

Título del artículo: Terminología pedagógica específica al enfoque por competencias :
El concepto de competencia

Autor: Adelaida MENDEZ VILLEGAS, estudiante de Tercer Ciclo en Ciencias de la Educación, Universidad Católica de Lovaina (UCL), Bélgica.

Promotores : Profesores Jean-Marie DE KETELE y Xavier ROEGIERS.

Resumen

El concepto de competencia ha cristalizado numerosos debates entre quienes utilizando diferentes conceptos se refieren a una misma realidad, y aquéllos que se sirven del mismo concepto para presentar realidades diferentes (Roegiers, 2004). Sin pretender entrar en el debate, presentamos, en un primer momento, diferentes definiciones seleccionadas de la literatura, definiciones que luego analizamos y comparamos con el fin de comprender mejor dicho concepto. En un segundo momento, hacemos referencia a los términos asociados a la competencia (competencia básica, disciplinaria, interdisciplinaria, transversal, competencias genéricas, competencia de vida, nociones de situación y de integración), cuyas interrelaciones ilustramos mediante una figura.

Abstract

The concept of competence has crystallized numerous debates between those who use different concepts to refer to a same reality, and those who use the same concept to represent different realities (Roegiers, 2004). Without trying to enter into the debate, we first present different definitions encountered in the literature, definitions which we will analyze and compare with the purpose of a better understanding of the concept itself. Subsequently, we will make reference to the terms associated with the competence (basic competence, disciplinary competence, interdisciplinary competence, generic competence, competence of live, integration, notion of situation), whose interrelations we will illustrate by means of a diagram.

TERMINOLOGIA PEDAGOGICA ESPECIFICA AL ENFOQUE POR COMPETENCIAS : EL CONCEPTO DE COMPETENCIA

En el transcurso de nuestros estudios y de nuestra vida profesional, hemos estado en contacto con diferentes términos relacionados con el enfoque por competencias en la educación. No siempre los hemos entendido en el mismo sentido. Tal vez, lo que proponían los programas no correspondía a nuestra representación de ciertos conceptos, o respondía sólo parcialmente. Esta inquietud nos ha llevado a consagrarnos al estudio de la terminología pedagógica específica al enfoque por competencias. Recordemos que, según Bloom y al. (1956), el conocimiento de la terminología utilizada en todo dominio es fundamental (p. 68) ¹.

La investigación bibliográfica muestra que la terminología específica al enfoque por competencias es muy amplia. En este artículo nos limitamos al concepto de competencia, pero nuestro trabajo comprende otros conceptos igualmente importantes, como la capacidad, la habilidad, los diferentes tipos de saberes y los niveles atribuidos a los objetivos educativos.

1. Definiciones de la competencia tomadas de la literatura ²

Para Meirieu (1991) una competencia es un saber identificado, que pone en juego una o más capacidades dentro de un campo nocional o disciplinario determinado. El autor precisa que ese saber exige el control de los materiales que se va a utilizar (pp. 181 et 17).

El CEPEC ³ (1992) define la competencia como un sistema de conocimientos conceptuales y procedurales, organizados en esquemas operatorios, que permiten la identificación de una situación-problema, al interior de una familia de situaciones, y su resolución eficaz (performancia o desempeño). La competencia está entonces constituida por capacidades y conocimientos (en Poirier Proulx, 1999, p. 103).

¹ La versión francesa de nuestro trabajo presenta numerosas referencias textuales. Para la versión en español, hemos realizado una traducción libre, pero dejamos constancia de la referencia precisa de autor, año y página, a fin de que el lector que lo desee pueda remitirse a las obras en francés.

² La literatura consultada pertenece a los expertos actuales del contexto francófono. El orden de presentación es cronológico.

³ Centre d'études pédagogiques pour l'expérimentation et le conseil.

Legendre (1993) presenta la competencia, definida en el campo de la didáctica y de la pedagogía, como una habilidad adquirida gracias a la asimilación de conocimientos pertinentes y a la experiencia; dicha habilidad permite detectar y resolver problemas específicos (p. 223).

Le Boterf (1995) define la competencia como un saber-entrar en acción, lo cual implica saber integrar, movilizar y transferir un conjunto de recursos (conocimientos, saberes, aptitudes, razonamientos, etc.) en un contexto dado, a fin de realizar una tarea o de hacer frente a diferentes problemas que se presenten (en Roegiers, 2001, p. 66).

Según De Ketele (1996), la competencia es un conjunto ordenado de capacidades (actividades) que se ejercen sobre los contenidos de aprendizaje, y cuya integración permite resolver los problemas que se plantean dentro de una categoría de situaciones. Se trata pues de ejecutar una tarea compleja, o un conjunto de tareas más o menos del mismo tipo, dentro de una familia de situaciones (p. 20).

El Decreto « Misions »⁴ (1997, art. 5) define la competencia como la aptitud de poner en acción un conjunto organizado de saberes, de saber-hacer y de actitudes para realizar cierto tipo de tareas (en Beckers, 2002, p. 43).

En el diccionario de conceptos claves de la pedagogía (*Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*), Raynal y al. (1998) presentan la competencia como un conjunto de comportamientos potenciales (afectivos, cognitivos y sicomotores) que permiten al individuo el ejercicio eficaz de una actividad considerada como compleja (p. 76).

Perrenoud (1998) se refiere a la competencia como la capacidad de actuar eficazmente en una situación de un tipo definido, capacidad que se apoya en los conocimientos, pero que no se reduce a ellos. Para hacer frente, lo mejor posible, a una situación, debemos poner en juego y en sinergia varios recursos cognitivos, entre ellos los conocimientos (p. 7). El autor explica que las competencias movilizan diferentes conocimientos que, por lo general, son disciplinarios (p. 51).

⁴ Documento del Ministerio de Educación de la Comunidad francesa de Bélgica, que precisa diferentes aspectos en torno al enfoque por competencias..

Para Roegiers (2001), la competencia es la posibilidad que tiene un individuo de movilizar, de manera interiorizada, un conjunto integrado de recursos con el fin de resolver una familia de situaciones-problemas (p. 66).

Beckers (2002) explica que la competencia moviliza diversos recursos al servicio de una acción con finalidad precisa. Según esta autora, la competencia es la capacidad que permite al sujeto movilizar, de manera integrada, sus recursos internos (saberes, saber-hacer y actitudes) y externos, a fin de resolver eficazmente una familia de tareas complejas para él (p. 57).

En opinión de Scallon (2004), se puede hablar de competencia cuando un individuo es capaz de movilizar adecuadamente sus saberes y su saber-hacer en diversas situaciones (p. 11). Lo esencial de la competencia reside en la movilización de recursos por el individuo, tanto de sus recursos propios como de otros que le son externos (p. 107).

2. Análisis y comparación de las definiciones de la competencia

El análisis y la comparación de las definiciones seleccionadas de la competencia se realiza en base a las cinco características esenciales acordadas a la competencia, a saber : la movilización de un conjunto de recursos, la presencia de una finalidad, la relación a una familia de situaciones, el carácter a menudo disciplinario y la evaluabilidad (Roegiers, 2004).

➤ Movilización de un conjunto de recursos

Según De Ketele, la movilización implica la identificación, combinación e integración de recursos pertinentes (saber-hacer de aplicación, saber-hacer de resolución) a fin de resolver las tareas complejas que exige la competencia. Dicho autor presenta la competencia como un concepto integrador de contenidos, actividades y situaciones en las cuales se ejercen esas actividades⁵. Esta precisión subraya los componentes fundamentales de la competencia : la *movilización de recursos para resolver las tareas complejas que exige la situación-problema*.

⁵ « Les compétences en première candidature » (conférence donnée à l'occasion de la journée des Directeurs. 15 octobre 97)

Veamos qué recursos pueden mobilizarse en el ejercicio de la competencia :

- *capacidades* (Meirieu y el CEPEC) ;
- integración de *capacidades, contenidos, saber-hacer, actividades* (De Ketele)
- *conocimientos* (CEPEC, Legendre, Le Boterf, Perrenoud) ;
- *saberes diferentes* (Decreto "Missions", Beckers, Scallon) ;
- *comportamientos* (Raynal y al.) y la *experiencia* (Legendre);
- *recursos internos y externos* (Beckers, Scallon) y *recursos materiales* (Meirieu).
- Roegiers insiste en la *integración de esos diferentes recursos*.

➤ Exigencia de una acción a finalidad precisa

La competencia es inseparable de la posibilidad de entrar en acción (Roegiers, 2001, p. 68) ; implica una o varias tareas a realizar. La competencia exige actuar, operar, saber-hacer, saber-entrar en acción, a fin de resolver un cierto número de tareas (Beckers, 2002, p. 8).

- Meirieu dice *poner en juego* ;
- La palabra *tarea* es explícita en las definiciones del CEPEC, y del decreto "Missions" ;
- De Ketele y Beckers precisan que se trata de *resolver tareas complejas* ;
- Le Boterf y Perrenoud hablan de *actuar*, Raynal y al. dicen *actividad* ;
- Roegiers orienta la actividad : *en vista de resolver* ;
- Scallon precisa que el individuo *moviliza, o sea, utiliza...*

➤ Relación a una familia de situaciones

Según Roegiers (2001), para desarrollar una competencia es necesario restringir las situaciones en las cuales el estudiante deberá ejercerla (p. 69).

- El CEPEC, De Ketele y Roegiers insisten en la importancia de las *familias o categorías de situaciones*, que Scallon presenta como *situaciones variadas* ;
- Perrenoud habla de *un tipo definido de situaciones* ;

- Beckers prefiere la expresión *familia de tareas* ;
- Otros autores usan expresiones próximas a la idea de familia de situaciones :

Meirieu habla de un *campo de nociones*, Legendre da la idea de *circunscribir* y Le Boterf se refiere a una *contexto dado*.

➤ Carácter a menudo disciplinario

Esta característica de la competencia se presenta cuando la familia de situaciones pertenece a una misma disciplina, curso o materia, de ahí la precisión « *a menudo* ». Sin embargo, los conceptos de « competencia interdisciplinaria », « competencia transversal », « competencia genérica » son igualmente utilizados en la comunicación pedagógica.

Subrayemos que el carácter disciplinario no limita la competencia a un nivel estrictamente *monodisciplinario*, pues perdería su esencia de concepto integrador. Por ejemplo, para resolver una situación-problema utilizando las cuatro operaciones fundamentales, los principales recursos a mobilizar están en el campo de la matemática ; sin embargo, diferentes competencias de lenguaje entran en juego para comprender el enunciado, explicar las estrategias de resolución y expresar el resultado.

- Meirieu explicita: *campo disciplinario*;
- Legendre se refiere a *problemas específicos*, esta especificidad indicaría que los problemas son propuestos prioritariamente al interior de una disciplina ;
- Perrenoud subraya : conocimientos que *son y serán de orden disciplinario*.

➤ Evaluabilidad

Evaluar una competencia implica medir la calidad de la ejecución de la tarea y la calidad del producto obtenido (Roegiers, 2001, p. 70). Encontramos diferentes expresiones que se refieren a esta característica de la competencia. Así :

- Meirieu habla de *dominio*, de *control* ; mientras Scallon completa la expresión diciendo : *con entero conocimiento*;

- El CEPEC, Raynal, Perrenoud y Beckers se refieren a la *eficacia* ;
- Legendre explica que la competencia es una habilidad *adquirida* ;
- Le Boterf habla de *hacer frente* a los problemas, *realizar* una tarea ;
- De Ketele y el decreto « Missions » se centran alrededor de la tarea ; para el primero se trata de *poder ejecutarla*, y para el segundo, de *llegar a realizarla* ;
- Roegiers utiliza dos palabras : *posibilidad* y *resolver* .

El cuadro siguiente resume las expresiones que, en cada definición, reflejan las características esenciales de la competencia.

Autor	Características de la competencia				
	Movilización de recursos	Exigencia de acción	Familia de situaciones	Carácter a menudo disciplinario	Evaluabilidad
Meirieu (1991)	capacidades, materiales	puesta en juego	campo nocional	campo disciplinario	dominio
CEPEC (1992)	conocimientos	tarea	familia de situaciones		acción eficaz
Legendre (1993)	conocimientos		circunscribir	problemas específicos	habilidad adquirida
Le Boterf (1995)	conocimientos	saber-entrar en acción	contexto dado		hacer frente... realizar
De Ketele (1996)	capacidades/ contenidos/ saber-hacer	tareas complejas	familia de situaciones	<i>No estrictamente monodisciplinaria</i>	poder ejecutar
D."Missions"(1997)	saberes	tarea			llegar a realizar
Raynal y al. (1998)	comportamientos	actividad			ejercer eficazmente
Perrenoud (1998)	conocimientos	saber-entrar en acción	tipo definido de situaciones	orden disciplinario	actuar eficazmente
Roegiers (2001)	conjunto integrado	en vista de resolver	familia de situaciones-problemas	<i>carácter a menudo disciplinario</i>	posibilidad... resolver
Beckers (2002)	saberes, recurs. externos	tarea compleja	familia de tareas		hacer frente eficazmente
Scallon (2004)	saberes, saber-hacer, recursos internos y externos	moviliza, utiliza	situaciones variadas		con entero conocimiento

3. Términos asociados al concepto de competencia

En la comunicación pedagógica se utilizan diferentes términos asociados al concepto de competencia. Veamos algunos de ellos.

➤ Competencia básica

Según De Ketele (1996), la competencia básica es una competencia estrictamente necesaria para poder realizar, con éxito, futuros aprendizajes importantes (p. 22). Esta competencia debe ser necesariamente lograda por el alumno para poder asumir sin problema otros aprendizajes, nuevos para él (Roegiers, 2001, p. 74).

Los dos autores se refieren también a las competencias de perfeccionamiento, cuyo dominio no es estrictamente necesario, ni para la aprobación de la disciplina, ni para la continuación de los estudios. Dichas competencias constituyen una extensión de las competencias básicas y, en un momento avanzado de la formación, podrán ser consideradas como competencias básicas.

La noción de competencia básica orienta generalmente la elaboración de programas, y, en el caso de la Comunidad francesa de Bélgica, ha permitido la determinación de los zócalos de competencia para cada año de estudios (Decreto "Socles de compétence", 1999).

➤ Competencias disciplinaria e interdisciplinaria

Una competencia básica es disciplinaria cuando se define dentro de una categoría o familia de situaciones que corresponde a problemas ligados directamente a las exigencias de una disciplina (Roegiers, 2001, p. 69). Sin embargo, no podría hablarse de un carácter estrictamente « monodisciplinario ».

En consecuencia, una competencia es interdisciplinaria si la resolución de las situaciones propuestas moviliza recursos que pueden identificarse al interior de disciplinas diferentes (Perrenoud, 1998, p. 52).

Roegiers (2001) hace igualmente referencia al carácter transdisciplinario, o incluso « adisciplinario » de ciertas competencias.

➤ Competencia transversal

El decreto "Missions" (1997) define las competencias transversales como el conjunto de actitudes, procesos mentales y procedimientos metodológicos comunes a diferentes disciplinas, que se adquieren y se aplican en el proceso de elaboración de diferentes saberes y del saber-hacer (art. 5) ; su dominio y su control conciernen al desarrollo de la autonomía.

Roegiers (2001) sostiene el carácter disciplinario de la competencia, pero acepta que ciertas competencias facilitan la transferencia cuando pertenecen a diferentes disciplinas próximas entre ellas (p. 70) ; en este caso, podría hablarse de competencias transversales que, según el mismo autor, resultan genéricas y se ejercen en situaciones diversas (p. 34).

Si asumimos que la competencia es contextualizada mientras que, según la literatura, la capacidad es transversal, parecería una contradicción hablar de competencias transversales ; sin embargo, no podemos concluir apresuradamente que ningún elemento de transversalidad existe en la competencia (Beckers, 2002, p.73).

➤ Competencias genéricas

De Ketele (2005), Titular de la Cátedra UNESCO en Ciencias de la Educación, introduce este concepto con el fin de orientar los sistemas educativos en la elaboración de currículos. El experto subraya que las competencias genéricas no son competencias en el sentido estricto del término, pues en su formulación precisan solamente los recursos a movilizar y no las tareas complejas a resolver, como en el caso de las competencias en sí mismas.

Las competencias genéricas, ratificadas por la Comunidad Europea y expuestas por Elena Peralta en el Coloquio de Lisboa⁶, son: 1. Analizar y sintetizar ; 2. Aprender ; 3. Resolver

⁶ Coloquio de l'Association pour le Développement des Méthodologies de l'Evaluation en Education (ADMEE), 18 al 20 noviembre 2004 .

problemas ; 4. Utilizar los conocimientos en la práctica ; 5. Adaptarse a diferentes situaciones ; 6. Preocuparse por la calidad ; 7. Practicar las Técnicas de la información y de la comunicación ; 8. Trabajar de manera autónoma ; 9. Trabajar en equipo ; 10. Organizarse y planificar.

➤ Competencia de vida

La competencia de vida es una manera de contextualizar « a posteriori » los aprendizajes, de manera que los conocimientos no queden a nivel teórico para el alumno, sino que puedan servirle concretamente en su medio escolar y familiar, y más tarde en su vida de adulto, de trabajador, de ciudadano (Roegiers, 2001, p. 76). Quiere decir que la competencia de vida se ejerce especialmente en situaciones-orientadas naturales (Roegiers, 2003).

Este concepto actualmente tiene una importancia capital en las evaluaciones internacionales que realiza la UNESCO en los países en vías de desarrollo. Dichas evaluaciones comprenden las competencias de lenguaje, las competencias matemáticas y las *competencias de la vida corriente* que, en contexto escolar engloban : ciencia, técnica, civismo, desarrollo comunitario, nutrición, salud, prevención, etc.⁷

➤ Competencia e integración

Como hemos visto anteriormente, el concepto de competencia se presenta vinculado a la noción de integración, definida ésta por Roegiers (2001) como una operación que permite establecer la interdependencia de diferentes elementos, antes disociados, a fin de articularlos en función de una finalidad dada (p. 22). No se trata pues de una simple yuxtaposición de dichos elementos.

El desarrollo progresivo de una reflexión iniciada por De Ketele (1980), en términos de integración del conjunto de aprendizajes logrados en un año escolar, da origen al concepto de *objetivos terminales globales*, presentados por el autor como macro-objetivos que integran un número relativamente importante de objetivos intermediarios o micro-objetivos (p. 41). Esta

⁷ UNESCO 2003/4. Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous (EPT). www.portal.unesco.org/education

misma noción est tomada posteriormente en la definición del *objetivo terminal de integración*, que se presenta como una macro-competencia (De Ketele, 1996).

Scallon (2004), por su parte, explica el « saber-integrar » (uno de los aspectos del saber-entrar en acción de Le Boterf). Apoyándose en De Ketele (1993)⁸ y en Roegiers (2000)⁹, Scallon precisa que una situación de integración es una situación compleja que contiene informaciones esenciales e informaciones parásitas y cuya resolución exige aprendizajes anteriores (p. 108).

Las reflexiones de Beckers (2002) van en el mismo sentido. Según la autora, el nivel de acción de la competencia supone la integración pertinente de recursos al servicio de una situación nueva, sobrepasando así el automatismo o la aplicación de procedimientos (p. 8).

Recordemos finalmente que las competencias proporcionan múltiples ocasiones para integrar conocimientos y capacidades a un momento determinado de su desarrollo (Roegiers, 2001, pp. 22 y 71).

➤ Competencia y performance¹⁰ (o desempeño)

Preferimos presentar estos dos conceptos en paralelo para mostrar las relaciones complejas que encontramos entre ellos.

Según De Ketele y al. (1988), la performance expresa la calidad de los resultados obtenidos por un sujeto a un momento dado de su aprendizaje (p. 225). Esta expresión pone en evidencia la relación entre la performance y la competencia, ya que ésta « se demuestra a un momento dado del aprendizaje » (Roegiers, 2001, p. 72).

Le Boterf (1994) va en el mismo sentido. Según este autor, la performance caracteriza una producción exterior al sujeto, mientras que la competencia es un saber-entrar en acción (p. 30). Posteriormente precisa que las performances conciernen los resultados observables de las

⁸ Artículo « Objectifs terminaux d'intégration et transfert des connaissances », en Hivon, R. *L'évaluation des apprentissages : réflexions, nouvelles tendances et formation* (15-25). Sherbrooke : CRP.

⁹ Roegiers (2000, 2a.ed. 2001). *Une pédagogie de l'intégration*. Bruxelles : De Boeck.

¹⁰ El término francés « performance » es traducido como « performance », palabra inglesa aceptada en algunos contextos hispanófonos. Sin embargo, cabe precisar que en ciertos contextos latinoamericanos se utiliza el término « desempeño » para referirse a este mismo concepto.

prácticas profesionales (p. 122). Hacemos notar que Le Boterf estudia especialmente en las competencias profesionales.

Para Perrenoud (en Bosman y al., 2000), la performance es del orden de la actividad, del trabajo, de la acción de un momento ; mientras que la competencia es del orden de las disposiciones más estables que están a la base de la acción y permiten su realización (p. 176).

Roegiers (2001) confirma esta diferencia ; él manifiesta que la performance designa generalmente un nivel esperado en el logro de objetivos profesionales, mientras que la competencia se mide en términos de potencialidades para realizar determinadas tareas (p. 20).

Scallon (2004) subraya la misma diferencia. Para él, la competencia no se reduce a un resultado, a un conjunto de resultados observables, a un ejercicio o a una tarea de evaluación. En eso se distingue de una performance, término utilizado a menudo para expresar la manifestación de una competencia (p. 103).

Podemos notar que el concepto de competencia es más amplio que el de performance, ésta se centra en la calidad de los resultados, en la eficacia de un desempeño ; mientras que la competencia parte de las posibilidades o potencialidades del individuo y se interesa en la movilización de diferentes recursos en vista de resolver la situación.

➤ La noción de situación

El término « situación » evoca un conjunto contextualizado de informaciones que un alumno, o un grupo de alumnos, deberá articular a fin de resolver una tarea determinada. Si dicha situación presenta un obstáculo, cuya solución permitirá nuevos aprendizajes, podemos hablar de « situación-problema » (Roegiers, 2003, p. 17).

De Ketele (2004) distingue tres tipos de situaciones-problemas : las situaciones-problemas de exploración, las situaciones de formalización o de estructuración y las situaciones-problemas de integración.

Las situaciones-problemas de exploración sitúan a los alumnos, solos o en pequeños grupos, en situación de investigación, de búsqueda activa, creando ciertas formas de desestabilización cognitiva (mediante conflictos cognitivos y socio cognitivos y el recurso a procesos metacognitivos), necesarias en la instauración de nuevos saberes y en su articulación con los saberes anteriores (p. 81). Llamadas « situaciones-problemas didácticas » por Roegiers (2003), dichas situaciones responden al principio según el cual los alumnos interiorizan mejor los saberes y saber-hacer si ellos han contribuido a descubrirlos, si han podido reflexionar sobre dichos saberes resultantes de sus investigaciones (p. 37).

Las situaciones de formalización o de estructuración permiten explotar los descubrimientos de los alumnos durante la fase de exploración. Como su nombre lo indica, dichas situaciones permiten desarrollar, formalizar y estructurar los nuevos saberes y, al mismo tiempo, sirven como prácticas para la adquisición de los saber-hacer. Las situaciones de este tipo confirman la importancia del aprendizaje constructivo, pues exigen, no solamente las conocidas estrategias de transmisión y de entrenamiento, sino que se orientan especialmente a desarrollar la capacidad de explotación de los aportes de los alumnos (De Ketele, 2004, p. 80).

Las situaciones-problemas de integración, o de movilización, o de transferencia de saberes son nuevas situaciones-problemas planteadas especialmente para que los alumnos aprendan a movilizar los recursos pertinentes (saberes y saber-hacer) en función de un análisis correcto de la situación (Ketele, 2004, p. 80). Particularmente estudiadas por Roegiers (2001 et 2003), son igualmente definidas como situaciones-problemas « orientadas », que conducen al alumno a la integración de un conjunto de aprendizajes puntuales y a su articulación con diferentes saberes y saber-hacer adquiridos anteriormente. Precisemos que Roegiers (2003) distingue las situaciones-orientadas « explotadas en el contexto escolar » de las situaciones-orientadas « naturales », las primeras debiendo preparar la transferencia hacia las segundas ; insiste en la función importante de las situaciones-orientadas para llevar al alumno a integrar y reutilizar sus aprendizajes, y

subraya que dicha integración beneficia a todos los alumnos, permite el progreso de todos, especialmente de aquéllos que presentan dificultades en su aprendizaje (Roegiers, 2003, p. 67).

4. Relaciones entre los términos asociados al concepto de competencia

Concluimos el artículo con la integración de los diferentes conceptos presentados.

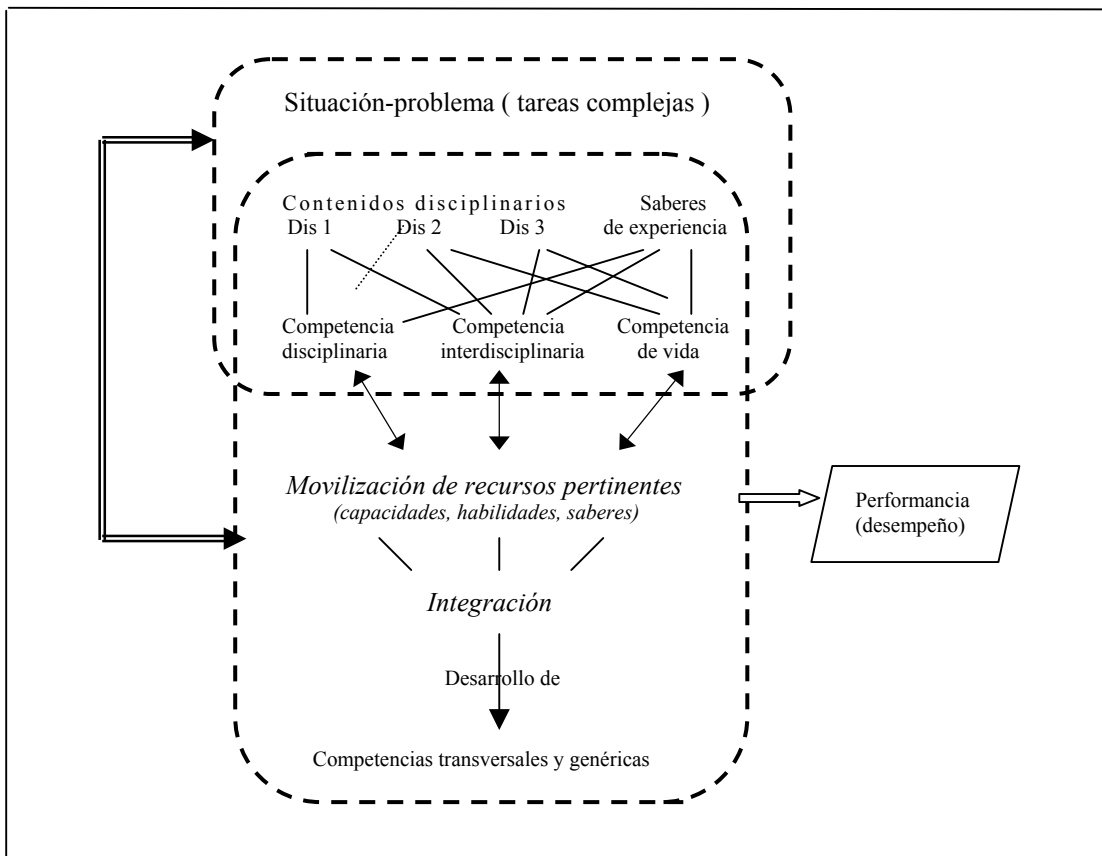


Figura N° 1. Relación entre los términos asociados al concepto de competencia

Observemos en la figura :

- ↔ La interrelación entre los componentes de la competencia :
 - la *movilización de recursos pertinentes* (identificación, combinación e integración de capacidades y de habilidades ejerciéndose sobre los contenidos disciplinarios y sobre los saberes de experiencia) ;
 - para resolver las *tareas complejas* exigidas por una *situación-problema* (o familia de situaciones).
- ↔ La movilización de recursos permite la resolución de la situación-problema y el desarrollo de competencias disciplinarias, interdisciplinarias (básicas o de perfeccionamiento) y de competencias de vida. Estas competencias, una vez desarrolladas, constituirán nuevos recursos a movilizar e integrar.
- La integración conduce posteriormente al desarrollo de competencias transversales y genéricas.

- ⇒ La pertinencia de los recursos (capacidades, habilidades, saberes) movilizados determina la calidad del producto que será medido en términos de performance (desempeño) alcanzada en la resolución de tareas complejas.

El estudio que presentamos no está concluido, deberá enriquecerse con fuentes de la literatura hispanófono, tanto española como latinoamericana. En una etapa posterior, deberá operacionalizarse en contextos determinados. Sólo así podrá cumplir su objetivo de acercarnos al mundo de una comunicación eficaz entre los actores del quehacer educativo.

BIBLIOGRAFIA

- BECKERS, J. (2002):** Développer et évaluer les compétences à l'école. Bruxelles, Labor.
- BLOOM, B. y al. (1956) :** Taxonomie des objectifs pédagogiques - Tome 1. Domaine cognitif. Traduction de LAVALLEE, M. (1969). Québec, Les Presses de l'Université du Québec.
- BOSMAN, C., GERARD, F-M, ROEGIERS, X. (2000):** Quel avenir pour les compétences ? Bruxelles, De Boeck Université.
- DE KETELE, J.-M. (2005):** "L'évaluation des compétences: entre reconnaissance et validation des acquis de l'expérience". En Actes du Colloque. Lisbonne.
- DE KETELE, J.-M. (2004):** "Des savoirs aux compétences et des compétences aux savoirs: quelles stratégies didactiques ?" En Actes du 3^e congrès des chercheurs en éducation. Bruxelles.
- DE KETELE, J.-M. (1996):** "L'évaluation des acquis scolaires : quoi ? pourquoi ? pour quoi ?" En Revue tunisienne des sciences de l'éducation N° 23 : 17-36. Tunis.
- DE KETELE, J.-M. (1980):** Observer pour éduquer. Berna, Peter Lang.
- DE LANDSHEERE (1997):** Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation. Paris, P.U.F.
- LE BOTERF, G. (1994):** De la compétence : essai sur un attracteur étrange. Paris, Les Editions d'Organisation.
- LEGENDRE, R. (1993):** Dictionnaire actuel de l'éducation. Montréal, Québec, Guerin.
- MEIRIEU, P. (1987, 7e.ed.1991):** Apprendre... oui, mais comment. Paris, ESF.
- MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE (1997):** Décret "Missions". Bruxelles.
- PERRENOUD, P. (1998):** Construire des compétences dès l'école. Paris, ESF.
- POIRIER-PROULX, L. (1999) :** La résolution de problèmes en enseignement. Bruxelles, De Boeck Université.
- RAYNAL, F. y RIEUNIER, A. (1997, 2e.édition 1998):** Pédagogie : dictionnaire des concept clés. Paris, ESF.
- ROEGIERS, X. (2004).** *L'école et l'évaluation*. Bruxelles : De Boeck.
- ROEGIERS, X. (2003):** Des situations pour intégrer les acquis. Bruxelles, De Boeck.
- ROEGIERS, X. (2001):** Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement. Bruxelles, De Boeck Université.
- ROEGIERS, X. (2000):** "Saberes, capacidades y competencias en la escuela/ una búsqueda de sentido". Innovación educativa N° 10, pp. 103-119. Universidad de Santiago de Compostela.
- SCALLON, G. (2004):** L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. Bruxelles, De Boeck Université.