

## Enfoque socio-histórico de las competencias en la enseñanza\*

Socio-historical approach of the competences in education

Jean-Marie **De Ketele**

*Universidad Católica de Lovaina*

E-mail: [deketele@psp.ucl.ac.be](mailto:deketele@psp.ucl.ac.be)

### Resumen:

Este texto se encuadra en un marco más amplio en el que se intenta trazar el futuro del enfoque por competencias. Concepto mal definido, poco claro y epistemológicamente dudoso está cada vez más presente en el discurso pedagógico actual. De una forma genuina, a través de cinco etapas o movimientos, podemos observar la evolución del conocimiento y del saber, poniendo el énfasis en las grandes corrientes pedagógicas en la segunda mitad del siglo XX, y la importancia que tiene en la actualidad, no sólo el conocimiento, ni las capacidades, sino el conjunto integrado de ambos junto a las habilidades sociales.

**Palabras clave:** pedagogía por objetivos, competencias, competencias sociales, valores sociales, perfiles formativos.

### Abstract:

This text is part of a broader framework in which presents the future of the competence approach. Not well defined, unclear and uncertain epistemologically concept is increasingly present in the current educational debate. In a original way, through five stages or movements, we can see the evolution of knowledge, focusing on important pedagogic theories in the second half of the twentieth century, and how important it is at present not only knowledge or skills, but the integrated package of both along with social skills.

**Key words:** pedagogy for objectives, competence, social skills, social value, formative profile.

---

*Recibido: 26/08/2008*

*Aceptado: 15/12/2008*

Este texto ha sido adaptado del capítulo de Jean Marie de Ketele, titulado “Approche socio-historique des compétences dans l’enseignement” publicado en Bosman, Christiane; Gerard, François-Marie et Roegiers, Xavier (Eds.), *Quel avenir pour les compétences?* Bruxelles: DeBoeck: 2000. Traducción: Vanesa Parejo; Revisión Técnica: Julián Luengo, Antonio Luzón y Mónica Torres

\* \* \* \* \*

A través de los siglos, el conocimiento ha evolucionado bajo la presión de diferentes factores, lo que ha comportado efectos en la manera de organizar los sistemas de formación y enseñanza. Una lectura de esta evolución nos permite distinguir cuatro grandes movimientos caracterizando los sistemas educativos mediante una aproximación al enfoque por competencias, objeto de nuestra reflexión.

### **1. Primer movimiento: Conocer es tener conocimiento de los textos clásicos y comentarlos**

En la antigüedad, y de manera más mitigada en la Edad Media- al menos en Europa-, posteriormente en el Renacimiento, el intelectual era el que tenía conocimiento de los textos fundadores de la civilización, especialmente de las grandes obras de los griegos, de los árabes y de los romanos. Para ser culto, era necesario estudiar los textos y al mismo tiempo conocer las "opiniones y comentarios" de los grandes maestros para poder, a su vez, comentarlas. Estas grandes obras suponían haber abordado todas las explicaciones relativas a la Creación. La filosofía era la materia madre porque englobaba todos los objetos de conocimiento, incluidas las ciencias del cosmos.

Esta concepción del conocimiento ha sido la base de la construcción de los programas de enseñanza cuando se empezaron a desarrollar en las escuelas. En Europa, los jesuitas tuvieron un papel fundamental creando colegios donde su enseñanza era reconocida de calidad. Durante siglos, esta enseñanza era conocida en multitud de lugares como "las antiguas humanidades". Concebir un programa como éste, implicaba identificar los textos de grandes autores clásicos y estudiarlos en un momento dado del programa. Este modelo se expandió en el mundo entero bajo diversos regímenes (por ejemplo, en Francia bajo el régimen napoleónico o el de la III República) y perdura todavía- pero menos frecuente- bajo formas más o menos visibles o latentes.

A nivel universitario, la facultad de Filosofía y Letras era la facultad de referencia por excelencia, ya que sus actividades estaban centradas en el estudio de grandes obras de filósofos y hombres de letras, considerados como los "sabios" de la época, es decir, personas que poseían un alto grado de conocimiento de los seres animados e inanimados, y de manera más amplia, del sentido y de las finalidades de la creación. Las universidades, y particularmente las universidades del mundo árabe eran consideradas como los lugares más importantes de la conservación y de la transmisión de la cultura.

### **2. Segundo movimiento: Conocer es asimilar los resultados de los descubrimientos científicos y tecnológicos**

Mientras que las antiguas humanidades se desarrollaban a través del mundo y proporcionaban "cabezas bien hechas", los conocimientos de las leyes de la naturaleza (física, biología y social) se multiplicaban, primero bajo el cúmulo de observaciones "naturales" y, luego a través del desarrollo de

dispositivos de observación “provocada”. Es así como nació “el espíritu científico”, mediante verificaciones y experimentaciones (sirva como ejemplo el importante ensayo de Claude Bernard sobre la medicina experimental cuyos principios se han aplicado a numerosos sectores de la investigación). De la misma manera, el desarrollo de modelos matemáticos (con Pascal, Euler y muchos otros) y estadísticos (con Quételet, Gauss y otros) han permitido a los investigadores formalizar sus observaciones y predecir otros fenómenos. Y, más recientemente, el descubrimiento y el desarrollo de la informática han permitido también acelerar, aún más, los descubrimientos.

Ya Diderot con su *Enciclopedia* jugó un papel muy importante en la separación entre la ciencia y la filosofía. Como consecuencia de la multiplicación de los descubrimientos, la ciencia (lo singular era la regla) se dividió en múltiples ciencias (lo plural en convirtió en algo de rigor). Las disciplinas, poco numerosas al principio del siglo XX, vieron cómo se les agregaron otras nuevas disciplinas hasta alcanzar rápidamente una centena. Paralelamente, las especialidades y las especializaciones se multiplicaron tanto, que era imposible para una misma persona, dominar todo el conocimiento de la época. Algunos campos se desarrollaban tanto que los nuevos conocimientos se duplicaban cada siete años (era el caso de la Química en los años 80) o actualmente que llegan a duplicarse cada cuatro meses (como es el caso de la informática). Las dos grandes guerras durante la primera mitad del siglo XX, seguida de la Guerra Fría, la conquista del espacio, o el desarrollo de la competitividad económica mundial, entre otros, han jugado un papel importante en el desarrollo de la ciencia y en la necesidad de transmitir los resultados de la investigación para formar investigadores cada vez más especializados, ingenieros capaces de usar los descubrimientos y profesionales cada vez más eficientes.

Se sintió, por tanto, la necesidad de desarrollar nuevos programas de estudios que transmitieran los nuevos conocimientos adquiridos por la comunidad científica. El problema esencial era saber qué conocimientos rigurosamente actualizados eran indispensables en unos u otros momentos de la escolaridad o de la formación. Los programas se convirtieron progresivamente en inventarios de conocimientos que habían de ser transmitidos en un momento dado.

Es así como han ido aparecido, progresivamente, las nuevas denominaciones de estructuras formativas: las “humanidades modernas” se han ido creando paralelamente bajo las “antiguas humanidades”. Cada día están adquiriendo más importancia, hasta el punto de generar una disputa sobre el papel formador comparativo de las lenguas clásicas respecto a las disciplinas matemáticas y científicas, llegando al punto de imponer las matemáticas como disciplina-clave de la selección y de la jerarquización de los alumnos.

En la universidad, la facultad de Filosofía y Letras se convirtió en una facultad como las demás, perdiendo de paso –sobre todo en los países anglófonos- algunas disciplinas (como la Economía, la Sociología, la Psicología, la Geografía...). La facultad de Ciencias adquirió cada vez más prestigio, así

como las grandes escuelas de ingeniería en ámbitos tan diversos como las tecnologías, la economía, la gestión y la agronomía.

### **3. Tercer movimiento: Conocer, es demostrar el dominio de objetivos traducidos en comportamientos observables**

Mientras que se desarrollaban nuevos conocimientos y estos mismos permitían crear nuevas tecnologías para el desarrollo económico en un mundo cada vez más industrializado, dos movimientos destacaban cada vez más por su importancia. Provenientes del mundo industrial, el *taylorismo* buscaba introducir más racionalidad y racionalización en la gestión de los procesos de fabricación con el fin de producir más, de manera más rápida y con menos defectos... buscando así una mayor rentabilidad. Originado por la transposición de la orientación de las "ciencias duras" a las ciencias humanas, el *behaviorismo* también apostaba por la búsqueda de una orientación más racional, basada en lo observable, a saber, en lo que se refiere al comportamiento y no a la intención o al orden de los procesos inscritos en la misma caja negra. Para estudiar rigurosamente los modos de fabricación o los fenómenos humanos, el taylorismo y el behaviorismo trataban de reducir la complejidad, dividiendo los objetos de estudio en elementos simples y en secuencias más cortas y observables, donde cada elemento de salida (o estímulo) estuviera asociado o seguido de un efecto producido (o respuesta); evaluada positiva o negativamente en relación a lo esperado, adoptando el papel de refuerzo positivo o negativo y pudiendo servir esta respuesta de punto de partida o de estímulo para una nueva secuencia.

Estos movimientos han inspirado continuamente al mundo de la educación a través de la popularizada "pedagogía por objetivos" en un principio por Mager (con su pequeño libro *Preparing instructional objectives* publicado en 1962) y la "pedagogía del dominio" de Bloom (1968, 1976, 1979). Apoyándose en numerosos estudios llevados a cabo por su equipo de investigadores, este último entendía que era posible enseñar cualquier cosa a cualquier persona, fuera quien fuera, normalmente constituida (excluyendo, por lo tanto, a personas minusválidas), si se tomaba el tiempo necesario y si se hacía bien. Según él, ello suponía dividir el objeto de enseñanza en objetivos suficientemente claros y jerarquizados y que nunca se pasase a un aprendizaje nuevo sin estar seguro que los objetivos previos estaban realmente dominados y eran suficientemente estables. Estos principios, en gran parte, se han visto verificados en numerosos trabajos que giran en torno al "Sistema de enseñanza individualizada" de Keller basados en la pedagogía del dominio y en la individualización de la enseñanza (pueden verse los meta-análisis en la revista "Review of Educational Research").

Correspondiendo más bien a una aspiración de científicismo propia de la época, estos movimientos adquirieron rápidamente un gran éxito en Europa tras la aparición, en 1971, de la versión francesa del libro de Mager, y luego con las obras de Hameline (1980), de De Landsheere (1980) y de D'Hainaut (1983). Mi compañero Yvan Tourneur y yo mismo, siendo jóvenes investigadores en esta época y habiendo trabajado bastante toda la problemática de objetivos

pedagógicos (De Ketele, 1980), fuimos invitados primeramente a varios lugares de Francia y, más adelante, a varios países pertenecientes a la esfera francófona, para iniciar a investigadores, responsables políticos y profesores en las problemáticas y sutilezas técnicas de lo que se denominaba PPO (Pedagogía por Objetivos) o también TOP (Técnicas de Objetivos Pedagógicos).

Este movimiento ocasionó una ola importante de reformas en los programas. Para los que conocían estos movimientos, no era honesto razonar solamente en términos de contenidos que debían enseñarse sino que, además, tenía que precisarse lo que se deseaba aprender a hacer partiendo de ese contenido (el objetivo es una capacidad a ejercer sobre un contenido); también era necesario especificar los resultados esperados en comportamientos observables de forma no ambigua (el objetivo operativo es un objetivo que precisa de las condiciones de realización y de los criterios para su desempeño).

La preocupación por racionalizar era tan grande que algunos equipos de investigadores construyeron bases de datos muy exhaustivas. Para cada disciplina, los investigadores identificaban los objetivos generales que debían alcanzarse, basándose, con frecuencia, en taxonomías (las de Bloom han tenido mucha repercusión). A continuación, los objetivos generales eran divididos en objetivos intermedios. Estos últimos estaban compuestos por objetivos cada vez más específicos. Finalmente, cada objetivo específico era precisado por un conjunto de objetivos operativos. A este conjunto se le denominaba "árbol de objetivos". A partir de este árbol, se concebían y validaban un conjunto de cuestiones de evaluación para cada objetivo operativo; todas las respuestas se ponían a disposición de investigadores y profesionales. En California, el IOX (Internacional Objectives Exchanges) era una de las bases de datos más conocidas y consultadas a nivel internacional.

Túnez no ha sido el último país en seguir este movimiento. Desde 1984 formamos, con algunos colegas, al equipo de inspectores de primaria y secundaria en base a la PPO (Pedagogía por Objetivos) para asegurar, así, una concepción y una evaluación de programas y manuales escolares en coherencia con este enfoque. En algunos años, el MEN (Ministerio de Educación Nacional) hizo un esfuerzo considerable y publicó programas y manuales específicamente tunecinos, todos ellos basados en la formulación de objetivos específicos. Este hecho fue considerado como un avance significativo ya que anteriormente se basaba en programas y manuales importados y definidos en términos de contenidos a transmitir.

#### **4. Cuarto movimiento: Conocer es demostrar su competencia**

Después de la Segunda Guerra Mundial, tras un periodo de ajuste (especialmente gracias al Plan Marshall), de haber puesto de nuevo en funcionamiento la maquinaria económica, después de haber instaurado mecanismos de protección social (sindicalismo, seguridad social, seguridad del empleo en la administración), después de haber creado una demanda cada vez más fuerte de bienes y de servicios materiales e inmateriales (como el deseo de una mayor libertad de movimiento y de expresión), los estados eran cada vez

menos capaces de hacer frente a todas estas exigencias así como de imponer sus leyes a las empresas multinacionales y a los "holdings" financieros. Así, como consecuencia de la internacionalización, la globalización de la economía de mercado y la competitividad creciente ganaban terreno. La caída del muro de Berlín aceleraba el proceso, aumentado aún más la potencia estadounidense, ferviente promotora de este proceso. Los estados se vieron obligados a seguir este proceso bajo pena de regresión, tal como fue el caso de numerosos países africanos que no respetaron las reglas de Fondo Monetario Internacional y del Banco Mundial.

Primero, en el seno de las empresas comerciales y después en las no comerciales, los empresarios, preocupados por la eficiencia y el rendimiento, hicieron una triple constatación relativa al reclutamiento de los productos de la escuela: (1) Cuanto más elevada es la titulación, más posibilidades tiene el candidato de adaptarse, y con el tiempo, de dar satisfacción; (2) pero, por otro lado, al salir de la escuela, los titulados no son capaces de realizar las tareas complejas que se les asignan, aunque se les haya enseñado todos los conocimientos y técnicas requeridas; (3) en algunos campos, en particular, el número de titulados es superior a las necesidades, la esfera de contratación es más amplia y, por tanto, es posible contratar a personas susceptibles de adaptarse y formarse según las competencias demandadas, lo que encontramos más fácilmente entre sectores con más titulados (no obstante, los "sobretitulados" serán remunerados con un salario inferior a sus diplomas y titulaciones).

Estas constataciones, aliadas a los imperativos de la competitividad y de la rentabilidad, empujaron a las empresas a crear sus propios servicios de formación con el fin de convertir a los nuevos contratados o personal susceptible de transferir a otro puesto en trabajadores muy "competentes" lo más rápidamente posible, es decir, capaces de realizar sus tareas con una calidad cercana al cero defectos y de resolver de la mejor manera posible los problemas que pudieran sobrevenir durante la realización de sus tareas. Por lo tanto, el primer papel de los servicios de formación, fue hacer con los servicios interesados de la empresa, un análisis preciso de las tareas e identificar a partir de eso las competencias requeridas. Así apareció el concepto "referencial de competencias".

Estos servicios de formación, que pueden ser costosos para la empresa, se interesan, por tanto, en la actuación sobre la escuela en el sentido de presionarla para que transforme sus programas en competencias, al menos, aquellas susceptibles de ser aprendidas en este marco. La empresa (al menos algunas organizaciones patronales) se declaraba dispuesta a ayudar al sistema educativo en este proceso de transformación, a cooperar donde fuera necesario para definir una política pedagógica en alternancia y encargarse de la formación de las competencias que más despunten, como las que requieran tecnologías o materiales costosos o que evolucionen rápidamente. Es así como las presiones de las empresas europeas sobre las autoridades de la Unión Europea llevaron a estas últimas a desbloquear importantes fondos alrededor del proyecto UNICAP (Unidades Capitalizables). Este proyecto consistía en definir para cada categoría

de oficios, un referencial de competencias y repartir la formación en unidades capitalizables progresivas. Cada unidad capitalizable era definida por sus entradas (las competencias prerrequeridas que los alumnos debían dominar o los estudiantes que podían acceder a la unidad) y por sus salidas (las competencias que se debían dominar al término de la unidad, los modos de certificado y los umbrales de desempeño mínimos para su certificación). Este importante proyecto tuvo una repercusión considerable en los departamentos de enseñanza técnica y profesional de algunos países, en las oficinas o en los ministerios de formación profesional, en las instituciones de formación continua y en los servicios de formación de las mismas empresas que se veían obligadas a formar de manera rápida a su personal.

Esencialmente orientadas hacia los referenciales de competencias de los oficios, estas iniciativas desembocaron rápidamente en la constatación de que los referenciales de competencias de los oficios exigían, sobre todo para oficios de alto nivel, de competencias transversales o genéricas, es decir, de aquéllas que se ejercen en situaciones muy diversas, como interpretar de forma correcta un problema, leer adecuadamente un modelo operativo, buscar en una obra de referencia las informaciones útiles para un cierto uso, reaccionar de forma crítica ante una situación, entre otras. A todo esto, siguieron presiones ante las autoridades educativas para actuar acerca de los programas de estudio de la enseñanza general e introducir un aprendizaje basado en tales competencias. Gerard Fourez (1994) destacó, precisamente, que el mundo socio-económico es la base del movimiento actual del enfoque por competencias, siendo la elección del concepto, en sí mismo, muy significativa. Además no es casualidad que las primeras obras destacables en francés sobre las competencias han sido escritas por expertos que trabajaban en el mundo de la empresa, como Le Boterf (1994, 1997, 1998) y Lévy-Leboyer (1996). Los expertos en educación se basaron ampliamente en sus obras (como Romainville, 1996; Perrenoud, 1997).

Paralelamente, los grandes organismos internacionales (no sólo el Banco Mundial y la OCDE, sino también la UNESCO, UNICEF, PNUD y muchos otros) mostraban mediante sus trabajos que la única preocupación por el rendimiento cuantitativo por parte de los sistemas educativos era bastante insuficiente, y que iba a ser necesario apuntar hacia un rendimiento cualitativo. Es así como surgió la idea de desarrollar un currículum (los anglosajones hablan de "currículum general") basado en el aprendizaje de competencias básicas, vinculadas con la vida, con la finalidad de permitir a cada persona vivir en una sociedad caracterizada por un "desarrollo sostenible". A pesar de un conservadurismo bastante habitual en la enseñanza, estas presiones se vieron cada vez más coronadas por el éxito en numerosos países, como lo muestran las nuevas denominaciones creadas: "basic skills" y cada vez más frecuentemente "basic competencies" en numerosos países anglosajones; "compétences socles" en la enseñanza secundaria belga; "objectifs d'intégration" en la enseñanza primaria belga; "objectifs noyaux" en la enseñanza suiza; "compétences minimales" en algunos sectores de la enseñanza francesa; "compétences par cycles" en la enseñanza primaria francesa... y muchos otros apelativos como "competencias base", "zócalos de competencias", "competencias exigibles", "competencias necesarias", "competencias básicas", entre otras. Esta última

denominación ha sido usada en varios países incluso en Túnez. Nos parece la más apropiada ya que no induce a connotaciones peyorativas como el término "mínima" sugiere en algunas personas por confundirlo con "minimalista"; puede incluso inducir a la idea de "fundación" sobre la cual pueden construirse edificios de diferente naturaleza.

## 5. ¿Hacia un quinto movimiento?

Sería una insensatez creer que la historia de los sistemas educativos va a pararse con el enfoque por competencias. Este enfoque, como todos los anteriores, lleva con él brotes de deriva que empujarán a los actores del mundo socio-político y de los sistemas educativos a buscar un nuevo enfoque o suponerlo, pero ya podemos detectar en el mundo que nos rodea signos precursores de lo que podría ser un quinto movimiento. Describamos primero lo que podría ser e identifiquemos después los signos precursores.

Este movimiento se caracterizaría por un enfoque más holístico donde la primera preocupación sería desarrollar saberes para vivir en un mundo en mutación permanente y rápida. Sin embargo, esto no significa que este enfoque ignore la transmisión de saberes y de aprendizajes como el saber hacer. Tal y como lo hemos definido en obras anteriores (De Ketele, 1986; De Ketele y Roegiers, 1993), el saber estar establece la manera para asentarse como persona y, por tanto, designa las actividades por las cuales se manifiesta, no sólo mediante la forma de aprender de la propia persona (el "concepto de sí mismo"), de los otros, de las situaciones generales, sino también su manera de reaccionar y actuar ante la vida. El saber estar está íntimamente ligado a un sistema de valores y de representaciones interiorizadas que se han forjado a lo largo del tiempo a través de las experiencias vividas en la familia, en la escuela y en contacto con el entorno. El saber estar se manifiesta a tres niveles:

- 1) El nivel de selección de los estímulos llegan a través de la conciencia (un mismo árbol es visto de manera diferentes por el poeta y por el leñador).
- 2) El nivel de representación, de opiniones y de juicios (un habitante de Roma y uno de un pueblo en el fondo de las Ardenas no razonarán de la misma manera sobre el problema del transporte público).
- 3) El nivel de conducta, es decir, los comportamientos habituales adoptados en diferentes categorías de situaciones (la manera en la que entro en contacto la primera vez con una persona desconocida cambia según sea introvertido o extrvertido, latino o nórdico...).

El desarrollo del saber estar no es incompatible con la transmisión de saberes o del aprendizaje del saber hacer, al contrario. En efecto, el tratamiento del saber estar pasa la mayoría de las veces por el aprendizaje de saberes y del saber hacer. Tener la costumbre de presentar bien un trabajo que nos han mandado supone el conocimiento de lo que supone un trabajo bien presentado y al mismo tiempo que el aprendizaje de tal saber se haya convertido en un comportamiento habitual, es decir, un saber estar. El enfoque del saber estar es, por lo tanto, un enfoque integral. Pero adoptarlo comporta implicaciones



importantes. Así, por ejemplo, en este enfoque, no tiene sentido concebir una evaluación certificada en términos de pruebas puntuales como se hace hoy en día. Puesto que lo habitual es interiorizar el saber-estar, ello supone trabajar en la duración y observación continuada en diferentes situaciones. A modo de ejemplo, decir que este para este enfoque no es suficiente con dar clases; la manera de gestionar la clase y la escuela está indisolublemente ligada al desarrollo del saber-estar y por tanto, queda mucho e importante trabajo que hacer en este sentido.

Existen ya bastantes signos, cada vez más numerosos y que posiblemente acabarán por coligarse y efectuar tal presión que el desarrollo por el enfoque del saber estar pueda convertirse en un hecho inevitable. Citemos algunos. El desarrollo de la violencia en algunas zonas e incluso en las escuelas, preocupa. La falta de respeto y la degradación de los bienes públicos cuestan cada vez más dinero a la colectividad. La inseguridad provoca reacciones de xenofobia mientras que se desarrolla el concepto de pueblo planetario. La televisión duerme el sentido crítico y desarrolla en cada persona el gusto por el ocio individual y pasivo en la busca de una audiencia cada vez más numerosa. Contradictoriamente, Internet crea contactos con el mundo entero, pero la interacción es fría, impersonal y vacía de verdaderos contactos. En otro tiempo, la escuela, lugar de socialización y de vida intensa (principalmente a partir de la secundaria) se está convirtiendo en un lugar de paso obligatorio, tanto para los alumnos como para los profesores. Los contactos entre amigos abundan cada vez menos entre las paredes de la escuela una vez traspasada la puerta; los profesores van a dar sus clases, tienen un horario y salen de ella. Lugares sin verdaderos contactos y atenciones hacia los demás (lo que pasa a menudo en la escuela), la búsqueda de lo cuantitativo en detrimento de lo cualitativo, los estragos cada día más visibles en el medioambiente, la *macdonalización*, etc., empiezan a despertar las conciencias.

Podríamos seguir aumentando esta lista lista. No obstante, nos parece más útil, para acabar, mostrar algunas tendencias que se dibujan, aisladas todavía, pero que manifiestan la preocupación de algunos por traducir en actos esta toma de conciencia. Algunos padres están cada vez más preocupados por elegir la escuela cuyo proyecto esté más centrado en el desarrollo armónico del niño y en la solidaridad más que en la competitividad. Los profesores que han puesto en práctica tales proyectos no querrían (y ya no podrían, como lo declararon profesores de los movimientos de renovación pedagógica de Ginebra) trabajar de nuevo en una escuela "clásica" y eso a pesar de la conciencia de que tales proyectos impliquen más compromiso. Los responsables de los sistemas educativos, y también los que los influyen (el Banco Mundial, por ejemplo), son cada vez más conscientes del impacto negativo de las políticas llevadas a cabo bajo un espíritu de rentabilidad mal entendida y se abren progresivamente al concepto de calidad de educación.

¿Tales signos, y muchos otros, seguirán siendo iniciativas aisladas o grandes declaraciones jamás operativas? Apostamos hacia el optimismo y esperamos que el enfoque por competencias que, en los hechos, se ha centrado

exclusivamente (y demasiado) en la movilización e integración de conocimientos y saber hacer, se preocupará más del desarrollo del saber estar.

A continuación del texto de De Ketele reproducimos el debate que a propósito del enfoque por competencias, organizó el profesor de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Lovaina y actual director del BIEF (Bureau d'Ingénierie en Education et en Formation), Xaviers Roegiers, titulado *¿Las competencias que los alumnos tienen que alcanzar: quién las define, y cómo?* La pregunta central del debate es saber quien define las competencias qué se tiene que adquirir y a partir de qué. Las contribuciones plantean respuestas a cada una de estas cuestiones.

### **1. ¿A qué competencias nos referimos?**

La pregunta no se hace de la misma manera según el sentido que le queremos dar al término "competencias". Si le damos el sentido de capacidades generales ("comunicarse", "respetar el medioambiente",...), es decir, en el sentido de "competencias transversales", que es una de las tendencias en la literatura de las competencias aparecida en Bélgica, pueden definirse paralelamente junto al conocimiento de las disciplinas. En este caso, según Jean-Marie Demoustier, nos dirigimos de alguna manera hacia una yuxtaposición con algunos intentos de integración disciplinar, pero corremos el riesgo de que la integración sea simplemente una apreciación de los lectores.

### **2. Los saberes como puerta de entrada**

Podemos también entender la competencia en el sentido de una movilización muy concreta de diversos recursos en una familia de situaciones, esta es la acepción más extendida en literatura ("redactar un artículo de periódico partiendo de informaciones recopiladas oralmente", "redactar un presupuesto",...). Esta es la acepción en la que se basa el programa "Competencias de base" en Túnez. En este caso, aparece claramente que las competencias no se desprenden de los saberes. Estos son esencialmente de naturaleza disciplinar, pero sobre todo, más allá de las continuadas reformas, constituyen desde hace tiempo el determinante que traspasa los sucesivos programas con más fuerza, aunque tengan un carácter evolutivo, como dice Jean-Marie De Ketele.

Lejos de ignorar estos saberes, las competencias se apoyan en ellos, y son redactados muchas veces a partir de esos contenidos, con el riesgo – evocado por Jean-Marie Demoustier- de encontrar contenidos actuales disfrazados con un verbo de acción. En Túnez, la coexistencia del programa oficial con el programa "Competencias de base", que aporta un sentido complementario aunque sin reemplazarlo, es testigo de la voluntad de los sistemas educativos de que las competencias no sustituyen a los conocimientos, sino que están anclados en ellos mismos. Si la coexistencia momentánea de dos programas es a veces difícil de simultanear por los actores en la práctica, también constituye una garantía de continuidad.

### **3. Los perfiles de formación como puerta de entrada**

Otra puerta de entrada en la definición de competencias, recordada por Jean-Marie De Ketele con el sistema de unidades capitalizables e igualmente apuntada por Jean-Marie Demoustier, es la de los perfiles de formación. Recurrimos a esta entrada ya cuando nos encontramos ante una enseñanza de tipo profesionalizante. Sin embargo, no debemos pensar que los perfiles de formación han influenciado únicamente los currículos de este tipo de enseñanza. En efecto, Jean-Marie De Ketele, recuerda que, históricamente, es bajo la presión de exigencias de ciertos oficios de alto nivel cuando las competencias transversales o genéricas han sido introducidas progresivamente en la enseñanza general.

### **4. Los contextos como puerta de entrada**

Una tercera puerta de entrada es la que podríamos calificar la puerta de los contextos. Se trata ante todo de familias de situaciones en las cuales ejercemos una competencia. Estas situaciones son dictadas naturalmente por los contextos y evolucionan con ellos. Podemos pensar que las situaciones en las cuales los alumnos desempeñarán sus competencias en diez años serán diferentes de las de hoy en día. Pero los contextos juegan también a otro nivel. Orientan los enunciados de las competencias, particularmente a través del saber estar que se impone por la fuerza de las cosas. Jean-Marie de Ketele estima que será ineludible en los próximos años.

### **5. La complejidad como paso obligatorio**

Independientemente de la puerta de entrada, parece que la definición de competencias requiere muchas veces un dispositivo complejo. En el caso de Bélgica, la complejidad reside sobretudo en la movilización de diversos actores por la definición misma de competencias. Se trata de un acercamiento más de naturaleza "política" o "estratégica" para retomar lógicas de elaboración de currículos. En el caso de Túnez, es un acercamiento de naturaleza a la vez científica y empírica, con una concertación en un principio más reducida. Sin embargo, encontramos esta complejidad a otro nivel, es decir en un deseo de validación muy estrecho de competencias en la práctica, a través de lecturas críticas de especialistas y de enseñantes, pero sobre todo a través de la experimentaciones en las clases.

#### **Referencias bibliográficas**

- Bloom, B.S. (1976). *Human characteristics and school learning*. New-York: Mac Graw Hill [ed. Cast.: *Características humanas y aprendizaje escolar*. Bogotá: Voluntad, 1977].
- Bloom, B.S. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*. Paris-Bruxelles: Nathan-Labor.
- D'Hainaut, L. (1983). *Des fins aux objectifs de l'éducation : un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation*. Paris-Bruxelles: Nathan-Labor [ed. cast.: *Objetivos didácticos y programación: análisis*

- y construcción de curriculums, programas de educación, objetivos operativos y situaciones didácticas.* Barcelona: Oikos Tau, 1985].
- De Ketele, J.M. (1980). *Observer pour éduquer.* Berne-Miami: Editions Peter Lang [ed. cast.: *Observar para educar.* Madrid: Visor, 1984].
- De Ketele, J.M. (1985). *Docimologie.* Louvain: Cabay.
- De Ketele, J.M. (1986). *L'évaluation du savoir-être,* in De Ketele, J.M. (Ed), *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive?*, Bruxelles-Paris: Editions De Boeck.
- De Ketele, J.M., Roegiers, X. (1993). *Méthodologie du recueil d'informations.* Bruxelles-Paris: De Boeck Université [ed. cast.: *Metodología para la recogida de la información.* Madrid: La Muralla, 1994].
- De Landsheere, V., De Landsheere, G. (1980). *Définir les objectifs de l'éducation.* Paris: PUF. [ed. cast.: *Objetivos de la educación.* Barcelona: Oikos Tau, 1977].
- Fourez, G. (1994). Les socles de compétences, *La Revue Nouvelle*, XCIX 3, 12-16.
- Hameline, D. (1980). *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue.* Paris: E.S.F.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence - Essai sur un attracteur étrange.* Paris: Ed. d'Organisation.
- Le Boterf, G. (1997) *De la compétence à la navigation professionnelle.* Paris: Ed. d'Organisation.
- Le Boterf, G. (1998-1999). *L'ingénierie des compétences.* Paris: Editions d'Organisation [ed. cast.: *Ingeniería de competencias.* Barcelona: Gestión 2000, 2001].
- Levy-Leboyer, C. (1996). *La gestion des compétences.* Paris: Editions d'Organisation [ed. cast.: *Gestión de competencias.* Barcelona : Gestión 2000, 1997].
- Mager, F. (1971). *Comment définir les objectifs pédagogiques.* Paris: Gauthier-Villars [ed. cast.: *Formulación operativa de objetivos didácticos,* Madrid: Marova, 1974].
- Perrenoud, Ph. (1997). *L'évaluation des élèves,* Bruxelles: De Boeck Université [ed. cast.: *La evaluación de los alumnos.* Buenos Aires: Colihue, 2008].
- Perrenoud, Ph. (1997). *La pédagogie différenciée,* Paris: ESF éditeur [ed. cast. : *Pedagogía diferenciada: de las intenciones a la acción.* Madrid. Popular, 2007]
- Romainville, M (1996). L'irrésistible ascension du terme "compétence" en éducation..., *Enjeux*, 37-38, mars-juin, 132-142.