

SABERES, CAPACIDADES Y COMPETENCIAS EN LA ESCUELA: UNA BÚSQUEDA DE SENTIDO

Xavier Roegiers

BIEF / Département des Sciences de l'Éducation de l'UCL

Traducción libre de Magdalena Paz Miguens

RESUMEN DEL TEXTO (español)

Con frecuencia se tiende a asociar la adquisición de competencias con el desarrollo de una cierta cantidad de "saber-hacer" bastante general, transversal. Ahora bien, desarrollar una competencia es, sobretudo, movilizar un conjunto de adquisiciones (principalmente disciplinares) en vistas a resolver una situación-problema.

El enfoque a través de las competencias tiende a hacer aparecer los aportes específicos del enfoque disciplinario y del enfoque transversal. La competencia tiene un carácter esencialmente disciplinario porque, dirigida a la resolución de problemas ligados a una disciplina, ella se apoya necesariamente sobre los conocimientos de esa disciplina y se inscribe en la organización de dicha disciplina. Pero al mismo tiempo, para resolver esos problemas, la competencia se apoya igualmente sobre un conjunto de "saber-hacer generales" que son transversales.

El enfoque a través de las capacidades y el enfoque a través de las competencias son complementarios por dos razones.

En primer lugar, una competencia se desarrolla porque las capacidades que la fundamentan se ejercitan progresivamente sobre situaciones variadas y de ahí que esas capacidades se vuelvan cada vez más operacionales.

En segundo lugar, algunas investigaciones realizadas recientemente, mostrarían que las capacidades en sí mismas se desarrollarían mejor en el caso en que los alumnos hayan sido confrontados a situaciones agudas, es decir, que ellos hayan tenido la ocasión de ejercitar las competencias. Las capacidades se apoyan, a su vez, sobre las competencias. Su dominio a largo plazo pasa por un aprendizaje de las competencias, y necesita que el alumno haya estado confrontado a una variedad de situaciones.

Una enseñanza eficaz descansaría sobre un acertado equilibrio entre una adquisición de conocimientos cuidadosamente seleccionados, un desarrollo de capacidades, transversales por naturaleza, y un desarrollo de competencias, mejor orientadas, centradas en una "re-utilización" en situación de adquisición de todo tipo: conocimientos, capacidades, automatismos, actitudes, adquisiciones de experiencia.

¿Cómo lograrlo? Jugando sobre la variedad y apoyándose en la integración. Se trata de una nueva búsqueda de sentido, a la vez en continuidad y en ruptura con las prácticas actuales, con el fin de reflexionar nuevamente sobre el lugar que ocupa la escuela en la sociedad, pero también con el fin de dar una respuesta al problema de la motivación de los alumnos.

RÉSUMÉ DU TEXTE (français)

On a souvent tendance à associer le développement de compétences à un certain nombre de savoir-faire assez généraux et transversaux. Or, développer une compétence, c'est surtout mobiliser un ensemble d'acquis (notamment disciplinares) en vue de résoudre une situation-problème.

L'approche par les compétences a donc tendance à faire apparaître les apports spécifiques de l'approche disciplinaire et de l'approche transversale. La compétence a un caractère souvent disciplinaire parce que, visant à résoudre des problèmes liés à la discipline, elle repose nécessairement sur des connaissances liées à la discipline et s'inscrit dans l'organisation de ladite discipline. Mais

dans le même temps, pour résoudre ces problèmes, elle s'appuie également sur un ensemble de savoir-faire généraux qui, eux, sont transversaux.

L'approche par les capacités et l'approche par les compétences sont complémentaires pour deux raisons.

Tout d'abord, une compétence se développe parce que les capacités qui la fondent s'exercent progressivement sur des situations variées, et que c'est par là que ces capacités deviennent de plus en plus opérationnelles.

Mais il y a une autre raison, des recherches menées récemment montreraient que les capacités elles-mêmes se développeraient d'autant mieux que les apprenants ont été confrontés à des situations pointues, c'est-à-dire qu'ils aient eu l'occasion d'exercer des compétences. Les capacités prennent donc appui à leur tour sur les compétences. Leur maîtrise à long terme passe par un apprentissage des compétences, et nécessite que l'élève ait été confronté à une variété de situations.

Un enseignement efficace reposerait dès lors sur un équilibre judicieux entre une acquisition de connaissances soigneusement sélectionnées, un développement de capacités, transversales par nature, et un développement de compétences, plus ciblées, centrées sur le réinvestissement en situation d'acquis de tous types : connaissances, capacités, automatismes, attitudes, acquis d'expérience.

Comment y arriver? *En jouant sur la variété et en jouant sur l'intégration.* Il s'agit d'une nouvelle quête de sens, à la fois en continuité et en rupture avec les pratiques actuelles, dans le but de repenser la place de l'école dans la société, mais aussi dans le but d'apporter des réponses au problème de la motivation des élèves.

Palabras claves del texto: “Saber-hacer”. “Saber-hacer general”. Enfoque disciplinario. Enfoque transversal. Enfoque a través de las competencias. Enfoque a través de las capacidades. Situación de integración

1. UNA ENSEÑANZA EN TÉRMINOS DE COMPETENCIA

1.1. Un malentendido en el uso del término competencia

Con frecuencia se tiende a asociar la adquisición de competencias con el desarrollo de una cierta cantidad de “saber-hacer” bastante general, transversal, por ejemplo :

- argumentar,
- estructurar el pensamiento,
- expresarse oralmente y por escrito,
- sintetizar ciertas informaciones,
- traducir a otro idioma,
- tener confianza en sí mismo,
- organizar la información,
- tener perspectiva,
- estimar,
- verificar,
- organizar su tiempo,
- trabajar en equipo,
- buscar información,
- etc.

Voluntariamente hemos utilizado hasta el momento un término bastante vago : “ saber-hacer general ”, que aclararemos enseguida.

Estos “saber-hacer” son fundamentales. Difícilmente encontraríamos hoy alguien que niegue su importancia. Sin embargo la comprensión de la competencia provoca un malentendido pues, asociando el enfoque a través de las competencias a esos “saber-hacer generales”, induce a la idea de que el enfoque a través de las competencias deja poco lugar a un enfoque disciplinario. Mantiene así el debate entre los “disciplinistas” y los “transversalistas”, es decir, entre los partidarios del desarrollo de los conocimientos y los partidarios del desarrollo de esos “saber-hacer generales”.

Visto como una variante de la transversalidad, el estudio por las competencias desanima a los disciplinistas porque temen que el desarrollo de esos “saber-hacer generales” les quite tiempo y les impida dar la importancia suficiente a una profunda reflexión disciplinar. Al mismo tiempo, no se comprende este enfoque a través de las competencias recobrado ciertamente por los transversalistas, que piensan que es posible desarrollar las competencias sin una reflexión disciplinar. Como dice PERRENOUD (1997),

El problema del desarrollo de las competencias no tiene nada que ver con una disolución de las disciplinas en una vaga “sopa transversal”. Ésto no exige de cuestionar la cerrazón y la intersección de las disciplinas (p.52).

Centrar el debate a este nivel supondría desconocer lo que en realidad es una competencia. En efecto, más que oponer un enfoque disciplinario a un enfoque transversal, el enfoque a través de las competencias tiende a aproximarlos, o mejor dicho, a hacer aparecer los aportes específicos de cada uno de ellos. La competencia tiene un carácter esencialmente disciplinario porque, dirigida a la resolución de problemas ligados a una disciplina, ella se apoya necesariamente sobre los conocimientos de esa disciplina y se inscribe en la organización de dicha disciplina. Pero al mismo tiempo, para resolver esos problemas, la competencia se apoya igualmente sobre un conjunto de “saber-hacer generales” que son transversales.

1.2. El lugar de los saberes

En este debate que opone el desarrollo de los conocimientos al desarrollo de los “saber-hacer generales” y transversales, será de utilidad decir dos palabras sobre el papel de esos conocimientos o, mejor dicho, de esos saberes que están en la base de los conocimientos de los alumnos (el término “conocimiento” se utiliza, en general, para designar la manera con la que el alumno se ha apropiado un saber, lo que ese saber ha llegado a ser en su repertorio cognoscitivo, mientras que el término “saber” designa más bien el saber “sabio” independientemente de lo que de él hace el que aprende).

Los saberes, al menos algunos saberes de base, quedarán siempre como un ingrediente indispensable en la escuela, simplemente porque se necesitan contenidos para desarrollar los “saber-hacer generales”. Si no se puede negar que los saberes son indispensables para construir los “saber-

hacer”, las capacidades, las competencias, hay, en cambio, una reflexión a hacerse sobre el lugar que se les da a esos saberes. Esta reflexión se articula en torno a dos cuestiones principales.

La primera cuestión consiste en determinar cuál es la parte relativa de los saberes en relación con los “saber-hacer generales” anteriormente mencionados, que permiten movilizar los saberes. Se sabe desde hace mucho tiempo (antes mismo de que comencemos a desplazarnos sobre “las autopistas” de la información) que la carrera contra los saberes, tal como todavía es frecuentemente encarada en la escuela, está perdida de antemano porque los saberes se desarrollan a una velocidad infinitamente mayor que la que el potencial humano utiliza en la adquisición de esos mismos saberes. El enfoque a través de los saberes, la manera en que éstos son abordados, pero sobretodo lo que se hace con ellos, debe ser pensado nuevamente con profundidad. Como dice PERRENOUD (1998):

“Para situarse en el justo medio, se evocará la cultura general de la que nadie deberá ser excluido y la necesidad de dar a cada uno la posibilidad de llegar a ser ingeniero, médico o historiador. En nombre de esta “apertura”, se condena a la mayoría a adquirir una serie de saberes “por si acaso”.

En sí, eso no sería dramático, aunque esta acumulación de saberes se pague con años de vida pasados en los bancos de una escuela. La dificultad está en que asimilando intensamente tantos saberes, no se tiene tiempo de aprender a servirse de ellos, aunque se tenga una gran necesidad de ellos más tarde en la vida cotidiana, familiar, asociativa, política.”

La segunda cuestión consiste en determinar el tipo de saberes a desarrollar y, en particular, ¿cuál es el equilibrio a encontrar entre los saberes escolares y los saberes experimentales, entre los saberes disciplinarios y los saberes profesionales y entre los saberes “descontextualizados” y los saberes “contextualizados”? La pregunta es compleja y probablemente no tenga una única respuesta.

Lo único que parece claro es que los saberes son todavía indispensables para la escuela pues, sin ellos, los “saber-hacer generales” funcionarían en balde.

1.3. Otro debate

Volvamos al debate entre la adquisición de saberes, de una parte, y el desarrollo de esos “saber-hacer generales”, transversales, por otra. Este debate es reductor, incluso pasado de moda, en primer lugar por la razón anteriormente mencionada, a saber, el lugar ineludible que ocupan los saberes en la enseñanza, pero también a causa de la cantidad astronómica de saberes que haría falta desarrollar si se quisiera llegar hasta el final en esta lógica de los saberes. Se sabe desde hace mucho tiempo que hay que aprender a aprender, aprender a buscar una información, a organizarla, a movilizarla más que a archivarla en nuestra pobre memoria, por muy potente que sea.

Además, al mantener este debate se corre el riesgo de ocultar otro debate de mayor importancia y más actual: el debate entre, de una parte, una enseñanza que se podría calificar de “generalista”, esencialmente centrada en la adquisición de conocimientos y en los “saber-hacer generales” pero que evita la cuestión de una re-implicación a fondo de esos conocimientos y de

los “saber-hacer generales” en las prácticas sociales y, de otra parte, una enseñanza más específica, más operacional, más centrada en la adquisición de competencias. No significa que haya una oposición entre los dos tipos de enseñanza, lejos de ello, pero la búsqueda de un equilibrio entre los dos enfoques constituye una implicación mayor para nuestros sistemas educativos del mañana.

Para comprender bien las implicaciones de este debate y sus consecuencias sobre las prácticas de enseñanza, hay que superar esta bipolarización reductiva entre la adquisición de conocimientos y la adquisición de los “saber-hacer generales” porque esta bipolarización opone los conocimientos a “todo lo que no es conocimiento”, y, por esta amalgama de “todo lo que no es conocimiento”, la bipolarización desnaturaliza el enfoque a través de las competencias.

Abramos un poco este apartado de “todo lo que no es conocimiento” y veamos de forma más precisa lo que en él se encierra. Particularmente hagamos aparecer dos realidades distintas que son, de una parte, las capacidades (que nosotros habíamos llamado provisoriamente los “saber-hacer generales”) y, de otra, las competencias.

Es necesaria una aclaración conceptual en esta fase, no por diversión intelectual, sino para comprender mejor lo que hay en el apartado de “todo lo que no es conocimiento” y, desde allí, lo que en realidad es una competencia. Esta clarificación permitirá, a su vez, poner en evidencia *lo que distingue* fundamentalmente un enfoque a través de las capacidades de un enfoque a través de las competencias pero, al mismo tiempo, hacer aparecer *la complementariedad* entre los dos enfoques.

2. LAS CAPACIDADES

2.1. Lo que es una capacidad

La capacidad es el poder, la aptitud de hacer una cosa. Es una actividad que se ejerce. Identificar, comparar, memorizar, analizar, sintetizar, clasificar, colocar en serie (ordenar), abstraer, observar, ... son capacidades. Los términos “aptitud” y “habilidad” son dos términos próximos al de capacidad.

La definición que da MEIRIEU (1987, 5ª edición 1990) es interesante, porque pone en evidencia la complementariedad entre la capacidad y el contenido :

“(…) la actividad intelectual estabilizada y reproducible en diversos campos de conocimiento; término utilizado frecuentemente como sinónimo de “saber-hacer”. Ninguna capacidad existe en estado puro y toda capacidad se manifiesta a través de la aplicación de los contenidos ” (p. 181).

Entonces, una capacidad se manifiesta sólo cuando ella se aplica sobre los contenidos. La capacidad de clasificar, en sí misma, no dice gran cosa. Se pueden clasificar lápices de tamaño y color diferentes así como se puede clasificar un conjunto de referencias bibliográficas. Del mismo modo, la capacidad de analizar puede ser ejercitada sobre una infinidad de contenidos: una frase.

la carta de un restaurante, un texto literario, un problema para resolver, la situación política de un país, un proyecto, etc.

Precisemos igualmente que, si bien a través de la enseñanza se desarrollan una gran cantidad de capacidades cognitivas, no hay que olvidar las capacidades gestuales (psicomotrices) y las capacidades socio-afectivas (GERARD, 1998).

Se pueden unir diferentes capacidades con diferentes formas de inteligencia. Por ejemplo, GARDNER (1984), identifica siete formas de inteligencia diferentes.

1. La inteligencia lingüística (poetas, ...)
2. La inteligencia lógica, matemática, científica
3. La inteligencia visual, espacial (arquitectos, pintores, ...)
4. La inteligencia musical
5. La inteligencia corporal, física, kinestésica (bailarines, deportistas, actores, ...)
6. La inteligencia inter-personal, “ la inteligencia de los otros ”
7. La inteligencia intra-personal, “ la inteligencia de sí mismo ”.

Estos tipos de inteligencia están unidos, a su vez, a disposiciones “ naturales ” y a disposiciones adquiridas en función de los estímulos del medio ambiente. Si bien se puede mirar críticamente el modo en que GARDNER ha retenido estos tipos de inteligencia antes que otras, el interés mayor de su contribución, como el de otros también, reside en el hecho de que hace aparecer múltiples formas de inteligencia que no son otra cosa que tipos de capacidades (cognitivas, gestuales, socio-afectivas) que cada uno desarrolla de forma y en grados diferentes.

Una capacidad siempre puede desarrollarse de una forma o de otra, al menos que exista una deficiencia física debida a una privación sensorial irreversible. La mejor manera de fomentar una capacidad es aprender a ejercitarla bajo contenidos bien diferentes los unos de los otros y, en particular, a través de distintas disciplinas. Por ejemplo, para desarrollar la capacidad de síntesis -con todo lo que ella puede tener a su vez de rigor y de intuición- nada mejor que conducir al alumno a su movilización a través de cursos diferentes como un curso de francés, de historia, de matemática o de ciencias. Dirigirse a una capacidad determinada sobre una sola categoría de contenidos sólo puede conducir a un “ saber-hacer ” limitado, estrecho y, sobretudo, intransferible.

2.2. Las características de una capacidad

¿Cuáles son las principales características de una capacidad?

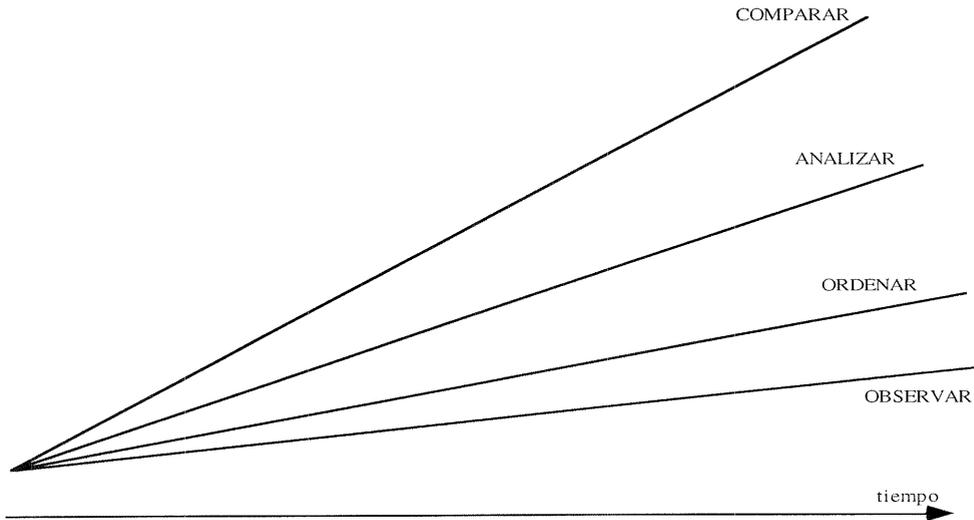
1. La “ transversalidad ”

La mayoría de las capacidades son transversales. Ellas son susceptibles de ser movilizadas en todas las disciplinas, a grados diversos.

2. La “ evolutividad ”

Una capacidad se desarrolla a lo largo de toda la vida. Un niño de pocos meses ha desarrollado ya la capacidad de observar pero, durante el transcurso de su vida, gana progresivamente en precisión y rapidez hasta incluir una parte de intuición como, por ejemplo, el caso del etnólogo.

Se puede representar ésto sobre un eje de tiempo

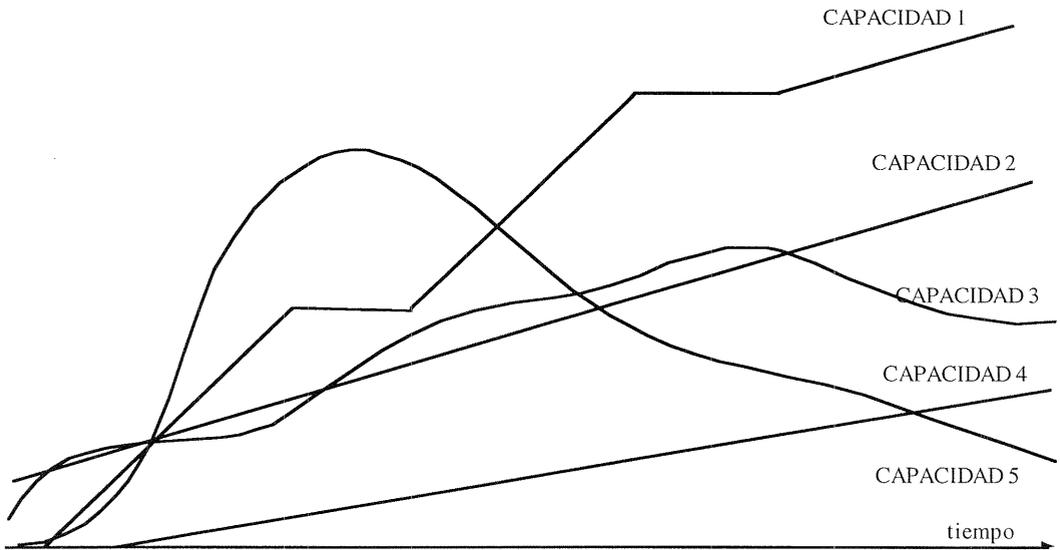


Una capacidad puede desarrollarse de diferentes maneras en el transcurso del tiempo:

- puede ejercitarse más rápidamente
- puede ejercitarse de manera más precisa
- puede ejercitarse de manera más fiable
- puede ejercitarse de manera más espontánea (se aproxima al “ saber-ser ” en el sentido utilizado por DE KETELE).

Este desarrollo de capacidades se realiza esencialmente porque ellas se aplican sobre una amplia gama de contenidos. Sería difícil para alguien, por ejemplo, desarrollar la capacidad de observación si tuviera que estar encerrado durante el día entero en una misma pieza.

Una capacidad puede estar más o menos presente al nacer, desarrollarse de modo más o menos regular, más o menos rápidamente, presentar momentos de estabilidad en su evolución, continuar su desarrollo hasta el final de la vida, o comenzar a disminuir con el tiempo (pensemos, por ejemplo, en nuestra capacidad de memorización, en la que algunas formas comenzarían ya a disminuir alrededor de los 25 años), etc. Un esquema como el siguiente permitiría dar mejor cuenta de este desarrollo de capacidades.



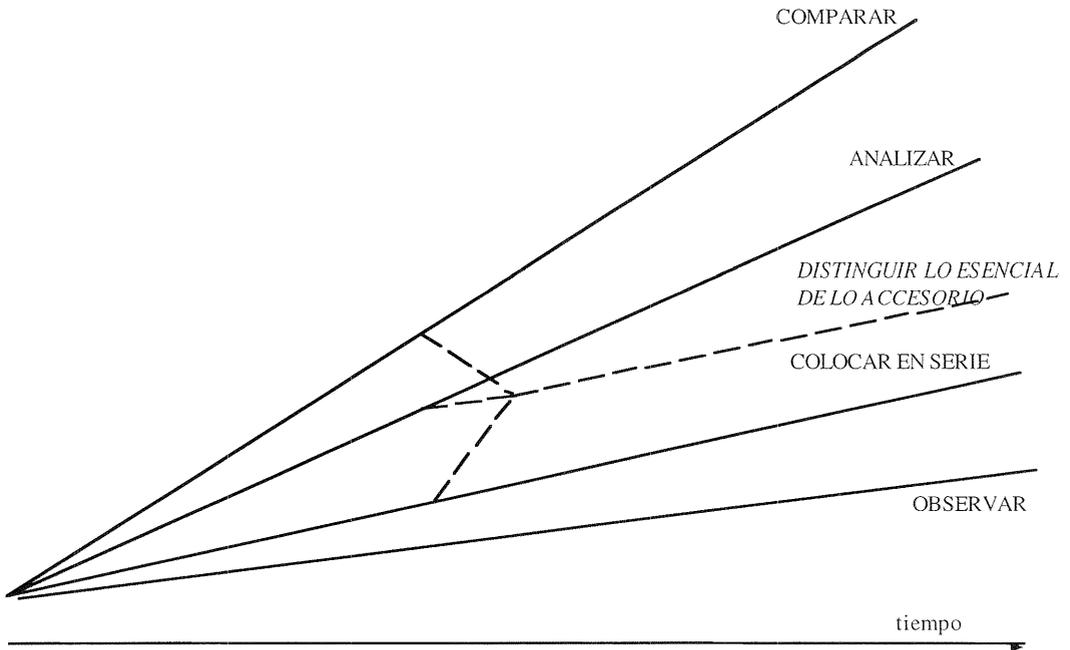
3. La transformación

Evocando la transversalidad y el carácter evolutivo de la capacidad, aún no se ha identificado su característica más importante, en todo caso la característica más importante para poder comprender bien lo que distingue una capacidad de una competencia. Ésta es la de desarrollarse según un eje que no es el del tiempo, es aquel que más adelante llamaremos “el eje de situaciones”. Al tomar contacto con el medio ambiente, con los contenidos, con otras capacidades, con situaciones, las capacidades interactúan, se combinan entre ellas y generan progresivamente nuevas capacidades cada vez más operacionales, como leer, escribir, calcular, distinguir lo esencial de lo accesorio, tomar notas, argumentar, negociar, organizar, ...

Las capacidades cognoscitivas de base propuestas por Jean-Marie DE KETELE pertenecen a estas categorías.

Por ejemplo, la capacidad de distinguir lo esencial de lo accesorio se apoya sobre las capacidades más fundamentales como la capacidad de comparar, de analizar y colocar en serie (jerarquizar) como lo muestra el siguiente esquema.

De la misma manera, la capacidad de negociar está ligada a la capacidad de comunicar, y ésta última está unida a la capacidad de hablar, de escuchar, etc. Estas capacidades tienen un carácter cada vez más operacional. Progresivamente se transforman en esquemas interiorizados, en automatismos. Para designarlas algunos autores hablan de “competencias generales”. También se utiliza el término de “competencias-claves”, de “competencias transversales”. Es evocador pero peligroso porque ellas no tienen todavía el carácter de competencia. En efecto, por muy operacionales que ellas sean, las capacidades no pueden transformarse nunca en competencias ya que no se definen en función de situaciones.



4. La no “ evaluatividad ”

Agreguemos una cuarta característica de la capacidad, se refiere a que ésta no puede ser evaluada. Podemos evaluar la aplicación sobre contenidos precisos pero es difícil de objetivar el nivel de dominio de una capacidad en estado puro.

3. LAS COMPETENCIAS

3.1. Las características de una competencia

Volvamos ahora a la competencia propiamente dicha. Cuando se consulta la bibliografía referente a la competencia, se advierte que ella es definida a través de cinco características esenciales.

1. La movilización de un conjunto de recursos

En primer lugar la competencia hace referencia a la movilización de un conjunto de recursos: de conocimientos, de saberes de experiencia, de esquemas, de automatismos, de capacidades, de “saber-hacer” de diferentes tipos, etc. Pero no es suficiente para distinguir la capacidad de la competencia, pues esta movilización de un conjunto de recursos se encuentra ya en ciertas capacidades todavía operacionales que hemos mencionado anteriormente.

2. Un carácter finalizado

Una segunda característica de la competencia es que, en ella, esta movilización no se realiza gratuitamente, fortuitamente, escolarmente (podría decirse).

Por citar BERNAERDT, DELORY, GENARD, LEROY, PAQUAY, REY, ROMAINVILLE, WOLFS (1997), :

“ Pero esas actividades descontextualizadas no son eficaces si no se vuelven a invertir en nuevas actividades globales con contexto, es decir, en nuevas actividades funcionales ”.

La competencia es, entonces, finalizada: tiene una función social, una utilidad social. La expresión “ función social ” está tomada en el sentido amplio del término, en el sentido de “ portador de sentido ” para el alumno. Diversos recursos son movilizados por el alumno en vistas a una producción, a una acción, a la resolución de un problema que se plantea en la práctica escolar o en la vida diaria, pero que en cualquier caso presenta un carácter significativo para él.

Probablemente está aquí el carácter limitativo de la competencia en la enseñanza secundaria y superior. No se ve claro cómo se podrían desarrollar exclusivamente las competencias, pues ello desembocaría sin duda en una enseñanza utilitarista, profesionalizante a ultranza. Desde el momento en que se adopta una línea de estudio orientada a las competencias, conviene estar atento a ello. Es aquí donde se sitúa la implicación mayor de un equilibrio -mencionado anteriormente- entre una enseñanza “ generalista ”, esencialmente centrada sobre la adquisición de conocimientos y de capacidades, y una enseñanza más específica, más operacional, más centrada en la adquisición de competencias, que aborda de frente la cuestión de la “ vuelta a invertir ” de los conocimientos y de las capacidades en las prácticas sociales, o al menos, en las prácticas que portan un sentido para el alumno.

3. El vínculo con una familia de situaciones

La tercera característica se refiere al hecho de que esta movilización se realiza a propósito de una familia bien determinada de situaciones. La competencia de tomar apuntes durante una clase del último curso de la secundaria no es la misma que la competencia de tomar apuntes durante una reunión. Estas dos situaciones de “ toma de apuntes ” responden a exigencias diferentes, porque los parámetros de la situación son diferentes (densidad de información, diversidad de fuentes, nivel de “ stress ” de las personas que hablan, pero sobretudo, una función diferente...). Del mismo modo, se puede ser competente para resolver un problema de matemáticas y no serlo para resolver un problema de física.

En el caso de las capacidades, es buscando la mayor variedad posible de contenidos, sin límite alguno, que se va a desarrollar una capacidad dada. Por lo contrario, para desarrollar una competencia, se van a limitar las situaciones en las que el alumno será llamado a ejercitar la competencia. Efectivamente, el alumno es sometido a una variedad de situaciones y esta variedad es necesaria, pero se trata de una variedad limitada, que se sitúa al interior de una familia dada de situaciones.

Es importante la elección de una familia de situaciones que sea claramente identificable a través de ciertos parámetros. Si sólo existiera una situación en la que se ejercitase una competencia, el hecho de ejercitarla supondría una repetición pura y simple. Por el contrario, definir una competencia a través de un largo espectro de situaciones no permitiría afirmar la competencia de alguien en un momento dado.

Ejemplos de competencia

1. “Conducir un auto en la ciudad”. Las situaciones son los diferentes tipos de recorridos, en distintos momentos, con condiciones atmosféricas diferentes, con distintas densidades de circulación, etc.

2. “Resolver una situación-problema acudiendo a la talla proporcional, a la media y/o a los porcentajes”. Las distintas situaciones están dadas aquí por las diversas situaciones-problemas (contextualización, disposición) pero también por las nociones a movilizar (talla proporcional, media, porcentaje) y por las cantidades utilizadas. En particular, el alumno debe determinar qué tipo de noción tiene que utilizar para resolver la situación-problema.

3. “Producir un informe de síntesis, destinado a ser difundido en una revista, a propósito de un problema de integración de jóvenes en el sistema educativo, en el que es necesario recoger y analizar informaciones cuantitativas (estadística descriptiva)”.

Ejemplos de situaciones que pertenecen a la categoría de situación

- la adaptación de jóvenes en la enseñanza superior
- el acceso de los jóvenes a la universidad
- la distribución de los jóvenes en las ramas de la enseñanza secundaria
- el fracaso en la primera candidatura de la universidad¹ ...

4. “Escribir un artículo para un periódico destinado a un público culto (pero no especialista) presentando dos autores para comparar”. Las situaciones son las de los dos autores a tratar.

De manera más general, el análisis de un texto a la luz de una teoría literaria y movilizando un conjunto de “herramientas” conceptuales dadas, no es una competencia propiamente hablando. En cambio lo que sí es una competencia es movilizar un conjunto de conocimientos y de capacidades (entre ellas la capacidad de analizar un texto) para:

- *preparar y presentar una exposición oral* que movilice el análisis de un texto perteneciente a un categoría dada de textos (por ejemplo, de los que se ha dado un límite en el tiempo y/o en el espacio, o en relación a autores dados, o en relación a un nivel de dificultad o de abstracción del texto)

- *redactar un texto personal*

Mejor todavía, se trataría de preparar un folleto, de preparar un programa de turismo “cultural” destinado a un público determinado.

Se pueden igualmente tratar las competencias en un nivel más elevado, en el caso de la agregación², por ejemplo, la competencia de *animar* una sesión de análisis de texto con los alumnos, o todavía más la de *evaluar* la producción de un alumno.

¹ En Bélgica, el término « primera candidatura » corresponde al primer curso de la universidad. (Nota del traductor).

² En Bélgica, la agregación corresponde al título de Profesor de enseñanza secundaria. (Nota del traductor).

4. *Carácter frecuentemente disciplinario*

La cuarta característica está ligada a la precedente. Si bien las capacidades tienen un carácter transversal, las competencias tienen, muchas veces, un carácter disciplinario. Esta característica se desprende del hecho de que la competencia es con frecuencia definida a través de una categoría de situaciones, correspondiendo a problemas específicos ligados con la disciplina y por eso provenientes directamente de las exigencias de la disciplina.

Desde luego, algunas competencias pertenecientes a diferentes disciplinas son a veces próximas las unas de las otras y, por lo tanto, más fácilmente transferibles.

Por ejemplo, la competencia de llevar a cabo una investigación en ciencias sociales no es totalmente ajena a la competencia de llevar a cabo una investigación en ciencias. Los principales “pasos” a seguir son los mismos (elaborar un marco teórico, pasar revista a la bibliografía, reunir las informaciones, ...). No obstante, las competencias permanecen bien diferenciadas: un investigador en ciencias no puede convertirse de improviso en investigador en ciencias sociales ni viceversa, no solamente porque hay que movilizar conocimientos específicos de la disciplina, sino también porque los pasos a seguir en la investigación -en sí mismos- son diferentes. Sin embargo, no podemos generalizar y afirmar que una competencia tiene siempre un carácter disciplinario. Eso sería desfigurar la realidad. Algunas competencias tienen un carácter transdisciplinario. Pero la mayoría tiene un carácter “no-disciplinario”, como por ejemplo la competencia de dirigir una reunión con los colegas de trabajo, o aún la de conducir un auto en la ciudad.

5. *Capacidad de ser evaluada*

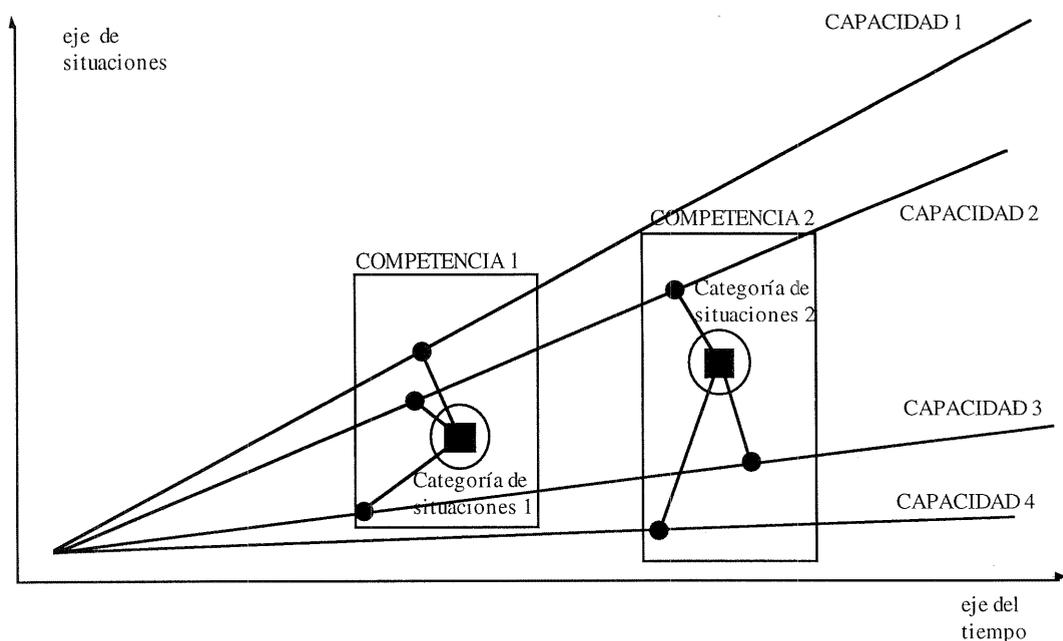
Tanto una capacidad no es evaluable como una competencia lo es, ya que ésta última puede medirse por la calidad de la ejecución de la tarea y por la calidad del resultado.

3.2. **Un eje de situaciones**

La competencia se define sobre todo por el eje de situaciones, como lo muestra el siguiente esquema.

La competencia 1 podría ser, por ejemplo, la de recorrer la bibliografía existente sobre un tema dado, o la de hacer surgir una hipótesis original frente a un problema que se plantea en la disciplina. La competencia 2 podría ser la de llevar a cabo una investigación con determinadas características. Lo que las distingue es, a la vez, el hecho de que las situaciones sean distintas y que las capacidades a las que ellas recurren sean diferentes, con un nivel de desarrollo también diferente.

Se puede decir que las competencias son otras tantas ocasiones de integrar los conocimientos y las capacidades en un momento dado de su desarrollo.



3.3. La función de una situación de integración

El concepto de situación, o más bien de familia de situaciones, es central cuando mencionamos una competencia. Pero ¿de qué situación estamos hablando?

No hay que reducir precipitadamente las situaciones de aprendizaje sólo a las situaciones de exploración. El enfoque a través de las competencias implica el recurso de otro tipo de situación: la situación de integración que viene a coronar no un aprendizaje sino un conjunto de aprendizajes. La situación de integración, o habría que decir la situación de aprendizaje de la integración, consiste nada menos que en dar al alumno la ocasión de ejercitar la competencia apuntada: un problema complejo para resolver, un trabajo de producción personal, una actividad de investigación, etc.

En efecto, la mejor ocasión de “instalar” una competencia es la de dar al alumno o al estudiante la ocasión de ejercitarla. Como dice LE BOTERF (1995),

“A diferencia de la pila bien conocida, la competencia se gasta sólo cuando no se utiliza” (p.18).

La situación de integración es la imagen de la situación en la que el alumno es invitado a ejercitar su competencia.

3.4. Las características de una situación de integración

Se podrían enunciar como sigue las características de una situación de integración.

1. Moviliza un **conjunto de adquisiciones**. Esas adquisiciones son **integradas** y no adicionadas.

2. Está orientada hacia la tarea, es **significativa**. Posee una dimensión social, es portadora de sentido, ya sea en la continuación del recorrido del alumno, ya sea en su vida cotidiana o profesional. No se trata de un aprendizaje “escolar”.

3. Hace referencia a una **categoría de problemas** específicos a la disciplina, o a un conjunto de disciplinas, de las que hemos especificado algunos parámetros.

4. Es **nueva** para el alumno.

Estas características permiten la distinción, por ejemplo, de lo que en matemáticas y en ciencias distingue de una parte, el ejercicio, la simple aplicación de una regla o de una teoría y, de otra parte, la resolución de problemas, es decir, el ejercicio de la competencia propiamente dicho.

Hay propiamente ejercicio de la competencia si el problema a resolver moviliza un conjunto de conocimientos, de reglas, de operadores, de fórmulas, ... de los cuales el alumno está obligado, además, a identificar aquellos que intervienen en el problema, en el cual se encuentran datos “parásitos”, que tienen un carácter significativo para el alumno/estudiante en términos de proyecto, de una implicación a fondo de parte de él, de una toma de conciencia del problema sobre la realidad, ... Si no, se queda en la simple aplicación.

3.5. ¿Y la evaluación de las adquisiciones de los alumnos?

¿Es necesario evaluar las competencias, los conocimientos o las capacidades? La pregunta es importante. Citemos la frase desde ahora célebre de Jean-Marie DE KETELE: “Dime tú cómo evalúas, yo te diré a quién formas”. La respuesta a la pregunta formulada pertenece, sin embargo, a los responsables de la redacción de los currículos, ya sea a nivel político (lo que se denomina nivel macrosocial), o a nivel del establecimiento escolar (el nivel organizacional). Son ellos a quienes les compete pronunciarse sobre el objeto de la evaluación y, en particular, sobre la evaluación certificativa: competencias, conocimientos y/o capacidades.

Una cosa es clara: si se decide la evaluación del alumno en términos de competencia, la situación de evaluación es del mismo tipo que la situación de integración. Dicho de otro modo, ella debe ser la imagen fiel de la situación en la que el alumno ejercita la competencia.

En algunos cursos, la situación de aprendizaje de la integración es confundida con la situación de evaluación, ya sea por una opción o por falta de tiempo. Son los cursos en los cuales se invita al alumno, en términos de aportes diversos, a realizar un trabajo personal que movilice el conjunto

de adquisiciones a través de las cuales él pone de manifiesto su competencia. Es el caso, por ejemplo, de un trabajo en el cual el alumno debe mostrar su competencia para preparar y presentar una exposición oral sobre un tema dado en el cual él debe movilizar un conjunto de conocimientos y de “saber-hacer” adquiridos.

Es el caso igualmente de una memoria³ de fin de estudios, en la cual el estudiante debe mostrar su competencia para llevar a cabo una investigación en la disciplina elegida.

De cierta manera, la situación de aprendizaje de la integración puede ser vista como una situación de evaluación “en blanco”.

EN CONCLUSIÓN

Capacidades y competencias: ¿una cuestión de terminología?

Si es una cuestión de terminología, no tiene mucha importancia. Por el contrario, lo que sí tiene importancia es saber qué es lo que se busca desarrollar. Hemos establecido como implicación mayor de nuestros sistemas educativos del mañana la tensión entre, de una parte, una enseñanza de tipo generalista basada esencialmente en el desarrollo de conocimientos y capacidades, encaminados a dotar al alumno de adquisiciones, potentes quizá a largo plazo, pero poco operacionales y, de otra parte, una enseñanza de tipo más específico, más funcional, basada más bien sobre el desarrollo de las competencias, que lleva al alumno a “volver a invertir” las adquisiciones en situaciones significativas. No se trata de una cuestión de terminología sino más bien del modo de examinar las prácticas de clase.

Una complementariedad en los enfoques

Sin embargo, no hay que pensar que el enfoque a través de las capacidades y el enfoque a través de las competencias son incompatibles, lejos de ello. Los dos están íntimamente unidos, incluso son complementarios, y esto por dos razones.

En primer lugar, se ha visto que una competencia se desarrolla porque las capacidades que la fundamentan se ejercitan progresivamente sobre situaciones variadas y de ahí que esas capacidades se vuelvan cada vez más operacionales.

Pero hay otra razón. Algunas investigaciones realizadas recientemente, mostrarían que las capacidades en sí mismas se desarrollarían mejor en el caso en que los alumnos hayan sido confrontados a situaciones agudas, es decir, que ellos hayan tenido la ocasión de ejercitar las competencias. Las capacidades se apoyan, a su vez, sobre las competencias. Su dominio a largo

³ En Bélgica, el término « memoria » (mémoire) corresponde al término tesina en español: se trata de un trabajo de fin de estudios a nivel universitario. (Nota del traductor).

plazo pasa por un aprendizaje de las competencias, y necesita que el alumno haya estado confrontado a una variedad de situaciones.

Una enseñanza eficaz descansaría sobre un acertado equilibrio entre una adquisición de conocimientos cuidadosamente seleccionados, un desarrollo de capacidades, transversales por naturaleza, y un desarrollo de competencias, mejor orientadas, centradas en una “ re-utilización ” en situación de adquisición de todo tipo: conocimientos, capacidades, automatismos, actitudes, adquisiciones de experiencia.

Una búsqueda de sentido

¿Cómo lograrlo? En primer lugar, *jugando sobre la variedad*, explotando al máximo la diversidad, a través de todas las formas según las cuales ella se manifiesta: diversidad de enfoques disciplinarios, diversidad de puntos de vista, diversidad de contextos, diversidad de alumnos, diversidad de culturas, diversidad de profesores y de estilos de enseñanza, pero también diversidad de contenidos y de situaciones.

Luego, *apoyándose en la integración*, es decir, explotando todos los momentos propicios para la creación de vínculos entre las distintas adquisiciones y, sobre todo, evitando hacer un callejón sin salida sobre las situaciones de integración, que son para el alumno una de tantas ocasiones para movilizar, para volver a utilizar, para articular un conjunto de adquisiciones, de forma significativa.

No se trata de otra cosa que de una nueva búsqueda de sentido, a la vez en continuidad y en ruptura con las prácticas actuales, con el fin de reflexionar nuevamente sobre el lugar que ocupa la escuela en la sociedad, pero también con el fin de dar una respuesta al problema de la motivación de los alumnos. Porque, después de todo, al reflexionar acerca de la escuela no se está planteando una y otra vez, en términos de semejanzas y diferencias, la cuestión del sentido, del sentido para la sociedad en que se inscribe y prefigura la escuela, pero también del sentido para los alumnos que son los primeros beneficiarios y, sobre todo, los principales actores?

BIBLIOGRAFÍA

- BERNAERDT, DELORY, GENARD, LEROY, PAQUAY, REY, ROMAINVILLE, WOLFS** (1997). A ceux qui s'interrogent sur les compétences et sur leur évaluation. (A aquellos que se preguntan por las competencias y por su evaluación). *Forum*, mars 1997, 21-27.
- DE KETELE, J.-M.** (1997). Les compétences en première candidature. *Des savoirs... aux compétences*. (Las competencias en la primera candidatura. *De los saberes... a las competencias*). (*Rapport de la journée de l'enseignement secondaire du 15 octobre 1997*). Louvain-la-Neuve : IPM, 16-20.
- DE KETELE, J.-M.** (1996). L'évaluation des acquis scolaires : quoi ? pourquoi ? pour quoi ? (La evaluación de las adquisiciones escolares: qué? por qué? para qué?), *Revue Tunisienne des Sciences de l'Éducation*, 23, 17-36.
- DELORY, C.** (1994). L'intégration des savoirs (La integración de los saberes), *Forum*, mars 1997, 21-27.

- GARDNER, H.** (1984). *Formes de l'Intelligence* (Formas de la inteligencia), Odile Jacob.
- GERARD, F.-M.** (1998). E... comme Évaluation ou Enseignement. Pour un élargissement de la qualité des systèmes éducatifs (E como Evaluación o Enseñanza. Para una extensión de la calidad de los sistemas educativos), (document inédit).
- GUITTET, A.** (1994) *Développer les compétences* (Desarrollar las competencias), Paris : ESF.
- LE BOTERF, G.** (1995). *De la compétence : essai sur un attracteur étrange* (De la competencia: ensayo sobre un extraño atractivo), Paris : Les Editions d'Organisation.
- MEIRIEU, PH.** (1987, 5ème édition 1990). *Apprendre ... Oui, mais comment?* (Aprender ... Sí, pero cómo?), Paris : ESF.
- PERRENOUD, P.** (1997). *Construire des compétences dès l'école* (Construir las competencias desde la escuela), Paris : ESF.
- PERRENOUD, P.** (1998). Construire des compétences : est-ce tourner le dos aux savoirs (Construir las competencias: es darle la espalda a los saberes), (à paraître dans *Résonances*).
- ROEGERS, X.** (1997). *Analyser une action d'éducation ou de formation.* (Analizar una acción de educación o de formación), Paris-Bruxelles : De Boeck Université.
- VANDENSCHRICK, J.** (1997). De l'école conçue comme un lieu de transmission des savoirs à l'école conçue comme un lieu d'installation des compétences. Que signifie ce changement de "paradigme pédagogique" ? In : *Des savoirs... aux compétences* (De la escuela concebida como lugar de transmisión de saberes a la escuela concebida como lugar de "instalación" de las competencias. Qué significa este cambio de "paradigma pedagógico" ? En: De los saberes...a las competencias), (*Rapport de la journée de l'enseignement secondaire du 15 octobre 1997*). Louvain-la-Neuve : IPM, 7-10.