

## La comunidad de prácticas curriculares Centroamericana y el trabajo de evaluación de competencias

### El concepto y utilidad de la situación-problema

Xavier ROEGIERS - Alexia PEYSER  
BIEF

Desde ya hace un cierto tiempo, la noción de competencia en el mundo de la educación se ha abrido camino, no sin su cuota de polémica y reflexión. Variadas escuelas y enfoques han surgido de dicho debate y nosotros nos inscribimos en la definición de competencia como:

*“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” (Roegiers, 2000).*

Por otra parte, los países miembros de Comunidad de prácticas curriculares Centroamericana, como en otras regiones del mundo, se encuentran en plena mutación de enfoque al seno de sus sistemas educativos. Se observa en la gran mayoría de ellos la transición de un sistema basado en pedagogía de contenidos (o recursos)<sup>1</sup> hacia una pedagogía articulada en torno a las competencias.

En ese contexto, surge la necesidad de afinar este nuevo enfoque con elementos evaluativos, tanto de manera formativa como certificativa. En otras palabras, ¿cómo se pueden evaluar estas competencias?

La respuesta surge de la misma definición de competencia. Dado que la competencia debe desarrollarse en *una situación concreta y definida*, la evaluación de ella se hará confrontando al alumno a dichas situaciones.

#### I. 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, un desafío, cuya solución permitirá nuevos aprendizajes, podemos hablar de « situación-problema ». Es un tipo de ejercicio complejo que le permite articular recursos en pos de una solución adecuada.

Se distinguen tres tipos de actividades: las situaciones-problemas de exploración, las actividades de formalización o de estructuración y las situaciones-problemas de integración, veamos en detalle:

- 1) Las situaciones-problemas de exploración (o situaciones didácticas) sitúan a los alumnos, solos o en pequeños grupos, en situación de investigación, de búsqueda activa, creando ciertas formas de desestabilización cognitiva

---

<sup>1</sup> Recursos en este enfoque están constituidos por los saberes, saberes-ser (actitudes) y saberes-hacer (técnicas).

(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. 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.

- 2) Las *actividades de formalización o de estructuración* permiten explotar los descubrimientos de los alumnos durante la fase de exploración. Como su nombre lo indica, dichas actividades permiten desarrollar, formalizar y estructurar los nuevos saberes y, al mismo tiempo, sirven como prácticas para la adquisición de los saber-hacer. Estas no son estrictamente situaciones-problemas, en la medida que no hay un obstáculo para resolver por el alumno. 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 además especialmente a desarrollar la capacidad de explotación de los aportes de los alumnos.
- 3) 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. Son 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. En este ámbito, se distinguen 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.

Este tipo de situaciones deben distinguirse también claramente de ejercicios o de aplicaciones, ya que al contrario de estos ejercicios, en la situación de integración:

- a. el alumno debe encontrar por si mismo los recursos para movilizar para resolver la situación-problema,
- b. y articular aquellos que le permitan resolver la situación-problema. Por eso hablamos de "situación compleja" <sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Por ejemplo en una situación de matemáticas de cuarto grado básico, la situación problema apuntaba a aconsejar al maestro en la compra de pintura para el aula, los recursos eran las operaciones de multiplicación y sumatoria y el cálculo de perímetros y áreas de planos. Otro ejemplo de lenguaje y comunicación en cuarto grado básico, pide a los alumnos apoyar una campaña de sensibilización acerca de los desastres naturales. En ese caso los principales recursos eran la lectura (de artículos de la temática) y la escritura de consejos de seguridad en una pancarta.

En términos concretos, las situaciones deben además cumplir con ciertas catacterísticas de concepción:

- Ella debe ser significativa, es decir tener sentido para el alumno, de ahí la importancia de bien contextualizarla haciendo alusión a las realidades concretas del entorno,
- Debe tener una función operacional clara (el « porqué» de la situación)
- Debe ser una situación compleja
- Del nivel correcto para el grado y la(s) materia(s) contempladas
- Debe basarse en documentos auténticos, originales
- Que tome una buena muestra de los principales recursos
- Que integre valores sociales, culturales, políticos acordes con el contexto
- Que presente tres ocasiones independientes de mostrar su competencia (tres preguntas, tres tareas, tres problemas...)

En el contexto de las reformas curriculares en curso, dado que los aprendizajes se proponen en términos de competencias, la situación-problema surge como un elemento central en el proceso evaluativo de la adquisición de éstas. Es a través del trabajo del alumnos en situación que podremos evaluar (ya sea formativa o certificativamente) los aprendizajes y el empleo de la integración como práctica a adquirir tanto por los alumnos como por los maestros.

Diferentes modelos de este proceso evaluativo han surgido de la articulación y de la función de la situación-problema. Esos modelos se pueden resumir básicamente en dos escenarios pedagógicos:

- 1) Proponer las situaciones *anteriores* a los aprendizajes, en vista del “descubrimiento” de recursos por parte del alumno, situaciones didácticas (ó del primer tipo ya descrito anteriormente) y que serán estructuradas luego por el maestro, ó
- 2) Proponer las situaciones *posterior* a los aprendizajes, en búsqueda de integración y de fijación de los nuevos recursos, además de como herramienta de evaluación formativa. Este modelo es el propuesto para introducir prácticas evaluativas coherentes con la situación de los países de la Comunidad de prácticas Centroamericana.

## II. La puesta en práctica de la integración de recursos :

En concreto, le metodología propone que los aprendizajes se pasen de la siguiente manera:

Se considera primero que hay dos tipos de de aprendizajes: los aprendizajes puntuales (recursos) y los aprendizajes de la integración de estos recursos.

Durante un período dado, por ejemplo de 5 semanas, el profesor desarrolla los recursos necesarios para la resolución de situaciones complejas: las reglas de gramática, la conjugación, la ortografía, las técnicas de cálculo... son los aprendizajes puntuales, que serán entregados de la mejor manera posible de acuerdo a los métodos disponibles y prcaticados por el profesor. Por supuesto resulta ideal recurrir a estas situaciones didácticas (de búsqueda por parte del alumno) pero no es un elemento indispensable desde el comienzo . Durante la

sexta semana, llamada « de integración», el maestro suspende todo nuevo aporte de recursos. Durante esa semana en todas las disciplinas, él propone a los estudiantes resolver situaciones complejas en las cuales deberán movilizar los recursos que han aprendido en las 5 semanas precedentes. Los alumnos son invitados a trabajar solos o en pequeños grupos para resolver dichas situaciones. Habrán varias situaciones, todas diferentes unas de otras, pero con el mismo nivel de complejidad<sup>3</sup>. Por ejemplo, la secuencia podría ser:

- Una para ejercitarse en la resolución interactiva en pequeños grupos,
- Otra para ejercitarse a través de la resolución individual,
- Otra para evaluar los conocimientos adquiridos y,
- Eventualmente, otra para remediar las dificultades encontradas durante la semana de integración..

Este primer módulo de integración es seguido de 5 nuevas semanas de aprendizajes de recursos puntuales, de una nueva semana de integración y así sucesivamente, cuatro o cinco veces durante el año escolar. Esta primera etapa de la pedagogía de la integración no debe ser vista como una ruptura con la pedagogía por objetivos (PPO), ya que reconoce que los aprendizajes de recursos pueden ser introducidos con la metodología PPO, ó con cualquier otra metodología existente. En esta primera versión, la que puede ser considerada como una « forma transitoria » de introducción a la pedagogía de la integración, se trabaja sobre todo en el segundo esquema, el basado en la aparición de las situaciones posterior a los aprendizajes (llamadas situaciones de integración).

En este caso, lo esencial es el trabajo que se hace después de haber desarrollado ciertos recursos ni antes ni mientras este aprendizaje se lleva a cabo.

En su forma más « avanzada» la pedagogía de la integración presentaría también situaciones previas (situaciones de aprendizaje, situaciones didácticas) que son puestas en práctica después de las situaciones posteriores.

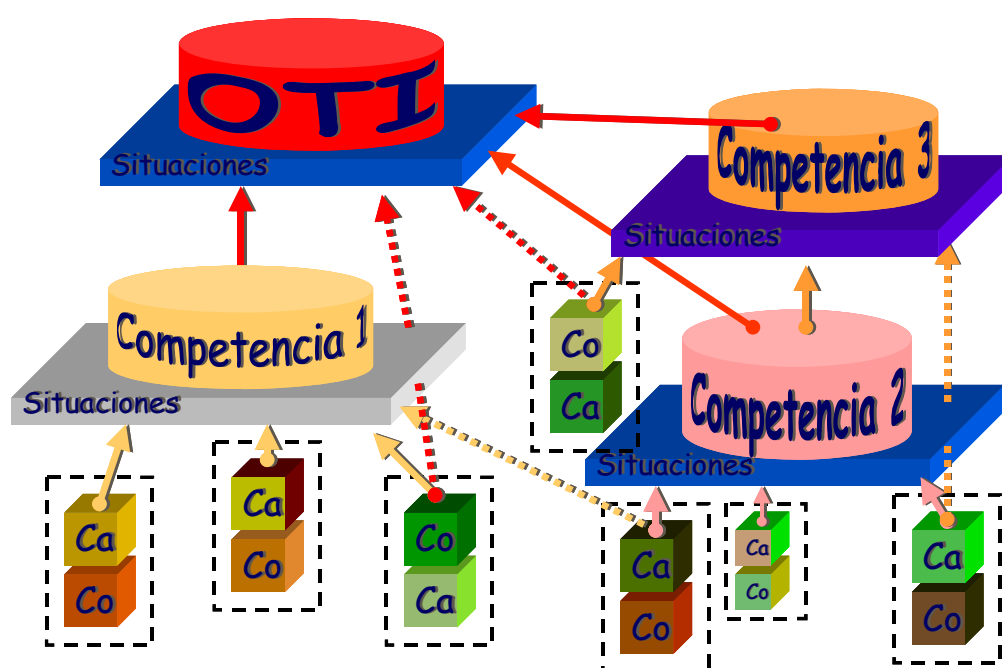
En el escenario de reformas progresivas que se viven en la región, fue pertinente trabajar sobre la homogeneización de una definición de competencias suficientemente operacionalizable en vistas de un trabajo posterior sobre las situaciones.

En un segundo momento, se definen las principales competencias, incluida una (como objetivo) terminal de ciclo o año (**Objetivo Terminal de Integración**) y se identifican situaciones-problemas donde el alumno podrá ejercitar esa competencia, las que deben responder a ciertas características generales (o parámetros) en pos de su equivalencia.

La articulación de los diferentes elementos identificados, pero sobre todo el rol que juega la situación-problema en términos de operacionalización de la competencia, puede graficarse de la siguiente manera:

---

<sup>3</sup> De ahí la noción de “familia de situaciones”.



Fuente: C. Lannoye (BIEF), 2006.

Nota : Co = conocimientos, Ca= capacidades

El camino emprendido por los equipos técnicos de la Comunidad de prácticas curriculares centramericana en vistas de elaborar estas situaciones-problemas, responde con prioridad a la necesidad de proponer una evaluación adecuada y objetiva de las competencias.

Basados en experiencias anteriores, este proceso debiera derivar naturalmente en la introducción de la situación-problema como elemento de integración de aprendizajes y de remediación progresiva, una vez los maestros habituados a sus bondades y riqueza pedagógica.

## Bibliografía

- DE KETELE, J.-M. (2004): "Des savoirs aux compétences et des compétences aux savoirs: quelles stratégies didactiques ?" En Actes du 3e congrès des chercheurs en éducation. Bruxelles.
- MENDEZ, A. y X. ROEGIERS (2005): "Terminología pedagógica específica al enfoque por competencias : El concepto de competencia", memoria de DEA en Ciencias de la Educación, Facultad de Educación, Universidad Católica de Lovaina.
- ROEGIERS, X. (2006) ¿Se puede aprender a bucear antes de saber nadar? Los desafíos actuales de la reforma. Curricular. *IBE Working Papers on curriculums issues n°3*, [www.ibe.unesco.org/publications](http://www.ibe.unesco.org/publications)
- 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.