

EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES: ¿QUÉ LUGAR PARA LA ÉTICA PROFESIONAL?

BOUCHIBA GHLAMALLAH Zineb
Université d'Oran 2

Résumé

Attribuer des notes pour évaluer les acquis des élèves est une obligation concrète, explicite et indissociable du métier d'enseignant; sans cette tâche, l'enseignement perd toute sa valeur, parce qu'elle en est l'aboutissement. Mais, bien que courante et quotidienne, on se rend très vite compte au vu des nombreuses interrogations qu'elle suscite, qu'elle n'en est pas plus simple pour autant.

Même si l'enseignant respecte le programme et les orientations prescrites par la politique éducative, il n'en jouit pas moins, aussi bien pour transmettre les savoirs que pour en évaluer les acquis, d'une certaine liberté quant à la manière de le faire. C'est dans cet espace de liberté qu'intervient la dimension éthique de l'agir enseignant. L'exercice de cette profession étant basé fondamentalement sur des relations interpersonnelles — avec des collègues et au service des élèves—, la question qui se pose est de savoir si la formation qui l'habilite à enseigner, le prépare à affronter les problèmes d'ordre éthique qu'il peut rencontrer en cours de carrière: l'enseignant est-il capable de construire une compétence éthique en relation avec l'exercice de son métier?

Après un bref exposé des problèmes sous-jacents à la pratique de l'évaluation et des mesures proposées par les chercheurs pour en améliorer la fiabilité, l'article propose une réflexion sur les valeurs qui sous-tendent cette pratique et le rôle important qu'elles peuvent avoir dans la qualité de l'exercice du métier et des résultats obtenus.

Mots clés: évaluation, disparité des notes, compétences, éthique professionnelle.

Resumen

Poner notas para evaluar los resultados obtenidos por los alumnos es una obligación concreta, explícita e indisoluble de la profesión de enseñar; sin esta actividad, la enseñanza perdería su valor porque es aquella la que lleva esta última a su conclusión. Pero ante los interrogantes que suscita, podemos darnos cuenta muy rápidamente, que aunque esta actividad es corriente y cotidiana, no es por eso más fácil.

Aun cuando respeta el programa y las orientaciones prescritas por la política educativa, el profesor puede disponer, tanto para transmitir los saberes como para evaluarlos, de cierta libertad en cuanto a su modo de hacerlo. Es en este espacio de libertad que se desliza la dimensión ética del actuar docente. El ejercicio de esta profesión siendo basado fundamentalmente en las relaciones interpersonales —con los colegas y al servicio de los alumnos—, la cuestión que se plantea es la de saber si la formación que lo cualifica para enseñar, lo prepara a enfrentarse a los problemas de orden ético que puedan surgir a lo largo de su carrera: ¿es el profesor capaz de construir una competencia ética en relación con el ejercicio de su profesión?

Después de exponer brevemente algunos problemas subyacentes a la práctica de la evaluación, el presente artículo propone una reflexión sobre los valores que subtienden esa práctica y el papel importante que los mismos pueden desempeñar en la calidad del ejercicio de la profesión y de los resultados obtenidos.

Palabras clave: evaluación, disparidad de las notas, competencias, ética profesional.

Introducción

Desde hace unos pocos años, el Ministerio de Enseñanza Superior incita a los profesores a promover estudios de máster profesionalizantes. Profesores e investigadores se encuentran entonces fuertemente interpelados ya que no solo tienen que seguir con la transmisión de los conocimientos académicos, sino que deben asegurar también a los estudiantes una formación que pueda responder a la demanda concreta del mercado laboral. En

ese sentido, en lo que se refiere a las lenguas extranjeras, unos de los interrogantes que se tienen que plantear, son el de los efectos inducidos por la evaluación de los aprendizajes y el de la credibilidad de la misma.

Todos sabemos que la evaluación forma parte integrante de la práctica docente; es importante para nosotros porque nos informa sobre los resultados de nuestros estudiantes y sobre nuestros propios resultados. Es ella la que nos permite decir donde nos situamos en esa práctica. La reflexión sobre la evaluación es indispensable porque es el medio que nos permite estudiar todos los aspectos relacionados con los resultados obtenidos y saber en qué medida el estudio de estos aspectos nos habilita a proponer reajustes y tomar las decisiones necesarias a la mejora del actuar docente.

1. La evaluación: un ejercicio difícil

En la tradición educativa, la evaluación se suele confundir con la simple aplicación de la calificación numérica, y si nos referimos a la evaluación como práctica corriente e indisoluble de la enseñanza, podemos pensar que poner una nota es aún más fácil que dar una clase. Pero si buscamos qué significa, vemos que la primera dificultad está en la definición del vocablo mismo.

Como lo observó Charles Hadji (1989: 21), con la diversidad de verbos y objetos que lo definen, „la cuestión de sentido del término [evaluación] corre el riesgo de no recibir nunca una respuesta acabada“. En efecto, el diccionario de la Real Academia Española (2014) propone tres definiciones: „Señalar el valor de algo. Estimar, apreciar, calcular el valor de algo. Estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos“.

A estos cuatro verbos diferentes que designan todos el acto de evaluar, se puede añadir otros como „medir, juzgar, determinar, fijar, aforar, suputar, comparar...“¹, también los numerosos objetos para evaluar (precio, valor, trabajo, producto, calidad, proyecto...), así como los modos de evaluar (control, inspección, auditoría, pericia, prueba, presupuesto, examen...), sin olvidar sus funciones (sumativa, formativa diagnóstica...).

La segunda dificultad está en que poner una nota no es tan fácil como parece: todos los profesores conocemos los problemas de disparidad de las notas, porque ya sabemos que cuando recurrimos a la llamada „doble corrección“ para asegurar la objetividad de las notas, es excepcional que las notas del primer profesor coincidan con las del segundo para calificar un mismo trabajo.

Este problema de la variación las notas está lejos de ser reciente: es en los años veinte del siglo pasado que la docimología, o „ciencia de los exámenes“² se empezó a desarrollar bajo la iniciativa de Henri Piéron (1881-1964) quien acuñó el término. En su „Vocabulaire de la psychologie“, Piéron (1951)³ define la docimología como: „l'étude systématique des examens (modes de notation, variabilité interindividuelle et intra-individuelle des examinateurs, facteurs subjectifs, etc.)“. Esa nueva „ciencia“ se propone estudiar la organización de los exámenes, de sus contenidos, la práctica de los evaluadores y los métodos de corrección tradicional de las pruebas con el objetivo de substituir a esos últimos, otros más científicos.

En un artículo que consagra a la docimología, Jacques Nimier⁴(2005) describe una serie de investigaciones que se llevaron a cabo desde esta perspectiva, para buscar las causas de las diferencias entre las notas obtenidas en diferentes exámenes, en particular los del bachillerato.

Entre otros casos, ese autor señala que en una investigación realizada en 1930, Henri Laugier (1888-1973), colaborador de Piéron, demuestra que con dos profesores diferentes, la mitad de los candidatos quienes aprobaron con uno, fueron declarados suspensos con el otro⁵.

En otra experimentación, Laugier y su colaboradora Dagmar Weinberg observan que un mismo evaluador nota diferentemente el mismo trabajo tras un intervalo de tiempo: un profesor de fisiología volvió a corregir 37 trabajos que ya había corregido tres años antes; el resultado fue que puso la misma nota a tan solo 7 de entre ellos; para los 30 restantes, las divergencias llegaron a ser de 1 à 10 puntos, lo cual hizo que 50% de los que habían sido aprobados tres años antes hubieran podido verse suspensos tres años después, en el mismo examen y por el mismo profesor.

Jacques Nimier cita otro estudio para mostrar que incluso con los baremos, la fiabilidad de la evaluación no es garantizada: en 1975, un Grupo de Investigación de Montauban (Francia) termina concluyendo que, a pesar de las quince horas previamente dedicadas a la elaboración de un baremo preciso y específico para la corrección de exámenes de matemáticas, la dispersión de las notas se mantiene. En este estudio se llega a la conclusión que el baremo se puede ajustar en función de la personalidad de quien evalúa.

Años más tarde, la discrepancia de las puntuaciones se confirma en una investigación realizada en dos academias francesas⁶, por el Centro Nacional de Investigación Científica (CNRS: Centre National de

Recherche Scientifique). Para el primer examen, por ejemplo, se demuestra que entre los treinta y cuatro profesores de Ciencias Económicas y Sociales que tenían que atribuir a un solo y mismo examen, una nota —justificada con un comentario—, veintitrés pusieron una puntuación que fluctuaba entre 5 y 9, y once de ellos, otra que variaba entre 10 y 15 (Suchaut, 2008: 3-6).

¡Podemos entender entonces que una dispersión de la calificación cuantitativa de una misma tarea, que puede pasar de 5 a 15, puede cambiar toda una vida!

Más recientemente, en un largo estudio sociológico que duró 19 años, Rachel Gordon, Robert Crosnoe y Xue Wang (2014) siguieron los progresos de una muestra representativa de 9000 americanos, desde su adolescencia hasta los 30 años. Los datos recogidos revelan que tanto en los niveles de escolaridad (primaria, secundaria y superior), los profesores ponen notas mejores a los alumnos dotados de atractivo físico. Esta ‚atractividad‘ se manifiesta después de los estudios, por una mayor integración social, y tiene un impacto incluso en la *empleabilidad laboral*.

Las numerosas investigaciones que se realizaron para encontrar soluciones racionales a los problemas de disparidad de las notas fueron numerosas, pero esta disparidad no solo nunca se desmintió (Merle: 2007), sino que incluso se confirmó en las nuevas soluciones propuestas⁷ para limitar su subjetividad (Cardinet: 1989). Por ejemplo, la aplicación del „control continuo“ depende, de hecho, de la institución donde se practica, de las condiciones de trabajo, de los resultados que el profesor piensa obtener de sus alumnos y de su propia concepción de la enseñanza. Bernard Rey (2008: 57-67) llama la atención sobre las trampas de la „evaluación técnica“, la cual, detrás de la supuesta objetividad de los baremos y criterios, oculta al evaluador su responsabilidad frente al alumno cuyo trabajo evalúa. Quizás por eso algunos investigadores⁸ acabaron defendiendo la idea de suprimir pura y simplemente las notas, para reemplazarlas por otras prácticas evaluativas.

2. Competencias y referenciación: breves antecedentes

Según afirma Perrenoud (2000: 22), la noción de *competencia* „es tan antigua como el trabajo humano y la educación“, pero es la preocupación del mundo de la empresa por producir cada vez más y mejor, la que hizo que se pusiera en evidencia esta noción, y se concediera importancia a la elaboración de marcos de referencia (o referenciales).

A principios del siglo XX, la gestión de los procesos de fabricación se tuvo que someter, para un mejor rendimiento, a los principios de cualificación profesional dictados por el taylorismo. Las tareas precisas que se debían ejecutar en cada puesto de trabajo se presentaban entonces detalladas en listas de actividades concretas y predefinidas. Más tarde, en los años 80, con el progreso y la utilización de las nuevas tecnologías en los talleres de producción, surgió la obligación de contar, además de la cualificación, con nuevos tipos de saberes no necesariamente relacionados con la ejecución de la tarea. Así, después de centrarse en las tareas, con las fichas técnicas de descripción de puestos de trabajo, se vio la necesidad de centrarse en el perfil del que las ejecutaba, y se elaboraron entonces catálogos de perfiles ocupacionales y referenciales con requisitos de cualificaciones y competencias personales que permitían elegir los profesionales más capaces de contribuir al incremento de la productividad.

En el campo de la educación, en la primera mitad del siglo XX, la preocupación por una formación profesional que respondiera a las necesidades de desarrollo de las empresas, se manifestó primero a través de la elaboración de nuevos programas elaborados en el marco de la pedagogía por objetivos. Los contenidos de formación se describían en términos de objetivos específicos, es decir actividades y comportamientos del alumno observables y evaluables. Después, con las exigencias de saberes más complejos para puestos de trabajo que necesitaban más aptitudes y compromiso, la limitación del aprendizaje a actuaciones y saberes exclusivamente medibles se reveló insuficiente y la referencia a las competencias se fue imponiendo poco a poco.

3. La evaluación: una competencia

Si la noción de competencia emergió en el mundo de la producción industrial, su concepción evolucionó gracias a las profusas investigaciones que se llevaron a cabo desde varias perspectivas en el marco de varias disciplinas. Estas investigaciones sobre las competencias pusieron en evidencia una gran diversidad de competencias, pero de manera global, se pueden distinguir dos tipos principales: competencias clave y competencias transversales.

– Las primeras corresponden a los „saberes disciplinarios, profesionales y curriculares“: Tardif, Lessard et Lahaye (1991: 57-60) subrayan la heterogeneidad y pluralidad de los saberes requeridos para titularse como

profesor. El referencial de competencias clave describe las competencias fundamentales para el ejercicio de una profesión.

– Las segundas designan todas las competencias individuales que no se aprenden como se aprende el contenido de una asignatura; se desarrollan en situaciones reales de trabajo o de la vida cotidiana y son transferibles en diferentes contextos. Como lo señala Bernard Rey (1996), estas competencias constituyen una cualidad añadida que no se relaciona con una disciplina particular, y que se puede utilizar en situaciones diferentes: son globalmente competencias comportamentales, metodológicas, sociales y cívicas, como por ejemplo, capacidades de: análisis, trabajo en equipo, comunicación interpersonal, adaptación al cambio, iniciativa, autoaprendizaje y mejoramiento continuo; y también fuerte compromiso con el trabajo, responsabilidad, flexibilidad y gestión de conflictos.

La necesidad de las competencias transversales se ha puesto en evidencia por autores quienes muestran que hay numerosos aspectos —determinantes para la calidad de la enseñanza— que no se pueden aprehender solo por medio de las condiciones requeridas para una titulación. Philippe Zarifian (2002) sostiene que:

[...] dans la compétence il y a toujours quelque chose de plus et d'autre qu'une simple application de connaissances. Il y a quelque chose de plus que la détention d'un diplôme. Il y a toute une expérience que l'on mobilise, et toute une somme de connaissances, explicites et tacites, que l'on transforme, qui fait que l'on comprend une situation pour en dégager sa transformation réussie possible [...]

Es que para enseñar hoy día, ya no basta aprender algo (bien o mal) y transmitirlo. Tardif, Lessard et Lahaye (1991: 60) añaden un cuarto tipo de saber no menos importante que los tres anteriormente citados: el de *experiencia*, es decir un tipo de „saberes específicos... [que] se incorporan a la experiencia vivida individual y colectiva bajo la forma de habitus y habilidades, de saber hacer y saber ser“. Para responder a las necesidades de la „nueva“ profesionalización, estos autores sugieren que el saber de experiencia se debería reconocer como un auténtico saber, y que no es un saber más, sino „el centro de gravedad“ de la eficacia enseñante (Tardif, Lessard et Lahaye, 1991: 68).

Los trabajos de Goldhaber et al. (1999)⁹ acaban concluyendo que para enseñar, si se tienen que requerir cualificaciones „medibles“ (como los títulos, el nivel de conocimiento en una disciplina dada, los resultados de los tests de aptitud pedagógica, y los años de experiencia), tampoco se deben olvidar las características personales que se pueden difícilmente aprehender, y que son también „cruciales para la eficacia de la enseñanza“ (como por ejemplo, la facultad de establecer una comunicación eficaz con los alumnos, a crear un clima estimulante en condiciones diferentes de enseñanza, y la capacidad para resolver problemas que puedan surgir y obstaculizar la gestión de la clase).

Como para las demás funciones del docente, estas competencias transversales son necesarias para cumplir correctamente con la obligación de evaluar. En el referencial de competencias que propone Philippe Perrenoud en 1999¹⁰, la gestión de la progresión de los aprendizajes figura como segundo dominio de *competencias esenciales* para enseñar, y la evaluación está clasificada como „competencia específica“ en ese dominio. En esa obra, Perrenoud (2007) la describe como una „nueva“ competencia, pero la novedad no está tanto en el hecho mismo de puntuar (lo cual es una práctica clásica e indisoluble de la actividad docente), como en la multiplicación y complejificación de los saberes, la modernización del ejercicio de la profesión de enseñar y las mutaciones sociales.

Si para Perrenoud la evaluación es una competencia, para Pierre Merle (2006), el evaluador tiene que ser aún más que competente, tiene que ser un experto: „L'incertitude de la notation est une constante. Elle provient du fait que la note n'est pas une mesure physique [...] mais l'appréciation d'un expert sur une prestation“.

4. La evaluación como competencia ética

Las competencias transversales se manifiestan en situaciones inéditas y complejas, y se integran a las competencias clave para optimizar la actuación profesional. Las competencias clave abarcan evidentemente las actividades que implica la evaluación (aplicar procedimientos, respetar criterios y baremos, etc.) y que se llevan a cabo con rigor. Y es el modo en que el evaluador interviene en la ejecución de la tarea es el que puede considerarse (o no) como una competencia transversal más.

La evaluación no es un acto meramente técnico, y la enseñanza siendo basada en la relación humana, la evaluación no se puede realizar de manera mecánica, sin pararse a pensar en cómo se está haciendo. Por eso, el profesor tiene que apoyarse necesariamente en valores como la ética profesional.

Es que en la mayoría de los casos pensamos que nuestra evaluación es imparcial, porque aplicamos los procedimientos prescritos y calificamos los trabajos en función de criterios ‚objetivos‘, pero no nos ocurre

pensar que hay aspectos que se nos pueden ocultar porque *no tenemos conciencia de ellos*.

Estos procedimientos permiten efectivamente alcanzar cierta objetividad y limitar algún prejuicio inconsciente, pero el problema está en que las notas no consisten solo en informar sobre un trabajo, sino que afectan también la persona evaluada, porque la ubica automáticamente en una escala jerárquica escolar, y posiblemente también social, fuera de la escuela por las consecuencias que pueden tener los resultados escolares sobre la oportunidad de encontrar un trabajo.

La presente reflexión, de orden ético, sobre los valores subyacentes a nuestro actuar profesional nos permite dar un paso más hacia esta objetividad tan importante para la eficacia de nuestra evaluación, porque los factores que influyen en la nota final —independientemente del valor intrínseco del trabajo evaluado— son cantidad: por ejemplo, la elección de la prueba, su formulación, las condiciones de su realización, el orden de corrección de los trabajos por un lado, y por otro, el profesor mismo (edad, sexo, experiencia, concepción de la enseñanza, su severidad o laxismo, sus prejuicios inconscientes con respecto a sus alumnos, sus intereses personales y también su agotamiento por trabajar mucho¹¹).

Ir tomando poco a poco conciencia de la arbitrariedad de la nota, ya es dejar constancia de cierta preocupación ética. Cabe precisar aquí que la noción de ética se debe distinguir de la deontología y de la moral cuyos usos se intercambian a veces.

– *La deontología* es „el conjunto de obligaciones explícitas e inherentes al ejercicio de una actividad profesional“ (Comité d’Éthique du CNRS, 2004: 3). El código de deontología fija de modo explícito las normas de conducta y las relaciones entre los miembros de una misma profesión; la institución que lo elabora puede sancionarlos en caso de no respeto de las mismas.

– *La moral* se ha confundido a menudo con la ética porque los dos tienen el mismo sentido desde el punto de vista etimológico. El primer término viene latín *mos-moris* y el segundo del griego *èthos*, y los dos designan las costumbres y reglas de conducta. Pero, en la historia de la filosofía, los dos términos se han ido distinguiendo. El TLFi¹² (2004: 3) define la moral como „un conjunto de reglas relativas a las acciones permitidas y prohibidas en una sociedad, que estén o no confirmadas por el derecho“. Consideradas como valores, son normas con las que se conforma toda una comunidad.

– *La ética*, en cambio, es el conjunto de principios y valores que un profesional decide respetar por sí mismo en su actividad laboral. La ética responde a una exigencia interior; depende de la elección particular que puede hacer una persona *por decisión propia* y „conforme con un deseo de desarrollo personal“ (Prairat, 2007: 10). El profesor da prueba de su preocupación ética cuando reflexiona sobre los valores que motivan su decisión cuando evalúa y apoyándose en ellos, elige la decisión más apropiada a la singularidad de la situación que se le presente; es responsable de ella y debe ser capaz de justificarla que se haya conformado (o no) con las reglas prescritas.

Desarrollar una actitud ética en evaluación, es preguntarse sobre la validez del procedimiento adoptado y qué es lo que debe ser evaluado: la capacidad de síntesis del alumno o la simple repetición de la clase; si los conocimientos se han transmitido de tal modo que se puedan movilizar fuera del contexto de aprendizaje; si se deben tener en cuenta los casos de estudiantes que se encuentran en situaciones particulares; si después de evaluar, la corrección permite al alumno aprehender mejor sus errores y trabajar más para superar sus dificultades; qué actitud adoptar frente al plagio: tolerar o sancionarlo, explicar por qué y cómo evitarlo, dialogar para comprender, etc. El objetivo de tales preguntas es poder justificar después la decisión propia; como se precisa en una guía profesional de la corporación de ingenieros canadienses:

Le but de la réflexion éthique est de déterminer non pas les valeurs les plus motivantes sur le plan subjectif, mais celles qui peuvent justifier rationnellement notre action, celles qui constituent de bonnes raisons d’agir dans un sens ou dans l’autre. (Ordre des ingénieurs du Québec: 2013).

Numerosos autores insisten en la necesidad de tomar en cuenta la dimensión ética en la formación de los profesores. En Canadá por ejemplo, la ética fue inscrita en 2001, por el Ministerio de la Educación, en el referencial de competencias transversales para la formación inicial de los maestros, pero según Karine Horth (2008: 7-9) parece que esta asignatura planteó varios problemas como entre otros, la elaboración de los programas y las estrategias de las que tenían que valerse para enseñarla.

En nuestro país, la ética se ha introducido más recientemente (2016) como asignatura para impartirla en los cursos de máster, y esto ya en sí es positivo. Lo que nos queda por hacer es identificar sus componentes, y a reflexionar qué y cómo enseñarla, o sea en las posibilidades de desarrollar en los estudiantes capacidades para movilizar sus aprendizajes fuera de la clase y a construir por sí mismos una competencia ética que les

permitiría adaptarse, mantenerse e incluso de subir los escalones de la carrera elegida. Por ejemplo, se podría estudiar la posibilidad de integrar, en el marco de las propuesta de cursos de formación, clases que incitaran (como para las estrategias de aprendizaje) a reflexionar sobre la capacidad de analizar las propias decisiones (tomadas primero en situaciones de la vida cotidiana), y a compararlas con las que se suelen tomar conforme a una norma general.

Conclusión

La reflexión sobre la ética debería guiarnos hacia una „ética de la responsabilidad“ tal como la define Gilles Lipovetsky (1992: 215)¹³, es decir una ética no ideal e improbable, sino una ética „raisonnable, animée non par l'impératif d'arrachement à ses fins propres, mais par un effort de conciliation entre les valeurs et les intérêts, entre le principe des droits de nos étudiants, et les contraintes de notre profession“. Finalmente, cuestionar nuestra modalidad de evaluación nos lleva a sondear nuestros propios objetivos, la finalidad de nuestra enseñanza y la validez de nuestro actuar profesional. Quizás, se podría así asegurar más credibilidad en cuanto a la validez de la formación impartida a nuestros estudiantes y la de su empleabilidad, y por ahí mismo, a la valoración de la profesión docente.

BIBLIOGRAFÍA

CARDINET, J. (1989), Évaluer sans juger. *Revue Française de Pédagogie*, vol. 88, (1), 41-52.

COMITÉ d'ÉTHIQUE du CNRS, (2004), Éthique et évaluation, (1-10), [http://www.cnrs.fr/comets/IMG/pdf/22-ethique_et_evaluation_dec_04-2.pdf].

GORDON, R. A, CROSNOE, R., WANG, X. (2014). *Physical attractiveness and the accumulation of social and human capital in adolescence and young adulthood: assets and distractions*, United States: Wiley-Blackwell.

HADJI, C. (1989), *L'évaluation, règles du jeu. Des intentions aux outils*, Paris: ESF éditeur.

HORTH, K. (2008), *La conception de l'éthique dans le cadre du programme ministériel de formation à l'enseignement et dans la pratique d'enseignants au secondaire: une étude comparative*. (Mémoire de maîtrise en éducation). Montréal, Université du Québec, [<http://www.archipel.uqam.ca/1172/1/M10361.pdf>].

MARTIN, J. (2002), Aux origines de la « science des examens » (1920-1940), *Histoire de l'éducation* (94), 177-199.

MAULINI, O. (1996), Petite histoire de l'évaluation chiffrée à l'usage de celles et ceux qui désirent s'en passer (et des autres), [<http://www2.ac-lyon.fr/etab/ien/loire/saint-etienne-ouest/>].

MERLE, P. (2017), Remèdes aux mensonges et autres idées reçues. Supprimer les notes, est-ce tromper les élèves ? *Cahiers Pédagogiques*, Antidote n°6, Hors série numérique (46), [<http://www.cahiers-pedagogiques.com/>].

— (2014), Faut-il en finir avec les notes ? [<http://www.laviedesidees.fr/Faut-il-en-finir-avec-les-notes.html>].

— (2007), *Les notes. Secrets de fabrication*, paris: PUF.

— (2006), À quoi servent les notes?, [https://www.scienceshumaines.com/l-ecole-en-questions_fr_265.htm].

— MERLE, P. (1998), *Sociologie de l'évaluation scolaire*, Paris, France: Que sais-je?

NIMIER, J. (2005), La docimologie ou la notation aux examens, *Cahiers pédagogiques*, Dossier „L'évaluation des élèves“ (438), [<http://cahiers-pedagogiques.com/La-docimologie>].

OCDE, (2006), *Le rôle crucial des enseignants: Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*, Paris: Éditions de l'OCDE. [<http://www.oecd.org/fr/edu/scolaire/lerolecrucialdesenseignants>].

ORDRE DES INGÉNIEURS DU QUÉBEC (2013), *Guide de pratique professionnelle*, Montréal, [http://gpp.oiq.qc.ca/qu_est-ce_que_1_ethique.htm].

PANNIER, I. (2005). Pour en finir (ou presque) avec les notes. Évaluer par les compétences. *Cahiers Pédagogiques* (438), [<http://www.cahiers-pedagogiques.com/>].

PERRENOUD, Ph. (2007), *Dix nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*, Biblioteca de Aula. Barcelona: Graó, 5ª edición. (Título original: Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage. Paris: ESF, 1999).

PERRENOUD, Ph. (2000), *L'école saisie par les compétences*, in C. Bosman; F.-M. Gérard, & X. Roegiers, (dir.), *Quel avenir pour les compétences?* Bruxelles: De Boeck, 21-41.

PUREN, C. (1994), Éthique et didactique scolaire des langues, *Les Langues modernes* (3), 55-62, [<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1994b/>].

PRAIRAT, E. (2007), Introduction. Questions éthiques. Enjeux déontologiques, *Les Sciences de l'Éducation*, vol 40 (2), 7-17, [<https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2-page-7.htm>.]

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2014). Diccionario de la lengua española, [<http://www.rae.es/>].

REY, B. (2008), Quelques aspects éthiques de l'évaluation, in Gilles Baillat *et al.*, *Évaluer pour former: Outils, dispositifs et acteurs*, Bruxelles: De Boeck, 57-67.

— (1996), *Les compétences transversales en question*, Paris: ESF.

SUCHAUT, B. (2008), La loterie des notes au bac. Un réexamen de l'arbitraire de la notation des élèves, *Les documents de travail de l'Institut de Recherche sur l'Éducation* (3), Irédu-CNRS et Université de Bourgogne, 1-17, [<https://ired.u-bourgogne.fr/>].

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. (1991), *Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs: Esquisse d'une problématique du savoir enseignant*, *Sociologie et sociétés*, vol. 23 (1), 55-69.

VIAL, M. (2012), *Se repérer dans les modèles de l'évaluation, méthodes dispositifs, outils*, Bruxelles : De Boeck.

ZARIFIAN, Ph. (2002), La politique de la compétence et l'appel aux connaissances à partir de la stratégie d'entreprise post-fordiste. Contribution au colloque de Nantes du 13 décembre 2002, [<http://www.scoplepave.org/ledico/auteurs/zarifian%20competence%201.htm>].

¹ Dictionnaire de français Larousse. [<http://www.larousse.fr/>].

² Jérôme Martin (2002: 177-199).

³ Citado por Michel Vial (2012: 48).

⁴ Jacques Nimier (1929-2014), psicólogo y pedagogo era disléxico y tachado de vago por sus profesores cuando era joven.

⁵ Se trata de la comparación de las notas atribuidas por *dos* profesores a 166 exámenes para un concurso de profesores de secundaria.

⁶ Durante 2 años, un grupo de 34 profesores en una, y de 33 profesores en otra, vuelven a corregir cada uno 3 pruebas de candidatos que acababan de pasar los exámenes de bachillerato en 2006 y 2007.

⁷ Por ejemplo, la centración en el tipo de prueba –como el test de elección múltiple–, baremos precisos, el llamado „control continuo“ en lugar del examen, marcos teóricos para definir los objetivos de aprendizaje, procedimientos psicométricos para obtener medidas precisas, bancos de ítems para diseñar los tests más adecuados para cada objetivo (o tests a medida), etc.

⁸ Como por ejemplo: Olivier Maulini (1996), Isabel Pannier (2005) y Pierre Merle (2014; 2017).

⁹ Citado en un informe internacional de la OCDE (2006: 111-113).

¹⁰ Esta fecha corresponde a la primera publicación en francés. Perrenoud incluye dicha competencia en estos términos: „Observar y evaluar a los alumnos en situaciones de aprendizaje, según un enfoque formativo“.

¹¹ Ver por ejemplo las experiencias relatadas por Merle (1998) en las que se muestra la influencia de estos factores en las notas.

¹² TLFi: Trésor de la Langue Française informatisé (2004). <http://www.atilf.fr/tlfi,ATILF-CNRS & Université de Lorraine>.

¹³ Citado por Christian Puren (1994: 61).