

### III. Enseñar en términos de competencias

Monique Denyer, Jacques Furnémont, Roger Poulain, Georges Vanloubbeeck. (2007). Capítulo III. Enseñar en términos de competencias, en: Las competencias en la educación, un balance. Fondo de Cultura Económica, México, 2007. ISBN 978-968-16-7914-9

UNA COSA ES ELABORAR referenciales de competencias y otra hacer que a ellos correspondan las prácticas. Lo que generalmente ocurre en las aulas, ¿se presta o no a la adquisición de competencias?

Si la competencia es una **aptitud para realizar tareas**, las que serán definidas más adelante, no hay que buscarle tres pies al gato: necesariamente **debe adquirirse enfrentando al alumno a las tareas**, y no mediante la transmisión de conocimientos o la automatización de procedimientos.

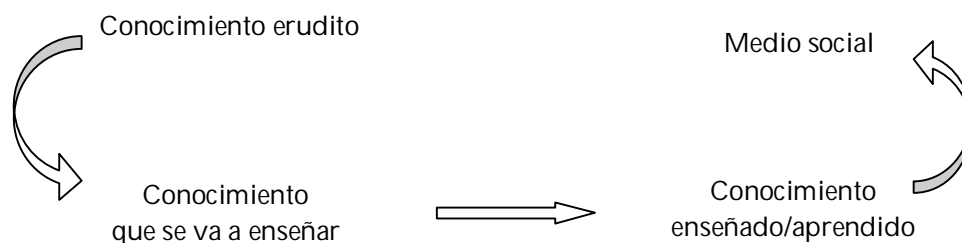
"Por tanto, no hay más que": a) **imaginar tales tareas**; b) **enseñar a los alumnos a resolverlas** y, para ello, a adquirir y a **movilizar los recursos** indispensables, y c) hacer surgir en el alumno una **reflexión metacognitiva** sobre las condiciones del éxito de la acción.

¡Vasto programa!... que nos proponemos examinar en las páginas siguientes.

#### Preparar su lección: concebir tareas

##### *Una transposición didáctica al revés*

Según el principio de la "transposición didáctica", desarrollado por Yves Chevallard -o al menos, según lo que de él se ha conservado en la enseñanza-,<sup>1</sup> en una pedagogía tradicional transmisora, un profesor que prepara sus lecciones parte de unos conocimientos "eruditos" para adaptarlos al nivel de sus alumnos, es decir, para transformarlos en conocimientos "que se pueden enseñar", esperando que después del curso esos conocimientos "enseñados" se hayan convertido en conocimientos... "aprendidos" y utilizables en las prácticas profesionales o ciudadanas, como en las de la vida diaria y personal: dicho de otra manera, en lo que se llama las "prácticas sociales".



<sup>1</sup> Véase Y. Chevallard. La transposition didactique du savoir savant en savoir enseigné., La Pensée sauvage, Grenoble, 1985.

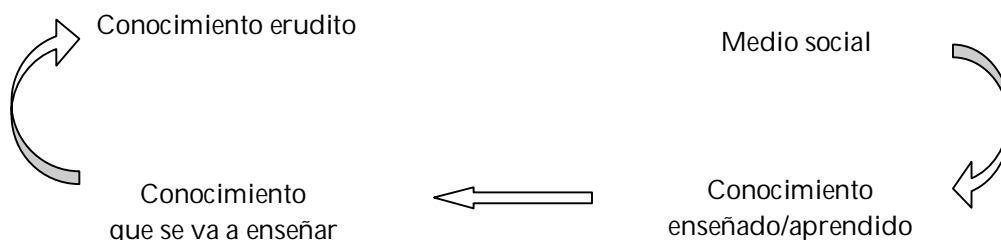
Para transponer los conocimientos cultos en conocimientos que se van a enseñar, el profesor *selecciona* los conocimientos (no da todos los conocimientos sobre un tema), los *simplifica*, tanto conceptual como lingüísticamente, y los *programa* (organiza las secuencias según un orden, por ejemplo, de lo más sencillo a lo más complicado). En seguida, comunica el resultado de su transposición a los alumnos, esperando que estos lo asimilaren y que, a la postre, el resultado del aprendizaje sea aplicado en la vida real.

Por ejemplo, el profesor de idiomas más tradicional enseña la gramática y el léxico y postula que sus alumnos serán, de este modo, capaces de comunicarse cuando vayan al país correspondiente.

Ahora bien, como lo han puesto de manifiesto las páginas anteriores, el objetivo prioritario asignado ahora a los alumnos ya no es restituir la materia o resolver ejercicios de aplicación relativos a los conocimientos previamente enseñados, sino enfrentarse *desde la escuela a tareas*.

Por consiguiente, según M. Romainville

[...] el enfoque por competencias invierte la corriente [...] el punto de partida de la reflexión didáctica se sitúa del lado de las situaciones sociales de movilización de lo que se ha adquirido en la escuela. Los objetivos de formación ya no se describen en términos de conocimientos sino en términos de actividades, de tareas que el alumno deberá poder enfrentar [...] Forzando un poco las cosas, el recorrido didáctico se efectúa, respecto al esquema clásico, en el otro sentido.<sup>2</sup>



Tal es la cuestión que ya se ha planteado a la didáctica de las lenguas extranjeras, desde antes del "advenimiento de las competencias". Bajo la presión de necesidades sociales (las transacciones sociales, económicas, turísticas, etc., que se multiplican a escala mundial), ser capaz de comunicarse se ha convertido en objetivo imperativo e inmediato. Al mismo tiempo, se ha visto cada vez más claramente hasta qué punto -caricaturizando un poco- resultaba inoperante poder restituir y aplicar su gramática o su léxico de la A la Z; se trata, ahora, de comprender y de hacerse comprender, y el paso de una lógica de contenidos (gramática, léxico) a una lógica de acción se ha impuesto

<sup>2</sup> Véase M. Romainville, "Les implications didactiques de l'approche par compétences", *Enjeux*, num. 5152, junio-diciembre de 2001, p. 207.

como una necesidad, lo cual no quiere decir que la gramática y el léxico hayan quedado en el olvido, sino sencillamente que, habiendo sido objetivos, ahora se han convertido en útiles -indispensables- al servicio de la comunicación. El decreto "Misiones" ha institucionalizado así las prácticas de los buenos maestros, quienes siempre han sabido que sus alumnos -con excepción de los mejores-, cualquiera que sea el bagaje lexical y gramatical recibido, sólo serán capaces de comunicarse realmente si se enfrentaran con regularidad a situaciones y a tareas de comunicación.

Reconozcámoslo, no se trata en realidad de un debate nuevo.

Desde que existe, la escuela busca su camino entre dos visiones del curso: a) una de ellas consiste en cubrir el campo de conocimientos más vasto posible, sin preocuparse por su movilización en situaciones, lo que equivale, mas o menos abiertamente, a depender de la formación profesional o de la vida para asegurar la construcción de competencias; b) la segunda acepta limitar drásticamente la cantidad de conocimientos enseñados y exigidos, para ejercer de manera intensiva, en el marco escolar, su movilización en situación compleja.<sup>3</sup>

### ***De las situaciones sociales a las tareas escolares***

En la vida práctica, un adulto podrá encontrarse en la situación siguiente:

Estoy pensando en comprar un auto nuevo, y comunico mis dudas a mi mecánico: "Me pregunto si debo continuar con un auto de gasolina o cambiar a uno de diesel. Recorro nada menos que 25 000 Km. anuales. ¿No me costaría menos?" Después de mi pregunta, formulada de manera bastante simplista, el mecánico me bombardea con datos sobre las diferencias de precios de adquisición, de impuestos, de seguros...

Me deja entonces reflexionando sobre todos esos informes, según mis prioridades personales. En función de éstas, seleccionaré los datos más pertinentes y haré los cálculos necesarios para tomar mi decisión de compra.

En ese contexto, habré reunido informes, los habré seleccionado y clasificado en función de mis prioridades, y habré integrado esta selección de datos en un cálculo global relativamente complejo para llegar a mi objetivo que, en este caso, es tomar una decisión.

Mediante el razonamiento que he debido hacer, sin duda me será más fácil "armonizar" tal reunión de datos en situaciones del mismo tipo, incluso en aquellas que no se le parezcan mucho.

---

<sup>3</sup> Véase P. Perrenoud, *Construire des compétences des l'école*, ESF, Paris, 1997.

Mi calefacción central de *fuel-oil* se ha desgastado; ¿no deberé optar por una de gas? ¿Deberé optar por una de gasolina o por una eléctrica? ¿Elegiré una cortadora de césped a base de gasolina o una eléctrica? Y como me encanta la astronomía, ¿elegiré un catalejo astronómico o un telescopio? ¿Para ir a Barcelona, elegiré el automóvil o el tren o el avión?

En esas situaciones, aparentemente muy diversas, los pasos que voy a dar dependen, todos ellos, de un trámite científico:

- a) Recabar datos o informes: precios, desempeño, adaptación a mis necesidades, a lo que espero, seguridad, facilidad, comodidad, etcétera.
- b) Analizar esos datos y confrontarlos con ojo crítico: en el marco geopolítico actual, ¿no es menos probable una escasez de gas que una escasez de petróleo? Un calentador de gas, ¿no exige menos mantenimiento que un calentador de *fuel-oil*? Una cortadora eléctrica de césped es, sin duda, menos ruidosa y contaminante que una de gasolina, pero ¿servirá para cortar el césped en un área de 10 hectáreas? ¿Será equivalente el costo energético de utilización? ¿Qué tipo de objetos celestes deseo observar? Si me sirven por igual, ¿el precio de un telescopio y el de un catalejo, son parecidos? ¿Mi viaje a Barcelona, se debe a motivos profesionales o a motivos turísticos? ¿En qué época del año sería? ¿cuánto tiempo pasaré en Barcelona?, etcétera,
- c) Tratar esos datos para dar a mis interrogaciones una respuesta clara y pertinente.

En la escuela, trabajar por competencias es enfrentarse a situaciones análogas, con la única diferencia de que el trámite y los recursos que van a movilizarse deben ser el objeto de un aprendizaje, y que las más de las veces se procede por simulación.

De este modo puede verse que si, en la vida, el sujeto tiene una *meta* que alcanzar (resolver un problema tal como el que se plantea en determinada situación), en la escuela se invierte la lógica: la tarea es un *medio* para hacer que el alumno obtenga aprendizajes. Allí donde el problema de vida requiere una solución, el problema escolar tiende a un aprendizaje.

Para mostrar esta idea he aquí dos ejemplos tomados el primero de la química y el segundo de la lengua francesa.

*Ejemplo 1: La siguiente tarea se propuso a un alumno de tercer grado en el marco del curso de química de dos periodos semanales (ciencias generales). Tiene que ver con la puesta en acción de la competencia "Resolver aplicaciones concretas utilizando modelos y principios".*

Tu vecino está considerando comprar un nuevo sedán de cuatro puertas, a base de gasolina, de la marca NISSAN 1.5 l. Se pregunta sobre la conveniencia de equipar su vehículo con gas licuado de petróleo o GLP (en inglés, *Liquid Petroleum Gas* o LPG). Te pide un consejo y te sugiere realizar un estudio, con objeto de comparar los dos

carburantes desde el punto de vista económico, en términos de consumo por kilómetro, y desde el punto de vista ambiental, calculando, especialmente, la masa de CO<sub>2</sub> producida por kilómetro recorrido. Para ayudarte en esa tarea, ha reunido todos los informes que, según *crees*, te serán útiles. Esos datos aparecen en cuadros anexos. Tu vecino te informa que, en promedio, recorre 20 000 kilómetros por año y que cambia de vehículo cada cinco años.

Al final de tu estudio, ¿qué opción le recomendarías a tu vecino?

*N. B.* Tus conclusiones deberán fundamentarse en argumentos pertinentes.

*Te da una serie de datos relativos a las características técnicas y económicas del vehículo, a los carburantes y a la composición de los gases del escape.*

**El contexto:** la compra de un nuevo automóvil por un vecino.

**El objetivo:** "aconsejar" a una tercera persona en su elección entre dos vehículos de motor, teniendo en cuenta los imperativos económicos y ambientales.

**El producto esperado:** un consejo bien argumentado.

**Las modalidades:** prueba escrita de una duración de 50 minutos; está permitido usar una calculadora y recurrir a notas del curso o a documentos de referencia.

**Los conocimientos necesarios:** 1) *Informes dados.* Datos técnicos relativos al vehículo, a los carburantes, a los contaminantes; datos económicos relativos al vehículo en función del equipo elegido. 2) *Conocimientos científicos.* Nomenclatura, relaciones de masa y volumétricas, reacción de combustión de un alcano, etcétera.

**Los saber-hacer:** manejar el concepto de mol: conversión de mol(es) en unidades de masa o de volumen, y a la inversa; traducir una reacción química (combustión de un alcano) en ecuación química (ecuación-balance); ponderar una ecuación química; leer, traducir una ecuación química en moles y en gramos (o en litros), etcétera.

**El proceso:** 1. **Aspecto económico del problema.** Seleccionar los informes (datos) útiles a fin de calcular el precio de fábrica (absoluto o relativo) del vehículo, con excepción del consumo de carburante por cada motorización y por cierto kilometraje recorrido (por ejemplo, 100 km). Calcular en cada caso el precio de fábrica del carburante por cada 100 km recorridos; calcular el precio de fábrica total (absoluto o relativo) del vehículo por cada una de las motorizaciones. Determinar la elección más ventajosa desde el punto de vista económico. 2. **Aspecto ambiental del problema.** Convertir el consumo dado inicialmente en litros/100 km en unidades de masa/100 km para los dos tipos de equipo, tomando en cuenta el hecho de que el GLP es una mezcla de alcanos (50% de propano + 50% de butano). Escribir las ecuaciones químicas ponderadas, traduciendo la combustión de los carburantes (octano, propano, butano), y determinar la masa de dióxido de carbono (CO<sub>2</sub>) producida por la combustión del octano (gasolina) por 100 km recorridos. Determinar la masa de dióxido de carbono (CO<sub>2</sub>) producida por la combustión de la mezcla propano + butano (GLP) por 100 km recorridos. Identificar el

carburante que produce la menor cantidad de  $C O_2$  por 100 km recorridos. Sobre la base de los datos relativos a la composición de los gases del escape, determinar el carburante menos contaminante, en términos de desechos de  $CO$ , de  $NO_x$ , de  $SO_x$ , de hidrocarburos no quemados y de partículas. **3. Conclusión.** Formular un consejo bien argumentado que precise, llegado el caso, la elección más favorable.

Ejemplo 2: *Éste fue tomado del curso de lengua materna (fin del tercer grado). Las competencias que entran en juego son: "Resumir para informar" y "Escribir/hablar para convencer".*

Elige un breve ensayo entre los que el profesor te ha presentado. Léelo y prepara en tu domicilio una exposición oral, con un máximo de 10 minutos, para dar a conocer a los alumnos de tu clase el contenido de la obra y darles, por lo menos, dos argumentos distintos para animarlos a leerlo o para disuadirlos de hacerlo. Puedes utilizar algunas notas para ayudarte.

**El contexto:** los interlocutores: los condiscípulos; las circunstancias: en clase.

**El objetivo:** "informar" acerca del contenido de un ensayo y persuadir/disuadir a los demás de que lo lean.

**El producto esperado:** una exposición oral informativa y convincente.

**Las modalidades:** lectura en casa; exposición de 10 minutos, con apoyo de algunas notas.

**Los conocimientos necesarios.** conocimientos relativos al tema tratado y eventualmente, acerca del autor; nociones de tesis, argumento, ejemplo, concesión, refutación; normas de apreciación de un ensayo; diferentes tipos de valores; tipos de características posibles de un interlocutor; componentes de lo paraverbal, etcétera.

**Los saber-hacer:** interpretar el texto recurriendo a información interna y externa; identificar los valores inherentes al texto y la ideología que, eventualmente subyace; seleccionar la información esencial; mantenerse fiel a la fuente; eventualmente, reestructurar y reformular... adaptándose a los destinatarios; elegir y utilizar diferentes criterios de apreciación de la obra: planear la exposición respetando la estructura argumentativa; asegurar la coherencia y la cohesión de la información; orientar la exposición en función de los conocimientos y las opiniones de los destinatarios; utilizar procedimientos propios para favorecer la adhesión del interlocutor; respetar las reglas de la sintaxis; utilizar adecuadamente lo paraverbal y lo no verbal, etcétera

**El proceso:** en contraste con la tarea de química, la tarea de francés no impone un proceso-tipo de movilización de los conocimientos y de los saber-hacer (sin embargo, el resumen precederá, evidentemente, a la argumentación).

En los dos ejemplos anteriores los enunciados son, sin duda, consignas de **tareas** pues:

- a) obligan a la **acción** (*aconsejar*, en el primer caso; *informar y convencer*, en el segundo) y no a la restitución ni a la ejecución;
- b) exigen la **movilización** simultánea o consecutiva de **varios recursos** (conocimientos, saber-hacer, actitudes)
- c) desembocan en un **producto particular**;
- d) requieren un **proceso** pertinente (es decir, eficaz y económico), y
- e) imponen condiciones singulares concretas, a saber. un **contexto** dado, un **objetivo determinado**, unas **modalidades específicas**.

La tarea de aprendizaje (tarea-problema) es, pues, un dispositivo que coloca al alumno en un contexto particular (frecuentemente ficticio). La necesidad de alcanzar un **objetivo** preciso obliga a la **movilización integrada** de **diversos recursos**, según un **proceso eficaz**. Si faltan los recursos y los procesos, su aprendizaje constituirá una cuestión previa al ejercicio de la competencia.

El papel central del aprendizaje de la **movilización de recursos** tiene, como corolario, que "desarrollar una competencia que no necesariamente implica la adquisición de nuevos recursos. Puede consistir en aprender a administrar mejor el empleo que se da a los recursos existentes. En efecto, aprender consiste, con frecuencia, ¡en descubrir nuevas maneras de utilizar lo que ya se sabe!"<sup>4</sup>

### ***¿Prácticas sociales o Problematización de los conocimientos?***

¿Hay que tomar las prácticas sociales como blanco exclusivo en cualquier disciplina? ¿No hay acaso -come, lo piensa Romainville- disciplinas (las ciencias, pero también la geografía, la historia o la gramática) que tienen por objetivo "la inteligibilidad del mundo", más que las prácticas? Esas disciplinas se preocuparán, entonces, por las competencias, sin tener sistemáticamente un arraigo en las prácticas sociales.

La contextualización y la finalización social de un aprendizaje no son las únicas maneras de dar significación a un aprendizaje: una "problematización de los conocimientos" podría revelarse también "operacionalizante" y motivadora. Se trataría, en cierto modo, de reanudar la práctica del historiador, del biólogo, del geógrafo, etc., y la epistemología de la disciplina. En efecto, todo saber, toda innovación técnica o tecnológica propia de una disciplina nace como, respuesta a una pregunta o a una necesidad. Todo conocimiento científico encuentra su origen en un cuestionamiento: ¿cual es el fenómeno que constituye el origen de la caída de los cuerpos? ¿Es infinito, el universo? ¿por qué una pila electroquímica produce una corriente eléctrica?, etc. Una necesidad, un cuestionamiento (espontáneo o planteado por el profesor) preparan de

---

<sup>4</sup> Véase M.-F. Legendre, "Sens et portée de la notion de compétence dans le nouveau programme de formation", *Vie Pédagogique*, núm. 120, Quebec.

este modo la recepción y la integración duradera de la información. Ahora muy (demasiado) a menudo, la escuela corta el sentido del cuestionamiento que lo había producido, haciéndolo así autónomo pero también desprovisto de toda significación. Reanudar esos cuestionamientos permitiría convertir a la clase no en un auditorio sino en un taller; también será una manera original y oportuna de dar sentido a los conocimientos.

Evidentemente, al precio de algunas adaptaciones, la tarea-problema puede coincidir con la problemática de donde ha emergido el conocimiento. La tarea-problema permite estimular la curiosidad del alumno, así como, la problemática ha engendrado el interés del sabio. No es un simple problema que supone la puesta en marcha de una técnica, sino una sagaz mezcla de preguntas y de hipótesis que estimulan la imaginación, las propuestas de solución y la controversia.

- a) ¿Por qué hace más calor en verano? ¿Porque estamos más cerca del Sol? La forma de la órbita terrestre es, sin duda, elíptica, pero la separación entre las distancias mínima y máxima del sol es solamente de 3.29%; tan pequeña diferencia ¿puede bastar para explicar las importantes variaciones que todos conocemos?
- b) Entre los siglos III y VIII, alrededor del Mediterráneo cohabitaron dos sistemas religiosos, y el monoteísmo cristiano se impuso al politeísmo pagano. Ello representó una transformación enorme. Los acontecimientos que hoy ponen en juego las religiones nos permiten presentir hasta que punto esto debió preocupar a la gente. ¿Debemos considerar que un sistema moribundo se extinguió apaciblemente? O bien, ¿que un sistema superior eliminó a un sistema inferior? ¿Inferior? ¿Superior? ¿Que pueden significar aquí estos términos? ¿A menos que se trate de distinguir un sistema tolerante de un sistema intolerante? ¿Habría habido, entonces, enfrentamientos y persecuciones de las que habrían sido víctimas los partidarios del paganismo? ¿Nos han quedado huellas de esos acontecimientos, o bien, los vencedores lo "borraron" todo?
- c) ¿Por qué la acetona disuelve las grasas, mientras que el agua no puede hacerlo? (¿Sería mucho más práctico y menos peligroso si el agua tuviera esta propiedad!)

### ***La tarea-problema: elementos y características***

Una tarea-problema, ya sea que tenga su origen en prácticas sociales o en el proceso epistemológico de una disciplina, de todos modos presenta las características siguientes:

- a) ***Es compleja***, pues no obliga simplemente a la yuxtaposición ni aun a la suma de recursos, sino a su *organización dinámica*, a su orquestación, a lo que algunos autores llaman su *integración*. Esos recursos pueden ser: i) de *naturaleza*



diferente: del orden del conocimiento, del saber-hacer, del saber-ser, etc., y ii) de *origen* diferente: recursos internos (los conocimientos y saber-hacer adquiridos), recursos externos (la consulta de un experto, de un libro, de internet, etcetera).

- b) Es **finalizada** y luego orientada hacia la acción, pues se persigue un objetivo concreto (aunque, eventualmente, ficticio).

Puede tratarse, por ejemplo, de lograr una cita expresándose en una lengua extranjera, de invertir (ficticiamente) 5000 euros para obtener un rendimiento máximo sobre un periodo de 15 años, de dosificar ácido acético en un vinagre para comprobar la exactitud del título mencionado en la etiqueta, etcétera.

- c) Es **interactiva**, pues el contexto de la tarea-problema y su objetivo son los que orientan la selección de los recursos y su organización. Semejante tarea obliga, entonces, al alumno a: *i*) leer la situación y notar las características pertinentes, *ii*) elegir entre un conjunto de recursos disponibles los que sean útiles para su resolución y, llegado el caso, apropiarse de los que aún falten, y *iii*) decidir el proceso que debe ponerse en acción para organizar los recursos que se explotarán. El objetivo y el contexto no están allí tan sólo para justificar la necesidad del aprendizaje a la vista del alumno y, por tanto, motivarlo a aprender la contextualización y la finalización, características de las tareas, son mucho menos anodinas de lo que parecen: reposan sobre el postulado constructivista según el cual *aprender es interactuar con el medio*.
- d) Es **abierta**, pues ni el proceso ni el producto esperado están completamente definidos. En efecto, en general, el proceso no está fijado de manera definitiva y unívoca. A menudo hay que elegir uno, adaptarlo al problema planteado o, aún más a menudo, hay que inventarlo.

Hay diversas maneras válidas de resumir un texto, de desarrollar un proceso matemático o científico. Así, los miembros del jurado de las Olimpiadas de matemáticas se asombran, habitualmente, al descubrir en las copias de los candidatos métodos de resolución en los que ni ellos mismos habían pensado.

- e) Es **inédita**, pues incluso en tareas pertenecientes a una misma familia<sup>5</sup> el contexto cambia cada vez. Si no cambiara, el alumno se vería llevado a "redecir" (lógica de restitución) o a "rehacer" (lógica de ejecución o de aplicación) y la tarea no constituiría ya la manifestación de una competencia. El profesor coloca al alumno, pues, ante un problema inédito cuando evita dos escollos:

---

<sup>5</sup> Véase el capítulo siguiente.

- La restitución pura: para resolver un mismo problema, describir el mismo mapa o analizar el mismo cuadro de datos enunciar una argumentación sobre el mismo tema a partir de los mismos recursos.
- La aplicación mecánica de un procedimiento: aplicar una misma ley física utilizando valores numéricos diferentes, resolver ecuaciones de primer grado que sólo se diferencian por el valor numérico de los términos...

En esas dos situaciones, el alumno no debe crear nada, pues el proceso sigue siendo idéntico. Al contrario, imaginemos la situación siguiente:

- Supongamos que el alumno ha aprendido, en ocasión de una secuencia de aprendizaje, a identificar las principales características de una ciudad medieval a partir de un grabado que representa la ciudad de Mons. Supongamos, asimismo, que, con la ayuda de su profesor, se haya entrenado para "leer" imágenes de Reims o de Chimay. Se enfrentará a una situación inédita si, a continuación, debe describir la ciudad de Brujas en el siglo XV. Una ciudad nunca reproduce, idénticos, los elementos de otra. Por consiguiente, si bien el proceso que se deberá poner en acción presenta una gran analogía con los que se han practicado anteriormente, no es, empero, la reproducción exacta. Del mismo modo, cada vez que el radiólogo examina una placa, se enfrenta a una tarea inédita que lo obliga a adaptar su trámite a cada caso singular, so pena de correr el riesgo de emitir un diagnóstico erróneo.
- f) Es **construida**, pues está orientada hacia los objetivos de aprendizaje buscados y no refleja toda la complejidad de la realidad.

A la pregunta: "¿Cómo hacerlo?", que constituye el objeto de este capítulo, se podrá responder, pues, como Jacqueline Beckers<sup>6</sup> que "la competencia se desarrolla en la acción *sobre el medio*, una acción *compleja* para el sujeto, desequilibrado por una situación en la cual sus *recursos anteriores no le permiten enfrentarse desde el principio*. [...] El campo de las competencias se abre, pues, a otras formas de aprendizaje, distintas de aquellas que la enseñanza ha desarrollado tradicionalmente [...] <sup>7</sup>

### ***Interés y límites de una finalización social de los aprendizajes***

En un artículo importante, reformulado muchas veces por diversos pedagogos, P. Meirieu explica las tres ventajas principales -y sus derivados potenciales- que presenta

---

<sup>6</sup> Cf Jacqueline Beckers, Développer et évaluer des compétences à l'école: vers plus d'efficacité et d'équité, Labor education, Bruselas, 2002, p. 43.

<sup>7</sup> Las cursivas son nuestras.

el aprendizaje escolar respecto de las otras formas sociales de aprendizaje (por ejemplo, los compañeros):

- a) La escuela aísla condiciones sociales de realización de la actividad, POR TANTO, permite el error, sin consecuencia(s) grave(s), PERO no permite ver directamente el uso, la utilidad de lo que se ha aprendido y motiva poco o nada.
- b) La escuela hace preceder la acción por un discurso explicativo, POR TANTO evita la pérdida de tiempo y lo azaroso del aprendizaje por ensayos y errores, PERO reemplaza demasiado fácilmente la práctica por *el discurso sobre* la práctica (por ejemplo, la gramática, más que la escritura) y aísla así el conocimiento de sus campos de aplicación,
- c) La escuela descompone el todo en sus partes, de las que programa el aprendizaje de lo sencillo a lo complejo, antes de aprender a integrar, POR TANTO, facilita el aprendizaje, PERO lo atomiza y difiere la práctica compleja para (mucho) más tarde, haciéndole perder su sentido.

Al optar por una **pedagogía de las competencias**, la escuela elige, hoy, un camino intermedio entre un "aprendizaje fuera de la Vida" y un aprendizaje "en el lugar de trabajo".

Esta elección reposa sobre dos esperanzas, explícitamente reconocidas o no: **motivar a los alumnos** y **luchar contra los conocimientos muertos**.

### ***Motivar a los alumnos***

Desde siempre, los maestros han lamentado que algunos de sus alumnos no comprendan el interés que "para más tarde" tiene lo que les proponen aprender. Dado que las tareas-problemas ponen los conocimientos y los saber-hacer, desde la escuela, al servicio de situaciones de Vida que les exigen, o la resolución de un problema significativo, se espera que dichas tareas-problemas convencerán a los más escépticos de la utilidad de aprender. En otras palabras, de las tareas se espera que motiven mejor que los métodos clásicos de enseñanza.

Sin embargo, nada demuestra que la finalización social de los aprendizajes sea un remedio milagroso para motivar a los adolescentes:

- a) En su mayoría, estos solo tienen una idea muy vaga de las realidades sociales que les aguardan después de la escuela, y lo que parece motivador para los adultos no lo es necesariamente para ellos.
- b) Sin duda una parte de los adolescentes, habiendo roto con la escuela, es más sensible a los conocimientos directamente útiles que a los conocimientos "gratuitos". Pero los sociólogos que han estudiado a esos adolescentes nos

advierten: "hacerles el juego" significa encerrarlos en ese tipo de relación con el saber... y por lo mismo, encerrar a los otros.

- c) Si un adulto acepta involucrarse en la adquisición de conocimientos o de saber-hacer capaces de resolver una situación (cf. *supra*, el ejemplo de la compra de un nuevo automóvil), es porque la necesidad (de la compra) es anterior a la necesidad del aprendizaje. En la escuela, hay que reconocer que la necesidad no se encuentra allí: se la presenta *ficticiamente*, y no engaña a nadie.
- d) Lo que verdaderamente cuesta a ciertos jóvenes, motivados o no, es la dificultad de aprender: todas las "zanahorias" pierden su atractivo cuando su obtención depende de un verdadero esfuerzo (así, la motivación de algunos por la informática se desinfla como un *soufflé* cuando los primeros teclazos ceden el lugar a un aprendizaje serio).

A pesar de todo, resulta razonable pensar que la motivación de los alumnos si aumenta por la resolución de tareas que a sus ojos se vuelven significativas.<sup>8</sup>

### ***Luchar contra los conocimientos muertos***

También, desde hace largo tiempo, hay quien se asombra y se desespera de que los aprendizajes sigan siendo "inertes", es decir, solo se les puede repetir en su forma escolar, en el marco escolar y nunca dan lugar a una transferencia a la vida social.

Esto lo muestra un testimonio que nos da M. Crahay:

W. James narra la anécdota siguiente: "Un día, Una de mis amigas visitó una escuela y la llevaron a observar una clase de geografía. A fin de juzgar cómo iban los niños, tomó al azar una página del manual y les hizo la siguiente pregunta: *supongamos que cavan ustedes un inmenso agujero en el suelo, de una profundidad de 100 pies. En su opinión, ¿cómo será la temperatura en el fondo de ese agujero: más caliente o más fría que en la superficie de la tierra?* Ninguno de los alumnos de la clase supo responder. Entonces la profesora dijo: *Estoy segura de que lo saben, pero creo que no les hace usted bien la pregunta.* Permítame intentar. Tomó entonces el libro y preguntó: *¿En qué estado se encuentra el interior del globo?* Recibió una respuesta inmediata de la mitad de la clase: *El interior del globo se halla en un estado de fusión incandescente.*<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> Lo que parece confirmar un estudio intitulado *Les élèves au laboratoire: Styles préférentiels d'apprentissage. Représentations, démarches et performances*. Esta investigación fue realizada en la Universidad de Lieja por B. Monfort, M. Honorez, R. Cahay y J. Therer, del Laboratoire d'Enseignement Multimédia (LEM). [Convention de recherche avec la C. F. B. No. 240/96.]

<sup>9</sup> *Talks to Teachers and to Students on Psychology*, Nueva

En un enfoque pedagógico basado en competencias, las tareas que realizan los alumnos tienen una utilidad doble en el plano de los conocimientos: a) permiten utilizar un conocimiento transmitido o construido desde antes, y b) permiten construir un conocimiento nuevo como respuesta al problema planteado.

Un conocimiento así utilizado y/o construido debiera resultar más estable y más fácilmente movilizable en el futuro, es decir, volverse un conocimiento vivo.

### ***Interés y límites de una lógica de acción***

La finalización social y la contextualización conducen a una ***lógica de acción***. Pero, si esta lógica de acción es necesaria, ¿también es suficiente?

Es muy posible actuar sin aprender, y una lógica de la acción que no este acompañada por una lógica de la comprensión no alcanzaría su objetivo. ¿Qué hemos de comprender con esto? "Para que se considere que un alumno ha adquirido un conocimiento, no basta que pueda repetir su enunciado: también tiene que probar que lo ha comprendido y que domina su sentido. Esta comprensión exige, las más de las veces, que pueda entrever el uso que puede dar a este conocimiento".<sup>10</sup> Ahora bien, cuando un adolescente se lanza a una acción, lo primero que le importa es "triunfar", ser "eficiente" y reconocido como tal. Poco le importa, generalmente, saber como lo ha hecho y si tal era la mejor forma de proceder: "¡Esto funciona, y eso es lo esencial!"

Según esta lógica pragmática, ¿para qué se le impondría un cálculo abstracto, cuando contar con los dedos puede dar el mismo resultado? ¿Por qué se le, reprocharía, en una tienda holandesa, simplemente señalar con el dedo el objeto que quería comprar? ¿Por qué no se le daría la traducción de una palabra extranjera, obligándolo a recurrir al diccionario?

Es posible lanzarse a la acción y hasta triunfar en ella sin aprender nada. Ahora bien, alguien competente no es alguien que "triunfa", sino alguien que "sabe cómo y por qué triunfa", alguien que dispone de la inteligencia de su acción y que, por tanto, puede aprovecharla, según las necesidades y las circunstancias. Es todo lo contrario del "memorista", capaz tan solo de aplicar recetas; del arriesgado o incluso del "luchón". En una palabra, tanto como en 100, el que dice "competencia" no solo dice *eficacia* de la acción, sino también *comprensión* de su eficacia, prenda de su reinversión en otras situaciones.

Para llegar a la inteligencia de la acción, hay que pasar por fases de distanciamiento y de análisis de esta acción. Si se quiere salir del empirismo, es indispensable tomar perspectiva. Para lograrlo, momentos de evaluación formativa (o, mejor dicho, de

---

<sup>10</sup> Véase Bernaerdt et al, "À ceux qui s'interrogent sur les compétences et leur évaluation" Le point sur la recherche en éducation, núm, 2, merf, marzo de 1997.

autoevaluación) y de construcción/reconstrucción deben formar parte integrante de las secuencias pedagógicas centradas en las competencias. Esto es lo que examinaremos en las paginas siguientes.

## "DAR CLASE"

Una vez "preparada la lección" de tal manera que se enfrente al alumno a la resolución de una tarea, ¿cambia también la manera de "dar la clase"?

A veces, se ha minimizado el impacto de la pedagogía de las competencias sobre las prácticas del aula: no es algo tan nuevo, siempre se ha trabajado así, etc. Sin embargo, esa no es la opinión de los especialistas: para P. Perrenoud, los profesores se encuentran ante "una pequeña revolución cultural"; según Meirieu, ante la necesidad de ejercer un "oficio nuevo"; según M.-F Legendre, "ante el peso de un paradigma de enseñanza a un paradigma de aprendizaje".<sup>11</sup> ¿Qué hay de ello?

### ***Un cambio de paradigma: de la enseñanza al aprendizaje***

Si la actividad que se espera de los alumnos es la resolución de tareas, son sus tentativas de resolución las que deben constituir lo esencial de la actividad en el aula. Este no quiere decir, evidentemente, que el maestro deba esperar que todo se resuelva milagrosamente sin su intervención, significa que ya no se trata de que "lance un discurso sobre...".

En una **pedagogía de las competencias**, el *discurso magisterial* es sustituido por una *acción magisterial* que consiste, esencialmente, en:

- a) orientar, rectificar, hacer modelizar el proceso de resolución de la tarea, y
- b) aportar, hacer encontrar o hacer construir, según las circunstancias, los recursos necesarios para esta resolución.

A la caída de la transposición didáctica corresponde, pues, con toda lógica, una inversión de los roles en las prácticas del aula.

Pero, ¿en qué consiste la acción del docente en cada una de esas actividades y cómo se imbrican?

---

<sup>11</sup> Cf M.-F. Legendre, "Favoriser l'émergence de changements en matière d'évaluation des apprentissages", *Vie Pédagogique*, núm. 120, Quebec,

*Rol del maestro en una  
pedagogía transmisiva*

*Discurso* magisterial



*Restitución,  
aplicación*  
por el alumno



*Rol del maestro en una  
pedagogía de competencias*

*Acción* del alumno



*Intervenciones*  
reguladoras-informativas  
del profesor

## **Educar para resolver**

Tradicionalmente el trabajo que se esperaba de los alumnos dependía más a menudo de repetirlo o de aplicarlo que de resolverlo.

Si, en adelante, los alumnos se enfrentan a **situaciones-problemas**, la acción educativa del maestro consistirá, pues, prioritariamente, en "**aprender a resolver**"... evitando dos desviaciones posibles:

- a) creer que aportar los recursos necesarios (o incluso hacerles construir) es educar para resolver: esto es confundir **útiles** y **acción**, y
- b) creer que someter al alumno regularmente a **situaciones-problemas** basta para suscitar el aprendizaje de la resolución: esto es no tomar en cuenta el rol esencial de "**mediación**" que incumbe al docente.

Un aprendiz no puede volverse un experto de manera gratuita o por la simple práctica. La falta de educación de la acción sería una estafa más manifiesta, ya que si un alumno puede llegar por sí mismo a memorizar, o si puede, por imitación, llegar a aplicar algo, muy difícilmente llegará a resolver, puesto que allí se encontrará en un nivel taxonómico elevado. Los fracasos -sobre todo los fracasos de los menos favorecidos- -amenazarían con ser aún más numerosos que antes. El aprendizaje de la resolución de una tarea exige -más que ninguna otra actividad- una mediación: un proceso se enseña. Pero, ¿en qué consiste esta mediación? ¿Y mediación sobre qué?

En una intervención que Perrenoud califica metafóricamente de *coaching*: en una **educación para las competencias**, la acción magisterial se parece más a la conducta de un *coach* deportivo que a la de un conferenciante. Ése es, asimismo, el modo de actuar del profesor cursillista. Lo más importante del discurso, tanto del uno como del otro, no es anterior al desempeño del deportista o del estudiante que está de práctica, sino que la "comenta", de tal manera que la próxima vez sea mejor. Sin duda, es el deportista el que sale a la cancha, o el estudiante que está a prueba el que se enfrenta a la clase y no el formador. Éste interviene después de la actuación, o, si acaso, durante ella.

Guy Le Boterf sugiere, pues, que el **mediador** haga pasar al **aprendiz** por tres fases sucesivas de distanciamiento de la acción o de reflexión sobre ésta:

- a) **Explicitar:** La primera consiste en "narrar" la experiencia vivida, el camino, el proceso; narrar es, de hecho, proponer una versión, es decir, interpretar ya lo que se hace; tal es una primera toma de distancia.
- b) **Modelizar:** Sin embargo, "reflejar lo vivido no es aún reflexionar sobre lo vivido"<sup>12</sup> y, a partir del relato anterior, hay que conceptualizar o modelizar, es decir, construir modos de acción más generales, proceder a una teorización liberada del contexto de acción y aplicarla a otras acciones.
- c) **Particularizar:** Finalmente, los modelos así construidos serán aplicados a nuevas situaciones similares, con o sin adaptación.

Observemos, de paso, que no fue necesario esperar la introducción de la **pedagogía de las competencias** ni la **reflexión** de Le Boterf para ver a los profesores de ciencias actuar exactamente de esta manera en las sesiones de laboratorio.

En otro plano, imaginemos a unos jóvenes que estudian español como lengua extranjera, ante la lectura del siguiente texto informativo encontrado sobre el parabrisas de un automóvil en Chueca, barrio de Madrid muy popular, pero de dudosa reputación<sup>13</sup> (esta anécdota es auténtica):

**VIERNES**  
**Día 3 Abril**

Te hemos preparado una fiesta de andar por casa.  
Vente en zapatillas, ponte la bata, no te importe venir con los rulos y la redecilla.  
Te esperamos tus vecinas para cotillear un rato con la portera. No te olvides el plumero tienes que pasar el "polvo" o traerte la escoba para barrer,

- a) Empezarán por *narrar* cómo actuaron para comprender. En este caso, evocaron:
  - i) lo que empezó por llamarles la atención: los dibujos o la dirección del paratexto, a izquierda y derecha;
  - ii) las hipótesis hechas para comprender una palabra desconocida: por ejemplo "redecilla", compuesto de "red" y del sufijo "-illa";

---

<sup>12</sup> Véase Guy Le Boterf, *Construire les compétences individuelles et collectives*, Éditions d'Organisation, Paris, 2001, p. 89.

<sup>13</sup> Citado en el manual de español *Leer con tino*, de M. Denyer. D. Janssen y M. Navarro, De Boeck, Bruselas, 1998.



- iii) lo que se les resistió: por ejemplo, los nexos que habla que establecer entre lo que les pareció una invitación y los términos como "vecina", "escoba", "bata", "zapatilla", etc., y
- iv) aquello a lo que llegaron: ¿sería propaganda para una fiesta de disfraces?, ¿para un antro de mala fama?, etcétera.

No todos habrán tenido las mismas dificultades ni utilizado los mismos recursos.

- b) Con la ayuda del profesor, intentaran ahora *nombrar y describir* las estrategias de comprensión que habrán explotado:
  - i) analice la composición de la palabra para comprender su sentido;
  - ii) utilice todo lo que rodea al texto (el paratexto), más que el texto mismo, para formar una hipótesis sobre su contenido y su género,
  - iii) trate de establecer nexos entre información dispersa, y
  - iv) reuní los conocimientos que tenía sobre Chueca, etcétera.
- c) Por último, con la ayuda del maestro, harán una lista de estrategias de la lectura aplicables a todos los textos, lista de la que volverán a valerse, de manera pertinente, en una lectura ulterior.

Resultó que todo era publicidad de un antro *gay*.

A partir de las dificultades y de los éxitos obtenidos en una experiencia de lectura relativamente difícil, y adaptada de manera autónoma, los alumnos forman poco a poco un saber-hacer y un conocimiento, transferibles a otras situaciones-problemas. Le Boterf llama "rizo de aprendizaje experiencial"<sup>14</sup> a esta manera de operar.

Esta labor de distanciamiento se aplicará tanto al análisis de la situación como al del proceso.

Además de las tres fases descritas por Le Boterf, Perrenoud distingue tres etapas en las cuales hay que preparar al alumno:

- a. la identificación de lo que constituye el problema en la tarea para prever la acción que habrá de efectuar;
- b. *la identificación de los recursos, necesarios*, su investigación o su movilización, y
- c. *la orquestación de los recursos* o proceso.<sup>15</sup>

Como puede verse, es necesario que el "maestro" (el *coach*, el "experto") lleve a cabo una acción de en cuadro de los procesos, de corte y señalización de las etapas. Irá

---

<sup>14</sup> Véase Guy Le boterf, *op.cit.*

<sup>15</sup> Véase P. Perrenoud, *op, cit.*, p.78

reduciendo progresivamente sus intervenciones, hasta hacerlas desaparecer cuando el alumno esté capacitado para arreglárselas por sí solo, lo que, en resumen, constituye el objetivo último del aprendizaje. Este apuntalamiento consiste tanto en "hacer con" el alumna como "hacer delante" del alumno; en comentar, tanto como en mostrar: si el *coach* analiza el partido, cuando hace falta, también aclara la estrategia y muestra los movimientos.

## ***Alternancia de acción y de estructuración***

El aprendizaje de la **resolución** de tareas complejas no puede pasar por alto la adquisición de los **recursos** necesarios para esta resolución. "El aprendizaje de una competencia se instala en una sucesión de sesiones alternando tiempos de enfrentamiento a la tarea completa, etapas de señalización de los éxitos y de las dificultades, y de los periodos consagrados a aprendizajes más precisos".<sup>16</sup>

Y, cuando el profesor de español "hace a los alumnos visitar su casa", haciéndoles seguir el plan que ha diseñado para ellos, utiliza, sin señalarlo explícitamente, preposiciones y adverbios de lugar, sustantivos, el presente del indicativo y del imperativo, etc. Pero llegará un momento en que esos recursos lexicales y gramaticales deberán quedar claramente identificados y consignados de manera estructurada.

Es necesario "trabajar los recursos, por una parte en situaciones debidas, cuando hacer falta y, por otra, separadamente, a la manera en que un atleta se entrena en diversos movimientos aislados, antes de integrarlos a una conducta global".<sup>17</sup>

Sin embargo, surge entonces una dificultad: cuando el docente establece una pausa en la resolución de la tarea para "señalar el punto" de los recursos movilizados y teorizar sobre un conocimiento con los alumnos, el conocimiento en cuestión se queda como una *migaja de un conocimiento más general*.

El profesor de idiomas no hace, para empezar, un curso sobre todos los componentes y las características, de la casa ni sobre todos los tipos de adverbios. Además, el orden en que la necesidad se impone es el de la acción, y no necesariamente corresponde al orden disciplinario habitual (por ejemplo, para empezar el COD, luego el COI, después solamente los complementos circunstanciales o, incluso, el indicativo presente antes del imperativo y el subjuntivo).

---

<sup>16</sup> Cepec francés, 2ª ed., 1995, p.63.

<sup>17</sup> Véase P. Perrenoud, *op. cit.*, p. 76

"En un trabajo centrado en las competencias, el que organiza los conocimientos es el problema, no el discurso".<sup>18</sup> Esto da lugar, inevitablemente, a una presentación fragmentada de conocimientos teorizados.

Con la llegada del enfoque comunicativo a la enseñanza de idiomas, se vio multiplicarse, en los manuales pequeños fragmentos gramaticales múltiples: un poco de pronombres por aquí, algunas palabras sobre los empleos de los tiempos por allá, y de paso, un pequeño suplemento de conjunciones copulativas. Durante las revisiones de los cuadernos había que hacer un censo y reorganizar todo lo que se había aprendido y que estaba disperso... El conocimiento estaba allí, pero en migajas.

Según Perrenoud, se trata "de aceptar el desorden, lo inconcluso, la aproximación de los conocimientos movilizados, como características inherentes a la lógica de la acción"; de "ver desaparecer el dominio de la organización en la mente del aprendiz".<sup>19</sup> Sabiendo la importancia de la organización de los conocimientos en la memoria a largo plazo, sostenida por muchos investigadores, no podemos compartir sin reservas esta opinión.

Por lo demás, el conocimiento puede formarse según las dos lógicas que en realidad son complementarias. Construido a medida que avanza la acción, se le puede consignar en un referencial que, por su parte, quedará organizado según la lógica disciplinaria tradicional.

Un "referencial" de gramática, por ejemplo, puede construirse perfectamente al comienzo de los conocimientos adquiridos en la acción, pero integrándolos progresivamente en una lógica puramente lingüística (los capítulos clásicos de toda gramática), sin dejar de presentar, al comienzo del aprendizaje, numerosas lagunas que irán colmándose poco a poco. Al profesor le toca ir perfeccionando el "molde" prepaginado y preestructurado, antes de toda acción. Al terminar el recorrido, el alumno dispondrá de una pequeña "gramática" personal, completada por el mismo conforme surjan sus *necesidades*, pero que formará, sin embargo, un todo *gramaticalmente* coherente. Se habrán trabajado así los nexos entre conocimientos y situaciones concretas.

Este doble modo de trabajo no es fácil, y aún menos habitual; constituye una dificultad suplementaria para la práctica del aula.

## ***Educar para construir conocimientos***

Sería ingenuo creer que por el simple hecho de continuar transmitiendo conocimientos, pero mediante el ejercicio de competencias, éstos se volverán operativos

---

<sup>18</sup> *Ibid.*, p. 73

<sup>19</sup> *Idem*

y, como par arte de magia, desaparecerá la inercia que generalmente los caracteriza en el media escolar.

En realidad, la **pedagogía de las competencias** implica que el conocimiento, si se quiere que un día pueda ser movilizado, se perciba menos como un producto que se entrega bien construido y empacado, que como un proceso, como una construcción personal progresiva. "El saber es un proceso y no un producto."<sup>20</sup>

Cuando un *coach* o un kinesiterapeuta dan explicaciones sobre la anatomía del hombro, cuando un maestro cursillista explica a un estudiante par qué y cómo salió bien una lección, toman como punto de partida de su explicación lo que ocurrió durante un partido o una lección; extraen los datos fundamentales y a partir de allí elaboran una noción, un concepto, una teoría, una actitud, un saber-ser, etc. No descuidan para nada la teoría sino que la unen a la práctica o, mejor dicho la extraen de la práctica y la refinan y la amplifican al correr de los partidos y de las lecciones. Dicho de otra manera, "construyen" el conocimiento.

Para que un conocimiento tenga ciertas posibilidades de ser movilizado -espontáneamente y con coda autonomía por un alumno al resolver una nueva tarea inédita, parece:

- a. que debe ser percibido por el alumno, durante su instalación, con poder de resolución (y no como un simple dato o informe), y
- b. que haya adquirido cierto grado de generalidad a partir de situaciones diversas.

Comencemos con la experiencia común y trivial de cada uno de nosotros y preguntémosnos como el niño adquiere el concepto (el conocimiento) "perro". Desde luego, el concepto no procede de la lectura/aprendizaje de una definición culta en un diccionario o un tratado sobre perros, y menos aún de la asistencia a una conferencia sobre el tema, aun si los padres probablemente tuvieron que decir al niño: "ése es un gato, y éste es un perro".

Probablemente el niño tuvo que confrontar imágenes (mentales) de perros y de "no perros". Comparo instintiva e inconscientemente su perro labrador y el gato de los vecinos. Se formó cierta idea del perro. Después, vio otros perros: *cockers*, dálmatas..., fue llevado así a refinar su conocimiento "perro". Llegó entonces al dominio del concepto corriente de perro, y pudo vivir durante varios años considerando resuelta la cuestión y, de hecho, para su empleo en la vida cotidiana, eso le bastó. Después, un día, se encontró en presencia de la imagen de un lobo o de un coyote. Debíó entonces afinar so concepto. Al azar de los descubrimientos, éste no ha dejado de evolucionar pues la construcción de un concepto nunca termina.

---

<sup>20</sup> Brito-Mari Barth, *Le savoir en construction*, Retz, París, 1993, p.70.

Es, pues, gracias a esta construcción "en espiral" en la acción, construcción cada vez más precisa y completa, como los conocimientos pueden ser percibidos como útiles o herramientas en la resolución de tareas.

En el plano de la adquisición de conocimientos gramaticales, desde hace tiempo, la didáctica de las lenguas extranjeras considera que un estudiante no dispondrá nunca de *todo* el conocimiento lingüístico relativo al inglés, al español, al árabe, etc. Durante toda su vida se elaborará una "gramática interna" -que suele llamarse "interlengua"- en constante construcción y reestructuración, cada vez más adecuada a las necesidades de la comunicación.

Un conocimiento verdaderamente movilizable o transferible es un conocimiento que, inicialmente ligado a "varios contextos", ha adquirido tal grado de generalidad que "ya" no está *ligado a "ningún" contexto*.

El socialismo en general, PERO el reconocimiento posible de sus diferentes manifestaciones bajo apariencias diversas; el barroco, en general, PERO reconocible en diferentes artes, en diversas latitudes y diversas formas; los valores generales del pretérito simple y del pretérito compuesto, PERO pertinentemente explotable en géneros tan diferentes como un reportaje. Una autobiografía, una novela, una conversación, etcétera.

Asimismo, nociones como las de diferencial o de integral de una función tan rebasado extensamente el marco estricto de las matemáticas para aplicarse a dominios tan variados como la física, la química, la economía o las ciencias humanas. A este respecto, conviene recordar que muchos conceptos matemáticos tienen su origen y su justificación en la resolución de cuestiones que no dependen fundamentalmente de esta ciencia. Sin duda, es conveniente que la escuela se acuerde de ello para dar (devolver) sentido a los conocimientos y al saber-hacer de las matemáticas.

En esta perspectiva, B. Rey<sup>21</sup> considera la formación del saber como una forma de competencia.

Esto es lo que parece ignorar una gran parte de los referenciales de las competencias terminales, pero esto es lo que proclama el referencial de historia. Para llegar allí, sugiere precisar, de manera progresiva y cada vez más completa, diversos conceptos clave de la disciplina mediante el análisis de momentos históricos particularmente propicios para su comprensión. "El hecho de que esos conceptos se repitan indica que corresponde al docente elegir los momentos en que parezca oportuno desarrollar su

---

<sup>21</sup> B. Rey, "Les outils d'évaluation des compétences dans l'enseignement secondaire: à quelles exigences doivent-ils satisfaire?", *Puzzle*, núm. 13. ULG, Lieja, marzo de 2003.

dominio."<sup>22</sup> Vemos reaparecer, así, la identificación de las relaciones entre religión y sociedad civil, por ejemplo, en la época helenística, en la época romana, en la sociedad feudal, durante las reformas religiosas, etc. Otros conceptos clave serían mas ventajosamente refinados en favor de otros periodos históricos. Se vuelve imperativo así, para todo profesor, no sólo confrontar a sus alumnos con la realización de tareas sino también inventar tareas de aprendizaje en las que el alumno no sea llevado a recibir un conocimiento clave ya hecho, sino a formarse él mismo, poco a poco, y bajo una eventual guía, un saber personal en constante evolución.

## **Conclusión: una nueva identidad profesional**

No hay que menospreciar, pues, la revolución pedagógica y metodológica que representa el cambio introducido por el decreto "Misiones".

Reflexionar sobre la enseñanza para volver a centrarla en la adquisición de competencias por medio de tareas-problemas que las competencias deberán concebir y ayudar a resolver implica, de parte de no pocos docentes, una revisión fundamental de sus concepciones y de sus métodos, un cambio radical de sus prácticas pedagógicas y una inversión económica considerable.

Por consiguiente, a la inversa de las reuniones plenarias, que generan más dudas que certidumbres y mas resistencia que adhesión, convendría aplicar un dispositivo eficaz, apropiado para aclarar los problemas pendientes y ayudar a los maestros en su acción cotidiana. Al respecto, ciertas medidas inscritas a largo plazo, como la promoción de una formación continua isomorfa a los tipos de aprendizaje deseados, la activación de grupos de trabajo destinados a producir tanto herramientas de aprendizaje como instrumentos de evaluación, la realización de investigaciones-acciones a las que los maestros estarían estrechamente asociados, nos parecen medidas de acompañamiento indispensables para el éxito de la empresa.

---

<sup>22</sup> *Compétences terminales et savoirs requis en histoire, Humanités générales et technologiques*, Ministre de la Communauté française, AGERS, Direction de la Recherche en Éducation et du Pilotage interréseaux, Bruselas, p. 14