

Las competencias en la educación, un balance

Monique Denyer, Jacques Furnémont, Roger Poulain, Georges Vanloubbeeck (2007). Capítulo V. Evaluación del dominio de competencias, en: Las competencias en la educación, un balance. pp 17-44. Fondo de Cultura Económica, México 2007. ISBN 978-968-16-7914-9

V. Evaluación del dominio de competencias

EN LOS CAPITULOS III y IV hemos mostrado que un enfoque didáctico centrado en las competencias causa modificaciones importantes en las prácticas en el aula y en la concepción de los programas disciplinarios. ¿Motivará también modificaciones de las practicas de evaluación?

¿Que tipo de evaluación?

Evaluar para aprender

En sí misma la evaluación del producto del aprendizaje, como simple medida de las diferencias entre una norma esperada y un resultado, no da al alumno los medios de superarse. Ahora bien, parece evidente que la pedagogía de las competencias, aún más que una pedagogía transmisiva, implica -y, por cierto, facilita- regulación del proceso de aprendizaje por medio de una evaluación formativa de calidad.

Según los términos del decreto "Misiones", la evaluación formativa se "efectúa en el curso de la actividad" y tiende "a apreciar el progreso logrado por el alumno y a comprender la naturaleza de las dificultades que encuentra durante un aprendizaje; tiene por objeto mejorar, corregir o reajustar el avance del alumno y se funda, en parte, en la autoevaluación". Así pues, la evaluación formativa implica una reflexión, un diálogo con los alumnos sobre los resultados obtenidos y los procesos de aprendizaje y de enseñanza que los llevaron a ellos. Aclara a los alumnos y al profesor la eficacia de esos procesos y; llegado el caso, el origen de las dificultades. Desemboca en su eventual modificación, con vistas a una mejora.

He aquí, como ejemplo, un resumen de sugerencias formuladas en el programa de lenguas germánicas de la enseñanza organizada por la Comunidad francesa:

Después de las tareas de comprensión, los alumnos trabajan por parejas utilizando una ficha de balance y de análisis. Se explican en forma mutua los procesos que han puesto en acción para comprender y después intentan -eventualmente con ayuda del profesor identificar las razones tanto de los éxitos como de la no comprensión (falta de

vocabulario, contexto poco claro, falta de información sobre el tema, falta de interés en el tema, dominio insuficiente de las estrategias, etcétera).

En la expresión oral, las secuencias filmadas por el profesor y analizadas con los alumnos son un poderoso medio de toma de conciencia sobre la importancia del componente no verbal de la expresión y del empleo de estrategias de comunicación, así como del impacto de ciertas fallas sobre la inteligibilidad del mensaje, de la importancia relativa de los otros.

El proceso lleva, pues, al alumno, a desempeñar un rol importantísimo en el seguimiento de su propio avance, y favorece el desarrollo de su autonomía. En un dominio de las competencias, se supone, en efecto, que el alumno debe realizar por sí solo, tras el proceso de asistencia (*coaching*), el desempeño final. Esta aptitud de autoevaluarse es tan determinante que no resulta exagerado afirmar que "debe buscarse como un objetivo de formación, diríase, como competencia por adquirir y por desarrollar".¹

Esto implica que los profesores favorezcan las actitudes de toma de perspectiva y de reflexividad, y eduquen para adquirirlas. ¿Tienen los suficientes recursos para lograrlo? Los ayudan los manuales? Nada es menos seguro.

Evaluar para certificar

Para empezar, parece útil recordar dos características esenciales de las actuales prácticas de evaluación y de certificación en la Comunidad francesa:

a) Nuestra enseñanza siempre ha funcionado como régimen de evaluación interna (la evaluación se deja al cuidado exclusivo de los docentes). Esta evaluación interna hace que el valor de la certificación y, por canto, del diploma entregado, sea eminentemente variable de un establecimiento a otro.

b) Nuestro modo de evaluación es sumativo: la certificación no se fundamenta en una prueba final única sino en la suma de las calificaciones obtenidas en los controles periódicos, en los trabajos realizados en el curso del año y, finalmente, en los exámenes. Ahora bien, esta practica, ¿sigue siendo compatible con una pedagogía que aspira a la adquisición y la evaluación de competencias?

Si el decreto "Misiones" aborda el primer problema, en cambio no toma en consideración el segundo, siendo así que esta problemática deriva directamente de los objetivos y de la pedagogía que pone en acción.

Una evaluación interna bien orientada

¹ Véase G. Scallon, "Pourquoi évaluer?... Quelle question", *Vie Pédagogique*, núm 120, Quebec, septiembre-octubre de 2001

Como lo hemos mencionado ya, el decreto "Misiones" precisa que el nivel de los estudios deberá, en el futuro, verificarse mediante la equivalencia del nivel de las pruebas de evaluación administradas a los alumnos y las pruebas creadas por la Comisión de los instrumentos de evaluación. Dichas pruebas serán difundidas, como indicativas, entre todos los establecimientos organizados o subvencionados por la Comunidad francesa. Deberán permitir tanto un mínimo de homogeneidad entre las escuelas, como asegurar a los alumnos una mayor claridad de lo que se exige de ellos.

De este modo, nuestro sistema de enseñanza evolucionará hacia una forma de evaluación ciertamente aun interna, pero "orientada" o "guiada".

Una evaluación sumativa cuestionada

Por otra parte, ¿puede la certificación de las competencias adaptarse a la forma que reviste la certificación actual? En otras palabras, ¿puede la certificación de una competencia corresponder a la suma de calificaciones periódicas y calificaciones de exámenes?

Responder sí a esta pregunta es considerar que un primer nivel de dominio de una competencia se puede alcanzar después de unas cuantas semanas de aprendizaje. O bien, es reconocer que se pueden acumular niveles intermedios de dominio, y un estado final, que quedará revelado por el examen de fin de año. En el primer caso, encontramos una contradicción con el número de tareas repetidas necesarias para formar la competencia; en el segundo, el mecanismo no parece muy sensato: los resultados de los comienzos del aprendizaje, valen tanto como los que lo terminan? ¿Carece de importancia el orden en el cual suceden triunfos y fracasos? ¿Que conclusión sacar, entonces?

Certificar mediante un simple sistema sumativo tal vez convenga a una pedagogía dedicada a transmitir conocimientos, en la que se mide la cantidad de conocimientos aprendidos (número de palabras conocidas, saber contar hasta...), o, eventualmente, a una pedagogía por objetivos, en que se mida la cantidad de operaciones o de objetivos operacionales logrados. Una evaluación sumativa, ¿conviene a una pedagogía centrada en las competencias? ¿No debiera intervenir un balance válido al término del recorrido?

Aún queda por determinar:

a) ¿En qué momento?

¿A1 final del año, del grado, de los estudios secundarios? ¿Cada vez que se considera terminado un aprendizaje? ¿Se termina al mismo tiempo para todos? Y esto, sin llevar siquiera el razonamiento hasta su límite y considerar "que los aprendizajes que muestra

la boleta no tienen absolutamente nada definitivo y que, por el contrario, son susceptibles de mejorar".²

b) ¿Según cuáles modalidades?:

i) ¿Sobre la base de una prueba o de una serie de pruebas finales? Nos encontramos entonces ante los problemas que tradicionalmente plantean los exámenes: ¿reflejan bien todo un año de aprendizaje? ¿Es justo hacer depender todo de un solo periodo de pruebas?

ii) ¿O de un número significativo de éxitos en las tareas? Así, algunos, como Roegiers, proponen considerar que un alumno ha adquirido un dominio mínimo si, dos de cada tres veces, satisface las normas mínimas de tareas de la misma familia o del mismo nivel de dificultad. Pero ¿qué decir de los límites de tiempo? ¿En un año escolar, cuántas veces se pueden resolver -y evaluar a fortiori- tareas de una misma familia?

En un curso de dos horas a la semana, como el de historia, se puede suponer que en el transcurso de un año escolar sería posible enseñar y/o evaluar cada una de las cuatro competencias cuatro veces. Inútil sería, pues, imaginar un escenario en donde se sucediera una infinidad de ocasiones de evaluación, sean de vocación formativa o certificativa.

iii) ¿Sobre el promedio de los resultados de varias tareas complejas? Esto sería aproximarse, entonces, a una lógica acumulativa o sumativa, con los problemas consiguientes.

Estas dos últimas proposiciones pasan por alto, además, el aspecto evolutivo, ya subrayado, del aprendizaje: los valores de un éxito o de un fracaso al comienzo o al final del aprendizaje, son equivalentes?

¿Qué hay que evaluar?

Puesto que el decreto establece la aplicación de pruebas acumulativas al término de las secuencias de aprendizaje,³ ¿qué cualidades deben presentar estas?

Una de las primeras cualidades requeridas para toda prueba de evaluación es su validez, es decir, su capacidad de medir en realidad lo que pretende evaluar; en este caso, las competencias, y no, por ejemplo, conocimientos o procedimientos. Por tanto,

² *Idem*

³ Artículo 5, 11º, "pruebas de carácter sumativo: prueba, situadas al término de una secuencia de aprendizaje, tendientes a establecer el balance de las adquisiciones de los alumnos".

con absoluta lógica, las pruebas de evaluación serán, como los dispositivos de aprendizaje, tareas finalizadas y contextualizadas.

Así, todo dispositivo de aprendizaje fundado sobre la resolución de una situación-problema puede, en ausencia de todo apoyo, ser una prueba de evaluación y viceversa. Por ello, dicho sea de paso, las pruebas producidas por la Comisión de los Instrumentos de Evaluación deberán, inevitablemente, tener un efecto "modelizante" sobre el aprendizaje.

Sea como fuere, vista la complejidad inherente a una tarea, el éxito o el fracaso de su resolución puede deberse a:

a) La incapacidad de orquestar recursos aunque estén bien presentados.

Consideremos la siguiente tarea, propuesta como aplicación de las relaciones trigonométricas. Se trata de determinar la altura de un edificio imposible de ser medido directamente, aprovechando la relación que, en un triángulo rectángulo, une la tangente de uno de los ángulos agudos (o sea α) a la medida de dos de los lados del triángulo. Esta relación expresa que $tg \alpha = \text{medida del lado opuesto} / \text{medida del lado adyacente}$. La falla en el resultado de esta tarea podría tener su origen no en la ignorancia de las relaciones trigonométricas (seno, coseno, tangente y cotangente), sino en la incapacidad del alumno para establecer el nexo (la analogía) entre la situación que se le ha propuesto y el triángulo rectángulo en el cual se han estudiado esas relaciones.

b) La falta o la insuficiencia de dominio de los recursos.

En historia, si el alumno, en el contexto del estudio de la crisis económica de 1930, debe elaborar una síntesis relativa a los argumentos utilizados por los candidatos a la presidencia de los Estados Unidos, el dominio de los conceptos de Estado, de intervencionismo, de liberalismo y de socialismo constituye un requisito previo a la redacción de la síntesis exigida.

Para ser válida, una evaluación deberá dar indicaciones tanto sobre los recursos como sobre su orquestación. No puede limitarse a: a) medir solamente los conocimientos y el saber-hacer y considerar que su suma equivale a la competencia, y b) medir solamente el resultado del proceso y dejar implícito todo error causado por una falta de dominio de los útiles.

Articular la evaluación de los recursos y de las competencias

¿Cómo articular las dos partes de la evaluación? Más precisamente, ¿qué destino, reservar a la evaluación del dominio de los recursos?

Se pueden considerar diversas hipótesis:

1. Una evaluación "escindida": por una parte, se evalúan diversos conocimientos y saber-hacer de los alumnos; por otra, se evalúan los niveles de competencia alcanzados en las tareas complejas, sin que los primeros Sean los recursos implicados en los segundos.

Para no abrir demasiado la puerta a la restitución, hay que precisar, entonces, la ponderación de las notas de cada una de las dos partes. Tampoco esta cuestión ha sido debidamente abordada hasta el momento. Algunos textos oficiales establecían tan sólo un porcentaje.

Una directiva ministerial concerniente a las lenguas germánicas en la enseñanza organizada por la Comunidad francesa estipula que la parte de los puntos reservada a los conocimientos y a los saber-hacer sobre el dominio lingüístico no puede ser de más de 20% del total de los puntos; el resto se atribuirá a las competencias.

En el grado inferior, el programa de francés como lengua materna de la misma red recomienda reservar 40% a la evaluación de los conocimientos y de los saber-hacer y 60% de los puntos a la evaluación de las competencias.

2. *Una evaluación integrada*: en esa segunda hipótesis, se realiza un balance global. Es difícil, entonces, aislar claramente el dominio de los recursos. En ese caso, ¿cómo efectuar un diagnóstico pertinente?

3. *Una evaluación semiintegrada*: en esta solución intermedia se evalúan, además del nivel de competencia, los recursos en relación con las complejas tareas para las cuales deberán o han debido o deberían ser movilizados.

Mostremos estas tres posibilidades mediante un ejemplo (voluntariamente resumido) de una prueba de francés.

Evaluación integrada:

El alumno debe comparar un texto de Víctor Hugo con uno de Baudelaire, y explicar, justificando, cual, en su opinión, es el más típicamente romántico.

Aquí el profesor tendrá, sin duda, ciertas dificultades para diferenciar si el alumno no pasa la prueba, entre las distintas lagunas posibles: ¿desconocimiento de lo requerido sobre el romanticismo? ¿Incapacidad para "leer" correctamente los dos textos? ¿Incapacidad para unir conocimientos previos requeridos y sus formas concretas en un texto?

Evaluación escindida:

El alumno debe, por una parte, dar prueba de sus conocimientos sobre la novela de comienzos del siglo XX y, por otra, comparar un texto de Víctor Hugo con uno de Baudelaire desde el punto de vista de su carácter romántico.

No hay ningún nexo entre las dos partes de la prueba: las cuestiones de restitución no dependen, para nada, de los recursos necesarios para realizar la tarea. Ese modo de evaluación no aporta mas información de naturaleza diagnóstica que el anterior.

Evaluación semiintegrada:

La tarea sigue siendo la misma, pero al alumno se le interroga también sobre las características significativas del romanticismo.

El profesor puede distinguir aquí lo que depende de los recursos y lo que concierne a la resolución de la tarea.

Observemos que si durante la misma prueba se plantea la cuestión de la restitución, esta ayudará al alumno a reunir sus conocimientos de manera organizada. A nuestros ojos, eso no constituye un proceso de apoyo, pues éste sólo puede concernir a la orquestación de los recursos.

Cualidades de las pruebas de evaluación presentadas en forma de tareas

Recordemos brevemente que, como toda tarea de aprendizaje, las tareas de evaluación deben ser *inéditas*, *complejas* y de manera (imperativa) *adidácticas*.

a) Una tarea es *inédita* cuando no reproduce una tarea ya resuelta, sino que constituye una variante de ella, dependiendo sin duda de la misma familia de tareas.

En el marco de un curso de historia, proponer (en el aprendizaje y después en la evaluación) elaborar la síntesis de un mismo expediente documental para responder a una misma problemática (por ejemplo, los motivos que animaron a los grandes capitanes que partieron a descubrir el nuevo mundo en el siglo XV), no permitirá evaluar la competencia; en efecto, durante la evaluación el alumno correrá el riesgo de reproducir partes enteras del texto redactado la primera vez. Por lo contrario, la tarea sería evidentemente inédita si, para esta misma problemática, se renovara el expediente de documentos: una primera síntesis, en la fase de aprendizaje, basada en documentos portugueses del siglo XV, y una segunda, basada en documentos ingleses y holandeses del siglo XVII, en el momento de la evaluación.

En una evaluación en física, plantear un problema que implique la resolución de un circuito eléctrico que tenga simultáneamente condensadores asociados en serie y condensadores asociados en paralelo constituirá una tarea inédita siempre que en la fase de aprendizaje se hayan ofrecido los recursos que deban movilizarse. En este caso, ello exige que se haya adquirido la resolución de los circuitos que tienen condensadores en serie, por una parte, y en paralelo, por otra, y que se haya hecho ya el proceso de resolución de un circuito que tenga asociaciones mixtas de resistencias (es análogo el proceso que debe desarrollarse para la resolución de un circuito que contenga

condensadores en lugar de resistencias). En este caso, en efecto, el alumno se enfrentaría a una tarea que no había encontrado antes, mas para la cual posee los recursos necesarios para movilizarlos a integrarlos.

b) Una tarea es *compleja* cuando coloca al alumno en la obligación de movilizar, de manera integrada, diversos conocimientos, saber-hacer y actitudes. En efecto, la evaluación del grado de dominio de una competencia no puede reducirse a evaluar por separado los recursos necesarios para la resolución de la tarea-problema como se hace generalmente con los tests y los cuestionarios tradicionales.

El ejemplo de la resolución del circuito eléctrico antes citado constituye no solo una tarea *inédita* para el alumno, sino, también una tarea *compleja*. En efecto, el alumno dispone de los recursos necesarios para resolverla (es capaz de identificar los tipos de asociación de condensadores, en serie o en paralelo, sabe determinar la capacidad equivalente en cada caso y domina el proceso análogo de resolución de un circuito mixto de resistencias), pero debe movilizarlos de manera integrada para resolver el problema así planteado. En la hipótesis en que el alumno determinara correctamente la capacidad equivalente de los condensadores asociados en serie y la de los condensadores asociados en paralelo, pero resultara incapaz de integrar esos dos resultados para resolver el circuito complejo, no se podría considerar que domina la competencia ("Resolver un circuito eléctrico complejo que contiene una asociación de condensadores"). En semejante situación, el alumno habría demostrado su dominio de (ciertos) conocimientos y saber-hacer inherentes al ejercicio de la competencia, pero no su dominio de la competencia misma,

c) Una tarea es *adidáctica* si el enunciado de la consigna no induce el proceso a seguir y no indica los recursos pertinentes para su resolución: en esa etapa, la respuesta debe ser construida por el alumno como actor autónomo, obligado a hacer elecciones, a tomar decisiones. Ese carácter adidáctico constituye una condición *sine qua non* de la tarea de evaluación de las competencias.

Si la prueba no es *adidáctica*, es decir, si es "apoyada", no son las competencias las que se evalúan, sino, antes bien, el respeto a consignas explícitas, la actitud de reproducir una operación algorítmica, y hasta la simple ejecución o la restitución de conocimientos.

Proponer la redacción de una carta de solicitud de información, en cuatro párrafos, precisando el orden de los párrafos a indicando la idea que cada uno debe tratar, o, incluso, precisando que no hay que olvidar la fecha, que el tono debe ser particularmente cortés... representa una tarea de aprendizaje apoyada, en la que se han explicitado los conocimientos y el saber-hacer que deben movilizarse. Por lo contrario, la tarea formulada (en un resumen) de la manera siguiente, sería adidáctica: "En una carta, presenta a la clase alemana, asociada en un intercambio lingüístico, los rasgos significativos de tu escuela para preparar a los alumnos alemanes a la visita que

efectuarán durante tres días". No se dice nada al alumno de la presentación y la paginación, el estilo, la longitud, la elección de los elementos que se deben retener o favorecer, la sucesión lógica de los párrafos, etc. Estos parámetros quedan implicados por el enunciado de la tarea (objetivo de la carta, situación y contexto...) y deben poder ser inferidos por el alumno porque han sido previamente ejercidos y movilizados, en el curso de aprendizaje, en ocasión de la resolución de otras tareas similares.

En otras disciplinas, las tareas siguientes (propuestas en una formulación resumida) serían consideradas *adidácticas* (solo las consideramos desde este ángulo y suponemos que el alumno dispone de todos los recursos útiles para su realización):

Biología: "A partir de unos esquemas que se le entregarán, redacte un texto que retome los principales factores y agentes de la inmunidad para ayudar a una tercera persona, no especialista en este dominio, a comprender el funcionamiento del sistema inmunológico".

Geografía: "Sobre la base de documentos que se le entregarán (mapa de los aeropuertos del norte de Europa, recortes de periódicos, fotografía aérea del sitio del nuevo aeropuerto, mapa topográfico de la región y de la zona metropolitana parisiense), identifique las razones que motivaron la creación de un tercer aeropuerto en la región parisiense (Chaulnes)".

Matemáticas: "Cómo evaluar la altura de un edificio que no puede ser medido directamente?"

Ciencias económicas: "Con ayuda de los apoyos entregados (ejemplo de portafolio [ministerio], composición de un portafolio), elabore una estrategia de inversión financiera y justifíquela".

Bien podríamos imaginar que la primera de las tareas antes descritas será utilizada como secuencia de aprendizaje, es decir, que se convertirá en una tarea *didáctica*: los conocimientos, los saber-hacer y los informes que requiere y que no necesariamente están dominados (todos), serían de manera explícita identificados, aprendidos o ejercidos. En el plano de los métodos ello no implica, en absoluto, que los alumnos sean privados de autonomía y de iniciativa para llevarla a cabo sino que, ante un obstáculo que no pueden salvar, recibirán de parte del profesor la enseñanza que les permitirá aprender a vencer la dificultad.

Pruebas de criterio

Cuando el objetivo de la evaluación es la toma de una decisión (la competencia, ¿está o no dominada, eventualmente a qué nivel?), la objetividad de la decisión queda reforzada si se apoya sobre *criterios* bien explicitados y actualizados por *indicadores*.

Los criterios

Los criterios debieran ser *pertinentes, independientes y poco numerosos*; además, deberían estar *jerarquizados*.

Los criterios son *pertinentes* si miden componentes esenciales de la tarea o de la familia de tareas.

Así, refiriéndonos una vez más al ejemplo tomado de la biología, de allí resulta que si el alumno, a partir de esquemas, debe redactar un texto cuyo objetivo es hacer comprender el funcionamiento del sistema inmunológico a un no especialista, la selección y la exactitud de la información recordada constituyen, en todos los casos, criterios pertinentes. Por lo contrario, los errores del lenguaje no lo son. Lo constituirían si la tarea exigida fuese componer un texto destinado a comentar el esquema *en un artículo científico o en un manual de biología*.

Los criterios son *independientes* entre sí si el fracaso de un criterio no entraña, automáticamente, el fracaso de otro.

Consideremos la tarea relativa a las cualidades ambientales de los tres carburantes, GLP, gasolina y diesel. Dado que la resolución del problema exige escribir ecuaciones químicas de combustión de los hidrocarburos constitutivos de esos carburantes, y realizar cálculos estequiométricos, se toman en consideración dos criterios de evaluación, a saber: *la utilización de modelos* (las ecuaciones químicas, el concepto de mol), así como la *utilización de las herramientas matemáticas y la corrección de los cálculos*. Por fin, un último criterio de evaluación se funda en *la coherencia de la elección* del combustible menos contaminante: las conclusiones en cuanto a esa elección, ¿tienen coherencia con los datos que pudieron averiguarse en las fuentes apropiadas, determinadas experimentalmente o por cálculo? Puede suponerse que el alumno cometa un error en una de las ecuaciones de combustión, error que repercutirá sobre los valores numéricos calculados. También podría haber fallado en los cálculos. Tanto en un caso como en el otro, serán falsos los datos comparativos sobre los que tendrá que fundar su elección. Sobre la base de estos, podría llegar a la conclusión de que el GLP expulsa más dióxido de carbono (CO₂) que la gasolina (que es lo opuesto, en realidad). Es claro que el alumno no ha cumplido con una, con otra o, incluso, con las dos primeras normas. ¿Habría que concluir, sin embargo, que no ha cumplido con la tercera norma? Si su elección es coherente respecto a los datos (desgraciadamente incorrectos) de que disponía Para fundar su decisión, deberemos considerar que el alumno si ha cumplido con ese criterio de coherencia. Muy distinta sería la sanción si, sobre la base de esos mismos datos incorrectos, el alumno efectuara, a pesar de todo, una correcta clasificación (porque "sabe" por experiencia o porque ha "oído decir" que el GLP era un combustible menos contaminante) sin subrayar el carácter paradójico de su respuesta. La situación que acabamos de describir muestra la independencia de que se beneficia este último criterio respecto a los dos primeros. De

igual manera, es patente la independencia de los dos primeros criterios: unas ecuaciones químicas erróneas no causan automáticamente la falla del criterio relacionado con la corrección de los cálculos que se deriven.

Por último, los criterios serán *poco numerosos*. La limitación del número de criterios permitirá no solamente evitar que se "diluya" la evaluación de la competencia global en una multiplicación de criterios parciales, sino que también permitirá construir una red de evaluación practicable en las clases. Pues, recordémoslo, toda reforma triunfa o fracasa según la practicabilidad que le reconozcan los docentes. Tomemos un ejemplo de las lenguas germánicas para mostrar esas tres características:

En una investigación-acción que se está haciendo sobre la utilización de las estrategias de comunicación en lengua extranjera,⁴ se ha aplicado la siguiente red experimental de la evaluación de la expresión oral (situación: después de un choque, el automovilista A y el automovilista B presentan su versión a la policía, requerida después de que no pudieron ponerse de acuerdo):

Respecto de la tarea (10 puntos)

- a) Comunicación de información pertinente 7 infos = 7 puntos)
- b) Coherencia de la presentación (3 puntos)
 - i) Cronología del relato (1 punto)
 - ii) Presencia de nexos lógicos entre los informes, (2 puntos)

Respecto de la situación de comunicación (4 puntos)

- a) El alumno tendrá cuidado de hacer comprensible su mensaje (mímica que utiliza, actitud comunicativa, claridad del discurso...) (2 puntos)
- b) El alumno verifica si su interlocutor lo comprende (2 puntos)
 - i) Por vía del lenguaje verbal (1 punto)
 - ii) Por vía del lenguaje no verbal (1 punto)

Idioma (6 puntos)

- a) Riqueza (2 puntos)
 - i) Variedad de las construcciones (1 punto)
 - ii) Riqueza de vocabulario (1 punto)
- b) Fluidez y supervisión (2 puntos)
 - i) El alumno se expresa de manera fluida (1 punto)
 - ii) El alumno se corrige cuando toma conciencia de un error de idioma (1 punto)

⁴ Véase Jacqueline Beckers, G. Simons, M, Dahmen et a., Une séquence didactique expérimentale sur les strategies de communication, ULG, Lieja, 2002.

- c) Corrección (2 puntos)
- i) Errores que dificultan la comprensión (1 punto)
- ii) Otros errores (1 punto)

Es fácil reconocer la PERTINENCIA de los criterios: retomando, en sustancia, las exigencias de calidad de la expresión oral tales como se anuncian en las *Competencias terminales*, la red aporta las interpretaciones y los matices relacionados con el tipo de situación de interacción. Su INDEPENDENCIA es manifiesta y el equipo de investigación ha realizado un esfuerzo notable en ese sentido. Observemos que en comunicación siempre habrá un nexo entre el resultado de la comunicación y otros factores como la riqueza y la corrección lingüística. Pero esto se debe a la naturaleza de las cosas y no a la red de evaluación propuesta. Lo más difícil era, sin duda, la noción de pocos criterios. En lo concerniente a los puntos atribuidos, hay tres criterios globales, subdividido cada uno en componentes significativos y estos también, a veces, en subcomponentes. Esta estructura de diferenciación, en forma de árbol genealógico, si no desemboca aún en un número muy limitado de aspectos que deben observarse, al menos ofrece un sentido bien organizado a la observación, haciendo que esta sea mucho menos difícil que si se hubiese tratado de una simple lista. Nos parece que representa un acuerdo, el cual forma una base interesante para la práctica.

Señalemos, para completar, que la red abarca igualmente la utilización de estrategias de comunicación, pero esta parte no participa en el balance cifrado.

¿Cómo jerarquizar los criterios?

Entre los criterios específicos de una familia de tareas, la bibliografía distingue: a) los criterios *mínimos (o prioritarios)*, cuyo cumplimiento equivale al dominio de la competencia (*umbral de éxito*), y b) criterios *de perfeccionamiento (o complementarios)* que, más allá del umbral de éxito, sirven para determinar el *nivel de excelencia*.

Consideremos la tarea siguiente, propuesta a alumnos de quinto año en el marco del nuevo curso de química "Ciencias generales". Presupone que aún no se han considerado las relaciones por puente de hidrógeno.⁵

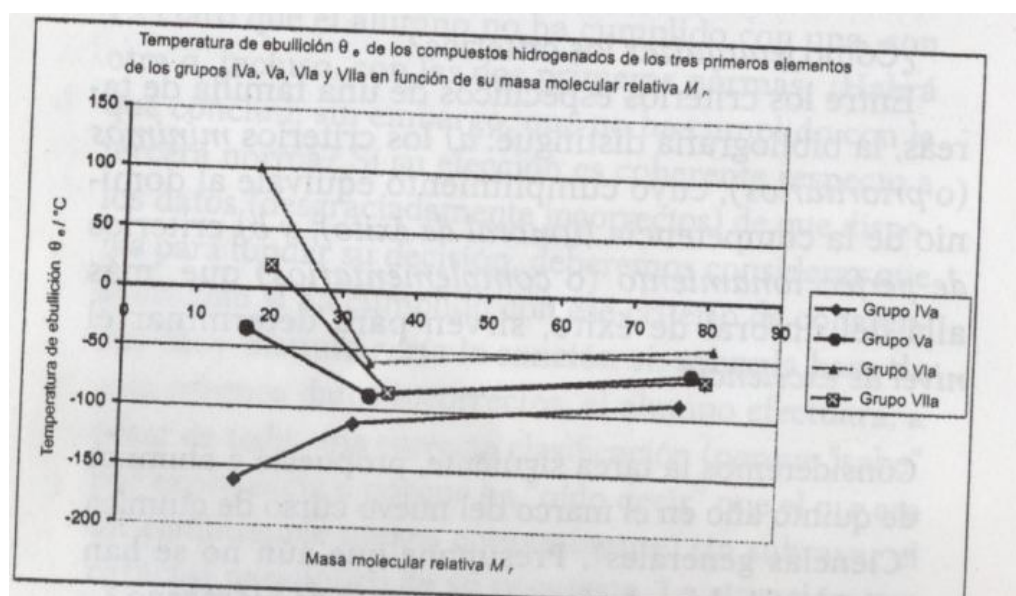
"Con ayuda de los informes de que dispones (un texto tomado de una obra de química, una gráfica y dos esquemas), se te pide interpretar la gráfica y proponer una explicación

⁵ La tarea propuesta aquí no solo es inédita y compleja, sino también difícil. Consiste en "descubrir" la existencia de un tipo de relación intermolecular en favor de una comparación de la evaluación de una propiedad macroscópica (en este caso, la temperatura de ebullición) en el seno de compuestos hidrogenados de elementos pertenecientes a tres grupos distintos. Por tanto, esta tarea se encuentra mejor situada como **secuencia de aprendizaje** que como **tarea de evaluación**.

del inesperado comportamiento de ciertos compuestos hidrogenados en lo que concierne a su temperatura de ebullición."

INFORMES

En un manual de química, en el capítulo dedicado a las relaciones químicas, se encuentra la siguiente gráfica:



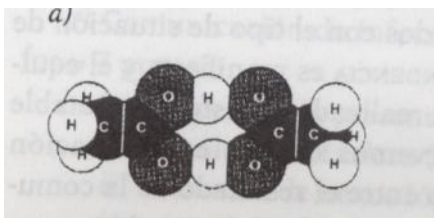
La gráfica va acompañada del siguiente comentario: "¿Que sabemos de la relación que liga la temperatura de ebullición θ_e de un líquido puro y la masa molecular relativa M_r de las moléculas que lo componen?"

"Sabemos que su temperatura de ebullición es tanto más alta cuando también es alta la masa molecular relativa de las moléculas de que está formada. En efecto, para provocar el fenómeno de ebullición, hay que dar a las moléculas del líquido una energía cinética (agitación térmica) suficiente para vencer las fuerzas intermoleculares que las retienen en la fase líquida. Cuando la energía cinética de las moléculas supera las fuerzas intermoleculares de cohesión, las moléculas abandonan la fase líquida para dispersarse por el espacio disponible (fase gaseosa). Ahora bien, cuanto mayor sea la masa de una molécula, mayor será la energía necesaria para expulsarla de la fase líquida; por tanto, más alta será la temperatura a la que habrá que llevar el líquido para vaporizarlo (su temperatura de ebullición, θ_e).

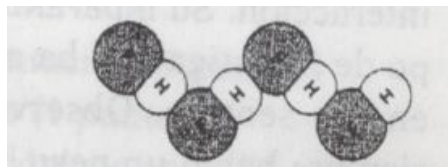
"La gráfica nos muestra que esta tendencia no es respetada por todos los compuestos de hidrógeno considerados".

En la misma página de la gráfica se encuentran las figuras *a* y *b* que aparecen aquí abajo:

a)



b)



La leyenda de la figura a precisa: "Dímero del ácido acético o etanoico $(\text{CH}_3\text{COOH})_2$ ", y la de la figura b: "Cadena $(\text{HF})_4$ ".

Los criterios aplicados para evaluar el éxito de la tarea son los siguientes:

a) Empleo de la información aportada por la gráfica.

b) Explotación de la información aportada por el texto.

c) Identificación del factor responsable de la temperatura de ebullición anormalmente alta de HF, NH_3 y H_2O .

d) Explicación de la diferencia de comportamiento entre HF, NH_3 y H_2O , por una parte, y CH_4 por la otra.

Los tres primeros criterios se remiten a procedimientos necesarios para identificar la existencia de una fuerza intermolecular nueva: identificación de los compuestos hidrogenados cuya temperatura de ebullición es anormalmente alta, teniendo en cuenta su masa molecular relativa (HF, NH_3 y H_2O), puesta en relación de esta propiedad con la existencia de una fuerza de cohesión particularmente grande, diferente de las fuerzas ya conocidas, identificación del tipo de relaciones responsables de la estructura del dímero del ácido acético $(\text{CH}_3\text{COOH})_2$ y del tetrámero del fluoruro de hidrógeno $(\text{HF})_4$.

El cuarto criterio es el que verdaderamente revela la competencia del alumno para movilizar los informes anteriores y cruzarlos (integrarlos) para llegar a la existencia de las relaciones por puente de hidrógeno.

Si las tres primeras normas constituyen en cierto modo una fase de construcción de los útiles indispensables para la resolución de la tarea, la cuarta es prueba del dominio o falta de dominio de la competencia (en este caso, la aptitud para construir *conocimientos nuevos*, más precisamente, la aptitud de *modelizar*). Por tanto, es innegable que el cuarto criterio es prioritario, ya que es el que permitirá determinar si la competencia ha sido dominada y hasta que grado. Asimismo, se le podrá calificar de criterio mínimo, pues, por medio del indicador correspondiente, servirá para fijar el umbral del éxito.

En cambio, el quinto criterio se refiere a la capacidad del alumno para explicar por qué el metano CH_4 no presenta la misma particularidad que HF, H_2O y NH_3 , en lo concerniente a la temperatura de ebullición. La explicación es la siguiente: a diferencia de los átomos de flúor, de oxígeno o de nitrógeno, el átomo de carbono no posee la doble ligadura electrónica, lo que anula toda posibilidad de relación por puente de hidrógeno. Aun si razonablemente se puede considerar que la tarea prescrita-incluye

considerar el caso del metano, este último criterio rebasa manifiestamente la exigencia mínima impuesta por la tarea. En efecto, invade ya otra competencia que consistiría en ser capaz de explotar el modelo para justificar ciertos hechos observados. Por consiguiente, esa norma sólo será retenida como norma de perfeccionamiento o norma complementaria, cuya satisfacción daría testimonio del nivel de excelencia del alumno que, por lo demás, ya habría cumplido con el criterio prioritario.

Añadamos todavía que los tres primeros criterios no tendrían la misma categoría del cuarto: en efecto, bien podríamos imaginar que un alumno que no haya satisfecho el tercer criterio (explotación de los esquemas) dispone sin embargo, gracias a la gráfica, de información suficiente para deducir de allí la existencia de la relación por puente de hidrógeno, demostrando así que ha adquirido la competencia esperada.

La ponderación de los diferentes criterios no carece de dificultades. Vemos así:

a) ¿Qué peso relativo atribuir a los criterios mínimos y los criterios de perfeccionamiento? Algunos especialistas consideran que cerca de las tres cuartas partes de los puntos de la prueba deben ser atribuidos a los primeros, quedando reservado el cuarto restante a los segundos;

b) ¿Se deben cumplir perfectamente todos los criterios mínimos (prioritarios), o sólo de manera satisfactoria? ¿Y qué debemos entender por "perfectamente", o "de manera satisfactoria"? ¿Significa este último término que esos criterios mínimos/prioritarios comprenden, en sí mismos, un "umbral de éxito"? ¿O que si uno de los criterios mínimos no se alcanza, se debe considerar que no se ha dominado la competencia?

Estas preguntas no parecen contestarse adecuadamente con una simple respuesta teórica. Resulta significativo que las pruebas que hasta el momento han sido elaboradas en la Comisión de los Instrumentos de Evaluación propongan un nivel, de manera intuitiva y poco explícita. Esta no es una crítica de nuestra parte: lo contrario sería un milagro.

Habrá que pilotear las pruebas, estar atentos a su desarrollo, analizar los resultados y relacionarlos con los aprendizajes. En efecto, la elección juiciosa de los criterios es condición *sine qua non* de la calidad de la evaluación (validez, justeza, objetividad...).

¡No cabe duda de que nos aguarda una labor de largo alcance!

Los indicadores

Los criterios son nociones abstractas que sólo pueden evaluarse por medio de indicadores, que son índices observables y cuantificables del desempeño. Así, el cociente de inteligencia durante largo tiempo se ha considerado como indicador confiable de la inteligencia de una persona. Asimismo, la elección de palabras asociativas en un texto o una exposición se ha considerado como buen indicador de la lógica de un razonamiento.

Los cuatro ejemplos siguientes mostraran de manera más concreta los conceptos de criterios y de indicadores en el caso de las tareas propuestas como pruebas de evaluación.

Ejemplo 1

En una prueba de historia, sobre la base de una serie de documentos (un esquema simplificado sobre el poder político en Atenas, un texto sobre la democracia ateniense, un texto sobre la organización de la ciudad, un texto de Aristóteles sobre su opinión de la esclavitud, datos relativos a los derechos y deberes de los ciudadanos en Atenas), el alumno debe redactar una síntesis poniendo en evidencia, según el caso, permanencias, procesos evolutivos, cambios o sincronismos, y formular hipótesis explicativas.

La competencia evaluada mediante esta tarea es la aptitud para elaborar una síntesis fundamentada en un número limitado de documentos.

El cuadro v.1 coloca paralelamente los criterios y los indicadores considerados para la evaluación del desempeño de la tarea en cuestión.

N. B. Una red de ponderación de los diferentes indicadores se ha anexado a la prueba, pero no la reproducimos aquí.

Ejemplo 2

Consideremos la tarea siguiente, propuesta en la materia de química como prueba de evaluación de la competencia "Resolver una aplicación concreta utilizando un(os) modelo(s)".

En este caso se trata de utilizar el modelo de la reacción química (combustión de un alcano) y el modelo de la cantidad de materia (mol) para resolver una situación-problema significativa, a saber, verificar la exactitud de una información científica utilizada con fines publicitarios.

La tarea se enuncia de la manera siguiente:

"El documento del que dispones es una página publicitaria tomada de un semanario. Leyendo esta publicidad, podrías comprobar que los fabricantes de automóviles no solo recurren a argumentos de estética, de comodidad, de potencia o del escaso consumo de combustible del vehículo, sino que también recurren al argumento ecológico. En este caso, el fabricante quiere convencer al comprador potencial del carácter poco contaminante de su vehículo (véase el *zoom* enmarcado de la hoja publicitaria): por la escasa cantidad de CO₂ que emite el escape, contribuiría a luchar contra el efecto invernadero.

"Aprovechando los informes que figuran en el anexo, comprueba si las cifras de producción de CO₂ indicadas por el fabricante constituyen, en realidad, una contribución a la conservación del medio ambiente".

CUADRO V.1. Criterios a indicadores para evaluar el desempeño de la tarea del ejemplo 1

<i>Criterios</i>	<i>Indicadores</i>
------------------	--------------------

Pertinencia	La síntesis trata de los diferentes rasgos sociales que permiten distinguir las clases sociales en Atenas: status, derechos, obligaciones, origen/proveniencia, poder. Se han apartado los informes parásitos.
Profundidad	El análisis de los documentos es suficientemente exhaustivo (cf: red de evaluación). La movilización de los conocimientos ha permitido establecer al menos dos nexos con la sociedad antigua elegida.
Exactitud	No hay ningún error importante en el nivel de los conocimientos movilizados, de los documentos analizados o de los nexos establecidos. No hay generalización excesiva.

CUADRO V.1. (Concluye)

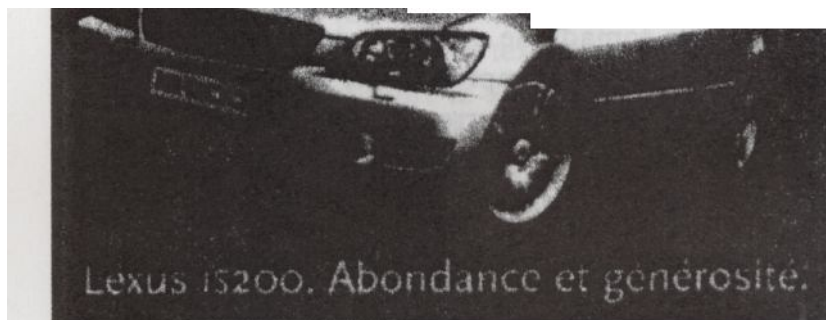
<i>Crterios</i>	<i>Indicadores</i>
Coherencia	La síntesis incluye párrafos distintos. Cada párrafo pone en relieve una idea principal. Los párrafos se suceden en un orden lógico.
Idioma	Buena ortografía. Sintaxis y léxico correctos.
Cuidado	Escritura legible, alineación, espacios entre los párrafos.

INFORMES

a) Publicidad (www.lexus.be, noviembre de 2002).

b) Datos relativos al combustible:

Eurosuper 98 RON	
Componente principal:	Octano*
Masa volúmica /kg dm ⁻³ :	0.75



Consumo promedio (L/100 km): de 9.8 a 10.0.

* * La gasolina es, de hecho, una mezcla de alcanos, pero se puede asimilar al octano puro, a prorrato de su "índice de octano (índice RON)".

Emisión de CO₂(g/km): de 233 a 239

Cuadro V.2. Criterios e indicadores para evaluar el desempeño de la tarea del ejemplo 2

<i>Criterios</i>	<i>Indicadores</i>
Pertinencia del sistema de resolución.	La estrategia (sistema) utilizada para resolver el problema es adecuada y capaz de conducir a la resolución [completamente/parcialmente/para nada]. La información útil ha sido correctamente elegida [sí/no].
Empleo de los modelos.	La ecuación de combustión del octano es correcta y bien ponderada [sí/no]. La noción de "mol" ha sido correctamente utilizada (conversión mol-volumen o mol-masa) [sí/no].
Empleo de las herramientas matemáticas y corrección de cálculos	Conversión del volumen de octano (líquido) en masa del octano consumido/km [cálculo correcto/incorrecto]. Cálculo de la masa de CO ₂ producida por km recorrido [cálculo correcto/incorrecto].
Pertinencia de la conclusión.	Los valores aportados por el fabricante han sido validados o refutados de acuerdo con el resultado numérico descubierto [sí/no].

Como en el ejemplo anterior, véase en el cuadro v.2 los criterios y los indicadores utilizados.

Ejemplo 3

En lenguas modernas (holandés) la tarea siguiente se dirige a alumnos que comienzan el nivel de primaria. La competencia evaluada es la que consiste en "Redactar mensajes correctos, sencillos, coherentes y lógicos en relación con sus necesidades y sus intereses". El alumno debe escuchar algunas frases. Debe asociar una serie de ilustraciones y las frases enunciadas, y después enumerarlas cronológicamente. Además, debe seleccionar dos ilustraciones correspondientes a una interrogación. Véase la evaluación de esta tarea en el cuadro v.3.

Como lo muestran los cuadros precedentes, en general se necesitan varios indicadores para determinar; de la manera más completa y precisa, si se ha cumplido con un criterio.

CUADRO V.3. *Criterios e indicadores para evaluar el desempeño de la tarea del ejemplo 3*

<i>Criterios</i>	<i>Indicadores</i>
Reconocimiento y organización exacta de las ilustraciones.	Las cinco ilustraciones corresponden a las cinco frases escuchadas. Las ilustraciones están numeradas en orden cronológico.
Identificación de la estructura y de la entonación interrogativas.	Son reconocidas correctamente las ilustraciones correspondientes a la entonación y a la estructura interrogativas.

En contra de lo que podrían hacer creer los ejemplos de arriba, el ejercicio que consiste en determinar los criterios y los indicadores adecuados es, por desgracia, menos sencillo de lo que parece.

Ejemplo 4

Consideremos el ejemplo siguiente, también de lenguas modernas, propuesto para el primer grado de la enseñanza secundaria. La competencia evaluada es la misma que la del ejemplo anterior, a saber, "Redactar mensajes correctos, sencillos, coherentes y lógicos en relación con sus necesidades y sus intereses". El alumno debe redactar una carta, pidiendo información, después de haber leído un prospecto que propone la participación en estancias o cursos de idiomas. Véase la evaluación correspondiente en el cuadro v.4.

Los indicadores son interesantes pero su formulación no indica, y ni siquiera sugiere la cuantificación deseada. Añadamos, aun, que el último de ellos aparece, en el cuadro v.4, más como un *comentario* sobre el criterio correspondiente que como un verdadero *indicador*.

Añadamos, por último, que además del hecho de que la presencia de los indicadores contribuye a reducir el carácter subjetivo o impresionista de la evaluación, Jacqueline Beckers le encuentra otras virtudes más: a) hace más fácil la decisión final de dominio; b) favorece la aprehensión por el alumno de las invariables estructurales de la familia de las tareas, lo que constituye una condición de generalización; c) hace ver más claramente el sentido de las mejoras propuestas, y d) favorece la interiorización, por el alumno, de los criterios de éxito y, por tanto, la apropiación de un proceso.

¿QUÉ "BOLETA" DISEÑAR PARA ORGANIZAR Y COMUNICAR LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS?

En la actualidad, se supone que la boleta cumple dos funciones: informar en una perspectiva de evaluación formativa y hacer oficial la certificación.

¿Están bien adaptadas su periodicidad y su forma, a esta doble función en una pedagogía de las competencias?

Cuadro v.4. Criterios e indicadores para evaluar el desempeño de la tarea del ejemplo 4

<i>Criterios</i>	<i>Indicadores</i>
PERTINENCIA. El texto respeta los ordenes que definen el escrito esperado.	El producto tiene las características de una carta formal.
COHERENCIA. Estructuración lógica del texto.	El documento está correctamente dividido en párrafos (presentación personal e identificación de la etapa, solicitud de información, agradecimiento, fin de la carta). Se ha respetado el empleo de las mayúsculas. La puntuación es correcta. La transición entre las frases está bien señalada: empleo adecuado de las palabras asociativas y de los tiempos.
COMPENSIBILIDAD.	Cada pasaje es comprensible sin esfuerzo a la primera lectura pese a posibles errores lexicales o gramaticales.
Exactitud lexical	El alumno utiliza un vocabulario generalmente adecuado, a ratos inspirado en el prospecto. <i>Idioma</i>
Exactitud gramatical	El alumno utiliza correctamente las nociones gramaticales establecidas por las Bases de Competencias.
Corrección ortográfica	Se toma en cuenta la ortografía de las palabras conocidas, encontradas en los referenciales puestos a disposición del alumno (cuaderno, léxico, prospecto y documentos utilizados).

Función informativa y formativa

En el caso de una boleta que contenga notas cifradas, los elementos constitutivos de la nota atribuida no se hacen explícitos ni se analizan. Si la boleta tiene como finalidad mantener a los alumnos y a sus padres al corriente de la evolución del aprendizaje, de las dificultades eventuales y de sus causas, esta nota ciertamente no va a prepararlos para realizar los cambios o las intervenciones que sean necesarios. Para ello sería necesario que la boleta tuviese un formato que permitiera transmitir de manera regular -y legible- un máximo de informes útiles, de naturaleza cuantitativa-cualitativa, tanto sobre el desarrollo de cada una de las competencias como sobre la adquisición de conocimientos y saber-hacer correspondientes. Tan complejas descripciones, ¿pueden caber en un documento del tipo "boleta", aun si se le aumentan algunas páginas?

La función certificadora

Un boletín periódico corta artificialmente un ciclo de aprendizaje, en partes en las cuales deben insertarse todas las disciplinas.

Primer problema: reservarle una función certificadora sería como considerar implícitamente que toda competencia puede, infaliblemente, ser dominada en el intervalo de un periodo dado, cuando sabemos bien que el dominio mínimo de las competencias no se puede decidir sobre la base de uno o dos encuentros del alumno con una situación de la familia en cuestión; este dominio exige un tiempo cierto y variable.

De este modo, en una tarea que debiera consistir en efectuar una graduación ácido/base (determinación de la proporción de una solución de ácido clorhídrico, dosis del ácido acético en un vinagre, del ácido cítrico en jugo de limón, del ácido acetilsalicílico en un comprimido de aspirina, del ácido ascórbico en un Comprimido de vitamina C...), no se puede esperar que el alumno dé pruebas del mismo nivel de competencia en la primera sesión de laboratorio que en la segunda, en la tercera, etcétera.

Segundo problema: no es pertinente acumular notas que representen niveles sucesivos de desarrollo de una competencia para obtener un promedio que supuestamente refleje un nivel de dominio "global".

Supongamos que en el proceso de adquisición de una competencia determinada, en el intervalo de tres periodos, un alumno obtiene sucesivamente las calificaciones "5/10", "6/10" y "7/10". Esto significa que al acabar su aprendizaje dominará esta competencia en 70% (la calificación "7/10" del tercer periodo). Sería absurdo considerar que domina esta competencia en 60%: promedio de tres notas periódicas.

Este ejemplo es simplista, sin embargo, tiende a indicar que no se puede hacer depender la evaluación del progreso en las competencias, de una simple aritmética de suma y promedio de puntos.

¿Un portafolio?

En busca de un utensilio adecuado, algunos países, como Quebec, experimentan con instrumentos del tipo "portafolio". Una fórmula similar también es practicada por las escuelas que se adhieren al bachillerato internacional.

¿Cómo se concebiría un "portafolio"? Un portafolio reuniría, de manera estructurada, todo lo que permita seguir el avance del alumno, a saber: a) sus producciones y *tests* diversos; b) los análisis de su trabajo, en especial los concernientes a las tareas-problemas y c) calificaciones cifradas, por ejemplo, de *tests* sobre los conocimientos y los saber-hacer.

Cada alumno podría tenerlo al día bajo la supervisión del profesor quien, por su parte, consignaría algunos rasgos resumidos.

No se organizaría siguiendo una periodicidad como el boletín actual, sino que se le completaría al ritmo de los aprendizajes y estaría siempre disponible. Esto, en efecto, es esencial si se le quiere convertir en un instrumento que permita al alumno regular su aprendizaje.

Dado que el portafolio presenta aspectos cuantitativos (calificaciones cifradas de los *tests* de conocimientos y los saber-hacer) y cualitativos (análisis de los procesos y de la evolución del alumno, tanto en su resolución de tareas complejas como en sus procesos cognitivos y metacognitivos), podría cumplir adecuadamente la doble función de evaluación formativa y de certificación.

La certificación del alumno, preparada por cada maestro -lo ideal sería después de una concertación regular con el alumno-, debiera darse en un consejo en el aula al término del curso. No basada sobre una simple suma de puntos esta decisión implicaría "el conocimiento que los docentes [...] pueden tener del progreso de cada alumno, de su avance, de la ayuda que ha recibido y de los beneficios que ha obtenido".⁶

Gracias a un utensilio más cualitativo y analítico, este conocimiento podría ser mejor comunicado y compartido.

Veamos algunas consecuencias posibles o implicaciones no desdeñables de semejante herramienta:

a) Terminaría en unas relaciones renovadas entre maestros y alumnos y, a la vez, en un intercambio de informes y análisis entre ellos, pero también entre los propios docentes. Esto debiera fortalecer y hacer más transparente la relación pedagógica, en especial mediante una referencia regular a los objetivos y a las modalidades del aprendizaje.

b) Sería relativamente pesado manejarlo. Sin dada, debería comprender una preestructuración y redes de observación precisas y sencillas a la vez, bien legibles para todos: alumnos, padres y maestros. En cambio, subrayemos que el alumno debería realizar el esfuerzo principal para organizarlo, lo que representa una tarea formadora y tendiente a dar autonomía.

c) No es seguro, en absoluto, que los padres reciban favorablemente un utensilio cuya lectura no se beneficiaría ya de los tradicionales puntos de referencia sencillos. Una escala de valores, en términos de calificaciones cifradas, da, en efecto, a muchos padres una sensación de visibilidad del sistema: pueden ubicar allí a su hijo. También da una garantía de seriedad: lo aritmético de los puntos mantiene la ilusión de que lo arbitrario no tiene cabida en la evaluación escolar.

d) ¿La falta de una calificación cifrada, no va a reducir la motivación? La mayoría de los alumnos "buenos" encuentran en ella una evaluación y una motivación no desdeñables. ¿Y qué decir de los más flojos?

⁶ Véase G. Scallop, op. tit.

"Se observa que los alumnos [...] en un ambiente poco favorable se han sentido desmotivados a medida que acumulaban fracasos en varias materias. Luego, esos alumnos se vuelven indiferentes a sus calificaciones."⁷ ¡Ya no tienen nada que perder! La presión de los puntos no será, pues, un mecanismo adecuado para aquellos que más lo necesitan.

Sin embargo, aparte de esas motivaciones extrínsecas, ¿No hay otras que tengan una fuerza superior? Por un lado, la acción en sí misma, el centrarse en la tarea que se debe realizar, el placer del descubrimiento; por otro, el aumento de los conocimientos y de las competencias, del dominio creciente sobre el mundo y sobre su propio devenir.

Pongamos también en la balanza el efecto positivo de un ambiente escolar menos amenazador. Si hemos de creer un testimonio que nos ha llegado de Canadá, país más avanzado que nosotros [Bélgica] en materia de pedagogía de las competencias.

los maestros notan que el nuevo enfoque más bien provoca que se recupere la motivación en todos los alumnos, incluso en los más reacios a la escuela, pues disipa el carácter amenazador de las pruebas, de los tests, de los exámenes. Antes bien, pone en relieve los éxitos de los alumnos. En un contexto que despierta su interés, les propone desafíos estimulantes que ellos podrán aceptar por etapas, sin dejar por ello de ser sostenidos y exigentes.⁸

B. Charlot ha formulado una apreciación bien matizada. Según este autor, para los alumnos considerados "problema", el enfrentamiento al saber, como tal, tiene, lamentablemente, muy poco sentido. Empero, Charlot no por ello concluye que las pedagogías activas serán rechazadas por esos jóvenes, sino que "antes [...] hay un paso que dar con ellos y no será fácil".⁹

CONCLUSIONES

El problema de la evaluación se plantea ahora en términos nuevos. En efecto, en la Comunidad francesa de Bélgica, la evaluación se ha practicado tradicionalmente de manera interna. Si se le ha podido encontrar un interés -el de permitir modular la evaluación en función del público de alumnos del establecimiento-, es innegable que esta práctica también se encuentra en el origen de la heterogeneidad del nivel de las escuelas y, en consecuencia, de lo que se ha convenido en llamar una *enseñanza en dos velocidades*. En adelante, nuestro sistema educativo se verá dotado de señales externas,

⁷ Véase M. Jobin, "Confiance-leadership-partage. Table ronde d'enseignants du secondaire sur l'évaluation des apprentissages". *Vie Pédagogique*, núm. 120, Quebec, 2001.

⁸ Véase P. Franeoeur, "Mesurer le développement des compétences: un défi réalisable pour l'enseignant", *Vie Pédagogique*. Núm 120, Quebec, 2001.

⁹ Véase B. Charlot, "Rapport au savoir, rapport à l'école" Exosant neuf, núm 4 Bruselas, marzo-abril de 2001.

comunes a todos los establecimientos de todas las redes de enseñanza. Esas señales servirán también para determinar el nivel de los estudios, y bien podemos asombrarnos de que haya habido que esperar a 1997 para que esos referentes hicieran su aparición en la legislación escolar.

Puesto que también se trata de evaluar el dominio de competencias, una evaluación formativa de buena calidad y un entrenamiento en la práctica de la autoevaluación se convierten en elementos primordiales para asegurar la formación y favorecer el éxito de los alumnos.

Hay dudas sobre las técnicas de evaluación. Plantean no sólo la cuestión de los modos de evaluación, sino también la del objeto que se debe evaluar por medio de las tareas propuestas como pruebas de evaluación. ¿Habrá que evaluar el dominio de los recursos? ¿El resultado del proceso que expresa la competencia? ¿Ambos? Entonces, ¿según qué alquimia, según cual(es) procedimiento(s)?

Para hacer posible una evaluación de competencias, las tareas que constituyen las pruebas deben responder a ciertas características: deben ser nuevas, complejas, adidácticas y obedecer a ciertos criterios. Esta última cualidad plantea toda la problemática de la determinación de los criterios, los cuales -sería lo ideal- deberán ser comunes a todas las tareas de una misma familia. Aparte del hecho de que deben ser limitados en número y jerarquizados, los criterios deben ser, incluso, pertinentes a independientes. Vemos así que no es tarea fácil determinar criterios que respondan a todas esas exigencias. Pero fijar criterios no basta para hacer una evaluación. Todavía hay que determinar los indicadores correspondientes, los índices de éxito observables y cuantificables que permitan objetivar el nivel de dominio alcanzado por el alumno para la competencia de que se trate. Si la determinación de los criterios ya es una tarea delicada y compleja, no lo es menos la de los indicadores.

Evaluar es una cosa, y comunicar los resultados con fines informativos, formativos y de certificación es otra. En el marco de una evaluación de competencias, ¿qué pertinencia tiene una evaluación cifrada periódica, acumulada con calificaciones de pruebas y de exámenes? ¿En qué forma comunicar los resultados de la evaluación? Parece indiscutible que la boleta, en su forma actual, no puede cumplir verdaderamente esta función. ¿Cómo adaptarla a la nueva situación o, llegado el caso, con que sustituirla como soporte de comunicación? Estas preguntas siguen en suspenso. Y sin embargo, exigen respuestas rápidas, claras y precisas.

CONCLUSIÓN

De Montaigne a Célestin Freinet, la escuela no ha dejado de buscarse un camino entre conocimientos y competencias, entre enciclopedismo y pedagogías activas. La introducción de una pedagogía de las competencias nos pone, evidentemente, en la estela dejada por Freinet y, como ya se habrá comprendido, no se trata -para los autores del presente libro- de poner en duda lo bien fundamentado de esta orientación.

A pesar de todo, si ese nuevo paradigma pedagógico puede parecer prometedor, la precipitación de su aplicación, la falta de fundamento conceptual y de apoyo pedagógico, junto con la falta de preparación de los docentes, pronto disiparon toda ilusión sobre su éxito inmediato e incondicional. Por tanto, ¿no es ya urgente interrogarse sobre las condiciones que van a determinar el porvenir de la reforma?

El concepto mismo de competencias ha dado lugar a interpretaciones a veces divergentes, y no está, sin duda, definitivamente estabilizado. El decreto "Misiones" nos da, sin embargo, una definición que no es equívoca, gracias a la cual todos los demás documentos oficiales debieran declarar su aprobación manifiesta. Tengamos la lucidez de afirmar que tal no es el caso. Tanto en los textos como en las mentalidades, el escollo que subsiste -y no es pequeño- tiene que ver con el *status de los conocimientos y de los saber-hacer respecto a las competencias*. Implícitamente, se enfrentan, en realidad, dos concepciones; para unos, la competencia es un saber-hacer, casi diríamos un conocimiento; para otros, es la capacidad de enfrentarse a una situación nueva y compleja, movilizándolo recursos. Según las interpretaciones, conocimiento y saber-hacer aparecen, por consiguiente, como los objetivos del aprendizaje o, por lo contrario, como medios al servicio del desarrollo de una competencia.

Oponer conocimientos y saber-hacer a competencias es un debate mal planteado, pues su imbricación es completa: ¿puede imaginarse siquiera ejercer una competencia sin los conocimientos y los saber-hacer que requiere? Pero, puesto que hay debate, es importante verificar la categoría relativa que los referenciales de competencias reservan a los conocimientos, a los saber-hacer y a las competencias.

El análisis de algunos de los referenciales disciplinarios revela que las dos tendencias antes mencionadas se expresan en ellos: si algunos han favorecido la adquisición de competencias como finalidad de los aprendizajes, otros han optado por objetivos más centrados en conocimientos o en saber-hacer que en competencias reales. Esta opción coloca a estos últimos en una situación ambigua respecto a lo prescrito en el decreto "Misiones".

Que unos referenciales deban revisarse y, cal vez, incluso repensarse, no constituye realmente una sorpresa. Al fin y al cabo, en el momento de su redacción, ¿quién tenía verdaderamente claro el concepto de competencias? Hoy, las ideas han evolucionado y el concepto de competencias se ha precisado. Por tanto, es posible volver a aplicar los

referenciales vacilantes aprovechando, por una parte, la experiencia adquirida y más particularmente la de los grupos de trabajo que brotaron de la Comisión de los Instrumentos de Evaluación y, por otra, inspirándonos en la estructura de los referenciales que sí parecen cumplir con su cometido.

Por definición, la pedagogía de las competencias empieza por enfrentar a los alumnos a tareas complejas, de distintos niveles de dificultad. Concebir y poner en marcha tareas apropiadas a las competencias que deben desarrollarse se vuelve, pues, una prioridad pedagógica para los profesores. Dotar a sus alumnos -sobre la marcha- con los recursos necesarios para la resolución de las tareas constituirá, para ellos, un segundo desafío.

En esta perspectiva, el presente libro plantea una primera pregunta: ¿es verdaderamente necesario construir las tareas a partir de las situaciones sociales a las que, supuestamente, deben preparar las disciplinas? ¿No podría también pensarse en reanudar la epistemología de estas últimas y fundamentar las tareas sobre las interrogaciones fundamentales que se encuentran en el origen mismo de su constitución? ¿Corresponde esta diferenciación pedagógica a una distinción posible entre disciplinas tendientes al dominio de prácticas y disciplinas tendientes a la inteligibilidad del mundo?

La segunda pregunta planteada concierne a la necesidad y a la calidad de una formación continua que tenga por núcleo las competencias. En efecto, cualquiera que sea el origen del cuestionamiento, de las prácticas sociales o de la inteligibilidad del mundo, la pedagogía de las competencias obliga a hacer una modificación radical de la relación pedagógica: ya no se trata, para el docente, de *enseñar stricto sensu*, sino, más bien, de *hacer aprender*. Este nuevo proceso implica considerar la clase en la perspectiva de una lógica de acción centrada en el alumno, construyendo competencia y conocimientos, más que una lógica de transmisión centrada en la materia. Este nuevo dato pedagógico presupone no solo una pequeña revolución cultural, sino también una considerable inversión de parte de los maestros. ¿Se puede esperar razonablemente formarlos así en grandes grupos de formación de un tipo transmisivo? Plantear la pregunta es responder a ella.

El ejercicio de una competencia determinada pasa por el enfrentamiento del alumno a tareas pertenecientes a una misma familia. ¿Cuáles son las características comunes a las tareas de una misma familia? ¿Cómo saber si se sigue "haciendo la misma cosa" o si se cambia de objetivos?

¿Qué relación hay, por cierto, entre el grado de dominio que se puede alcanzar en el ejercicio de una competencia dada y los parámetros constitutivos de la tarea que se ha puesto en vigor? En la actualidad, no existe respuesta satisfactoria a estas preguntas.

Ahora bien, en la perspectiva de la evaluación, formativa y con fines de certificación, como en la determinación del nivel de estudios, resulta imperativo dar respuestas sin equívoco. Y, a nuestro parecer, corresponde a los especialistas de cada disciplina pronunciarse al respecto.

También el problema de la evaluación se plantea en términos nuevos, desde el momento en que ya no se trata de evaluar contenidos (en términos de conocimientos y de saber-hacer) sino, mas bien, de competencias. La pregunta que se plantea no es tan sólo la de los métodos de evaluación, sino también la del objeto que se debe evaluar por medio de las tareas propuestas como pruebas de evaluación. Hay que evaluar el dominio de los recursos? ¿El resultado del proceso que expresa la competencia? ¿Ambos? Pero, entonces, ¿en qué relación? ¿Según cuál(es) procedimiento(s)?

Para hacer posible una evaluación de competencias, las tareas que constituyen las pruebas deben tener ciertas características: deben ser inéditas, complejas, adidácticas y fieles a ciertos criterios. Esta última cualidad plantea toda la problemática de la determinación de los criterios: comunes a todas las tareas de una misma familia, limitadas en número y jerarquizadas, pertinentes a independientes. Y todavía habrá que determinar los indicadores correspondientes, índices de éxito observables, cuantificables, que permitan objetivar el nivel de dominio alcanzado por el alumno para la competencia en cuestión.

En su forma actual, ¿puede la boleta reflejar una enseñanza basada en competencias? No lo creemos así. ¿cómo adaptarla a su nueva función? Llegado el caso, ¿con qué sustituirla como apoyo de comunicación?

El presente libro se planteó como objetivo circunscribir las divagaciones, las faltas, las incoherencias que una instauración rápida de la pedagogía de las competencias no ha tenido tiempo de tomar en cuenta. Ahora bien -teóricamente-, está en vigor desde septiembre de 2002. Para que una puesta en marcha efectiva obtenga la adhesión general, ¿no es fundamental que esté inscrita en un marco conceptual e institucional claro?

Las dificultades inherentes a toda empresa ambiciosa, las inevitables resistencias al cambio y la amplitud de la tarea que falta realizar no debieran, empero, ocultar lo esencial, a saber, el profundo interés de esta reforma para nuestros alumnos. No resulta superfluo evocarlos aquí.

El acto de aprendizaje ya no se reduce a la memorización. La evaluación formativa ha encontrado por fin un campo de aplicación natural y compatible con el conocimiento disciplinario. Una pedagogía fundamentada sobre la realización de tareas permite la individualización del recorrido. La individualización del aprendizaje, la posibilidad de respetar (dentro de ciertos límites) el ritmo de cada uno, son de una naturaleza que debe promover la confianza en sí mismo y el desarrollo de la personalidad de cada uno de los alumnos. Al proponer tareas que lleven al alumno a resolver los problemas que se pongan a su alcance, la clase se aleja del modelo del auditorio, para acercarse al del taller. Esta transformación progresiva también debiera reforzar el gusto por aprender y ejercer responsabilidades.

Esta pedagogía también favorece otra concepción de la organización escolar en su conjunto, lo que presupone, asimismo, una redefinición de las reglas de funcionamiento y, por tanto, una responsabilidad ciudadana compartida.