



EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS Y PROFESIONALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA: UNA CLARIFICACIÓN CONCEPTUAL

Yves Lenoir y M. Alejandra Morales-Gómez

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2011) - Volumen 9, Número 1

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num1/art3.pdf>

Fecha de recepción: 3 de noviembre de 2010
Fecha de dictaminación: 6 de diciembre de 2010
Fecha de aceptación: 8 de diciembre de 2010



En el transcurso de las últimas décadas, la mayoría los sistemas educativos del Occidente han sido encaminados a instalar la profesionalización de la carrera docente y a adoptar particularmente el enfoque por competencias (EPC). Ambos temas – profesionalización y EPC – son desde hace ya algún tiempo objeto de numerosos debates. Respecto a la profesionalización, como es sabido, la existencia de un consenso está lejos de ser alcanzado no sólo porque la idea de profesionalización sea a veces rebatida, sino que por lo general ésta es impulsada por lo gobiernos como una ilusión, sin tener los medios ni la voluntad para concretizarla. Respecto al EPC, este es cada vez más criticado tanto por los actores del medio escolar, las organizaciones de padres como por la comunidad científica quienes a menudo lo asocian a intereses político-económicos divergentes.

El presente texto, de ninguna manera pretende emitir un juicio acabado sobre esta doble problemática, estrechamente interrelacionada, altamente compleja e igualmente muy politizada, sino que más bien intenta responder a las siguientes preguntas:

- ¿Por qué profesionalizar la carrera docente y qué vínculos establecer entre la profesionalización y el EPC?
- ¿Qué entender por competencia?
- ¿Qué contribuciones aporta el EPC?
- ¿Cuáles son los límites de este enfoque?

Las respuestas a estas preguntas deberían aportar una clarificación conceptual que podría ayudar a identificar mejor los desafíos socioeducativos subyacentes y, al mismo tiempo, a realizar elecciones más fundamentadas respecto a los procesos de formación docente, al igual que a la elaboración de programas de estudios.

1. ¿POR QUÉ PROFESIONALIZAR LA CARRERA DOCENTE Y QUÉ VÍNCULOS ESTABLECER ENTRE LA PROFESIONALIZACIÓN Y EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS?

Nuestras sociedades occidentales hacen frente a una serie de problemas derivados del campo de la educación escolar o que le conciernen directamente. Bajo la presión de la globalización de los intercambios económicos, políticos, tecnológicos y culturales y de la ideología neoliberal que la funda, la competitividad, la productividad, la eficacia y la eficiencia en las sociedades donde la producción del saber y de un capital humano resultan ser cada vez más las prioridades, han conducido a los gobiernos a reformar en profundidad sus sistemas educativos y sus currículos escolares. Por ejemplo, desde un punto de vista socioeducativo, en Quebec la reforma educativa y consecuencia su currículum escolar son orientados por cinco grandes desafíos sociales, estrechamente relacionados sí:

- Responder a los altos índices de deserción escolar y así favorecer la perseverancia y el éxito escolar para el mayor número de alumnos posible;
- Asegurar la equidad social e igualdad de oportunidades a fin de concretizar los valores que caracterizan a la sociedad;
- Instaurar aprendizajes socialmente útiles, aprendizajes que respondan a la preocupación de una mejor preparación para la vida;

- Mejorar la calidad y la eficacia de la enseñanza con el objeto de elevar los niveles medios hasta ahora alcanzados;
- Fortalecer las relaciones escuela-comunidad-familias con el fin de apoyar los aprendizajes de los alumnos.

En efecto, expresado de diferentes maneras, estas preocupaciones son igualmente compartidas por otras sociedades. Así, el problema del fracaso escolar se substituye al de la deserción, catastrófico en Quebec. Para responder a dichos problemas, estas sociedades, incluyendo Quebec, han enfatizado la necesidad de profesionalizar la carrera docente la que tiene como objeto principal transformar de las prácticas de enseñanza.

Varios trabajos, como los de Abbott (1991), Altet (1994, 1998), Bru (1994), Perrenoud (1994), Tardif y Lessard (1999), subrayan la necesidad de una profesionalización del cuerpo docente, profesionalización que requiere de una responsabilización de sus práctica y de la instalación de cambios radicales en desarrollo de sus acciones educativas. De esta situación igualmente dan cuenta, tomando sólo dos ejemplos, los más de cuarenta informes producidos en los Estados Unidos después de 1983 que tratan exclusivamente de la enseñanza y la formación docente, y el número significativo de publicaciones del Consejo Superior de Educación y del Ministerio de Educación de Quebec que defienden la necesidad de adaptar la formación docente a las nuevas exigencias sociales.

Por su parte, Fullan y Stiegelbauer (1991) insisten en que “el cambio educativo depende de lo que los docentes hacen y piensan – es así de simple y de complejo” (p. 117). Los cambios demandados son aún más importantes si considera que los docentes de enseñanza primaria y secundaria influyen con sus prácticas tanto las representaciones que los alumnos tienen de la escuela, del saber y del éxito escolar como el desarrollo de competencias sociales y profesionales que les serán útiles como adultos y ciudadanos en el futuro. Numerosas publicaciones, tanto de Europa como de América del Norte, enfatizan la necesidad de contar con prácticas docentes eficaces y transformadas (Anderson, 1992; Brophy, 1999; Clifford y Guthrie, 1988; *Council of Learned Societies in Education*, 1996; Crahay, 2000; Holmes Group, 1990, 1995; Imbert, 1985; Safty, 1993; Tardif, 1992) y en el rol fundamental que tienen los docentes en la implementación exitosa de un nuevo currículum (Anderson y Helms, 2001; Mendro, 1998; Powell y Anderson, 2002; Stronge y Tucker, 2000), dado que constituyen el nexo entre este último y el alumno. A estas ideas Toh, Ho, Chew y Riley (2003) añaden que “el mejor currículum puede enseñarse de manera desintegrada si no se equipa y prepara adecuadamente a los profesores” (p. 195); lo que previamente necesita de profundos cambios en la formación inicial de profesores.

Esta toma de conciencia sobre las prácticas de enseñanza y su importancia se debe principalmente al hecho de que hoy en día se comprende que es imposible mejorar y adaptar la escuela a la sociedad del mañana, ni mucho menos promover la perseverancia y el éxito escolar si previamente no se cuenta con la experticia y el compromiso profesional de los docentes. El accionar docente en el proceso de formación ha cobrado cada vez más importancia ante los ojos de los responsables de las distintas reformas educativas, dado que, como lo menciona el Ministro de Educación de Quebec (Gobierno de Quebec, 1996), “la formación docente es la piedra angular de toda reforma exitosa y seria. La calidad de la enseñanza pasa primeramente por la formación de profesores competentes” (p. 33). Como lo menciona el *American Council on Education* (1999), los profesores “ejercen una fuerte y remarcable influencia sobre el rendimiento académico de los alumnos” (p. 3). En consecuencia, “en materia de formación docente el concepto clave es el de la profesionalización” (Tardif, Lessard y Gauthier, 1998, p. 27), concepto que

exige la “transformación sustancial, no sólo de los programas y contenidos, sino también de los fundamentos de la formación inicial” (*Ibid.*, p. 28).

Ahora bien, para Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau y Simard (1997) el reto consiste en evitar dos obstáculos que, a juicio de estos autores, han caracterizado el fracaso de la pedagogía: “primero, el de una carrera que se ejerce en el terreno sin actualizar los saberes implicados en ella y, segundo, el de las ciencias de la educación que produce saberes sin tener en cuenta las condiciones y las experiencias concretas del ejercicio docente” (p. 13). De esta forma, al riesgo de una carrera docente sin saberes se sumaría el de saberes distantes del ejercicio docente. A este respecto, los autores destacan: “algunas ideas preconcebidas son un obstáculo al proceso de profesionalización docente, imposibilitando la emergencia de un saber propio de la carrera docente” (*Ibid.*, p. 17). Entre estas ideas, los mismos autores señalan distintos estereotipos: el conocimiento de la materia para algunos, el talento, la sensatez o la experiencia para otros, o bien la intuición o la cultura, serían suficientes para el arte de enseñar. Un conjunto de factores, que varios investigadores han intentado identificar y clasificar (por ejemplo, Altet, 2001; Bru, 1994, 2002a, 2002b; Casalfiore, 2002; Durand, 1996; van den Akker, Kuiper y Hameyer, 2003) influyen, de manera positivamente o negativa, el grado de adhesión de los docentes a las orientaciones educativas retenidas. Entre estos factores es posible mencionar:

- los epistemológicos en vínculo con la relación con el saber y sus modalidades de enseñanza;
- los ideológicos relacionados con las elecciones ontológicas (creencias, valores, opciones políticas y culturales, etc.) y que se fundan en lo que Gouldner (1971) llama las *formulated assumptions*, explícitas, et las *background assumptions*, implícitas;
- los sociológicos relacionados con el contexto social;
- los psico-sociológicos vinculados con las representaciones del currículum, la historia profesional personal, y
- los organizativos relacionados con la gestión del tiempo, del espacio, de la disciplina, de las interacciones, etc.

En efecto, estos factores actúan sobre el tipo de práctica que utiliza el profesor y es lo lleva a Bru (2002b) a afirmar la necesidad de dilucidar las relaciones entre los saberes producidos por la investigación y los que son producto de la práctica, colocando como base de tal confrontación “el reconocimiento de una autonomía irreducible de la práctica” (p. 136) dado sus características singulares, complejas, contextualizadas¹, múltiples e interdependientes.

Igualmente, esta es la razón por la que Raisky (1993), al referirse a los currículos de formación profesional, insiste en la necesidad de seguir la lógica de la acción y “romper con la división tradicional de las disciplinas en tres bloques de enseñanza: las disciplinas científicas y generales, las disciplinas tecnológicas y finalmente la práctica” (p. 119). El autor menciona entre otras cosas que “los saberes profesionales [...] no son ni la yuxtaposición de saberes prácticos, saberes técnicos, saberes científicos, ni mucho menos su suma, pero sí son saberes de estos tres tipos reanalizados y reinterpretados por una lógica de la acción cuyas características serán aquellas a tener en cuenta: finalidades, valores, inscripción

¹ En cuanto a la temática de la investigación sobre la contextualización en educación y la cognición situada, estrechamente asociadas, ver Marcel y Rayou (2004) y Baeriswyl y Thévenaz (2001).

en una temporalidad" (*Ibid.*, p. 118-119). Por otra parte, Gauthier *et al.*, (1997) añaden: "la tendencia opuesta igual existe, es decir, la de formalizar la carrera docente, pero reduciendo al máximo su complejidad que ésta no se correspondería con la situación real" (*Ibid.*, p. 17).

De esta forma, las transformaciones principales que caracterizan a nuestras sociedades y que acompañan los requerimientos de nuevas prácticas de enseñanza se fundamentan en una nueva visión del aprendizaje basada esencialmente en los siguientes postulados: el desarrollo de una experticia se expresa en la utilización estratégica y flexible de los conocimientos; el rol del profesor es un rol de mediación de aprendizajes y no de transmisión de informaciones; el alumno construye redes cognitivas significativas que utiliza en situación de resolución-problema, lo exige del alumno la transformación de sus conocimientos para llegar a una solución posible; el error hace parte intrínseca del aprendizaje y la autorregulación es más valorada que la regulación de origen externo; los pares son considerados como recursos para el aprendizaje (Anderson, 1989). Esta nueva noción de aprendizaje implica que los problemas de la enseñanza deben ser comprendidos desde diferentes miradas (el paradigma de la complejidad de Edgar Morin) y desde un punto de vista interdisciplinario o incluso transdisciplinario, o en cualquier caso bajo una mirada desde la cual las disciplinas se integren en construcciones de sentido al servicio del desarrollo de la inteligencia crítica de los alumnos (Lenoir, 2000, 2003; Lenoir, Larose, Grenon y Hasni, 2000).

De este modo, la introducción del enfoque por competencias en la formación docente y la referencia a perspectivas epistemológicas de tipo constructivista o socio-constructivista se enmarcan en la lógica de la profesionalización docente. Por ejemplo, el documento de Quebec titulado *La formación docente. Las orientaciones. Las competencias profesionales* (Gobierno de Quebec, 2001) pone de manifiesto el doble objetivo que persigue la formación inicial de profesores en Quebec: el de una formación de tipo profesional que requiere del enfoque por competencias y el del desarrollo cultural, esencial a toda práctica docente (Mellouki y Gauthier, 2005). Así, diferentes principios – el aumento de exigencias en la formación y del nivel cultural, la integración de saberes en las competencias profesionales de alto nivel, el establecimiento de un vínculo estrecho entre la teoría y la práctica, una mejora en la calidad de la intervención educativa, la capacidad de enfrentar cambios diversos y una focalización en el desarrollo de competencias profesionales calificadas – vienen a sustentar la reforma del sistema educativo de Québec y el referencial de formación docente² en vigor. En síntesis, el educador de mañana deberá ser un profesional responsable y crítico, y un pedagogo culto poseedor de múltiples competencias. Pero, en este contexto, ¿qué entender por competencias?

2. ¿QUÉ ENTENDER POR COMPETENCIAS?

Una de las ideas que se encuentra a la base de las actuales concepciones curriculares de Québec, no es la de evaluar los saberes en sí mismos, sino de evaluar aquellos saberes que sustentan y articulan un discurso argumentado y distanciado y que a su vez posibilitan la comprensión de la situación de aprendizaje, sus constituyentes, desafíos y posibles soluciones ante un proceso de problematización. Por consiguiente, son las competencias comprendidas como un "*poder actuar*" que deben ser objeto de evaluación. Es precisamente en este sentido que resulta relevante clarificar, al menos mínimamente, la

² El referencial de formación docente enumera y describe el conjunto de competencias a desarrollar en la formación inicial.

noción de competencia. Si bien existen varias definiciones, en el presente texto se intentará dar una definición simple y operatoria cuyos atributos son por lo general compartidos³:

- Ante todo, hay que recordar que una competencia es un constructo social evolutivo. La competencia no puede observarse ni medirse directamente: es una noción que se induce a partir de la acción. Una competencia se define por la tarea que permite realizar, siendo una noción de carácter social que consiste en asignar al sujeto que realizó dicha acción un reconocimiento y una responsabilidad. Así, al constatar que un ser humano es capaz de realizar una acción, es posible concluir que este posee la competencia requerida para realizarla. Su uso no significa que se conozca lo que, en el funcionamiento mental, condujo al éxito de la acción, ni mucho menos que dicho éxito se deba a este funcionamiento. Siguiendo estas ideas, ciertamente parece abusivo hablar de evaluación de competencias. En resumen, una competencia sólo puede ser apreciada una vez finalizado el tratamiento de la situación-problema al cual se enfrentó en sujeto.
- Una competencia persigue la eficacia, se orienta hacia una finalidad dado que sólo existe en su realización (acción - reflexión). Como se mencionó, ésta se efectúa en la acción, en un contexto específico que se concretiza únicamente en un sujeto ubicado en una situación determinada. En consecuencia, una competencia necesita de un saber-actuar que es más que un saber-hacer (*skill*). En este sentido, es posible y más apropiado relacionar la competencia con un "*poder-actuar*".
- Sin situación problema, o mejor dicho si no existe problematización de la situación, no es posible la concretización de una competencia, lo que impone la participación activa del alumno en sus procesos aprendizajes. Esto significa que los procesos evaluativos no sólo hacen referencia al producto de la actividad, sino que también al proceso de problematización y a la secuencia heurística de acciones realizadas por el alumno. Esta secuencia se apoyará entonces en procesos cognitivos que se llevarán a cabo a través de distintos procedimientos de aprendizaje tales como los de conceptualización, de resolución de problemas, el experimental, el comunicacional, etc. Dicho de otra forma, se hace necesaria la utilización de un procedimiento de carácter científico que además de la fase de problematización precisa de la elaboración de un marco de referencia (o conceptual), de la utilización de un dispositivo metodológico de recolección y tratamiento de datos, al igual que de la presentación de resultados y de su interpretación.
- Dado que moviliza y coordina *in situ* diferentes recursos – cognitivos, emocionales, sociales, sensorio-motores, etc. –, una competencia exige recurrir a varios conocimientos o saberes relacionados entre sí, lo que coloca en evidencia su carácter singular y complejo. Dirigida hacia la acción, ésta se aplica en una familia de situaciones y no en una situación única. Si los saberes son indispensables, el EPC introduce un cambio de perspectiva respecto a estos últimos, que va desde la focalización en los saberes disciplinarios comprendidos como finalidades y prerrequisitos de un actuar, hacia una focalización sobre este actuar definido

³ Esto no significa que estemos de acuerdo con todos estos atributos. Entre otras cosas, nos distanciamos de una concepción que presenta el desarrollo de las competencias como esencialmente individual, ya que esta concepción psicológica excluye la dimensión social de todo aprendizaje. Igualmente cuestionamos, como hace Crahay (2006), la dimensión inédita al igual que la idea de familias de situaciones.

como actividad que requiere de la construcción de situaciones en las cuales los saberes se materializarán. De esta forma, se trata de un enfoque integrativo y contextualizado más que de un enfoque analítico (Beckers, 2002). La importancia del contexto, es decir de lo que Freire (1974, 2005) llama una situación existencial, en este sentido se vuelve indispensable (Lenoir, a publicarse).

- Una competencia es una “*aplicación*” en una situación que se caracteriza por ser compleja, novedosa y no restituible. A este respecto, Elliot (1991) señala que las competencias se relacionan con la “capacidad de actuar inteligentemente en situaciones que son lo suficientemente nuevas y únicas y que requieren de una respuesta conveniente concebida *in situ* [...]”. El juicio de valor y toma de decisión son indicadores de la capacidad de adoptar respuestas originales e inteligentes a nuevas e imprevisibles situaciones. [...] son capacidades activadas en pro de una acción inteligente, en situaciones sociales imprevisibles y complejas” (p. 313). Sin embargo, para evitar los problemas que por lo general suscita “lo inédito”, tal como lo destaca Crahay (2006), resulta interesante introducir la definición de competencia propuesta por Allal (2000): “una red integrada y funcional constituida de componentes cognitivos, emocionales, sociales, sensorio-motrices, susceptible de ser movilizadada en acciones finalizadas ante una familia de situaciones” (p. 81).

Al momento de comprender las competencias como “capacidades” de aplicación que hacen referencia a un abanico de situaciones potencialmente infinitas y que exigen ser adaptadas a cada situación, resulta indispensable hacer la distinción entre las competencias así definidas y los conocimientos, las habilidades (operaciones estereotipadas y posibles de automatizar), las actitudes y las expectativas sociales. A este respecto, Rey (en prensa) pone de manifiesto que los referenciales de competencias, actualmente en vigor en los sistemas educativos de Bélgica francófona, Quebec y Francia, no siempre hacen estas distinciones, siendo en ocasiones fuente de ambigüedades y obstáculos difícilmente superables a nivel evaluativo. ¿Cómo evaluar las expectativas sociales y las maneras de ser...? A continuación se presentan algunos ejemplos extraídos de estos referenciales de competencias, observados por este autor, que evidencian dichas confusiones, dado que no se tratan de competencias:

- habilidades en calidad de operaciones estereotipadas y posibles de automatizar: por ejemplo, saber descifrar una palabra desconocida sin vacilar, trazar figuras simples, descomponer números en factores primos, dominar la técnica operatoria de la adición;
- conocimientos: por ejemplo, dominar la lengua francesa, conocer los principales elementos de la matemática, conocer el nombre de los países del continente africano;
- actitudes (maneras de ser): por ejemplo, tener un espíritu de iniciativa, demostrar curiosidad intelectual;
- expectativas sociales: por ejemplo, desempeñarse como un buen funcionario del Estado, formarse e innovar, comprometerse en un procedimiento individual y colectivo de desarrollo profesional.

Es importante reconocer que las competencias no son simples objetivos de aprendizaje, éstas no pueden confundirse con resultados, facultades genéricas, ni mucho menos con potencialidades propias de los seres humanos: las competencias no se adquieren al nacer y tal como se indicó al principio de esta sección ellas son un constructo social evolutivo.

Por el contrario, Rey nombra igualmente varios enunciados de los referenciales que sí hacen referencia a competencias, dado que reenvían a un abanico de situaciones potencialmente infinitas y exigen una adaptación a cada situación particular. Por ejemplo:

- orientar su palabra y su escucha en función de la situación de comunicación;
- explotar la información;
- saber situar y representar los elementos significativos de una situación;
- leer textos variados, y
- solucionar problemas.

A partir del conjunto de definiciones existentes sobre la noción de competencia y teniendo a la base los trabajos de Burchell (1995), Norris (1991) y Rey (1996), es posible reagrupar dichas definiciones tres tipos o modelos. De esta forma, cuando se habla de *competencias* (en plural) las diferentes concepciones se ubican en un continuo teórico que va desde lo que Rey (1996) clasifica de competencias comportamentales y Burchell (1995) y Norris (1991) de *behaviorist competence*, pasando por las competencias genéricas o funcionales (*generic competences*), para encontrar finalmente en el otro extremo las competencias generativas, interactivas o transversales. Cada uno de estos tipos o modelos de competencias aporta su propia concepción de enseñanza-aprendizaje e se funda en diferentes perspectivas epistemológicas. De esta forma, el primer modelo es fuertemente influenciado por la corriente conductista, el segundo se asocia al neo-conductismo et el tercero se relaciona con una perspectiva constructivita o socio-constructivista (Lenoir, Larose, Biron, Roy y Spallanzani, 1999).

- Las competencias comportamentales o de tipo conductista (behaviorism). Esta competencias hacen referencia al dominio de una capacidad que se manifiesta en la realización de una tarea específica, por medio del conjunto de los comportamientos que demuestran que dicha capacidad se ha adquirido. Así, por ejemplo, Colardyn (1996) las define como: “la capacidad demostrada de realizar una tarea particular y de realizarla en condiciones específicas y detalladas” (p. 59). Por su parte, Rey (1996) asocia este modelo a la pedagogía por objetivos dado que define las competencias en términos de comportamientos observables y medibles, similar a lo promovido por los objetivos comportamentales. En el mismo sentido, como lo indica Norris (1991), la naturaleza de la enseñanza y del aprendizaje queda definida de manera detallada, adoptando una jerarquía que va desde los comportamientos más simples a los más complejos. Así, este nivel de competencias se encuentra fuertemente asociado a las nociones de resultado y de eficacia, lo que lleva a una visión tradicional de la evaluación, visión que excluye notoriamente los aspectos cognitivos presentes en la realización de una tarea. En otras palabras, existe una tendencia a centrarse en los productos (resultados) y a dejar de lado todo proceso implicado en la acción.

Es importante tener en presente que actualmente este primer tipo de competencias prácticamente ya no es considerado como competencia, encontrándose más bien asociado al concepto de habilidad, de *skill*.

- Las competencias funcionales o genéricas hacen alusión al dominio de un conjunto de saberes, saber-hacer y saber-ser que permiten ejercer de manera apropiada un rol, una función o una actividad. Paquay (1995) las describe como “un sistema [...] de conocimientos

declarativos, procedimentales y condicionales, [...] organizado en un esquema operatorio [...] que, al interior de una familia de situaciones, permite no sólo la identificación de problemas sino también su resolución por medio de una acción eficaz" (p. 1-2). Efectivamente, en este modelo las competencias no son vistas como una simple serie de actos fragmentados y, tal como lo enfatiza Rey (1996), toda acción humana se caracteriza por ser finalizada. En este sentido, las competencias quedan definidas como acciones coordinadas que tienen una finalidad. Ahora bien, la competencia continua siendo definida en términos de comportamientos descriptibles por medio de actos que son igualmente observables, lo que realza el sentido utilitario-funcional de toda acción, ya sea a nivel técnico y/o social. Así, en este modelo las competencias son definidas por su carácter funcional quedando limitadas a una situación única, lo tiene como consecuencia la imposibilidad de su transferencia a otras situaciones o contextos.

- Las competencias escientes, o también llamadas generativas, interactivas o transversales. Según Lenoir *et al.*, (1999) estas competencias apuntan a la capacidad de movilizar recursos cognitivos frente a situaciones problemas complejas, a la capacidad de integrar dichos recursos (múltiples) en el tratamiento de situaciones complejas, en familias de situaciones. Por ejemplo, Colardyn (1996), las define como "la capacidad de ejecutar en un contexto determinado y de transferir el conocimiento a nuevas tareas y contextos" (p. 59). Como insiste Rey (1996), la competencia generativa constituye la capacidad para adaptarse a situaciones desconocidas. La competencia se concibe entonces "como una capacidad generativa susceptible de generar una infinidad de conductas adecuadas frente a una infinidad de situaciones nuevas" (p. 41). En consecuencia, este tipo de competencias considera la variabilidad y la complejidad de las situaciones en las que el sujeto debe actuar recurriendo a diversos recursos (Norris, 1991). Como se mencionó más arriba, esta concepción se apoya en las perspectivas (socio) constructivistas, alejándola radicalmente de la idea de resultado e imponiendo, entre otras cosas, una nueva concepción de evaluación, concepción ya demanda por las competencias funcionales. En lo que a esto respecta, Pocztar (1987) menciona que por lo general en contextos de enseñanza-aprendizaje "la evaluación concierne a los resultados mientras que debería centrarse en las competencias" (p. 37) y Perrenoud (1997a) al igual que Louis, Jutras y Hensler (1996) señalan la necesidad de implementar nuevos modelos de evaluación, que consideren efectivamente los procesos implicados.

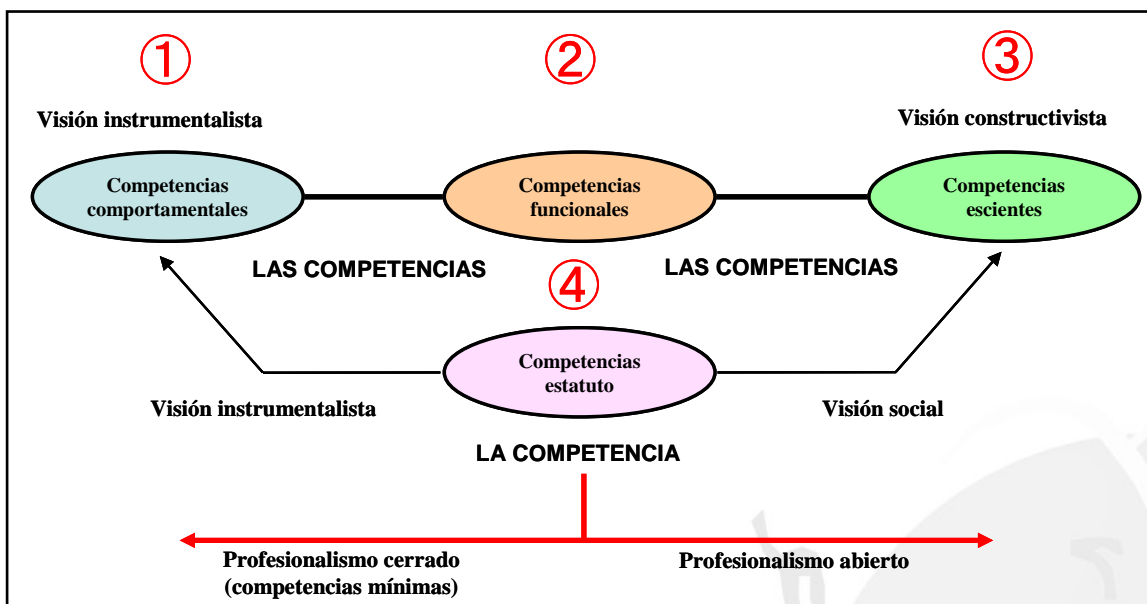
Estos tres tipos o modelos de competencias – comportamentales, funcionales y escientes – no son excluyentes entre sí. La aplicación de las competencias generativas necesita de los dos primeros tipos de competencias.

Un cuarto tipo o modelo de competencia, la *competencia-estatuto* (en singular), puede estar relacionada con las tres primeras. Este último modelo es producto del reconocimiento social que se le hace a una persona que ejerce un oficio o una profesión. En efecto, si los tres primeros tipos de competencias son producto de un constructo teórico, el cuarto deriva esencialmente de un juicio formal (dependiendo de una evaluación oficial) o informal (dependiendo de una evaluación más bien popular). De esta forma, la competencia *estatuto* se relaciona con una función (por ejemplo, la función docente) y con el desarrollo de capacidades generales que caracterizan a un campo de experticia en particular. Por lo tanto, el concepto se define en singular. La competencia entonces designa la "*cualidad*" que tiene un ser humano

para ejercer una actividad profesional, un rol o una función, cualidad que, por lo general, es reconocida públicamente. Como lo especifican Louis *et al.*, (1996), "decir que una persona es competente, es emitir un juicio global sobre ella a partir de estándares reconocidos por el medio en el cual ésta ejerce o ejercerá una actividad determinada" (p. 417). En este caso, la competencia remite al concepto de calificación. Pero no se puede olvidar que el reconocimiento de la competencia puede ser igualmente informal, es decir, el producto de la valoración social, de un juicio no fundado en criterios explícitamente formulados (Colardyn, 1996).

Por último, como lo señala Perrenoud (1994), las competencias deben considerarse como "componentes del proceso de profesionalización de la carrera docente" (p. 207). A este respecto y retomando las ideas de Vonk (1992) el autor centra la atención sobre dos perspectivas opuestas de la profesionalización: la de un *profesionalismo cerrado* que alude al desarrollo de competencias mínimas, reduciendo al docente a una especie de "sistema de entrega" e imponiendo así una visión técnico-instrumental del acto profesional, y la de un *profesionalismo abierto* que responsabiliza al docente y lo torna autónomo, influenciando la organización del currículum escolar, su adaptación y gestión. En relación con los modelos de competencias que se acaban de describir, es posible señalar que el primer profesionalismo tiende a privilegiar competencias de tipo behaviorista, mientras que el segundo se centra en el desarrollo de competencias interactivas, estrechamente relacionado con las perspectivas socio-constructivistas que sostienen una visión social del actuar profesional. La figura 1 presenta una síntesis de los cuatro tipos o modelos de competencias.

FIGURA1. DIFERENTES TIPOS O NIVELES DE COMPETENCIAS



Fuente: Lenoir, Y., Larose, F., Biron, D., Roy, G.-R. y Spallanzani, C. (1999).

3. ¿CUÁLES SON LOS APORTES DEL ENFOQUE POR COMPETENCIAS?

En el contexto de la formación profesional docente, no cabe duda de que el EPC viene a transformar profundamente la concepción, los objetivos y las modalidades de esta formación. Principalmente, si se tiene en cuenta la perspectiva constructivista y social que garantiza un profesionalismo abierto, no cabe duda que este enfoque contribuye al mejoramiento de la formación docente. De esta forma, considerando lo antes expuesto y sin pretensión de exhaustividad, a continuación se identifican algunos aportes del EPC a partir los ámbitos sociales, educativos, epistemológicos y pedagógicos.

En el *ámbito social*, el EPC acentúa la necesidad de anclar los procesos de aprendizaje en la realidad natural, humana y social. La contextualización social de las situaciones de enseñanza-aprendizaje se impone dada la exigencia, hoy reconocida, de movilizar los saberes adquiridos en la vida. Por lo demás, el hecho de considerar la realidad local, contemporánea y socio-histórica lleva a establecer los nexos necesarios entre la cultura escolar y la cultura popular, entre los saberes disciplinarios homologados y las experiencias de la vida o, mejor dicho entre la teoría y la práctica.

En el *ámbito educativo*, este enfoque expresa claramente la idea del alumno responsable de sus aprendizajes. De esta forma, el profesor o el formador es responsable de la concepción y la concretización de las condiciones juzgadas como las más adecuadas para el desarrollo de los aprendizajes esperados, teniendo en cuenta los conocimientos actualmente aceptados por la comunidad científica. En consecuencia, es de su responsabilidad, planear actividades y situaciones de enseñanza-aprendizaje, orientar y guiar a los alumnos, sostenerlos y regular sus procesos de aprendizaje, así como efectuar evaluaciones diagnósticas, formativas y sumativas; pero la responsabilidad de aprender finalmente corresponde al alumno. Es así que el aprendizaje que es visto como la integración de los saberes construidos y adquiridos, reflejados en un actuar o mejor dicho en un *poder-actuar*, tal como se mencionó anteriormente.

En el *ámbito epistemológico*, el EPC obliga a pensar en los términos de "complejidad", dado el hecho que recurre a una diversidad de recursos con el fin de movilizarlos en un *poder-actuar*. Porque coloca en evidencia la importancia de los procesos de construcción de saberes y del desarrollo de competencias en la formación, ya no puede ser tema el preocuparse únicamente de los resultados, de los productos de los procesos de aprendizaje. En el centro de las preocupaciones de la formación, el EPC exige la construcción y/o la movilización de saberes disciplinarios por procedimientos, es decir, por procesos cognitivos internos (o dispositivos procedimentales) apoyados en situaciones y dispositivos instrumentales. En consecuencia, todo proceso de formación requiere del aprendizaje de procedimientos complementarios: de conceptualización, de resolución de problemas, de comunicación, de experimentación, de concepción y de realización, puesto que la finalidad es la aplicación de la competencia desarrollada. (Lenoir, 2009; Lenoir, Larose, Deaudelin, Kalubi y Roy, 2002; Lenoir, Maubant, Hasni, Lebrun, Zaid, Habboub y McConnell, 2007).

En el *ámbito pedagógico* este enfoque, además de resaltar la importancia de la cooperación, de la interacción que comprenden las perspectivas (socio) constructivistas, exige erradicar una enseñanza de tipo frontal, lineal, prescriptiva y descendiente, promoviendo más bien la utilización del diálogo, de un enfoque interdisciplinario, de una pedagogía por proyecto, de un enfoque basado en problemas (Lenoir, Larose y Dirand, 2006). En esta línea, la siguiente tabla adaptada de Hasni (2008) ilustra, oponiendo la pedagogía del problema a la pedagogía de la respuesta, las transformaciones en las prácticas de enseñanza exigidas por el EPC.

TABLA 1. DISTINCIÓN ENTRE LA PEDAGOGÍA DEL PROBLEMA Y LA PEDAGOGÍA DE LA RESPUESTA

Pedagogía del problema	Pedagogía de la respuesta
- A partir de problemas	- A partir de demostraciones
- Considera la comprensión para facilitar a continuación la realización	- Considera el resultado para posteriormente facilitar la comprensión
- Guía al alumno hacia un procedimiento flexible de resolución	- Incita al alumno a respetar secuencias de consignas y a aplicarlas
- La validación de soluciones es responsabilidad de los alumnos	- Valida las soluciones de los alumnos
- Insiste en el <i>por qué</i> y los procesos de conceptualización	- Insiste en el <i>cómo</i> , pero un cómo técnico-instrumental
- Un nuevo aprendizaje comienza por problemas prácticos, a partir de los cuales es posible llegar a las técnicas	- Primero asegura el dominio de técnicas para posteriormente utilizarlas en un problema de aplicación.
- El rol principal del profesor es conducir a los alumnos a comprometerse cognitivamente en la resolución de problemas pertinentes	- El rol principal del profesor es el de manejar las nociones fundamentales y de presentarlas y demostrarlas graduando las dificultades.
- El profesor no conoce necesariamente todas las respuestas, pero es capaz de verificarlas	- El profesor conoce previamente las respuestas, las que por lo general son concebidas de manera unívoca.
- La resolución de problemas es el punto de partida de la construcción de nociones	- La resolución de problemas consiste en la aplicación de fórmulas, definiciones y técnicas ya aprendidas

Fuente: Adaptada de Hasni, A. (2008)

4. ¿CUÁLES SON LOS LÍMITES DEL ENFOQUE POR COMPETENCIAS?

Si el EPC puede contribuir sustancialmente a la formación docente por sus vínculos con la profesionalización, el no está exento de límites. Antes de mencionarlos es importante recordar que varios de estos límites se derivan de lecturas discordantes de la noción misma de competencias, de interpretaciones múltiples que transmiten implícitamente intenciones y perspectivas sociales (económicas, políticas, educativas, etc.).

A partir de un análisis crítico de la literatura científica sobre la noción en cuestión, es posible observar la gran variedad de interpretaciones. Así, ante la pregunta "¿qué son las competencias?", algunos mencionan que se trata de un *saber-hacer de naturaleza profesional* relacionado con temas prácticos especializados (conducir un tren, pilotear un avión, etc.), mientras que otros hacen referencia a las *capacidades formales de carácter procedimental* (por ejemplo, la resolución de problemas, los procedimientos científicos). Otros las ven como un *saber-hacer en materia de trabajo intelectual* (competencia de documentarse/informarse, leer una carta, etc.) o para otros más bien éstas son *características epistemológicas* propias de los objetos del saber relacionadas directamente con su aplicación (los fundamentos de la reflexividad). Pero para aquellos que a menudo se relacionan con el medio práctico o la gestión, las competencias son los *componentes esenciales del conocimiento* con los cuales se pretende evaluar su manejo o dominio (por ejemplo, la utilización "automática" del plural, de la regla de tres). Finalmente, sin agotar las significaciones existentes, las competencias son simplemente *skills*, en el sentido anglófono, los saber-hacer aplicados a la vida en general (véase la "Educación para...").

Así, es posible señalar que el significado de esta noción va desde los comportamientos a un sistema de reconocimientos conceptuales y procedimentales pasando por disposiciones de naturaleza cognitiva, afectiva, reflexiva y conceptual. En consecuencia, claramente parece que múltiples derivaciones del

sentido de esta noción pueden surgir y afectar de manera importante las concepciones y las prácticas que utilizan el EPC en contexto de profesionalización. Esta es la razón por la cual en el presente texto se han definido e identificado con cuidado sus atributos.

En lo que concierne a los límites de este enfoque, el primero de ellos es sin duda la consecuencia de conceder al sujeto la responsabilidad absoluta de sus aprendizajes, en la medida en que hoy en día se asiste a una falta de responsabilidad de parte del Estado y, más globalmente, de las distintas estructuras sociales. Como lo mencionan Ropé y Tanguy (1994), la utilización del EPC se enmarca en una fuerte tendencia que muestra los cambios vividos actualmente por las instituciones sociales en Occidente. Los conceptos de eficacia y eficiencia, de productividad y rentabilidad, de competitividad y de resultado que hoy impregnan los discursos educativos que emanan de los centros de decisión gubernamentales, certifican la alta cercanía entre la esfera educativa y la del trabajo. Tanguy (1994) establece una analogía remarcable entre los procedimientos utilizados en la empresa y aquellos utilizados en la institución escolar para definir los procesos de transmisión y evaluar la adquisición de saberes. Esta analogía, que utiliza las nociones de contrato, objetivos, métodos de evaluación, competencias, responsabilización, etc., "evidencia la misma representación de individuos, actores racionales dotados de conciencias calculadoras" (p. 229). Las finalidades de la educación escolar orientadas hacia el desarrollo del "hombre honesto" y de la cultura del espíritu, son sustituidas por otras finalidades relacionadas con el empleo y el desarrollo económico. Bajo esta lógica, ante un sistema educativo competitivo e individualizado, el fracaso escolar, cualquiera sea su forma, pasa a ser responsabilidad de cada individuo, ocultando así toda referencia a las dimensiones políticas, económicas, culturales, étnicas, etc., del contexto social. En consecuencia, la individualización extrema de nuestras sociedades conduce hacia una focalización en los propios actores más que en las estructuras (Colardyn, 1996).

A este primer límite hay que asociar la visión utilitarista de la formación de capital humano y, por lo tanto, un cambio de dirección del proyecto de formación. Caillé (2003) coloca en evidencia la superioridad asignada hoy en día a lo que el mismo llama "*utilitarismo normativo vulgar*", utilitarismo empírico automatizado que persigue la maximización de todas las esferas de la vida de los intereses materiales de los individuos considerados como los únicos jueces de lo que es bueno para ellos mismos. Esta concepción individualista, propia de la ideología neoliberal, se diferencia del utilitarismo concebido anteriormente por los economistas capitalistas (Caillé, Lazzeri y Senellart, 2001). Bajo esta perspectiva, la escuela tiene por estricta finalidad permitir que los individuos se equipen de manera individualista de las competencias necesarias para alcanzar empleos, juzgados como los más interesantes y los mejor remunerados, en un sistema altamente competitivo. Al límite, su función es proporcionar el capital humano requerido por las empresas (Laval et Weber, 2005), insertar al sujeto, como capital humano, en la lógica economicista del mercado. En este mismo sentido, Raduntz (2005) caracteriza el proceso de *marketization* en educación mostrándolo como un proceso de desposeimiento operado con la precisión de un *blitzkrieg* en el marco de la economía neocapitalista global. Por su parte, West (1994) subraya que "la cultura de mercado, las dimensiones morales destacadas por este mismo y las mentalidades que él condiciona rompen las estructuras comunitarias, erosionan las estructuras de la sociedad civil y debilitan el sistema de educación concebido para los niños" (p. 42).

Un tercer límite de este enfoque, presente en las prácticas de enseñanza, tiene que ver con una especie de *idolatrización* de la resolución de problemas, lo que conduce a un olvido de los otros procedimientos de carácter científico. De ahora en adelante, todo proceso de aprendizaje es comprendido como un proceso de resolución de problemas. No obstante, existen muchas situaciones problemáticas que no

exigen solución. Lo importante es de conceptualarla, analizarlas, debatirlas, etc. Y, además, toda resolución de problemas, para ser comprendida como tal ¿no exige ser conceptualizada? Por lo general este procedimiento de conceptualización es descuidado u olvidado. Entonces, ¿dónde está el problema? En efecto, hay que tener en cuenta que el EPC hace obligatoriamente referencia al cruce de varios procedimientos complementarios e inseparables (Lenoir, 1992).

El mito de la transferencia constituiría el cuarto límite del EPC. ¿Qué transferir en primer lugar... una técnica, un concepto disciplinar, los procedimientos metodológicos, las experiencias de vida, las intenciones...? Es en este punto precisamente que no se olvidar que la idea de *transferencia* hace alusión a un modelo mentalista, representacionista, computacional característico de las corrientes cognitivas ya estigmatizadas por Varela (1989). Tal concepción, que comprenden los saberes como datos preexistentes, como cosas, es incompatible con la perspectiva socio-constructivista en la cual los saberes son construcciones sociales dinámicas, espacio-temporalmente ubicados y socialmente situados.

La ilusión de lo inédito, quinto límite, ha sido bien analizada y criticada por Crahay (2006). Así, por ejemplo, un cirujano que logra operar de catarata o hacer un trasplante de corazón por la centésima vez no sería competente dado que la situación no sería ni nueva ni original. El concepto de inédito deber ser propuesto y usado con prudencia, comprendiéndolo más bien desde un punto vista homomorfo.

Crahay (*Ibid*), al igual que otros investigadores, condena la tendencia a concebir el EPC carente de la relación con los saberes. Este olvido frecuente de los saberes, sexto límite potencial, es incompatible con el concepto de competencia que impone la movilización de saberes. Una competencia sin saber no es una competencia. Esto impone, durante el desarrollo de competencias, construir los saberes necesarios a su aplicación. Pero, ¿qué quiere decir "construir el saber". Todos los seres humanos construyen saberes. Construir un saber es desencadenar un procedimiento de carácter científico para entrar en un proceso cognitivo explícito, reflexivo y crítico, y así poder plantear y construir un "problema" con el fin de tratarlo. Además, esta construcción de saberes necesita una relación con el saber y dicha relación lleva a un triple cuestionamiento: ¿Qué es el saber y cuál es la importancia que se asigna? Dada la concepción de lo que es el *saber*, ¿qué proceso(s) permite al ser humano acceder a él?; Dada la concepción de lo que es el *saber* y los procesos requeridos para construirlo, ¿cuál son las modalidades que deben implementarse para favorecer dichos procesos de aprendizaje?

5. CONCLUSIÓN

En el presente texto se ha revisado la importancia de la profesionalización docente, su relación con el enfoque por competencias y el vínculo directo que ambas temáticas establecen con el desarrollo y el mejoramiento de las prácticas de enseñanza. En este contexto, se intentó clarificar qué significa el enfoque por competencias, así como la noción misma de competencias focalizando la atención en los atributos que la componen. Teniendo presente las diversas acepciones que se asocian a dicha noción, se discutió igualmente una categorización de los tipos o modelos de competencias que, en función de un continuo teórico, muestra las tendencias y perspectivas epistemológicas que la noción ha seguido. Finalmente, se recalcó que el EPC se caracteriza tanto por sus potencialidades como por sus límites.

Precisamente es en este sentido que es relevante insistir en que el desarrollo de las competencias profesionales requiere de la movilización y de la coordinación de varios recursos (saberes, conocimientos, objetivos, reflexión, saber-hacer, etc.) en una situación determinada y bajo una lógica de acción. La

competencia no existe fuera de una situación-problema, la que es definida por la tarea que permite realizar, existiendo únicamente en su realización (acción- reflexión): ella es finalizada, lo que implica que una competencia sólo puede ser apreciada una vez terminado el tratamiento de la situación demanda.

Asociado a lo anterior y sin olvidar las críticas/límites que acompañan a este enfoque, es posible pensar que el EPC puede ser un enfoque interesante en el marco de la formación docente, siempre y cuando se le conciba y se le concrete *en* y *desde* la perspectiva de un profesionalismo abierto. Profesionalismo focalizado en el mejoramiento de la calidad de la educación, en el cual el docente es visto como un profesional responsable, crítico y reflexivo ante su accionar pedagógico. Bajo esta perspectiva, este último se destaca por ser un líder pedagógico que analiza su accionar profesional en pro del aprendizaje de sus alumnos, pero también en beneficio de su propio desarrollo profesional. Sin embargo, por más que este enfoque promueva la responsabilización de parte del docente, esta responsabilización no puede ser comprendida como el producto de la propia voluntad y mérito de este último. Al contrario, si efectivamente se desea implementar un enfoque como el descrito, que impacte en la formación docente y, en consecuencia, en los aprendizajes de los alumnos, se requiere igualmente la creación y el desarrollo de políticas educativas acordes y dispuestas a sostener en tiempo un cambio como el que se espera hoy en día en educación. Esto lleva sin duda a cuestionar cuál es la responsabilidad y el involucramiento del Estado frente a diversas temáticas educativas como las que han planteado en el presente artículo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbott, A. (1991). The order of professionalization: An empirical analysis. *Work and Occupations*, 18(4), pp. 355-384.
- Allal, L. (2000). Acquisition et évaluation de compétences en situation. In J. Dolz et E. Ollagnier (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation*, pp. 77-95. Bruxelles: De Boeck Université.
- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris: Presses universitaires de France.
- Altet, M. (1998). Quelle formation professionnalisante pour développer les compétences de "l'enseignement professionnel" et une culture professionnelle d'acteur? In M. Tardif, C. Lessard et C. Gauthier (dir.), *Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales*, pp. 71-86. Paris: Presses universitaires de France.
- Altet, M. (2001). *Demande de création d'un réseau présentée au ministère de la Recherche, MSU – Ds7. Réseau OPEN, réseau d'observation des pratiques enseignantes*. Nantes: Université de Nantes.
- American Council on Education (1999). *Transforming the way teachers are taught. An action agenda for college and university presidents*. Washington, DC: ACE.
- Anderson, L.M. (1989). Implementing instructional programs to promote meaningful, self-regulated learning. In J. BROPHY (dir.), *Advances in research on teaching – Vol. 1: Teaching for meaningful understanding and self-regulated learning*, pp. 311-343. Greenwich, CT: JAI Press.
- Anderson, L.W. (1992). *Accroître l'efficacité des enseignants*. Paris: Unesco, Institut international de planification de l'éducation.
- Anderson, R.D. y Helms, J.V. (2001). The ideal of standards and the reality of schools: Needed research. *Journal of Research in Science Teaching*, 28(1), pp.3-16.

- Baeriswyl, F. y Thévenaz, T. (dir.). (2001). Éclairages sur la «cognition située» et modélisations des contextes d'apprentissage. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 23(3), pp.395-545.
- Beckers, J. (2007). *Développer et évaluer des compétences à l'école: vers plus d'efficacité et d'équité*. Bruxelles: Labor.
- Brophy, J. (1999). *L'enseignement*. Bruxelles et Genève: Académie internationale d'éducation (AIE) / Bureau international d'éducation (BIE).
- Bru, M. (1994). L'enseignant, organisateur des conditions d'apprentissage. In J. Houssaye (dir.), *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*, pp. 103-117. Paris: ESF.
- Bru, M. (2002a). Pratiques enseignantes: des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, 138, pp. 63-73.
- Bru, M. (2002b). Savoirs de la recherche et savoirs des praticiens de l'enseignement: jeu de dupes ou rencontre ouverte et constructive? In J. Donnay et M. Bru (dir.), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*, pp. 133-154. Bruxelles: De Boeck.
- Burchell, H. (1995). A useful role for competence statements in post-compulsory teacher education? *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 20(3), pp.251-259.
- Caillé, A. (2003). *Critique de la raison utilitaire. Manifeste du MAUSS*. Paris: Éditions La Découverte.
- Caillé, A., Lazzeri, C. y Senellart, M. (dir.). (2001). *Histoire raisonnée de la philosophie morale et politique. Le bonheur et l'utile*. Paris: Éditions La Découverte.
- Casalfiore, S. (2002). La structuration de l'activité quotidienne dans enseignants en classe: Vers une analyse en termes d'"action située". *Revue française de pédagogie*, 138, pp. 75-84.
- Clifford, C. y Guthrie, J.W. (1988). *Ed school: A brief for professional education*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Colardyn, D. (1996). *La gestion des compétences. Perspectives internationales*. Paris: Presses universitaires de France.
- Council of Learned Societies in Education (1996). *Standards of academic and professional instruction in foundations of education, educational studies, and educational policy studies* (2^e éd.). Ann Arbor, MI: CLSE (1^{re} éd. 1977-1978).
- Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace?* Bruxelles: De Boeck Université.
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie*, 154, pp. 97-110.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris: Presses universitaires de France.
- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. Bristol, PA: Open University Press.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés suivi de Conscientisation et révolution*. Paris: François Maspéro.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza* (trad. S. Mastrángelo, 6^e éd.). México: Siglo Veintiuno Editores (1^{re} éd. 1992).
- Fullan, M.G. y Stiegelbauer, S. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassell.

- Gauthier, C., Desbiens, J.F., Malo, A., Martineau, S. y Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Gouldner, A.W. (1971). *The coming crisis of western sociology*. New York, NY: Avon Books.
- Gouvernement du Québec (1996). *Rénover notre système d'éducation: dix chantiers prioritaires. Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2001b). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec: Ministère de l'Éducation, Direction générale de la formation et des qualifications.
- Hasni, A. (2008). *Distinction entre pédagogie du problème et pédagogie de la réponse*. Sherbrooke: Faculté d'éducation, Centre de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage en sciences (CREAS).
- Holmes Group (1986). *Tomorrow's teachers. A report of the Holmes Group*. East Lansing, MI: The Holmes Group.
- Holmes Group (1990). *Tomorrow's schools: Principles for the design of professional development schools*. East Lansing, MI: The Holmes Group.
- Holmes Group (1995). *Tomorrow's schools of education*. East Lansing, MI: The Holmes Group.
- Imbert, F. (1985). *Pour une praxis pédagogique*. Vigneux: Éditions Matrice.
- Laval, C. y Weber, L. (dir.). (2005). *Le nouvel ordre éducatif mondial. OMC, Banque mondiale, OCDE, Commission européenne*. Paris: Éditions Syllepse.
- Lenoir, Y. (1992). Les représentations de titulaires du primaire relatives à leurs conceptions et à leurs pratiques de l'interdisciplinarité et de l'intégration des matières: résultats d'une recherche exploratoire. In R. Delisle y P. Bégin (dir.), *L'interdisciplinarité au primaire, une voie d'avenir?*, pp. 17-57. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Lenoir, Y. (2000). Formation à l'enseignement et interdisciplinarité: un mythe ou une exigence? Dépasser l'interdisciplinarité et penser circumdisciplinarité. *European Journal for Teacher Education*, 23(3), pp. 289-298.
- Lenoir, Y. (2003). La notion de transdisciplinarité: quelle pertinence? *Revista Pensamiento Educativo*, 33, pp. 281-306.
- Lenoir, Y. (2009). L'intervention éducative, un construit théorique pour analyser les pratiques d'enseignement. *Les nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12(1), pp.9-29.
- Lenoir, Y. (a publicarse). Le concept de situation chez Paulo Freire: Une perspective socio-anthropologique et politique. *Recherches en éducation*.
- Lenoir, Y., Larose, F., Biron, D., Roy, G.-R. y Spallanzani, C. (1999). Le concept de compétence dans la formation à l'enseignement primaire au Québec: un cadre d'analyse. *Recherche et formation*, 30, pp. 143-163.
- Lenoir, Y., Larose, F., Deaudelin, C., Kalubi, J.C. y Roy, G.R. (2002). L'intervention éducative: clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour une reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement. *Esprit critique*, 4(4). Disponible en <<http://www.espritcritique.org/>>.

- Lenoir, Y., Larose, F. y Dirand, J.-M. (2006). Formation professionnelle et interdisciplinarité: quelle place pour les savoirs disciplinaires? In B. Fraysse (dir.), *Professionnalisation des élèves ingénieurs*, pp. 13-35. Paris: L'Harmattan.
- Lenoir, Y., Larose, F., Grenon, V. y Hasni, A. (2000). La stratification des matières scolaires chez les enseignants du primaire au Québec: évolution ou stabilité des représentations depuis 1981? *Revue des sciences de l'éducation*, XXVI(3), pp. 483-514.
- Lenoir Y., Maubant, P., Hasni, A., Lebrun, J., Zaid, A., Habboub, E. y McConnell, A.C. (2007). *À la recherche d'un cadre conceptuel pour analyser les pratiques d'enseignement*. Sherbrooke: Faculté d'éducation, CRCIE y CRIE (Documents du CRIE y de la CRCIE n° 2).
- Louis, R., Jutras, F. y Hensler, H. (1996). Des objectifs aux compétences: implications pour l'évaluation de la formation initiale des maîtres. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 21(4), pp. 414-432.
- Marcel, J.F. y Rayou, P. (dir.). (2004). *Recherches contextualisées en éducation*. Paris: Institut national de recherche pédagogique.
- Mellouki, M. y Gauthier, C. (dir.). (2005). *Débutants en enseignement: quelles compétences? Comparaison entre Américains et Québécois*. Québec: Les presses de l'Université Laval.
- Mendro, R.L. (1998). Student achievement and school and teacher accountability. *Journal of Personal Evaluation in Education*, 12(3), pp. 257-267.
- Norris, N. (1991). The trouble with competence. *Cambridge Journal of Education*, 21(3), pp. 331-341.
- Paquay, L. (1995). *Transmettre des connaissances ou développer des compétences? D'un faux dilemme à de vraies priorités!* (Document de travail). Louvain-la-Neuve: Université catholique de Louvain, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris: L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris: ESF.
- Pocztar, J. (1987). *La définition des objectifs pédagogiques*. Paris: ESF.
- Powell, J.C. y Anderson, R.D. (2002). Changing teacher's practice: Curriculum material and science education reform in the USA. *Studies in Science Education*, 37, pp. 107-136.
- Raduntz, H. (2005). The marketization of education within the global capitalist economy. In M. W. Apple, J. Kennedy y M. Singh (dir.), *Globalizing education. Policies, pedagogies, and politics*. New York, NY: Peter Lang.
- Raisky, C. (1993). Problème du sens des savoirs professionnels, préalable à une didactique. In P. Jonnaert y Y. Lenoir (dir.), *Sens des didactiques et didactique du sens*, pp. 101-121. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris: ESF.
- Rey, B. (en edición). Que peut-on faire d'un référentiel de compétences professionnelles d'enseignants? In Y. Lenoir y M. Bru (en edición), *Les référentiels de formation à l'enseignement: quels référentiels pour quels curriculums?* Toulouse: Éditions universitaires du Sud.
- Ropé, F. y Tanguy, L. (dir.). (1994). *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris: L'Harmattan.

- Safty, A. (1993). *L'enseignement efficace. Théories et pratiques*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Strong, J. H. y Tucker, P. D. (2000). *Teacher evaluation and student achievement*. Washington, DC: National Education Association.
- Tanguy, L. (1994). Compétences et intégration sociale dans l'entreprise. In F. Ropé y L. Tanguy (dir.), *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise* (p. 205-235). Paris: L'Harmattan.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Éditions Logiques.
- Tardif, M. y Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Toh, K.A., Ho, B.T., Chew, C.M.K. y Riley II, J.P. (2003). Teaching, teacher knowledge and constructivism. *Educational Research for Policy and Practice*, 2, pp.195-204.
- Van den Akker, J., Kuiper, W. y Hameyer, U. (2003). *Curriculum landscapes and trends*. Dordrecht: Kluwer Academic.
- Varela, F.J. (1989). *Connaître les sciences cognitives. Tendances et perspectives*. Paris: Seuil.
- Vonk, J.H.C. (1992). *Nouvelles perspectives pour la formation des enseignants en Europe*. Neuchâtel: Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques.
- West, C. (1994). America' three-fold crisis. *Tikkun*, 9(2), pp. 41-44.