

RECENSIONES



Roegiers, X. (2007). *Pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. San José, Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana y AECI. Colección IDER (Investigación y desarrollo educativo regional), 328 p. ISBN: 978-9968-818-36-0

Reseñado por: Antonio **Bolívar Botía**
Universidad de Granada

El libro que reseñamos de Xavier Roegiers¹, financiada su publicación en español por la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI) y editado en Costa Rica por la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana para sus países miembros, es la traducción española del original francés (*Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*).

¹ Xavier Roegiers es Profesor de Ciencias de la Educación en la Universidad Católica de Lovaina y actual director del BIEF (Bureau d'Ingénierie en Education et en Formation). Se ha especializado en desarrollo del currículum, evaluación de los aprendizajes, diseñar y evaluar manuales escolares, formación del profesorado y equidad en los sistemas educativos. En conjunción con su equipo del BIEF, habitualmente, proporciona asesoramiento y apoyo a las administraciones educativas de más de treinta países del norte y del sur. Asimismo colabora con organizaciones internacionales como la UNESCO o UNICEF. Ha publicado numerosos artículos, entre sus libros, cabe destacar los siguientes: *Analyser une action d'éducation ou de formation* (Bruxelles: De Boeck, 1997; 3rd. ed., 2007); (con C. Bosman y F.-M. Gerard) *Quel avenir pour les compétences?* (Bruxelles: De Boeck, 2000); *Des situations pour intégrer les acquis*. (Bruxelles, De Boeck, 2003); *L'école et l'évaluation. Des situations pour évaluer les compétences des élèves* (Bruxelles: De Boeck, 2004); (con J.-M. Gérard) *Des manuels scolaires pour apprendre. Concevoir, évaluer, utiliser* (Bruxelles: De Boeck, 2002). En español, además del libro reseñado, tiene (con J.-M. De Ketele), *Metodología para la recogida de la información* (Madrid: la Muralla, 1995). Se puede ver sobre el tema su trabajo: *¿Se puede aprender a bucear antes de saber nadar? Los desafíos actuales de la reforma curricular* (Ginebra: Unesco, 2006), disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001468/146816s.pdf>

Bruxelles, De Boeck Universit , 2000; 2^a ed., 2001). Por lo demás, quiere desempeñar un papel orientador para las reformas curriculares en curso, de acuerdo con una orientación particular del enfoque por competencias. Como tal, la edición es el resultado de años anteriores de asesoramiento en los Ministerios de Educación de diversos países centroamericanos por parte de miembros del BIEF (Bureau d'Ingénierie en Education et en Formation) de la Universidad de Lovaina (Bélgica). Este grupo fue creado en 1989 por Jean-Marie De Ketele, trabajando desde sus inicios Xavier Roegiers, que es el director en la actualidad.

Como muestra el número monográfico de esta revista, las reformas basadas en el enfoque de competencias se han convertido en las agendas de las políticas educativas en una "nueva ortodoxia" del cambio educativo y curricular. No sólo en la orientación europea de "competencias básicas" o de la planificación por competencias en los nuevos planes de estudio universitarios. También numerosos gobiernos iberoamericanos están adoptando reformas educativas basadas en el referido enfoque (México acaba de anunciar una "reforma curricular integral centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias"), apoyadas por la UNESCO u otras organizaciones internacionales. Por eso, tiene interés revisar una de las propuestas y orientaciones que más influencia están teniendo, particularmente en centroamérica.

Formalmente, el libro se divide en dos partes, con sus correspondientes capítulos. La Primera, dedicada al *Marco conceptual para la integración de los conocimientos adquiridos*, consta de cuatro capítulos, referidos a los retos, fundamentos, conceptos y formas para la integración de contenidos. La Segunda Parte (*Poner en práctica la pedagogía de la integración*) con cinco capítulos, como indica su título, se dedica a la implementación de la pedagogía de la integración y al desarrollo de las competencias en los distintos niveles de enseñanza. Resulta extraño que, al final del libro, se han olvidado (en la edición española) las referencias bibliográficas. Es un grave error, que impide consultar las obras que, a lo largo del texto, cita.

Roegiers parte de una perspectiva que denomina "pedagogía de la integración", que pretende integrar los conocimientos escolares entre sí, así como su vinculación con la vida. Es desde aquí donde se inscribe el *enfoque por competencias*, como "movilización conjunta de diferentes conocimientos escolares realizada por el alumno en una situación significativa" (p. 27). La integración se entiende, pues, "no solamente como la articulación de los diferentes saberes entre sí, sino, sobre todo, la articulación de estos saberes en las situaciones en que deben ser movilizados, ya sea en el campo de la concepción de un currículo de enseñanza, en el de las prácticas de clase mismo o también en las modalidades de evaluación". Si bien el enfoque por competencias no es el único para integrar conocimientos (hay otros, como interdisciplinariedad), el enfoque por competencias es más completo, dado que permite integrar varias dimensiones a la vez. Desde esta perspectiva, estrictamente pedagógica o curricular, quiere marcar distancias de cualquier utilitarismo o, por el otro lado, neoliberalismo como traslación de la ideología mercantil o empresarial al mundo de la educación.

Los dos primeros capítulos, contextuales, plantean los retos actuales de integración de los conocimientos en la enseñanza, a los que la pedagogía de la integración quiere hacer frente; así como fundamentos teóricos de dicha integración y las teorías del aprendizaje más congruentes con dicho enfoque. Más interés, en la perspectiva defendida en el libro, propia de todo este grupo de la Universidad de Lovaina, tiene el capítulo tercero (“Los principales conceptos fundadores de la integración de los conocimientos”), que voy a comentar. *Capacidad* es, en principio, la aptitud para hacer algo. Todo un conjunto de verbos en infinitivo expresan capacidades (analizar, comparar, clasificar, etc.), que se manifiestan a través de determinados contenidos (analizar algo, comparar cosas, clasificar objetos, etc.). Por eso son, en gran medida, transversales, susceptibles de ser empleadas con distintos contenidos. Además, tienen la característica de transformarse. Como señala Roegiers.

“al contacto con el entorno, con contenidos, con otras capacidades, con situaciones, las capacidades interactúan, se combinan entre sí, y generan progresivamente nuevas capacidades cada vez más operacionales, como leer, escribir, calcular, distinguir lo esencial de lo accesorio, tomar notas, argumentar, negociar, organizar...” (p. 61).

Una capacidad por un contenido configura un objetivo específico (“redactar una carta”). Dando un paso más, una competencia moviliza diferentes capacidades y diferentes contenidos en una situación. En este sentido, defiende Roegiers (2007), las competencias integran, a la vez, contenidos, capacidades que se deben realizar y situaciones en las que se realizan (resolver un problema que se presenta, responder a la carta de un amigo, actuar para proteger el medio ambiente). Según la fórmula defendida por su grupo: Competencia: {capacidades X contenidos} X familias de situaciones problema. La competencia es, entonces, un conjunto de capacidades, ejercidas sobre determinados contenidos, en una categoría, clase o familia de situaciones para resolver los problemas que se presentan.

La “pedagogía de la integración” que propone Xavier Roegiers emplea el término “competencias básicas” (*compétences de base*, en el original francés), que podría hacerlo confuso con el mismo término que se emplea ahora en España en el currículum oficial como traducción de *key competencies* (competencias clave), siguiendo la propuesta de la Comisión Europea sobre competencias clave en el aprendizaje permanente. En sentido estricto, Roegiers entiende por “competencias básicas” como “una competencia que debe ser necesariamente dominada por un alumno para poder entrar sin problema en nuevos aprendizajes que lo involucren” (p. 83). En este primer sentido, habría competencias básicas y competencias de desarrollo o perfeccionamiento, es decir, no estrictamente indispensables para los futuros aprendizajes. Lo toman, además, como un enfoque, desarrollado en la reforma curricular de los países francófonos, como competencias que el alumno debe dominar al final de cada ciclo o escolaridad, aportando una significatividad al aprendizaje escolar y constituyéndose en criterio de evaluación y éxito escolar. En este segundo sentido, más amplio, se hace similar al de la Comisión Europea.

El enfoque por “competencias de base”, también llamado “pedagogía de la integración”, pretende esencialmente tres objetivos:

1. Poner el acento en las *competencias que el alumno debe dominar* al final de cada año escolar y al final de la escolaridad obligatoria, más que sobre lo que el docente debe enseñar. El papel de este es organizar los aprendizajes de la mejor manera posible para llevar a los alumnos al nivel esperado.
2. *Dar sentido a los aprendizajes*, mostrando al alumno para qué sirve todo lo que se aprende en la escuela. Para esto resulta necesario sobrepasar las listas de contenidos en los programas escolares a retener porque sí, los saberes-hacer vacíos de sentido, que a menudo aburren al alumno y no le motivan para aprender. El enfoque por competencias, contrariamente, le obliga a situar continuamente los aprendizajes en relación con las situaciones que tienen sentido para él, y a utilizar lo aprendido en estas situaciones.
3. *Acreditar las adquisiciones del alumno en términos de resolución de situaciones concretas* y no en términos de una suma de saberes y procedimientos, que el alumno suele olvidar y que no sabe cómo utilizarlos en la vida activa. En esta dimensión quiere ser una respuesta al analfabetismo funcional, es decir, incapacidad para emplear lo aprendido en la escuela en la vida cotidiana.

Sobre las formas de integración del conocimiento, a las que se dedica el último capítulo de esta primera parte, Roegiers estima que ni los saberes disciplinares ni las capacidades proporcionan, por sí solos, una base adecuada para la integración. Son las *tareas o situaciones*, que unida a contenidos y capacidades configuran la competencia, la base en que se ha de buscar la integración. No hay oposición, como algunos han querido ver, entre el desarrollo de contenidos disciplinares y competencias. Al respecto dice nuestro autor:

“el reto principal de nuestros sistemas educativos del mañana es la puesta en tensión entre, por un lado, una enseñanza de tipo generalista, basada esencialmente en el desarrollo de conocimientos y de capacidades, cuya meta es, sobre todo, dotar al alumno de conocimientos, que tal vez sean potentes a largo plazo, pero poco operacionales y, por otro lado, una enseñanza de tipo específico, más funcional, basada más en el desarrollo de competencias que lleven al alumno a reinvertir los conocimientos en situaciones significativas” (p. 109).

El currículum, en la medida que supera la concepción de programa de enseñanza, para abarcar varios niveles de la realidad educativa, puede servir para una integración en sentido amplio. Un currículum integrador va más allá de integración de disciplinas o de interdisciplinariedad y puede desarrollar en el proyecto institucional de un centro escolar, aún cuando el currículum oficial no esté diseñado en términos de integración. Roegiers defiende la necesidad de establecer puentes entre las disciplinas, por las repercusiones que tiene a nivel de los alumnos en términos de integración de los conocimientos. La complejidad de determinadas tareas fuerza, en determinados momentos, a adoptar un

enfoque interdisciplinar. Sobre el modo de integrar las disciplinas presenta tres modos: movilizar conocimientos de varias disciplinas en torno a la resolución de *tareas*, reagrupamiento de disciplinas en torno a *temas integradores*, creación de una nueva disciplina a partir de los *objetivos comunes* de varias disciplinas. En cualquier caso, lo que presenta no es una auténtica alternativa para la integración de contenidos, tal vez porque no existe cuando no se pretende cambiar la organización disciplinar.

La Parte Segunda (*Poner en práctica la pedagogía de la integración*), como señalábamos antes, se componen de cinco capítulos dedicados respectivamente a: definición de una competencia y las situaciones que se le asocian; las implicaciones de la pedagogía de la integración en los currículos; las implicaciones en los aprendizajes; sus implicaciones en la evaluación y, por último, en los manuales escolares.

La competencia es un conjunto de capacidades, ejercidas sobre determinados contenidos, en una categoría, clase o familia de situaciones para resolver los problemas que se presentan. Tiene una doble dimensión: a) posesión de un conjunto de *recursos o capacidades* (cognitivos, de procedimientos y de actitudes), y b) *capacidad para movilizarlos* en una situación de acción. A la hora de especificar cómo formular competencias, en mi opinión, reaparece en exceso la formulación por objetivos. Al igual que éstos se trata de determinar lo que se espera del alumno al final del proceso educativo, con una preocupación por cómo formularla técnicamente y cómo redactarla correctamente. Prueba de ello es que propone la "tabla de especificación", originaria de Bloom, para después querer mostrar sus limitaciones.

La pedagogía por objetivos, por querer focalizarse en comportamientos observables, dio lugar a una fragmentación en la especificación de objetivos o criterios de evaluación; por eso, el grupo de Lovaina (De Ketele, Roegiers, etc.) hablan de "Objetivos terminales de integración", en el sentido de abarcar situaciones complejas, que los objetivos no recogían. Son, pues, dos lógicas diferentes las que gobiernan el currículo por competencias y la planificación por objetivos. Tienen unas filiaciones epistemológicas distintas: la pedagogía por objetivos con el conductismo, el enfoque por competencias se abre a una pluralidad de paradigmas epistemológicos, aunque singularmente encaje con el constructivismo. No obstante, frente al grupo de Lovaina donde las competencias pueden inscribirse en una planificación por objetivos, el grupo de Quebec-Montreal defienden que son dos lógicas distintas. Así, señalan Jonnaert, Barrette *et al.*, "mientras la pedagogía por objetivos promueve el recorte secuencial de los contenidos de aprendizaje escolar en micro-unidades, un enfoque por competencias privilegia el abordaje por situaciones que son, por definición, más globales e interdisciplinarias". Adoptar un enfoque por competencias, dice Jonnaert, es buscar un nuevo enfoque curricular que permita introducir un conjunto de situaciones en las clases para que los alumnos desarrollen competencias que, necesariamente, se construirán en situación. Las situaciones están, pues, en el corazón del debate sobre las competencias, lo que impide una vuelta a la pedagogía por objetivos.

En el libro que reseñamos se proponen dos modelos de integración de los conocimientos a nivel institucional, que articulan los aprendizajes en un ciclo de varios años:

1. La integración de competencias, año por año, en un *objetivo terminal de integración del año*. En este caso, las competencias se reagrupan en un objetivo terminal, que viene a integrar los aprendizajes de un curso o ciclo. Por tanto, la adquisición de competencias se ponen al servicio de dicho objetivo terminal integrador.
2. El desarrollo de competencias en peldaños progresivos de esas *competencias definidas de año en año*. El currículo se estructura en grandes competencias que han de ser dominadas al final del curso o ciclo. El objetivo terminal se sitúa al final del ciclo o etapa

A su vez, independientemente de las lógicas de elaboración del currículo, se pueden situar las diferentes maneras de definir las competencias en una pedagogía de la integración. En un *enfoque ascendente*, se parte de los contenidos para elaborar progresivamente las competencias y confluir en un objetivo terminal de integración. Por el contrario, en un *enfoque descendente*, se parte del objetivo terminal de integración para ir luego a los contenidos, que es por el que se aboga. Cabe, no obstante, un enfoque mixto en que se combinen el enfoque por contenidos y el de competencias de objetivo terminal de integración.

Promover el desarrollo de las competencias requiere no disociar, por un lado, los contenidos que se considera necesario adquirir y, por otro, el tratamiento y tareas en que se van a aplicar. Además de enseñar recursos necesarios (conocimientos, habilidades) para ser competente, la capacidad misma para movilizarlos no es, estrictamente, enseñable; sino objeto de entrenamiento reflexivo al resolver problemas, tomar decisiones o llevar a cabo proyectos. Dependiendo de las competencias y del ámbito disciplinar, se puede enseñar primero los recursos, luego su ejercicio e integración en situaciones complejas, pertenecientes a la misma familia; en otros, a partir de las tareas complejas, inducir los recursos y su propia combinación para resolverlas. Situar al alumno ante tareas y situaciones numerosas y variadas de manera que pueda movilizar y ejercitar su competencia.

En la *evaluación de competencias*, a la que se dedica el penúltimo capítulo, los criterios juegan un papel clave. En efecto, la realización o producción de un alumno tiene que ser leída, vista o interpretada, por el propio alumno o por el docente, a la luz de ciertos puntos de vista, a los que llamamos criterios. Sin criterios de calidad en cada ámbito o tarea, no cabría propiamente evaluación alguna. Dice Roegiers: "los criterios son, entonces, las diferentes cualidades que se esperan de una producción, de una realización" (p. 255).

Se hace en el capítulo un detenido análisis de los criterios, en particular a partir de cuándo ("umbral de dominio") se puede considerar se dominan los criterios fijados. El grupo belga de la Universidad de Lovaina (De Ketele, Roegiers, Gerard) proponen la *regla de 2/3* para evaluar el dominio de una

competencia. Se trata de proporcionar al alumno al menos tres ocasiones independientes una de otra de demostrar una competencia en cada criterio. Se considera que un alumno domina un criterio cuando tiene éxito o domina en 2 de las 3 ocasiones ofertadas. De este modo, se conjuga el derecho al error en una tarea y la necesidad de establecer un criterio de éxito relativamente elevado. Además de los criterios *mínimos* para determinar el dominio de la competencia, se pueden plantear criterios de *perfeccionamiento*, no indispensables, pero que sirven para indicar el nivel de desempeño (por ejemplo, excelente), tales como presentación, originalidad o precisión. Roegiers, siguiendo a De Ketele, propone que dichos criterios de perfeccionamiento no sobrepasen el valor de 1/4.

Roegiers (2007a) apunta a dos etapas principales en la constitución de una prueba de evaluación de una competencia: 1) precisar los criterios mínimos y los criterios de perfeccionamiento; y 2) construir una situación de evaluación que permita aplicar la regla 2/3, al tiempo que hacer operativos los criterios con los correspondientes indicadores. La prueba de evaluación que se construya, a través de situaciones o tareas, debe cumplir una serie de requisitos. En primer lugar, centrarse en la evaluación de la competencia que se quiere evaluar, presentar una situación o tarea de manera adecuada, es decir, "se trata, por lo tanto, de proponerle al alumno un conjunto complejo y articulado de tareas, que están orientadas en la dirección precisa, y no de una serie de pequeñas preguntas sin relación unas con otras" (p. 277). Una situación o tarea que pertenezca a la familia de situaciones que definen la competencia y que sea significativa para el alumno. Al tiempo ha de ofrecer la posibilidad de aplicar la regla 2/3 (criterios mínimos) y, en su caso, 3/4 (criterios de perfeccionamiento).

La acreditación de las competencias básicas debe hacerse, pues, en función de que satisface los criterios mínimos estipulados y no tanto, en un óptica sumativa, porque obtiene una determinada puntuación. En los casos en que, administrativamente, se exija una calificación habrá que cuidar que sean el desempeño de los criterios los que la marquen.

El libro se cierra con un breve capítulo sobre cómo se deben elaborar los manuales escolares para contribuir al desarrollo de las competencias, desde un enfoque integrador. Entre otras, un manual debía promover el desarrollo de las capacidades y de las competencias, así como la integración de conocimientos adquiridos. Propone cinco etapas para convertir un manual adecuado al desarrollo de las competencias: definición de algunas competencias; inserción de actividades de integración en el manual; eliminación de contenidos superfluos; desarrollo de aspectos específicos de las competencias; y reestructuración completa del manual en la perspectiva de un desarrollo de las competencias. Posteriormente Roegiers y J.-M. Gérard han dedicado un libro específicamente al tema (*Des manuels scolaires pour apprendre. Concevoir, évaluer, utiliser*. Bruxelles: De Boeck. 2002).

La procedencia originaria del término "competencia" del mundo empresarial (primero) y profesional (después) lo hace para algunos sospechoso, al vincularlo a políticas neoliberales que subordinan la educación a las demandas

del mercado y a la gestión de los recursos humanos. Siendo el peligro real, también es preciso leer más allá del término para ver qué se pone dentro de él y, sobre todo, para qué se emplea. Contamos en España con coros que viven de advertir problemas, pero escasamente se comprometen con propuestas. Por eso, en lugar de demonizar el término hay que entrar en cuales podrían ser usos que vengan a renovar las prácticas vigentes y, particularmente, incrementar la equidad de la educación. Como ha dicho Perrenoud, uno de los que se ha opuesto a una visión simplista (angel o demonio), el futuro dirá si el currículum por competencias fue “una profunda regresión en la emancipación de las personas y no un desarrollo democrático de las sociedades o, al contrario, un progreso”.

Al respecto, he defendido en otro lugar (*Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla: Echen, 2008), cómo las competencias básicas pueden constituirse en el bagaje imprescindible que ha de ser garantizado a toda la población, pues sin tales competencias (de comprensión lectora, matemática, científica o nuevas alfabetizaciones), se corre el riesgo de exclusión, teniendo problemas para participar activamente en la vida social o en su integración en el mundo del trabajo. Desde la *justicia como equidad* de Rawls una adecuada política compensatoria debe dirigirse, entre otras, a asegurar las competencias básicas en los alumnos más desfavorecidos. También, desde el enfoque de capacidades de Amartya Sen, estas capacidades básicas han de ser garantizadas a toda la ciudadanía. Este currículo imprescindible es expresión del principio de equidad que el sistema educativo debe proponerse para todos, independientemente de las inevitables lógicas selectivas, que la sociología de la educación se ha encargado de documentar.