

Evaluación con fines pedagógicos *versus* certificación. Evaluación de competencias en la educación superior

Jaime Jiménez Cuanalo

DOCENTE EN LA MAESTRÍA EN ARTES

UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO

Correo electrónico: cuanalo@hotmail.com



RESUMEN

Nuestro objeto de estudio es el concepto de evaluación, que es muy extenso, pero en este trabajo se circunscribe a cómo debe ser la evaluación dentro de la educación profesional basada en competencias. Se examinan aquí las condiciones para su implementación. El trabajo identifica dos tipos de evaluación en este contexto: formativa y certificativa. Se explican la naturaleza y las funciones que cada uno debe cumplir, así como las condiciones para su implementación. Nuestro trabajo concluye que las diferencias entre ambos tipos de evaluación deberán responder y ajustarse al aspecto teleológico de cada una; en tanto que la formativa responde a los intereses del alumno y al objetivo de lograr la competencia, la segunda a los intereses de la sociedad y, en particular, el destinatario de los servicios profesionales del egresado con el objetivo de protegerlo contra la incompetencia.

Palabras clave: evaluación, competencias, certificación, evaluación formativa, calificación.

ABSTRACT

Our object of study is the concept of evaluation, which is very extensive, but in this paper is circumscribed to the problem of: how should evaluation be in the context of a professional education based in competency? We examine here the conditions for the implementation of evaluation in the context of competency based education. Our work identifies two kinds of evaluation given in this context: formative and certificative. The nature and ends of each kinds is explained as well as the conditions for their implementation. Our paper concludes that the differences between the two kinds of evaluation respond to and should conform to the teleological aspect of each; as far as formative evaluation follows the interests of the student and aim to achieve competency, whilst the second follows the interests of society at large and, particularly, of the future user of the students professional services aiming to protect this user against incompetence.

Key words: evaluation, competency, certification, formative evaluation, qualification.

Desde su inserción en los sistemas educativos, particularmente los europeos, y a partir del trabajo de autores como Philippe Perrenaud, el sistema educativo ha tratado de implementar una educación basada en competencias; sin embargo, como se ha dicho reiteradamente, los avances educativos de las últimas décadas se han centrado mayormente en el *cómo* y no tanto en el *qué* enseñar. Esto resulta incompatible con la aproximación por competencias donde, a pesar del énfasis que los mexicanos tendemos a dar a la forma, lo importante no es ni el lenguaje de formulación ni cualquier otro aspecto formal:

El lenguaje de las competencias invade los programas, pero a menudo sólo es un traje nuevo con el que se visten ya sean las facultades de la inteligencia más antiguas, ya sean los saberes eruditos enseñados desde siempre (Perrenoud, 2010a: 61).

Ni siquiera el aspecto técnico es lo más relevante, sino de manera muy concreta el *qué* de la enseñanza en sí, y este *qué* no se refiere específicamente a los contenidos:

La definición de competencia tiene muchos significados. Personalmente, definiré una competencia como una capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos pero no se reduce a ellos (Perrenoud, 2010: 7).

Esto implica que un diseño curricular y una evaluación de competencias basada en catálogos de conocimientos y/o en teorías y técnicas pedagógicas resultarán tanto inadecuadas como inútiles si no están íntimamente asociadas a las disciplinas que informan el ejercicio profesional del que se trate. Como lo explica el propio Perrenoud:

Se comprende que esta modalidad de trabajo exige un dominio mayor de la disciplina y de lo que Develay [1992] denomina la matriz disciplinaria, dicho de otro modo, sus temas fundamentales, que

la constituyen y la organizan como tal, en un cerco con relación a las disciplinas vecinas (Perrenoud, 2010: 78).

Para entender las implicaciones de esta intimidad con las disciplinas, con respecto a la evaluación de las competencias profesionales, sirve el ejemplo del médico:

Las competencias clínicas de un médico van mucho más allá de una memorización segura y de recordar oportunamente las teorías pertinentes, al menos cada vez que la situación sale de la rutina y exige relacionar, interpretar, interpolar, inferir, inventar; en suma, realizar operaciones mentales complejas cuya organización sólo puede construirse en la realidad, de acuerdo a saberes y esquemas del experto, así como según su visión de la situación (Perrenoud, 2010: 8-9).

Para complicar la cuestión de la evaluación en una educación enfocada a lograr competencias, éstas no sólo implican datos o conocimientos y acciones o habilidades, sino también actitudes:

Hay que agregar que la pericia supone actitudes y posturas mentales, una curiosidad y una pasión, una búsqueda de sentido, las ganas de formar lazos, una relación de tiempo, una forma de unir la intuición con la razón, la prudencia y la audacia, que son, a la vez, producto de la formación y de la experiencia (Perrenoud, 2010: 10).

Sin embargo, la cuestión no es irresoluble ni mucho menos. El diseño de instrumentos de evaluación de competencias debe seguir simplemente las mismas pautas que el diseño de las competencias mismas:

Por lo tanto, la construcción de competencias es inseparable de la formación de modelos de movilización de conocimientos de manera adecuada, en tiempo real, al servicio de una acción eficaz (Perrenoud, 2010: 11).

De modo que toda evaluación que auténticamente corresponda a una competencia y no solamente utilice el lenguaje de las competencias para disfrazar una evaluación tradicional de las facultades o erudición tradicionales tiene que ser una evaluación de la ejecución de la competencia, de la movilización adecuada de conocimientos en tiempo real al servicio de una acción eficaz. La relación entre la construcción de competencias profesionales en la escuela y el ejercicio profesional se da precisamente en torno al concepto de calificación, tan controvertido en la pedagogía contemporánea.

En el campo profesional, nadie discute que los practicantes deben ser capaces de “hacer cosas difíciles”, que pasan por una formación. La noción de calificación ha permitido pensar, durante largo tiempo, las exigencias de los puestos de trabajo y las disposiciones requeridas de quienes los ocupan (Perrenoud, 2010: 14)

Y es precisamente por el rechazo al concepto de calificación y su percepción —injustificada—, como opuesta al de evaluación, que es necesario reconsiderar la totalidad del concepto de evaluación educativa, pues a pesar de que muchas instituciones, particularmente en México, insisten en que todo está bien o incluso “mejor”, hay muchos de los participantes reales en el proceso educativo que no lo perciben de la misma manera:

Las esperanzas despertadas por la democratización de la enseñanza han sido disipadas: se envía más jóvenes a estudiar por más tiempo, pero ¿son ellos más tolerantes, más responsables, más capaces que sus mayores de actuar y vivir mejor juntos? ¿Y qué decir de aquellos que, a pesar de las políticas ambiciosas, salen de la escuela sin ninguna calificación, casi iletrados (Bentolila, 1996), respecto de los que el fracaso escolar ha convencido de su indignidad cultural y entregado a la miseria del mundo, la cesantía o los empleos precarios de una sociedad dual? (Perrenoud, 2010: 17)

Este tema se relaciona de manera íntima con la evaluación y la calificación, y aunque la segunda es

rechazada en la teoría, es parte fundamental del sistema educativo. De otra manera no se entendería el énfasis puesto en la obtención de un título profesional y la frase tan común en las aulas de formación profesional hoy en día: “Sólo vengo por el papel”, mientras que el fracaso de la evaluación devalúa ese mismo “papel”.

La carrera para obtener un diploma pierde su conveniencia de acuerdo con la desvalorización de los títulos y la escasez de empleos, pero abandonarla conduciría a riesgos mayores. La trampa escolar (Berthelot, 1983) se cerró sobre casi todas las familias; los adultos ejercen una presión cada vez más grande sobre los jóvenes, que creen cada vez menos en que el triunfo escolar los protegerá de las dificultades de la existencia. Entonces, se pide a la escuela que instruya a una juventud cuya adhesión al proceso de escolarización ya no está asegurada (Perrenoud, 2010: 17-18).

Así, una evaluación estelar en la escuela, recompensada con una supuesta “calificación” en forma no solamente de diploma o título, sino muchas veces de una mención honorífica o algo similar, choca en el mundo real con la incompetencia del egresado y el hecho innegable de que no está calificado para ejercer una función profesional. El resultado es la pérdida de fe en el sistema educativo, que nos lleva a asistir a la escuela profesional “sólo por el papel”. De modo que, en lugar de enfrascarnos en discusiones interminables sobre el lenguaje y el formato de los documentos que consignan el diseño curricular en la educación basada en competencias, debemos hacerlo en la determinación precisa de competencias útiles y compatibles con el ejercicio profesional en condiciones reales y en el diseño de sistemas de evaluación y calificación coherentes con dichas competencias. Aquí entra en juego un concepto fundamental para la conciliación entre la evaluación escolar y la evaluación de la competencia o incompetencia que se da en el ejercicio profesional: el concepto de certificación:

[...] hoy ya no se debería enseñar sin perseguir objetivos claros, que se puedan comunicar a los estudiantes

y sin evaluar regularmente, con los estudiantes, su grado de realización; primero, de acuerdo a fines de regulación (evaluación formativa), luego, cuando no queda más tiempo de enseñanza-aprendizaje, de acuerdo a fines de certificación (Perrenoud, 2010: 23).

En cuanto a la evaluación formativa, no debe ser de la competencia, sino de los avances hacia la adquisición de la competencia, y por lo tanto deberá variar a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje conforme a los progresos en la constitución de la competencia, pues no se adquiere súbitamente o “de golpe”, como acota el propio Perrenoud:

Sin embargo, ninguna competencia se da desde el principio; las potencialidades del individuo sólo se transforman en competencias efectivas según los aprendizajes, que no se producen espontáneamente, por ejemplo, de acuerdo a una maduración del sistema nervioso, y no se realizan en el mismo grado en cada ser humano (Perrenoud, 2010: 25).

Esta evaluación de tipo formativo tiene la misión principal de medir la distancia para la adquisición cabal de la competencia, identificar obstáculos y áreas de oportunidad para la mejoría o avance, con la finalidad de implementar los planes que permitan acelerar y lograr el arribo a la competencia. La evaluación con fines de certificación, por otra parte, no puede consistir sino en la ejecución en condiciones reales de tiempo, modo, recursos y circunstancias de la competencia, pues la competencia es una medida estándar, por debajo de la cual se sitúa la incompetencia y por encima de la cual se encuentra la excelencia. No existe la “casi competencia” o la “semicompetencia”, no puede por lo tanto evaluarse la capacidad, potencialidad o posibilidad de actuar de manera competente en el futuro o de actuar de manera competente en otras circunstancias.

Cada uno debe aprender a hablar, aunque sea genéticamente capaz de hacerlo. Las competencias, en el sentido como serán tratadas aquí, son adquisiciones,

aprendizajes contruidos, y no potencialidades de la especie (Perrenoud, 2010: 25).

Debemos hacer énfasis en que la evaluación para efectos de certificación de estos aprendizajes efectivamente adquiridos, de estas competencias actuantes, no puede darse con base en la ponderación de actividades académicas realizadas durante el periodo, sino en la resolución de problemas pertinentes, relevantes a la profesión, en el contexto del ejercicio profesional real. El tradicional “examen” que mide la capacidad de recordar datos en un contexto académico de nada sirve respecto a una competencia que se expresa como una reinención o reestructuración de los conocimientos, más que como un simple repertorio a recordar.

En una conversación, nadie sabe, en general, qué frase pronunciará un minuto más tarde, ni qué gesto hará. Ni las palabras, ni los actos se sacarán de un repertorio predefinido, donde éstos supuestamente estarían esperando que se les fuera a buscar. Un ser humano no tiene necesidad de conservar, en su posesión, un gran libro que contenga todas las oraciones que podría necesitar decir “un día”. Su inmensa capacidad de invención hace que este repertorio sea inútil. La competencia, tal como la concibe Chomsky, sería esta capacidad de improvisar y de inventar continuamente algo nuevo, sin recurrir a una lista preestablecida (Perrenoud, 2010: 25).

En otro contexto, no podríamos decir que un aspirante a cirujano es competente para realizar determinada intervención quirúrgica porque ha asistido regular y puntualmente al hospital, porque ha hecho algún examen de conocimientos sobre la realización de dicho procedimiento o porque puede realizarlo cuando se encuentra solo o cuando lo realiza sobre un cadáver o un muñeco pero es incapaz de hacerlo en un quirófano real, rodeado del personal normal que debe asistirlo, con un paciente vivo que sufre dolor y que se encuentra constantemente en riesgo; es decir, si no puede hacer su trabajo en las circunstancias normales, con el estrés

que normalmente conllevan o con las condiciones incómodas que sean inevitables, entonces es incompetente, y ésta es la única evaluación que procede. Es decir, la evaluación de competencias, para efectos de certificación, debe ser siempre y en todo caso de tipo problemático, porque es la única manera en la que puede observarse la competencia.

En la escuela, los alumnos aprenden formas de conjugar, hechos históricos, geografía, reglas gramaticales, leyes físicas, procedimientos, algoritmos, por ejemplo, para realizar una división por escrito o resolver una ecuación de segundo grado. Sin embargo, ¿saben en qué circunstancias y en qué momento aplicar estos conocimientos? Una competencia se reconoce al relacionar de manera adecuada los conocimientos previos con un problema (Perrenoud, 2010: 40).

Ahora bien, aunque la evaluación con fines didácticos y la evaluación para certificación son dos cosas distintas, ambas tienen relación. La evaluación para efectos de certificación, particularmente en la enseñanza profesional, tiene como objetivo garantizar a la comunidad la calidad de los servicios ofrecidos por los profesionales, garantizar al usuario que su proveedor de servicios es competente. La evaluación con fines didácticos está dirigida al estudiante y tiene como objetivo fundamental ayudar mediante el diagnóstico a la toma de acciones, decisiones y formulación de planes de trabajo para la mejor y más pronta implementación de la competencia buscada. Pero la certificación cumple, de forma adicional, con un fin pedagógico, pues provee el *para qué*, identificado por las neurociencias como requisito fundamental para la retención y recuperación del conocimiento en el mediano y largo plazo. Perrenoud nos dice a este respecto:



Evaluación con fines pedagógicos versus certificación. Evaluación de competencias en la educación superior • 15
Jaime Jiménez Cuanalo. *Didac* 68 (2016): 11-18

Si este aprendizaje no se asocia a una o varias prácticas sociales susceptibles de tener sentido para los alumnos, éste será rápidamente olvidado, considerado como uno de los obstáculos por franquear para obtener un diploma, no como una competencia que debe ser manejada para dominar las situaciones de la vida (Perrenoud, 2010: 56).

En el caso de la formación para el ejercicio de una profesión, cuáles podrían ser éstas prácticas sociales susceptibles de tener sentido para los alumnos si no precisamente las prácticas que integran su futuro ejercicio profesional. Si la aproximación por competencias al proceso de enseñanza-aprendizaje representa necesariamente un proceso educativo con base en el problema, la certificación de competencias deberá también serlo, si somos congruentes.

En cuanto a la evaluación certificativa, ésta debe inevitablemente ejercerse también en el marco de situaciones complejas, del mismo tipo que las situaciones de enseñanza-aprendizaje. En la medida en que las formas de evaluación certificativa influyen considerablemente, el trabajo escolar cotidiano y las estrategias de los alumnos, una evaluación centrada en conocimientos descontextualizados arruinaría todo enfoque por competencias... *Los únicos "exámenes de competencias" que valen casi no se parecen a lo que uno conoce: un conjunto de estudiantes esforzándose simultáneamente, pero cada uno para sí mismo, en una tarea de lápiz y papel estandarizada, optimizada para facilitar las correcciones y la nota. Una evaluación a través de situaciones de solución de problemas sólo puede pasar por el cumplimiento individual de una práctica, en el marco de una tarea* [Perrenoud, 1997c] (Perrenoud, 2010: 86).

La implementación de un sistema educativo orientado a las competencias tiene importantes consecuencias sobre la identidad y práctica profesional del docente, que incluyen, entre otras, algunas relacionadas con la evaluación.

Una vez más, resulta importante volver a señalar la diferencia entre las evaluaciones formativa y certificativa. Resulta sobre todo fundamental que el docente tenga esto en mente y claro en cada punto del proceso educativo y que una vez terminado el curso ha concluido también la responsabilidad del profesor hacia el alumno y comienza la responsabilidad de la institución —representada, en su caso, por el profesor o por otro órgano certificador— para con la sociedad. Es fácil confundirse, como sucede con el propio Perrenoud.

Desde el punto de vista del profesor, se atenúa la diferencia entre lo formativo y lo certificativo, puesto que considera los mismos indicadores de competencias en diferentes etapas de su creación, sabiendo que al final del año escolar o del ciclo la evaluación será más bien certificativa. Queda por articular las dos lógicas de la evaluación [Perrenoud, 1997c], en que una exige confianza mientras que la otra opone al evaluador y al evaluado (Perrenoud, 2010r: 103).

Como ya señalamos, cuando se es menos que competente se es incompetente y, siempre que las competencias correspondan a cada curso, de manera articulada, dentro de la formación total de un profesional, no hay razón para que dichas competencias no puedan ser muy puntuales, de modo que no vemos la relevancia, para efectos de certificación, del desempeño durante el curso. "Este alumno ha demostrado durante el curso que puede hacer el trabajo de abogado defensor, pero al presentársele un caso real no pudo elaborar una defensa por la presión, la complejidad o cualquier otra causa, pero lo certificamos con su carpeta de evidencias". Algo así no es aceptable, a pesar de lo que dice Perrenoud sobre este asunto.

En el campo de la formación profesional y de la educación de los adultos, se completa la observación en situación al tomar en cuenta portafolios que reúnen obras o indicios de actividades acumuladas en un periodo más largo, que muestran competencias a través de algunos de sus productos. Se pueden

evocar también las memorias, informes y otras “obras maestras” que, al movilizar diversas experiencias de una larga formación, permiten hacerse una idea sintética de las competencias creadas (Perrenoud, 2010: 103).

Lo anterior sólo tendría sentido si no se certificaran las competencias específicas conforme se adquieren, sino como una competencia total, como la del médico, abogado, arquitecto, etc. En el campo de la formación profesional, sin embargo, se pueden deslindar claramente las competencias específicas que han de articularse para ir resolviendo cada aspecto del ejercicio profesional según se presente, de modo que, al certificar la competencia total o final, no es necesario “examinar” al graduado en cada aspecto particular de toda su carrera. Cada competencia puede certificarse sólo cuando un certificador imparcial ha observado al alumno resolver un problema real o un aspecto o parte de un problema real del ejercicio profesional que corresponda a la competencia buscada en condiciones similares a las que se darán en el ejercicio profesional real y con los estándares de los profesionales del ramo en ese tiempo y lugar. Y como ha señalado el propio Perrenoud, no se trata de implementar un repertorio finito de acciones o soluciones a problemas, por lo que sería imposible certificar al alumno para todas las situaciones posibles; no queda, por lo tanto, sino utilizar un sistema de muestreo a partir de problemas tipo o típicos.

Lo anterior no significa una negación lisa y llana del valor didáctico de los instrumentos arriba señalados como carpetas de evidencias, memorias, etc., sino que creemos menester mantener la distinción clara entre evaluación formativa y certificativa que el propio autor comentado propone. Todos estos instrumentos podrían ser valiosos para la evaluación formativa, porque pueden dar indicios sobre los progresos hacia una competencia, como bien lo explica el propio autor.

¿A qué evaluación remite el enfoque por competencias? *No se trata sólo de pensar en una evaluación*

formativa, aunque ésta sea indispensable en una pedagogía de situaciones-problemas o en gestiones de proyectos. Cuando los alumnos aprenden según estos pasos, se encuentran necesariamente en una situación de observación formativa, y son llevados a confrontar sus maneras de actuar y a retroalimentarse mutuamente. En este caso, la evaluación no se apoya en la experiencia, sino en los procesos en curso, de acuerdo a un conjunto de interacciones, explicaciones y vacilaciones sucesivas (Perrenoud, 2010: 103).

En conclusión, en una formación profesional basada en competencias deben implementarse dos tipos muy diferentes de evaluación: una formativa y otra para certificación. La primera destinada a ayudar a los alumnos a avanzar, identificar y vencer obstáculos, reconocer y aprovechar ventajas e identificar y desarrollar áreas de oportunidad para mejorar; mientras que la segunda está destinada a proteger a la sociedad contra la incompetencia, a garantizar la calidad de los servicios que se ofrecerán.

La evaluación formativa habrá de practicarse tan frecuentemente como sea posible durante el proceso de formación, deberá hacer énfasis en la autoevaluación y requiere que se fomente la confianza entre el docente y el alumno, de modo que este último considere al docente como un auxiliar, como alguien que lo ayudará a alcanzar su meta, que es lograr la certificación. Esta evaluación puede utilizar numerosos recursos, desde la práctica para la certificación, como los informes, carpetas de evidencias e instrumentos de diagnóstico diversos.

La evaluación para la certificación deberá ser solamente una, al final del proceso, implementada preferentemente por un tercero imparcial, y deberá consistir siempre y solamente en la ejecución de la tarea objetivo del curso, para la cual se buscó volver competente al alumno en una situación real para calificarlo de acuerdo con los estándares del ejercicio profesional en su comunidad. ■

RECOMENDACIONES PARA EL AULA

Para poder implementar una educación orientada a competencias de manera efectiva el docente deberá:

- Renunciar a estandarizar la evaluación, a ocultarse tras una equidad puramente formal, exigir y acordar a sí mismo la confianza querida para establecer un balance de competencias basado en un juicio de experto más que en un cuadro estadístico.
- Saber crear situaciones de evaluación certificativa o momentos de certificación en situaciones más amplias.
- Saber y querer involucrar a los alumnos en la evaluación de sus competencias, explicar y debatir los objetivos y los criterios, favorecer la evaluación mutua, los balances de saberes, la autoevaluación (Perrenoud, 2010q: 86-87).

REFERENCIAS

- Castillo Arredondo, Santiago y Cabrerizo Diago, Jesús. *Evaluación educativa y promoción escolar*. España: Prentice Hall, 2008
- Perrenoud, Philippe. *Construir competencias desde la escuela*. México: J. C. Sáez Editor, 1997.
- Perrenoud, Philippe. *Diez nuevas competencias para enseñar*. España: Graó, 2010.

BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

- Araujo, Ulises F. y Sastre, Genoveva (coords.). *El aprendizaje basado en problemas, una nueva perspectiva de la enseñanza en la universidad*. España: Gedisa, 2008.
- Sánchez Soler, María Dolores. *Modelos Académicos*. México: ANUIES, 1995.
- Medina, John. *Los 12 principios del cerebro*. Colombia: Norma, 2010

Recibido: 28 agosto 2015

Aceptado: 01 octubre 2015

