



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



Oficina Internacional
de Educación

Reflexiones en curso N°4 sobre
Cuestiones fundamentales y actuales del currículo y el aprendizaje:

Marco conceptual para la evaluación de las competencias



OIE
Oficina
Internacional
de Educación
de la UNESCO

Título	Marco conceptual para la evaluación de competencias
Serie	Cuestiones fundamentales y actuales del currículo y el aprendizaje
Reflecciones en cursi	Nº 4 IBE/2016/WP/CD/04
Directora OIE	Dra. Mmantsetsa Marope
Equipo de coordinación y producción de la OIE-UNESCO	Innovación y liderazgo en materia de currículo y aprendizaje Renato Opertti, Lili Ji, Émeline Brylinski, Giorgia Magni
Autor	Xavier Roegiers
Palabras clave	Competencia – currículo – evaluación – <i>life skills</i> (competencias para la vida) – competencia genérica – perfil de egreso – transferencia – pedagogía de la integración

Nota introductoria:

La OIE ha creado la serie *Reflexiones en curso sobre cuestiones fundamentales y actuales del currículo y el aprendizaje* para abrir un espacio común para una conversación a nivel mundial, la producción colectiva y el debate sobre las cuestiones que preocupan en gran medida a los Estados Miembros de la UNESCO. Su intención es la de apoyar la labor de los países en la incorporación de los retos en los procesos de renovación y desarrollo de los currículos en diferentes niveles, ámbitos y disposiciones del sistema educativo.

Inicialmente, la serie *Reflexiones en curso* se concentra, entre otros, sobre los siguientes temas centrales: a) la atención y educación de la primera infancia (AEPI) como base del desarrollo y aprendizaje infantil integral; b) la lectura y escritura en los primeros grados de primaria para apoyar el desarrollo de competencias esenciales; c) la cultura y las competencias de los jóvenes en el siglo XXI (incluyendo la educación formal, no formal e informal); d) los currículos de las TIC y la pedagogía inclusiva, para contribuir a la obtención de unos resultados del aprendizaje pertinentes y eficaces; e) currículos de Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (STEM, por sus siglas en inglés) para fomentar el desarrollo sostenible; f) el currículo y la educación para la ciudadanía mundial (la paz, los derechos humanos, el desarrollo sostenible, los valores, la ética, el multiculturalismo, etc.); g) la evaluación para mejorar y apoyar las oportunidades de aprendizaje; y h) la educación inclusiva como principio rector de los sistemas educativos.

La serie de reflexiones cubre una amplia gama de productos de conocimiento, entre ellos: documentos de debate, notas sobre políticas, marcos, directrices, prototipos, paquetes de recursos, herramientas de aprendizaje y recursos multimedia. Se debate sobre estos materiales, se perfeccionan, se utilizan y se difunden, con la participación de agencias e institutos educativos y curriculares y, en particular, encargados del desarrollo de currículos y especialistas en currículo, expertos en desarrollo, encargados de diseño de políticas, formadores de docentes, inspectores, directores, docentes, investigadores y otros agentes educativos. Además, sirven como material de referencia para las iniciativas de la OIE en materia de formación de desarrollo de capacidades en currículo, el aprendizaje y la educación de calidad – principalmente, maestrías, diplomas, certificados y talleres –, para entablar un diálogo político y técnico que implique una diversidad de partes interesadas y apoyar un trabajo sobre el terreno sostenible en los países.

A través de blogs y foros electrónicos, animamos al público a interactuar activamente y aportar diversas perspectivas. En efecto, el espacio en línea para la reflexión nos permite estar conectados, facilita el intercambio entre expertos de diferentes regiones del mundo y fomenta la reflexión continua sobre los temas en cuestión. El blog está estructurado para reunir recursos diversos, que incluyen herramientas y documentos (como se mencionó anteriormente) sobre temas específicos a fin de proporcionar un conjunto complejo y nutrido de materiales dirigidos a las necesidades específicas de los Estados Miembros. Las Reflexiones en curso capturarán visiones pertinentes, opiniones y comentarios compartidos por el público, y servirán de recurso clave para apoyar los esfuerzos de los Estados Miembros en la incorporación de las conclusiones pertinentes y prácticas eficaces en las políticas nacionales, los marcos curriculares, el desarrollo del currículo, y el quehacer profesional.

Dr. Mmantsetsa Marope: Directora, Oficina Internacional de Educación



Contents

1. La contribución de las competencias en el mundo de la escuela	6
1.1. Retos curriculares actuales.....	6
1.2. Las competencias como respuesta a estos desafíos	9
1.3. El concepto de competencia: evolución y enfoques	10
1.4. Historia del desarrollo de las competencias en el mundo escolar	18
1.5. Contribución del enfoque basado en las competencias en el desempeño escolar	19
1.6. Contribución de las competencias en una visión curricular integral	22
2. Las competencias bajo el microscopio	23
2.1. Conceptualizar la competencia y modelar sus diferentes significados.....	23
2.2. Competencias de diferente naturaleza	26
2.3. Competencia y <i>skill</i>	26
2.4. Las competencias genéricas	28
2.5. Las competencias socio-emocionales y la educación emocional: un nuevo reto para la enseñanza	29
2.6. Competencias "situacionales"	32
2.7. Preguntas para los decisores.....	33
3. La evaluación de competencias.....	34
3.1. Los enfoques no escolares de la evaluación de una competencia situacional	35
3.2. Los enfoques escolares de la evaluación de una competencia situacional.....	35
3.3. Las dificultades metodológicas de la evaluación de competencias "situacionales"	36
3.4. Los enfoques no escolares de la evaluación de una competencia genérica	37
3.5. Los enfoques escolares de la evaluación de una competencia genérica	38
3.6. Las dificultades metodológicas de la evaluación de competencias genéricas.....	38
3.7. Pistas para una evaluación simplificada de determinadas competencias genéricas	39
Conclusión	40
Bibliografía.....	41

Marco conceptual para la evaluación de competencias

Resumen: No se puede negar la influencia de las competencias sobre la evolución de la escuela y sus currículos. Cada vez más, para ser parte de un tejido socioeconómico, ya sea a nivel local o mundial, los estudiantes deben aprender a poner sus conocimientos y saber hacer adquiridos al servicio de la acción: deben ser capaces de tratar situaciones complejas de la vida cotidiana y profesional. En una palabra, consiste en enseñarles a transferir sus conocimientos y saber hacer.

Por ello, la escuela y sus agentes deben estar preparados para tratar esta novedad: llevar a cabo el aprendizaje en relación a las competencias, pero también evaluar a los alumnos en cuanto a las competencias.

El presente documento se centra en la evaluación de las competencias, sobre todo en una visión curricular comprehensiva que intenta articular todos los aspectos de un plan de estudios para todos.

Comienza situando la contribución de las competencias en el mundo de la escuela: ¿de dónde vienen? ¿Qué han traído? ¿Cuál es su futuro?

A continuación, se muestra cómo se ha llevado a muchas visiones de la competencia a mezclarse. Dominan dos visiones en particular: por una parte, la visión de las "competencias genéricas", que constituyen los conocimientos generales del alumno, incluyendo, en particular, las competencias socio-emocionales; por otra parte, la visión de las "competencias situacionales", que representan el potencial de un estudiante para enfrentar algunas situaciones complejas que hacen referencia a un perfil de egreso.

El documento finalmente evoca el problema de la evaluación de estas competencias, tanto las competencias genéricas como las competencias situacionales, mostrando las metodologías específicas para cada tipo que hay que movilizar para evaluarlas, así como las dificultades que enfrentan los agentes para evaluar unas y otras.

Termina trazando algunas nuevas vías para la evaluación de competencias.

Palabras clave: Competencia – currículo – evaluación – *life skills* (competencias para la vida) – competencia genérica – perfil de egreso – transferencia – pedagogía de la integración

1. La contribución de las competencias en el mundo de la escuela

1.1. Retos curriculares actuales

La escuela es el lugar por excelencia para la cristalización de los valores que sustentan una sociedad. En todo el mundo, a través de los niños y jóvenes, la escuela es a la vez un generador, pero también heredero indirecto de muchos desafíos económicos, culturales, ambientales y sociales arraigados en la historia de los pueblos, en sus proyectos, y también en las diferencias seculares entre las personas y los pueblos que están luchando para ponerse de acuerdo sobre las prioridades y la forma de hacer frente a estos desafíos.

¿Qué función debe desempeñar la escuela con relación a estos proyectos, así como con relación a estas diferencias y divisiones? ¿Debe responder a las órdenes de la sociedad tal como existe en un momento dado o su función, por el contrario, consiste en contribuir a replanteársela y, por tanto, regularla? Sin duda, la escuela todavía tendrá que navegar mucho tiempo en esta doble función.

En cualquier caso, parece que actualmente está sometida a una doble influencia que la lleva a reposicionarse.

Fuerzas alienantes

Un primer grupo de influencias es alienante: inicialmente se trata de efectos negativos y perversos de esta globalización portadora de tantas esperanzas, pero que, a pesar de todo lo que conlleva, se transforma muy a menudo en una "mercantilización" que busca reducir progresivamente al ser humano a un consumidor y, por tanto, pone en peligro la libertad personal y el bien común, ya se trate del agua, las plantas o la educación. Viene acompañada de un fenómeno preocupante al mismo tiempo: el aumento del subempleo y la pobreza; en particular, de acuerdo con la OIT¹, la crisis de 2008 habría eliminado más de 20 millones de puestos de trabajo en el mundo que aún hoy no se han recuperado, y la vuelta a la situación anterior a 2008 solo se prevé para 2017 en los países avanzados². Este fenómeno de disminución del empleo seguido de una repercusión social es particularmente evidente entre los jóvenes y plantea nada menos que la cuestión de su lugar y función en la sociedad, y por lo tanto el futuro de la sociedad en sí.

Los acontecimientos recientes muestran que esta "mercantilización" no es la única que ejerce una presión alienante: el surgimiento de ciertas formas de extremismo es otra influencia, directa o indirecta, igualmente real.

Fuerzas emancipadoras

Afortunadamente, esta primera fuerza de atracción parece estar compensada por fuerzas emancipadoras que se caracterizan, por una parte, por una aceleración de la toma de conciencia y, por otra parte, por las iniciativas ciudadanas y económicas destinadas a volver a centrar los debates en el ser humano y a preservar el planeta para las generaciones futuras. Se caracterizan por un cuestionamiento de los sistemas de valores que guían las decisiones y afectan las formas de gestión de los asuntos públicos. Aunque, a nivel mundial, los regímenes políticos siguen evolucionando en diferentes direcciones, la voluntad de cambio de los ciudadanos aparece claramente en todas las

¹ Organización Internacional del Trabajo (2010)

² Organización Internacional del Trabajo (2013)

regiones del mundo: trabajar por conseguir más democracia, más igualdad de oportunidades y más justicia.

Estas influencias que se ejercen sobre la escuela la llevan a preguntarse continuamente sobre su pertinencia o su misión principal: ¿para qué educar? ¿Para qué proyecto de la sociedad, tanto a nivel local como a nivel mundial?

Contexto escolar en plena evolución: la globalización y sus efectos

En unos pocos decenios, la globalización ha llevado a la escuela a dar un gran salto, ya que la ha obligado a cambiar la escala de referencia: mientras que hace apenas 30 años eran casi exclusivamente los entornos local y regional los que estaban involucrados en los textos que conformaban la base de los programas escolares, de repente la escuela se proyecta en el entorno mundial. Por tanto, cada vez está más sujeta a varias limitaciones relacionadas con las diferentes escalas de las que debe formar parte: local, regional, nacional, internacional, etc.

Este cambio de escala requiere que la escuela *articule varios niveles y, en particular, el nivel mundial y el nivel local* (Bravslavsky 2001; Opertti, Brady y Duncombe, 2011). Se espera que, ante todo, vuelva a centrar el aprendizaje en un arraigo del alumno a nivel local. Pero al mismo tiempo, está invitada a ser parte de un movimiento internacional como la EPT³ y una mejor comprensión del funcionamiento del nivel mundial, todo en una perspectiva de desarrollo sostenible⁴. Más que nunca, se invita a la escuela a estar en relación con su entorno: el entorno local y regional, pero también el entorno mundial.

Esta dualidad entre lo local y lo global no es lo único a lo que la escuela está sujeta. Intervienen otras dualidades: entre la flexibilidad y la constancia, entre la pluralidad y la unidad de la identidad, entre lo virtual y lo material, entre el "aquí y ahora" y formar parte de una historia... El movimiento de la educación inclusiva / comprehensiva⁵ da cuenta especialmente de la obligación de garantizar la coherencia entre la educación y la sociedad actual.

En cuanto a las herramientas y dispositivos, la globalización provoca dos influencias directas en la escuela, que hay que manejar con suma atención (CONFEMEN, 2012)⁶.

- El desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza (TICE).
- El desarrollo de las pruebas estandarizadas internacionales.

Las TICE

Actualmente, el entorno virtual trasciende el entorno geográfico, o más bien todos los entornos geográficos de los diferentes niveles mencionados anteriormente: los alumnos de hoy residen en lo virtual (Serres, 2011). Las TICE se instalaron primero en las escuelas, luego en las aulas y ahora en las mochilas de los alumnos.

La cuestión de las TICE surge principalmente como una cuestión social. "Las grandes cuestiones sobre las que la UNESCO se centra en calidad de experto y asesor imparcial son: ¿Cómo podemos utilizar

³ Educación para Todos, véase <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/>.

⁴ En este sentido, el tema de la 17ª asamblea de la Unión Africana, celebrada en junio de 2011 en Malabo, habla por sí misma: acelerar el empoderamiento de los jóvenes para el desarrollo sostenible.

⁵ Véase <http://www.ibe.unesco.org/es/temas/temas-curriculares/educacion-inclusiva.html>.

⁶ CONFEMEN: Conferencia de Ministros de Educación de los Países de Habla Francesa

las TICE para acelerar el progreso hacia la educación para todos y durante toda la vida? ¿Cómo pueden las TICE aportar un mejor equilibrio entre la equidad y la excelencia en la educación? ¿Cómo pueden ayudar las TICE a conciliar la universalidad y la especificidad local del conocimiento? ¿Y cómo puede la educación preparar a los individuos y la sociedad para dominar y beneficiarse de las TICE, que impregnan cada vez más todos los ámbitos de la vida?"⁷

Las TICE llegan incluso dentro de la mochila del alumno. Por ejemplo, en Singapur y Corea del Sur, los libros de texto y los cuadernos están desapareciendo de las mochilas de los alumnos y están siendo reemplazados por tabletas.⁸

Hay una cuestión importante relacionada con la posición de las TICE. ¿Están consideradas como una mercancía o como un lenguaje universal que, en adelante, todos los alumnos deberán dominar como dominan una lengua de enseñanza? En este sentido, la cuestión de la utilización de programas informáticos gratuitos (programas informáticos de "código abierto"), en el entorno de trabajo, pero también en la escuela, es una cuestión crucial. Los indicios sugieren que actualmente estos programas informáticos gratuitos conllevan un gran avance.

La aparición de una paradoja notable en los dispositivos de observación de los sistemas educativos

Otra influencia importante es la de las pruebas estandarizadas internacionales. Ahora forman parte del panorama educativo en la mayoría de los países. ¿Amigos o amenaza? La cuestión merece cada vez más atención, desde un particular punto de vista, que es el análisis de los sistemas educativos que resultan.

Nuestra época no está exenta de paradojas. Una de las más evidentes está relacionada con la observación de los sistemas educativos.

Históricamente, recordemos que el final del decenio de 1960 y el comienzo del decenio de 1970 estuvieron marcados por los intentos de normalización de los programas a nivel internacional, sobre todo bajo la presión de los Estados Unidos de América. Aunque estos intentos fracasaron, llevaron sin embargo a la creación, a partir del decenio de 1990, de varias pruebas estandarizadas tanto a nivel internacional como a nivel mundial, sobre todo bajo la dirección de la OCDE. Así, las encuestas Tercer estudio internacional de matemáticas y ciencias (TIMSS, por sus siglas en inglés) y Programa internacional de investigación en lectura escolar (PIRLS, por sus siglas en francés)⁹ y, más recientemente, el Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA)¹⁰ se han creado con el fin de proporcionar medidas comparativas del desempeño a nivel internacional. La recolección y uso de datos se basa en la voluntad y el compromiso político para alcanzar una posición de liderazgo en la competitividad internacional (Périsset, 2008).

La elaboración de estándares — concepto mal circunscrito y de usos muy diversos en la educación, pero sobre todo caracterizado por un fuerte enfoque en los resultados educativos en detrimento de las condiciones de partida y el proceso de aprendizaje — forma parte de esta tendencia.

Sin la información que proporcionan las pruebas estandarizadas internacionales nunca habríamos obtenido tanta información sobre el funcionamiento de los sistemas educativos. Les debemos que hayan producido, en educación comparada, una gran cantidad de información útil, sobre todo en cuanto a la eficacia de los sistemas educativos y su equidad. No obstante, estas pruebas presentan limitaciones de las que debemos ser conscientes. De hecho, a través de este tipo de pruebas estandarizadas, no se puede medir si un alumno respeta el medio ambiente, si puede ser solidario, si

⁷Véase <http://www.unesco.org/new/es/unesco/themes/icts/>.

⁸<http://www.extremetech.com/computing/88872-south-korea-to-digitize-all-school-textbooks-by-2015-provide-tablets-for-kids>.

⁹ Llevadas a cabo por la IEA en 1995 en matemáticas y lectura.

¹⁰ Llevada a cabo por la OCDE en 2000 en el ámbito de la lectura, las matemáticas y la ciencia.

ha adquirido el gusto por la lectura y el ejercicio, etc. No se puede medir su pensamiento crítico ni complejo. Tampoco se puede medir sus aptitudes orales.

Se sabe que un alumno puede ser declarado competente según sus respuestas en pruebas con "ejercicios", si bien puede fracasar en pruebas con situaciones complejas, y viceversa.

La normalización y la pertinencia son difícilmente compatibles, ya que la normalización consiste en reducir la complejidad a través de la uniformización, mientras que la pertinencia consiste en tomar los fenómenos con toda su complejidad y de manera contextualizada (Ardoino, 1993). A pesar de sus cualidades y su contribución, estas pruebas estandarizadas internacionales privan, a veces brutalmente, a todos los sistemas educativos de una buena parte de lo que las hace pertinentes.

Metodológicamente, son necesarias ciertas reservas al utilizar estos resultados como un sustrato para la orientación de las políticas educativas. De hecho, los principales resultados de la investigación que se mencionan en los informes internacionales, así como los resultados que se trazarán más adelante, se basan en estas pruebas estandarizadas internacionales, porque actualmente constituyen la única fuente de información que se puede utilizar para este tipo de estudios. Por muy interesantes que sean estos resultados, siempre hay que tener en cuenta los límites de su validez.

La introducción de las TICE y la llegada masiva de las pruebas estandarizadas internacionales constituyen dos ingredientes que parece esencial tener en cuenta si se quiere comprender hoy en qué se ha convertido la escuela y lo que será mañana.

Estos dos componentes están indisolublemente unidos. En particular, solo se puede comprender el desarrollo de las competencias en la escuela — el tema de este documento — a través del filtro de las TICE y las pruebas estandarizadas internacionales.

1.2. Las competencias como respuesta a estos desafíos

Los desafíos que enfrenta la escuela no faltan, ni en cantidad ni en intensidad, tanto en lo que respecta a la política (las fuerzas de la alienación y la emancipación) como a la gestión de herramientas normalizadas de las que dispone.

Una de las principales respuestas a estos retos consiste en cambiar gradualmente los objetivos de la escuela: centrarse en las competencias del alumno y no sólo en sus conocimientos. Esta atención a las competencias debe dotar al estudiante de lo necesario para hacer frente a las exigencias de la vida cotidiana y profesional y, en ocasiones, también a sus contradicciones.

El uso de tales competencias debe permitir a los estudiantes aprender a usar las herramientas e idiomas de hoy (TICE, pruebas estandarizadas internacionales) y también a dominarlos y cuestionarlos.

Fundamentos que hay que reforzar¹¹

La escuela de hoy y, más aún, la de mañana servirá para formar a todos los alumnos en las competencias y conocimientos necesarios para pensar, actuar, trabajar, ejercer sus derechos y garantizar los deberes de la vida, independientemente de su lugar de nacimiento o existencia: competencias lingüísticas (nacionales y extranjeras), el ámbito de las matemáticas, la cultura científica y tecnológica, y también en las artes y el deporte, la historia y la geografía, la educación ambiental, la educación para la ciudadanía, las religiones, los medios de comunicación, la economía y el derecho, así como, cada vez más, las competencias socioemocionales. Se trata de un inventario cada vez más extenso, pero indispensable, y que requiere un tratamiento diferente a una simple yuxtaposición.

¹¹ CONFEMEN (2012)

Las transformaciones que hay que realizar sugieren más que nunca la necesidad de desarrollar una serie de competencias básicas en todos los alumnos cuya cantidad y calidad sean suficientes para asegurar su inclusión en el tejido socioeconómico y su potencial para hacer frente al cambio. Esto sobre todo porque el nivel de la educación general de los jóvenes condiciona cada vez más el acceso a la formación profesional (Steedman y Verdier, 2010).

Los fundamentos de la escuela son más relevantes que nunca, no en cuanto al conocimiento puro, ya que hoy en día, con un acceso al conocimiento abierto, "ya se ha transmitido por todas partes" (Serres, 2011), sino en cuanto a las competencias, es decir, en cuanto al potencial de ser capaz de actuar de manera reflexiva y fundada sobre la base de este conocimiento.

Sólo en este doble movimiento de alienación y emancipación se puede leer la voluntad de introducir las competencias en la escuela: ciertamente en el objetivo de ayudar a los jóvenes a integrarse en la vida social y profesional, pero también con el fin de armarlos para que puedan tomar distancia en relación con esta doble forma de alienación que son la búsqueda de la ganancia a cualquier costo y la tentación del terrorismo, a través de una perspectiva crítica que hay que adquirir para fortalecer el movimiento emancipatorio emergente mencionado anteriormente. A partir del momento en que se plantean acciones concretas, sobre todo dentro de la escuela, la construcción de un mundo más justo tiene sentido.

1.3. El concepto de competencia: evolución y enfoques

Históricamente, el enfoque basado en el contenido-materia es el que ha prevalecido siempre en los sistemas educativos y el que todavía prevalece hoy en muchos lugares. Se pasó — en el decenio de 1970 — de esta lógica de contenido o materia a un enfoque de pedagogía basada en objetivos, en el que la preocupación de operatividad, y por lo tanto de evaluación, se volvió predominante: en lugar de escribir los programas conforme a lo que debían enseñar el docente o el formador, la pedagogía basada en objetivos propuso preparar los programas de acuerdo a lo que el alumno tenía que dominar, a partir de una división en objetivos operativos.

Hoy en día, la gran mayoría de los sistemas educativos se compaginan para que las competencias constituyan el núcleo de los currículos. Sin embargo, la noción de competencia está lejos de estar totalmente estabilizada: se entiende de muchas maneras diferentes y se traduce a través de una serie de variaciones en los currículos.

Tratemos de identificar las principales tendencias internacionales actuales en la introducción de las competencias en el mundo de la escuela, sus similitudes, pero también sus diferencias, e incluso a veces sus divergencias.

Convergencias

Cualesquiera que sean las diferentes aproximaciones al papel que deben desempeñar las competencias en los currículos, todas están de acuerdo en las tres propuestas siguientes, que podemos considerar como sus denominadores comunes (Roegiers, 2010).

1. El contenido de la enseñanza va más allá del conocimiento y el saber hacer

Si la escuela se enfrenta hoy a nuevos conocimientos y saber hacer consecutivos a la evolución natural de los conocimientos, se enfrenta sobre todo con la necesidad de tener en cuenta las nuevas categorías de contenido, como las *life skills*¹² o las competencias transversales. Este cambio se debe a la necesidad de la escuela de abarcar temas relacionados con la educación y que influyen en ella: la cultura, el empleo, particularmente la circulación de los valores, la información, las ideas y las

¹²"Competencias de preparación para la vida cotidiana", "competencias para la vida", "habilidades para la vida"...

personas asociadas a ella, y que asigna implícitamente otras funciones a la escuela. Esta circulación implica, en primer lugar, que la escuela ya no se considera como el primer vehículo para la difusión del conocimiento. Se supone entonces que uno adopta un sistema de valores basados en los derechos humanos y las normas internacionales de comunicación y comportamiento en el mundo escolar: estas normas se traducen esencialmente en *life skills* (particularmente alentadas por la UNESCO, UNICEF, etc.), que reflejan ciertos valores de los países democráticos occidentales y la forma en que piensan de sí mismos como sociedad: el acceso a la ciudadanía, las prácticas relacionadas con el desarrollo sostenible en los ámbitos de la alimentación, el respeto por el medio ambiente, la salud, etc.

La escuela es llevada a superar la estructura disciplinaria de la educación, que respondía principalmente a cuestiones de contenidos y conocimientos. Hoy en día, el poder ya no pertenece a quien sabe, como antes, o incluso a quien busca, sino a quien actúa: quien emprende, organiza, gestiona, etc. Y la acción pura ya no es suficiente: un análisis reflexivo y crítico de su acción y las situaciones también es esencial para hacer frente a los desafíos actuales. Por tanto, la división disciplinaria ya no se adapta a esta lógica de la acción.

2. El actor principal del aprendizaje es el estudiante

Cualquiera que sea la teoría del aprendizaje que se considere, la investigación en ciencias de la educación demuestra que la eficacia del aprendizaje se relaciona principalmente con la movilización cognitiva del alumno, en calidad y cantidad. En otras palabras, para una mejor educación, los alumnos deben participar de una manera cada vez más activa en su aprendizaje, tan a menudo como sea posible. Esta actividad del alumno se puede lograr de muchas maneras: trabajos en grupo, búsquedas en Internet, encuestas, proyectos, etc.

Esta cuestión está estrechamente relacionada con otra cuestión importante, a saber, la de cambiar gradualmente el papel del docente en el aula: hacer que desempeñe una función de mediador y guía de la actividad del estudiante, en vez de una transmisión del conocimiento pura y simple, jerárquica, en la que el alumno se sienta ajeno a lo que aprende.

3. Saber actuar en determinadas situaciones se valora

Actualmente, cada vez más personas cuestionan el lugar que deben ocupar las situaciones complejas en el aprendizaje, incluso aunque, según diferentes variantes, los especialistas del enfoque basado en las competencias ofrecen diferentes acentos y prioridades del funcionamiento de situaciones complejas en el aula.

Hay quienes ven las situaciones complejas como fuente de aprendizaje (situaciones de exploración, situaciones de investigación, situaciones didácticas, etc.). Otros las consideran más como la culminación del aprendizaje; son situaciones de integración, o "situaciones dirigidas", es decir, situaciones problemáticas que, para resolverlas, requieren por parte de los estudiantes la articulación de varios recursos (conocimientos, saber hacer y capacidades) cuyo objetivo es poner en práctica su aprendizaje con el fin de ejercer una competencia determinada. Y otros hacen hincapié en el papel de las situaciones complejas como medio de evaluar a los alumnos (situaciones de evaluación). Pero todos reconocen que la gestión de la complejidad se convierte en un componente de aprendizaje en sí mismo.

Diferencias

En cuanto a las diferencias, o sea las divergencias, que existen entre las variantes del enfoque basado en las competencias, se pueden explicar especialmente considerando dos factores:

- El diseño del **perfil de egreso** se refleja en el currículo, en relación con los fines del sistema educativo; este perfil revela las orientaciones políticas de la educación, que están determinadas por el contexto económico y social, los valores que hay que promover y, sobre todo, la demanda social;
- Los **contenidos** puestos por delante en el currículo, y las diferentes maneras de reagruparlos en disciplinas o esferas disciplinarias.

De hecho, algunas variaciones pueden explicarse por las diferentes visiones sobre cómo expresar un perfil de egreso de los alumnos, de acuerdo con los valores transmitidos por el sistema educativo, otros por diferentes concepciones de cuáles son los contenidos prioritarios en educación.

Por el contrario, los **procesos de enseñanza y aprendizaje**, es decir, los métodos de enseñanza que utiliza el docente, no explican detalladamente estas diferentes maneras de concebir la introducción de las competencias en los currículos. De hecho — aparte de algunos escasos enfoques como el enfoque basado en las situaciones, que aboga por el uso de situaciones complejas para llevar los elementos esenciales del aprendizaje (Jonnaert, 2010) —, la tendencia actual consiste cada vez más en dar al docente la libertad de elegir los métodos de enseñanza para llevar a cabo el aprendizaje, independientemente de la visión con la que se elaboren los currículos. En otras palabras, en todas las maneras de introducir las competencias en las clases se pueden encontrar docentes que recurren a prácticas socio-constructivistas, prácticas relacionadas con la pedagogía basada en objetivos, prácticas relacionadas con la pedagogía de proyectos, e incluso a veces prácticas transmisibles.

Detallemos las diferentes concepciones del perfil de egreso y los principales tipos de contenido. Nuestro propósito no es desarrollar categorizaciones teóricas por sí mismas, ni mucho menos estigmatizar las direcciones tomadas por algunos sistemas educativos, sino demostrar que corresponden a categorizaciones empíricas, ya que actualmente parecen emerger en los sistemas educativos de todo el mundo.

1. La manera de traducir un perfil de egreso en relación con los objetivos del sistema educativo

Tres conceptos principales coexisten en la actualidad dentro de los sistemas educativos en la forma de expresar el perfil de egreso del alumno. Hay que ver estos diseños no como opuestos sino como en tensión, incluso complementarios, en los currículos:

- Un perfil general, **en términos culturales y cognitivos**, en el que los conocimientos ocupan una parte significativa. Este tipo de perfil responde esencialmente a los objetivos de mantener y desarrollar una cultura. Este es el perfil transmitido tradicionalmente por la escuela, sobre todo en los currículos de tradición "latina". Es probable que este sea aún el más extendido en la educación general, desde la educación básica hasta la educación superior y universitaria, donde las pruebas de evaluación están a menudo dominadas todavía por la reproducción del conocimiento. Lo que es más importante en este punto de vista del perfil es el potencial de los alumnos para "saber pensar" en un entorno cultural, para preservar y enriquecer, como lo demuestra, por ejemplo, la importante prueba de evaluación que constituye la tesis.
- Un perfil **en cuanto a los estándares**. Estos estándares consisten en una lista de conocimientos, habilidades y actitudes que son los objetivos mínimos que hay dominar exigidos como parte del reconocimiento del aprendizaje. Este tipo de perfil es particularmente frecuente en el mundo anglosajón; el término "estándar", elegido para designar estos objetivos mínimos, demuestra de manera inequívoca en aras de la

uniformidad, la normalización, con miras a la empleabilidad; el alumno es visto principalmente a través de su potencial para "saber responder" a las exigencias del mundo económico, en una perspectiva de circulación de personas y la valoración de las cualificaciones.

- Un perfil **en cuanto a familias de situaciones complejas** a las que los alumnos deben poder enfrentarse de forma contextualizada y personalizada; este tipo de perfil está presente desde hace mucho tiempo en ciertos programas de formación profesional, las familias de situaciones complejas se relacionan con las tareas profesionales que hay que realizar. En la educación general, este perfil responde a finalidades de inserción del estudiante en un tejido social, económico y cultural en constante evolución, y también refleja una preocupación por la construcción conjunta de este entorno. Estas familias de situaciones responden tanto a las preocupaciones locales como a las regionales y mismo a las universales; el alumno es visto principalmente a través de su potencial para "saber actuar" de manera crítica en un entorno cambiante.

La manera en que se operacionaliza un perfil en un currículo es determinante. Es sobre todo esta la que induce de manera muy directa el tipo de pruebas sobre las que basan las **evaluaciones para la certificación**.

2. Los contenidos

Por las razones antes mencionadas, los contenidos presentes en los currículos han sufrido grandes cambios en los últimos decenios. Hoy en día, se consideran tres grandes categorías de contenidos en los currículos:

- el conocimiento y el saber hacer;
- las capacidades, las life skills ("psycho-social and interpersonal skills used in everyday interactions"¹³), lo que contribuye al "aprender a vivir juntos en sociedad"¹⁴ (educación para la ciudadanía, la paz, la tolerancia...)¹⁵;
- capacidades movilizadas en todas las disciplinas, a menudo llamadas "competencias transversales" o "capacidades transversales": buscar información, procesar información, comunicarse con eficacia, etc.

Dependiendo de si la atención se centra en una u otra de estas categorías de contenido, se utilizarán diferentes organizaciones de este contenido: el contenido se organizará más bien en disciplinas si se favorece el conocimiento y el saber hacer; si se presta atención a las *life skills*, se tiende a inducir la creación de nuevas disciplinas, a menudo llamadas "ámbitos de formación general"; centrar la atención en las competencias transversales promoverá la interdisciplinariedad y la consolidación de varias disciplinas en "ámbitos disciplinarios"¹⁶ o esferas disciplinarias¹⁷.

¹³ UNICEF, *Curriculum Report Card*, Working paper series, abril de 2000, p. 19.

¹⁴ Retomando los términos de la UNESCO.

¹⁵ (1) Interpersonal skills (cooperation and teamwork, active listening, non-verbal communication...), (2) skills for building self-awareness (self-assessment skills, positive thinking skills, skills for building self-image and body image...), (3) values clarification skills (skills for understanding different – social beliefs, ethics, culture, gender, diversity and tolerance, skills for acting on discrimination and stereotypes, identifying and acting on rights, responsibilities and social justice...), (4) decision-making skills (critical and creative thinking skills, skills for evaluating information...), (5) coping and stress management skills (self-control skills, dealing with situations...) (p. 21).

¹⁶ Por ejemplo, el marco de la Suiza francesa ofrece tres ámbitos de formación general: la relación consigo mismo, la relación con los demás y la relación con el mundo (Maradan, O., Presentación INRP Lyon, 21 y 22 de mayo de 2007).

¹⁷ Un ejemplo es la asignatura de estudio del medio ambiente, introducida en los dos primeros años de la secundaria básica en la Comunidad Francesa de Bélgica (red de enseñanza católica) desde el decenio de 1980, y que ofrece al estudiante un proceso de investigación y análisis sobre cuestiones situadas tanto en el tiempo (historia) como en el espacio (geografía).

Esta lista no es exhaustiva, ni siquiera uniforme: nuestro propósito no es ofrecer un modelo explicativo completo, sino explicar operativamente las principales diferencias entre las distintas formas de concebir el enfoque basado en las competencias y su traducción en los currículos.

El siguiente diagrama muestra los dos factores mencionados anteriormente, junto con sus respectivas modalidades.

<i>Contenido prioritario</i>	<i>Perfiles de egreso prioritarios</i>
saberes y saber hacer	Perfil general
saber ser, <i>life skills</i>	Perfil en cuanto a los estándares
Capacidades transversales	Perfil en cuanto a las familias de situaciones

Estas dos entradas se pueden combinar de múltiples maneras. Por ejemplo, el enfoque tradicional favorece una perspectiva de desarrollo de un perfil general en el que el conocimiento y el saber hacer son el contenido dominante.

El primer elemento de cada columna está fuera de cualquier preocupación de competencia. Sin embargo, los otros cuatro sugieren cuatro diseños diferentes y complementarios en la forma de introducir las competencias en los currículos y las prácticas en clase.

El siguiente diagrama muestra las cuatro opciones.

<i>Contenido prioritario</i>		<i>Perfiles de egreso prioritarios</i>
Saber y saber hacer		Perfil general
1. Acento en los saber-ser , <i>life skills</i>	<i>Cuatro diseños de la introducción de competencias en los currículos</i>	3. Acento en los perfiles en cuanto a los estándares
2. Acento en las capacidades transversales		4. Acento en los perfiles en cuanto a las familias de situaciones

Cuatro diseños de la introducción de competencias en los currículos

Como hemos visto en el modelo propuesto anteriormente, estas cuatro concepciones del papel que desempeñan las competencias en los currículos ponen *especial énfasis* en un elemento del cuadro, pero sin excluir una posible contribución de otros elementos.

- Dos de estos diseños ponen el énfasis en una categoría particular de *contenido*.
- Dos de estos diseños ponen el énfasis en una visión particular de los *perfiles de egreso*.

El enfoque "Naciones Unidas"

Entre los diseños que ponen un especial énfasis en ciertos contenidos se incluye el enfoque "Naciones Unidas" (PNUD, UNESCO, UNICEF, etc.). Se centra principalmente en las *life skills* (competencias de preparación para la vida cotidiana o competencias para la vida) y "vivir juntos en sociedad" dirigidas al desarrollo de actitudes ciudadanas, el respeto por el medio ambiente, la preservación de su salud y la de los demás.

Este enfoque es inclusivo, tanto desde el punto de vista de los estudiantes como del contenido. En cuanto a los estudiantes, busca reducir los factores de exclusión. En cuanto al contenido, si la atención se centra en los contenidos específicos que constituyen las *life skills*, estas últimas van de la mano con el desarrollo de otro tipo de contenido, ya sean el conocimiento o el saber hacer, o incluso las competencias transversales. Sin embargo, una de las dificultades con las que nos enfrentamos es la de la evaluación, ya que habría que realizar esta evaluación en situaciones auténticas, o al menos en situaciones sin restricciones, lo cual no es fácil en un contexto escolar, y menos aún en un ambiente escolar marcado por la masificación. Volveremos a este punto más adelante.

En este enfoque, el concepto central es el concepto de *life skills* (competencia de preparación para la vida cotidiana).

El enfoque "interdisciplinario"/ basado en capacidades transversales

El enfoque "interdisciplinario" también se define a través de una reflexión sobre el contenido prioritario. Sin embargo, se centra en una categoría de contenido diferente a la del enfoque anterior. Para este, la clave es desarrollar un conjunto de "conocimientos especializados genéricos" de carácter metodológico para aprender mejor y "aprender a aprender". Estos conocimientos especializados genéricos a veces se llaman "capacidades transversales" si se hace hincapié en el hecho de que son comunes a diferentes disciplinas, o "competencias clave"¹⁸, si se quiere poner el énfasis en el bagaje intelectual necesario para garantizar al individuo la movilidad y la adaptación a un entorno cambiante.

Sin dejar de lado el conocimiento, el saber hacer o las *life skills*, este enfoque sostiene, sin embargo, que lo importante es proporcionar al estudiante un bagaje cognitivo y socioemocional transversal para satisfacer las necesidades de diferentes disciplinas, o más bien de diversas especialidades — porque la perspectiva consiste en superar gradualmente la división en disciplinas — y, por lo tanto, adaptarse mejor a los cambios que la sociedad nos impone. No excluye ningún tipo de perfil, aunque, de hecho, al no disponer de pistas creíbles para la evaluación del rendimiento, a menudo se evalúan el conocimiento y el saber hacer.

Los conceptos centrales son los conceptos de "capacidad transversal" e interdisciplinariedad.

¹⁸ Como se observa en algunos textos de la Unión Europea.

El enfoque basado en los estándares

Otras concepciones de competencia se diferencian más bien en la atención prestada a un determinado tipo de perfil de egreso del alumno. Este es el caso del enfoque curricular basado en "los estándares", que se centra en la puesta en práctica — y evaluación — del saber hacer y las competencias mínimas en cada nivel a fin de armonizar los perfiles de los estudiantes, con una perspectiva de empleabilidad, es decir, en función de las actividades profesionales y personales que puede que se requiera que realicen. Este enfoque se ha desarrollado sobre todo en el mundo anglosajón y se distribuye por todo el mundo mediante estructuras tales como la Commonwealth o USAID.

Se puede hablar a este respecto del Marco Europeo de Cualificaciones (MEC), que tiene como objetivo hacer que las formaciones sean más legibles para el usuario y el empleador, y permiten a los operadores de la enseñanza y la formación que sitúen su oferta, tanto a nivel nacional como europeo, definiendo los "resultados de aprendizaje". El Marco Europeo de Cualificaciones está parcialmente incluido en el enfoque basado en los estándares, ya que los resultados del aprendizaje no sólo se expresan en cuanto a recursos o competencias específicas consideradas inmediatamente rentables por el empleador¹⁹, sino también en cuanto a competencias que son fundamentales para ayudar a los alumnos a participar plenamente en el proceso de educación y formación a lo largo de toda la vida.

El enfoque basado en los estándares es un enfoque inclusivo desde el punto de vista del contenido, en el sentido de que describe los perfiles de egreso sin excluir ningún contenido a priori, y sin excluir otros tipos de perfil de egreso tampoco (perfil general, perfil en cuanto a las familias de situaciones), siempre que se alcancen los estándares esperados. Sin embargo, esta inclusión es menos evidente desde el punto de vista de los estudiantes, ya que, por el hecho de promover una cultura de la normalidad, excluye a los estudiantes que no dominan los estándares, en particular aquellos que, por un déficit de capacidades sensorio-motrices o mentales, se introducen con más dificultad en el mercado de trabajo.

El concepto central es el concepto de estándar.

El enfoque basado en la integración de los logros y las competencias terminales

Un cuarto enfoque que se puede describir como inclusivo rompe con el enfoque basado en los estándares. No rechaza por completo los estándares, a los que considera útiles en ciertos niveles de formación, pero fija de otra manera los objetivos asignados a la formación. Para este enfoque — a menudo llamado "enfoque basado en las competencias básicas" o "pedagogía de la integración" (De Ketele, 1989; 1996; 2006; Roegiers, 2000; 2010; 2011) — la clave es proporcionar a cada estudiante el bagaje cognitivo, gestual y emocional que le permite tomar acciones concretas en situaciones complejas como un ciudadano responsable. Una característica fundamental de este enfoque es que se contextualiza, es decir, que no hay preocupación normativa para uniformizar los contenidos de estas familias de situaciones (Miled, 2002, 2005). Cada sistema educativo define un conjunto de situaciones a las que se cree que los estudiantes se enfrentarán al final de su formación. Estas situaciones se corresponden con su contexto, sus valores y los desafíos que enfrentan, a nivel local, regional o internacional; por lo tanto, se encuentran en lo que Bravslavsky (2001) y Opertti (2007) llaman a una perspectiva "glo-local", en la medida en que responden tanto a las preocupaciones locales, como a las regionales o universales.

El concepto central es el concepto de "competencias básicas" o "competencias terminales". Estas competencias describen un perfil de egreso que se refiere a cada nivel de enseñanza, a la inserción

¹⁹ Como en los enfoques destacados en América del Norte.

de los jóvenes en la sociedad, su participación en actividades profesionales o la continuación de sus estudios.

Este enfoque también es inclusivo. En primer lugar, todos los tipos de contenidos — conocimientos, saber hacer, *life skills*, competencias transversales — son necesarios para que el estudiante pueda resolver situaciones complejas. Estos contenidos se consideran recursos al servicio de las competencias.

Una cierta idea del concepto de competencia

Estos cuatro enfoques reflejan diferentes concepciones de la noción de competencia, que se muestran esquemáticamente en el siguiente cuadro, cada uno con un ejemplo.

	Dirigidas hacia una respuesta adecuada a la solicitud	Dirigidas a la gestión de situaciones complejas
Calidad general, difícil de evaluar	1. "Prestar atención a la limpieza del pupitre" <i>Favorecido por el enfoque basado en las life skills</i>	3. "Garantizar la protección de su entorno natural" <i>Privilegiado por el enfoque basado en las competencias transversales</i>
Saber actuar, evaluable	2. "Depositar los residuos de papel y plástico en el contenedor adecuado" <i>Favorecido por el enfoque basado en los estándares</i>	4. "En una situación dada, proponer un conjunto de medidas para proteger un ecosistema" <i>Favorecido por las competencias finales y las situaciones de integración</i>

1.4. Historia del desarrollo de las competencias en el mundo escolar

Históricamente, y teniendo en cuenta una serie de factores antes expuestos, se puede modelar como sigue la evolución de la integración de las competencias en los currículos escolares²⁰.

Las evoluciones siendo en parte diferentes, por un lado, en el mundo anglosajón y su esfera de influencia y, por el otro, en el mundo "latino" (francófono, hispanohablante, lusófono, italófono...), el siguiente diagrama intenta poner de relieve las similitudes y diferencias de estos dos espacios.

Evoluciones anteriores					Evoluciones probables	
Años 1960 a 1970		Años 1980 a 2015			Desde 2015	
		Estándares profesionales	Estándares cognitivos y psicosociales			
Contenidos	Pedagogía basada en objetivos		Life skills	Learning outcomes / resultados del aprendizaje	Consideración de la dimensión emocional	Estándares internacionales en términos comprensivos
		EPC ²¹ basado en las competencias transversales	EPC basado en la integración de los logros / competencias terminales			

Leyenda

Evolución en la zona anglófona
Evolución en la zona latina
Recorrido común a los dos espacios

	Atención en el contenido
	Atención en los resultados
	Atención en el significado y la complejidad del aprendizaje
	Atención en las capacidades
	Atención en el carácter integral de la educación

Estas son, por supuesto, las tendencias generales que a veces son invalidadas por desarrollos curriculares específicos en algunos países.

En particular, se ve sobre todo por qué la atención a los resultados es una tendencia importante, que no está dispuesta a desvanecerse, y cómo esta atención a los resultados se ha estabilizado antes en el mundo anglófono. De hecho, el mundo "latino" se ha visto influido por una corriente pronunciada de producción de sentido, antes de poner más énfasis en los resultados educativos.

²⁰ Hay muy pocas lecturas diacrónicas de los cambios de los currículos, sobre todo cuando la perspectiva diacrónica interactúa con una dimensión cultural, geográfica o geopolítica.

²¹ EPC = enfoque basado en las competencias

También se ve cómo la dimensión holística de la educación es una preocupación común a los dos espacios en cuanto a las perspectivas, aunque esta dimensión está lejos de ser una realidad en la mayoría de los casos.

1.5. Contribución del enfoque basado en las competencias en el desempeño escolar

¿Cómo podemos evaluar los efectos de la introducción de las competencias en los currículos?

Mencionemos dos tipos de efectos²²:

- los efectos de tipo general causados por la manera, incluso, de diseñar los programas;
- los efectos causados más específicamente por la introducción de cada una de las concepciones de competencias mencionadas anteriormente.

La forma en que se diseñan los programas

Dos factores parecen influyentes: el nivel de la operatividad de un programa, así como el carácter centralizado o descentralizado de su diseño.

- En cuanto al primer factor, es decir, el nivel de operatividad de los programas, son programas basados en objetivos, definidos de manera global a nivel central, pero que los agentes locales (autoridades locales o escuelas) traducen en programas detallados que parecen dar buenos resultados en cuanto a la eficacia. Por ello los programas escolares orientados principalmente a las competencias genéricas han producido resultados mixtos.

Esta ganancia en eficacia, sin embargo, tiene un inconveniente: en los países anglosajones, más sensibles a la consecución de los estándares educativos, hay una "mutación" profesional en el sentido de que los docentes calificados tradicionalmente como "*democráticos*", atentos a una educación personalizada de sus alumnos, se convierten en "*docentes gestores*", vigilantes de que sus "clientes" alcancen los objetivos impuestos por la política y la economía (Maroy, 2008) esforzándose de manera "profesional", es decir, para satisfacer — a corto plazo — al cliente (Le Boterf, 2006).

- En cuanto al segundo factor, los resultados de la investigación sugieren que tanto un diseño de programas realizado totalmente a nivel central como un diseño a discreción de las autoridades locales repercuten negativamente en el rendimiento general de los estudiantes (eficacia interna) (Mons, 2007). Por el contrario, un diseño de programas realizado a nivel central, pero con una autonomía considerable concedida a las escuelas, influye positivamente en el rendimiento general de los alumnos.

En el plano de la equidad, un diseño de programas hecho enteramente a nivel central permite limitar las desigualdades educativas de orden social, mientras que las modalidades que permiten una mayor participación a las autoridades locales tienden a disminuir la equidad del sistema.

Parecería que los dos métodos más comunes oponen eficacia y equidad: los programas unitarios influirían positivamente (disminuyendo) las desigualdades sociales entre los estudiantes (equidad), pero resultarían más débiles en cuanto al rendimiento general de los estudiantes (eficacia interna). Por el contrario, los programas "con objetivos" comunes serían más eficaces en cuanto al rendimiento general, pero reforzarían las inequidades sociales.

Por lo tanto, hay que plantearse una elección de valores al inicio entre eficacia y equidad. Esta elección es una elección, aparentemente contradictoria, entre la maximización del talento de los alumnos y el principio de igualdad de oportunidades (Duru-Bellat y Bydanova, 2011).

Hay que matizar esta aparente oposición con dos elementos.

²² CONFEMEN (2012)

Por una parte, el aumento de la equidad contribuye a aumentar la eficacia de un sistema. Así que, de hecho, hay una tercera opción, que es la opción de desarrollar la eficacia mediante el desarrollo de la equidad. En particular, en general se acepta que para lograr un buen nivel, no es necesario aumentar las disparidades entre los estudiantes. En lugar de ello, la mejor manera para que un país aumente el nivel de los alumnos es mejorar la equidad (Duru-Bellat y Bydanova, 2011). Por otra parte, algunos dispositivos pueden aumentar a la vez tanto la eficacia como la equidad. Se puede mencionar:

- en cuanto a las políticas educativas, fórmulas de estrecha colaboración entre el nivel central y el descentralizado (por ejemplo, en Finlandia);
- en cuanto a los currículos, el enfoque basado en situaciones de integración y las competencias terminales.

El método adoptado en materia del enfoque basado en las competencias

Entre las características documentadas en los estudios internacionales, la filosofía del enfoque curricular está poco o nada presente, probablemente porque es difícil de caracterizar en cuanto a los indicadores objetivos y, por lo tanto, no es propensa a un análisis del tipo de los que permiten pruebas como PISA.

Más en general, ha sido poco investigada en la literatura. Conocemos los excesos de un enfoque esencialmente centrado en el contenido, como el peligro de la escolástica (Meirieu, 2001). Un conocimiento meramente declarativo, un conocimiento formal de las cosas y el mundo sólo se puede utilizar como medio de "distinción": distinguirse en el examen, en la sociedad, exhibirse mostrando lo que se sabe. Lo mismo se aplica a la amenaza de lo que Paolo Freire llama "pedagogía bancaria"²³, una pedagogía comercial donde el estudiante aprende solamente para "devolver" a su docente, el día del examen, unos conocimientos estériles... que no le conciernen.

Pero ¿conocemos los efectos producidos por otros enfoques? ¿A qué efectos da lugar la pedagogía basada en objetivos sobre los sistemas educativos? ¿Qué produce un enfoque basado en los estándares? ¿Qué produce un enfoque curricular basado en competencias transversales? ¿Qué produce un enfoque orientado a la integración de los logros? Estas cuestiones deben tomarse en cuenta a la luz de un mayor número de criterios que la eficacia y la equidad, ya que, sobre todo, la **pertinencia** debe ser cuestionada.

La pertinencia incluye varios aspectos. Se refiere en primer lugar a la cuestión de la contextualización de los currículos (Miled, 2011), tanto en su diseño como en su aplicación por parte de diferentes agentes: los docentes, los directores, los funcionarios regionales de educación... Aterrizan los objetivos de la educación en un contexto dado, y la relación que esta tiene con las exigencias de la vida en sociedad y las necesidades relacionadas con el mercado de trabajo y sus posibles cambios. La pertinencia también está relacionada con la noción de bien común en educación (Barroso, 2000). Por último, cuestiona los tipos de actividades de los estudiantes: ¿en torno a un contenido y objetivos fragmentados, o en torno a situaciones complejas? El reto principal actualmente parece ser articular lo complejo y lo concreto en los currículos.

De hecho, cualquier enfoque curricular se puede definir a través de dos características básicas:

- puede basarse en declaraciones complejas (por ejemplo, declaraciones de competencias), o bien en declaraciones fragmentadas, atomizadas (por ejemplo, declaraciones de objetivos operativos);
- puede basarse en una preocupación del proceso de enseñanza y aprendizaje y considerar que la evaluación es un subproducto o, por el contrario, considerar que el carácter evaluable de las declaraciones debe considerarse por encima de todo.

²³ Freire, Paulo. *Pedagogy of the Oppressed*, 30th Anniversary ed. Nueva York: Continuum, 2006.

Ahora parece que se pueden inferir las siguientes conclusiones:

- el carácter complejo de las declaraciones sobre las que reposa un currículo procura la pertinencia del mismo, especialmente cuando se contextualiza estas declaraciones; por el contrario, las declaraciones que sean bien uniformes o fragmentadas no son pertinentes; por esto existe un acuerdo general para reconocer este aporte de pertinencia relacionado con la introducción de competencias en los currículos;
- el carácter concreto, evaluable de las declaraciones sobre las que se basa el currículo (por ejemplo, los programas basados en objetivos mencionados anteriormente) influye principalmente sobre la eficacia del aprendizaje.

El cuadro siguiente resume estas conclusiones.

	<i>Los aprendizajes se basan en enunciados fragmentados poco contextualizados</i> Pertinencia baja	<i>Los aprendizajes se basan en enunciados complejos contextualizados</i> Pertinencia alta
<i>La reflexión se basa inicialmente en el proceso de enseñanza y aprendizaje.</i> Eficacia baja	• Enfoque basado en el contenido • ...	• Enfoque basado en las competencias transversales • ...
<i>La reflexión es parte de la evaluación (las declaraciones son evaluables)</i> Eficacia alta	• Pedagogía basada en objetivos • Enfoque basado en los estándares • ...	• Enfoque basado en la integración de los logros • ...

Este cuadro muestra cómo un enfoque basado en la integración de los logros produce efectos positivos tanto en cuanto a la pertinencia como a la eficacia (Sebaganwa, 2013).

Se puede añadir a este cuadro la dimensión de la equidad que se refiere al papel del Estado: más equidad para un fuerte papel regulador por parte del Estado, por ejemplo, mediante el establecimiento de un sistema de colaboración, menos equidad en una descentralización no enmarcada por el Estado.

Asimismo, algunos estudios recientes muestran cómo el hecho de evaluar los logros a través de pruebas complejas aumenta aún más la equidad (Rey, Carette, Defrance y Kahn, 2003; Lator y Vandenberghe, 2003). Si bien ya se puede conectar la eficacia y la equidad — se puede mejorar la eficacia mejorando la equidad — estos resultados permiten conectar la pertinencia y la equidad: en algunos casos — cuando se trabaja con declaraciones complejas, contextualizadas y evaluables — se aumenta tanto la pertinencia como la equidad, además de la eficacia (Roegiers, 2007). No hace falta decir que el uso de este tipo de prueba compleja implica una enseñanza y un aprendizaje apropiados.

También se puede mencionar la labor de los organismos multilaterales quienes, con la introducción de las *life skills* (competencias de preparación para la vida cotidiana), han contribuido a mejorar la pertinencia de la educación. Sin embargo, en cuanto a la eficacia, se pueden cuestionar los efectos inducidos en algunos países en desarrollo mediante la introducción de las *life skills* en los currículos, en un contexto en el que, en la gran mayoría de estos países, el financiamiento de la prórroga del mandato de los docentes no se podía hacer de manera efectiva. Un doble fenómeno parece haber intervenido. En primer lugar, estos aprendizajes de *life skills* a menudo se yuxtaponen, más que se

articulan, a los aprendizajes básicos. Además, para fomentar la puesta en práctica de estas *life skills* en las aulas, esta suele ir acompañada de la distribución de una ayuda a los docentes que las desarrollan en clase. Parece que la combinación de estos dos factores a veces ha ayudado involuntariamente a desviar la escuela de sus funciones básicas de aprendizaje. Por esta razón, hay que ser prudente al introducir una novedad en un contexto de educación pública y estudiar sus efectos sobre la eficacia general del rendimiento académico. En particular, se puede decir que la pertinencia de las *life skills* no se cuestiona, pero sí el lugar que ocupan con demasiada frecuencia en los currículos, de manera yuxtapuesta y no integrada.

1.6. Contribución de las competencias en una visión curricular integral

Estos diferentes enfoques tratan de desarrollar algunos aspectos de un currículo, ya sean dimensiones individuales relacionadas con el estudiante (la dimensión cognitiva, sensorio-motora, psico-afectiva, etc.), las dimensiones relacionadas con el aprendizaje dentro una clase (la dimensión significativa del aprendizaje, tener en cuenta la complejidad en el aprendizaje, etc.) o las dimensiones colectivas relacionadas con un sistema educativo (el respeto de los valores, la eficacia interna del sistema, la equidad del sistema, la pertinencia de los currículos, la empleabilidad y la eficacia externa del sistema, etc.).

Estas preocupaciones responden la mayoría a lo que se describe como la creciente "visión curricular comprehensiva" (ver OIE-UNESCO), que trata de articular estos diferentes aspectos.

El término "comprehensive" se refiere en particular a las *comprehensive schools* del Reino Unido, que son escuelas polivalentes que aseguran la continuidad entre la primaria y la secundaria y están abiertas a todas las categorías de estudiantes.

Esta visión curricular comprehensiva comprende esencialmente tres facetas.

1. Educación inclusiva

El carácter inclusivo está vinculado a la preocupación por no excluir ninguna categoría de estudiantes en el proceso de escolarización y luchar contra la exclusión escolar:

"La educación para la inclusión es una preocupación que inspira y estimula el proceso de reforma educativa en curso en las regiones desarrolladas y en desarrollo. La educación para la inclusión es un concepto en evolución que sirve para guiar las estrategias de las reformas educativas mediante el examen de las causas y consecuencias de la exclusión en el marco global de los objetivos de la EPT, así como el diseño de la educación como un derecho humano" (Opertti y Belalcázar, 2008:151).

Este carácter inclusivo responde esencialmente a un deseo de justicia social, a garantizar **más equidad**.

2. Educación holística

La visión curricular comprehensiva busca desarrollar las diversas facetas de la educación, no sólo los aspectos cognitivos. Se trata de abordar los principales retos de la sociedad de hoy. En las escuelas, busca establecer relaciones democráticas en una perspectiva ciudadana.

Este carácter integral responde a un deseo de hacer que todas las partes interesadas sean más responsables, empezando por los estudiantes. Su objetivo es establecer **más pertinencia** en los currículos.

3. Voluntad de articular las diferentes dimensiones del currículo

También existe la noción de un currículo global, que no fragmente el contenido, pero que lo tenga en cuenta articuladamente.

Esta articulación también cubre diversos componentes del currículo: los programas escolares, la organización del aprendizaje, los métodos de evaluación del desempeño de los alumnos, los libros de texto, la formación de los docentes...

La visión curricular comprehensiva busca poner estos componentes en coherencia entre sí.

Este carácter coherente intenta conseguir una **mayor eficacia** en los currículos.

Encontramos así en el enfoque comprehensivo de estos tres pilares en que se basa todo el currículo y cada novedad: pertinencia, eficacia y equidad.

2. Las competencias bajo el microscopio

2.1. Conceptualizar la competencia y modelar sus diferentes significados

Aclarar la terminología para propósitos funcionales y no teóricos

Hay un gran número de categorizaciones de competencias, basado en bases más o menos fundadas: competencias transversales, competencias de organización, competencias funcionales, competencias psico-emocionales, competencias básicas, competencias disciplinarias, competencias esenciales... Hay un gran número de adjetivos para describirlas.

Pero no son los adjetivos lo que importa. Lo que es importante es tener una buena entrada conceptual para la categorización, en función de un objetivo que se da. Dado que el objetivo de este documento es aclarar una serie de aspectos relacionados con la evaluación de la competencia en la escuela, el marco conceptual tiene la intención de avanzar hacia este objetivo.

Dos aclaraciones

De entrada, se formulan dos aclaraciones.

1. En primer lugar, cuando se habla de la competencia, nos situamos en el punto de vista del estudiante: la competencia se refiere a algo que el estudiante debe dominar. Por lo tanto, no refleja lo que el docente debe hacer: "Despertar a las diversas corrientes literarias" es la acción de un docente, lo que no explica qué debe poder hacer el alumno con dichas corrientes literarias.
2. Una competencia no evoca, además, una actividad que lleva a cabo el alumno durante el proceso de aprendizaje: "Explorar su entorno" no es una competencia, no más que "Descubrir las funciones del segundo grado". Una competencia evoca una cualidad adquirida por los estudiantes, un potencial de pensamiento y acción, que cuida y mantiene.

Múltiples usos

Para asegurar la homogeneidad en las declaraciones de las competencias, sin embargo, no es suficiente disponer de una declaración formulada desde el punto de vista del alumno y que represente una cualidad que puede reinvertir. Más allá de este requisito mínimo doble, todavía hay diferencias en el diseño de una competencia. ¿Hay que preocuparse por encontrar en un documento una mezcla de diferentes diseños de una competencia? No importa mientras no nos salgamos de las intenciones, a nivel de una política educativa. No es un problema, en un documento de política, encontrar al lado las dos declaraciones "El estudiante debe poder expresarse fácilmente en la segunda lengua" y "El estudiante debe ser autónomo". Pero cuando uno quiere introducir el aprendizaje en estas declaraciones y evaluarlo, es decir, cuando se trata de pasar a la práctica en el aula, es necesario identificar cuál es la función de cada declaración.

Ilustremos esta idea con un ejemplo, el de las "competencias clave" de la Unión Europea²⁴. Son las siguientes.

1. la comunicación en la lengua materna
2. la comunicación en lenguas extranjeras
3. la competencia matemática y las competencias básicas en ciencia y tecnología
4. la competencia digital
5. aprender a aprender
6. las competencias sociales y cívicas
7. sentido de la iniciativa y el espíritu de empresa
8. la conciencia y la expresión culturales

Como orientaciones generales, podemos ver a través de esta lista lo que Europa quiere promover. Pero en lo que a la aplicación se refiere en una formación, se ve rápidamente que esta lista es heterogénea:

- algunas son competencias que se deben dominar al final de estudios (competencias básicas en ciencia y tecnología); otras evocan las actividades que se desarrollarán durante el aprendizaje, e incluso los contenidos (conciencia y expresión culturales);
- algunas son competencias que se utilizan en el aprendizaje escolar (comunicación en la lengua materna, competencia digital) y no otras (sentido de la iniciativa y el espíritu de empresa);
- algunas son competencias evaluables (comunicación en la lengua materna y las lenguas extranjeras), otras mucho más difícil de evaluar (aprender a aprender).

El término "competencia" no se utiliza de la misma manera en los ocho enunciados, lo que obliga al docente o formador a traducirlos en términos "pedagógicos" para poder relacionarlos con el aprendizaje y la evaluación.

Modelado

Sea cual sea el sentido del diseño que se utiliza, es un potencial del individuo para poder actuar de una manera determinada, de una manera adecuada, se podría decir.

A partir de este fundamento, podemos identificar varias categorías o niveles de competencias, dependiendo del grado de precisión que se utilice para calificar este potencial para actuar. Este potencial para actuar puede ser muy general, por ejemplo, cuando se trata de "ver", "comunicar", o de otro modo más operativo cuando se combina con ciertas situaciones de la vida cotidiana y la vida profesional, como "conducir un coche", "buscar información en Internet" o "gestionar el trabajo de un equipo". En la escuela, este potencial para actuar puede estar basado en algunos contenidos escolares (disciplinarios o de otro tipo), tales como la competencia para resolver un problema matemático que requiere que se delimiten las herramientas matemáticas necesarias para su resolución, o, por el contrario, desconectar del contenido académico, como la competencia de colaboración o gestión de sus emociones.

²⁴<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=URISERV:c11090&qid=1440619651479&from=EN>

Sobre esta base, podemos plantear tres categorías de competencias:

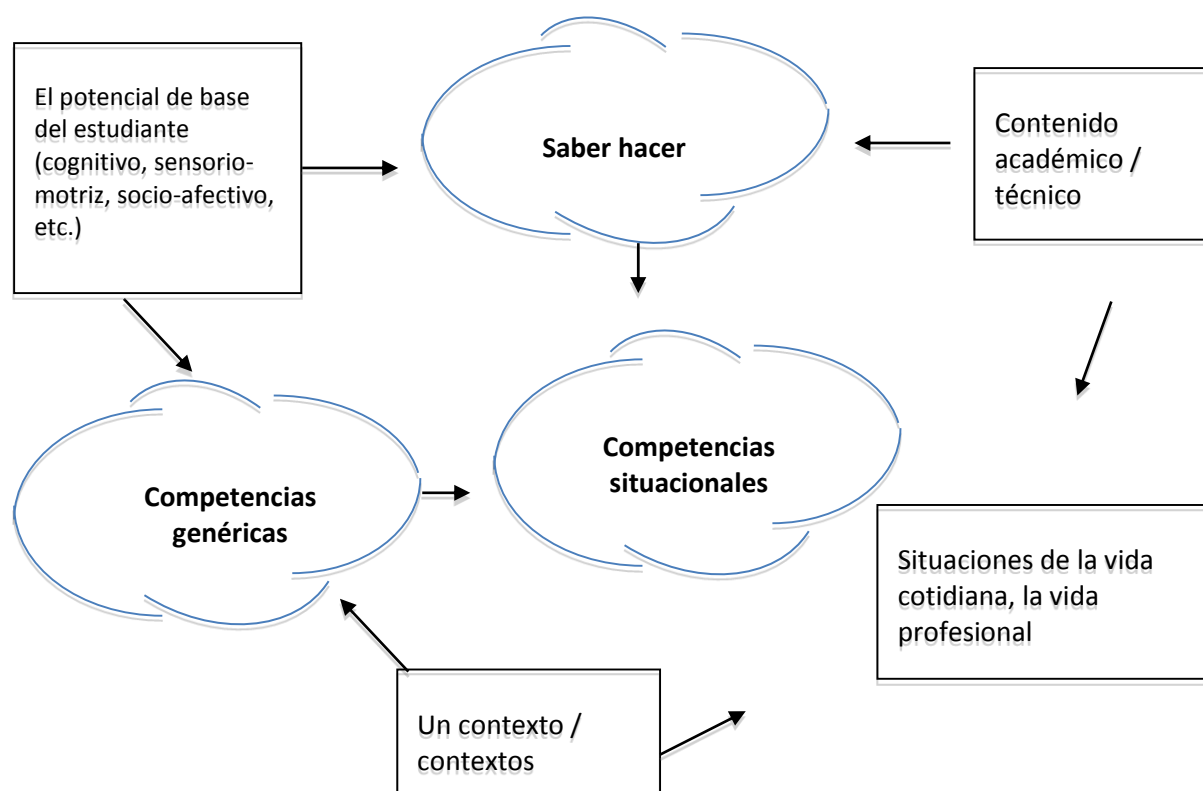
- **competencia = potencial para actuar + contenido académico / técnico**: se trata de un **saber hacer**, cognitivo, gestual, técnico (en la formación técnica y profesional), como el reconocimiento de un triángulo, comparar dos tipos de germinación, instalar el marco de una puerta, etc.

- **competencia = potencial para actuar + contexto**: se trata de **competencias genéricas**: la competencia para ser abierto, asertivo, creativo, buscar información, estar orientado al detalle, demostrar rigor científico, etc. No están vinculadas a un contenido concreto, pero sólo tienen sentido si están relacionadas con el contexto. Ser abierto en el ámbito del arte tiene poco que ver con la apertura a las relaciones interculturales; se puede ser muy abierto en el lugar de trabajo, pero tener dificultades para comunicarse dentro de la familia con los hijos adolescentes. Esta categoría de competencias se desarrolla especialmente en la literatura anglosajona.

- **competencia = potencial para actuar + contenido académico / técnico + situación**: son las **competencias situacionales**, que sólo tienen sentido si se caracterizan por una familia de situaciones que tratar, la cual está definida por un conjunto de contenidos que el alumno supuestamente adquiere y que debe volver a utilizar en ciertas situaciones. Estas situaciones ("situaciones de integración") también tienen ciertas características y un cierto dosaje: lo suficientemente complicadas, pero no demasiado complicadas, lo suficientemente complejas, pero no demasiado complejas. Es esta concepción de competencia la que se puede encontrar hoy en las obras de los principales autores francófonos (Paquay, De Ketele, Tardif, Rey, Le Boterf, Perrenoud, Beckers, Roegiers, etc.).

Sólo las competencias de la última categoría permiten un poder de acción con una cierta holgura y una cierta profundidad: el saber hacer es limitado, y a menudo depende de quien la ejecuta, mientras que las competencias genéricas son generales, y no permiten la acción excepto que hayan sido activadas por el alumno en una gran variedad de contextos.

El siguiente diagrama refleja este modelado.



En términos de aprendizaje, este modelo sugiere dos modalidades principales:

- ya sea instalar primero el contenido y luego asociar gradualmente competencias genéricas para hacer "vivir" dicho contenido en situación (es un poco como la lógica del enfoque basado en situaciones de integración);
- ya sea centrarse en el desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes y llegar a introducir gradualmente el contenido escolar en este terreno que habrá sido preparado, pero no fertilizado (es un poco como la lógica de las *life skills*).

Lo que debe evitarse a toda costa en una lógica comprensiva es dividir el contenido y el saber hacer por un lado y las competencias genéricas por otro.

¿Es mejor comenzar por instalar primero el contenido y luego asociar las competencias genéricas, o comenzar centrándose en las competencias genéricas y asociar el contenido escolar en un segundo momento?

Esto puede ser una pregunta teórica, ya que las interacciones entre los dos enfoques son muchas y significativas, pero que merece la pena plantearse, ya que es fundamental para el tipo de aprendizaje que se valora entre los estudiantes, sobre todo en sistemas sujetos a la masificación, como los sistemas de educación pública.

Desde el punto de vista de la producción de sentido, es mejor empezar con lo que tiene sentido, es decir, el trabajo sobre competencias genéricas, ya que son estas las que mantienen vivo el contenido.

Sin embargo, desde el punto de vista de la evaluación y la eficacia del aprendizaje, parece que hay que comenzar por instalar el contenido, ya que, en la escuela, en cualquier caso, es excesivamente difícil evaluar algo que no se base en los contenidos escolares.

2.2. Competencias de diferente naturaleza

De acuerdo con el potencial esperado, así como el contenido que hay que procesar, el tipo de situaciones en las que se invita al estudiante a reinvertir lo que ha adquirido, todas estas categorías pueden tener un aspecto preponderante sensorio-motriz (la percepción sensorial y el movimiento), cognitivo (pensamiento, conocimiento) o psicosocial / socio-emocional (saber hacer, actitudes). Una competencia es raramente una competencia cognitiva, socio-emocional, etc. pura, pero a menudo se puede extraer un aspecto preponderante.

2.3. Competencia y *skill*

No se pasa directamente de un conjunto de recursos básicos (conocimientos, saber hacer, etc.) a una competencia. En una visión. En el sector hotelero, entre el saber hacer a nivel micro "poner el tenedor en el lugar correcto al lado de un plato" — que es un gesto casi elemental — y la competencia situacional "proporcionar servicio de sala para una comida de cuatro servicios y una veintena de clientes" — que se trata de un saber actuar reflexivo — hay un conjunto de niveles de experiencia que responden a tantos niveles intermedios entre estas dos declaraciones. Son diferentes niveles de saber hacer profesional.

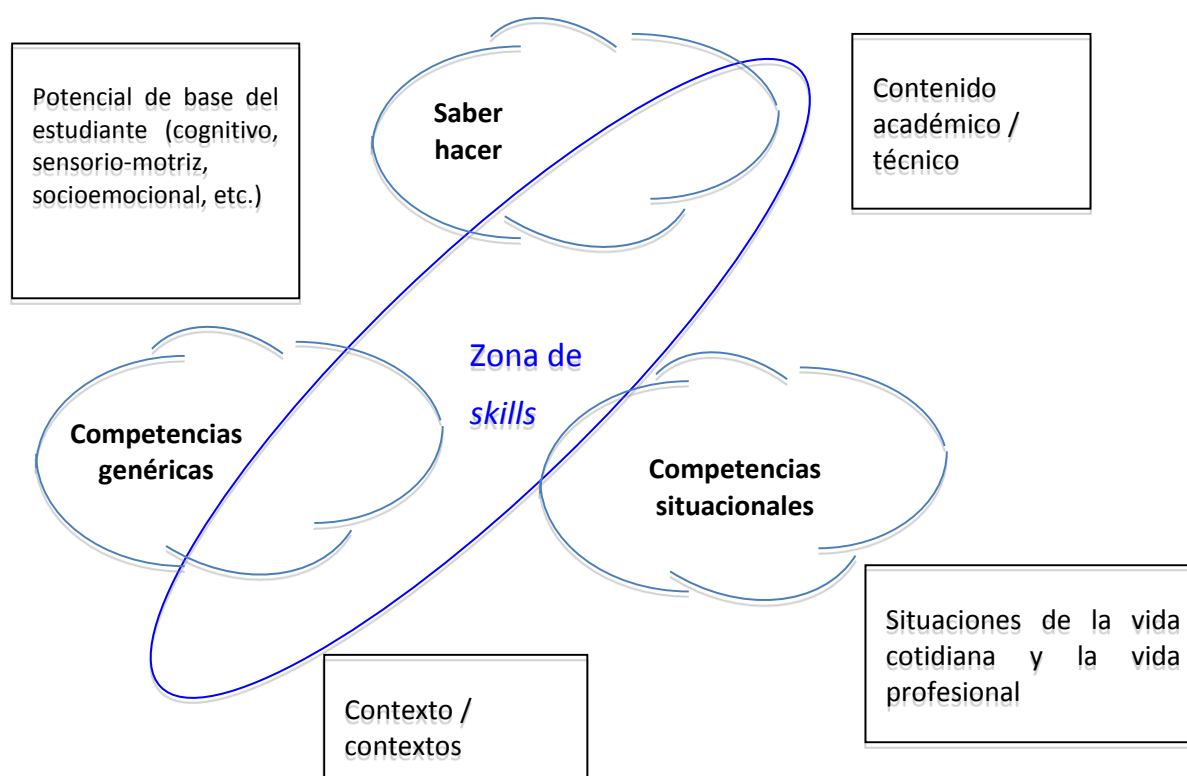
Estos niveles intermedios se refieren tanto a un cierto nivel de contextualización como a una combinación de saber hacer: estos son los dos ingredientes de la complejidad. Por ejemplo, el saber hacer profesional "tomar los pedidos" requiere un alto grado de contextualización que no recurre a una combinación de un saber hacer elaborado, mientras que la experiencia profesional "poner y quitar la mesa" estará más orientada a una combinación de gestos técnicos y hará un menor uso del contexto.

En este nivel se encuentran las *skills* y, de manera más general, los estándares: estos son todos los saber hacer que son más complejos que los saber hacer elementales, pero no tienen el nivel complejidad de una competencia situacional.

¿Niveles de competencia? ¿Experiencia profesional? ¿Estándares? Todo depende de la perspectiva que se tome. Si se toma el punto de vista del estudiante que construye y organiza sus recursos poco a poco, se hablará más bien de "saber hacer en situación". Si se toma el punto de vista del docente que planifica y organiza su aprendizaje, se utilizará más bien un término como "nivel de competencia". Si se toma el punto de vista del profesional de la materia, se utilizará más bien un término como "saber hacer profesional". Si se toma el punto de vista del político que busca establecer equivalencias en los niveles de cualificación, se usará utilizar un término como "estándar".

El término utilizado es irrelevante. Lo que importa, por el contrario, es determinar el nivel de complejidad que se busca.

Se puede colocar de la siguiente manera el concepto de *skill* en el diagrama propuesto anteriormente.



Si, en el concepto de *skill*, existe una voluntad de tener en cuenta la acción del estudiante en el medio (el acto cognitivo, el acto técnico, el acto cívico...), está limitado a la utilización de un conjunto específico de recursos del estudiante. No existe esta dimensión de tratamiento de una situación compleja (situación de integración) que involucre un conjunto de recursos adquiridos para identificar y movilizar el estudiante.

Esta noción se superpone en gran medida con la zona del saber hacer y las competencias genéricas, pero se sitúa a un lado de la zona de las competencias situacionales.

2.4. Las competencias genéricas

Entre las tres nubes incluidas en los diagramas anteriores, es probablemente la nube "competencias genéricas" la más difícil de definir debido a que su carácter es menos concreto que el de los otros, ya que no están relacionadas con el contenido académico o técnico.

¿Qué son las competencias genéricas? Hemos visto que son cualidades (capacidades) que están más relacionadas con la personalidad de la persona (el estudiante) y con los tipos de contexto. Sin embargo, no están vinculadas a situaciones particulares ni tareas muy específicas: esto es lo que hace su carácter "genérico".

La forma de designarlas varía mucho de un país a otro:

"'key competencies', 'soft skills', or 'employability skills' (Australia); 'key skills' or 'core skills' (United Kingdom); 'essential skills' (New Zealand); and 'necessary skills', 'employability skills' or 'workplace know-how' (United States)" (Clayton, Bloom, Meyers y Bateman, 2003:15).

En Asia, el concepto de *generic skill* a menudo se superpone con el de *key competencies*.

Una de las características fundamentales de las *generic skills* reside en su carácter transversal²⁵: trascienden disciplinas y, por lo tanto, no están relacionadas con situaciones disciplinarias o tareas concretas.

Competencias evolutivas

Otra de sus características es el desarrollo a lo largo de toda la vida. Uno se hace permanentemente más o menos curioso, más o menos asertivo, más o menos creativo. Las competencias genéricas como la mente analítica, la mente sintética, el sentido de la observación, la atención al detalle, etc., se desarrollan con la edad, pero sobre todo en contacto con los diversos estímulos e interacciones entre el individuo y su entorno. Esta tendencia va generalmente en el sentido de un mejor dominio de las competencias genéricas, pero también puede ser revertida por razones físicas o fisiológicas, especialmente para las competencias genéricas que tienen una dimensión sensorial (escuchar, observar), motriz (precisión del movimiento) o cognitiva (recordar) por las que se produce el envejecimiento. La dimensión de motivación también está involucrada y puede afectar a estas competencias genéricas, así como puede afectar a otras — especialmente los de tipo socio-emocional — por motivos relacionados con la historia personal (por ejemplo, un acontecimiento personal que afectaría a la iniciativa, el manejo del estrés, la gestión del cambio, la diplomacia, etc.).

Este doble carácter transversal y lábil hace que las competencias genéricas sean muy difíciles de evaluar. Volveremos a esto más adelante.

Muchos autores han tratado de categorizar las competencias genéricas: las competencias de organización (p. ej., el liderazgo), las competencias socio-emocionales (el trabajo en equipo, por ejemplo), las competencias psico-emocionales (por ejemplo, la confianza en sí mismo), las competencias funcionales (utilizar una herramienta informática), etc. Todas estas categorías son ampliamente consideradas como parte de la actividad profesional, la contratación y la evaluación del personal.

En el contexto escolar, no se intenta categorizar estas competencias, sino sobre todo resaltar el papel que desempeñan en el aprendizaje. Por ejemplo, a continuación, hay una lista de nueve competencias genéricas utilizadas en relación con los objetivos de aprendizaje disciplinarios en matemáticas que han sido objeto de un estudio en Hong Kong, es decir: *collaboration skills*, *communication skills*, *creativity*, *critical thinking skills*, *information technology skills*, *numeracy skills*, *problem-solving skills*, *self-management skills*, *study skills* (Leung, K.-C., Leung, F. K. S. y Zuo, H., 2013).

²⁵Cross-cutting competencies

Corea del Sur ha introducido por su parte en los currículos "The Vision for the Educated Person". Refleja "the vision of a 'global creative person' who should possess key competencies such as self-respect and self-understanding, communication, creativity, logic, problem-solving, citizenship, cultural sensitivity, and leadership" (Keunhoo, 2014: 3).

Capital para la acción

Las competencias genéricas no son sólo un capital teórico que la persona posee, sino un capital que puede aumentar, que está vinculado a la acción, que se refleja en las competencias de la OCDE en Japón, que insiste en el poder de "utilizar una capacidad", de ponerla en consonancia con el contexto: la capacidad de "aprovechar el conocimiento y la información" (知識や情報を活用する能力), "aprovechar la tecnología" (テクノロジーを活用する能力), etc.²⁶. Por lo tanto, una competencia genérica sólo tiene sentido si se prepara la acción y se alimenta de esta. Encontramos esta idea en la capacidad de "contribuir" (Nueva Zelanda) (Xin Tao JiangYu y LiuXia, 2013), que va más allá de la capacidad de "participar", al estar orientada hacia la acción.

Podemos identificar tres dimensiones dominantes de competencias genéricas:

- la dimensión *cognitiva*, relacionada con las competencias que cubren los aspectos cognitivos del aprendizaje; son las competencias que prolongan las operaciones cognitivas de taxonomías como la de Bloom (1969) o la de D'Hainaut (1977) (p. ej., *problem-solving skills, critical thinking skills, logic*);
- la dimensión *metodológica*, que concierne a las competencias que cubren los aspectos organizativos del aprendizaje (por ejemplo, *information technology skills, learning to learn, motivation, study skills, self-mangement, planning and organizing, gestión del tiempo*). Se valoran mucho en la formación, ya que en su mayoría están relacionadas con el "oficio de estudiante";
- la dimensión *socioemocional* que concierne a las competencias que cubren los aspectos socioemocionales del aprendizaje: *collaboration skills, communication skills, creativity, citizenship...*

El hecho es que estas tres dimensiones están estrechamente interconectadas, y que buscar una categorización específica no sólo es innecesario (no está claro el alcance que este tipo de categorización podría tener en la calidad del aprendizaje), sino prácticamente imposible. Por tanto, hay que renunciar a establecer una taxonomía, lo que requiere la formación de categorías exhaustivas y mutuamente excluyentes.

2.5. Las competencias socio-emocionales y la educación emocional: un nuevo reto para la enseñanza

De estas tres dimensiones que generalmente se asocian a las competencias genéricas, la dimensión metodológica ha sido objeto de muchas investigaciones, sobre todo en su aspecto "aprender a aprender". En algunos entornos educativos, incluso se convirtió en un paradigma completo en el decenio de 2000.

¿Efectos de las modas o respuesta a una necesidad real? Es difícil hacer comentarios al respecto. Hoy, otra dimensión parece centrar la atención de un número de investigadores y grupos de interesados, ya que puede dar respuesta a los males que sufre no sólo la escuela, sino toda nuestra sociedad hoy en día: las competencias socio-emocionales y la educación emocional.

"Toda persona tiene derecho a la educación. [...] La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos

²⁶ http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryo/05111603/004.htm

humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. [...]"²⁷.

La Declaración Universal de Derechos Humanos tiene como objetivo que la educación pública sea la base de la educación para la paz y el respeto a todos, empezando por el respeto a sí mismo. Aunque no es reciente, ha tenido un mayor impacto en los últimos años, sobre todo a través de la promoción de los derechos humanos en los sistemas educativos²⁸.

Instrucción, enseñanza y educación

Durante decenios, la tentación de reducir la educación a la instrucción era fuerte:

"Lo que ahora llamamos" educación" se confunde a menudo con la enseñanza. La instrucción es exclusivamente para las funciones intelectuales y sensoriales. Es una simple transmisión mental que aumenta el nivel de conocimientos y se dirige a las opiniones. Esta educación se ha convertido en una prerrogativa de la escuela, mientras que la familia debe apoyar la educación del carácter que abarca sentimientos y emociones, hábitos y actitudes internas"²⁹.

El contenido del programa (conocimiento) toma casi todo el campo de la escuela, e invade gran parte de la relación entre los docentes, los niños y los padres. La necesidad de almacenar una gran cantidad de conocimientos para avanzar en el sistema escolar es central. Esta es la lógica del conocimiento. Prevalece en casi todas partes del planeta³⁰.

En la escuela, la enseñanza intenta ayudar a los estudiantes a conocer, pero no o muy poco a conocerse, así como a vivir y crear juntos. El resultado es una división entre el pensamiento, por una parte, y la acción y los sentimientos, por otra parte.

La educación tradicional tiende a centrarse en la función del pensamiento y a condicionar a los alumnos a situarse exclusivamente en el mundo exterior. De alguna manera, siguen ajenos al mundo interior de sus emociones, sus sentimientos y sus necesidades, haciendo caso omiso a los puntos de referencia esenciales de los que podrían desencadenar la creatividad y las aptitudes sociales que la vida les exige (Morin, 1999).

Actualmente, surgen supuestos fuertes en este sentido, según los cuales las deficiencias de la escuela en materia emocional contribuyen a alimentar un fracaso en muchos sistemas escolares de todo el mundo, a pesar de los esfuerzos realizados. Este fenómeno se amplifica por el hecho de que la familia rara vez se coloca en las condiciones adecuadas para completar la enseñanza teórica proporcionada por la escuela con una educación emocional: tanto en términos de las condiciones socioculturales ("esto no es habitual en mi entorno"), socio-emocionales ("no sé cómo ejercer mi función de padre") o socio-económica ("no me puedo permitir contratar a un terapeuta"). Esta deficiencia podría ayudar a amplificar la dificultad de los jóvenes que abandonan el sistema para adaptarse a la vida económica y social y para dar sentido a sus acciones. Se pierden de buena gana en un malestar que se asienta, o en derivados presentados como tantos proveedores de felicidad, ya sea un materialismo excesivo, violencia, adicciones u otras quimeras adoptadas como paliativo a una educación que debería ser multidimensional.

²⁷ Artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948.

²⁸ UNESCO (2012). La educación en derechos humanos en los sistemas de educación primaria y secundaria: guía de autoevaluación para gobiernos. Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos.

²⁹Weil (2002: 38).

³⁰ La Comisión Europea, a través de la obra de Jacques Delors, cuyo informe internacional se dirigió a la UNESCO en 1996, es compatible con una educación basada en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Aquí nos situamos en los pilares 3 y 4. Véase a este respecto el sitio web <http://www.ecolechangerdecap.net/spip.php?article357>.

*"Perhaps the starkest examples of the alleged irrelevance pertain to [...] youths' multiple disengagement and sometimes even displacement vis-à-vis employment, work and society"*³¹.

Sin embargo, desde 1995, los científicos están de acuerdo en el principio de inteligencia emocional. Este principio, actualizado por Goleman (2006), muestra que al aceptar las emociones, se puede desarrollar una inteligencia nueva³²: la inteligencia emocional, de acuerdo con el trabajo de Gardner (1983; 2006). Esta inteligencia emocional proporciona acceso a las competencias socio-emocionales. Las personas con una elevada inteligencia emocional parecen más capaces de superar los conflictos, desarrollar su creatividad, innovar e influir positivamente en su entorno. Fue entonces cuando los investigadores se preguntaron cómo apoyar el desarrollo de esta inteligencia. ¿Es posible aumentar la inteligencia emocional y, en caso afirmativo, cómo? ¿Es posible que la escuela tenga un papel que desempeñar? ¿Cómo apoyar a los docentes para llevar a cabo secuencias de enseñanza para aumentar la inteligencia emocional de sus alumnos? El campo de la educación emocional ha nacido.

¿Qué tipo de sociedad queremos?

Ken Wilber, filósofo y psicólogo³³, propone poner la educación y el desarrollo sostenible en un todo coherente y profundizar el significado. Desarrolla un modelo integral de la realidad llamado AQAL (por sus siglas en inglés) en el que la realidad interna y la realidad externa, así como las realidades personales y colectivas son cuatro campos complementarios de experiencia (Wilber, 2008).

Para Michel Claeys Bouuaert es la educación emocional la que genera competencias socio-emocionales. Estas competencias representan la capacidad de un individuo para estar en paz consigo mismo, permanecer en equilibrio emocional, consciente de sus emociones y sin dejarse llevar por ellas.

Las competencias socio-emocionales: nuevas competencias para una nueva sociedad

El individuo no consciente de su experiencia emocional a menudo se aferra a pensamientos o comportamientos estereotipados para fundar su sentido de identidad. En esta etapa, a menudo es manipulable, influenciable o menos capaz de asumir su autonomía, sus proyectos, sus necesidades. Por lo tanto, puede llegar a ser muy difícilmente un agente de cambio, y, probablemente, una persona feliz. En este sentido se habla de una distancia entre el yo y el yo, entre los sentimientos y la conciencia. Es esta distancia, este muro de inconsciencia, lo que la educación emocional busca transformar gradualmente.

La educación emocional concierne a la gestión de las propias emociones:

"La educación emocional tiene como objetivo desarrollar las competencias relativas a diferentes aspectos de la relación con uno mismo, otras personas, el entorno y la comunidad. Ofrece el aprendizaje en relación con el bienestar físico, emocional y mental, la autoestima y el arraigo dentro de un espacio de confianza"(Claeys Bouuaert, 2014), independientemente de las condiciones del entorno de aprendizaje.

*"Incluye tanto el desarrollo personal como la inclusión social, el equilibrio interior y la gestión eficaz de su existencia. Se pueden distinguir los ámbitos siguientes, aunque las competencias requeridas están, de hecho, estrechamente vinculadas: el despertar y la conciencia corporal, el equilibrio emocional, el control y el poder de la mente, la educación social, la autorrealización y la educación transpersonal"*³⁴.

Aunque los límites de la educación emocional se difuminan, podemos ver aquí las principales dimensiones.

³¹ Focus Areas for Operationalizing the IBE Centre of Excellence Strategy (enero de 2015: 1)

³²<http://www.danielgoleman.info>.

³³ Estados Unidos de América

³⁴ Claeys Bouuaert (2014: 15 y 16).

"La educación emocional no es una cuestión que haya que asimilar intelectualmente. No se trata de nociones teóricas o filosóficas para asimilar y procesar correctamente, preceptos de conducta sobre lo que es "bueno" y "malo", un taladro para dar forma al carácter, un curso de psicología o una psicoterapia"³⁵.

La educación emocional es parte de los valores humanistas y de progreso.

El objetivo de la educación emocional es formar a los estudiantes para que sean capaces de entender y manejar sus dificultades de relación; conocen sus emociones y la forma correcta de vivirlas, desarrollar una conciencia más aguda de sus necesidades, sus intereses, son capaces de desarrollar proyectos, de confinar sus problemas. Salen de la visión fatalista de la vida para ser plenamente responsables de su felicidad, su vida y los restos del planeta.

La introducción de las competencias emocionales en las escuelas, por lo tanto, se basa en la necesidad de la enseñanza de formar a jóvenes capaces de hacer frente a los retos económicos, ambientales y sociales, el reto de "emprender juntos", que es especialmente pertinente en el caso de los alumnos que han abandonado la escuela o están en peligro de abandonar la escuela (Roubaud, 2012). Afrontar el reto es ampliar la adquisición de materias teóricas guiando su aplicación en situaciones complejas. Este es el enfoque basado en el uso de situaciones de integración. Estas incluyen la dimensión emocional. Se invita a los alumnos que se enfrentan a situaciones de integración que deben abordarse a desarrollar las competencias socioemocionales necesarias. Se desarrolla un nexo entre el mundo interior, el conocimiento y la capacidad para tomar medidas. Es en este sentido que los jóvenes aprovecharán la energía, la determinación y la creatividad para responder a los retos de nuestro tiempo.

Todavía hay poca evidencia de esta dimensión emocional en los currículos. Algunas de estas competencias, sin embargo, están presentes en la literatura escolar en China, como la auto-comprensión (了解自我与), la apertura de la mente (胸开), la compasión (同情) y el respeto (尊重) (Xin Tao JiangYu y LiuXia, 2013).

2.6. Competencias "situacionales"

Por su control directo sobre la acción, las competencias situacionales van un paso más allá de las competencias genéricas. En su camino, realmente se puede hablar de "saber actuar" (Perrenoud, 1997; Le Boterf, 2006).

Ellas usan una gran cantidad de recursos para el tratamiento de una situación compleja que esté vinculada a cada una de ellas. Por ejemplo, la competencia situacional de conducir un vehículo recurre al conocimiento (el código de tránsito, los diversos controles para conducir el vehículo), el saber hacer (saber usar el embrague, dar marcha atrás, aparcar) y las capacidades (ser prudente, ser cortés). Una categoría de recurso de estas competencias situacionales es sólo algunas competencias genéricas. Anticipar o controlar el estrés son competencias genéricas que también intervienen en la competencia situacional "conducir un vehículo", al igual que en otras competencias situacionales como "gestionar un proyecto industrial" u "operar a corazón abierto".

Es importante entender bien esta subordinación de las competencias genéricas en relación con las competencias situacionales cuando se trate de determinar formas de evaluar estos dos tipos de competencias.

³⁵ Véase más arriba.

Competencias situacionales: carácter terminal

Como su nombre indica, las competencias situacionales están relacionadas con una familia de situaciones, como hemos visto anteriormente. En el contexto de la escuela, algunos autores hablan de competencias terminales para resaltar su conexión con un perfil de egreso. Ejemplo de competencia situacional (terminal) en matemáticas: "Al final de la escuela primaria, los alumnos deben poder resolver un problema que recurra a las cuatro operaciones básicas, los porcentajes y la proporcionalidad". A diferencia de una competencia genérica que se desarrolla a lo largo de toda la vida, podemos declarar en cualquier momento que una persona adquiere una competencia situacional porque se observa una serie de señales (indicadores) que demuestran dicha competencia. Esto no quiere decir que una vez que se adquiere, se mantenga durante toda la vida: se puede perder, por ejemplo, por no movilizarla. "A diferencia de una pila, la competencia se agota solo si no se usa" (Le Boterf, 1995: 18). Pero podemos decir en cualquier momento si se ha adquirido o no, lo cual no tiene sentido en el caso de una competencia genérica.

A veces se equipara injustamente estas competencias con las competencias disciplinarias. Es cierto que, en el contexto escolar, a menudo tienen un carácter disciplinario porque son parte del currículo de una disciplina. Sin embargo, este carácter disciplinario no está de ninguna manera relacionado con el concepto de competencia situacional que, por el contrario, por su naturaleza, es más naturalmente relativa en situaciones complejas interdisciplinarias.

Por tanto, este carácter reductor de las competencias disciplinarias está vinculado a los límites de lo que la escuela se ha acostumbrado a desarrollar, pero no al concepto de competencia situacional.

EPC primera y segunda generaciones

Históricamente, en el mundo "latino" mencionado anteriormente, una primera generación del enfoque basado en las competencias en el currículo se expresa en términos de competencias transversales: competencias tales como "buscar información" o "procesar información" se han colocado en el centro de los currículos de varios países (Bélgica francófona, Canadá — Quebec —, Benín, etc.). Este enfoque, que tendía a proporcionar el máximo significado al aprendizaje, abordando situaciones complejas en todo el aprendizaje, presenta el inconveniente de no dar pistas lo suficientemente creíbles para evaluar este tipo de competencias.

Actualmente, esta primera generación del EPC tiende a ser sustituida por un EPC de "segunda generación", basado en competencias situacionales (competencias terminales) y situaciones de integración.

2.7. Preguntas para los decisores

Estos hechos sugieren, para los decisores, algunas preguntas fundamentales de una selección de introducción de competencias en el currículo:

1. Relación con el perfil de egreso del estudiante

¿A qué tipo de perfil de egreso del estudiante aspiramos? ¿Un perfil general (conocimientos, saber hacer, cultura, etc.)? ¿Un conjunto de estándares, desde una óptica de empleabilidad? ¿Un potencial para manejar situaciones complejas de la vida cotidiana y profesional?

2. Carácter evaluable de las competencias

¿Queremos evaluar estas competencias o solo desempeñan una función de guía que matiza el aprendizaje? ¿Son las competencias un objetivo que todos los estudiantes deben alcanzar o constituyen un marco que describe el espíritu con el que debe tener lugar el aprendizaje?

3. Relación entre las competencias y el contenido del programa

¿Se considera que las competencias deben incluir contenidos educativos o más bien tienen que desarrollarse en paralelo a esos contenidos?

4. La importancia de la dimensión socio-emocional / emocional

¿Hasta qué punto está preparado el sistema para introducir de manera concreta la dimensión socio-emocional en el currículo o la dimensión emocional?

3. La evaluación de competencias

En el mundo de la enseñanza

A priori, las tres categorías de competencias — el saber hacer, las competencias genéricas y las competencias situacionales —, ya sea que estén desarrolladas en los currículos o en proceso de estarlo, son susceptibles de estar sujetas a una evaluación.

Evaluación del saber hacer

- Desde la introducción de la pedagogía basada en objetivos en materia de educación, el saber hacer se evalúa en la escuela de acuerdo con procedimientos sistemáticos relativamente satisfactorios, ya sea a través de cuestionarios, ejercicios, preguntas de opción múltiple, o a través de la práctica.

Evaluación de las competencias genéricas

- La evaluación de las competencias genéricas en la enseñanza es actualmente objeto de muy pocos dispositivos instrumentados. Todavía a menudo se evalúan a través de una evaluación subjetiva dada por el docente.

Evaluación de las competencias situacionales

- Aparte de la formación técnica y profesional, donde estas evaluaciones son comunes, no hay en el mundo de la enseñanza general, primaria o secundaria, una gran tradición de evaluación de competencias situacionales. Sin embargo, en los últimos años, sobre todo en una serie de países francófonos, comienzan a evaluarse a través de situaciones complejas presentadas al estudiante — situaciones de producción de una redacción compleja, solución de un problema, etc. Además, este tipo de situaciones complejas está emergiendo cada vez más en las pruebas estandarizadas internacionales.

En el mundo de la empresa

Hace varios decenios que el mundo de la empresa ha desarrollado una amplia variedad de dispositivos y herramientas para evaluar las competencias, centrándose sobre todo en las competencias genéricas.

Por tanto, se evalúa un perfil más completo en vez de competencias situacionales que corresponden a las tareas que hay que realizar. Estas últimas lo son también, aunque más bien en el empleo, en el puesto de trabajo.

Esta experiencia del mundo del trabajo para evaluar competencias genéricas merece una mención porque es una importante fuente de inspiración para la evaluación de las competencias genéricas en la educación básica y la enseñanza secundaria.

3.1. Los enfoques no escolares de la evaluación de una competencia situacional

Evaluación de las competencias situacionales

En el mundo del trabajo, una competencia situacional se evalúa principalmente en el puesto de trabajo. Lo mismo sucede con las pruebas profesionales. Se basan en una situación. En la literatura anglófona, se encuentran bajo los títulos de "tareas complejas" (*complex tasks*), "evaluación del desempeño" (*performance assessment*) (Meyer, 1992; Popham, 2002, 2006; Speers, 2008) "evaluación en un contexto" (*context-based assessment*), "evaluación auténtica" (*authentic assessment*) (Archbald y Newman, 1989; Cumming y Maxwell, 1999; Wiggins, 1993).

Varios autores sitúan los tipos de evaluación en un eje de creciente complejidad, que van desde el *restricted performance* (desempeño limitado) al desempeño extendido *extended performance* (Wiggins, 1998; Gronlund, 1999; Linn y Miller, 2005; Popham, 1998; Roussel, 2014). En un eje de la complejidad, estas últimas se acercan a la evaluación auténtica. Se aplican tanto al contexto profesional como al contexto escolar o académico.

La literatura francófona incluye algunas de estas nociones: se encuentran sobre todo bajo las rúbricas de "tareas complejas" (*complex tasks*) (Scallon, 2004; Tardif, 2006; Roegiers, 2010). La atención se centra en el carácter novedoso de la situación de evaluación y el carácter progresivo de la evaluación de competencias (Beckers, 2002; Rey, 2007). En formación profesional, también se están desarrollando conceptos similares: la evaluación orientada a actuar con competencia, pero también la evaluación de las competencias colectivas (Le Boterf, 2006).

3.2. Los enfoques escolares de la evaluación de una competencia situacional

Situaciones de integración

Si la modalidad de evaluación de una competencia situacional en el puesto de trabajo, por supuesto, versa sobre uno cuando se trata de evaluar la competencia situacional en el contexto de una actividad profesional o incluso de la formación profesional (sobre todo durante unas prácticas), no es adecuada como tal para evaluar la competencia situacional en la educación en general, debido a que el uso de una situación de evaluación auténtica es raramente posible. La masificación de los estudios no permite evaluar sobre el terreno la competencia de "buscar trabajo" o la competencia para "resolver un problema matemático que requiere la utilización de las cuatro operaciones fundamentales". El uso de situaciones de integración supera esta dificultad en parte.

Es sobre todo en la literatura francófona donde se encuentra la noción de "situación de integración" (De Ketele, 1996; Roegiers, 2010). Esta noción se puede asociar al concepto de *extended performance*. Cuando no se puede utilizar una situación profesional "auténtica", hay que hacer que la persona que hay que evaluar enfrente una situación compleja próxima a una situación profesional que se le pedirá que trate o, en su defecto, un **estudio de caso**. Ejemplos: la competencia "analizar un balance financiero" al someter a la persona a un balance financiero, la competencia "planificar las actividades de un servicio", dándole un contexto e información para procesar con el fin de planificar las actividades.

Estas situaciones tienen otra función, diferente (pero complementaria) que las situaciones utilizadas para el aprendizaje de recursos: las situaciones didácticas o las *learning tasks* (situaciones de aprendizaje).

En la práctica, el punto de partida para el diseño curricular es el hecho de que se considera una competencia situacional (terminal) como parte de un perfil de egreso medible del estudiante. Por lo tanto, la secuencia de etapas es la siguiente:

Etapa 1. Formular algunas competencias terminales disciplinarias o interdisciplinarias.

Etapa 2. Para cada competencia retenida, delinear algunas situaciones de integración que se espera que los estudiantes traten de forma independiente al final del ciclo de aprendizaje.

Etapa 3. Desarrollar (en clase) competencias genéricas y recursos (conocimientos, saber hacer, capacidades) según modalidades variadas, activas y adecuadas.

Etapa 4. Reservar períodos (por ejemplo, dos semanas cada ocho semanas) durante los que el estudiante tenga que resolver, en la medida de lo posible de forma individual, una u otra situación de integración correspondiente al perfil de egreso (y por lo tanto a las competencias definidas).

Etapa 5. Preparar — con fines de certificación — una prueba con una o dos situaciones de integración nuevas, de la misma familia que las que tuvo que resolver en la etapa 4, es decir, el mismo nivel de dificultad y complejidad.

3.3. Las dificultades metodológicas de la evaluación de competencias "situacionales"

El desarrollo y la evaluación de las competencias situacionales en la escuela plantean una serie de cuestiones de pertinencia, validez, viabilidad y fiabilidad.

Su pertinencia

La principal ventaja de estas evaluaciones es ser pertinente, es decir, apuntar directamente a las tareas que el estudiante tendrá que realizar. Cuando pueden acercarse a una evaluación auténtica, las evaluaciones son de gran pertinencia, ya que lo que se evalúa se parece a la actividad que hay que ejercer. Cuando no es posible usar una evaluación auténtica, se pueden utilizar situaciones de integración. El uso de situaciones de integración sin duda reduce la pertinencia de las pruebas en comparación con una evaluación auténtica, pero aún mantiene el nivel de pertinencia en un muy buen nivel en comparación con la evaluación tradicional basada en el retorno de conocimientos o la simple aplicación de un concepto.

Su validez

La validez de una situación de integración está vinculada a varios factores.

Un factor que juega positivamente a favor de la validez de una prueba en cuanto a la situación de integración es el hecho de que los recursos (conocimientos, saber hacer, capacidades) se prueban en una situación, lo que hace que la información recopilada sea más consistente. Por ejemplo, se puede determinar si un estudiante entiende el concepto de oligarquía si debe movilizarlo en una situación y justificar su uso mejor que si se le pregunta sobre el concepto de oligarquía.

Otros factores están relacionados con la prueba realizada. En primer lugar, el tipo de situación de integración a que se somete a los estudiantes: ¿el estudiante está obligado a movilizar recursos básicos en lugar de recursos secundarios? Es decir, ¿los recursos que el estudiante debe movilizar son aspectos centrales de la competencia para verificar o no? De hecho, el tratamiento de una situación de integración requiere seleccionar una situación contextualizada y, por lo tanto, particular. Existe entonces una variabilidad reducida en el muestreo de los recursos, incluso si podemos diseñar las pruebas con el fin de orientar los recursos más importantes, por ejemplo, mediante el uso de situaciones emblemáticas (Perrenoud, 1997).

Otro factor es la calidad del tratamiento de estos recursos requerido por el estudiante: ¿es una articulación de conocimientos y saber hacer lo que se le pide y no una simple yuxtaposición de conocimientos y saber hacer?

Un tercer factor de validez está relacionado con la naturaleza sin precedentes de la situación de integración, sobre todo cuando, para algunas disciplinas, el número de situaciones de integración es limitado. Por tanto, existe el riesgo de que, en algún momento, una situación propuesta a un estudiante no sea inédita.

Por todas estas razones, podemos decir que la validez de una situación de integración "simulada" es buena, aunque no sea óptima.

Su viabilidad

Las principales limitaciones para la práctica de situaciones de integración tienen problemas de tiempo (y por tanto de viabilidad): el tiempo que requieren para 1) el diseño; 2) la realización; y 3) la corrección de la prueba.

Su fiabilidad

En cuanto a la fiabilidad, hay una ventaja significativa en los estudios de casos, pruebas profesionales y todas las situaciones de integración en general, ya que el estudiante o candidato se somete a un tratamiento singular de la complejidad: la producción del estudiante es única, por lo que el fraude es difícil.

Por el contrario, las situaciones de integración plantean otro problema relacionado con la fiabilidad: la corrección de las copias. De hecho, para estas pruebas constituidas por preguntas abiertas, existe una brecha significativa entre diferentes correctores ("acuerdo de inter-correctores"), a pesar de la utilización de criterios e indicadores. Los especialistas sitúan desde hace mucho tiempo esta brecha en alrededor de un 15% a un 30% (Laugier y Weinberg, 1938), lo cual no ha sido negado hasta la fecha.

En conclusión, la fuerza de las pruebas profesionales y similares (estudios de casos) radica en el hecho de que tienen sentido, pero con modalidades a veces pesadas e imprecisas. Presentan ciertas debilidades que son la mayoría en cuanto a la validez y la viabilidad.

3.4. Los enfoques no escolares de la evaluación de una competencia genérica

Hemos visto que el mundo de la empresa ha desarrollado durante mucho tiempo una amplia variedad de dispositivos y herramientas para evaluar las competencias genéricas. Se trata esencialmente de pruebas psico-técnicas.

Las pruebas psico-técnicas se basan en una evaluación conjunta de las diferentes capacidades del individuo: las habilidades numéricas, lógicas y verbales, pero también el razonamiento cognitivo, el juicio situacional, el sentido de la observación, del análisis, de la síntesis, la capacidad para distinguir lo esencial de lo accesorio, la creatividad, etc.

Hay tres tipos:

- las pruebas de inteligencia, que miden la capacidad de analizar una situación, de adaptarse a una nueva situación o un nuevo entorno, de considerar las limitaciones inéditas, de encontrar soluciones a un problema, que todavía prueban la viveza o reactividad (Wechsler, Cattell, etc.);
- los cuestionarios de personalidad, que miden la capacidad de la persona para ser asertivo, conocer sus fortalezas y limitaciones, y entrar en relación unas con otras (inteligencia de sí mismo y de los demás);

- las pruebas proyectivas, que tratan de describir la personalidad, los patrones de acción, su estructura, su organización (por ejemplo, el test de Rorschach, en el que hay que interpretar manchas de tinta).

Estas pruebas tratan de identificar a las personas que tienen la inteligencia de las situaciones, en todo el sentido de la palabra: una inteligencia formal, relacional, creativa, etc., y que por lo tanto tienen más éxito que otros en general, sin tener en cuenta las tareas específicas que le sean asignadas. Desarrolladas inicialmente para tratar de medir la inteligencia (prueba de Binet y Simon en 1912), se han desarrollado desde el decenio de 1960 y se utilizan en la gestión de los recursos humanos en las empresas (Avanzani, 1999).

Su gran ventaja es la gran cantidad de información que pueden procesar casi al instante, y ofrecen la posibilidad de comparar resultados y perfiles. Se puede decir en este sentido que su viabilidad es apreciable, aunque a veces el gran número de preguntas que las componen las hacen indigesta a ojos de los candidatos.

3.5. Los enfoques escolares de la evaluación de una competencia genérica

Las competencias genéricas a menudo son evaluadas a través de una opinión subjetiva dada por el docente, pero no son objeto de procedimientos sistemáticos. Son los momentos de la evaluación formativa los que ofrecen especialmente la oportunidad de evaluarlas (Legendre, 2001). Sin embargo, hay algunos avances en una evaluación más sistemática de ciertas competencias transversales, tales como la competencia "aprender a aprender" y la competencia de ciudadanía del País Vasco (España)³⁶, o las competencias relacionadas con el procesamiento de información en Nueva Zelanda³⁷.

3.6. Las dificultades metodológicas de la evaluación de competencias genéricas

Su pertinencia

La principal limitación de pruebas psicotécnicas es su limitada pertinencia cuando se trata de evaluar una competencia genérica dirigida, ya que evalúan varias cosas de manera difusa, incluidos elementos que no son pertinentes. No hay una medición externa de la capacidad genérica para ver con la que se puedan comparar los resultados de la prueba psico-técnica. Ciertamente, esta naturaleza difusa de la evaluación es lógica, ya que, ya en nivel de diseño, el vínculo entre las preguntas realizadas y la competencia que hay que evaluar no se ha establecido, pero es molesto si desea establecer una cartografía específica de competencias del candidato. Por ejemplo, se puede fallar en pruebas de memoria visual o memoria léxica aun siendo muy competente en organización o gestión de proyectos. En particular, si uno se refiere a las inteligencias múltiples de Gardner (1983; 2006³⁸) y otras obras que las completan (Kincheloe, J. L., 2004), algunas formas de inteligencia se dirigen de manera preponderante, como la inteligencia lógica (abstracta) o la inteligencia espacial, y otras formas lo son de manera más tenue, como la inteligencia naturalista ecológica.

Su validez

Dado el objetivo que persiguen, estas pruebas son relativamente válidas, en el sentido de que el equilibrio de los diferentes temas se ha estudiado cuidadosamente para llegar a un perfil global. Por el contrario, las preguntas no prueban aspectos en situación: no porque un candidato diga que haría

³⁶ ISEI / IVEI (Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa), Bilbao.

³⁷ New Zealand Council for Educational Research : Essential skills assessments (www.nzcer.org)

³⁸ Gardner (2008) para la traducción al francés.

X en una situación hipotética, hará X cuando efectivamente se enfrente a la situación. Por otra parte, las preguntas no se dirigen a los aspectos centrales de una competencia en particular, ya que no buscan evaluar una competencia específica, sino circunscribir un perfil general. Esta falta de pertinencia y validez está relacionada especialmente con el hecho de que no se puede conectar experimentalmente el éxito en las pruebas y el dominio de las competencias en una situación real.

Por lo tanto, esta es más una evaluación de la personalidad, del potencial global de una persona que una evaluación de una competencia profesional. Esto tiene dos consecuencias. En primer lugar, están más orientados hacia la evaluación de cuadros (ejecutivos) y dirigentes que hacia la evaluación de profesionales. A menudo son selectivos: es razonable la hipótesis de que el hecho de presentar a los candidatos cuestionarios tan amplios es una fuente muy importante de fracasos en las pruebas de selección y contratación.

Su fiabilidad

En cuanto a la fiabilidad, el nivel es variable; está esencialmente ligado a cuán en serio se lo toma la persona evaluada, y al desafío que supone la evaluación para ella. Por ejemplo, cuando no hay ningún desafío y preguntamos a los estudiantes dos veces la misma pregunta de opción múltiple en un cuestionario (con un intervalo de, por ejemplo, una página), a menudo dan una respuesta diferente que la primera vez: este es el caso, a veces, para la mitad de los estudiantes.

3.7. Pistas para una evaluación simplificada de determinadas competencias genéricas

¿Cuál es el problema?

Quién dice evaluación simplificada de competencias genéricas dice en especial "evaluación a través de preguntas de opción múltiple".

El problema es que, cuando se presenta al estudiante una pregunta de opción múltiple sobre las capitales del mundo o un acontecimiento histórico, es razonable inferir de él que domine o no este contenido académico. Pero cuando presento a los estudiantes una pregunta de opción múltiple sobre la organización de una tarea, ¿puedo decir que, porque el estudiante ha respondido correctamente, ha adquirido la competencia de aprender a aprender? En otras palabras, ¿qué demuestra que las preguntas que, como diseñador de pruebas, *pensaba que evaluaban* la competencia de aprender a aprender, *realmente evalúan esta competencia* y no otra cosa?

Cuestionarios que ponen a prueba las competencias genéricas en la escuela

Como hemos visto anteriormente, están emergiendo iniciativas interesantes para evaluar competencias genéricas en diferentes lugares. Se comienza a producir cuestionarios para evaluar la competencia de aprender a aprender, la competencia ciudadana o la competencia de buscar y procesar la información.

Sin embargo, esto plantea un problema metodológico: como los ítems no están relacionados con prestaciones complejas del estudiante conectadas a la competencia genérica que se quiere evaluar, ¿cómo asegurarse de que es la competencia de ciudadanía o de aprender a aprender la que se evalúa y no otra cosa como, por ejemplo, la competencia de comprender un enunciado en el idioma en el que aparece la pregunta? Uno puede sin duda estudiar la correlación que existe entre el rendimiento de un estudiante en un cuestionario de "aprender a aprender" o "ciudadanía", por un lado, y otra prueba de comprensión lectora, y observar si los resultados de estos dos tipos de pruebas son relativamente independientes. Pero, ¿cómo determinar a qué se puede atribuir la parte de varianza común entre las dos pruebas?

Otro enfoque de la evaluación de las competencias en la escuela

En este sentido, un grupo de investigadores acaba de adoptar un enfoque innovador, por ahora centrado principalmente en las competencias genéricas de naturaleza cognitiva³⁹. Se basa en el hallazgo de que la evaluación de las competencias situacionales, por pertinente que sea, requiere tiempo para diseñar las pruebas, tiempo para la corrección de las copias, y está sujeta a la subjetividad de los correctores (véase más arriba).

La pregunta de investigación es la siguiente: ¿es posible, estudiando cuidadosamente los componentes de una competencia situacional, evaluar por separado con la ayuda de preguntas fáciles y rápidas para corregir, de elección múltiple, trabajando con márgenes de error inferiores que a los que uno se enfrenta cuando se producen y corrigen producciones del estudiante complejas?

Si se confirman los resultados de la investigación, este avance permitiría, en primer lugar, relacionar los logros complejos de los estudiantes con los componentes de la competencia especificada, pero también, a través de análisis estadísticos avanzados, relacionar los componentes entre ellos.

Las competencias genéricas son componentes importantes de estas competencias situacionales, como hemos visto anteriormente. Así, indirectamente esta metodología permitiría evaluar competencias genéricas, conectándolas a situaciones complejas.

Este trabajo sólo se puede lograr mediante la vinculación de un gran número de elementos entre sí y poniendo, por una parte, en relación los unos con los otros (validez interna) y, por otra parte, en relación con logros complejos de los estudiantes (validez externa).

Este mismo principio podría inspirar un dispositivo de evaluación de competencias genéricas socioemocionales, lo que podría entonces estar vinculado a las evaluaciones de competencias genéricas ya realizadas mediante cuestionarios (véase arriba).

Conclusión

En conclusión podemos decir que la evaluación de competencias en el mundo de la enseñanza se está desarrollando. Si la evaluación del saber hacer ha sido durante mucho tiempo objeto de dispositivos y herramientas de evaluación confirmadas, hay más y más formas para llevar a cabo una evaluación de competencias genéricas y competencias situacionales con la pertinencia, la validez y la fiabilidad que requieren, garantizando la viabilidad, cuatro elementos indispensables en el contexto actual de la educación para todos y un enfoque curricular comprehensivo.

39 Hallissescrl.

Bibliografía

- Archbald, D. and Newmann, F. 1989. The Functions of Assessment and the Nature of Authentic Academic Achievement. Berlak (ed.), *Assessing Achievement: Toward the development of a New Science of Educational Testing*. Buffalo, NY: SUNY Press.
- Aschbacher, P. R. 1991. *Alternative Assessment: State Activity, Interest, and Concerns*. Los Angeles, CA: UCLA Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing.
<http://www.cse.ucla.edu/products/Reports/TR322.pdf> (Accessed 1 July 2015.)
- Avanzani, G. 1999. *Alfred Binet*. Paris: PUF.
- Barroso, J. 2000. Autonomie et modes de régulation locale dans le système éducatif. *Revue française de pédagogie*, n°130, janvier-février 2000, pp. 57-71.
http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_2000_num_130_1_1053 (Accessed 1 July 2015.)
- Beckers, J. 2002. *Développer et évaluer des compétences à l'école: vers plus d'efficacité et d'équité*. Bruxelles: Labor.
- Bernard, H. and Fontaine F. 1982. *Les Questions à Choix Multiple. Guide Pratique pour la Rédaction, L'analyse et la Correction*. Montréal, Service pédagogique de l'Université de Montréal, 166 p.
- Bloom, B.S., Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H. and Kratwohl, D.R. 1969. *Taxonomie des Objectifs Pédagogiques*. Tome 1: Domaine Cognitif. Montréal : Les Entreprises Éducation Nouvelle.
- Bouvy, T. and Warnier, L. 2011. *Document de synthèse sur les QCM*. Louvain-la-Neuve: IPM.
<http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/ipm/documents/vademecumQCM-V2.pdf> (Accessed 1 July 2015.)
- Braslavsky, C. 2001. *La Prise en Compte de l'Interculturel dans les Curricula* [Taking the Intercultural into Account in the Curricula]. Geneva : UNESCO-IBE, 2001.
- Broadfoot, P. 2000. Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé : l'État évaluateur. *Revue Française de Pédagogie*, n°130, janvier-février 2000, pp. 43-55.
http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_2000_num_130_1_1052 (Accessed 1 July 2015.)
- Century, D. N. 2002. *Alternative and Traditional Assessment: Their Comparative Impact on Students' Attitudes and Science Learning Outcomes. An Exploratory Study*. Pennsylvania: Temple University. <http://adsabs.harvard.edu/abs/2002PhDT.....92C> (Accessed 1 July 2015.)
- Claeys Bouuaert, M. 2014. *L'Éducation Émotionnelle de la Maternelle au Lycée*. Editions Souffle d'Or.
- Clayton, B. and Blom, K., Meyers, D., Bateman, A. 2003. *Assessing and Certifying Generic Skills. What is Happening in Vocational Education and Training?* Australian National Training Authority.
- CONFEMEN. 2012. *La Diversification de l'Offre Éducative au Regard des Grands Défis de l'École de Demain*. Document de réflexion et d'orientation pour la 55^e session ministérielle. Dakar: CONFEMEN. <http://www.confemen.org/wp-content/uploads/2013/04/DRO-diversification.pdf> (Accessed 1 July 2015.)
- Cumming, J. J., and Maxwell, G. S. 1999. Contextualizing authentic assessment. *Assessment in Education*, 6(2), pp. 177–194.
http://www98.griffith.edu.au/dspace/bitstream/handle/10072/10921/Authentic_Assessment.pdf?sequence=1 (Accessed 1 July 2015.)
- De Ketele, J.-M. 1994. *Les Différents Types de Question D'Évaluation et la Manière de Les Formuler*. Louvain-la-Neuve.

- De Ketele, J.-M. 1996. L'évaluation des acquis scolaires : quoi ? Pourquoi ? Pour quoi ? *Revue Tunisienne des Sciences de l'Éducation*, 23, pp. 17-36.
- D'Hainaut, L. 1977, 3e édition 1983. *Des Fins aux Objectifs*. Paris-Bruxelles: Nathan-Labor.
- Duru-Bellat, M. and Bydanova, L. 2011. Structure des systèmes éducatifs et inégalités sociales de performance. In V. Dupriez & N. Mons, *Les politiques d'accountability, du changement institutionnel aux transformations locales. Revue d'Education comparée*, n°5, pp. 157-186.
- Gardner, H. 1983. *Frames of Mind: the Theory of Multiple Intelligence*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. 2006. *Multiple Intelligences: New Horizons in Theory and Practice*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. 2008. *Les Intelligences Multiples : la Théorie qui Bouleverse nos Idées Reçues*. Paris : Retz.
- Gilles, J.-L. 2003. *Smart, Consignes Concernant les Degrés de Certitude*. Liège, Université de Liège www.smart.ulg.ac.be/smartweb/outils/guess/ (Accessed 1 July 2015.)
- Goleman, D. 1995. *Emotional Intelligence: Why it can Matter More Than IQ*. Bloomsbury Publishing PLC, New edition (1996).
- Gronlund, N. E. 1999. *Assessment of Student Achievement*. Boston: Allyn and Bacon.
- Grossman, D. 2008. Democracy, citizenship education and inclusion: a multi-dimensional approach. *Prospects*, Vol. XXXVIII, n°1, mars 2008, pp. 35-46. <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11125-008-9054-1> (Accessed 1 July 2015.)
- Gulikers, J. T. J., Bastiaens, T. J. and Kirschner, P. A. 2004. A five-dimensional framework for authentic assessment. *Educational Technology Research and Development*, 52(3), 67. <https://racetothetopvolusia.wikispaces.com/file/view/A+Five+Dimensional+Framework+for+Authentic+Assessment.pdf> (Accessed 1 July 2015.)
- Hartog, P. and Rhodes, E. 1935. *An Examination of Examinations*. Londres: Mac Millan.
- Hayton, G. and Wagner, Z. M. 1998. Performance assessment in vocational education and training. *Australian and New Zealand Journal of Vocational Education Research*, 6(1), pp. 69-85. <http://vital.new.voced.edu.au/vital/access/services/Download/ngv:28557/SOURCE2> (Accessed 1 July 2015.)
- Helgøy, I. and Homme, A.D. 2011. Individual or collective responses to accountability policies. A comparative study of teacher professionalism in Norway and Sweden. In V. Dupriez & N. Mons, *Les politiques d'accountability, du changement institutionnel aux transformations locales. Revue d'Education Comparée*, n°5, pp. 107-131.
- Jacobs, L. C. 2004. *How to Write Better Tests: a Handbook for Improving Test Construction Skills*. Indiana University Bloomington Evaluation Services & Testing. http://www.indiana.edu/~best/write_better_tests.shtml (Accessed 1 July 2015.)
- Jonnaert, Ph. (Dir.) 2010. Approche par situations – Matrice du traitement compétent d'une situation. *Cahiers de la CUDC*, (1010)5, numéro thématique.
- Keunho, Ly. 2014. Competency-based curriculum and curriculum autonomy in the Republic of Korea. *IBE Working Papers on curriculums issues*, n°12. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Working_Papers/curriculum_development_KoreaRep_ibewpci_12_eng.pdf (Accessed 1 July 2015.)
- Kincheloe, Joe L., ed. 2004. *Multiple Intelligences Reconsidered*. Counterpoints v. 278. New York: Peter Lang.
- Laugier, H. and Weinberg, D. 1938. *Recherche sur la Solidarité et L'interdépendance des Aptitudes Intellectuelles d'Après les Notes des Examens Ecrits du Baccalauréat*. Paris: Chantenay.

- Le Boterf, G. 2008. Des cursus professionnalisant ou par compétences: enjeux, craintes et modalités. *Actualité de la Formation Permanente*, n°209. <http://www.guyleboterf-conseil.com/Approcheparcompetencesuniversites.pdf> (Accessed 1 July 2015.)
- Le Boterf, G. 2006 (5^e Ed.). *Ingénierie et Evaluation des Compétences*. Paris: éditions d'organisation.
- Le Boterf, G. 2006. *Professionnaliser, le Modèle de Navigation Professionnelle*. Paris: Editions d'organisation.
- Le Boterf, G. 1995. *De la Compétence : Essai sur un Attracteur Étrange*. Paris: Editions d'Organisation.
- Leclercq, D. 1986. *La Conception des Questions à Choix Multiple*. Bruxelles: Labor
- Letor, C. and Vandenberghe, V. 2003. L'Accès aux Compétences est-il plus (In)Équitable que l'Accès aux Savoirs Traditionnels ? *Les cahiers du GIRSEF*, Louvain-la-Neuve, n°25, novembre 2003. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00603508/document> (Accessed 1 July 2015.)
- Leung, K.-C., Leung, F. K. S. and Zuo, H. 2013. *A Study of Assessment Alignment to Generic Skills in Hong Kong New Senior Secondary Mathematics Education: Objectives, Issues, and Challenges*. <http://www.eee.hku.hk/research/doc/tr/TR-2013-001.pdf> (Accessed 1 July 2015.)
- Lidz, C. 1991. *Practitioner's Guide to Dynamic Assessment*. New York: Guilford Press.
- Linn, R. L. and Gronlund, E. N. 2000 (8^e Ed.). *Measurement and Assessment in Teaching*. Upper Saddle River: Merrill Prentice-Hall
- Linn, R. L. and Miller, M. D. 2005. *Measurement and Assessment in Teaching*. New Jersey: Upper Saddle River, N.J.: Pearson/Merril Prentice Hall.
- Maden, J. and Taylor, M. 2001. Developing and Implementing Authentic Oral Assessment Instruments. Présenté à l'Annual TESOL Conference, St-Louis.
- Marchessault, L. 2004. *La Planification Pédagogique dans le Contexte d'une Approche par Compétences: Analyse des Représentations d'Enseignantes et d'Enseignants en Formation Professionnelle*. Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Maroy, C. 2011. Accountability et confiance dans l'institution scolaire. In V. Dupriez & N. Mons, Les politiques d'accountability, du changement institutionnel aux transformations locales. *Revue d'Education comparée*, n°5, pp. 132-156.
- Maroy, C. 2008. *Régulation Post-Bureautique des Systèmes d'Enseignement et Travail Enseignant*. Conférence au 20^e colloque de l'ADMEE-Europe, Genève, université, 9-11 janvier 2008.
- Meirieu, P. 2001. *Éduquer à l'environnement : Pourquoi ? Comment ? Du Monde-Objet au Monde-Projet*. Conférence donnée lors du Congrès international Planet'ère, UNESCO, novembre 2001. http://www.meirieu.com/ARTICLES/MONDE%20OBJET_PROJET-RTF.pdf (Accessed 1 July 2015.)
- Meyer, C. A. 1992. What's the difference between *authentic* and *performance* assessment? *Educational Leadership*, 49, pp. 39-40. http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_199205_meyer.pdf (Accessed 1 July 2015.)
- Miled, M. 2011. Contextualiser l'Élaboration d'un Curriculum de Français Langue Seconde : Quelques Fondements Epistémologiques et Méthodologiques. http://www.bief.be/index.php?presentation/notre_equipe/mohamed_miled&s=2&rs=7&uid=62&lg=fr
- Mintah, J. K. 2001. *Authentic Assessment in Physical Education: Prevalence of Use and Perceived Impact on Students' Self-Concept, Motivation, and Skill Achievement*. Iowa: University of

Northern Iowa.

- Mons, N. 2007. *Les Nouvelles Politiques Éducatives*. Paris: PUF.
- Moon, T. R., Brighton, C. M., Callahan, C. M. and Robinson, A. 2005. Development of Authentic Assessments for the Middle School Classroom. *Journal of secondary gifted education*, 16(2-3), pp. 119-135. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ698321.pdf> (Accessed 1 July 2015.)
- Morin, E. 1999. *Les Sept Savoirs Nécessaires à l'Éducation du Futur*. Paris: Éditions du Seuil.
- Opertti, R. and Belalcázar, C. 2008. Tendances de l'éducation pour l'inclusion aux niveaux régional et interrégional : problématiques et enjeux. *Prospects*, Vol. XXXVIII, n°1, mars 2008, pp. 149-179.
- Opertti, R., Brady, J., and Duncombe, L. 2011. *Interregional Discussions Around Inclusive Curriculum and Teachers in Light of the 48th International Conference on Education*. IBE/UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002147/214724e.pdf> (Accessed 1 July 2015.)
- Organisation Internationale du travail. 2010. *Rapport sur le Travail dans le Monde 2010 : d'une Crise à l'Autre ?* Institut International d'Études Sociales. http://www.ilo.org/public/french/bureau/inst/research/summary_f.pdf (Accessed 1 July 2015.)
- Organisation Internationale du travail (2013). *Rapport sur le Travail dans le Monde 2013 : restaurer le tissu économique et social*. Institut International d'Études Sociales. http://www.ilo.ch/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/documents/publication/wcms_215115.pdf (Accessed 1 July 2015.)
- Paquay, L. 2012. Continuité et Avancées dans la Recherche sur la Formation des Enseignants. *Les cahiers de recherche du Girsef*, N°90, Louvain-la-Neuve, mai 2012. https://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/cahier_90_Paquay_final.pdf (Accessed 1 July 2015.)
- Périsset, D. 2008. *De l'Accommodation des Enseignants aux Effets des Nouvelles Politiques Éducatives: Une étude de Cas*. Communication présentée dans le cadre du colloque international « Efficacité et Équité en Éducation », Rennes, 9-12 novembre 2008. http://www.unige.ch/fapse/life/textes/perisset_a2008_01.pdf (Accessed 1 July 2015.)
- Perrenoud, Ph. 1997. *Construire des Compétences dès l'École*. Paris: ESF.
- Popham, W. J. 2000 (3^e ed). *Modern Educational Measurement: Practical Guidelines for Educational Leaders*. Boston: Allyn and Bacon.
- Popham, W. J. 2000 (3^e ed). *Classroom Assessment: What Teachers Need to Know*. Boston: Allyn and Bacon.
- Popham, W. J. 2006. *Assessment for Educational Leaders*. Montréal: Pearson Education.
- Rey, B. 2007. Pourquoi l'école s'obstine-t-elle à vouloir faire acquérir des savoirs ? In M. Durand et M. Fabre (Éds.) *Les Situations de Formation entre Savoirs, Problèmes et Activités*. Paris: l'Harmattan.
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A. and Kahn, S. 2003. *Les Compétences à l'École: Apprentissage et Évaluation*. Bruxelles: De Boeck.
- Roegiers, X. 2004. *L'École et l'Évaluation: Des Situations pour Évaluer les Compétences des Élèves*. Bruxelles: De Boeck.
- Roegiers, X. 2006. ¿Se Puede Aprender a Bucear Antes de Saber Nadar? Los Desafíos Actuales de la Reforma Curricular. *IBE Working Papers on curriculums issues*, n°6, August 2006, http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/News_documents/2007/0710Guat

- [emalaCity/Desafios_de_la_reforma_curricular.pdf](#) (Accessed 1 July 2015.)
- Roegiers, X. 2007. Curricular reforms guide schools: but, where to? *Prospects*, vol. XXXVII, no. 2, June 2007.
- Roegiers, X. 2010. *La Pédagogie de l'Intégration. Des Systèmes d'Éducation et de Formation au Cœur de nos Sociétés*. Bruxelles: De Boeck.
- Roegiers, X. 2008. L'Approche par Compétences dans les Curriculums en Afrique Francophone: Quelques Tendances. *IBE Working Papers on curriculums issues*, n°8, Mai 2008
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Working_Papers/currcomp_et_africa_ibewpci_7.pdf (Accessed 1 July 2015.)
- Roegiers, X. 2010. *La Pédagogie de l'intégration : des Systèmes d'Éducation et de Formation au Cœur de nos Sociétés*. Bruxelles: De Boeck.
- Roubaud, N. 2012. *Accompagner des Ados en Rupture Scolaire*. Bruxelles: De Boeck.
- Scallon, G. 2004. *L'Évaluation des Apprentissages dans une Approche par Compétences*. Saint-Laurent: Éditions du renouveau pédagogique.
- Sebaganwa, A. 2013. Introducing complex situations in primary education: their impact on student's results in terms of efficiency. *International Journal of Education*, Vol, 5 N° 3.
- Serres, M. 2011. Petite Poucette. Séance solennelle « Les nouveaux défis de l'éducation » Mardi 1^{er} Mars. Académie Française.
- Speers, J. F. 2008. *Design and Utilization of Performance Assessment by Vocational Educators*. Doctorat en éducation, Illinois State University, Normal.
- Tao, X., Yu, J. and Xia, L. 2013. Model construction of key competencies of students in compulsory education period. *Journal of Beijing Normal University (Social Sciences)*, 2013, vol. 1.
<http://wkxb.bnu.edu.cn/EN/abstract/abstract99.shtml> (Accessed 1 July 2015.)
- Tardif, J. 2006. *L'Évaluation des Compétences. Documenter le Parcours de Développement*. Montréal: Chenelière Éducation.
- UNESCO. 2012. *Éducation aux Droits de l'homme dans les Systèmes d'Enseignement Primaire et Secondaire : Guide d'Auto-Evaluation à l'Intention des Gouvernements*. Nations Unies, Haut Commissariat aux droits de l'homme.
http://www.ohchr.org/Documents/Publications/SelfAssessmentGuideforGovernments_fr.pdf (Accessed 1 July 2015.)
- Vincke, G. 2013. Plateforme Etests. <http://sourceforge.net/projects/etests/> (Accessed 1 July 2015.)
- Wechsler, D. 1958. *The Measurement and Appraisal of Adult Intelligence*. Baltimore: The Williams & Wilkins Company.
- Weil, P. 2002. *L'art de Vivre en Paix*. Editions UNESCO/Unipaix.
- Wiggins, G. P. 1993. *Assessing Student Performance*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Wiggins, G. P. 1998. *Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wilber, K. 2008. *Le Livre de la Vision Intégrale*. Interéditions
- Writing multiple-choice questions that demand critical thinking. 2002. University of Oregon Teaching Effectiveness Program
<http://tep.uoregon.edu/resources/assessment/multiplechoicequestions/sometechniques.html> (Accessed 1 July 2015.)