

La Trayectoria de las Competencias y Habilidades en Educación en Brasil: de las Evaluaciones a Gran Escala para el Aula

▮ Mary Rangel*

▮ Marcelo Siqueira Maia Vinagre Mocarzel**

▮ Maria de Fátima Barros Pimenta***

Resumo

Este estudo tem por objetivo discutir concepções e propostas de competências e habilidades, retomando também elementos da avaliação. Tendo como marco inicial a criação do Exame Nacional do Ensino Médio/ENEM, busca-se argumentar sobre a importância de percepções críticas e contextualizadas, observando-se que a definição de competências e habilidades repercute não só nas avaliações, como no perfil que se espera do ingressante no ensino superior. Do ponto de vista metodológico, este texto caracteriza-se, então, como um ensaio teórico, descritivo e argumentativo, recuperando aportes históricos e conceituais, em cuja finalização relativiza-se o descrédito em disciplinas e concorda-se com o questionamento à importação de modelos sem um diálogo partilhado com a comunidade educativa. Complementa os aportes teóricos a revisão de algumas pesquisas recentes que, num mesmo período, discutiram competências e habilidades em diversos contextos.

Palavras-chave: Competências. Habilidades. Avaliação.

Introducción

* Doctora en Educación por la Universidad Federal de Río de Janeiro– UFRJ. Profesora Titular de Didáctica de la Universidad Federal Fluminense y Profesora Titular del Área de Enseñanza–Aprendizaje de la Universidad del Estado de Río de Janeiro; E–mail: mary.rangel@lasalle.org.br.

** Cursa Doctorado en Comunicación por la Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro –PUC–Rio. Profesor de la Universidad Federal Fluminense – UFF e do UNILASALLE–RJ. E–mail: marcelomocarzel@gmail.com.

*** Cursa Doctorado en Educación Universidad Católica de Petrópolis – UCP. Coordinadora del Curso de Pedagogía del UNILASALLE–RJ; E–mail: maria.pimenta@lasalle.org.br.

Este ensayo comienza recordando que, en la década de 1990, Brasil experimentó un intenso período de reformas educacionales. Desde la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en 1990 en Jomtien, la idea de transformar las directrices educacionales se convierte en un compromiso público. En 1993, se diseñó el Plan decenal de Educación para Todos, en paralelo con la creación, por parte del Gobierno Federal, de un Plan Nacional de Educación, con algunas posibilidades de cambios sociales, lo que tuvo que esperar casi una década para suceder.

Se puede observar, también, según Saviani (2008), que la promulgación de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, en 1996, indica avances importantes en la educación brasileña, a pesar de proteger rasgos conservadores.

En 1998, el Ministerio de Educación creó el ENEM, Examen Nacional de Enseñanza Media, con el objeto de "[...] evaluar el desempeño del estudiante al final de la educación básica, para medir el desarrollo de competencias fundamentales para el pleno ejercicio de la ciudadanía "(AUSTRALIA, 1999, p. 5). A partir de la incorporación del examen de ingreso como medio de acceder a la educación superior, lo que comenzó a ocurrir en las instituciones públicas casi una década después de su creación, la idea de evaluar por competencias se disemina por las escuelas brasileñas, a partir, incluso, de los materiales didácticos que pasan a producirse.

En el documento básico del ENEM se encuentra la formulación de una Matriz de competencias, que se elaboró de la Ley de Directrices y Bases de los Parámetros Curriculares Nacionales y de las Matrices Curriculares de Referencia para el Sistema de Evaluación de la Educación Básica/SAEB, entre otros documentos. Originalmente, esta Matriz señala cinco Competencias y veintiún Habilidades relacionadas con los contenidos de la Enseñanza Media. Vale recordar, entonces, las cinco competencias, en su formulación original.

I. Dominar la norma culta de la Lengua Portuguesa y usar los lenguajes matemáticos, artísticos y científicos;

II. Construir y aplicar conceptos de las varias áreas del conocimiento para comprender fenómenos naturales, de procesos histórico-geográficos, de la producción tecnológica y de las manifestaciones artísticas.

III. Seleccionar, organizar, relacionar, interpretar datos e informaciones representados de diferentes modos, para tomar decisiones y enfrentar situaciones-problema.

IV. Relacionar informaciones, representadas de diferentes modos, y conocimientos disponibles en situaciones concretas, para construir argumentación consistente.

V. Servirse de los conocimientos desarrollados en la escuela para elaborar propuestas de intervención solidaria en la realidad, respetando los valores humanos y considerando la diversidad sociocultural. (BRASIL, 1999, p. 8).

Las cinco Competencias se traducen en objetivos generales que el estudiante debe alcanzar durante la ejecución de la prueba. Estos objetivos se relacionan con veintiuna habilidades (objetivos específicos), cuyo dominio dio lugar a la formación de competencias. En la organización de la evaluación, las veintiuna habilidades se desplegaron en 63 temas. La propuesta era que cada habilidad fuera representada por tres planteos, uno de menor complejidad, otro de grado medio y otro con un nivel mayor de dificultad.

Rápidamente las escuelas empezaron a adaptarse a este nuevo modelo de evaluación, diferente del de la selectividad que favorecía los contenidos. Hay un tipo de rediseño curricular silencioso en los sistemas educacionales; la prioridad que antes se le daba a los contenidos ahora se le da a las competencias.

Para una mejor comprensión de las ideas de competencias y habilidades, es necesario recurrir a la discusión conceptual de los términos y cómo se relacionan con la formación de los estudiantes, tanto a nivel básico, como respecto a la enseñanza superior.

Conceptos de competencia y habilidad: la posición del ENEM (Examen Nacional de Enseñanza Media) y de otros autores

Una discusión conceptual exige un análisis detallado del término estudiado y sus relaciones de sentido con conceptos relacionados. En este texto, se delimita la discusión en la esfera de las competencias y las habilidades, empezando por recordar la primera concepción asumida en el documento del ENEM:

Competencias son las modalidades estructurales de la inteligencia, o mejor, acciones y operaciones que utilizamos para establecer relaciones con y entre objetos, situaciones, fenómenos y personas que deseamos

conocer. Las habilidades derivan de las competencias adquiridas y se refieren al nivel inmediato del 'saber hacer'. Por medio de las acciones y operaciones, las habilidades se perfeccionan y se articulan, posibilitando nueva reorganización de las competencias. (BRASIL, 1999, p.7).

Esta forma de definir busca poder demostrar la caracterización específica de la competencia, que se distingue del diseño del contenido y extiende su sentido. La noción de contenido pasa a ocupar un estatus inferior en la escala de valoración del currículo y de la construcción del conocimiento. La competencia, en la formulación del ENEM, se relaciona con lo que el estudiante puede hacer con determinado contenido, cómo lo interpreta, cómo establece relaciones con los otros contenidos, cómo lo transpone a situaciones prácticas, como lo transforma.

En este sentido, es comprensible que las competencias estén estrechamente relacionadas con las operaciones cognitivas, es decir, no basta sólo "conocer" cierta información, la idea de competencia supone que se haga algo con ella, estando, por lo tanto, interconectada a la capacidad de abstraer conocimientos y transportarlos para otras esferas.

Al corroborar este pensamiento, Perrenoud (1999, p. 7) define la competencia "[...] como una capacidad de actuar eficazmente en una situación dada, basada en conocimientos, pero sin limitarse a ellos." Así, para el autor, el enfrentamiento de una situación de forma satisfactoria implica poner en acción y en acción sinérgica diversos recursos cognitivos necesarios para el desarrollo del conocimiento.

La idea de habilidad sería complementaria: para cada competencia es necesario que el estudiante desarrolle una gama de habilidades. Un ejemplo sencillo y práctico es el de la competencia para conducir un automóvil, que requiere habilidades como interpretar señales de tráfico, hacer funcionar el vehículo, poseer nociones de distancia.

Sin embargo, es importante que se tenga en cuenta que esta percepción adoptada por el ENEM, es decir, la selectividad brasileña, no es unánime, hay ejemplos de otros autores que, en la misma década del 90, atribuyen otros significados a las habilidades. Para Carroll (1993), por ejemplo, las habilidades serían factores generales de la inteligencia. Esta comprensión, por lo tanto, aunque tenga su especificidad, no se aleja mucho de lo referido por el ENEM.

Ya Mayer y Salovey (1998) oponen habilidades y competencias. Habilidad sería la potencialidad que alguien posee de realizar algo, mientras que la competencia sería un estándar de logro ya consolidado. Lo que significa que poseer la habilidad no sería garantía para conseguir realizar una tarea. *Primi et al.* (2001, p. 155) tienen la misma percepción, señalando que "[...] es posible pensar que tener la habilidad no necesariamente implica poseer la competencia".

Así, la habilidad sería una facilidad, una capacidad, una vocación para algo; para llegar a ser una competencia, sería necesario invertir en aprendizajes que favorecen el logro del dominio deseado. Este dominio sería, en sí mismo, la competencia.

En esta revisión conceptual y teórica, lo que se pretende demostrar, sobre todo, es la falta de consenso sobre el significado de competencia, asociado al de habilidad, significados que involucran la discusión del ENEM y de la preparación del estudiante para el ingreso a la universidad. Sin embargo, se entiende, también, que la complejidad conceptual se asocia a la importación del término de otras áreas del conocimiento (como administración y psicología) y, por lo tanto, puede reconocerse como algo natural la polisemia de su concepto.

Incluso etimológicamente la noción de competencia tiene matices importantes. En este sentido, Machado (2010) señala que la palabra competencia viene del griego del verbo *competere*, que significa luchar, esforzarse, por eso también puede significar competir con otro que es adversario. Cabe mencionar que el sentido clásico trata competencia como una actividad conjunta, una cooperación, sinergia, sin la idea de individualización.

En la educación, la idea de competencia se ha utilizado, básicamente, de dos maneras: a través del desarrollo de las capacidades humanas de comprensión, o simplemente como un juicio de valor, juzgándose, por lo tanto, "competentes" o "incompetentes", alumnos, docentes y quien más sea evaluado. Debido a una comprensión de esta naturaleza, es oportuno e importante observar que los análisis de la enseñanza de competencias y habilidades necesitan estar asociados a un modelo didáctico de evaluación adoptado en las escuelas, con finalidad formativa o sumativa.

Evaluación formativa

La evaluación didáctica ocurre, predominantemente, en el aula, tratando de observar lo que el estudiante ha aprendido durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este tipo de evaluación es, según la Fernandes (2009, p. 43), “[...]de responsabilidad de los docentes y de las escuelas”, es decir, diseñado por aquellos que tratan directamente con los estudiantes en su vida diaria. El autor, basado en Guba y Lincoln (1989), señala que la evaluación interna funcionó a través de cuatro generaciones y es esta cuarta generación, situada en los años 2000, que diseña nuevas formas de prácticas de aprendizaje y de evaluación.

La primera generación, a principios del siglo XX, fue la era de la evaluación como medida, en que “[...] la idea que prevalecía era que la evaluación sería una cuestión esencialmente técnica, por medio de pruebas construidas, sería posible medir con precisión e imparcialidad, el aprendizaje de los alumnos” (FERNANDES, 2009, p. 44). Esta concepción se inspiró en las pruebas mentales para medir los coeficientes de inteligencia, y, en las concepciones tayloristas¹ de eficiencia científica. En este sentido, ordenar, seleccionar y certificar serían funciones de evaluación, cuyos resultados se comparan con estándares de "normalidad" de los estudiantes. Por más que esta concepción se haya fortalecido a principios del siglo y haya sufrido, en los años siguientes, muchos planteos y propuestas de superación, sus restos todavía existen en evaluaciones actuales.

En la segunda generación, la evaluación era considerada como práctica descriptiva más allá de la mediación, con el fin de “[...] describir hasta qué punto los estudiantes alcanzan los objetivos definidos” (FERNANDES, 2009, p. 47). Este enfoque ha cobrado particular fuerza entre 1930 y 1945, involucrando, en las evaluaciones, no sólo los resultados de los estudiantes, sino también los elementos de los procesos que condujeron a los resultados. La medida deja, entonces, de ser sinónimo de evaluación y se convierte en una de sus herramientas.

La tercera generación consideraba la evaluación como juicio de valor, es decir, los evaluadores actuarían como jueces, distinguiendo lo más importante de lo menos importante de aprender y, en consecuencia, de ser evaluado. Esta perspectiva se consolidó en el contexto de la Guerra Fría, cuando la enseñanza de Ciencias y Matemáticas fue privilegiada en función de la carrera espacial que se produjo entre Estados Unidos y Unión Soviética. Es en ese momento que se distinguen, más claramente,

la evaluación formativa y la sumativa. La evaluación sumativa surge reforzada, teóricamente, por el conductismo (behaviorismo)², siendo, después, absorbida y apoyada por otras líneas teóricas.

La evaluación formativa se distingue de la sumativa, predominantemente clasificatoria y jerarquizante. La evaluación formativa sería la comprometida, no con los resultados, sino con la mejora de los procesos de los aprendizajes, aunque, dependiendo del modo e intenciones con que se la aplica, pueda asumir características clasificatorias.

Sin negar la importancia de la evaluación formativa, es preciso subrayar siempre que la evaluación (en sus distintos conceptos y funciones) es una actividad eminentemente social, parte de un amplio conjunto de relaciones. Por lo tanto, dependiendo de las redes en que se entretaje, incluso la evaluación formativa puede funcionar bajo una perspectiva predominantemente técnica y vinculada a la perspectiva clasificatoria. (ESTEBAN, 2008, p. 11).

Entonces se puede entender que la evaluación formativa no es "redentora", pues se puede utilizar como una herramienta de medición y clasificación. Para un tipo de proceso de acompañamiento de los aprendizajes y ayuda para el desarrollo del conocimiento, la evaluación formativa debe estar alineada con las prácticas emancipadoras, teniendo, así, el efecto esperado con relación a los estudiantes.

La cuarta generación es una propuesta de Guba y Lincoln (1989) considerada por Fernandes (2009, p. 55-56). Esta propuesta busca trascender las limitaciones de las tres generaciones anteriores, priorizando una evaluación receptiva, identificada como basada, epistemológicamente, en principios guiados por parámetros como los siguientes:

-el poder de evaluar debe ser compartido entre profesores y estudiantes y otros actores, con una variedad de técnicas, estrategias e instrumentos;

-La evaluación se debe integrar a las prácticas de enseñanza-aprendizaje; el modo privilegiado de monitoreo de los procesos de aprendizaje debe ser la evaluación formativa;

- La atención al *feedback* (retroalimentación) es esencial para acompañar el proceso y las dificultades de los alumnos;

-La ayuda en el desarrollo del aprendizaje es indispensable;

-Tener en cuenta el contexto, la negociación, el interés de los participantes, la construcción social del conocimiento y los procesos cognitivos, sociales y culturales de la clase;

-Se consideran métodos predominantemente cualitativos, sin excluir los cuantitativos (FERNANDES, 2009)

Se puede, entonces, entender que la evaluación escolar es un punto de partida en busca de la calidad social y pedagógica de las actividades didácticas que se concretizan en el aula. Combatir la calidad estandarizada o la obsesión por la eficacia o eficiencia, en los términos de SACRISTÁN (2009), requiere evitar, preliminarmente, la propuesta centrada en medidas y resultados.

Sobre la evaluación externa, se basa en el aporte de Macintosh (1990 *apud* SACRISTÁN, 2007, p. 318), quien considera que "[...] la evaluación externa se caracteriza por ser realizada por personas que no se relacionan directamente con el objeto de la evaluación, ni con los alumnos, con el objetivo de servir al diagnóstico de amplias muestras de sujetos, o para seleccionarlos".

La evaluación externa (o a gran escala) ha ganado cada vez más espacio en las políticas gubernamentales, tanto en Brasil, como en otros países. Los resultados de pruebas nacionales e internacionales alcanzaron el estatus de “reveladores” del panorama cualitativo de la educación, incluyendo la consideración a las notas de los alumnos en exámenes como el PISA³ - Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes, reconocido como “retrato fiel” de la calidad de la educación, convirtiéndose, así, referencia de valor, tanto para la sociedad, como para órganos gubernamentales.

De tal modo, las evaluaciones a gran escala pasan a atraer mucha atención en las agendas de políticas públicas en el área educacional. Grandes inversiones se hacen en los exámenes como el ENEM y la Prueba Brasil. Por más que tengan objetivos aparentemente distintos, lo resultante es común: los sistemas y las escuelas son clasificados y comparados. En dicho sentido, Greaney y Kellaghan (2011) lo declaran así:

El desarrollo de la capacidad nacional y evaluación ha permitido que los ministerios de la Educación – como parte de su función gestora – describan los niveles nacionales de rendimiento, especialmente en las principales áreas temáticas, y comparen los niveles de aprovechamiento de los principales subgrupos (tales como chicos y chicas, grupos étnicos, alumnos de escuelas rurales y urbanas, alumnos de escuelas públicas y

particulares). Adicionalmente, esto ofrece evidencias que les permiten a los ministerios apoyar o refutar afirmaciones de que, a lo largo del tiempo, los modelos de rendimiento de los alumnos suben o bajan. (GREANEY; KELLAGHAN, 2011, p.2).

Documentos del Banco Mundial/BM subrayan la función comparativa y descriptiva de las evaluaciones a gran escala, correspondiendo, en Fernandes (2009), a los modelos de la primera y segunda generaciones, que, en verdad, se asocian al modelo taylorista de producción.

³ PISA: *Programme for International Student Assessment*, lanzado en 1997 por el OCDE, para evaluar sistemas educacionales en el mundo cada tres años. Evaluando competencias de alumnos en matemáticas, ciencias y lectura. Hoy cerca de 70 países usan las notas del PISA como referencia de calidad (PISA, 1997).

De acuerdo con el enfoque del BM, según Greaney y Kellaghan (2011, p. 10), "[...] todas las evaluaciones nacionales buscan respuestas para una o más de las siguientes preguntas":

- ¿Cómo está el aprendizaje de los alumnos en el sistema educacional?
- ¿Existen evidencias de puntos fuertes y flojos en el conocimiento y en las habilidades de los alumnos?
- ¿Existen disparidades entre diferentes grupos sociales dentro de la población del país?
- ¿Con qué factores se asocia el rendimiento de los alumnos?
- ¿Se cumplen los modelos o patrones establecidos por el gobierno para abastecimiento de recursos?
- ¿El aprovechamiento o rendimiento de los alumnos ha cambiado a lo largo del tiempo?

Aunque no se pueda absolutizar la crítica a indagaciones de tal tipo, es importante reconocer la complejidad de procesos que busquen responderlas, uniformizando las escuelas y promoviendo competencias entre ellas. Para dicho aspecto, es oportuno considerar Santos (2008, p. 37), cuando llama de "simplificaciones abusivas" las tentativas de medir, comparar, interpretar y generalizar resultados como si fueran un retrato fiel de la calidad de la escuela o del sistema.

La pretendida científicidad de los números no hace más que enmascarar una realidad compleja. El tratamiento estadístico posterior funcionará con la inflexibilidad de los programas matemáticos, pero difícilmente

podrá reflejar la realidad viva, compleja y multiforme imposible de encerrar en los guarismos. (SANTOS, 2008, p. 38).

La crítica de Santos es la misma de autores como Afonso (2009), Esteban (2008), Fernandes (2009) y Torres (2000), aproximándose en la observación de que los números ignoran la realidad social, la complejidad de la vida cotidiana, las diversas habilidades desarrolladas por los alumnos en los aspectos sociales, culturales y políticos, a través de un modelo estandarizado de calidad tecnicista. Se trata, por lo tanto, de un proyecto educacional sin reparto de poder: lo que debe evaluarse es definido, y los alumnos son evaluados dentro de esos modelos o patrones.

Sacristán (2009), acorde con esa crítica, cuestiona la propuesta taylorista para la educación, en la cual el alumno es tratado no sólo como cliente, sino como materia-prima de un proceso fabril de producción de modelos. Dicha crítica ya había sido hecha en obra anterior:

El control de afuera, a pesar de lo que anuncia, no cumple con el objetivo de igualar las oportunidades entre las escuelas de diferente calidad. De cualquier forma, serviría para detectar la desigualdad, pero no para evaluar el nivel de los que obtengan resultados más bajos. Al marcar idénticas exigencias para todos, se tornan fácilmente favorecedores de los mejor equipados por el tipo de rendimiento que se estimula desde afuera (SACRISTÁN, 2007, p. 32).

Lo que, en verdad, importa subrayar es un proyecto de calidad no sólo técnica, sino también social, compartido por la comunidad educativa. Fernandes (2009) se refiere a ese compartir como “triangulación de actores”. En dicha triangulación, los actores del proceso pedagógico se unen y cambian en la implementación de ese proceso, asumiendo todos sus elementos con un mismo escopo de emancipación social, considerando que se puede clasificar sin jerarquizar, así como se puede tener criterios que orientan las acciones sin subalternizar. Se puede, entonces, convivir con los patrones de excelencia, lo que Fernandes (2009) designa como estándar, sin transformar la educación en un proyecto de simple verificación de resultados superficiales, generalizando evaluaciones de sujetos y escuelas. En tal dirección de análisis, se hace oportuna la interlocución con investigadores contemporáneos que subsidian la discusión actual de competencias y habilidades y su influencia en procesos de formación y evaluación de alumnos.

Investigaciones contemporáneas sobre competencias y habilidades

Los conceptos de competencia y habilidades se usan en diversos contextos educativos. Su fuerza y diseminación se pueden observar a partir de un estudio de investigaciones realizadas en los años recientes sobre el tema. La multiplicidad de relaciones que se hacen entre los conceptos y los distintos aspectos educativos muestra la polivalencia de los conceptos.

En el interés de observar elementos de producción académica reciente, se hizo la lectura de algunas investigaciones que, en un mismo período, discutieron competencias y habilidades en diversos contextos, cursos, niveles de enseñanza (superior y media) y enfoques temáticos, todos contemplando, en común, la perspectiva social de la formación de los alumnos.

Con tal interés, entre cuarenta y ocho estudios, todos incluidos en 2012 y disponibles en bibliotecas universitarias, se eligieron, según el interés temático y teórico de este estudio y la interacción pretendida con los autores, tres tesis y una disertación producidas, en el mismo año, en diferentes contextos. Cabe recordar que en muchas bases de datos, éstos fueron los trabajos más actuales a los que se pudo acceder, así como fueron seleccionadas investigaciones que, aunque no tratan directamente del tema de este artículo, demuestran cómo los conceptos son difundidos en distintas áreas del conocimiento, como enfermería, ingeniería, letras y otros. Así, se presenta, a seguir, una síntesis descriptiva de cada estudio, seguido de algunas consideraciones.

Comienza con Baptista (2012), que focaliza “Las propuestas curriculares para la formación inicial de los enfermeros: aproximaciones y alejamiento de la directriz curricular nacional”. La autora subraya, en las Directrices, la consideración al sistema brasileño, el trabajo en equipo y la atención integral a la salud. Con interés, las Directrices subrayan la importancia de que se desarrollan competencias y habilidades generales y específicas, necesarias a la formación de un profesional generalista con visión amplia, social y consideración humana de los planteos de la salud. Sin embargo, desde 2001, año de publicación de las Directrices, aunque hubiera interés de la comunidad académica en atenderlas, la implementación generó dificultades, especialmente sobre la concepción y práctica de la formación por competencias, así como sobre la utilización de metodologías activas.

En la interlocución pretendida con el autor, se destaca que los datos del estudio de Baptista (2012) originan reflexiones sobre la comprensión no sólo del sentido, sino de la aplicación didáctica y curricular de la enseñanza por competencias, lo que sugiere también pensar en alternativas como la de cursos de formación docente, que promuevan un mayor perfeccionamiento conceptual y metodológico.

Bristot (2012) discute el “Desarrollo de un modelo de gestión educacional de evaluación aplicado a la enseñanza media técnica-profesional dirigido a mejorar la calidad en la industria de modelaje de cerámica”. Se verificó, en la gestión educacional de una escuela que ofrece ese nivel de enseñanza, el empleo de una metodología de evaluación pautada en valores referentes a competencias y habilidades personales, relacionales, productivas y cognitivas. Se pudo verificar que el modelo de gestión orientado por el escopo de formar alumnos competentes para acciones y relaciones en el contexto laboral proporcionó contribuciones al desarrollo de los alumnos y a su actuación en la escuela y en el sector industrial.

Es interesante observar, en el estudio de Bristot (2012), que los propósitos que orientaron la gestión educacional y la evaluación fueron de matiz relacional, productiva y cognitiva, para alcanzar mejor rendimiento en el contexto escolar y en el laboral, para los cuales los alumnos habían sido preparados, realizándose, por lo tanto, esos dos contextos como referencias a la definición de competencias y habilidades a ser desarrolladas en la enseñanza.

El estudio, por lo tanto, trae una discusión actual, ubicada en la enseñanza media técnica, un refuerzo a la comprensión de los procesos gestores y evaluativos, orientados por la definición de competencias y habilidades formuladas según el perfil profesional del alumno, solicitado para acceder al ambiente profesional, subrayando los parámetros externos que determinan ese perfil y los criterios de evaluación.

Melchior (2012) investiga “Competencias y habilidades lingüísticas exigidas en instrumentos evaluativos a gran escala, o gran escala, para ingresar a la enseñanza superior”. La investigación forma parte del Proyecto “Enseñanza de Lengua Portuguesa en Brasil y en Portugal: bases epistemológicas, objetivos y contenidos”, que tiene, entre sus focos de estudio, contenidos y métodos de evaluación destinados a un perfil adecuado al ingreso a la enseñanza superior.

Se consideran, como referencias normativas, las indicaciones de que, en la enseñanza media, la estructura curricular debe dirigirse hacia la formación de competencias y habilidades básicas de la vida ciudadana, adoptándose parámetros que superen perspectivas tecnicistas. A partir de dichas premisas, el trabajo busca identificar competencias y habilidades lingüísticas, solicitadas para resolver planteos de las pruebas de lengua portuguesa de los procesos selectivos privilegiados por la Universidad Federal de Goiás, por la Fundación para la Selectividad (FUVEST) y por el ENEM.

Los datos obtenidos por Melchior (2012) permiten deducir que la formulación de competencias y habilidades se forma no sólo por parámetros solicitados para ingresar a la Universidad, que revelan la expectativa del perfil deseado del alumno, sino también por parámetros de ciudadanía. Así, en el diálogo con Melchior (2012), se resaltan sus contribuciones al reconocimiento de valores de vivencia ciudadana a ser enfatizados en las definiciones de competencias y habilidades, aunque se pueda reconocer que dichos valores todavía necesiten mayor consideración en procesos selectivos institucionales y en los parámetros de formación de ingresantes en la enseñanza superior, sometidos previamente al ENEM.

Souza (2012) en su enfoque temático la “Docencia universitaria: representaciones sociales de las constituciones subjetivas”, ha buscado investigarlas en la universidad pública y pretende aclarar sus procesos de subjetivación. Entre las varias perspectivas de análisis del presente estudio se encuentra el de que la práctica docente recibe influencia de procesos de subjetivación, subyacentes en la formación académica, así como de la dinámica del contexto del trabajo. Esos factores influyen, incluso, en el sentido de que las representaciones de los profesores entrevistados en la investigación revelaron la consideración a valores educativos y políticos, orientados por una perspectiva crítico-social de la educación y por una mayor importancia de conocimientos y saberes que trascienden los planteos teórico-metodológicos, lo que demuestra que el trabajo docente universitario no acaba en las dinámicas del aula, sino que abarca habilidades y competencias diferenciadas.

Al dialogar con Souza (2012), con atención al enfoque de competencias y habilidades en la docencia en la enseñanza superior, se observa, así como en la tesis de Bristot (2012), situada en la enseñanza media, la consideración al aspecto relacional a ser

valorizado en la formación de los alumnos. Este aspecto es una de las contribuciones de los investigadores al énfasis de principios de formación humana a ser valorados como partes sustantivas de la educación que se realiza en varios niveles y áreas de conocimiento, en el interés de habilitar personas competentes para acciones sociales significativas. A partir de la interlocución con Souza (2012), percibiéndose afinidad con el aporte de Bristot (2012), se llega a las consideraciones finales de este estudio.

La opción de estos estudios no es eventual. Se subraya la difusión contemporánea de las competencias y habilidades en diferentes campos del saber educacional, lo que demuestra, por lo tanto, que estamos frente a una nueva forma de organización de la enseñanza y del aprendizaje, empujada y estimulada por las evaluaciones, desde que Perrenoud (1999) las trajo a luz.

Consideraciones Finales

Finalmente, se señala que, en el contexto brasileño, la popularización de las competencias y habilidades ocurrieron en la siguiente secuencia: primero, pasaron a ser “cobradas” en una evaluación a gran escala, y, después, los currículos, planes de estudio, y proyectos pedagógicos de las instituciones de enseñanza se fueron adaptando. Lo que puede comprobarse por el estado de arte de la investigación sobre competencias y habilidades: antes de este período, tales conceptos no se discutían en el área educacional.

Se cree que la evaluación por competencias puede tener significado más amplio, cuando se la vincula al propósito de emancipación, en la búsqueda de igualdad de oportunidades, sobre la pluralidad que caracteriza la democracia. En tal sentido, Machado (2010, p. 27) señala que “[...] la personalidad es, pues, el primer elemento constitutivo de la idea de competencia”, es decir, lo que distingue la competencia de un contenido es su relación con quien aprende.

También es bueno subrayar que, a pesar de reconocerse la necesidad de cambios curriculares y evaluativos, no se propone, aquí, el fin de las asignaturas. Se considera que la ciencia moderna, desde el cambio paradigmático propuesto por Galileu Galilei, evolucionó en asignaturas bien constituidas, que fueron perfeccionándose y ampliando a lo largo del tiempo. Sin embargo, es necesario tener en cuenta, en cada asignatura, las competencias necesarias para cada etapa del aprendizaje, definiendo y practicando

procesos didácticos que favorezcan su alcance y las conexiones con otras asignaturas, bajo una perspectiva de construcción del conocimiento en red.

El modelo de evaluación formativo parece contraponerse a un examen de larga escala, como el ENEM, que mide resultados objetivos, clasifica a los alumnos por medio de notas y jerarquiza saberes y escuelas. Sin embargo, por otro lado, es importante observar que el examen permite actualizaciones de los planes de estudio y valoración de la interdisciplinariedad y del razonamiento contextualizado exigido para las respuestas de los planteos.

Se concluye, entonces, reafirmando la premisa de que la acción de evaluar no significa excluir, jerarquizar, reprobar, pero puede bien conducida por propósitos emancipadores, tornarse un medio, y no un fin de los aprendizajes, incluso porque como señalan los portugueses Simões y Ralha-Simões (2015, p. 70), “[...] aunque el sujeto tenga las mayores capacidades para tener éxito en la ejecución de las tareas académicas, sólo alcanzará un nivel de realización satisfactorio cuando tenga simultáneamente una fuente de motivación”.

Referencias

AFONSO, A. J. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, [S. l.], v. 13, p. 13-29, 2009.

BAPTISTA, G. L. *As propostas curriculares para a formação inicial de enfermeiros: aproximações e distanciamentos da diretriz curricular nacional*. 2012. (Curso de Doutorado em Ciências Pneumológicas)-Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Puerto Alegre, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. *Documento básico*. Brasília, DF: INEP, 1999.

BRISTOT, V. M. *Desenvolvimento de um modelo de gestão educacional de avaliação aplicado no ensino médio / técnico – profissionalizante voltado à melhoria da qualidade na indústria de conformação de cerâmica*. 2012. (Curso de Doutorado em Engenharia de Minas, Metalúrgica e de Materiais)-Faculdade de Engenharia, Universidade do Rio Grande do Sul, Puerto Alegre, 2012.

CARROLL, J. B. *Human cognitive abilities: a survey of factor-analytic studies*. Nova Iorque: Cambridge University Press, 1993.

ESTEBAN, M. T. Silenciar a polissemia e invisibilizar os sujeitos: indagações aos discursos sobre a qualidade da educação. *Revista Portuguesa de Educação*, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 5-31, 2008.

FERNANDES, D. *Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas*. San Pablo: Editora UNESP, 2009.

GREANEY, V.; KELLAGHAN, T. *A avaliação dos níveis de desempenho educacional: pesquisas do Banco Mundial sobre avaliações de desempenho educacional*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011. v. 1.

GUBA, E; LINCOLN, Y. *Fourth generation evaluation*. Londres: Sage, 1989.

MACHADO, N. J. *Educação: competência e qualidade*. San Pablo: Escrituras, 2010.

MAYER, J.; SALOVEY, P. O que é inteligência emocional?. In: SALOVEY, P.; SLUYTER, D. J. (Org.). *Inteligência emocional na criança: aplicações na educação e no dia-a-dia*. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

MELCHIOR, F. S. *Competências e habilidades linguísticas requeridas em instrumentos avaliativos em larga escala para ingresso no ensino superior*. 2012. (Curso de Mestrado em Letras e Linguística)-Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PISA. *Programme for International Student Assessment*. [S. l.]: OCDE, 1997. Disponible en: <<http://www.oecd.org/pisa/>>. Accedido el: 12 set. 2014.

PRIMI, R. et al. Competências e habilidades cognitivas: diferentes definições dos mesmos construtos. *Psicologia: teoria e pesquisa*, v. 17, n. 2, p. 151-159, mayo-ago. 2001.

SACRISTÁN, J. G. A avaliação no ensino. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ, G. A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Puerto Alegre: Artmed, 2007.

SACRISTÁN, J. G. *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata, 2009.

SANTOS, M. Á. *Hacer visible lo cotidiano: teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akai, 2008.

SAVIANI, D. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 2008.

SKINNER, B. F. *Sobre o behaviorismo*. San Pablo: Cultrix, 1996.

SIMÕES, C. M.; RALHA-SIMÕES, H. *Triangular conceitos: desenvolvimento, maturidade, competência*. Lisboa: Edições Exlibris, 2015.

SOUZA, T. M. C. *Docência universitária: representações sociais das constituições subjetivas*. 2012. (Curso de Doutorado em Serviço Social)-Escola de Serviço Social, Universidade Estadual Paulista, San Pablo, 2012.

TAYLOR, F. W. *Princípios de administração científica*. San Pablo: Atlas, 2011.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica?: as estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. de; WARDE, M.; HADDAD, S. (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. San Pablo: Cortez, 2000.

The trajectory of competencies and skills in Education in Brazil: large-scale evaluation to the classrooms

Abstract

This study aimed to discuss the concepts and proposals of competencies and skills, also analyzing evaluation elements. From the analysis of the National High School Exam implementation, this paper seeks to discuss the importance of critical and contextualized perceptions, noting that the definition of competencies and skills affects not only the evaluations, but also the knowledge profile that is expected for newcomers in the universities.

From a methodological point of view, this text is characterized as a theoretical, descriptive and argumentative essay, recovering historical and conceptual contributions, whose completion is relativized to discrediting in school subjects and agreed with questioning the import models without a shared dialogue with the educational community. The study complements the theoretical contributions of a review of recent researches in the same period that discusses competencies and skills in different contexts.

Keywords: Competencies. Skills. Evaluation.

A Trajetória das Competências e Habilidades em Educação no Brasil: das avaliações em larga escala para as salas de aula

Resumo

Este estudo tem por objetivo discutir concepções e propostas de competências e habilidades, retomando também elementos da avaliação. Tendo como marco inicial a criação do Exame Nacional do Ensino Médio/ENEM, busca-se argumentar sobre a importância de percepções críticas e contextualizadas, observando-se que a definição de competências e habilidades repercute não só nas avaliações, como no perfil que se espera do ingressante no ensino superior. Do ponto de vista metodológico, este texto caracteriza-se, então, como um ensaio teórico, descritivo e argumentativo, recuperando aportes históricos e conceituais, em cuja finalização relativiza-se o descrédito em disciplinas e concorda-se com o questionamento à importação de modelos sem um diálogo partilhado com a comunidade educativa. Complementa os aportes teóricos a revisão de algumas pesquisas recentes que, num mesmo período, discutiram competências e habilidades em diversos contextos.

Palavras-chave: Competências. Habilidades. Avaliação.