recibir personas que son deportadas a otros lugares, como subirlas a un tren, como bajarlas del tren, etc.?

La distancia física y psíquica de sus actos y efectos remotos *hace que un prójimo ya no sea próximo*; y que una persona poco a poco quede desposeída, desnacionalizada, desubicada, *sin identificación y reducida a un número*, debilitada, inutilizable, despersonalizada. Con esta tecnología, se ha logrado invisibilizar a la víctima.

La tarea del educador consiste en ayudar a que cada uno llegue a ser una buena persona, consciente y libre en su medio social. Para esto se requiere saber pensar; pero pensar no es solamente una competencia reducida a un procedimiento mecánico y evaluable, como un producto en serie que hace incrementar el capital económico. Docente no puede quedar reducido a la máquina burocrática de consignar programas y establecer procesos rígidamente controlados y pautados, incluso con un múltiple *choise* que facilita la evaluación seriada. La educación es socialmente un proceso demasiado importante como para dejarlo en manos de pocas personas: los políticos, los economistas, los docentes.

No se trata de encerrarnos en una estrecha visión de la propia asignatura y sus elegidas competencias, como en un feudo; se requiere, además, una visión más amplia y más humana, que se halla en el núcleo mismo del concepto de educación y en su finalidad primera (la formación de las personas), hoy, al parecer, obnubilada por los medios de la didáctica. Se requiere ser críticos respecto de la ciencia (para que sus resultados no se asuman dogmáticamente como una nueva religión), de los métodos (para que no sean los nuevos vicarios de la inspiración divina medieval), y de las competencias (para que no sean los nuevos acólitos o ayudantes que permiten el procedimiento en el ritual científico).

18.- No se debería admitir, fácilmente y sin crítica alguna, que evaluar competencias significa evaluar calidad de la educación

Tal como se muestra desde las perspectivas, tanto de indicadores de la calidad [INCE, 1999] como de factores asociados, los elementos que intervienen en el evento educati-

vo y que pueden incidir en el logro de los estudiantes, son múltiples. Por lo tanto, la evaluación de la calidad no puede depender solamente de un indicador, es decir, no puede ser definida solamente desde las competencias observadas. Aquello que para algunos es llamado factores asociables/asociados al rendimiento o al logro, curiosamente, para los países de la OCDE son indicadores de la calidad, a pesar de que las variables consideradas relevantes son las mismas.

La equiparación de las competencias con índices internacionales (TIMSS), no puede ser considerada como medición de *calidad educativa*, sino del nivel de inserción en la dinámica de apertura entre los países comparados, en tanto las *condiciones de posibilidad* se reflejan en la capacidad de proveer a la sociedad de un sistema educativo competitivo, condición necesaria para alcanzar los estándares exigidos por las sociedades industrializadas.

Dicho de otro modo, en la medida que se registran los problemas que afectan la calidad, y éstos son focalizados –esto es, se hacen subsidiarios de políticas compensatorias–, lo más probable es que la problemática termine convirtiéndose en una cuestión cuya solución depende la comunidad, en tanto el Estado siga limitando su intervención en programas de compensación para elevar el nivel de logro, no en inversión que transforme las condiciones de pobreza y marginalidad. De esta manera, si la institución no emprende acciones de mejoramiento, conociendo las razones que explican su bajo desempeño, se demuestra que el problema consiste en una *gestión deficiente*; y se acusa, entonces, a la institución o a los docentes de ineptos; y no se presta atención ni apoyo a una determinante producida por la condición socioeconómica del medio en que se encuentra ubicado el centro educativo<sup>24</sup>.

## NOTAS

<sup>1</sup> Cfr. López Ortega, Araceli. “El Enfoque por Competencias en la Educación” en <http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%205/Mesa%203/ponencia6.pdf>

<sup>2</sup> AGUSTÍN. *De magistro*. Madrid, BAC, 1987, C. 14, nº 45.

<sup>3</sup> DAROS, W. R. *Epistemología y didáctica*. Rosario, UCEL, 2009. Cfr. DAROS, W. *Diversidad de la verdad y relativismo en el pensamiento de Tomás de Aquino en Problemi metafisici*, Vol. V de *Atti dell'VIII Congresso Tomistico Internazionale*. Pontificia Accademia di S. Tommaso, Vaticano, Editrice Vaticana, 1982, pp. 222-245. Ambas obras están disponibles en: [www.williamdaros.wordpress.com](http://www.williamdaros.wordpress.com)

<sup>4</sup> Cfr. Daros, W. R. *Filosofía de la una teoría curricular*. Rosario, IUNIR, 2004, p. 136. Cfr. [www.williamdaros.wordpress.com](http://www.williamdaros.wordpress.com)

<sup>5</sup> EDWARDS, E.- SÁNCHEZ, L. (Entrevistadores) *Conversando con Savater: Ética, educación y política en Aula Hoy*, Rosario, 1998, nº 4, p.37. CAMPANARIO, J. *El desarrollo de la metacognición en el aprendizaje de las ciencias en Enseñanza de las ciencias*, Barcelona, 2000, nº 3, p. 369-380. SARDÁ, A. – SANMARTÍ, N. *Enseñar a argumentar científicamente: un reto de las clases de ciencias en Enseñanza de las ciencias*. Barcelona, 2000, nº 3, p. 405-423.

<sup>6</sup> Cfr. BRUER, J. *Escuelas para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula*. Barcelona, Paidós, 2012. GARZA, M. *Pensar desde los márgenes de Occidente en Revista de Filosofía*, 2000, nº 99, p. 339-359. NICKERSON, R. et Al. *Enseñar a pensar*. Barcelona, Paidós-MEC, 2007.

<sup>7</sup> Cano García, M<sup>a</sup> Elena. “La evaluación por competencias en la educación superior” en *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 3 (2008), p. 3.

<sup>8</sup> Cfr. BRUNER, J., *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid, Narcea, 1978. BRUNER, J., *La sfida pedagogica americana*. Roma, Armando Armando, 1975. BRUNER, J., *El proceso de educación*. México, UTEHA, 1963. BRUNER, J., *Hacia una teoría de la instrucción*. México, UTEHA, 1972.

<sup>9</sup> Cfr. NOT, L. *Les pédagogies de la connaissance*. Toulouse, PUF, 1979.

<sup>10</sup> Cfr. De LANDSHEERE Gilbert. *La investigación pedagógica*. Buenos Aires, Estrada, 1971. De LANDSHEERE Gilbert. *La recherche en éducation dans le monde*. Librairie Et Caetera. 1971.

<sup>11</sup> Cfr. [www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78](http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78).

<sup>12</sup> “He aquí en qué sentido el origen del mal es social: el hombre ya no pudo satisfacerse sino dañando a los demás (*ne cherche plus à se satisfaire par nôtre bien, mais seulement par le mal d'autrui*). La riqueza de uno comenzó a provenir de la pobreza del otro. Disminuyó la compasión natural y se acrecentaron los sentimientos hostiles”. Cfr. ROUSSEAU, J. J. *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*. Bs.As., Fabril Editora, 1963, p. 127.

<sup>13</sup> Cfr. DAROS, W. R. *Encuadre epistemológico de la didáctica experimental*, publicado en la revista *Didáctica Experimental*. Rosario, (CONICET), 1981, nº 1, p. 31-64. DAROS, W. R. *Qué es hacer epistemología en función del currículum en Boletín del Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, (CONICET), 1980, nº 6, p. 25-32. DAROS, W. R. *Racionalidad, ciencia y relativismo*. Rosario, Apis, 1980. DAROS, W. R. *Epistemología y didáctica*. Rosario, Ediciones Mathesis, 1983. DAROS, W. R. *Razón e inteligencia*. Génova, Studio Editoriale di Cultura, 1984.

<sup>14</sup> GRUPO RAPSODIE en *Infancia y Aprendizaje*. 1981, nº 14, p. 53.

<sup>15</sup> CONFERENCIA EPISCOPAL ARGENTINA. *Iglesia y comunidad nacional*. 4-9/V/1981, nº 87-88.

<sup>16</sup> ARISTÓTELES. *La Política*, 1253 b 20; 1254 a 1.

- <sup>17</sup> PAPA JUAN XXIII. Encíclica *Mater et Magistra*. Nº 16, 12. Cfr. PONTIFICIA COMISIÓN "IUSTITIA ET PAX". *Al servicio de la comunidad humana...* 1987, III, 2. ZABALZA, M. *Diseño curricular en la universidad. Competencias del docente universitario*. Madrid, Narcea, 2012. ZABALZA, M. *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid, Narcea, 2010.
- <sup>18</sup> RUIZ IGLESIAS, Magalys. "Maestría internacional de competencias profesionales", 2008, disponible en: [http://servicios.encb.ipn.mx/tutorias/formatos/LECTURA\\_TUTO/LA%20EVALUACION%20DE%20COMPETENCIAS.pdf](http://servicios.encb.ipn.mx/tutorias/formatos/LECTURA_TUTO/LA%20EVALUACION%20DE%20COMPETENCIAS.pdf)
- <sup>19</sup> Cfr. DAROS, W. R. *La invisibilidad de los deberes humanos universales en Enfoques*. 2013, XXV, nº 2, pp. 9-31.
- <sup>20</sup> Cfr. LENK, K. *El concepto de ideología*. Bs. As., Amorrortu, 2008. BONETE PERALES, E. et al. *Las ideologías la final del siglo: Perspectivas desde el pensamiento cristiano*. Salamanca, Universidad de Salamanca, 2009. SIMONETTI, José. *El ocaso de la virtud. Ensayos sobre la corrupción y el discurso del control social*. Bs. As., Universidad Nacional de Quilmes, 2008.
- <sup>21</sup> Cfr. DAROS, W. R. *El consumismo en la Posmodernidad según Z. Bauman*. Publicado en *Argus-A*, Abril de 2014, Vol. III, Nº 12, pp. 1-35, en Artes & Humanidades - California (USA) - Bs. As. (Argentina). Disponible en: <http://www.argus-a.com.ar/pdfs/el-consumismo-en-la-posmodernidad.pdf> DAROS, W. R. *Incidencias del proceso histórico en el proceso educativo argentino*. En *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana*. Colombia, Vol. 16 No. 22, enero - junio 2014 - ISSN: 0122-7238 - pp.51 - 84. pp. 51 - 84. CASTAGNINO, M. - CORIA, D.- DAROS, W. y otros. *¿Hay lugar para la persona hoy? El problema de la ubicación de la persona en nuestro tiempo*. Rosario, UCEL, 2012.
- <sup>22</sup> Cfr. ARENDT, Hannah. *Eichmann en Jerusalén. Un estudio acerca de la banalidad del mal*. Barcelona, Lumen, 2003, p. 83: "Tal como dijo (Eichmann) una y otra vez a la policía y al tribunal, él cumplía con su deber; no solo obedecía órdenes, sino que también obedecía la ley".
- <sup>23</sup> Cfr. BAUMAN, Zygmunt. *Modernidad y holocausto*. Madrid, Sequitur, 2006, p. 25. Bauman, Zygmunt. *Daños colaterales. Desigualdades sociales en la era global*. Bs. As., FCE, 2011, p. 220.
- <sup>24</sup> Cfr. BARRANTES, Esteban. <http://www.monografias.com/trabajos17/evaluacion-competencias/evaluacion-competencias.shtml>

## BIBLIOGRAFÍA

- Andrich Miato, Silvia - Miato, Lidio. *Producir. Una competencia cognitiva y social*. Madrid, Narcea, 2013.
- Ángels, Domingo - Gómez Serés, M. Victoria. *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Madrid, Narcea, 2014.
- Balaguer, Roberto - Canoura, Cristina. *Hiperconectados. Guía para la educación de nativos digitales. El impacto de las tecnologías en las mentes de niños y adolescentes*. Bs. As., Novedades educativas, 2014.
- Cacciamani, Stefano. *Formular hipótesis. Para construir el conocimiento*. Madrid, Narcea, 2014.
- Coronado, Mónica. *Competencias docentes. Ampliación, enriquecimiento y consolidación de la práctica profesional*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 2014.
- GONZÁLEZ MAURA, V. *¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica en Revista Cubana de Educación Superior*, 2002, nº 1, p. 45-54.
- MARTÍNEZ BOOM, A. *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización educativa en América Latina*. Barcelona, Anthropos, 2005.
- MEJÍA ESTAÑOL, M. *Análisis de algunas estrategias competitivas exitosas en los inicios del siglo XXI en Vera Humanitas*, 2005, nº 40, pp. 13-45.
- PERRENOUD, Ph. *Cuando la escuela pretende para para la vida: ¿desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona, Grao, 2012.
- PERRENOUD, Ph. *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, Graó, 2004.
- PERRENOUD, Ph. *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, Graó, 2004.
- REY, Angélique del. *Las competencias en la escuela: una visión crítica sobre el rendimiento escolar*. Bs. As., Paidós, 2012.
- SANZ DE ACEDO LIZARRAGA, M. *Competencias cognitivas en educación superior*. Madrid, Narcea, 2009.
- VEGA, Gil, L. - HENÁNDEZ, J. "Los institutos universitarios de formación de profesores de formación de profesores" en *Revista de Educación* (Madrid), 2012, nº 357, pp.189-191.
- ZABALZA, M. *Diseño curricular en la universidad. Competencias del docente universitario*. Madrid, Narcea, 2002.
- ZABALZA, Miguel Ángel. *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid, Narcea, 2007.