

E-Foro sobre el Enfoque Centrado en las Competencias

Presentación preliminar

Dos concepciones del enfoque centrado en las competencias

BIEF / 05.09.19¹

Cuando se habla de currículos con un enfoque centrado en las competencias, a menudo se piensa que sólo hay un único enfoque de este tipo. En realidad existen varios. Entre ellos intentaremos presentar dos muy distintos que, si bien no son contradictorios, privilegian aspectos diferentes.

Para describirlos y estudiarlos proponemos tomar como eje dos interrogantes: “¿para qué docentes?” y “¿para qué alumnos?”.

Un primer enfoque

El primero se basa en el desarrollo en la escuela de competencias transversales y está dirigido a los alumnos que no tienen problemas con las adquisiciones de base. En grandes líneas consiste en:

1. reorientar los aprendizajes haciéndolos más activos: en lugar de estar sometidos a aprendizajes magistrales, los alumnos son invitados a resolver situaciones-problemas. Los aprendizajes están basados en métodos activos;
2. tomar en cuenta en los aprendizajes y en la vida del aula las competencias para la vida;
3. promover la interdisciplinariedad.

Este enfoque es muy rico, muy ambicioso. Pero sólo puede ser aplicado de manera válida y durable por docentes muy bien formados, sin olvidar que requiere además condiciones particularmente favorables: grupos reducidos de alumnos, locales apropiados, materiales indispensables.

En los países pobres –y aun en los países medianamente avanzados– este tipo de pedagogía a menudo sólo puede aplicarse con éxito si organismos internacionales (la UNESCO, el UNICEF...) u Organizaciones No Gubernamentales garantizan un apoyo en términos de encuadre, formación de docentes, infraestructuras y materiales.

Esto tiene por consecuencia que, cuando este enfoque no está fuertemente sostenido por un gobierno, por organismos internacionales o por Organizaciones No Gubernamentales, sólo se instala durablemente en las escuelas de contextos más favorables y de esta manera contribuye, en última instancia, a aumentar el elitismo. Estamos entonces frente a una contradicción entre las intenciones y las realidades: la realidad de la escuela, la realidad del terreno. A nivel de las intenciones, se busca desarrollar valores de solidaridad, autonomía, tolerancia y tantos otros. A nivel de los hechos, este enfoque refuerza a menudo la fractura entre los sectores

¹ La versión original del documento es en Francés y fue realizada por el Instituto Belga BIEF, dirigido por Xavier Roegier, a solicitud de la Oficina Internacional de Educación (OIE) de la UNESCO.

favorecidos –que tienen los medios necesarios para desarrollar esta pedagogía– y los sectores desfavorecidos, que no tienen ni los recursos humanos ni los medios materiales para hacerlo.

Por otra parte, los docentes encuentran muchas dificultades para evaluar los logros de sus alumnos: ¿cómo evaluar la competencia de “respeto del medio ambiente”, “búsqueda de la información” o “procesamiento de la información”? Una primera consecuencia de este enfoque es la inquietud generada entre los docentes, en particular en los países donde el paso de un año al otro está condicionado por los resultados de una evaluación de los logros del alumno. La segunda, más importante todavía, es que el docente no dispone de una base concreta para remediar la situación de los alumnos en dificultad y permitirles así progresar.

Podemos decir entonces que el enfoque centrado en las competencias transversales tiene tres límites principales:

1. exige un alto grado de calificación de los docentes;
2. exige un entorno favorable y condiciones de aplicación adecuadas;
3. hace muy difícil la evaluación de los logros de los alumnos e impide, en consecuencia, la aplicación de acciones compensatorias eficaces destinadas a paliar las dificultades de los alumnos con mayores debilidades.

Por lo demás, este enfoque no aporta ninguna respuesta decisiva al problema de la calidad de las adquisiciones básicas de los alumnos: leer, escribir y calcular de manera eficaz y en una situación de la vida real. Al egresar de la escuela, en su gran mayoría los alumnos siguen siendo incapaces de utilizar eficazmente lo que aprendieron durante sus años de estudio y, en consecuencia, no están en condiciones de insertarse en el tejido económico y social: este problema –el del analfabetismo funcional– se acrecienta cada día más.

Un segundo enfoque

El segundo enfoque se basa en el desarrollo de las competencias básicas. Se lo conoce también con el nombre de “pedagogía de la integración” (De Ketele, 1996; Roegiers, 2000, 2003, 2004). En primer lugar se propone dar a todos los alumnos las competencias que les permitirán insertarse de manera concreta en el tejido socioeconómico. Las competencias de vida también son tomadas en cuenta por este enfoque, pero como parte de las competencias básicas y no como simple aditamento a insertar (no se sabe bien dónde) entre los contenidos de los programas.

Para un niño de ocho años las competencias básicas consisten, por ejemplo, en “producir un texto de tres frases en una situación de comunicación significativa” o en “resolver una situación-problema que apele a las cuatro operaciones fundamentales con los números de 0 a 1000”. Estas competencias se llaman “básicas” porque cada alumno deberá dominarlas antes de pasar a la clase superior.

La pedagogía de la integración se basa en la voluntad de enseñar tempranamente al alumno a manejar la complejidad. Esta complejidad está constituida por:

1. las adquisiciones escolares: los conocimientos generales, los conocimientos técnicos, los saber-ser;
2. las situaciones de la vida corriente, los contextos que el alumno está llamado a encontrar;

3. las competencias para la vida que será necesario movilizar con el fin de resolver las situaciones.

Concretamente, la enseñanza se lleva a cabo alternando dos tipos de aprendizajes: los aprendizajes puntuales y los aprendizajes de integración. Durante cinco semanas, el docente desarrolla los recursos necesarios para asentar las competencias: las reglas de la gramática, de la conjugación y de la ortografía, las técnicas del cálculo... Estos son los aprendizajes puntuales que el docente desarrolla de la manera habitual. En el curso de la sexta semana, en cambio, deja de enseñar por completo temas nuevos a los alumnos. Durante toda la semana y en todas las disciplinas les propone situaciones complejas que deben resolver apelando a todo lo aprendido durante las cinco semanas precedentes (los recursos), para lo cual los invita a trabajar solos o en pequeños grupos. Las situaciones propuestas son diversas y del mismo nivel: una para que el alumno se ejercite, otra para evaluar sus logros y, eventualmente, una más para remediar sus dificultades o progresar. Luego de este primer módulo de integración, se reinicia el trabajo de cinco semanas dedicadas a los aprendizajes puntuales, y así sucesivamente, cuatro o cinco veces a lo largo del año escolar.

Este enfoque, entonces, invita al docente a modificar sus prácticas en dos tiempos.

En un primer momento, el docente genera los recursos según sus métodos tradicionales, ya que, en efecto, los métodos activos no son indispensables para la enseñanza de los aprendizajes puntuales. Cada seis semanas en cambio, durante las llamadas semanas de integración, deberá proponer a los alumnos situaciones complejas en las cuales utilizarán lo que han aprendido: tanto los conocimientos generales y los técnicos, como las competencias para la vida. En general se necesitan dos años para que un docente adquiera el hábito de manejar estos módulos de integración.

Cuando se prepara la implementación de los módulos de integración, se comienza por incitar al docente a modificar paulatinamente sus prácticas pedagógicas: en lugar de enseñar de manera magistral, aprende a inducir los aprendizajes progresivamente de manera activa. Este cambio en la práctica pedagógica requiere en general más tiempo para establecerse de manera durable: entre cinco y diez años.

Es decir que no se espera un cambio total y tajante en las modalidades de la práctica docente. Por el contrario, se respeta su nivel de formación, se respetan sus hábitos: lo que se pide es una evolución gradual. Esto los tranquiliza, les da seguridad.

La evaluación se realiza de manera lógica, primero durante la aplicación de esos módulos de integración y luego al final del año, cuando los alumnos son sometidos a otras situaciones complejas que deben resolver individualmente.

Sostenido por varios organismos internacionales (UNICEF, UNESCO, AIF), este enfoque se aplica en numerosos países europeos y africanos. Los resultados de las investigaciones llevadas a cabo muestran que:

1. cuenta con la adhesión de todos los actores, en particular de los padres y de los alumnos;
2. aumenta la eficacia de los sistemas educativos: las investigaciones realizadas en cuatro países evaluaron entre 10 y 15% el incremento medio en los resultados de los alumnos (de 2 a 3 puntos sobre 20);

3. el progreso se verifica en todos los alumnos: los buenos progresan, pero los más débiles también, incluso a veces más que los mejores;
4. tranquiliza a los docentes, que si bien muy rápidamente muestran cambios en sus clases, pueden también introducir la innovación a su ritmo.

Este enfoque presenta una dificultad relacionada con el material requerido. Para que resulte eficaz, cada alumno debe disponer de soportes que le permitan resolver situaciones complejas. En muchos de los países que lo aplican, el problema se resolvió suministrando a los alumnos un “cuaderno de situaciones complejas” complementario de los manuales escolares existentes.

Bibliografía

DE KETELE, J.M. (1996). L'Évaluation des acquis scolaires : quoi? pourquoi? pour qui? [La evaluación de los logros escolares: ¿qué? ¿por qué? ¿para quién?], *Revue Tunisienne des Sciences de l'Éducation*, n° 23, p. 17-36.

ROEGERS, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration* [Una pedagogía de la integración]. Bruselas, De Boeck Université.

— (2003). *Des situations pour intégrer les acquis scolaires* [Situaciones para integrar los logros escolares]. Bruselas, De Boeck Université.

— (2004). *L'École et l'évaluation* [La escuela y la evaluación]. Bruselas, De Boeck Université.