



La evaluación escolar de las competencias: Un estado de la cuestión

Miguel Ángel Gómez Mendoza

Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, Colombia (mgomez@utp.edu.co)

María Victoria Alzate Piedrahíta

Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, Colombia (mvictoria@utp.edu.co)

Recibido: 24 agosto 2013 | Aceptado: 2 diciembre 2013 | Publicado: 31 diciembre 2013

EL DESAFÍO DE LA EVALUACIÓN ESCOLAR DE LAS COMPETENCIAS Y SUS CONTROVERSIAS

A pesar de la adopción generalizada del enfoque de competencias como el principal referente para establecer los fines educativos en Francia, Canadá (Quebec), Bélgica, Luxemburgo, provincias o cantones suizos de habla francesa, su evaluación sigue siendo un asunto problemático. En este artículo se esbozan las principales características de la evaluación de competencias, que son objeto de convergencia entre los investigadores francófonos de las ciencias de la educación. En esta revisión documental se evidencian las dificultades de conciliar las evaluaciones escolares tradicionales y lo que debería ser una evaluación de las competencias en el contexto educativo, asunto que sin duda plantea especialmente el problema del lugar de las modalidades de anotación o calificación.

No es objetivo de este documento volver sobre el asunto de las competencias de manera general, que ha sido abordado, por ejemplo, por Bernard Rey (1996). Sin embargo, conviene recordar que estas suscitan intensas polémicas. Un ejemplo: para Piqué & Carlet (2012): “[...] esta lógica de competencias aplicada a la escuela emprende la negación de la educación, de la ciencia y de la cultura, así como de la paz que algún día oficialmente le fue acreditada”.

Saberes y competencias

Como en muchas cuestiones educativas, el posicionamiento a “favor” o en “contra” de las competencias no escapa a estas demarcaciones políticas tradicionales.

En educación, la crítica mayoritaria a la noción de competencias consiste en oponer los saberes a las competencias, como lo hace, por ejemplo, de manera explícita Jean-François Nordmann (2012). Los primeros tendrían que ver con la cultura y el patrimonio común de la humanidad, y las segundas estarían limitadas a una orientación utilitarista y a los saberes instrumentales relacionados con el espíritu neoliberal individualista (Del Rey, 2012 y 2009; Hirtt, 2010 y 2009; Laval, Vergne, Clément y Dreux, 2011). Las competencias promovidas por organizaciones internacionales como la OCDE¹ (2005) o la Unión Europea (2005 y 2006) marginarían los saberes que no fueran de utilidad económica o social inmediata.

Para otros, la noción de competencia no se opone a la de conocimiento, sino que la completa, incluida la capacidad de usarla en situaciones diversas. Así, Meuret (2012 y 2003), considera que “Es por ejemplo saber calcular el perímetro rectángulo, más la capacidad de emplearla para apreciar el perímetro de figuras que reúnen a los rectángulos. Es ser capaz de comprender un texto, más que discutir el mensaje” (2003, p. 90).

Algunos como Perrenoud (2011 y 1994) y Bertemes (2012) plantean la cuestión de manera más radical: ¿para qué sirve la escuela? ¿Sirve para preparar a los alumnos para responder a las preguntas que se les plantean en la escuela o sirve como preparación para la vida? Los conocimientos escolares no fueron escogidos prioritariamente para preparar a la mayoría para la vida. Se enseñan antes que nada porque son considerados como bases indispensables para quienes profundizarán en la misma disciplina en los siguientes ciclos o niveles de estudio.

El sociólogo Philippe Perrenoud (2011 y 1996) desarrolla desde hace varios años las reflexiones sobre la mejor manera en que la escuela prepare para la vida, mostrando que hoy en día los conocimientos enseñados están esencialmente destinados a ofrecer las bases para aquellos que continuarán y profundizarán el estudio de una o varias disciplinas más allá de la escolaridad obligatoria. Si se trata, por el contrario, de preparar a los futuros ciudadanos, de promover la capacidad de gestionar los procesos familiares o de comprender los problemas de los créditos de consumo, estos conocimientos aparecen tan estratégicos como la adecuada restitución del teorema de Pitágoras, que por cierto se emplea raramente más allá del universo escolar. Además, en el seno mismo del universo de las disciplinas, el repertorio de aquellas que son enseñadas hoy en día muestra ser arbitrario, por lo menos cuando su escogencia o selección poco o nada se explicita. ¿En qué serían menos indispensables los elementos rudimentarios del derecho o la economía, por ejemplo, que los elementos de la física o de la geografía dentro de la escolaridad obligatoria?

1 Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Organismo internacional que tiene como principales objetivos: a) Impulsar el mayor crecimiento posible de la economía y el empleo, elevar el nivel de vida en los países miembros en condiciones de estabilidad financiera y contribuir al desarrollo de la economía mundial. b) Promover el desarrollo económico de los países miembros y no miembros. c) Impulsar la expansión del comercio mundial sobre bases multilaterales y no discriminatorias, acordes con las normas internacionales. Sus tres protocolos se firmaron en París el 14 de diciembre de 1960. En la actualidad, la Organización está integrada por veinticinco países, que sustentan su estrategia de crecimiento en modelos de mercado, democracia y libre comercio: Alemania, Australia, Bélgica, Dinamarca, Francia, Grecia, Irlanda, Islandia, Italia, Luxemburgo, Noruega, Países Bajos, Portugal, Reino Unido, Suecia, Suiza, Turquía, Estados Unidos, Canadá, España, Japón, Finlandia, Australia, Nueva Zelanda y México. (Página web oficial: <http://www.oecd.org/>). Colombia solicitó en 2011 su ingreso a esta organización.

Sin necesariamente poner en entredicho el conjunto del dispositivo escolar existente, algunos investigadores y pedagogos como Rey, Carette, Defrance & Kahn (2006) y Rey (2005 y 1996) han indagado y analizado la noción de competencias, por su aporte en el acto del aprender mismo. La competencia aportaría, en efecto, el sentido a los aprendizajes, evitando su descomposición en tareas aisladas; permitiría centrar los aprendizajes sobre la actividad de los alumnos, sobre lo que ellos saben o pueden “hacer” al finalizar el curso, antes que permanecer en una exposición pasiva de los saberes. Finalmente, el enfoque por competencias permitiría insistir sobre la transformación en profundidad de la organización cognitiva del alumno, porque se trata de ver cómo el saber es apropiado y operado en contextos variados, y no solamente repetido o restituido en las mismas condiciones de su adquisición.

Se constata además que en los campos disciplinarios aparentemente más lejanos de los campos profesionales existen reflexiones sobre lo que puede aportar el enfoque por competencias, por ejemplo, en filosofía. En este marco, Tozzi (2012 y 2007) y Rey (2001) anotan que la filosofía es interpelada, por una parte, en cuanto materia escolar –como las otras–, por las nuevas normas de la competencia, y por otra parte, en cuanto enfoque reflexivo crítico sobre las evoluciones sociales y escolares, para reflexionar sobre este nuevo paradigma (especialmente, en filosofía de la educación): ¿el enfoque por competencias en filosofía es legítimo o debe ser proscrito? ¿Puede este enfoque alimentar la reflexión didáctica de la disciplina? ¿Tiene aspectos benéficos, tanto para los alumnos como para el profesor, en una perspectiva de aprendizaje del filosofar? Si aparece deseable, ¿cuáles son las posibles derivas y cómo evitarlas?

EVALUAR LO INÉDITO EN UN CONTEXTO ESCOLAR: ¿CONCILIACIÓN DE IMPOSIBLES?

Entre las múltiples definiciones posibles, Carette (2009a y 2009b) insiste en la idea de que el alumno competente es aquel capaz de resolver las tareas complejas e inéditas que exigen selección y combinación de procedimientos aprendidos. Lo que más contrasta evidentemente con las evaluaciones escolares ordinarias es el carácter inédito y complejo de las tareas. Esto significa que estas tareas no son forzosamente situaciones utilitaristas o de la “vida real” (incluso, si ellas se acercan o aproximan), sino que las actividades están inscritas en un contexto que no es más un pretexto para la verificación de los conocimientos que forman parte de la solución. Algunos autores hablan también de situaciones “auténticas”. Dicho de otra manera, para resolver un problema, el alumno debe escoger y combinar los procedimientos identificando aquellos que son pertinentes en función de la situación, y este proceso de “encuadre” es constituyente esencial de la competencia.

Ahora bien, como lo plantean Kahn (2012) y Kahn, Carrette, Defrance & Rey (2003), un enfoque riguroso de evaluación de las competencias necesita poner al alumno frente a una situación compleja e inédita, lo que plantea un problema en cuanto al contrato didáctico: la mayor parte tanto de los alumnos como de los profesores estiman lógicamente que la evaluación tiene por objeto las cosas que se han enseñado. Sin embargo, ¡la situación de evaluación de la competencia no puede ser el objeto de una enseñanza previa!

Esta característica de las competencias ha justificado un análisis crítico de Marcel Crahay (2006) para plantear su posición contra la complejidad inédita “erigida en norma”. Según estos investigadores, esta concepción favorece una evaluación de un “saber-movilizar” misterioso que es más del orden de una inteligencia heredada que de un resultado de los aprendizajes escolares. ¿Por qué algunos alumnos saben mejor movilizar sus recursos que otros? Sin duda, por su familiaridad con lo escrito, o con la manipulación de conceptos y de recursos intelectuales. De ahí que una evaluación de las competencias arriesgue fuertemente ratificar ante todo las desigualdades preexistentes entre alumnos y contribuir a una práctica elitista de la educación; como lo muestra el estudio de Caroline Letor y Vincent Vandenberghe (2003), respecto al hecho de saber si la evaluación por competencias no sería más inequitativa que la evaluación tradicional. Su estudio concluye que para el año 2003 no se revelan diferencias significativas entre las evaluaciones tradicionales y las evaluaciones por competencias en la comunidad francesa de Bélgica.

Se podría relacionar este análisis, como lo hacen Morlaix (2009), Morlaix & Suchaut (2007) y Perrenoud (1994), con el de la dificultad de aprendizaje del “oficio de alumno” o con trabajos que aclaran el hecho de que los alumnos más débiles desarrollarían más fácilmente las competencias estrictamente disciplinarias, al no poder tomar distancia con relación al contexto de ejercicio. Por el contrario, los buenos alumnos desarrollarían esta capacidad de distanciarse, que apunta a veces a identificar las competencias transversales.

El análisis de Marcel Crahay ha tenido un cierto éxito, más allá de los círculos de los investigadores en educación, porque éste responde a un temor de un número de actores de la educación, según el cual la evaluación por competencias no logra finalmente poner el listón “muy alto” para los alumnos.

Frente a este tipo de críticas, algunos investigadores como François-Marie Gerard (2010 y 2008), han destacado una identificación abusiva entre “situación complicada” y “situación compleja”: si la primera puede efectivamente conducir a concebir las situaciones problema con los elementos de novedad absoluta, que no tienen su lugar en el nivel de la evaluación, la segunda consistiría, en cambio, en relacionarse con la articulación de elementos ya conocidos por el alumno. Para Gerard (2008), lo que está en juego es confrontar al alumno con operaciones “irrealizables” o muy complicadas para su nivel, pero al hacerlas pone en juego una articulación diferente de operaciones ya conocidas o realizadas.

Tensiones y confusiones

Hay una tensión fundamental y estructural entre aprendizaje por la acción –que privilegia el préstamo a múltiples disciplinas, el bricolaje y la combinación pragmática–, y el aprendizaje escolar tradicional –que respeta el encaminamiento ordenado, riguroso y organizado en el marco de una misma disciplina–.

Como lo plantea Perrenoud (2011, 1996 y 1981), la aproximación que caracteriza la implementación de una competencia en la vida cotidiana u ordinaria está en las antípodas de la

representación de la excelencia escolar que tienen muchos profesores: es una “relación con el saber que la escuela rechaza por lo común”.

Se ha insistido también, como lo hacen Legendre & Morrissette (2011) para el caso del Quebec, en que las competencias indican, a título referencial, lo que se espera, y no la manera de alcanzarlas; lo que podría desestabilizar a los profesores acostumbrados al guión analítico de los aprendizajes y al lenguaje de los objetivos. Así, para Legendre (2001 y 2008), la noción de competencias tiene un carácter ambiguo porque remite tanto al resultado esperado como al proceso que se actualiza en una actuación.

Jean-Marie de Ketele (2009 y 2000) considera que en aquellos países que han introducido un enfoque por competencias, se ha constatado que la evaluación constituye un nudo crucial y un desafío educativo, y debe ser pensado así en el momento de la reforma curricular, y no después, como puede ser el caso más frecuente. Además, las modalidades prácticas de una evaluación de las competencias inducen a numerosos problemas de implementación que alimentan las controversias. La principal es que la mayor parte de los sistemas escolares están regulados por la rutina de las evaluaciones escolares, bajo la forma de ítems y de rejillas de criterios, que aseguran la permanencia y la fiabilidad estadística de las que son demandantes las partes integrantes de la educación (autoridades públicas, padres, alumnos...).

Pero la evaluación de las competencias, implica reemplazar estas técnicas probadas por un enfoque que puede ser desconcertante, donde el alumno se encuentra a veces frente a una hoja en blanco, allí donde él está acostumbrado a las preguntas de los cursos, a las redacciones guiadas, a los ejercicios, a las rejillas por llenar, etcétera.

Una solución frecuente consiste en rehacer las pruebas de evaluación, cortando la competencia en ítems evaluables según las rutinas tradicionales, lo que hace la evaluación más fácil pero desnaturaliza la evaluación del enfoque por competencias buscada y alimenta la confusión entre los profesores.

LAS PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DE UNA EVALUACIÓN ESCOLAR DE LAS COMPETENCIAS

Para Bernard Rey (1996, 2005 y 2011), se debe invertir la perspectiva: en lugar de buscar ver cómo aplicar la evaluación al nuevo problema de las competencias, se debería considerar cómo la noción de competencia no hace, en definitiva, sino destacar o resaltar una problemática recurrente de la evaluación.

Evaluar la capacidad para reproducir un mismo resultado o logro en situaciones diferentes

En el corazón de la evaluación, particularmente de la evaluación certificativa, hay en efecto la preocupación de poder predecir que un individuo será capaz de repetir en el futuro el tipo

de operación que ha realizado una o más veces en situación de evaluación (examen, prueba, interrogatorio). Dicho de otra manera, cuando se pide a un alumno que resuma las tres ideas esenciales de un texto del siglo XIX, ¿se da por supuesto que él sabrá hacer lo mismo con un texto del siglo XX! Así, Rey (2011) plantea que nada es más frágil que tal inferencia: la apuesta sobre la capacidad para reproducir el mismo logro o resultado en una situación comparable. Esta pregunta es inherente a todas las situaciones de evaluación, y la introducción de la noción de competencia no hace sino insistir, agravar o evidenciar esta dificultad. Vía un cierto número de pruebas a las cuales se confronta un individuo, las evaluaciones apuntan a llegar a los logros que permitan juzgar indirectamente, por inferencia, la forma de organización mental que se llamará la competencia del individuo, a falta de poder medirla directamente.

En las formas de evaluación de conocimientos que se llamarán aquí tradicionales, las operaciones proyectadas son las mismas en todas las situaciones y pueden ser asimiladas a los procedimientos automatizables que permiten garantizar de manera muy robusta su reproducción, como las reglas gramaticales (conjuguar un verbo) o las operaciones de cálculos elementales (medir un ángulo).

En el caso de las competencias más complejas, aquellas que se consideran cuando se habla en general de las competencias como un nuevo paradigma, la tarea por realizar cambia de naturaleza según la situación, ya se trate, por ejemplo, de adaptar un escrito a su destinatario o de aprovechar los resultados de una medida.

En este caso, se trata no solamente de dominar los procedimientos, sino también de interpretar la situación para escoger los procedimientos que conviene emplear y de saberlos combinar de forma oportuna. El desafío crucial es saber movilizar los recursos de manera pertinente. Dicho de otro modo, según Van der Maren & Loyer (2011) y Loyer (2005), la observación de una acción lograda en una tarea en un momento y un contexto dados no es forzosamente un indicador predictivo de la efectividad de la competencia deseada. La incertidumbre del evaluador es aquí más grande y su trabajo mucho más ingrato, ya que debe imaginar las situaciones y apreciar los logros y realizaciones que van más allá de la implementación de procedimientos automáticos, basados en la memorización y la repetición. Por lo tanto, en el fondo, se trata siempre de la misma cosa: evaluar si el alumno podrá repetir su realización o logro.

Por su parte, Richard y Bissonnette (2001 y 2002) evocan –en el contexto de la reforma educativa por competencias de Quebec– la idea del “nivel de integración”, para calificar los conocimientos que se pueden movilizar, que son aquellos que no sólo hayan sido comprendidos durante su adquisición, sino también regularmente reutilizados, sin los cuales los conocimientos se convierten en vagos recuerdos no explotados, como aquellas fórmulas matemáticas que se aprenden en la escuela sin utilizarlas después.

Las evaluaciones ancladas en las familias de situaciones

Para la mayor parte de los investigadores francófonos de la educación, entre ellos Jonnaert (2011), Jonnaert, Ettayebi & Defise (2009) y Perrenoud (2011), el enfoque por competencias implica una entrada por las situaciones, antes que por los saberes.

A toda competencia corresponde una situación y una familia de situaciones en las cuales ésta se desarrolla y se construye. En este marco, Vince (2012) argumenta que si se tomara la decisión de sacar una lista de habilidades observables para evaluar, entonces no es el contenido disciplinar el que tiene importancia, sino más bien las situaciones en las cuales los aprendices emplean los recursos que se movilizan. El contenido disciplinario ya no se convierte en un fin en sí mismo sino en un medio al servicio del tratamiento de situaciones.

Las situaciones de una misma familia son casi “isomorfas” entre ellas, lo que permite que una competencia empleada en el marco de una situación A de una familia pueda volver a ser empleada en una situación B de la misma familia. Hay un grado de familiaridad suficiente entre estas dos situaciones para permitir a las personas reconocerlas, y, así, movilizar los conocimientos anteriores ya empleados para abordar la situación “nueva”, pero más o menos familiar por algunos de sus rasgos.

En el sistema escolar, se ha podido a veces asimilar estas situaciones a los “casos” donde los ejercicios artificiales permitirían que preexistieran, para permitir el desarrollo de competencias. Philippe Jonnaert (2002 y 2011) controvierte esta concepción porque, para él, las situaciones son la fuente de las competencias y el criterio que permite afirmar que la persona es competente: la situación es primero. Es sólo en situación que se puede constatar, o no, la competencia.

Esta concepción criticada puede conducir a poner en tela de juicio, no solamente la escritura de los programas de manera disciplinar como en la pedagogía por objetivos, sino también la escritura de las competencias (en las listas, los programas o los referenciales de formación), que no pueden ser en este estadio sino “virtuales”: sólo la entrada en los programas de estudio por situaciones y familias de situaciones como punto de partida puede permitir al profesor tratar el aprendizaje de las competencias, como lo sostienen Jonnaert, Ettayebi & Defise (2009). En este contexto, Jean-Claude Coulet (2010 y 2009) considera que la competencia es muy frecuentemente vista como la suma de una yuxtaposición estadística de elementos constitutivos. Para resolver esta dificultad, propone un modelo teórico que ubica en el centro las interacciones dinámicas entre los elementos, con el fin de expresar la manera como la competencia estructura la actividad en situación.

Cuando una persona desarrolla una competencia en diferentes situaciones, se puede, de hecho, analizar esta construcción progresiva en tres fases: en un primer tiempo, un tratamiento competente de una situación (lograr una acción); en un segundo tiempo, una puesta en palabras de lo que ha permitido este logro (explicitar la competencia), y en un tercer tiempo, un uso de esta competencia para una nueva situación (adaptar la competencia).

Van der Maren & Loye (2011) agregan que si se pretende la competencia manifiesta en las situaciones de evaluación, se debe igualmente tener en cuenta la competencia “experimentada”, es decir, el sentimiento de ser más o menos competente con relación a una tarea anticipada. En función de las experiencias anteriores, más o menos logradas, en función de éste u otro elemento del contexto, el individuo puede estimarse más o menos “competente” y, en consecuencia, comportarse de manera diferente frente a un problema por resolver.

Así, cuando el Ministerio de Educación de Francia planteó en 2009 la introducción del enfoque por competencias a través de la “plataforma” “Le socle commun de connaissances et de compétences”, consideró, entre otros aspectos, que el asunto del giro reflexivo y del

sentido dado al aprendizaje es incluso más importante que la dimensión que se podría considerar únicamente comportamental. Ser competente no consiste en volver a añadir un saber-hacer y un saber-ser a los saberes, sino en saber lo que se sabe, cómo se le sabe, con cuál poder actuar para hacer frente a situaciones nuevas.

Aquí se halla toda la dificultad de la evaluación de las competencias en la escuela, porque no se trata de constatar únicamente un resultado descontextualizado, como es el uso frecuente en el marco escolar. El evaluador debe ser un observador en situación que puede volver a trazar el desarrollo de la competencia en el tiempo y comprender su adaptabilidad a otras situaciones. Es decir, como aprecia Perrenoud (2004), de hecho, un verdadero experto, “observador profesional de los alumnos en el trabajo”, experticia que el docente debería desarrollar como definición misma de su oficio.

Ahora bien, los desafíos que implica una postura compleja de la evaluación de las competencias y su genuina aplicación y adopción pueden conducir a una situación donde se reduce su evaluación a la descomposición en tareas, microunidades e ítems, ¡para luego adicionar los resultados de los alumnos a los diferentes ítems para deducir una media!

LAS DIFICULTADES DE CONCILIAR EVALUACIONES TRADICIONALES Y EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS

Se comprende espontáneamente que una acepción como la expuesta de la evaluación por competencias plantea un problema cuando se confronta el asunto de las libretas o informes de calificaciones escolares con las pruebas fundamentadas en QCM (“Quality Capital Management”) y/o a exámenes estandarizados.

¿Cuál es el lugar de las notas?

Diferentes formas de evaluación formativa se han alejado de las metodologías de medida para privilegiar un juicio planteado en tiempo real y donde la enseñanza evalúa según una tipificación: a fuerza de ir de situación en situación, algunas situaciones aparecen más representativas y más comprensivas de las situaciones semejantes; éstas sirven de puntos de referencia y devienen modelos para las otras, hasta que otra situación más rica aparezca. Uno de los méritos de esta forma de evaluación que concierne a las competencias está en su posibilidad de tener en cuenta la historia del aprendizaje, la relación pedagógica y su contexto. Sin embargo, como anotan Van der Maren & Loye (2011), la dificultad reside en su carácter subjetivo, cuando la presión social favorece espontáneamente la medida “objetiva” en educación, con base en criterios cifrados.

Desde diferentes niveles del sistema educativo se levantan las voces para quitarles peso a las notas cuantitativas de evaluación, incluso se pide un abandono de la misma notación, es decir, se asiste a un llamado para la supresión de las notas en la escuela elemental. Trabajos como los de Buchs, Darnon & Butera (2011) han mostrado que la notación focalizada privilegia la

atención sobre la comparación social con los otros, antes que sobre la tarea por cumplir. Moderar el recurso a la notación puede igualmente constituir un medio de limitar el carácter muy conocido de la profecía autorrealizadora de la evaluación, que conduce a que el alumno sea “anotado” como un fracaso y tienda a considerarse como eternamente “malo”.

Se trata también de tener una visión más global de los aprendizajes, en vez de un enfoque segmentado y artificialmente sintetizado en la “media” de las notas obtenidas en cada materia. Detrás de una media, se pueden encontrar los alumnos que dominan la expresión en la lengua materna pero padecen en matemáticas; los alumnos que brillan en el uso de la lengua viva y cotidiana, pero encuentran profundas dificultades en deporte o en historia, etcétera. En resumen, no se sabe nada sobre qué realmente hacer con los alumnos, pero se sabe situarlos con relación a otras medias aritméticas en su clase o en otros establecimientos educativos, información evidentemente más buscada por numerosos actores del sistema educativo.

Los promotores de las competencias, como el investigador Jos Bertemes (2012), quien ocupa un cargo en el Ministerio de Educación de Luxemburgo, han naturalmente criticado esta práctica tradicional de la notación, que favorece la enseñanza y la adquisición de pedazos de saberes desconectados unos de otros. En algunos países, como en Francia o en ciertos cantones suizos, varias experiencias intentan encontrar las alternativas a la notación numérica.

Como lo expone André Antibí (2007), si, al nivel de la enseñanza primaria, las evaluaciones que se expresan en cuadernos o libretas de progresión, portafolios o “semáforos de circulación” se han expandido ampliamente, las experiencias enfocadas a suprimir la notación al comienzo de la enseñanza secundaria suscitan todavía debates frecuentes y encuentran oposiciones, especialmente en sectores de docentes y algunos padres de familia. Estos últimos, en efecto, están asustados tanto por la pérdida de una herramienta de control “simple” de los logros y realizaciones de su hijo en la escuela como por el miedo a la desconexión con relación al resto del sistema educativo, siempre indexado sobre la competición basada en la nota. El sistema, por lo demás, remite con frecuencia a signos desalentadores implicados en este tipo de experiencias, manteniendo los sistemas de notación fundados sobre los programas tradicionales, junto al programa organizado en competencias, como es el caso de Francia.

Asegurar la evaluación formativa de los alumnos

Para Endrizzi & Rey (2008) es pertinente, en este contexto, mantener la distinción entre evaluación formativa (juzgar los progresos que realiza el alumno y ajustar sus intervenciones en función) y evaluación certificativa (nivel logrado frente a las expectativas predefinidas), porque para el caso francés, “La escuela tiene necesidad tanto de organizar el seguimiento del alumno en sus aprendizajes como de hacer un balance de sus logros en ciertos niveles. Estas dos funciones deben encontrar su espacio en todo dispositivo de enseñanza y deben ser desarrolladas. Si su implementación es interdependiente, la escuela necesita de una diferenciación y articulación claras en lo concerniente a los objetivos, los enfoques y las formas de evaluación. Cualquier libreta de evaluación o calificación debe situarse con relación a esta distinción; esta última, por cierto, se realiza muy poco en nuestro país” (Houchot & Robine, 2007, p.5).

Según Legendre & Morrissette (2011) y Legendre (2008 y 2001), un primer acuerdo pragmático consiste en recurrir a las evaluaciones formativas cotidianas (tablero, retroalimentación por letras o colores, etcétera), lo que permite banalizarlas ante los alumnos, garantizando así a los padres una forma de control de los aprendizajes de sus hijos alumnos. Ahora bien, el mismo problema aparece cuando el recorte del tiempo escolar y los boletines censales cierran o clausuran cada una de las etapas del año, ortogonal a un aprendizaje por ciclos; entonces, el portafolio enviado con el boletín de calificaciones en algunas instituciones en Quebec es un medio de bajar la tensión cuando lleva la dimensión progresiva y conceptualizada de los aprendizajes, discutida y puesta en perspectiva durante los encuentros con los padres y los alumnos.

Investigadores canadienses como Richard y Bissonnette (2001) y Gauthier, Mellouki, Simard, Bissonnette y Richard (2005), ampliamente identificados con la corriente llamada de la “pedagogía explícita”, han realizado trabajos para ayudar a los profesores de Quebec a comprender e implementar, a comienzos del año 2000, la reforma pedagógica basada en este enfoque.

Estos investigadores han identificado tres estadios para llegar a la competencia: el de la habilidad (¿qué hacer?), el de la capacidad (¿cuándo, cómo y por qué hacerlo?) y el de la utilización juiciosa y exitosa, que lleva a la automatización en un saber actuar que libera la memoria del trabajo para administrar la tarea (nivel de conciencia metacognitiva). El docente debe, en consecuencia, asumir un papel de mediador y establecer un puente entre una gran variedad de tareas que lleve al alumno a la habilidad de la competencia metacognitiva. Las competencias transversales (por ejemplo, la capacidad de perseverar en el esfuerzo) se distinguen de las competencias disciplinares por la diversificación de sus contextos de uso, porque pueden ser implementadas dentro de diferentes disciplinas, como sucede con ocasión de problemáticas pluridisciplinarias o problemáticas de la vida corriente. Es entonces esencial que los alumnos comprendan bien lo que es necesario aprender para lograr el estadio de las habilidades: de ahí la importancia de la explicitación y la objetivación al final de cada sesión de aprendizaje. El docente debe pedir o solicitar al alumno lo que ha comprendido y no sólo preguntar si ha comprendido. Él debe verificar que el alumno supere los estadios de conocimientos declarativos, para asegurarse de que los conocimientos lleguen a ser procedimentales y condicionales.

Richard y Bissonnette consideran que no se puede dejar a un alumno frente a una tarea compleja sin que esté acompañado, y asegurarse así de que éste supere las dificultades en las tareas simples (habilidades) y las ejerza regularmente.

Evaluar para aprender, pero también para certificar

En el marco de una clase normal, confrontar a los alumnos a situaciones de aprendizajes por problemas conduce naturalmente a privilegiar la cooperación de los alumnos, antes que su aislamiento. La capacidad para cooperar y trabajar en equipo puede ser una misma parte de la competencia que se desea desarrollar. Esto choca con las necesidades de evaluación individual del alumno en el sistema educativo.

En este contexto, Perrenoud (2004) llama la atención sobre la preocupación de contextualizar, tanto como sea posible, las cuestiones del conocimiento para realizar una evaluación “auténtica”, en vez de una evaluación que sólo existe como necesidad del examen, evaluación “auténtica”, igualmente poco compatible con la multiplicación de las pruebas estandarizadas.

Como subraya Maurice Tardif (2006) para el caso del Canadá francófono, exámenes y test de nivel, evaluaciones diagnósticas nacionales, evaluaciones internacionales, pruebas certificadoras, evaluaciones balance –la seguidilla de evaluaciones de naturaleza diferente y relativamente independientes las unas de las otras–, son evidentemente poco compatibles con una evaluación por competencias que se construye en un tiempo y, en todo caso, en varias clases y varios niveles. El escalonamiento del desarrollo de las competencias y su corolario, la continuidad en su evaluación, imponen que los docentes se inscriban decisivamente en una lógica evaluativa que los conduzca a situar las evaluaciones, unas como prolongación de otras, en el conjunto de un programa de formación.

Se puede preguntar, entonces, si sería necesario separar una evaluación de las competencias de alto nivel –que permanece más diagnóstica e informa ante todo sobre el nivel de dominio logrado en la construcción de competencias– de una evaluación más formativa o certificativa focalizada en la restitución de procedimientos o de conocimientos en las situaciones escolares. Es esto ante todo lo que proponen algunos investigadores como Rey, Carette, Defrance & Kahn (2006), cuando imaginan una evaluación en varios niveles que permita evaluar la capacidad de enmarcar y movilizar los recursos para aproximar el dominio de la competencia más allá del dominio de los procedimientos.

Su objetivo es, en primer lugar evaluar las competencias complejas; dicho de otra manera, la capacidad de los alumnos de escoger y combinar –entre los procedimientos que ellos ya han “aprendido”–, con el fin de resolver de manera adecuada un problema nuevo para ellos. Para tal efecto, Rey, Carette, Defrance & Kahn (2006) han concebido una evaluación compuesta de tres pruebas sucesivas, que van de la más compleja (la competencia) a la más simple (el procedimiento).

En primer lugar, el alumno es confrontado a una prueba compleja (por ejemplo, pintar un salón de clases –desde la carta de solicitud de autorización hasta la determinación del número de botes de pintura necesarios en función de la superficie–); al final, la tarea es considerada o evaluada como más o menos lograda. Una segunda prueba se aplica luego: la tarea compleja se descompone en procedimientos de base para escoger (tareas parciales), para verificar la capacidad de “enmarcar” o “encajar” del alumno, es decir, su capacidad de identificar los recursos pertinentes para lograr la tarea (por ejemplo, seleccionar un estilo de redacción adecuado para solicitar la autorización, elegir las reglas de cálculo pertinentes para establecer la superficie que se va a pintar). Finalmente, la tercera fase apunta a verificar el dominio de los procedimientos de base (reglas elementales de geometría, por ejemplo) fuera de contexto, como en los ejercicios escolares clásicos.

Se trata de verificar al finalizar el dispositivo, en cuál estadio se sitúan las dificultades encontradas. De esta manera, es posible determinar si el alumno tropieza en la resolución de

la nueva y compleja situación (identificación del problema, escogencia y movilización de los procedimientos pertinentes), en la selección del procedimiento adoptado o sobre el dominio mismo de los procedimientos de base o de las competencias elementales.

El dispositivo de evaluación que se ha descrito en términos generales, construido por los investigadores de la Universidad Libre de Bruselas (Rey, Carette, Defrance & Kahn), garantiza evaluar realmente las competencias, al tiempo que permite una evaluación de los grados de dominio de los procedimientos compatible con un objetivo de evaluación formativa en el contexto escolar.

No obstante, como lo destaca Sabine Kahn (2004 y 2012), una de las investigadoras implicadas en su concepción, este sistema no es completamente fiable: los individuos no tienen el mismo comportamiento frente a las situaciones que requieren, por tanto, el mismo “razonamiento mental”, pero tienen “habilidades diferentes”. Una constatación que lo puede acercar a diversos trabajos de psicología social que muestran que el contexto de una prueba condiciona en parte el logro de aquellos que están implicados: frente a un examen que apela a los mismos conocimientos de tipo procedimental, los alumnos con adquisiciones escolares equivalentes tienen tasas de logro muy diferentes, según si el examen es presentado como relevante en su campo disciplinar o en un campo disciplinar vecino. En otras palabras, el logro es también una cuestión de contexto, y no solamente un asunto de dominio de conocimientos o de técnicas escolares.

CIERRE

Muchos trabajos han permitido precisar qué pueden ser las competencias en la educación escolar, sin embargo, su evaluación permanece, en efecto, problemática. Para pasar de una evaluación tradicional de los saberes a tener en cuenta las competencias, los diversos actores de los sistemas educativos parecen privilegiar la vía de los cambios incrementales. ¿Se puede evitar o soslayar una revolución traumática y probablemente ineficaz con el riesgo de desnaturalizar los verdaderos cambios que deberían ser la característica de una evaluación de las competencias?

REFERENCIAS

- Antibi, A. (2007). *Les notes: la fin du cauchemar ou la fin de la constante macabre*. París: Nathan.
- Bertemes, J. (2012). L'approche par compétences au Luxembourg. Une réforme en profondeur du système scolaire, En Villeneuve, J-L. (ed.), *Le socle commun en France et ailleurs* (pp.98-119). París: Le Manuscrit.
- Buchs, C., Darnon, C. & Butera, F. (dirs.). (2011). *L'évaluation, une menace?* París: Presses Universitaires de France-PUF.
- Carette, V. (2009a). Et si on évaluait des compétences en classe? A la recherche du “cadre instruit”. En Mottier Lopez, L. & Crahay, M. (dirs.), *Évaluations en tension* (pp. 147-163). Bruselas: De Boeck.
- Carette, V. (2009b). L'approche par compétences. XYZep, mai, p. I-V.

- Coulet, J.-C. (2010). La "référencialisation" des compétences à l'école, conceptions et mises en oeuvre des attendus aux malentendus. *Recherche et Formation*, 64, pp. 47-62.
- Coulet, J.-C. (2009). Un modèle de la compétence pour la conception, la mise en oeuvre et l'évaluation de dispositifs pédagogiques et didactiques. *Actes EIAH*, 09, pp. 295-302.
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitude et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie*, 154, 97-110.
- Crahay, M. & Detheux, J. (2005). L'évaluation des compétences, une entreprise impossible? Résolution des problèmes complexes et maîtrises de procédures. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 28 (1), pp. 57-78.
- De Ketele, J.-M. (2009). Les compétences dans les curricula du monde francophone et leurs effets attendus sur l'orientation au long de la vie. *32e Colloque International de l'AFEC: Orientation et Mondialisation*. Dijon, Francia.
- De Ketele, J.-M. (2000). Approche sociohistorique des compétences dans l'enseignement" En Bosman, C.; Gerard, F.-M. & Roegiers, X. (eds.), *Quel avenir pour les compétences?* (pp. 83-92). Bruselas: De Boeck. Existe una versión en español: Enfoque socio-histórico de las competencias en la enseñanza. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. Traducción: Vanesa Parejo. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123ART1.pdf> [agosto de 2012]
- Del Rey, A. (2012). Le succès mondial des compétences dans l'éducation, histoire d'un détournement. *Rue Descartes*, 73, 7-21.
- Del Rey, A. (2009). *A l'école des competences: de l'éducation à la fabrique de l'élève performant*. París: La Découverte.
- Endrizzi, L. & Rey, O. (2008). L'évaluation au coeur des apprentissages. *Dossier d'actualité de la VST*, 39. Lyon: Institut national de la recherche pédagogique.
- Gauthier, C., Mellouki, M., Simard, D., Bissonnette, S. & Richard, M. (2005). *Quelles sont les pedagogies efficaces?* Quebec: Les Cahiers du Débat. Fondation pour l'Innovation Politique.
- Gerard, F.-M. (2010). L'évaluation des compétences par des situations complexes. En Baillat, G., Niclot, D. & Ulma, D. (dirs.), *La formation des maîtres en Europe* (pp.27-50). Bruselas: De Boeck.
- Gerard, F.-M. (2008). La complexité d'une évaluation des compétences à travers des situations complexes. En Ettayebi, M., Opertti, R. & Jonnaert, P. (eds.). *Logique de compétences et développement curriculaire: débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs* (pp.167-183). París: L'Harmattan.
- Hirtt N. (2010, octubre). En Europe, les compétences contre le savoir. *Le Monde diplomatique*, N° 747. Recuperado de <http://www.sauvonsluniversite.com/spip.php?article4093>
- Hirtt, N. (2009). L'approche par compétences: une mystification pédagogique. *L'école démocratique*, 39, septembre. Recuperado de <http://www.skolo.org/spip.php?article1099&lang=fr>
- Houchot, A. & Robine, F. (2007). *Les livrets de compétences: nouveaux outils pour l'évaluation des acquis*. París: Ministère de l'Éducation nationale. Rapport IGEN. N° 2007-048. Recuperado de <http://media.education.gouv.fr/file/50/0/6500.pdf> [agosto 2012].
- Jonnaert, P. (2011). Sur quelles objets evaluer des compétences? *Education et Formation*, e-296, 31-43.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre theorique*. Bruselas: De Boeck.
- Jonnaert, P., Ettayebi, M. & Defise, R. (2009). *Curriculum et compétences: un cadre opérationnel*. Bruselas: De Boeck.
- Kahn, S. (2012). Intentions des politiques et réalités du terrain en Belgique. En Villeneuve, J.-L. (dir.), *Le socle commun en France et ailleurs* (pp.120-137). París: Le Manuscrit,
- Kahn, S. (2004). Une réforme scolaire: des intentions aux résistances. *Sciences humaines*, 153, 25-35.

- Kahn S., Carrette V., Defrance, A. & Rey B. (2003). *Les compétences à l'école: apprentissage et évaluation*. Bruselas: De Boeck.
- Laval, C., Vergne, F., Clément, P. & Dreux, G. (2011). *La nouvelle école capitaliste*. París: La Découverte
- Legendre, M.-F. (2008). La notion de compétence au coeur des réformes curriculaires: effet de mode ou moteur de changement en profondeur. En Audigier, F. & Nicole, T.G. (dirs.), *Compétences et contenus: les curriculums en questions* (pp. 27-51). Bruselas: De Boeck.
- Legendre, M.-F. (2001). Favoriser l'émergence de changements en matière d'évaluation des apprentissages. *Vie pédagogique*, 120, 15-19.
- Legendre, M.-F. & Morrisette, J. (2011). L'évaluation des compétences en contexte scolaire: des pratiques négociées. *Education, Science & Society*, 2, 133-147.
- Létor, C. & Vandenberghe, V. (2003). L'accès aux compétences est-il plus inéquitable que l'accès aux savoirs traditionnels? *Cahier du GIRSEF (Groupe Interfacultaire de Recherche sur les Systèmes d'Éducation et de Formation)*, 25, novembre.
- Loye, N. (2005). Quelques modèles modernes de mesure. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 28 (3), 51-68.
- Meuret, D. (2012). Ne diabolisons pas les compétences. *Après-Demain*, 21, 8-10.
- Meuret, D. (2003). Pourquoi les jeunes Français ont-ils à 15 ans des compétences inférieures à celles de jeunes d'autres pays? *Revue Française de Pédagogie*, 142, 89-104.
- Ministère de l'Éducation nationale. (2009). *Le socle commun de connaissances et de compétences*. Disponible en <http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html> [agosto 2012]
- Morlaix, S. (2009). *Compétences des élèves et dynamique des apprentissages*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Morlaix, S. & Suchaut, B. (2007). *Evolution et structure des compétences des élèves à l'école élémentaire et au collège: une analyse empirique des évaluations nationales*. Cahier de l'IREU, No 68. Dijon. Disponible en <http://hal.inria.fr/docs/00/48/88/73/PDF/cahier68.pdf> [diciembre 2013]
- Nordmann, J.-F. (2012). De la transmission des savoirs à la formation des compétences: une hypothèse sur l'école et son besoin actuel de mutations. *Rue Descartes*, 73, 66-87.
- OCDE. (2005). *La définition et la sélection des compétences clés*. Resume. Disponible en <http://www.oecd.org/dataoecd/36/55/35693273.pdf> [agosto 2012].
- Perrenoud, P. (2011). *Quand l'école prétend préparer à la vie...: Développer des compétences ou enseigner des savoirs?* París: ESF. [Existe una versión en español: *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar saberes?* Barcelona: Editorial Grao. 2012. Traducción de Benoît Longerstay.]
- Perrenoud, P. (2004). Évaluer des compétences. *L'Éducateur*, N° spécial "La note en pleine évaluation", 8-11.
- Perrenoud, P. (1996). *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. París: ESF.
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail*. París: ESF. [Existe una versión en español: *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid: Editorial Popular. 2005].
- Perrenoud, P. (1981). Aller à l'école, est-ce vivre ou se préparer à la vie? *Textes libres Rapsodie*, 5, 5-10.
- Piqué, N. & Carlet, J.-P. (2012). La logique des compétences à l'école et l'oubli du sujet. *Rue Descartes*, 73, 52-65.
- Rey, B. (2011). Pour comprendre comment on apprend. *Cahiers pédagogiques*, 491, 25-26.
- Rey, B. (2005). Compétences scolaires: mode d'emploi. *Les Cahiers du Service de Pédagogie Expérimentale*, 21-22, 65-84.

- Rey, B. (2001). Enseignement de la philosophie et transversalité. *Revue Trimestrelle pour une Pédagogie de la Morale*. Entre-vues, 50, 9-15.
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. París: ESF. [Existe una versión sintética en español: *Las competencias transversales en cuestión*. Traducción de Alejandro Madrid Zan. Recuperado de <http://www.philosophia.cl/biblioteca/Rey/Competencias%20transversales.pdf>]
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A. & Kahn, S. (2006). *Les competences à l'école. Apprentissage et évaluation*. Bruselas: De Boeck.
- Richard, M. & Bissonnette, S. (2001). *Comment construire des compétences en classe. Des outils pour la réforme*. Montreal: Chenelière Education.
- Richard, M. & Bissonnette, S. (2002). Le danger qui guette la réforme de l'éducation québécoise: confondre les apprentissages scolaires avec les apprentissages de la vie. *Vie Pédagogique*, 123, 45-49.
- Tardif, M. (2006). *L'évaluation des compétences: Documenter le parcours de développement*. Montreal: Chenelière Education.
- Tozzi, M. (2007). Quelles compétences des enseignants pour animer des discussions à visée philosophique. *Diotime*, 32, 20-34.
- Tozzi, M. (2012). Une approche par compétences en philosophie? *Rue Descartes*, 73, 22-51.
- Union européenne. (2005). *Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. Recuperado de http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_fr.htm [agosto 2012].
- Union européenne n (2006). *Recommandation du Parlement européen et du Conseil, du 18 décembre 2006, sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie* [Journal officiel L 394 du 30.12.2006]. Recuperado de <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018::PDF> [agosto 2012].
- Van der Maren, J.-M. & Loye, N. (2011). A propos de quelques difficultés de l'évaluation des compétences, *Reflexions critiques. Education Sciences & Society*, 2, 40-53.
- Vince, S. (2012). Les compétences clés: repères notionnels. CAFOC (dir.), *Développer les compétences-clés* (pp.52-75). Lyon: Chronique Sociale.