

Sistematización del E-Foro acerca del Enfoque por Competencias.

Relevancia del concepto de competencia

Los investigadores del *Observatoire des réformes en éducation (ORÉ)* de *Québec Université at Montreal (UQAM)* se han interesado especialmente acerca de la relevancia del concepto de competencia en educación, principalmente a partir del cuestionamiento de Cardinet¹ (1982: 158), quien se pregunta si el concepto de competencia es un concepto “pre-científico, casi sin sentido”. Asimismo, el interés de los investigadores en el concepto de competencias se basa en las observaciones de otros autores tales como Delory² (1992: 74), que se centra en “su rasgo polisémico” o De Ketele³ (2000:188), quien afirma que se trata de “un concepto débil ya que con demasiada frecuencia se refiere únicamente a contenidos o bien a algunas capacidades poco claras, o incluso únicamente a objetivos específicos”.

En consecuencia, los investigadores se preguntaron hasta qué punto es relevante utilizar el concepto de competencia como un principio organizador del programa de estudios, cómo este concepto es percibido en los distintos países o regiones alrededor del mundo y cuáles son las críticas que actualmente se hacen en este sentido.

Con estos interrogantes como disparadores del debate, el segundo E-Foro organizado por la *International Bureau of Education (IBE)* que se llevó a cabo desde el 20 de noviembre hasta el 15 de diciembre de 2006 acerca del Enfoque por Competencias recibió los aportes de un gran número de participantes involucrados en la Educación provenientes de 46 países de todas las regiones del mundo, quienes expresaron sus opiniones y experiencias al respecto.

¹ Cardinet, J (1982), *Compétences, capacités, indicateurs: quel statut scientifique?*, en CEPEC International, *Actes des rencontres sur l'évaluation: Objectifs, compétences, indicateurs: quelles implications pour l'évaluation formative?* Lyon: CEPEC International Documentation, 151-159.

² Delory, C. (1992), *Quelle taxonomie des compétences scolaires utiliser dans une banque d'item,* en *Pédagogies*, (5) 71-100

³ De Ketele, J.M (2000). *En guise de synthèse: convergente autour des compétences*, en Ch., Bosman, F-M Gérard et X, Roegiers, (éds), *Quel avenir pour les compétences?* Bruxelles: De Boeck Université, 187-191).

En relación al concepto de competencia y a la posibilidad de que pueda convertirse en el principio organizador de los programas de estudio, se señala que ⁴“este es un concepto muy amplio y las teorías en relación al él no son perfectas. La premisa de que el concepto de competencia se convierta en el organizador de los programas de estudio presenta fundamentos teóricos. Al mismo tiempo, debería reflejar la idea de que los objetivos de la enseñanza se encuentran centrados en los alumnos con vistas a desarrollar por completo sus competencias en lugar de únicamente formarlos en conocimientos.”

Por otra parte, se expresa que el concepto de competencia se puede definir como ⁵“la combinación de componentes personales (conocimientos, habilidades cognitivas, motivación, actitudes, emociones), componentes sociales (conocimientos de los contextos) y conductas (acciones, comportamientos, iniciativas, guiados por fines u objetivos)”. Asimismo, algunos participantes acuerdan que el enfoque por competencias ⁶“puede ser un organizador curricular que permita a los niños y jóvenes encontrar utilidad a lo que aprenden en el sistema educativo, hacerlo significativo para ellos y para la sociedad en la que se desenvuelven”.

Muchos participantes han enriquecido este foro con las definiciones del concepto de competencia con la que ellos y sus equipos han trabajado. Entre otras versiones, se ha definido como las ⁷“capacidades complejas que integran actitudes y capacidades intelectuales y procedimentales y que permiten una actuación eficiente en la vida diaria y en el trabajo.” Queda evidenciado en el E- foro que es necesario llegar a un acuerdo respecto de la aceptación de un concepto de competencias que ⁸“supone una discusión sobre los diferentes conceptos existentes y seleccionar aquel que va con lo que queremos planificar”. Cabe destacar que se ha señalado reiteradamente la dificultad respecto de la operativización del currículum formulado.

⁴ Ren Youqun y Wang Haifang de Shanghai, China

⁵ Natalia Mojoyovich de Alvarado de Lima, Perú

⁶ Lilita Jabif de Montevideo, Uruguay

⁷ Nery Luz Escobar Batz de Lima, Perú

⁸ Nery Luz Escobar Batz de Lima, Perú

Varias opiniones convergen en que ⁹“todos los actores del sistema educativo deben ponerse de acuerdo en una comprensión del concepto y hacerlo operativo como requisito indispensable para que el enfoque por competencias sea exitoso.”

Otra de las dificultades percibidas radica en la confusión que existe entre los términos “competencias” y “habilidades” (o capacidades). Mientras algunos consideran que ¹⁰“habilidad se refiere a saber hacer y competencia, a saber actuar” otros, entienden que ¹¹“competencia no es saber hacer sino más bien saber resolver problemas vinculados con la materia o campo disciplinario” y ponen énfasis en la cantidad de competencias a desarrollar, es decir, cuántas competencias se deberían desarrollar en una determinada materia o campo disciplinario. Se afirma, por ejemplo, que las lógicas de las que se trate son diferentes según la cantidad de competencias a desarrollar: ¹²“si se espera desarrollar de 20 a 30 se trata de una lógica de desarrollo de objetivos específicos, de 5 a 15 es una lógica de desarrollo de habilidades generales y si fueran 2 o 3, entonces se trata de una lógica de competencias”.

Por otro lado, también se hace referencia a la importancia de darle ¹³“un sentido y una proyección al concepto que lo permita entender, ver y operar como un instrumento de mejora de la calidad de los diseños y de las implementaciones curriculares”. Como ya se ha señalado, quienes han participado de este E-Foro ratifican la necesidad de llegar a un acuerdo acerca del concepto de competencia y muchos, hacen referencia a la gran controversia que se ha suscitado en torno a este tema. En Honduras, por ejemplo, se ha generado cierta polémica, identificando el concepto de competencias básicas como los ¹⁴“rendimientos que todos los educandos independientemente de las condiciones y sus propias características están obligados a alcanzar”. Varios aportes indican que el concepto sigue siendo trabajado y que ¹⁵“es necesario que se desarrolle un proceso de construcción e implementación del concepto.”

Colegas atestiguan que el concepto de competencias efectivamente ha cobrado más fuerza en los últimos años. A fin de ejemplificar esta tendencia, aseguran que el

⁹ Liliana Jabif de Montevideo, Uruguay

¹⁰ Nery Luz Escobar Batz de Lima Perú

¹¹ Xavier Roegiers de Louvain-la-Neuve, Bélgica

¹² Xavier Roegiers de Louvain-la-Neuve, Bélgica

¹³ Renato Operti - Moderador Idioma Español

¹⁴ Karla Raudales de Tegucigalpa, Honduras

¹⁵ Natalia Mojevovich de Alvarado de Lima, Perú

concepto ¹⁶“aparece en casi todas las tesis doctorales que se defienden en Ciencias Pedagógicas actualmente en Cuba”. Asienten también en la necesidad de llegar a un acuerdo en cuanto a su significado y consideran que el concepto ¹⁷“abarca, como mínimo, conocimientos, habilidades, valores y aptitudes.” Estos colegas han volcado en el foro su preocupación por el entendimiento del concepto como algo general e insisten en que el concepto también incluye aquellas peculiaridades que hacen a lo singular, ¹⁸“lo individual de cada ser humano”.

Otra posición indica que queda en manos de los sistemas educativos que el concepto de competencias cobre o no más fuerza. Según esta visión, es esencial que las competencias no sean ¹⁹“meramente decorativas”. En esta dirección, se interviene en la clarificación del concepto en contraste con el concepto de habilidades explicando que ²⁰“una competencia incluye necesariamente un cierto número de capacidades, pero ninguna capacidad puede incluir una competencia dado que una capacidad no se encuentra contextualizada”. Con vistas a llegar a un consenso, nuevas definiciones siempre dentro de la misma línea son expuestas por los participantes del foro. A modo de ejemplo, se comparte la definición de competencias expresada en el Currículum Nacional Base de Guatemala: ²¹“capacidad o disposición que ha desarrollado una persona para afrontar y dar solución a problemas de la vida cotidiana y generar nuevos conocimientos”.

Por su parte, otros aportes se refieren especialmente a la significación que cada país o sociedad hace del concepto. En esta dirección, se manifiesta que ²²“puede servir como principio organizador de los programas de estudios en tanto se construya y signifique en un marco institucional, cultural, social y académico determinado.” Más definiciones del concepto de competencias se suman al E-Foro tales como ²³“el desempeño efectivo en un campo de acción específico” y se considera que, a nivel universitario, existe un marco teórico poco conocido al respecto. Siguiendo con la idea acerca de si el concepto

¹⁶ Gaspar Barreto Argilagos, Ramón Blanco Sánchez y José Manuel Ruiz Socarras de Camaguey, Cuba

¹⁷ Gaspar Barreto Argilagos, Ramón Blanco Sánchez y José Manuel Ruiz Socarras de Camaguey, Cuba

¹⁸ Gaspar Barreto Argilagos, Ramón Blanco Sánchez y José Manuel Ruiz Socarras de Camaguey, Cuba

¹⁹ Xavier Roegiers de Louvain-la-Neuve, Bélgica

²⁰ Philippe Jonnaert de Montreal, Canadá

²¹ Mónica Flores de Guatemala

²² Gustavo Hawes de Talca, Chile

²³ Fabiana Grinsztajn de Buenos Aires, Argentina

ha tomado más fuerza o no, se plantea que ²⁴“existen dos fenómenos antagónicos en relación al concepto de competencias: hay una falta de reflexión sobre la polisemia del concepto y de manera simplista se lo rechaza por su semejanza con la pedagogía por objetivos o se concibe este enfoque curricular como la panacea que resolverá los problemas que actualmente sufren los sistemas educativos.”

Finalmente, ante el cuestionamiento acerca de la validación del enfoque y del concepto, se concluye en que es necesario poder contar con marcos conceptuales plurales y de gran amplitud que vayan clarificando el concepto, en tanto ²⁵“no hay tal evidencia concluyente que permita afirmar o descartar totalmente un enfoque sino elementos de referencia”

Competencias y Situaciones

Los investigadores de la ORÉ también detectaron que en la mayor parte de los programas de estudio las situaciones sobre las cuales se desarrollan las competencias están ausentes y criticaron esta tendencia, señalando que ²⁶“la situación constituye tanto el origen como el criterio de la competencia”. En consecuencia, las situaciones de ninguna manera pueden ser ignoradas y si permanecen como un “elemento virtual” las competencias se desvanecen. Los investigadores consideran esta falencia de los programas de estudio uno de los problemas más significativos a la hora de trabajar con un enfoque por competencias. La dificultad para introducir situaciones dentro de las prácticas del aula es uno de los temas de mayor preocupación en el E-Foro y las opiniones y experiencias plasmadas por los participantes convergen en la contextualización como un elemento imprescindible en la construcción de competencias.

En este sentido, se señala que la competencia se desarrolla en situaciones, por lo tanto, ²⁷“si pudieran crearse las situaciones en las que la competencia humana pueda realmente desarrollarse, la competencia podría posiblemente convertirse en la organizadora de los programas de estudio. Las situaciones auténticas están más cerca de

²⁴ Liliana Jabif de Montevideo, Uruguay

²⁵ Renato Operti – Moderador Idioma Español

²⁶ Philippe Jonnaert de Montreal, Canadá

²⁷ Ren Youqun y Wang Haifang de Shanghai, China

las experiencias de vida de los alumnos y, por lo tanto, son muy útiles para movilizar sus sentidos y experiencias”. El foro nos proporciona dos modos de crear situaciones en la enseñanza: proporcionar situaciones para actividades específicas y proporcionar los recursos de aprendizaje. Siempre es menester acercarse tanto como sea posible a la realidad. ²⁸“La competencia sitúa el aprendizaje significativo de un estudiante, atribuyendo el significado de lo que debe aprender de acuerdo a la situación contextual, a partir de lo que ya conoce.” Es clave poder definir ²⁹“situaciones complejas que movilicen varios tipos de recursos y articulen varios contenidos disciplinares” ya que ³⁰“no se sabe cómo definir las situaciones o cómo decodificar las acciones de las personas en situación; la dificultad reside no tanto en la falta de comprensión del concepto, sino en cómo hacerlo operativo”. Los conceptos teóricos aprendidos deben poder decodificarse a fin de ser aplicados en la práctica cotidiana. El concepto mismo de competencia ³¹“se fundamenta en la interacción de tres elementos contribuyentes: el individuo, el área de conocimiento y el contexto”.

Sin duda alguna, queda evidenciado en este E-Foro el rol que cumplen las situaciones en el enfoque por competencias y, por lo tanto, lo fundamental de la contextualización. Las mayores dificultades se visualizan cuando ³²“no se puede transmitir el contexto con claridad y el alumno no puede llevar ese tema a la práctica”. Queda expresado además que se debe traer situaciones de la vida real al aula dando significado al aprendizaje y no perder de vista el rol central que cumplen las situaciones, dado que ³³“construyen el nexo necesario entre el conocimiento tal como se aprendió en la clase y el conocimiento tal como se experimenta en la vida diaria”.

Muchas han sido las experiencias compartidas en este E-Foro y muchas las ideas que invitan a la reflexión. Una conclusión importante tiene que ver con la necesidad y el deseo de que ³⁴“los alumnos, una vez fuera de la escuela, sean capaces de manejar con eficiencia una serie de situaciones de la vida diaria, para que, al menos en un nivel mínimo, puedan sobrevivir en sus entornos”. Asimismo, se ha observado a partir de

²⁸ Natalia Mojarovich de Alvarado de Lima, Perú

²⁹ Liliana Jabif de Montevideo, Uruguay

³⁰ Liliana Jabif de Montevideo, Uruguay

³¹ Mónica Flores de Guatemala

³² Harish Yadav de Rishikesh, India

³³ Johanne Barrette de Montreal, Canadá

³⁴ Philippe Jonnaert de Montreal, Canadá

distintas experiencias al respecto que ³⁵“las situaciones a partir de las cuales se construyen los programas al comienzo deben corresponderse con aquéllas para las cuales los alumnos vienen a capacitarse.”

Así como las situaciones juegan un papel clave en el desarrollo de competencias, se introdujo en la discusión la idea de Problemas Profesionales, en especial, en el nivel universitario. A partir de allí, estos conceptos se ponen en relación, y se ha observado que ³⁶“es práctica común el diseño de planes de estudios universitarios y de currículos en general, a partir de Situaciones Profesionales, de los cuales se formulan determinados Problemas Profesionales que sirven de base al diseño. Es por eso importante el papel que juegan las Situaciones y los Problemas Profesionales en el proceso de formación del profesional y en general en el diseño de los currículos”. En esta línea, se hace referencia a la noción del tiempo: ³⁷“si entrenamos al estudiante con situaciones concretas, de la actualidad, tal vez su formación sea obsoleta al graduarse. Sin embargo, hay situaciones muy estables que bien pueden ser tomadas como núcleo del proceso de formación”.

En definitiva, el E-Foro ha probado que existe un gran consenso sobre la premisa de que no existe competencia sin situaciones. El interrogante que surge en el análisis es acerca de si existe uno o varios caminos para lograr situaciones. En respuesta, se asegura que hay varios caminos y se asegura que ³⁸“Una situación no se puede desarrollar sin conocimiento; por otro lado, el conocimiento no se puede construir separado de las situaciones que permiten desarrollar competencias. La importancia de las situaciones trae simplemente *buen sentido* a las clases. Por definición, una persona se encuentra siempre ‘situada’. Es la base de su existencia y su desarrollo”.

Competencias y Teorías de Acción: Redacción de competencias en los currículos y desarrollo de competencias en las aulas.

El tercer punto de discusión que proponen los investigadores de ORÉ es aquel que se refiere al exceso de énfasis en los programas de estudio que se percibe en los discursos actuales. Pareciera ser que se ha generado una tendencia a reducir las competencias a la

³⁵ Philippe Jonnaert de Montreal, Canadá

³⁶ Gaspar Barreto Argilagos, Ramón Blanco Sánchez y José Manuel Ruiz Socarras de Camaguey, Cuba

³⁷ Gaspar Barreto Argilagos, Ramón Blanco Sánchez y José Manuel Ruiz Socarras de Camaguey, Cuba

³⁸ Philippe Jonnaert de Montreal, Canadá

redacción de los contenidos de un programa de estudios. En este sentido, los investigadores aseguran que ³⁹“diferentes estudios demuestran que el concepto de competencia se encuentra mucho más relacionado a las teorías de acción que a las teorías del currículum: las competencias se desarrollan en una situación dada a través de las acciones y reflexiones de la persona”. En consecuencia, los investigadores se preguntan si es más importante saber cómo describir una competencia en un programa de estudios o saber establecer situaciones para el desarrollo de competencias por parte de los alumnos. Este interrogante fue respondido vivamente por los colegas que han participado de este E-Foro de alcance internacional. Se advierte, por ejemplo, que el desarrollo de competencias en las aulas es promovido en algunos currículos y no en otros. En algunos casos, ⁴⁰“las competencias son meramente ‘decorativas’. No impulsan cambios en las prácticas por varias razones: parecen demasiado numerosas, demasiado abstractas o demasiado difíciles de evaluar. En otros currículos, las competencias están impulsando cambios no por sí mismas sino por lo que el sistema decide hacer con ellas”.

La noción de abstracción resulta reiterativa y de gran interés. En ocasiones, pareciera ser que las competencias fueran entidades “abstractas”, “virtuales” o “híbridas” y de este modo, se alejan cada vez más de la realidad y de la acción llevada a cabo por los alumnos. Esto representa una gran preocupación y es en este sentido en que se advierte acerca de la redacción de las competencias en los programas de estudios. ⁴¹“Si nos mantenemos en un alto grado de abstracción, inventariando y sumando competencias, como listados que engrosan los ya sobrecargados programas de las disciplinas, sin una vinculación clara con las finalidades y los objetivos que persigue el sistema educativo, corremos el riesgo de quedarnos en un ejercicio retórico sin anclaje programático ni incidencia real en las prácticas de aula”. La idea de lo abstracto se posiciona en este foro como el opuesto a aquello “concreto”, es decir, aquello que se presenta con claridad y que se observa en la práctica real. Muchos consideran de gran relevancia hacer efectivo este pasaje del discurso tecnicista a la reflexión pragmática. ⁴²“Parece que la idea de acción en la situación es positiva porque nos conduce a la idea de práctica concreta del

³⁹ Jonnaert, Ph., Barrette J. Masciotra, D., Mane, Y. (2006). *La compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée, ou la nés de ce conceptà celui de l'agir compétent*. Genève : BIE/UNESCO

⁴⁰ Xavier Roegiers de Louvain-la-Neuve, Bélgica

⁴¹ Renato Operti – Moderador Idioma Español

⁴² Johanne Barrette de Montreal Canadá

alumno”. Sin embargo, y a pesar de que el E-Foro ha evidenciado un gran consenso acerca de la importancia de saber cómo crear situaciones, también han surgido visiones que “reivindican” la descripción de competencias y la ponen en relación con el problema de la “operatividad”, que ha sido mencionado en múltiples oportunidades por los participantes del foro. De este modo, se ha expresado además que ⁴³“la descripción de competencias no puede ser ignorada dado que la descripción precisa de competencias proporciona una orientación en la creación de situaciones y con dicha descripción, el desarrollo de la competencia se torna operativo”.

Por otra parte, también se ha manifestado que ⁴⁴“el debate sobre si el enfoque por competencias se sitúa entre las teorías de la acción o las del currículum parece estar lejos de la agenda de discusión educativa para aquellos que deben implementar los cambios”. Los investigadores de ORÉ, según su propia experiencia, consideran que la redacción de competencias en los currículos es un tema subordinado al desarrollo de competencias en el aula. El foco de atención se ubica entonces en la búsqueda de enfoques pedagógicos y didácticos para el desarrollo de competencias de los alumnos en el aula. Pese a las diferencias, resulta claro que existe acuerdo en cuanto al surgimiento de un paradigma de la acción y la práctica, más centrado en el alumno y en dirección a una perspectiva constructivista.

Pedagogía desde un enfoque por competencias y Pedagogía por objetivos

Un tema de gran resonancia que se ha observado en este E-Foro, y objeto de un interesante intercambio de opiniones, es aquel en relación a la Pedagogía por Objetivos (PPO). La discusión se construye sobre si existe compatibilidad o no entre un enfoque por competencias y un enfoque de Pedagogía por objetivos. Los investigadores de ORÉ cuestionan y sospechan de aquellas reformas que buscan encuadrarse dentro de una lógica de competencias pero al mismo tiempo, pierden de vista elementos fundamentales tales como la contextualización debido a una aplicación exacerbada de la PPO. Se explica que de seguir esta tendencia, de volcar en currículos por competencias ⁴⁵ “vocabularios híbridos, mezclando conceptos de la PPO con conceptos basados en

⁴³ Wang Haifang de Shanghai, China

⁴⁴ Liliana Jabif de Montevideo, Uruguay

⁴⁵ Philippe Jonnaert de Montreal, Canadá

una lógica por competencias”, estos modelos ⁴⁶“están condenados a desaparecer a corto o mediano plazo”. Este planteo invita a la reflexión y de este modo, despierta cierta polémica entre los participantes del foro.

Muchas opiniones se han sumado a la crítica de los investigadores de ORÉ en cuanto a que muchos de los planes de estudio supuestamente encuadrados en un enfoque por competencias terminan por no ir mucho más allá de variantes de la PPO, debido a que ⁴⁷“no se sabe cómo plantear las situaciones y entonces se vuelve a ‘caer’ en la PPO”.

Mucho se ha expresado la confusión que se generó en los distintos países este pasaje de objetivos a competencias. Algunas opiniones manifiestan que las propuestas de competencias llevadas a cabo no son más que ⁴⁸“los mismos contenidos de siempre bajo otros títulos o formatos”. En algunos casos, se recurre a la taxonomía de Bloom considerándola ⁴⁹“muy clara al presentar al aprendizaje como un proceso vertical que hace más fácil que los maestros que no tienen mucha formación académica lo comprendan”.

En contraposición al planteo de los investigadores de ORÉ, otros aportes muestran una perspectiva distinta al respecto, hacen referencia a trabajos en los que se conjuga tanto el enfoque por objetivos como el enfoque por competencias y aseguran no ver la incompatibilidad entre ambos enfoques. De esta manera, colegas señalan -sobre la base de su experiencia en el nivel universitario- no ver ⁵⁰“como antagónicas una organización por derivación de objetivos, y otra por problemas profesionales, donde esta última es casi equivalente a una estructuración por competencias, si se consideran las competencias profesionales requeridas para enfrentar con un correcto desempeño, los grandes problemas de la profesión. El objetivo de la carrera debe tener gran nivel de generalidad, así como los objetivos de las disciplinas involucradas, necesarias para dicha carrera”. En esta misma línea de pensamiento, se introduce en el debate un modelo llamado “Pedagogía de Integración”, en donde distintos métodos pedagógicos se integran a fin de desarrollar recursos para las competencias. Se explica: ⁵¹“Puede ser la PPO, puede ser la pedagogía de proyectos, pueden ser investigaciones llevadas a cabo

⁴⁶ Philippe Jonnaert de Montreal, Canadá

⁴⁷ Liliana Jabif de Montevideo, Uruguay

⁴⁸ Fabiana Grinsztajn de Buenos Aires, Argentina

⁴⁹ Susan Bellamy de Guatemala

⁵⁰ Gaspar Barreto Argilagos, Ramón Blanco Sánchez y José Manuel Ruiz Socarras de Camaguey, Cuba

⁵¹ Xavier Roegiers de Louvain-la-Neuve, Bélgica

por los alumnos. En determinado momento del año el docente deja de desarrollar recursos y le pide a los alumnos que individualmente resuelvan situaciones complejas que movilicen los recursos aprendidos” y se agrega que ⁵²“se basa en la idea de que un sistema educativo no puede progresar sin innovaciones progresivas”. Con esta presentación, se intenta probar que ambos enfoques pueden complementarse.

A lo largo de la discusión, se insiste sobre la idea de compatibilidad o complementariedad de enfoques, alegando que los estudiantes en primaria, por ejemplo, necesitan conocimientos sistemáticos y estructurados para obtener herramientas básicas y así desarrollar competencias. Se sostiene que ⁵³“los estudiantes pueden obtener esas competencias a través diferentes caminos, especialmente, a través de prácticas inspiradas en la pedagogía por objetivos”.

Los docentes frente a las reformas educativas

Resulta clave la reflexión acerca de la reacción de los docentes frente a estas reformas educativas que apuntan hacia un enfoque pedagógico por competencias, y si se encuentran realmente preparados para adoptar dichas reformas. Sobre este punto, los investigadores de la ORÉ han observado, sobre la base de su propia experiencia, que ⁵⁴“los docentes no están preparados para adoptar una reforma mientras que la anterior aún no se ha logrado o implementado. Deberíamos darle tiempo a los docentes para que se adapten a las reformas, no deberíamos ser compulsivos y tratar de introducir el enfoque por competencias a cualquier costo cuando no hay tiempo para hacerlo porque entonces no funcionará”.

Queda expresado en el debate que el enfoque por competencias no es la panacea. No se trata de la solución a todos los problemas educativos sino de introducir la complejidad en el aula. El pasaje de un enfoque a otro significa un cambio rotundo para los docentes y es necesario que se encuentren preparados para recibirlo. En consonancia con esto, se señala que ⁵⁵“los docentes no estaban realmente involucrados en todo el proceso de implementación de reformas”, las cuales ⁵⁶“se implementaron con demasiada frecuencia

⁵² Xavier Roegiers de Louvain-la-Neuve, Bélgica

⁵³ François-Marie Gérard de Louvain-la-Neuve, Bélgica

⁵⁴ Philippe Jonnaert de Montreal, Canadá

⁵⁵ Chen Yuting de Tianjin, China

⁵⁶ Chen Yuting de Tianjin, China

y las ‘nuevas ideas’ fueron demasiadas como para que los docentes las entendieran”. Otras opiniones en el foro manifiestan que ⁵⁷“cualquier enfoque efectivo será bienvenido y finalmente, aceptado” no obstante, “hay que ir a los hechos”.

Asimismo, no sólo los docentes deben estar preparados para tratar con la reforma sino que todos los actores del sistema educativo deben estar involucrados al comienzo del proceso de reforma. Además de estas observaciones, los investigadores de ORÉ explican que los docentes deben redactar sus programas con un enfoque constructivista. ⁵⁸“El proceso debe estar bajo el control de los docentes y guiado por especialistas. Si no están involucrados, los docentes rechazan la reforma a la cual consideran salida de la nada. Los docentes deberían poder utilizar este enfoque en situaciones no complejas. Se les debería dar tiempo para construir los nuevos conocimientos a partir de lo que ya conocen y a partir de su práctica”.

Este enfoque nace dentro de un nuevo paradigma de la educación y es en esta dirección que cabe reflexionar si ⁵⁹“manejan los docentes y/o estudiantes el modo cómo se combinan las competencias con los pilares de la educación del siglo XXI: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir y aprender a ser”. Tal como se ha mencionado anteriormente, el alto grado de abstracción de los programas de estudio, el desconocimiento acerca de cómo plantear situaciones, la incertidumbre acerca de qué herramientas utilizar para llevar a cabo actividades que movilicen recursos, entre otros factores, generan gran confusión entre los docentes. En este línea, el E-Foro ha despertado una serie de interrogantes: ⁶⁰“¿qué actividades se deben realizar para enseñar/aprender los componentes de la competencia? ¿Cómo y cuando se deben llevar a cabo?”. En relación a estos interrogantes, muchas respuestas y sugerencias han surgido de los aportes al foro: ⁶¹“El docente en la programación de aula, debe desarrollar actividades que respondan al objetivo de cada unidad del programa, relacionando las competencias con los contenidos específicos”. Del mismo modo, se ha sugerido que ⁶²“en lugar de permanecer en el registro preceptivo, comencemos y nos quedemos en el registro descriptivo y tomemos conciencia de las grandes dificultades

⁵⁷ Wenkai Hu de Shanghai, China

⁵⁸ Philippe Jonnaert de Montreal, Canadá

⁵⁹ Natalia Mojoyovich de Alvarado de Lima, Perú

⁶⁰ François-Marie Gérard de Louvain-la-Neuve, Bélgica

⁶¹ Natalia Mojoyovich de Alvarado de Lima, Perú

⁶² Xavier Roegiers de Louvain-la-Neuve, Bélgica

que atraviesan los docentes cada día mientras cambian sus prácticas en el aula”. También se ha detectado en la discusión el interés respecto de la evaluación de competencias. ⁶³“La implementación de un currículo organizado por competencias ha sido bien recibido por los y las docentes, sin embargo el cuestionamiento relacionado con este tema se centra en cómo se puede evaluar una competencia, cómo lograr el cambio entre la concepción de medición y la evaluación formativa”

⁶⁴“Paciera necesario pensar en metodologías que ayuden a los docentes a elaborar situaciones complejas que faciliten la construcción de competencias y su evaluación, porque éste sigue siendo un problema sin resolver”.

Finalmente, existe un acuerdo en cuanto a que la reforma representa un cambio de paradigma cuya implementación no es sencilla. Los docentes necesitan el respaldo de especialistas y todos los actores del sistema educativo deberán involucrarse. Sobre este punto se han pronunciado los participantes del E-Foro, señalando que existe ⁶⁵“muchísima confianza en la capacidad de los docentes para facilitar el aprendizaje, lo hacen diariamente y de manera muy efectiva, pero necesitan estar acompañados, respaldados y formados adecuadamente para implementar tales reformas”, es decir, ⁶⁶“es importante proporcionarle a los docentes situaciones a partir de las cuales los alumnos desarrollarán aprendizajes”. No sólo es necesario que los docentes estén acompañados sino también no perder de vista cómo impacta el nuevo enfoque en su identidad profesional. Se ha explicado de este modo: ⁶⁷“el solo hecho de capacitar en el nuevo enfoque parece ser insuficiente si se hace caso omiso de la historicidad docente y de su necesario desarrollo profesional en el tiempo, de convencer, de experimentar y de interiorizar en torno a lo propuesto. El tema es más amplio que la sola confrontación de enfoques y modelos curriculares.”

Para concluir, el E-Foro ha brindado un gran número de aportes realmente constructivos, como así también un valioso espacio para la reflexión y el intercambio de opiniones acerca de aquellas dificultades y tensiones que se generan en torno a las reformas curriculares.

⁶³ Mónica Flores de Guatemala

⁶⁴ Liliana Jabif de Montevideo, Uruguay

⁶⁵ Johanne Barrette de Montreal, Canadá

⁶⁶ Philippe Jonnaert de Montreal, Canadá

⁶⁷ Renato Operti – Moderador Idioma Español