

Este texto es un fragmento del siguiente artículo:

COMPETENCIAS Y SOCIOCONSTRUCTIVISMO

Nuevas referencias para los programas de estudios ¹

Dr. Ph. Jonnaert

Profesor titular y director del CIRADE,

UQÀM, Montreal, Quebec

Canadá

Texto de apoyo a las conferencias del Dr. Ph. Jonnaert en la Segunda Conferencia Anual de Inspectores de la Enseñanza Media los días 18, 19, 20, 21 y 22 de diciembre de 2001 en Bobo Dioulasso, Burkina Faso.

Palabras clave: competencia – socioconstructivismo - programa de estudios – paradigma epistemológico – transferencia – adaptación

Resumen: este texto muestra la necesidad de que un programa de estudios haga referencia únicamente a un paradigma epistemológico de construcción del conocimiento. Después, aclara los conceptos de constructivismo y de competencia y muestra cómo, desde las nuevas perspectivas curriculares, entre ambos conceptos se establecen vínculos. Dichos conceptos no son incompatibles. Uno de los efectos de esta correspondencia es la entrada a los aprendizajes escolares por el lado de las situaciones.

¹ Este texto es más amplio que lo dicho durante las conferencias y retoma una serie de elementos formulados en Jonnaert (2001 y 2002).

SEGUNDA PARTE

¿Ha dicho competencias?

Existen varios enfoques del concepto de competencia. Desde hace unos diez años, hemos seguido su evolución a través de la literatura pedagógica y didáctica. Aunque hay quienes afirman que el concepto de competencia es demasiado polisémico, algunos autores han llegado a cierto consenso (D'Hainaut, 1998; Meirieu, 1991; Jonnaert, Lauwaers y Peltier, 1990; Raynal y Rieunier, 1997; Perrenoud, 1997; Pallascio, 2000; Jonnaert, 2001 y 2002).

Una competencia	D'Hainaut, 1988	Raynal y Rieunier, 1997	Perrenoud, 1997	Jonnaert, Lauwaers y Peltier, 1990	Meirieu, 1991	Pallascio, 2000
hace referencia a un conjunto de elementos	saberes, know-how, saber ser	comportamientos	recursos	capacidades	un saber identificado	disposiciones de naturaleza cognitiva, afectiva, reflexiva y contextual
que el sujeto puede movilizar	(no se especifica)	estos comportamientos son potenciales	estos recursos son movilizables	estas capacidades deben seleccionarse y coordinarse	este saber identificado se debe poner en juego	la movilización se expresa a través del concepto de disposición
para tatar una situación	tratamiento de las situaciones	una actividad compleja	un tipo definido de situación	la representación de la situación por el sujeto	una situación determinada	situaciones - problemas
con éxito	“desempeñar adecuadamente un papel, una función o una actividad”	“desempeñar eficazmente una actividad”	“actuar eficazmente”	“responder más o menos pertinentemente a la solicitud de la representación de la situación”	“una combinación apropiada de capacidades”	“una acción responsable, es decir diseñada, administrada y aplicada con conocimiento de causa”

Resumimos este conjunto de definiciones en seis puntos:

(1) Una competencia es una puesta en práctica, por una persona en particular o un grupo de personas (una competencia puede ser colectiva) de saberes, saber ser, know-how, saber devenir en una situación dada; una competencia siempre se contextualiza en una situación específica y siempre depende de la representación que la persona o el grupo de personas se hace de esta situación.²

² En este nivel nos parece importante precisar que el sujeto moviliza un saber “en acción” porque este saber está contextualizado en una situación en la cual el sujeto lo utiliza realmente. Las tipologías

(2) Esta puesta en práctica supone una movilización eficaz de una serie de recursos pertinentes para la situación; estos recursos pueden ser de orden cognitivo (por ejemplo conocimientos), de orden afectivo (por ejemplo la inclusión de la situación en un proyecto personal), de orden social (por ejemplo recurrir a la ayuda del profesor o de un condiscípulo), de orden contextual (por ejemplo utilizar la computadora del aula o alguna referencia como un diccionario o un archivo), u otro; no hay limitaciones a estos recursos, pueden ser muy diferentes de una situación a otra y de una persona a otra o de un grupo de personas a otro³; además, los recursos cognitivos sólo son un recurso entre otros.

(3) Más allá de esta movilización y de esta puesta en práctica de recursos, la competencia también supone una selección de los recursos movilizados que permitirán ser lo más eficaz posible en la situación.

(4) La competencia también supone una coordinación de los recursos retenidos entre sí; aunque al principio una persona o un grupo de personas movilice muchos recursos, sólo deberá utilizar los que son pertinentes para la situación y no redundantes entre sí; además de la movilización, las actividades de selección y de coordinación de los recursos son igualmente importantes.

(5) Con ayuda de estos recursos movilizados, seleccionados y coordinados, la competencia supone un tratamiento exitoso de las tareas que requiere la situación: algunas de estas tareas pueden tener relación con la resolución de un problema; la persona o el grupo de personas deberá después articular entre sí los resultados de los tratamientos; una competencia sólo se declara como tal si la situación se trata con éxito.

(6) Por último, una competencia implica que todos estos resultados no sólo han permitido tratar la situación con éxito, sino también que estos resultados son socialmente aceptables; esta doble caracterización del resultado, éxito versus aceptación social, requiere integrar una dimensión ética a la evaluación de los resultados.

¿Y concretamente...?

Tomemos como ejemplo las primeras actividades de recubrimiento por el alumno en el primer ciclo de la escuela primaria. A menudo estas actividades se realizan desde una perspectiva artística de dibujo o de bricolaje. El alumno tiene que cubrir una hoja de dibujo con hojas de árboles que recoge en el patio de la escuela. Organiza las hojas de árbol según criterios como su color o su tamaño. Cuando termina de cubrir la hoja de papel, mira su trabajo, que puede gustarle o no. Pero estos primeros recubrimientos, que más tarde llamamos actividades de

clásicas de los saberes no son entonces suficientes para comprender el “saber” movilizado para volver efectiva una competencia.

³ Un profesor debe tomar conciencia de que de un alumno a otro, los recursos movilizados son necesariamente diferentes, pues cada uno hace referencia, entre otras cosas, a sus propias representaciones de la situación y de sus diferentes componentes.

adoquinado⁴, preparan directamente la noción de cálculo del área de una superficie dada. La adaptación⁵ de las competencias del alumno del adoquinado al cálculo del área tiene lugar entre situaciones que pertenecen a una misma “clase de situaciones”. Aunque parezcan muy alejadas, podemos decir que las situaciones de recubrimiento, las situaciones de adoquinado y las situaciones de cálculo de áreas se inscriben todas en la gran clase de las situaciones relacionadas con las superficies y su medición. Lo que cambia esencialmente es el contexto. Al principio, el alumno realiza recubrimientos en una perspectiva artística de dibujo o bricolaje, después realiza adoquinados en el sentido estricto del término, para llegar por último al cálculo de áreas desde una perspectiva matemática. Pero en todos los casos, su actividad sobre las superficies está contextualizada en una situación dada. En estos contextos particulares desarrolla competencias primero muy específicas que progresivamente se volverán competencias más amplias, integrando y articulando entre sí las que el alumno ha desarrollado en esos contextos particulares.

Entonces se entiende que una competencia siempre es función de la situación particular en la cual el alumno la pone en práctica y del conjunto de situaciones que posteriormente permite tratar.

Así, una de las principales características de estos aprendizajes es que son muy contextualizados. Los aprendizajes ya no carecen de significado para los alumnos, porque la situación con la cual se ve confrontado aporta incesantemente el sentido a los contenidos que va descubriendo. Más aún, la situación actual lo pone en perspectiva hacia nuevas situaciones que podrá tratar. Aquí se trata de una de las aportaciones esenciales del enfoque por competencias: “poner los aprendizajes en situación, pero también en perspectiva”.

El enfoque por competencias permite a la vez inscribir los aprendizajes en situaciones particulares, tomar en consideración los aprendizajes anteriores exitosos en otras situaciones y ponerlos en perspectiva hacia nuevas situaciones. Estos pasos entre los

⁴ El adoquinado es una actividad de recubrimiento del plano sin traslapes ni vacíos; distinguimos varios tipos de adoquinado en geometría (el adoquinado poligonal, el adoquinado uniforme, el adoquinado periódico, el adoquinado regular, el adoquinado semirregular, el adoquinado dual). Las primeras actividades de recubrimiento con patrones informales (por ejemplo hojas de maple) no permiten un adoquinado en el sentido estricto del término, pues quedan “hoyos” entre las hojas, y algunas de ellas se superponen; pero estas actividades de recubrimiento permiten al alumno acercarse a la idea del adoquinado y posteriormente a la de medición de superficies y áreas.

⁵ Los nuevos programas de estudios hablarían más bien de “transferencia”.

es la base del enfoque por competencias. Si no establecen vínculos, los aprendizajes no salen de la esfera escolar. Así ocurrió, desafortunadamente, con muchos conceptos para los cuales el alumno no encontró más utilidad que hacer los ejercicios en la escuela. Por ejemplo, las fracciones tienen este estatus de “saber estrictamente escolar”, cuando en la vida cotidiana aparecen constantemente (cuando el alumno de primaria dice su edad, a menos que sea exactamente el día de su cumpleaños, nunca usa un número entero natural, sino un número fraccionario. Así, cuando afirma que tiene seis años y siete meses, esta cifra corresponde al número fraccionario 6 años y $7/12$ de año. O bien, esta “cosa escolar” que fue el tradicional dictado de la mañana ¿permitió a los alumnos que lo practicaron mejorar su ortografía espontánea en situaciones distintas de los famosos dictados? En el mismo orden de ideas, un aprendizaje descontextualizado de la conjugación ¿permitió al alumno utilizar con pertinencia la concordancia de los tiempos como herramienta de armonización de un texto? Un saber que no sale de la esfera escolar rápidamente se vuelve obsoleto. Por el contrario, un saber que el alumno logra utilizar fuera de su aula, se desarrolla y se vuelve estable y utilizable con pertinencia en un número cada vez más elevado de situaciones. Por ejemplo, cuando un alumno de primer ciclo, al principio de sus aprendizajes, reconoce en las tiendas los números que ha aprendido en la escuela, amplía el contexto en el cual ha aprendido los conocimientos que utiliza.

El programa también describe capacidades⁶ y habilidades

Para construir una habilidad, a menudo es útil pasar por la etapa de aprendizaje de sus componentes. El proyecto o la situación permiten contextualizar el aprendizaje en un ámbito global que le da sentido para el alumno. Sin embargo, se deben hacer pausas con regularidad para que los alumnos puedan asimilar las herramientas y capacidades que después tendrán que desplegar en un contexto más amplio. Por ejemplo, para que el alumno disponga correctamente los miembros de una operación aritmética en su calculadora al evaluar un precio en el marco de un proyecto, debe dominar las propiedades de esta operación aritmética. O bien, cuando redacta un texto para un fascículo que anuncia la apertura de una exposición que los alumnos han realizado en clase, el alumno debe utilizar correctamente la concordancia de los tiempos. Resumiendo, estos pequeños aprendizajes muy específicos permiten al alumno, en un momento preciso de su recorrido, construir una serie de cajas de herramientas (capacidades) en diferentes campos. La calidad de estas diferentes cajas de herramientas

⁶ La última versión del programa de estudios en Quebec no retuvo el concepto de “capacidad”. Sin embargo, lo conservamos en estas líneas para permitir al lector comprender los diferentes niveles de construcción de una competencia.

o elaborar estados pluviométricos. Estas competencias, sin embargo, están sujetas a la disponibilidad en el alumno de estas habilidades y de estas capacidades.

Si el dominio de la conmutatividad es una habilidad, asociada al dominio de las otras propiedades de la adición se trata de la capacidad ligada al dominio de esta operación aritmética y de sus propiedades. Pero dominar esta operación y sus propiedades no es suficiente. Para el alumno se trata de reconocer sus contextos de utilización y de ser capaz de movilizarlas con pertinencia. En este caso, el aprendizaje se convierte en una espiral en la cual el alumno puede desplegar sus capacidades y sus habilidades en contextos cada vez más amplios y así construir competencias. Entonces, si bien es oportuno que en algunos momentos el alumno realice aprendizajes específicos de habilidades y de capacidades para construir competencias, no hay que perder de vista la necesidad de reubicar rápidamente estas habilidades y capacidades en contexto. De no ser así, estos aprendizajes serían rápidamente obsoletos. Habilidades, capacidades, competencias, funcionan entonces en espiral y en contexto. Pero son sólo una parte de la competencia mucho más vasta del alumno que trata una situación utilizando todos los recursos pertinentes a los cuales tiene acceso. Una de las aportaciones de un enfoque por competencia es que reduce la importancia de las competencias cognitivas y disciplinarias en los aprendizajes escolares, que reinan como amas absolutas hasta hoy en día, y dan el lugar necesario a los demás aspectos del tratamiento competente de una situación contextualizada.

De lo anterior, debemos deducir que un enfoque por competencia se inscribe en una lógica de aprendizajes en situación. En estas situaciones, el alumno construye en espiral competencias, articulando habilidades y capacidades, pero también los recursos cognitivos con los otros recursos afectivos, sociales y contextuales que ha tenido que movilizar para tratar exitosamente la situación con la que se confronta.