El enfoque basado en competencias

En las artes plásticas

Bernard-André GAILLOT, profesor honorario, didácticas de las artes, Universidad de Aix-Marseille, Francia, trad. 2023

Este texto es la versión reducida, actualizada y traducida al español de un estudio sobre el “enfoque basado en competencias” presentado en Francia y en varios países francófonos desde 2008. Hace veinte años, la noción de un “núcleo común de conocimientos y habilidades” se extendió rápidamente en muchos países, alentada por la O.C.D.E.¹ luego por el Parlamento Europeo, contribuyendo inevitablemente a reescrituras más o menos radicales de los currículos escolares, así como a la revisión de ciertas técnicas de enseñanza y evaluación. Intentaremos hacer un balance proporcionando primero una visión general rápida de las principales contribuciones a este tema y luego refiriéndonos más específica y concretamente al contexto francés de la enseñanza de las artes plásticas en la escuela media y secundaria. Sucesivamente:

- 1. Evaluación: de las taxonomías a los objetivos de expresión**
- 2. Evaluar en artes plásticas**
- 3. Las artes plásticas y las competencias**
- 4. Competencias en arte en la escuela secundaria: disparidades europeas**
- 5. Competencias artísticas en la universidad**
- 6. Habilidades y estrategias académicas**
- 7. La era de las habilidades: métodos e ilusiones**

¹ *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos*, una organización internacional fundada en 1960 y ubicado en París. Las directrices de la OCDE, con el objetivo de definir cuáles podrían ser las habilidades esenciales para que un individuo "haga frente a los desafíos de la vida", confirmadas por los consejos europeos de Estocolmo (2001) y Barcelona (2002), dieron como resultado en noviembre de 2005 una propuesta de recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, presentada por la Comisión. “Competencias clave para la educación y la formación a lo largo de toda la vida”. Esta propuesta fue adoptada el 26 de septiembre de 2006. La OCDE reúne a países miembros y socios que colaboran a escala local, nacional y regional en cuestiones fundamentales de ámbito global.

La palabra “competencia” siempre ha sido de uso común pero, curiosamente, se relacionaba más con la vida cotidiana (la competencia de un tribunal, la competencia de un plomero o un médico...) que en el terreno de las adquisiciones escolares. Para limitarse a los países francófonos, la entrada denominada explícitamente "por las competencias" se inició a lo largo de la década de 1990, tanto en Bélgica (Comunidad francesa, decreto del 24 de julio de 1997) como en Quebec (2001), en Suiza francófona o Luxemburgo. En Francia, mientras que las “competencias esperadas” (con connotaciones profesionales) se detallaron durante mucho tiempo en la educación técnica y profesional, esta formulación apareció más esporádicamente en las disciplinas de la educación general. Con respecto a la enseñanza de las artes plásticas, si la palabra podía leerse bien aquí o allá durante mucho tiempo en ciertos programas (universitario 1985, bachillerato 1987...), hubo que esperar hasta 1998 (programa escuela secundaria, 3er nivel) para ver asociados ambos términos “conocimientos y destrezas” en una misma oración.

1. Evaluación : de las taxonomías a los objetivos de expresión

Se trata, por tanto, de un nuevo enfoque de la evaluación, un enfoque que, en principio, no evoca principalmente ni la nota ni el informe escolar, sino que sugiere un modo de evaluación más amplio que tiene en cuenta el largo plazo. Este cambio de punto de vista ya es antiguo aunque la calificación aún prevalece a los ojos de las familias, por lo que quizás no sea del todo inútil operar un breve recordatorio histórico, algunos momentos clave: un rápido repaso fatalmente incompleto.

En primer lugar, comencemos recordando lo que significa "**evaluar**"². Las reflexiones de orden “docimológico”³ son a la vez simples y antiguas. Son simples porque finalmente son aprehendidos como el lugar de un clarísimo cambio de perspectiva (o de filosofía): el paso o deslizamiento de la notación de un objeto producido a la evaluación de las adquisiciones reales de los alumnos. Ya son históricos porque nos hacen retroceder dos siglos. En efecto, ya en 1805, un ensayo sobre *La enseñanza de las matemáticas* denunciaba explícitamente el error de focalizar los exámenes: "Puesto que no es un esfuerzo de memoria lo que caracteriza el verdadero conocimiento en matemáticas, es erróneo que 'se utilice un examen oral y

² El lector puede consultar mi tesis doctoral (B.-A. Gaillot, 1987) o mi primer artículo disponible en línea en mi sitio: *La docimologie et après?* que data de 2004.

³ Del griego *dokimé*: calvario. La palabra fue acuñada por H. Piéron en 1922 para denominar el estudio de los exámenes.

memorístico para comprobar la capacidad de los jóvenes que se dedican al estudio de las ciencias'. Este artículo fustigó el tiempo perdido "repitiendo", la ilusión de "conocimientos adquiridos sólo para lucirse durante un solo día" y el absurdo de una educación organizada con el único fin de obtener una buena nota en el examen⁴. Observa que ya está todo dicho.

Pero volvamos a la "**evaluación**". Si la palabra es antigua (1361/1366), el término sigue siendo vago (¿no yuxtaponen los diccionarios juicio de valor, cálculo y aproximación?). La etimología nos remite al latín *evaluatio* pero también a *valere* o *valor*, donde valor se acerca a valiente (¡Corneille!), luego al antiguo francés "*valor*". Así, evaluar es estimar una fortaleza, un grado de éxito, el valor de cambio de un producto, es hacer un juicio combinando varios niveles de calidad. Para Hadji (1989, p. 24-30, 72), es el "emparejamiento de lo que existe y lo que se esperaba [...], entre la realidad y un modelo ideal", o incluso entre una actuación y los objetivos perseguidos. Los juicios de valor son *apreciaciones* (cualitativas) y no *estimaciones* (cuantitativas), sigue siendo necesario, subraya el autor, haber definido un valor: "el valor es la cualidad absoluta que sirve de criterio de juicio para apreciar un objeto, una acción o un individuo; [...] el criterio es el carácter o la propiedad de un objeto que permite hacer un juicio de valor sobre él". Apreciación que no puede dejar de conducir a la subjetividad.

Buscar una mejor evaluación en las artes plásticas lleva naturalmente a ir más allá de la simple calificación de un objeto para apreciar una amplia gama de comportamientos más auténticos. Desde esta perspectiva, parece que la evolución de la noción de competencia resuena fuertemente en las artes plásticas, siempre que se tomen en consideración algunos aspectos específicos del dominio artístico, y se tenga cautela con respecto a la confiabilidad y viabilidad de una competencia cuando se trata de una disciplina expresiva. Una comparación de diversas formulaciones basadas en competencias de los programas de artes plásticas en las escuelas secundarias de la Europa francófona revela una inspiración común, pero también descubre una gama de sensibilidades, lo que subraya la dimensión político-social de las opciones en juego. Este se desarrolla con un cuestionamiento a la valoración de los conocimientos adquiridos en la universidad, más allá de los habituales aprendizajes académicos y habilidades en el arte, y ello conduce a un debate sobre la existencia de indicadores *ontológicamente artísticos*.

⁴ . F. Lacroix, en el contexto de la creación de los principales exámenes y concursos de reclutamiento por parte de Napoleón en 1808, citado por H. Piéron (1963), *Examens et docimologie*, Paris, PUF, p. 3.

Los objetivos de este texto son enumerar y condensar algunas referencias clave sobre la evaluación académica y la noción de competencia y redesplegarlas de manera crítica para subrayar su contribución vital a la evaluación del aprendizaje en las artes en la educación superior, pero también para fomentar una comprensión específica del campo artístico. Un *enfoque basado en competencias* (EBC) no es una novedad en las artes plásticas; una vez que se pretende ir más allá del simple aprendizaje de técnicas, toda reflexión sobre la evaluación de los logros debe tener esto en cuenta. Sin embargo, ¿qué se puede esperar y qué se puede evaluar en términos de competencia en el arte? ¿Cuáles son las expectativas y en qué términos? Estas múltiples cuestiones, que aúnan el propósito y la fiabilidad de la evaluación, se abordarán aquí en cuatro etapas, desde una perspectiva franco-europea. Prima facie, es importante recordar lo que puede contribuir a una mejor evaluación en las artes plásticas. Entonces, si bien los vínculos entre las artes plásticas y la EBC son muchos, es esencial destacar lo que es *único* en el campo de las artes. Además, el cuestionamiento de las habilidades artísticas en el nivel de educación superior solo puede ocurrir con marcos de referencia desarrollados en el nivel secundario. No obstante, es evidente que el orden y la naturaleza de las preocupaciones difieren según el país, lo que lleva a sopesar las limitaciones. En cuanto a extender este enfoque a la educación superior, si bien es totalmente legítimo, también debe examinarse en sus dimensiones.

2. Evaluar en artes plásticas

Una creación plástica escolar no es una tarea a realizar ni un deber que se hace eco de una lección. Entonces, ¿qué puede representar una nota? Lo más importante es lo que acaba de ser ¿Qué hace o qué se descubre, comprende y asimila? Según una opinión ampliamente difundida, evaluar el aprendizaje en las artes plásticas no sería fácil. Siguiendo los hallazgos proporcionado por docimología general revelando asombrosas discrepancias en la apreciación de revisiones (Piéron, 1963; De Landsheere, 1971; Noizet y Caverni, 1978), investigación realizadas en artes plásticas relativas a la notación de logros plásticos escolares (Gaillot, 1987) confirman la existencia de disparidades de juicio tan fuertes como en los otros disciplinas de expresión, aunque es más fácil comparar obras simultáneamente ofrecidos para ver que para leer sucesivamente copias escritas. Además, el profesor de artes plásticas serían

sensibles a determinantes específicos que se relacionan con los parámetros plásticos de los objetos a evaluar (color, complejidad, etc.), incluso cuando estos no sean directamente relevantes en lo que se va a evaluar.

A veces resulta que una discapacidad se convierte en el mejor de los estimulantes. El mérito de estas calamitosas observaciones fue menos para contribuir a mejorar la fiabilidad de las notas que para empujar a alejarse de ellos: aparecen como el detonante de un cambio radical de cap (o de la filosofía), el paso o deslizamiento de la *notación* de un objeto producido a la *evaluación* de las habilidades realmente adquiridas por un individuo. Porque, en vista de esto, ¿no deberíamos asumir nuestra subjetividad y saber sacar las consecuencias? El propósito de la evaluación no se trata menos de comparar un desempeño con un estándar que de evaluar un proceso de formación de personas? El avance más claro de los reflejos docimológicos en las artes plásticas incide ciertamente en el cuestionamiento del valor *predictivo*, es decir, la credibilidad de los logros, la relación que es posible establecer entre *desempeño y competencia*: evaluar correctamente en artes plásticas implica evaluar “de otro modo otra cosa producida bajo otras condiciones” (Gaillot, 1987, p. 298), es decir, basar la evaluación en objetos y comportamientos *auténticos*.

La autenticidad, en el sentido de que concuerda con el proceso creativo, impone la *inversión de esquema didáctico* (Gaillot, 1997, p. 143): en artes plásticas, el aprendizaje no será validado por una tarea de certificación, se establecerá una “situación práctica” (*ibid.* p. 20) y, a partir de hecho, vamos a aprender una lección. La autenticidad es ante todo la de la producción, lo que significa decir, liberarse paulatinamente de los sujetos impuestos para aspirar a la autonomía a través de la capacidad de llevar a cabo un proyecto de autoexpresión. La autenticidad es entonces la de el alumno que organiza su trabajo solo, que habla y sabe cómo argumentar en contra de obras (producciones académicas; obras de arte), que reconsidera su enfoque y sabe nombrar sus logros. “Estas habilidades se adquieren en situaciones que constantemente requieren acción y reflexión, en la articulación de una práctica artística y la construcción de una cultura” (2008, programa de artes plásticas para la escuela secundaria francesa: 11-15 años). En Francia, el énfasis en habilidades se pueden identificar a partir de los programas de 1995-1998 que abordan estos diferentes aspectos. En cuanto a la retrospectiva *metacognitiva*, está presente en el corazón de la evaluación de habilidades. En artes plásticas durante la presentación de un *portafolio* al bachillerato francés al final del ciclo secundaria (18 años). Estos diferentes aspectos se tendrán en cuenta a la hora de enseñar superior se discutirá en la Sección 5.

3. Las artes plásticas y las competencias

Cuestionar la evaluación del aprendizaje en artes plásticas lleva a redefinir cuáles son los propósitos de tal disciplina, cuáles son sus principales objetivos, sin perder punto de vista que la hace su especificidad y la hace irreductible a las características de educación general. Lejos de las taxonomías y la pedagogía por objetivos de Bloom, la renuencia a contar las micro-actuaciones ha llevado finalmente, también aquí, a una revisión en gran medida positiva: diferenciación entre comportamiento de *respuesta* (a un estímulo) y comportamiento *operante* (es decir, ser capaz de actuar por iniciativa propia y dentro del duración), lo que coincide completamente con la diferencia aristotélica entre *poiein* y *prattein* (hacer y actuar) al que estamos tan apegados en el arte; destacando de sentido *psicomotor* y *afectivo* que el sujeto también aprende con su cuerpo (que hay aprendizaje no verbal) y que más allá de eso, la mirada también debe centrarse en el interés que podamos tener producir; destacando el *grado de exigencia* asociado a cada operación, que llevó a De Landsheere a proponer una síntesis según tres niveles: "**dominio / transferencia / expresión**" (1976, p. 235), recordando de paso el "principio de reducción" según el cual "repetir un proceso creativo ya no es creación" (*ibid.* p. 264-265) y, citando a Eisner, que toda situación exploratoria produce algo nuevo que sólo puede ser aprehendido *a posteriori*.

la noción de *competencia* se ha distanciado de los aspectos conductistas de la pedagogía por objetivos y la evolución de las definiciones es de gran interés para las disciplinas artístico. La competencia se refiere a la capacidad para resolver un problema o liderar un proyecto con éxito, pero hay una gran brecha entre la tarea estandarizada y la actividad creativa. Para tomar algunos ejemplos de la literatura en lengua francesa, una de las primeras contribuciones para arrojar luz sobre la sinergia objetivos/competencias es la de Hameline, de 1979, que define la competencia como "saber hacer que permite la implementación inmediata en de un repertorio de gestos disponibles" (p. 116), a condición de ser consciente de la mecanismos activados, para nombrarlos (metacognición) y poder reinvertirlos. Para Meirieu (1987, p. 107), una competencia disciplinar se construye cuando un sujeto implementa un *operación mental* que le permite realizar una tarea con éxito. La capacidad la metodología activada puede simplemente ser dominada (respuesta automática), pero el tema también puede trasladarlo (*descontextualizarlo*) a una nueva situación, lo que aumenta ambición (1989, pp. 26-27);

entonces competente es aquel que, por su propia iniciativa, “intenta para usar en otro lugar y de otro modo lo que allí se le enseña” (1987, p. 100). Probablemente deberíamos luego a Perrenoud (1995, 1997) las definiciones más exigentes de competencia, menos si uno se sitúa con las expectativas de un profesor de arte. Este autor enfatiza la necesidad de recurrir a un **“saber-hacer de alto nivel, que requiere la integración de múltiples recursos cognitivos en el manejo de situaciones complejas”** (1995a, p. 20-24), sobre el capacidad de movilizarlos sabiamente, lo que lo lleva a recomendar el enfoque exploratorio y el *“proyecto”* (1995b, p.6), seguido en este por Wolfs (1998, p. 15). Perrenoud se ofrece a llamar "capacidad" o "habilidad" a lo que se refiere a una operación y habilidad específica que permite dominar una categoría de situaciones complejas, movilizando diversas recursos (incluyendo conocimientos declarativos y procedimentales, habilidades, reglas y actitudes). Además, para Le Boterf, “la competencia es del orden del *saber hacer para movilizar*” (1994, p. 16), es decir, la activación de un esquema de funcionamiento que permita una dinámica y específica los recursos convocados. La década de 2000 vio a varios investigadores, incluidos Roegiers (2000), Jonnaert (2002), Tardif (2003), Scallon (2004), conservan estas mismas características, las nociones de transferencia y complejidad garantizando la capacidad de afrontar dificultades extremas y sin precedentes. Si bien las primeras definiciones se refieren principalmente a un buen saber hacer procedimental, los siguientes llamados a tomar iniciativas (incluso *creando* en el sentido de Chomsky, cuando define la competencia lingüística por su carácter creativo, a partir de cuando el aprendiz se libera de las palabras repetitivas condicionado a haber integrado un sistema de reglas que luego permite construir, crear nuevas oraciones). Todas están llamando a la entrada a través de **situaciones**: el enfoque situado, ampliamente valorado en la actualidad (Jonnaert, 2011), es inherente a las artes plásticas – todas nos invitan a centrarnos en el proceso y la conciencia *metacognitiva*.

En el arte, donde la experiencia técnica es importante, es crucial saber diferenciar los *saber-hacer* simple (saber repetir; saber rehacer) del *saber-hacer-solo*; en cuanto a la cultura, el conocimiento de las obras es inseparable de la realización de operaciones comparativas argumento personal. Niveles de exigencia que Rey, Carette, Defrance y Kahn (2003, p. 33) presentan según tres grados: la **competencia elemental** que consiste en realizar un procedimiento enumerado; la **competencia de segundo grado** que te permite elegir correctamente entre varias habilidades elementales interiorizadas para hacer frente a un nueva situación; la **competencia compleja**, la que sabe combinar varias habilidades para resolver situaciones nuevas y difíciles. Uno de los rasgos característicos de la competencia de alto

nivel es la conciencia de que debe ser capaz de adaptarse y explotarse en múltiples ocasiones: ciertamente, en artes plásticas, la competencia no puede ser la simple enumeración de una lista de capacidades verificadas, incluye la idea de *desbordamiento*, de lo contrario Vinci habría sido sólo un segundo Verrocchio. Podemos ver cuánto esta evolución hacia más requisitos resuena mejor con el campo de las artes (al menos, naturalmente, al final del ciclo secundario y en la educación superior), su *movilización* debe articularse imperativamente la novedad de cualquier proceso de expresión y ser ampliado por un saber *hacer para ir más allá*. Esto hace legítimo considerar (Gaillet, 2009) la competencia en el arte – aquí nos referimos a la competencia en cuestión de la creación – ciertamente, como se acaba de recordar, como la capacidad de movilizar y combinar en el momento de manera singular varios recursos adquiridos a través del aprendizaje y experiencia (conocimientos teóricos y procedimentales, múltiples habilidades técnicas, pero también cognitiva solicitando inteligencia divergente como la retrospectiva crítica durante el itinerario de investigación y desarrollo, cualidades personales como la curiosidad o compromiso...), ciertamente como una disposición final que puede dar lugar a la validación si se confirma, pero quedando en constante construcción y promesa de superación. Una disposición que permite afrontar tal o cual problema, conducir eficazmente tal o cual proyecto por su facultad de *improvisar* a partir de los recursos convocados (cualquier acto creativo siendo vinculados a la *asunción de riesgos* esenciales) para producir nuevos comportamientos adaptados a la resolviendo un nuevo desafío. Pero diseño frágil, también: sin situación artística no está destinado a ser repetido. **Exceso, improvisación, asunción de riesgos, singularidad:** algunos rasgos específicos que sin duda debe tenerse en cuenta.

Es claro que cualquier reflexión sobre la evaluación de los aprendizajes en las artes plásticas, desde cuando se pretende ir más allá de las simples adquisiciones técnicas, no se puede perder inducir una entrada por habilidades basadas en un *dispositivo vector de autenticidad* (incitación por una situación abierta; verbalización colectiva basada en el trabajo; relación con arte; capitalización de los conocimientos adquiridos que se informa) permitiendo luego pedir el derecho asuntos:

- *¿Está progresando el estudiante? ¿Qué más puede hacer?*
- *¿Es capaz de desarrollar y llevar a cabo un proceso creativo con medios pertinentes y controlados?*
- *¿Es capaz de nombrar lo que descubrió, comprendió, de lo que se apropió?*
- *¿Es capaz de analizar obras y emitir un juicio razonado?*

- *¿Es ahora capaz de actuar por sí mismo?*
- *¿Le gustan sus descubrimientos (práctica o cultura), se siente más implicado?*
- *¿Ha desarrollado alguna capacidad y ha revelado alguna aptitud interesante para su futuro proyecto profesional?*

Disposiciones abiertas a indicadores coyunturales que, relacionados con el avance de una secuencia de práctica, podría presentarse de acuerdo con la siguiente tabla:

Competencias y acciones indicativas relacionadas con los momentos didácticos de la secuencia

Momento didáctico	Habilidades generales ; actitudes	Habilidades activadas por el alumno o estudiante ; comportamientos indicadores
Récepcion de la propuesta	<ul style="list-style-type: none"> – Comprender y aplicar instrucciones. – Responder a una solicitud apelando a su experiencia - Para fijar objetivos – Demostrar inventiva y divergencia 	<ul style="list-style-type: none"> – Identificar el alcance de un tema y transponerlo al campo de las artes plásticas – Explorar y sopesar varias ideas – Movilice sus habilidades (lenguaje de imágenes, conocimientos técnicos e infográficos) y desarrolle un enfoque de solución – Ser autónomo en sus elecciones y abierto a la iniciativa, tomar decisiones y comprometerse
Situación de práctica	<ul style="list-style-type: none"> – Desarrollar una declaración usando lenguaje sensorial – Organízate para poner un proyecto en la forma correcta – Explotar recursos – Trabajar con método y rigor – Comprobar la relevancia de su obra - Demostrar perseverancia 	<ul style="list-style-type: none"> – Configurar un dispositivo de plástico en respuesta a las intenciones – Transponer nociones abstractas a su práctica – Utilizar y dominar técnicas, operaciones plásticas y tecnologías, incluidas herramientas informáticas, para desarrollar su respuesta – Aprovechar un fondo iconográfico – Saber tomar un descanso en su trabajo y modificar su enfoque si es necesario en el camino – Explota lo inesperado, atrévete a correr riesgos – Llevar tu proyecto hasta su finalización
Más allá de la práctica	<ul style="list-style-type: none"> – Dominar el idioma francés – Analizar un objeto de estudio – Demostrar perspectiva crítica – Hacer un buen juicio – Escuchar las palabras de los demás. – Enriquece tu cultura – Vinculación de elementos de diferentes campos - Argumentar - Se de mente abierta – Medir el aprendizaje – Dar sentido a su trabajo, mostrar interés y convicción 	<ul style="list-style-type: none"> – Expresarse de forma correcta y fluida tanto oralmente como por escrito – Describir usando la terminología apropiada – Pasa de la descripción al análisis de tu proceso creativo – Argumentar comparando la intención y la eficacia de los medios utilizados – Evaluar su trabajo y el de los demás. – Vincular a referencias artísticas, investigar, localizar, descubrir otras relacionadas con la cuestión abordada – Desarrollar tu espíritu crítico y saber construir un punto de vista personal frente a las obras – Tener un acercamiento sensible a la realidad y los hechos culturales, cultivar una actitud de curiosidad y tolerancia. – Saber nombrar los propios logros, conocer los propios defectos – Crear una ficha o portfolio archivando su obra y explicando su práctica, sus descubrimientos y sus referencias artísticas

El enfoque basado en competencias, lejos de minimizar el conocimiento, es una escuela de rigor, porque obliga a designar los aprendizajes dirigidos no según una acumulación de contenidos o tareas preconcebidas, sino en forma de capacidades *operativas*. Naturalmente, la competencia en cuestión aquí no es de ninguna manera reduccionista, no hay competencia sin saber y sin saber hacer interiorizado para reactivar. Por otro lado, se puede aprender sin ser competente. En artes plásticas, todas las habilidades técnicas, todas las referencias artísticas del estudiante, del artista, quedará en letra muerta si éste no logra confiar en ellos para responder a una solicitud de un maestro, sobre una competencia, a tal oferta de orden público o incluso a sus deseos de expresión personal. El conocimiento y las habilidades no están en competencia sino que son concomitantes. Este la preocupación por el conocimiento es esclarecedora, nos recuerda que poder nombrar precisamente lo que está en juego y los frutos esperados de una secuencia es vital para la enseñanza artes en todos los niveles. En cuanto a la vaguedad de las competencias a veces denunciadas, preferiría beneficiarse de reivindicarse, en lo que se refiere a la enseñanza artística, porque evitaría precisamente practicar una actividad de evaluación fútil que consiste en marcar elementos predefinidos en una puerta. Si es fundamental definir previamente al desarrollar la hipótesis didáctica de una secuencia cuáles son los criterios de éxito, así como las adquisiciones específicas, la evaluación debe permanecer razonablemente *abierta a lo inesperado*, la propensión a surgir siendo incongruentemente inherente al acto artístico. Paradójicamente, lo que podemos calificar la fecunda incertidumbre obliga al maestro, en cada nueva circunstancia, ante el hecho logrado, para cuestionar los comportamientos que presencia en un intento de identificar qué nueva disposición parece estar en proceso de ser adquirida, a qué precio de riesgo y con qué grado de conciencia el estudiante puede poner en palabras.

EBC no es un simple reenvasado de contenido⁵, incluso si algunos escritos nombran a veces competencia que es sólo habilidad técnica. Por un lado, el EBC presupone revisar completamente la manera de dirigir un grupo poniendo al aprendiz en una situación de actuación en sí, la evaluación de la competencia que exige la necesidad de *experimentar una situación nueva*, recomendación formulada por todos los teóricos (D'Hainaut, Meirieu, Le Boterf, Jonnaert), pero todavía muy poco seguido en el campo. Solo sinergia

⁵ En cuanto a la formulación por objetivos, a Hameline ya le preocupaba que pudiera bastar con escribir “para poder de... y ponerse las perlas del programa” (1979, p. 87). La observación también se aplica a las habilidades. Error haber insistido suficientemente en la necesidad previa de colocar al alumno en una situación de creación genuinos, algunos programas europeos (Bélgica, Luxemburgo) pueden ser erróneamente percibidos como una contradicción entre una introducción formulada en términos de habilidades y el cuerpo de contenido expresado en objetivos de dominio (Kahn, 2012).

práctica/verbalización/metacognición puede brindar esperanza para la credibilidad y viabilidad de disposiciones identificadas. Por otro lado, la EBC pretende dar *sentido* al aprendizaje mediante preocuparse por lo que valen una vez traspasado el umbral del establecimiento: ¿retienen crédito a los ojos de los estudiantes, ¿están adaptados a la realidad del mundo contemporáneo, ¿Contribuyen y cómo a consolidar el devenir adulto de los jóvenes? Esto es sin ningún sin duda uno de los mayores aportes del énfasis en las competencias: invitar a los docentes a dejar de lado ciertos conocimientos que se han vuelto obsoletos en favor de adquisiciones orientadas a futuro (Perrenoud, 2011). A menos que caiga en desuso, la enseñanza de las artes no puede dejar de ser sensible a eso.

Sin embargo, según algunos (Crahay, 2006), las dimensiones valoradas en contexto artístico (complejidad; novedad) ¿no podrían poner demasiado énfasis en la saber movilizar, pero también empujar a la aporía los temores ya expresados en el contexto general sobre la incertidumbre de las evaluaciones cuando se trata de situaciones complejas (Rey, 1996; Jonnaert, 2007) y más sobre su durabilidad? Por supuesto, las expectativas varían de una disciplina a otra: la parte dedicada a conocimientos y habilidades es más importante en música que en artes plásticas. Pero las enseñanzas artísticas nos recuerdan cuando es necesario que la evaluación sólo valora lo que se acaba de hacer, no se pretende extrapolar sobre mañana, en otro lugar o de otra manera. Porque la expresión *evaluar competencias* no está exenta de malentendido: evaluamos un desempeño y, en el mejor de los casos, esperamos que el comportamiento observado se convierte en competencia! Si bien en algunos casos la competencia puede certificar un cualificación profesional, que se puede inferir en el mundo académico es sólo del orden de la *promesa* y lo *probable*, porque el contexto escolar o universitario no coincide nunca a la perfección con la vida real y, a pesar del rigor de la sentencia dictada, nadie sabe cuánto tiempo persistirá la disposición validada, sobre todo porque cada acto artístico es único: invitación a no exigir demasiado de las habilidades. Sin embargo, si el EBC llama artes el establecimiento de una *situación de práctica auténtica* lo más cercana posible a la creación personal, asociado a la experiencia auténtica de situaciones de *verbalización socioconstructivista* que siguen y cuyos resultados son sistemáticamente explicados, incluso reformulados en un *portafolio*⁶, sin duda es bastante legítimo esperar que

⁶ En el arte, más que en las disciplinas de la escritura, la palabra hablada no puede ser suficiente para llevar la cuenta. El portafolio (digital) se ofrece como un lugar donde el alumno (el estudiante) puede recopilar sus principales obras y grabar sus logros. Por ejemplo, cada archivo puede contener la reproducción de la obra, un breve texto que establece la intenciones, informes sobre el proceso de desarrollo así como la retroalimentación evaluativa de lo realizado. Allá La presentación finaliza con un inventario de las lecciones aprendidas en esta ocasión (descubrimientos técnicos; imágenes de referencias culturales resonaron). El portafolio es en sí mismo una herramienta de formación y de asimilación. Podemos consultar sobre este tema Gaillot ([2005] 2014).

las amplias disposiciones relacionadas con la toma iniciativa, la organización del trabajo, la capacidad de adaptación, el argumento para un declive las críticas (etc.) pueden ser interiorizadas con mayor fiabilidad. Pero solo el *auténtico resurgimiento*, varias veces, en varias ocasiones y de forma natural, puede, al con el tiempo, confirmar temporalmente estas adquisiciones, lo que no puede dejar de incentivar la precaución.

4. Habilidades artísticas en la escuela secundaria: disparidades europeas

Desde la década de 2000, el interés por el EBC se ha extendido desde ascenso meteórico en muchos países europeos bajo los auspicios de la OCDE, contribuyendo conducirá inevitablemente a una reescritura más o menos radical de los currículos escolares (primaria y secundaria) así como el reexamen de ciertas técnicas de enseñanza.

Con respecto a la enseñanza de las artes en el nivel secundario en algunos países de habla francesa, el establecimiento de un marco común, lejos de unificar las formulaciones, revela por el contrario la disparidad de propósitos, lo cual es muy instructivo pero de ninguna manera sorprendente en vista de la términos utilizados para calificar la disciplina: *artes plásticas y mediáticas* en Quebec, pero *educación plástica* en Bélgica, *educación artística* en Luxemburgo, *artes plásticas (y artes visuales)* en Suiza y Francia...

Programas de educación plástica en la escuela secundaria para la Comunidad Francesa de **Bélgica** reporta competencias disciplinarias, transversales y transdisciplinarias. El programa de 1er grado de secundaria ordinaria (2000) presenta por primera vez las competencias transversal (desarrollo de la personalidad / acceso al pensamiento formal / habilidades transdisciplinario) y luego habilidades disciplinarias. Inventario de habilidades conocimientos terminales y disciplinares en secundaria general 2do y 3ro grados (2009) se afirma siguientes cinco ejes: hacer / mirar / expresarse / saber / apreciar, ampliamente detallados en competencias transversales y competencias disciplinares.

En **Luxemburgo**, la educación artística se refiere a contenidos debidamente denominados, materias tarea cuyas calificaciones se cuentan e incluyen en el promedio general. Desde 2002, se presentan las habilidades más específicas (dominio técnico, análisis

de imágenes, etc.) a otros más generales (ingenio, perseverancia, etc.). Entre 2008 y 2011, las formulaciones reforzar lo disciplinario, con el objetivo de transmitir una competencia compleja en torno la imagen según cuatro campos de acción (observar / interpretar / crear / reflexionar y argumentar) orientada al conocimiento y la comprensión del patrimonio artístico europeo, la profundización del lenguaje plástico y el fomento de la creación autónoma, la desarrollo de un sentido crítico del entorno sociocultural.

En **Suiza**, el nuevo plan de estudios Romand (2008) tiene en cuenta cinco grandes campos de capacidades transversales que conciernen a todos los campos de la formación. Este elección define los contornos de varias habilidades fundamentales, que cruzan al mismo tiempo áreas de aprendizaje y educación en su conjunto. Las dos primeras habilidades transversales son más de orden social y las tres últimas más de orden individual (las colaboración / comunicación / proceso reflexivo y pensamiento crítico / pensamiento creativo / estrategias y reflexión metacognitiva). Enseñanza-aprendizaje para toda la educación obligatoria relacionada con el campo de las Artes incluyen cuatro temas: expresión / percepción / técnicas / cultura. Aprendizaje técnico y metodológico es predominante.

En **Francia**, la Base Común de Conocimientos y Habilidades (2006) se basa en siete pilares: 1) dominio del idioma; 2) lengua extranjera viva; 3) cultura científica y tecnológico; 4) dominio de las técnicas informáticas; 5) cultura humanística; 6) habilidades sociales y cívicas; 7) autonomía e iniciativa. A continuación, los programas de artes plásticas elaborados en 2008 explicar las habilidades trabajadas en la escuela secundaria al final de la educación obligatoria (16 años) con referencia a cuatro componentes: práctico / cultural / metodológico (elaboración de un proyecto; perspectiva crítica; análisis de obras) / conductual. El folleto personal debe validar en el pilar 5, cultura humanística, los siguientes aspectos: tener saberes y hitos relativos a la cultura artística / situar en el tiempo, espacio, civilizaciones; establecer vínculos entre las obras para entenderlas / conocerlas mejor y practicar diversas formas de expresión con fines artísticos / demostrar sensibilidad, ingenio crítica, curiosidad. Más allá de eso, se reporta en bachillerato (2010) habilidades plásticas, teórico, cultural y transversal.

A primera vista, estos diversos programas de inspiración común (correspondientes a educación secundaria obligatoria) destinados a la enseñanza de las artes de la competencias bastante similares, generales y disciplinarias, según los mismos registros (prácticos, cultural, reflexivo, transversal). Sin embargo, un examen en profundidad de los textos revela una gran disparidades de un país a otro (Gaillet, 2009). Así, los belgas, luxemburgueses y colocar claramente en primer lugar el aprendizaje de técnicas y la capacidad de explotar el lenguaje

plástico mientras que Francia valora sobre todo la creación y la adquisición de una práctica autónoma (la técnica se confía al camino profesional de las Artes Aplicadas). En Luxemburgo y Suiza, la historia del arte es más objeto de análisis separados que asociados (Bélgica) o problematizados y vinculados a la práctica como en Francia. Finalmente, si bien se cita unánimemente la reflexión crítica y la autoevaluación, el uso de portafolio, como herramienta de apropiación, todavía se fomenta muy poco.

Formulación de programas europeos de artes plásticas de habla francesa en la escuela secundaria: estudio comparativo contenido y declaración de expectativas

Registros de aprendizaje	Belgica	Francia	Luxemburgo	Suiza
Contenido técnico	Experimenta con varias técnicas. Requisitos de dominio	Experimenta con varias técnicas.	Experimenta con varias técnicas. Requisitos de dominio	Experimenta con varias técnicas. Requisitos de dominio
Contenido teoricos	Nociones que inducen situaciones prácticas	Nociones que inducen situaciones prácticas problematizadas	Observación de aspectos visuales; análisis de imagen	Observación y análisis de las percepciones visuales
Expresion plastica	Explotar los recursos del lenguaje plástico Creatividad	Explotar los recursos del lenguaje plástico Eleccion / iniciativa / autonomia	Explotar el lenguaje plástico y su significacion simbolica	Explotar los recursos del lenguaje plástico para representar unaidea, un imaginario
Autonomia	–	Proyecto alrededor de 15 años	–	Proyecto alrededor de 18 años
Cultura artistica Historia de artes	Articulado en la práctica Referencias culturales, diversidad + historia del arte	Articulado en la práctica Referencias culturales, diversidad + historia del arte	separado de la práctica Historia del arte + ejercicios plásticos de explotación	separado de la práctica Referencias culturales, diversidad
Verbalization; retroceso critico	Reflexión sobre las producciones. Autoevaluación Análisis de obras de arte.	Reflexión sobre las producciones. Autoevaluación Análisis de obras de arte.	Reflexión sobre las producciones. Autoevaluación Análisis de obras de arte.	Reflexión sobre las producciones. Autoevaluación Análisis de obras de arte.
Portafolio	–	Cuaderno de bitácora sugerido; archivo de examen final	Ficha de presentación y evaluación	–

El EBC obliga a fijar la atención más allá de los ilusorios éxitos académicos sin día siguiente y fuerza para designar con más precisión las provisiones útiles a la entrada en la vida adulta. Estas disparidades en la escritura subrayan que evaluar es un juicio de valor que no es neutral. ¿Qué queremos promover aprendiendo arte? La técnica y ingreso a la vida laboral? ¿El individuo imaginativo, creativo y utópico? La mente retrospectiva analítica y crítica? ¿Un sentido de identidad a través del apego cultural? Es aquí la dimensión

eminentemente social, pero también política, de este modo de evaluación que se refuerza o, al menos, se actualiza con total transparencia.

Más allá de las diferencias, lo que llama la atención es la extraordinaria sofisticación de los repositorios de habilidades (objetivos teóricamente dirigidos). Multiplicidad de elementos, a veces muy similares viejos objetivos operativos, lo que corre el riesgo de inducir un mecanismo de validación (a veces a grados, a veces binario!) ignorando la parte de lo *contextual* y lo *temporal* que afecta a todos habilidad. Si la atención al detalle es valiosa, especialmente para diseños transversal, es importante comprender completamente la brecha entre una gama de habilidades establecidas *a priori* (elaboración teórica, porque la competencia es poco predecible, surge del acto), diseñada para ayudar al maestro (para construir su dispositivo, para identificar indicadores), y lo que puede deducirse sobre el terreno de una situación dada, modesta y precaria. Probablemente deberíamos en la singularidad de una secuencia, favorezca las referencias más simples: para la práctica, el enfoque de investigación, la legibilidad y relevancia de una declaración, el uso adecuado de los recursos con respecto a las intenciones; para el comentario de obras, la pertinente selección de referencias, la delicadeza de los argumentos y las comparaciones, por ejemplo. O aumentar el conocimiento / habilidades sobre los tres aspectos *plásticos / teóricos / culturales*. Sin duda una invitación a diferenciar lo puntual de lo prescrito.

De manera extensiva, las incertidumbres que quedan detrás de las palabras deben reducirse. ¿Qué importa realizar las operaciones más precisas sobre los billetes si las lecturas son aproximada, dicen los docmólogos; qué importa hacer la lista más exhaustiva indicadores de competencias si no está claro su grado de exigencia (gravedad, tolerancia), en cuanto a las jerarquías inconscientes entre diferentes aspectos que se supone deben ser tratados igualmente, en términos de su viabilidad, en términos de su capacidad para identificar en el aprendiz *dónde ha tomado* incluso fuera del marco de referencia, en cuanto a lo que significa, por ejemplo, detrás de *ser capaz asociar forma y significado* o, más aún, detrás de la palabra *proyecto* ? ¿Qué hacen estos estándares si las instrucciones no informan primero sobre la necesidad de confiar en situaciones didácticas *auténticas* ?

Porque lo que no dicen estos textos es si han contribuido a modificar las prácticas didácticas y evaluativas. La brecha es a veces grande entre la sustancia de la programas y la realidad observada en las clases, debido en particular a los recursos limitados a la formación continua de los docentes, en particular en lo que se refiere a evaluación de habilidades. Si las habilidades interpersonales ahora son un componente de la apreciación de los docentes, ¿cuál

es su participación, se articulan con los aspectos disciplinario? Sería una pena que la necesaria referencia a los numerosos datos elaborados en múltiples mesas puede guiar a los maestros, en aras de la eficiencia y probablemente también debido a la falta de información sobre el cambio de paradigma, reinventar la pedagogía por objetivos y ofrecer ejercicios cerrados. EBC es sin duda un paso adelante si tenemos cuidado de no caer en las trampas correctamente denunciado aquí y allá. Si fuera a conducir, contrariamente a sus ambiciones, a validaciones inoportunas realizadas a toda prisa, no dejaría de unirse a la chatarra descubrimientos pedagógicos, tal es el desafío. En cuanto a la inversión del esquema didáctico, ya efectiva en Francia a nivel secundario, todavía está lejos de ser la mayoría en Europa que habla francés. Sin embargo, la dimensión creativa, en gran parte central de las artes plásticas, debería evitar esta mala interpretación que, de lo contrario, conduciría al absurdo.

5. Competencias artísticas en la universidad

En Europa, debido a la autonomía de las universidades, apenas existen referencias competencias nacionales generalizadas a toda la educación superior. Ciertamente, en la extensión del proyecto *Tuning*⁷ haber trabajado en la convergencia de contenidos y diplomas, ahora se recomienda a las universidades, al solicitar la acreditación de sus planes de formación, para remitir su enseñanza a un cuerpo de competencias debidamente llamado. En Francia, el Ministerio de Educación elaboró, en 2012, *Repositorios de Habilidades de licencia* que establecen las habilidades genéricas y luego las habilidades específico, por campo disciplinario principal, pero el detalle (particularmente en el arte) permanece terriblemente sucinto: “empezar a poseer una práctica personal, es decir una una práctica creativa; ser capaz de explicar y comunicar los principios fundamentales de la creación artística y análisis de obras⁸”. Con respecto a desplegar más finamente las habilidades artísticas en la universidad,

⁷ Este proyecto (*Tuning Educational Structures in Europe*), lanzado en 2000 y apoyado por la Comisión Europea, es una iniciativa universitaria destinada a armonizar los contenidos y métodos de enseñanza de acuerdo con un enfoque basado en competencias, la alineación de cursos que promuevan la capitalización y la transferencia de créditos. Cinco grupos disciplinarios trabajaron para identificar mejor las habilidades genéricas y específicas necesarios para la integración profesional de los titulados europeos, recomendar en relación con los ejes principales de la programas y resultados de aprendizaje esperados. Las variaciones en el campo universitario están en clase.

⁸ Sin embargo, además de las iniciativas locales, ciertos aspectos ya están mejor regulados, como las habilidades exigidos para la permanencia de los docentes o la obligación de dominar la herramienta informática. Para notar de nuevo “*El enfoque ePortfolio en la educación superior francesa*” (2011), documento ministerial que ayuda estudiantes a hacer una lista de sus habilidades en preparación para una búsqueda de trabajo.

en qué ¿serían diferentes de los esperados al final de la educación secundaria? En sociedades occidentales, la educación secundaria es un período de aprendizaje sustancial permitir a un adulto joven iniciarse en la vida profesional o continuar universidad: las competencias adquiridas (al menos, esperadas) son generalistas en el sentido de que se relacionan con todas las áreas de aprendizaje (desde las más académicas hasta las más cercanas de las necesidades de la vida diaria); también son ampliamente transversales en la medida en que esperamos desarrollar en los estudiantes modos de enfoque y un rigor de razonamiento haciéndolos capaces de reflexionar y decidir frente a los acontecimientos y desafíos que están obligados a encontrar. Para las artes plásticas, en Europa como en Quebec, pero según ponderaciones específicas, esto puede significar, esencialmente, conocer técnicas por haberlas experimentado en un proceso creativo, haberlas cierto conocimiento de la historia de las artes y de las civilizaciones para poder situar y comparar obras, para poder tejer vínculos entre el universo de las formas y el de las ideas y, ciertamente ahora, problemas sociales. En Francia, por ejemplo, las habilidades en artes plásticas (2010) esperadas al final del ciclo secundario ya se expresan de la siguiente manera:

- *Habilidades plásticas y técnicas* (ser capaz de asociar y dominar medios plásticos a favor de las intenciones – forma y sentido);
- *Habilidades teóricas* (ser capaz de reflexionar sobre su enfoque, en cuanto a la práctica de los demás, y analizar cualquier obra de arte de la misma manera);
- *Habilidades culturales* (ser capaz de situar y comprender una obra en términos de varios temas de su época y de su país);
- *Las competencias transversales*, así como las relativas a las actitudes, proceso y metodología.

Para cualquiera que esté considerando seguir una educación artística universitaria, los antecedentes iniciales requeridas se refiere a las adquisiciones prescritas para la educación secundaria, que son importantes luego enriquecer e ir más allá. Por lo tanto, también será una cuestión de habilidades plásticas, dieciséis cultural e intelectual ahora en gran medida refinado que permite al estudiante tener una buen agarre reflexivo sobre su propia obra y sobre todo lo relacionado con cuestiones de arte y a los problemas sociales.

La pregunta específica que se debe hacer en el superior es ante todo saber si necesariamente debe prolongar los procedimientos de evaluación de la escuela secundaria. Después de todo, un estudiante ya entrenado para controlar sus habilidades, ¿no se ha vuelto autónomo en este sentido para sus estudios futuros? ¿Una *secundarización* de la universidad

no induciría una maternidad contraproducente? Convengamos, sin embargo, en que la fragmentación de los estudios universitarios en cortos módulos no facilita la identificación de habilidades comprobadas, que se supone que deben ser confirmadas por resurgir con el tiempo. Entonces, si la EBC en el nivel secundario pretende favorecer las adquisiciones cuáles son los mejores bienes para la realización de la vida adulta, ¿deberíamos, del mismo modo, en la universidad, preferir lo útil o partir del principio de que toda investigación, toda práctica – incluso el más desactualizado, ¿es valioso en términos del flujo de ideas? Si la la finalización es más bien la regla en la ciencia debido a la financiación de los laboratorios, tal no es el caso en los arts. Esto aboga por una buena formación de los profesores de educación superior en términos de cuestiones subyacentes a la evaluación de las competencias.

Formuladas estas observaciones, el control ejercido por cada uno de los profesores otorgando si los créditos previstos para cada unidad formativa debe suficiente, por la fuerza de la acumulación y la multiplicidad de evaluadores, para distinguir a los estudiantes que tienen ganó competencia en el arte de aquellos que aún podrían resultar demasiado inexpertos. De manera similar, para tomar un segundo ejemplo, parece bastante obvio que los objetivos generales relativas a la maestría en artes plásticas y audiovisuales (para capacitar al estudiante en investigación-creación y promover el desarrollo de su práctica y reflexión crítica en teniendo en cuenta los problemas y desafíos actuales en el arte y la educación artística) puede ser apreciado tanto por los distintos profesores de los módulos de formación teórica práctica como durante la defensa pública de la producción plástica personal de el estudiante.

Pero, ¿qué pasa realmente con esta disposición validada al final del curso? Estamos de acuerdo para pensar, como parte de una evaluación sumativa o de certificación habitual en el campo universidad, que un crédito positivo acredite un nivel de adquisiciones considerado indiscutible y suficiente para las demandas de un jurado. Sin embargo, ¿esta práctica arroja luz sobre lo que engloba precisamente la denominación *competencia en arte*?

Esto para volver una vez más al valor predictivo de cualquier evaluación: ¿en qué pueden las pistas recogidas proporcionar información sobre las futuras aptitudes de un alumno, sobre su convertirse, en el hecho de que puede trazar su camino personal y hacer una contribución positiva a la sociedad? En el mejor de los casos, las disposiciones señaladas en vista del proceso de investigación, en vista de del trabajo dado a ver, a leer los análisis que se han escrito, a escuchar las presentación que se acaba de realizar ante un jurado (obra anterior; creación plástica de la que se trata) la defensa; reflexión sobre el arte, la cultura), son de tal

calidad que pueden dar pensar que el candidato ya tiene un número suficiente de activos que debe posibilitar el éxito en un futuro ligado al mundo del arte....

Porque, sin embargo, aprender no es habilidad. La habilidad es la activación. en un proceso La EBC deriva su legitimidad del hecho de que no mira a la asimilación, sino también en la capacidad de actuar (movilizar, etc.), también se centra en cerrar la brecha entre lo que es válido en la burbuja universitaria y las reglas o desafíos del mundo exterior. Naturalmente, el aprendizaje y las habilidades del estudiante ya se han puesto en práctica la prueba durante sus primeras inmersiones en un entorno profesional: esta interacción es esencial, porque revelador tanto para el alumno que pone a prueba sus potencialidades como para el docente que encuentra material para fortalecer un juicio que no desprecie la empleabilidad. Pero para el luego, ¿convertirte en un reconocido comisario de exposiciones, historiador o crítico de arte? La experiencia y el tiempo consolidará las habilidades reales y sacará a relucir las personalidades reales: cualquiera que no sea Diderot, Baudelaire, Warburg, Panofsky, Krauss, Arasse o Didi Huberman. ¿Convertirte en artista? Cómo serán recibidas sus obras por las galerías, comentaristas de todo tipo, el número de veces que se le pedirá que participe en eventos internacionales, todo esto irá aumentando poco a poco su experiencia, por lo que su competencia, otorgándole así un reconocimiento que la habilitará temporalmente. Para el largo plazo (“lo eterno y lo inmutable”, añadamos lo universal), habrá que esperar un poco.

De modo que cuestionar qué puede ser un indicador de habilidad en el arte revela hasta qué punto las definiciones habituales siguen siendo en parte inadecuadas a las especificidades de este contexto y nos lleva a volver, al concluir, a dos formulaciones que no son idéntico: *evaluar el aprendizaje*; *evaluar habilidades*. Así mismo debe probablemente diferencie la *competencia creativa* (si se puede decir así) y la *competencia artística*. Si el aprendizaje es fácilmente identificable, incluso responsable, incluyendo en la expresión plástica, la competencia compleja, identificada puntualmente, nunca será que la traducción en palabras de una actuación exitosa. Además, ser competente en el arte no digas entonces que es natural hablar de un artesano o de un médico competente. Allá la competencia creativa se revela mediante indicadores que combinan divergencia y método, capacidad para comunicar, dominando y superando los medios habituales, consiste en realizar una proceso creativo sabiendo ponerlo en perspectiva. Una mirada centrada exclusivamente en producción no permite un juicio seguro en términos de creación, por lo que consideramos tanto el proceso de establecimiento y ponerlo en palabras planteando la cuestión más allá de la práctica (Gaillot, 1987 y 1997), pero ¿podemos realmente evaluar la competencia en arte, al final de la

formación universitaria, sin abordar la cuestión de lo *artístico*, aunque signifique ir un poco fuera del alcance de este texto?

La habilidad verdaderamente artística, por muy poco que se le pueda acercar, parece extraordinaria, ligada, más allá de todo bagaje, a la capacidad de mezclar ideas con maestría en burlando todas las reglas y produciendo así objetos que desestabilizarán y darán pensar, está aún más ligado a la pasión, a una imprudente fuerza de compromiso del alguien que solo el tiempo revela. Según el sentido común, una habilidad está hecha para funcionar, triunfar, tal es su aspiración predictiva. Sin embargo, la dimensión artística de un comportamiento o de un objeto, aunque difícil de definir, no se refiere a esto: el arte también tiene que ver con qué falla, un *funcionamiento defectuoso*, “el arte no es comunicación”, subraya Passeron (1989, p. 181). El arte surge a veces de un gusto por la *incompetencia*, de un desnivel que grita, ni siempre voluntario ni siempre consciente, aunque lo contrario no sea más cierto.

¿Quizá entonces sería necesario, del mismo modo, buscar algo *más allá de la competencia*? Las definiciones más recientes de competencia, escritas en los primeros años del siglo XXI, se adaptan bastante bien al campo artístico porque confirman una convergencia unánime hacia la exigencia de disposiciones de alto nivel. Pero, si la docimología advierte contra la fragilidad de nuestras interpretaciones, la estética nos recuerda que no hay verdad en el arte. Aquí no hay una ontología definitiva (Pouivet, 1999). Como ya escribió Mallarmé en 1874, defendiendo en la prensa dos obras de Manet, *Baile de Máscaras en la Ópera* y *Hirondelles*, rechazadas en el Salón: “El jurado no tiene más que decir que: esto es un cuadro o otra vez: esto no es un cuadro”. ¿Solo podemos eliminar, según Wittgenstein, algún parecido familiar? ¿Es suficiente que el trabajo se realice de acuerdo con las reglas del arte? (Bourdieu), cuyas normas implícitas Michaud (1999) nos ofrece un panorama contemporáneo: retomar un estilo de moda; hacer monumental; mostrar su virtuosismo; cultivar lo nuevo, lo impactante, el humor, la práctica obsesiva? ¿Es suficiente que la obra pueda funcionar como un objeto simbólico (Goodman)? Para Passeron, la creación es un comportamiento que distinguida por “tres características específicas: la producción de un objeto singular; tener el estado de una pseudo-persona; que compromete a su autor” (*ibid.*, p. 161). La obra (o su autor) es a menudo rebelde: para Baudelaire, “la belleza es siempre bizarra” (Exposición Universal de 1855). Entonces, ser competente en arte, ¿no es también saber o poder producir un objeto que dice no, estar en la *alteridad*? ¿No tenemos suficiente, después de Descartes y Nietzsche, abogó por hacer borrón y cuenta nueva, incluso si eso significa promover la tradición de lo nuevo (Rosenberg), cuestionó la fealdad (Boileau, Lessing, Goodman) o burla

practicada (Broodthaers, Blazy)? ¿Acaso la vanguardia rusa no abogó por *sdvig* (disonancia, Bourliuk) y *zaoum* (alogismo, Malevich)? ¿No son estas algunas de las dimensiones que pueden ayudar la identificación de indicadores con connotación artística, indicadores de evaluación sin duda frágiles, incluso cuestionables, pero que no puede, más allá del aprendizaje, no ser considerado?

Por lo tanto, para aspirar a las alturas del enfoque basado en competencias, uno podría estar tentado, finalmente, por la modestia. Sin duda, esforzándose por contar el aprendizaje, por definir mejor las habilidades esperadas (consideradas esenciales para el entrenamiento), agudizar sus sentidos y agudizar las herramientas para que la identificación de múltiples indicadores sea facilidad. Pero, por un lado, sin olvidar las primeras lecciones docimológicas emitiendo dudas sobre las virtudes de una evaluación demasiado engranada (De Landsheere, 1971, p. 150), que nos anima a dar un paso atrás; por otra parte, sin perder de vista que en el arte el "perjuicio estética" (Rochlitz, 1998, p. 186) está inevitablemente presente detrás de cualquier criterio, incluso de cualquier indicador. Lo que estamos buscando probablemente podría estar ubicado *en otro lugar competencia*, más allá de nuestras anticipaciones: la competencia es *a posteriori*. Después de todo, Paul Gauguin comenzó como corredor de bolsa, Henri Matisse como secretario del notario y, si pensamos en algunos artistas contemporáneos ampliamente reconocidos en Europa, Bertrand Lavier se formó como horticultor y Carsten Höller como entomólogo, Wolfgang Laib estudiando medicina...

Porque la última habilidad (particularmente al final de los estudios postsecundarios, con respecto a se refiere al marco de esta contribución) ¿no estaría siempre ligado a la capacidad de emerger en otro lugar ya contracorriente, donde menos te lo esperas? Evaluar las habilidades en el arte, ¿no sería entonces, si no primero, *también* receptivo a este **surgimiento en otro lugar**? Sólo una onza de arte nos permite cuestionar esta leve impertinencia.

6. Habilidades y estrategias académicas

Entrar por competencias significa no conformarse con medir el aprendizaje a través de la replicación y el desarrollo de competencias. La entrada por competencias está dirigida a desarrollar la capacidad de afrontar situaciones "complejas" que, para nosotros en el arte, son

principalmente situaciones de expresión basadas en la iniciativa (autonomía reflexiva y capacidad de creación). Más allá de eso, ingresar a través de habilidades se trata de desarrollar habilidades a largo plazo, “para toda la vida”.

Técnicamente, según los especialistas⁹, una habilidad implica referirse a:

- un *contexto*;
- una *persona* o un grupo, aquí los alumnos;
- un marco *situacional*;
- una gama de *experiencias* previas que se pueden aprovechar;
- un marco de *acciones* implementadas;
- un marco de *recursos* utilizables;
- un marco de *evaluación*: los resultados obtenidos, las transformaciones observadas cuyo éxito debe evaluarse.

1. Decidir sobre una lección, desarrollar un dispositivo didáctico, es por lo tanto ante todo preguntarse: "*¿Cómo puede ser útil esto, cómo ayudará esto al joven a construirse para enfrentar los desafíos de la vida?*"¹⁰

Ningún curso tiene sentido si el profesor no es capaz de responder a esta pregunta. Más allá de los programas, la primera cuestión es la de la **legitimidad**, ¡y especialmente en las artes plásticas!

Verificada la validez de las intenciones, es necesario identificar las categorías de **circunstancias** donde, en el marco y más allá de una “situación de práctica”, estas competencias pueden tener que manifestarse, y así construirse o consolidarse.

Luego, la reflexión del profesor debe conducir a elegir entre **los diferentes dispositivos disponibles** el que parece más fructífero y el más adecuado para despertar el interés del alumno y luego elaborar **la formulación de la propuesta** que estimulará la tarea solicitada. Todo el mundo en Francia lo sabe esto hoy.

⁹ Jonnaert P., M. Ettayebi. y R. Defise (2009). *Curriculum et compétences. Un cadre opérationnel*, Bruxelles, De Boeck, p.63-64.

¹⁰ Cuando estaba formando a futuros profesores, a menudo les hacía esta pregunta sobre el trabajo que habían planeado para sus alumnos: "**¿Qué derecho tienes para obligarlos a hacer esto?**"
Ver dos "hojas de curso" en el apéndice de la última parte.

Durante esta fase, el trabajo es entonces doble. Por un lado, el maestro debe aclarar lo mejor que pueda los **objetivos de logro** (instrucciones y restricciones que lo acompañan) para que el estudiante comprenda inmediatamente lo que se le pide que busque y haga, a veces en el modo de competencia. Por otra parte, establecerá por sí mismo un panorama lo más completo posible de los saberes y saberes (recursos) que espera ver reactivados en la práctica, así como aquellos que espera ver construidos a través de la experiencia o, mejor todavía, a través de iniciativas hechas aquí y allá. Estas “adquisiciones dirigidas” que constituyen los **objetivos de aprendizaje** del docente deben establecerse con la ayuda de los programas. El valor del enfoque basado en competencias es que se entiende desde el principio que estos recursos serán múltiples y diversos. El conjunto (propuesta dinámica + adquisiciones dirigidas) constituye **la hipótesis didáctica** de la secuencia.

La autenticidad de este enfoque por competencias radica precisamente en la separación de estas dos categorías de objetivos: hay *práctica* y *más allá de la práctica*. Los estudiantes apuntan a las metas de logro que los guían a producir como parte de lo que se espera, a veces tratando de superarse a sí mismos (y preocupándose por “lo que va a importar”). Debe usar sus propios medios, incluso si eso significa forjarlos en la acción. En el pasado, usé el término "objetivo de sustitución" para describir el hecho de que el estudiante aquí no está guiado por un objetivo de dominio que se nombra de manera realista como puede ser en la educación vocacional.¹¹

Es en el momento de la evaluación, hablando de lo recién hecho, que los estudiantes tomarán conciencia de lo vivido, descubierto, logrado y entrarán en una fase de comprensión. “Más allá de la práctica” es el acceso a los problemas del arte, el acceso a la comprensión de los problemas. Es en este punto cuando el uso de la palabra "competencia" adquiere todo su significado.

2. Para hacer un balance de lo que se acaba de experimentar, es necesario, por lo tanto, no confundir la evaluación **de una producción** (la tarea), la evaluación **de su enfoque** y la evaluación **de las adquisiciones del estudiante** (lo que podemos inferir – esperamos para – habilidades construidas a la luz de los comportamientos observados). Todos los investigadores señalan que es muy difícil conocer las operaciones mentales realmente activadas durante una actividad de fabricación y el tiempo de reflexión que puede seguir.

¹¹ A estas alturas, habremos entendido que la palabra “objetivo” ya no se usa en referencia a la pedagogía por objetivos; es simplemente un punto de vista, que debe perseguirse en una situación abierta.

Ciertamente, el alumno ha hecho uso de conocimientos y habilidades que son reconocibles (tanto más fácil cuando se trata del objeto visual) o, en todo caso, lo ha hecho bien...

Está claro, entonces (los profesores de arte franceses ahora están formados en esto), que la observación de las cualidades del objeto fabricado no es suficiente, ni como prueba de adquisiciones reales y duraderas, ni como meta, ya que también buscamos el acceso a la comprensión de las cosas del arte. Es por ello que el enfoque por competencias no puede realizarse sin una fase de *verbalización* en la que el alumno no solo describe sino que argumenta su enfoque, comenta el de los demás, etc.

La falta de espacio aquí, trabajando por competencias, es, después de haber privilegiado una propuesta que se ubique lo más cerca posible de la *situación del proyecto*, poner en marcha imperativamente un dispositivo de *autoevaluación*, una fase de *diálogo metacognitivo* y de preocupación, por último y sobre todo, de la forma en que vamos a ***hacer un seguimiento de los logros***.

Desde la generalización en Francia del curso por propuesta abierta, cuyo objetivo ya no es el dominio de un solo saber hacer manual (o «plástico») sino también este "más allá de la práctica", tres consecuencias surgen de la inversión del esquema didáctico . La primera es que, al situarnos en una expresión donde la producción del alumno es impredecible, *sólo podemos aprender de lo que se acaba de producir*. En segundo lugar, la evaluación (el balance) es pues uno de los momentos privilegiados de la enseñanza¹², “intrínsecamente ligada al curso” (para usar la expresión francesa de 1996) y es aquí donde la “*metacognición*” es esencial.¹³

Para Grangeat¹⁴, la metacognición se usa para :

- - desarrollar conocimientos y habilidades con mayores posibilidades de éxito y transferibilidad ;
- - aprender estrategias para resolver problemas ;
- - ser más autónomos en la gestión de tareas y en el aprendizaje.

3. Hablar generalmente no es suficiente para anclar los conocimientos adquiridos (un oral a veces construido sobre la videoproyección del trabajo), parece necesario dotarse de las herramientas que permitirán, más allá de la producción visual y los hechos vividos en clase,

¹² Gaillot, B.-A. (1991). " Enseigner les arts plastiques par l'évaluation", *Cahiers Pédagogiques*, n° 294, 1991, p.24-25.

¹³ En referencia al estadounidense J.H. Flavell quien creó el término en 1976 en un artículo sobre desarrollo cognitivo: se trata de ejercer una retroalimentación reflexiva sobre su propio proceso de aprendizaje. Léase en particular B. Noël, *La métacognition*, Bruxelles, De Boeck, 1991, p.19-21.

¹⁴ Grangeat M. and Meirieu P. (eds., 1997). *La métacognition, une aide au travail des élèves*, Paris, ESF, p.27.

controlar estos entendimientos, lo que queda de ellos a más o menos largo plazo. Hoy en día, cada vez más profesores de artes plásticas franceses acompañan sus cursos con hojas de proyectos, varios cuestionarios, hojas de autoevaluación con sopas de letras, juegos rápidos que no son preguntas escritas y donde el alumno responde con pocas palabras o marcando casillas o enlazando elementos. Los *documentos de síntesis* también se distribuyen con frecuencia con, a veces, en viñetas, algunos trabajos de los alumnos de la clase y las obras de arte encontradas en esta ocasión: la *descarga* en el servidor de la escuela de un archivo de datos, ahora permitido por la herramienta digital, podrá rápidamente facilitar y desarrollar esta práctica.

4. Para dar mejor cuenta del aprendizaje, también es importante que los docentes se equipen *con tablas de evaluación adecuadas*, ¡ya no podemos contentarnos con alinear cifras! Lo que nos interesa son las habilidades adquiridas a largo plazo. Cualesquiera que sean estos cuadernillos mañana, aquí o allá, lo esencial es aquello de lo que el alumno se ha apropiado realmente. El aspecto simétrico consiste, por tanto, en preguntar cómo el estudiante puede hacer un seguimiento de estos logros. *Una buena pregunta, entonces, es preguntar qué es lo que el estudiante puede traer a casa: “Esto es lo que hice y lo que descubrí y entendí”.*

Aquí es donde encontramos la cuestión del *cuaderno* pensado como *"cuaderno de bitácora"*, como *"diario"* que acompaña al alumno y que puede recoger la memoria de varios experimentos realizados por la clase y por el alumno en particular (investigaciones, bocetos, fotos de el trabajo realizado, vocabulario, referencias artísticas, etc.), un acompañamiento que ahora puede tomar forma *digital* en varios soportes. Como resultado, la idea no es nueva ("el expediente de investigación personal") y está muy avanzada en la investigación canadiense¹⁵, por ejemplo, bajo el nombre de "portfolio", nuestros colegas plásticos en Quebec ya están haciendo un uso extensivo de ella. Este tipo de dispositivo pone así un doble énfasis en las habilidades de proceso y remite a conceptos que se han valorado reiteradamente en esta ficha: la autoevaluación y la metacognición. Muchos autores sugieren elementos de comentarios a los que ya estamos acostumbrados, entre ellos¹⁶:

¹⁵ Monière, F. (2000) « La voie artistique, un projet pédagogique intégrateur » dentro Gagnon-Bourget, F. y F. Joyal (2000). *L'enseignement des arts plastiques : recherches, théories et pratiques*, London, Canadian Society for Education through Art, University of Western Ontario, p.115.

Leer también: M. Mainguy, « L'usage du portfolio comme outil d'évaluation en arts », dentro Leduc, D. y S. Béland (2017), *op. cit.*, p. 299-318.

¹⁶ Paris S.G. y L.R. Ayres (2000). *Réfléchir et devenir. Apprendre en autonomie. Des outils pour l'enseignant et l'apprenant*, Bruxelles, De Boeck, p.94.

- - por qué sentí que era importante seleccionarlo aquí;
- - cómo hice este trabajo;
- - decir lo que aprendí en esa ocasión.

En el pasado, valoré mucho el portafolio. El portafolio es pues a la vez un instrumento de formación como se acaba de decir pero también de evaluación en cuanto contiene partes que son los testigos de los conocimientos, las habilidades y las competencias adquiridas pero también, por la forma en que los se presentan elementos, de la percepción que el estudiante tiene de ella. Debe reconocerse que el uso del portafolio todavía es poco frecuente en el colegio en Francia (a diferencia de Luxemburgo y Quebec), aunque hay algunos desarrollos prometedores aquí y allá. Una actualización a equipos digitales debería contribuir a esto, incluso si no se debe subestimar el aspecto organizativo que requiere profesores experimentados. Sin embargo, ahora se introduce legítimamente (pero todavía tímidamente) en el centro de la evaluación de las habilidades en artes plásticas durante la presentación oral del "*libro de trabajo del candidato*" en el bachillerato francés al final del ciclo secundario.

5. Sería incompleto concluir sobre el enfoque por competencias sin decir nada sobre la **evaluación positiva**. A diferencia de la evaluación tradicional, que muchas veces funciona sacando puntos de lo que no se domina, la pregunta por las competencias adquiridas se centra más en el potencial capitalizado, valorando lo que el alumno es capaz de hacer. Si bien es naturalmente legítimo en una fase formativa identificar brechas para consolidar el aprendizaje del estudiante en tantos puntos como sea posible, luego llega el momento en que lo principal es saber *en qué podemos confiar para tener éxito en la vida*. Por lo tanto, nuestras preocupaciones deben ampliarse en dos direcciones:

Lo que concierne a la construcción de la persona adulta: qué pasa, por supuesto, con la curiosidad y el interés que suscita por el arte (por ejemplo), pero ¿qué pasa también con las adquisiciones transversales desarrolladas (dominio del idioma en clases pequeñas, habilidades analíticas, habilidades de pensamiento crítico, capacidad para construir y llevar a cabo un proyecto hasta su fin, civismo o implicación, etc.)? Si bien las notas se refieren solo al juego escolar, abordar las disposiciones de un estudiante a través de habilidades arroja luz muy favorable sobre el diálogo maestro-padre.

La autoestima y el perfil de vida: ¿cómo lo vivido y producido en las artes plásticas puede ayudar a construir un futuro? Practicar una evaluación positiva en un enfoque por

competencias significa esforzarse por identificar las circunstancias en las que el estudiante tiene éxito (y sus habilidades en términos de seriedad, intuición, creatividad, perseverancia, minuciosidad, pero también en términos de asimilación, autoanálisis y cuestionamiento, por ejemplo), es resaltar la parte de excelencia que cada uno posee en sí mismo.

7. La era de las habilidades: métodos e ilusiones

Abordemos ahora la cuestión de nuestros medios bíblicos: esto implicaría que los maestros formatearan una tabla que especificara las habilidades personales que guiaran su acción. Pudimos comprobar cuán grandes eran las diferencias de un país a otro, tanto en términos del plan de formación para el año como en la contabilización de las adquisiciones. Naturalmente, cada uno juzgará por sí mismo el interés de este trabajo preparatorio.

Pero resumamos primero las lecciones que parecen poder extraerse de estos diversos “enfoques basados en habilidades” mencionados anteriormente y de los debates que ayudaron a suscitar. ¿Qué lecciones podemos aprender?

- *Debemos ser conscientes de la polisemia de la palabra “competencia”, que puede referirse tanto a un saber hacer simple y bien dominado como a una disposición de alto nivel para hacer frente a cualquier situación nueva. A nivel escolar, esto significa conocer la diferencia entre “saber-hacer” y “saber-hacer-solo”.*

- *Una competencia puede ser disciplinaria, interdisciplinaria, transdisciplinaria o francamente general. Trabajar solo las habilidades disciplinarias no tendría eco fuera de la clase; referirse demasiado exclusivamente a competencias transversales o generales correría el riesgo de un grave empobrecimiento científico y cultural.*

- *El enfoque de habilidades preocupa a las familias que temen una pérdida de contenido. Necesitamos escribir nuestros registros de competencia de tal manera que se vean como un rigor adicional al control de adquisiciones.*

- *Las habilidades solo existen en situaciones, por lo que debemos alentar a los estudiantes a identificarlas y luego reinvertirlas por iniciativa propia en nuevos contextos. Esto significa dar un gran crédito al enfoque del proyecto, así como al hecho de que el estudiante debe ser capaz de apreciar el enriquecimiento de su conocimiento adquirido y darles a ver: esto ha abogado durante mucho tiempo a favor del camino del portafolio digital.*

- *La integración de una competencia no puede ser sostenible si el alumno no la siente necesaria de cara al mundo en el que está llamado a vivir. Todo enfoque por competencias (y por tanto toda redacción de programas) debe partir de un examen de*

la realidad contemporánea y fundamentarse en objetivos relevantes. Esto se relaciona con la legitimidad de nuestros cursos.

• El enfoque de habilidades es un intento en muchos países de prepararse mejor para la vida adulta, la integración social y profesional, por lo que debemos tener en cuenta esta conexión en cada evaluación para estudiantes y familias.

• Finalmente, debemos trabajar en la ergonomía de las nuevas herramientas de evaluación para no sobrecargar a los docentes. Se trata, por un lado, de la autoevaluación de los logros de cada secuencia de aprendizaje, cuya tarea debe ser encomendada a los propios alumnos bajo nuestra supervisión; por otro lado, la forma que debe darse a los documentos de la memoria anual en versión didáctica y familias versiones.

Para tener una mirada global del dispositivo, volvamos a la cronología de la secuencia didáctica: de cara a la evaluación por competencias, el docente primero debe preguntarse:

- - *¿Qué pregunta(s) quiero que se hagan los estudiantes?*
- - *¿Qué situación práctica se debe establecer para que surjan estas preguntas y para que los estudiantes aprendan haciendo y arriesgándose?*
- - *¿Qué iniciativas espero de ellos con respecto a este tema?*
- - *¿Serán capaces de analizar sus enfoques y evaluarse entre sí?*
- - *¿Serán capaces de comprender el desafío de esta obra y su vínculo con el arte?*
- - *¿Para capitalizar estos descubrimientos en un fondo de recursos personales?*

Es a partir de esta hipótesis didáctica que el docente inventará la propuesta de trabajo que presentará a sus alumnos. Durante la secuencia de artes plásticas, se le pide constantemente al estudiante que establezca una respuesta adecuada. Debe organizarse, reunir sus medios, dar un paso atrás. Una reflexión centrada en anticipar las habilidades activadas por un dispositivo y preocupada por resaltar la "acción", es decir lo que proviene de la iniciativa y el método, puede basarse en el tiempo didáctico. Cada uno de los puntos enumerados puede servir como punto de referencia para evaluar el progreso de los estudiantes.

Como regla general, un objetivo de dominio simple puede ser controlado por una sola actuación (por ejemplo, en 5º grado, sobre "*Tormenta en el mar; tormenta en la pintura*" haciéndose eco de los dos períodos de Turner : saber diferenciar dos materiales - cielo y agua de mar - por la mezcla de los colores primarios, el grado de dilución y el tacto).

Un objetivo superior de competencia se refiere a una paleta diversificada de investigación y posibles iniciativas individuales (una propuesta abierta podría ser en 3º grado "*Llévanos al corazón de la ventisca; técnicas libres*"): por un lado, las actuaciones se vuelven entonces plurales, incluso inesperada, por otro lado, la competencia se extiende a una comprensión del hecho artístico donde "comprender" ya no se reduce exactamente a "hacer" y se abre muy ampliamente a la historia del arte.

Al observar a sus alumnos, el profesor debe tener en cuenta, de cara a la evaluación venidera (pero también a la evaluación más lejana al final del ciclo), una serie de indicadores - ya vistos aquí - y que informan su valoración :

- - *¿Está progresando el estudiante? ¿Qué más puede hacer?*
- - *¿Es capaz de desarrollar y llevar a cabo un proceso creativo con medios pertinentes y controlados?*
- - *¿Es capaz de nombrar lo que descubrió, comprendió, se apropió?*
- - *¿Es capaz de analizar obras y emitir un juicio razonado?*
- - *¿Es ahora más capaz de actuar solo?*
- - *¿Disfruta de sus descubrimientos (práctica o cultura), se siente más involucrado?*
- - *¿Ha desarrollado capacidades y revelado habilidades interesantes para su dirección o su futuro proyecto profesional?*

Por supuesto, estas capacidades genéricas deben seleccionarse y/o especificarse de acuerdo con una situación práctica dada : Ver dos "fichas de cursos" en el anexo de esta última parte.

Sabemos que muchos autores han criticado las "listas interminables de habilidades" escritas aquí y allá. Cuidémonos también de sobrestimar y tengamos cuidado. Para que conste, C. Hadji y P. Meirieu ya denunciaron (1989, p. 13 y 183) el "*frenesí evaluativo*" y la "*intoxicación interpretativa*", invitando a los docentes a evitar las tres trampas de la evaluación: objetivista, técnica, interpretativa. Sin duda, el enfoque "basado en competencias" (EBC) es una escuela de rigor, exigencia y responsabilidad porque obliga a los docentes a desarrollar verdaderas "hipótesis didácticas", para definir mejor e identificar mejor los logros

efectivamente asimilados por los alumnos de una manera más perspectiva prospectiva. Por tanto, garantiza o promueve una “mejor evaluación”.

Sin embargo, el EBC – en las artes plásticas – no deja de reactivar varias cuestiones ya planteadas en términos de evaluación (Gaillot, 1987) relativas a la subjetividad y más aún a la dificultad de establecer y hacerse cargo de situaciones de expresión suficientemente auténticas. Aquí nuevamente, la especificidad de la enseñanza artística los coloca en una posición poco convencional: crítica. Llama a la modestia, por lo tanto. Sólo un auténtico resurgimiento, varias veces, en varias ocasiones (práctica, cultura) y de forma natural, puede llevar a pensar que una disposición real empieza a interiorizarse y que merece ser advertida por el maestro. Si, en ciertos campos, la evaluación de habilidades puede asimilarse a una certificación, la evaluación de habilidades en las artes plásticas, y más aún en lo que se refiere a la práctica, es más del orden de la promesa que de la certeza.

Queda mucho por avanzar en cuanto a **la elucidación y capitalización de lo aprendido** porque - en mi opinión - no se toman suficientemente en serio los testigos de apropiación tipo "portafolio" (la verbalización en las artes plásticas se evapora en la palabra hablada, no es suficiente si el alumno no es capaz de *reformular por sí mismo* lo que ha retenido). Para tener éxito en esta ambición, deben prevalecer dos necesidades principales:

1) Es importante que el EBC no sea un aderezo superficial que oculte un déficit crónico de aprendizaje. Si la referencia a las competencias ahora parece adquirida, no podemos quedarnos indiferentes ante los riesgos de que los alumnos caigan en los pruebas de PEIE¹⁷, aunque puedan ser criticados. Tampoco indiferente al hecho de que cualquier intento de asegurar primero el dominio en la escuela primaria de “leer-escribir-contar” no siempre es tan riguroso como en el pasado. Es cierto que hoy en día, algunas mentes podrían decir, no hay necesidad de "competencia": *Google* y *Wikipedia* reemplazan la memoria y la obligación de aprender, la calculadora calcula por nosotros y avatares como *ChatGPT* (inventados por quienes aprendieron a leer-escribir-contar) ¡ya están programados para “pensar con cuidado” y hablar por nosotros!

En cuanto a las artes plásticas, nótese que si el efecto del EBC probablemente ha reforzado a los docentes en su enseñanza, se puede trazar un paralelo con las esperanzas

¹⁷ El Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PEIE) es un estudio mundial realizado por la OCDE en países miembros y no miembros destinado a evaluar los sistemas educativos midiendo el rendimiento escolar de los alumnos de 15 años en matemáticas, ciencias y lectura. Se realizó por primera vez en 2000 y luego se repitió cada tres años.

puestas en la contribución de la historia de las artes (HDA) en Francia: en ambos casos, un impulso positivo y luego una relajación notable; en ambos casos, una falta de control del aprendizaje, la observación se ha enumerado durante mucho tiempo. Porque la verdad sobre el terreno, muchas veces, es que nuestros alumnos, aunque aspiren a encontrar en las artes plásticas un clima diferente, menos académico, donde descubrimos diferente, también se dan cuenta de que a veces aprendemos muy poco. De ahí esta observación reciente sobre la conclusión de sesiones o secuencias de artes plásticas en Francia:

"Con mucha frecuencia, la conversación sobre obras de artistas o producciones de los estudiantes lleva a los profesores a mencionar a otros artistas: "*estarás buscando en Internet la próxima semana*". Sin contenido preciso, sin indicar los medios de investigación o las formas esperadas de presentación de los resultados, estas solicitudes sólo se mencionan y nunca se verifican, renunciando a apoyarse en las formas académicas de obligación y trabajo".¹⁸

De una manera más sistémica, está claro que el dispositivo HDA revela aún más la falla que durante mucho tiempo ha debilitado las instrucciones francesas, por lo que basta releerlas para convencerse:¹⁹

"Aunque nombrándose y presentándose como enseñanza, nunca habla de aprendizaje, ni de saber disciplinario, sino *de contribución a la adquisición de una cultura y participación en la adquisición de competencias transversales como el dominio de la lengua francesa, habilidades sociales y cívicas, autonomía e iniciativa*. Pero en los logros esperados no se menciona ninguna puesta en práctica: los alumnos están "informados", "sitúan un trabajo", "frecuentan" lugares culturales, tienen "actitudes" (que implican curiosidad y apertura mental - concentración y motivación - espíritu crítico), sin preocuparse nunca por la forma en que se produce el aprendizaje a través de la experiencia". Así, la enseñanza de las artes plásticas se uniría a las particularidades de la "educación para".

Un descuido que sólo podrá – me temo, esperando equivocarme – deslegitimar a más o menos largo plazo la enseñanza de las artes plásticas porque el espacio es estrecho entre lo "no esencial", recientemente actualizado por la política del gobierno francés, y el "inútil".

Para añadir un último elemento a los riesgos de un desastre escolar, este déficit de aprendizaje se resiente además de la presentación a los padres de estas evaluaciones por

¹⁸ Sylvain Fabre, *La classe à l'épreuve des dispositifs : l'exemple des arts plastiques au collège*, Rennes, PUR, 2015, en línea : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/2387>, p. 32.

¹⁹ L. Espinassy, 2011, *op. cit.* p.7 (subrayado por mi).

competencias. Me parece fundamental advertir que la presentación habitual del informe trimestral del alumno en fin de estudio ("elementos del programa trabajado" y luego valor global) acaba resultando más preocupante y decepcionante que realmente riguroso y enriquecedor. Su formulación sibilina **puede ser sólo una pantalla que enmascare una situación inalterada o incluso desastrosa**, lo que constituiría un argumento sólido, aguas arriba, para un documento docente intermedio suficientemente detallado para responder a las preguntas de los padres sobre el trabajo escolar real.

En efecto, ¿no podemos imaginarnos (¡por ejemplo, con mal humor!) que un profesor de francés de 9º grado pueda incluir en sus "elementos" "*expresarse de forma controlada*" y abstenerse de dictar mientras el dictado aparece en el último examen? ¿Que un profesor de artes plásticas puede incluso incluir los elementos de título del programa omitiendo la obligación de la cultura artística al punto que sus alumnos salen de la escuela secundaria ignorantes de la historia de las artes? ¡Vemos aquí que las quejas formuladas contra el EBC (**pérdida de conocimiento, corrección de contenido**) lamentablemente podrían conservar una gran legitimidad!

Es cierto que muchos docentes (aquí: de artes plásticas) siguen intranquilos ante la evaluación de los aprendizajes previos. Un estudio sobre la implementación de la evaluación basada en competencias en la universidad "muestra que los sistemas de evaluación y su(s) uso(s) se caracterizan por el uso masivo de recursos externos, la construcción de nuevas herramientas que requiere mucho tiempo, la valorización de habilidades conductuales y transversales **en detrimento de los saberes disciplinares**". Los dilemas y dificultades de los docentes "tienen su origen en múltiples tensiones en torno a la integración de herramientas en la organización de la clase, su uso diferenciado según los perfiles de los alumnos, su conformidad con los programas escolares, su contribución al aprendizaje disciplinar o transversal y el significado que se le da a la evaluación por competencias".²⁰

No hay enseñanza sin un control riguroso del aprendizaje; no hay habilidades para evaluar sin conocimientos previos. Pensar por un momento que un acto exitoso en el tiempo escolar puede ser una prueba de "competencia" es una *ilusión*. El éxito en la escuela y en la

²⁰ F. Brière y L. Espinassy (2021), « De l'analyse de l'activité aux analyses didactiques : une recherche participative. Mise en œuvre de l'évaluation par compétences en cycle 3 en réseau d'éducation prioritaire », *Revue Phronesis*, 2021/1 (Vol. 10), p. 18-36, aquí p.33.

vida se basa necesariamente en el **aprendizaje** y el **esfuerzo**. Decir eso es hacer un acto de educación.

2) Es importante que el enfoque por competencias asuma una verdadera ambición cultural. Para nosotros, en las artes, esto significa tanto mirar hacia el futuro como comprometernos a transmitir a través de las obras una memoria, un patrimonio y los valores culturales que nos han nutrido. Los programas recientes para la educación Secundaria francesa (2020) citan entre las cuatro familias de habilidades trabajadas, la de "encontrarse en los campos relacionados con las artes plásticas" y "ser sensible a las cuestiones del arte": no solo saber, reconocer, analizando, pero también "cuestionando y situando obras y planteamientos artísticos desde el punto de vista del autor y del espectador, participando en el debate que suscita el hecho artístico". Esto hay que matizarlo, como hemos visto, en función de los países francófonos estudiados.

El EBC alienta a nombrar los asuntos. Así, por supuesto, en el arte es necesario "asociar práctica y cultura artística", por supuesto, el abordaje de las cuestiones del arte en los grados inferiores sólo puede abordarse a través de la experiencia del hacer... Sin embargo, pensar en términos de habilidades construidas, en el campo de la enseñanza artística, ¿no nos invita también a pensar de una manera más amplia sobre *lo que mejor contribuirá al futuro de los jóvenes* haciéndolos a la vez informados y críticos frente a los trastornos sociales que enfrentan? están obligados a encontrarse? A este respecto, ¿no sería legítimo, con motivo de la declinación de las destrezas trabajadas, plantearse la cuestión de la ponderación de éstas, no que se pueda tratar de atenuar la importancia de la práctica instrumental y el fin de habilidades plásticas, sino simplemente reconocer la intensidad de la presión cultural en el mundo actual, que empuja a considerar como esencial - por no decir vital - la adquisición, en cuanto el alumno sea capaz de ello, de un pensamiento humanista que le permita acercarse a las manifestaciones artísticas del presente y del pasado, para situarlas y comprenderlas en relación con su contexto en un enfoque tanto fenomenológico como antropológico para estructurar su relación con el mundo ?

El tema cultural se ha convertido en un tema esencial, es un tema social. El siglo XXI es tanto la era de una verdadera "diasporización" de las formas en todo el planeta, que conduce a una aparente globalización cultural (Bourriaud, 2009, p. 93-164), como la del momento presente, el de la inmediatez de acceso a imágenes trivializadas y estandarizadas del mundo sin siquiera pensar en ponerlas en perspectiva. Sólo el profesor de artes plásticas puede

intentar detener esta transitoriedad mediática, plantear interrogantes, restablecer vínculos. Lo que le corresponde a la enseñanza artística, basada en la transversalidad de las artes, es ciertamente trabajar en la comparación de civilizaciones. La *historia de las artes* instituida en Francia en 2008 va en esta dirección, abriéndose a la tolerancia, con el objetivo de "dar a todos una conciencia común, la de pertenecer a la historia de las culturas y civilizaciones, a la historia del mundo". Al convertirse en opcional en el contexto del examen oral de fin de ciclo, corresponde a los profesores de artes plásticas perpetuar el proyecto y estoy convencido de que considerar su misión docente en términos de adquisición de habilidades ayuda a tener mejor presente esta ambición.

Así, no hay lugar para la enseñanza artística en la escuela secundaria si lo que se quiere descubrir, *aprender*, no se discute y se vincula con las cuestiones de la *cultura* y la *civilización*. Estos dos requisitos, como queríamos mostrar aquí, están indisolublemente ligados. Por un lado, es por tanto esta paradoja, este cuasi-oxímoron con el que debemos jugar, por otro lado, admitir también que *no hay verdad en el arte* ni en las ciencias humanas y que lo que allí se manifieste siempre será de el orden de la elipsis, de la pregunta, del matiz, nunca de la respuesta inequívoca. Y esa es nuestra fuerza.

Pero si nuestra ambición es inmensa, el camino aún es largo e incierto. A pesar de los avances logrados en la educación artística en treinta años, algunos observadores ajenos a las artes todavía presentan las artes plásticas como "una disciplina joven y menor". Si bien admiten (Faure, 2015, ya mencionado) que las artes pretenden efectivamente "relacionar esta práctica con referencias culturales, mostrando la complementariedad entre saberes, valores y obras", deploran una brecha significativa entre los textos prescriptivos y el ambiente del salón de clases donde parece que los estudiantes perciben actividades lúdicas más que didácticas. Esto debería desafiarlos, empujarnos a redefinir y reforzar nuestras prioridades. ¡Oblíganos, urgentemente, a decir ya actuar!

El enfoque basado en habilidades, el control del aprendizaje y la ambición cultural son tres elementos principales que sustentan nuestra acción y aseguran nuestra legitimidad.

*Bernard-André Gaillot, marzo de 2009, versión ampliada,
referencias actualizadas y traducidas en 2023.*

ANEXOS

ANEXOS 1 y 2 : Dos hojas de lección

ANEXO 3 : Quebec. La evaluación de la habilidad para crear

REFERENCIAS BIBLIOGRAPHICAS

ANEXOS 1 y 2 : Dos hojas de lección

Sólo hay competencia en situación. Situémonos al nivel de la secuencia y de la elaboración del plan de trabajo por parte del docente, es decir al nivel de lo que podemos llamar su "hipótesis didáctica": ésta debe tratar de anticipar lo que el "conocimiento esperado y habilidades" podría estar al final de esta secuencia.

Aquí hay dos hojas de especificación de competencias relacionadas con dos situaciones prácticas específicas:

Concepto trabajado: la materialidad del material, nivel 11 años :

Objetivo inicial: ¿qué competencias específicas desarrollar?

- Ser sensible a la materialidad de los materiales, a las diferencias de textura
- Ser capaz de elegirlos sabiamente en un trabajo
- Ser consciente de la cuestión de los materiales ricos/pobres

¿Qué situación de práctica debe establecerse para animar al estudiante a tomar decisiones?

Incentivo :“ *señorita Volátil y señor Pesogrande son dos esculturas modernas...*”

Especificación de habilidades:

En términos de expresión plástica:

- Conocimiento: descubrir nuevos materiales, sus propiedades, nuevos gestos, nuevas herramientas...
- Capaz de coleccionar, clasificar, comparar, elegir... (agarrar...)
- Capaz de producir o imitar (herramientas, gestos...)
- Capaz de trabajarlos y organizarlos en respuesta a la demanda = ligero-aireado / pesado-suave
- Capaz de producir unidades coherentes con materiales heterogéneos

En términos de expresión verbal (reflexión):

- Conocimiento: el vocabulario correspondiente a materiales / materiales / materialidad
- Capaz de reconocer y designar las diferencias de materiales y texturas, para nombrar las operaciones plásticas correspondientes
- Capaz de designar los efectos materiales producidos en un objeto o una imagen, un efecto de luz o sonido...
- Capaz de describir y argumentar su elección de materiales en relación con las instrucciones
- Capaz de descubrir el carácter simbólico o expresivo del material en un trabajo mostrado por el profesor

A nivel cultural:

- Saber: *La Danaïde* de Rodin, 1889; *Guitarras* de cartón de Picasso, 1912; *Arte Povera (sin título, ensalada de cobre y granito, Anselmo, 1968)*
- Capaz de restaurar obras significativas en términos de su materialidad (si ya se han visto)
- Capaz de entender la distinción entre materiales ricos y materiales pobres (cuestionado en el siglo XX)
- Capaz de entender que tienes que elegir materiales adaptados a tus intenciones pero que la esencia del arte también es trascender el material (arquitectura gótica; escultura barroca o laocoonte): trata de abordar esta pregunta ya.

LA OBRA Y EL LUGAR; EL TRABAJO Y EL CUERPO (nivel 18 años, bachillerato, especialidad, último ciclo)

- Objetivo: explorar qué implican los animales en el arte (clase final de arte)
- Lógica didáctica: inventar una propuesta por la que el alumno se verá enfrentado a la elección de representar al animal o hacerlo intervenir más o menos directamente en su dispositivo.

« Se le ofrece una 'carte blanche' para intervenir dentro del zoológico de Madrid (documentos proporcionados). Muestra tu proyecto como quieras: trabajo real, archivo icónico, modelo, video, etc. »

Valoración:

- La obra encaja en el espacio del zoo y lo aprovecha;
- Desarrolla un tema relevante e interesante relacionado con los animales;
- Maestría, ambición, singularidad de su propuesta.

Especificación de habilidades:

En cuanto a la práctica:

- Enriquece tu vocabulario formal: dibuja mejor los animales; visualiza mejor tus intenciones;
- Desarrollar know-how en el desarrollo de un proyecto en conjunto con un lugar: ser capaz de aprovechar la topografía de un espacio determinado;
- Ser capaz de trabajar desde una perspectiva de gran formato o escala real.

A nivel reflexivo:

- Construir una relación significativa que vincule la obra, el reino animal y el lugar elegido;
- argumentar apoyando oralmente su proyecto; evaluar en jurado las de los demás alumnos;
- Revisar las cuestiones relativas al *in situ*;
- Comprender los aspectos implícitos de la obra: la obra puede ser decorativa, puede representar o evocar mediante imagen o metáfora, puede utilizar directamente al animal o su huella, puede estar hecha para los propios animales, puede hacer actores...

A nivel cultural, enriquece tu conocimiento sobre el lugar de los animales en el arte:

- Apoyo al pensamiento (dioses egipcios o hindúes, mitos, símbolos y leyendas, etc.);
- Compañeros del hombre (Potter, Troyon, Delacroix, etc.);
- Metáfora humana (Géricault, G. Aillaud, W. Wegman, K. Fritsch...);
- Socio o actor de la obra (J. Beuys, J. Kounellis, H. Duprat, Yukinori Yanagi...);
- Finalmente, un estudio más detallado de la *Casa para hombres y cerdos* instalada por K. Oller y R.M. Trockel en *Documenta X* en Kassel en 1997.
- Ser capaz de hacer suposiciones sobre el estado del animal en obras descubiertas durante la investigación; ser capaz de relacionarse con la época y el país en cuestión.

ANEXO 3

La evaluación de la competencia creativa en las artes plásticas en las universidades de Quebec y colleges²¹

Pierre Gosselin, Elaine St-Denis, Sylvie Fortin, Sylvie Trudelle, Francine Gagnon-Bourget, Serge Murphy

Siguiendo el análisis de los autores de las entrevistas concedidas a profesores expertos en artes plásticas (investigación²² de varios años):

(Extractos)

« Al momento de la evaluación sumativa, la atención del docente se enfoca principalmente en tres objetos: las producciones artísticas de los estudiantes, el proceso que posibilitó generarlas y el discurso que el estudiante sostiene sobre su proceso y sus realizaciones. Sin embargo, los docentes también tienen en cuenta la cohesión entre estos mismos objetos de evaluación; es decir, que juzguen la coherencia entre el enfoque, las producciones artísticas y el discurso del estudiante (...).

1. Criterios e indicadores para la evaluación de producciones artísticas

La observación de las prácticas de los profesores de artes plásticas revela que evalúan la producción artística del alumno sobre la base de los siguientes cuatro criterios: la calidad formal y conceptual de la producción, la calidad de desarrollo de la producción, la calidad innovadora de la producción y la calidad expresiva de la producción.

1. Ejemplos de indicadores de la calidad formal y conceptual de la producción artística

- Dominio del lenguaje visual.
- La tecnicidad al servicio del trabajo
- La eficacia del trabajo.
- La autonomía del trabajo, etc.

2. Ejemplos de indicadores de la calidad del desarrollo de la producción artística

- El desarrollo de la obra.
- Ir más allá de lo literal de la propuesta o de la fuente de inspiración
- El arte de la obra.
- Cumplimiento de la propuesta, restricciones, parámetros
- El compromiso de la subjetividad, etc.

3. Ejemplos de indicadores de la calidad innovadora de la producción artística

- La originalidad de la obra.
- Noticias de la obra, etc.

4. Ejemplos de indicadores de la calidad expresiva de la producción artística

- La sensibilidad de la obra.
- La extrañeza de la obra.
- La apertura de la obra, etc. (...)

2. Criterios e indicadores para evaluar el proceso creativo

La observación de las prácticas de los docentes de artes plásticas revela que evalúan el abordaje de sus alumnos a partir de los siguientes cinco criterios: la calidad de la presencia, la calidad de la reflexión y comprensión, la calidad de la exploración, la calidad del desarrollo y la calidad de la presentación. . (...)

3. Criterios e indicadores para la evaluación de las producciones discursivas

Los docentes evalúan las producciones discursivas de sus alumnos con base en los siguientes dos criterios: calidad reflexiva y calidad formal. Las producciones discursivas se refieren tanto a lo que los estudiantes dicen como a lo que escriben sobre su enfoque y sus producciones artísticas. » (...)

Extractos del trabajo colectivo bajo la dirección de **D. Leduc y S. Béland (2017), *Regards sur l'évaluation des apprentissages en arts à l'enseignement supérieur***, Montreal, Presses de l'Université du Québec, capítulo 12, p.251- 271.

²¹ En Quebec, el colegio (CEGEP) es una educación preuniversitaria especializada, intermedia entre la educación secundaria y superior.

²² Gosselin, P., Fortin, S., Murphy, S., St-Denis, E., Trudelle, S., Gagnon-Bourget, F. (2014). Marco para el desarrollo y evaluación de la habilidad para crear en el arte en el colegio y la universidad.

En línea: < <http://www.competenceacreeer.uqam.ca> >

REFERENCIAS BIBLIOGRAPHICAS

- Aubret, J., P. Gilbert, F. Pigeyre (1993). *Savoir et pouvoir : les compétences en questions*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Bloom, B.C. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives : The Classification of Educational Goals. Handbook I. Cognitive Domain*. New York, McKay. (traducido al Francès por M. Lavallée in 1969, Montréal, Education Nouvelle).
- Boudinet, G. (2011). *Enseigner l'Histoire des arts : enjeux et perspectives*, Paris, L'Harmattan.
- Bourriaud, N. (2009). *Radical. Pour une esthétique de la globalisation*, Paris, Denoël.
- Brière F., Espinassy L. (2021), « De l'analyse de l'activité aux analyses didactiques : une recherche participative. Mise en œuvre de l'évaluation par compétences en cycle 3 en réseau d'éducation prioritaire », *Revue Phronesis* 2021/1 (Vol. 10), p. 18-36.
- Cardinet, J. (1982). *Compétences, capacités, indicateurs : Quels statuts scientifiques ?* Neuchâtel, I.R.D.P.
- Cometti, J.-P. (2012). *Art et facteurs d'art. Ontologies friables*, Rennes, PUR.
- Crahay, M. (2006). « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation », *Revue française de pédagogie*, 154, 97-110.
- De Landsheere, G. (1971). *Evaluation continue et examens. Précis de docimologie*, Bruxelles / Paris, Labor / Nathan.
- De Landsheere, V. y G. (1976). *Définir les objectifs de l'éducation*, Paris, Presses universitaires de France.
- D'Hainaut, L. (1977). *Des fins aux objectifs de l'éducation*, Bruxelles/Paris, Labor/Nathan.
- Ettayebi, M., R. Operti y P. Jonnaert, (2009). *Logique de compétences et développement curriculaire. Débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs*, Paris, L'Harmattan.
- Fabre, S. (2015). *La classe à l'épreuve des dispositifs : l'exemple des arts plastiques au collège*, Rennes, PUR.
- Gagné, R.M.(1965). *Les principes fondamentaux de l'apprentissage* (traducido en 1976). Montréal, Holt, Rinehart & Winston.
- Gaillot, B.-A. ([1997] 2012). *Arts plastiques, éléments d'une didactique critique*, 6^a edición actualizada, Paris, Presses Universitaires de France (traducido al griego y al español).
- Gaillot, B.-A. ([2005] 2014). *Un portfolio numérique en arts plastiques ?*, < <https://gaillotdidartsplast.com>>, consultado 2023.
- Gaillot, B.-A. ([2009] 2018). *L'approche par compétences en arts plastiques* text revised and developed : < <https://gaillotdidartsplast.com>>, consultado 2023.
- Gaillot, B.-A. (1987). "Évaluer en arts plastiques," tesis doctoral inédita, Lyon, Université Louis Lumière, < http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/1987/gaillot_ba/download >, consultado 2017.
- Gaillot, B.-A. (dir.), two publications (Aix-en-Provence, IUFM - DAFIP Rectorate) and three articles, available online at < <https://gaillotdidartsplast.com>>, consultado 2023.
- (2003), *Arts plastiques, l'évaluation des acquis*.
- (2004), *La docimologie, et après ?*
- (2004), *Le projet en classe de 3^{ème}*.
- (2005a), *Des arts plastiques vers l'autonomie de l'élève*.

- Gerard, F.M. (2007). « La complexité d'une évaluation des compétences à travers des situations complexes : nécessités théoriques et exigences du terrain », actas del coloquio internacional « Logique de compétences et développement curriculaire : débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs », Montréal, ORÉ, 26-27 avril 2007, p.10-11.
- Gillet, P. (1991). *Construire la formation*, CEPEC, Paris, ESF éditeur.
- Goodman, N. (2006). *Manières de faire des mondes*, Paris, Gallimard.
- Gosselin, P., E. St-Denis, S. Fortin, S. Trudelle, F. Gagnon-Bourget, S. Murphy (2017). « L'évaluation de la compétence à créer en arts visuels dans les universités et collèges québécois », dentro Leduc, D. et S. Béland (2021), *Regards sur l'évaluation des apprentissages en arts à l'enseignement supérieur*, Montréal, Presses de l'Université du Québec, p.251-271.
- Gosselin, P., S. Fortin, S. Murphy, E. St-Denis, S. Trudelle, F. Gagnon-Bourget, (2014). *Référentiel pour le développement et l'évaluation de la compétence à créer en art au collège et à l'université*, < <http://www.compétenceacréer.uqam.ca>> consultado 2017.
- Grangeat, M. y P. Meirieu (1997). *La métacognition, une aide au travail des élèves*, Paris, ESF éditeur.
- Hadji, C. (1989). *L'évaluation, règles du jeu des intentions aux outils*, Paris, ESF éditeur.
- Hadji, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* Paris, ESF éditeur.
- Hameline, D. (1979). *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*, Paris, ESF éditeur.
- Hay M. (2008). "Assessment for reflective learning in the creative arts", *International Journal of Learning*, 15 (7), p. 131-137.
- Jonnaert P., M. Ettayebi, R. Defise (2009). *Curriculum et compétences : un cadre opérationnel*. Bruxelles, De Boeck Université.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Jonnaert, P. (2007). *De la compétence curriculaire aux pratiques pédagogiques, en passant par la compétence énoncée : variations autour d'un concept*, Education Reform Observatory, Université du Québec à Montréal, < http://cudc.uqam.ca/upload/files/REF2007Jonnaert_modifie.pdf >, consultado 2017.
- Jonnaert, P. (2011). *Approche située. Synthèse, Les Cahiers de la Chaire UNESCO de développement curriculaire*, Montréal, Université du Québec à Montréal, 7-0511, consultado 2017 : < <https://cudc.uqam.ca/upload/files/4app.pdf> >.
- Jonnaert, P., C.Vander Borgh (1999). *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Kahn, S. (2012). « Intentions des politiques et réalités du terrain en Belgique », dentro J.-L. Villeneuve, *Le Socle commun en France et ailleurs*, Paris, Editions Le Manuscrit, p. 111-121.
- Laugier, H., D. Weinberg (1938). *Recherche sur la solidarité et l'interdépendance des aptitudes intellectuelles d'après les notes des examens écrits du baccalauréat*, Paris, Chantenay.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*, Paris, Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Éd. d'Organisation.
- Leduc, D., S. Béland (2017), *Regards sur l'évaluation des apprentissages en arts à l'enseignement supérieur*, Montréal, Presses de l'Université du Québec.
- Leduc, D., S. Béland (2021). *Perspectives on learning assessment in the arts in higher education*, London, Routledge.
- Mager, R.-F. (1962). *Comment définir les objectifs pédagogiques* (traducido 1972), Paris, Gauthier Villars.
- Maingain, A., B. Dufour, G. Fourez (2002). *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Mainguy, M. (2017). "Portfolio : an assessment tool in the arts", dentro Leduc, D. y S. Béland (2021). *Perspectives on learning assessment in the arts in higher education*, London, Routledge, p. 260-275.

- Martin, J.-H. (2012). *L'art au large*, Paris, Flammarion.
- Masciotra D., F. Medzo (2009). *Développer un agir compétent. Vers un curriculum pour la vie*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Meirieu P., M. Develay, C. Durand C., Y. Mariani (1996). *Le concept de transfert de connaissance en formation initiale et continue*, Lyon, CRDP.
- Meirieu, P. (1987). *Apprendre... oui mais comment*, Paris, ESF éditeur.
- Meirieu, P. (1989). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, Paris, ESF éditeur.
- Meirieu, P., M. Develay (1992). *Emile, reviens vite... ils sont devenus fous*, Paris, ESF éditeur.
- Michaud, Y. (1999). *Critères esthétiques et jugement de goût*, Nîmes, Éditions Jacqueline Chambon.
- Noël, B. (1997). *La métacognition*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Noizet, G., J.-P. Caverni (1978). *Psychologie de l'évaluation scolaire*, Paris, Presses universitaires de France.
- Paris, S.-G., L.-R. Ayres (2000). *Réfléchir et devenir. Apprendre en autonomie. Des outils pour l'enseignant et l'apprenant*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Passeron, R. (1989). *Pour une philosophie de la création*, Paris, Editions Klincksieck.
- Perrenoud, P. (1995a). « Des savoirs aux compétences : de quoi parle-t-on en parlant de compétences ? », *Pédagogie collégiale*, 9(1), p.20-24.
- Perrenoud, P. (1995b), « Des savoirs aux compétences : les incidences sur le métier d'enseignant et sur le métier d'élève », *Pédagogie collégiale*, 9(2), 6-10.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF éditeur.
- Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. Bruxelles, De Boeck Université.
- Perrenoud, P. (2000a). « D'une métaphore l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances ? » dentro Dolz, J. and E. Ollagnier, *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Perrenoud, P. (2000b). « L'école saisie par les compétences », dans Bosman, C., F.-M. Gerard and X. Roegiers (dir.), *Quel avenir pour les compétences ?*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Perrenoud, P. (2001a). « Exigences excessives des parents et attitudes défensives des enseignants : un cercle vicieux », *Résonances*, n° 7, mars 2001.
- Perrenoud, P. (2001b). « Les trois fonctions de l'évaluation dans une scolarité organisée en cycles », *Éducateur*, n° 2, février 2001.
- Perrenoud, P. (2002). *Les cycles d'apprentissage. Une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Perrenoud, P. (2011). *Quand l'école prétend préparer à la vie... Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ?*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur.
- Perret-Clermont, A.-N. (1979). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Berne, Peter Lang.
- Piéron, H. (1963). *Examens et docimologie*, Paris, Presses universitaires de France.
- Pouivet, R. (1999). *L'ontologie de l'œuvre d'art. Introduction*, Nîmes, Éditions Jacqueline Chambon.
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF éditeur.
- Rey, B. (2006). *Les compétences à l'école*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Rey, B. (2011). « Pour comprendre comment on apprend », *Cahiers pédagogiques*, n° 491, p. 25-26.
- Rey, B., V. Carette, A. Defrance, S. Kahn, (2003). *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Rochlitz, R. (1998). *L'art au banc d'essai. Esthétique et critique*, Paris, Gallimard.
- Roegiers, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck Université.

- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Tardif, J. (1996). « Le transfert de compétences analysé à travers la formation de professionnels », dentro Meirieu, P., M. Develay, C. Durand, Y. Mariani, *Le concept de transfert de connaissance en formation initiale et continue*, Lyon, Editions du CRDP.
- Tardif, J. (2003). « Développer un programme par compétences : de l'intention à la mise en œuvre », *Pédagogie collégiale*, 16, (3), p.36-45.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Les Editions Logiques.
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- Tardif, J. (2003). « Développer un programme par compétences: de l'intention à la mise en œuvre, » *Pédagogie collégiale*, 16 (3), 36–45.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences*, Montréal, Chenelière Edition.
- Terrien, P., J.-L. Leroy (2014). *L'enseignement de l'histoire des arts. Contribution à la réflexion et à l'action pédagogique*, Paris, L'Harmattan.
- Villeneuve, J.-L. (2012). *Le socle commun en France et ailleurs*, Paris, Le Manuscrit.
- Wolfs, J.-L. (1998). *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage*, Bruxelles, De Boeck Université.

* * * * *