

## El enfoque por competencias en el desarrollo de políticas de formación del profesorado. Entrevista a Claude Lessard<sup>1</sup>

Competence-based approach in the development teacher training policy.  
Interview with Claude Lessard

Julián **Luengo**  
Antonio **Luzón**  
Mónica **Torres**

*Universidad de Granada*

*E-mails: [jluego@ugr.es](mailto:jluego@ugr.es); [aluzon@ugr.es](mailto:aluzon@ugr.es); [motorres@ugr.es](mailto:motorres@ugr.es)*

### Resumen

La introducción del enfoque por competencias en el actual proceso reformador de los sistemas educativos ha incorporado nuevos modelos en la concepción del aprendizaje y, en consecuencia, en el diseño curricular. Aunque podamos considerar este fenómeno como un proceso global, existen notables diferencias entre los países. En este sentido, Canadá ha sido uno de los países pioneros que ha diseñado e implantado un currículo basado en competencias en todo el sistema educativo, desde la educación primaria hasta la educación superior, incluyendo la formación del profesorado.

En este artículo damos a conocer la opinión y la valoración que el profesor de la Universidad de Montreal, Claude Lessard, realiza sobre el enfoque de competencias y sobre su implantación en la formación del profesorado que actualmente se está llevando a cabo en Montreal, y que consideramos valiosa debido a su trayectoria académica e investigadora en esta temática. La aportación de esta entrevista introduce nuevos enfoques teóricos que, sin duda, enriquecen el debate actual sobre el diseño de políticas basadas en este enfoque.

---

*Recibido: 13/07/2008*

*Aceptado: 07/11/2008*

Realizamos esta entrevista el día 23 de abril de 2007 en la sala de reuniones del Centro de Investigación Interuniversitario sobre Formación y la Profesión Docente (CRIFPE), en la Facultad de Ciencias de la Educación, edificio Marie-Victorin, de la Universidad de Montreal (Canadá). Esta entrevista se encuadra dentro de la primera fase del proyecto de excelencia financiado por la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía denominado *Articulación de Políticas Públicas en la Formación Profesional Específica a través del diseño de competencias* (SEJ 1174)

**Palabras clave:** reformas educativas, competencias, formación del profesorado, política educativa

### **Abstract**

The introduction of competency-based approach has set into motion new models in the conception of learning and, consequently, in the design of curricula. Although this is considered as a global issue, there are important differences between countries. In fact, Canada has been one of the first countries that has designed and implemented a competency-based curriculum in all stages of the educational systems, from Primary to Higher Education, including teacher training programs.

In this paper, professor Claude Lessard's ideas are presented in relation to the competency-based approach and its implementation in the reform of the initial teacher training courses that is currently taking place in Montreal. This interview offers new theoretical approaches that, undoubtedly, will enrich the current debate about the design of a competency-based policy.

**Key words:** educational reforms, competences, teacher training, educational policy.

\* \* \* \* \*

## **1. INTRODUCCIÓN**

El objetivo principal de esta entrevista es conocer la opinión y la valoración que el profesor Lessard tiene sobre el enfoque por competencias en educación, dada su amplia trayectoria académica e investigadora en el campo de la educación, tanto a nivel nacional como internacional, así como por el bagaje que posee sobre esta temática. En este sentido, la aportación del profesor Lessard es de gran valía para el desarrollo del proyecto de investigación *la Articulación de Políticas Públicas en la Formación Profesional Específica a través del diseño de competencias*.

Este proyecto está en sintonía con la línea de investigación del grupo cuyo objetivo principal es el análisis de las políticas públicas en el campo de la educación, así como el estudio y la profundización en las tendencias educativas reformadoras y su incidencia de nuevas competencias en los sistemas educativos.

La trayectoria académica e investigadora del profesor Lessard es relevante y supone una importante aportación en el ámbito del enfoque por competencias en la formación docente. El profesor Claude Lessard es director del Laboratorio de Investigación y de Intervención sobre las políticas y las profesiones en educación (LABRIPROF). Es, además, titular de la cátedra de investigación sobre la profesión docente en el Centro de Investigación Interuniversitaria sobre la Formación y la Profesión Docente (CRIFPE). Su trayectoria académica es dilatada, entre ella destacamos su docencia en los niveles de grado, maestría y doctorado en Fundamentos de la Educación y Profesión Docente, entre otros. Como campos de investigación más importantes

destacan el análisis de las políticas en educación, formación de profesores y análisis del trabajo docente con un claro perfil de intervención profesional. En la actualidad, está dirigiendo diversos proyectos de investigación, entre los que destacan *La división y la reorganización del trabajo entre los agentes escolares en la escuela primaria y secundaria: el caso de los técnicos y administradores escolares desde los años 80* o *La evolución actual del profesorado de preescolar, primaria y secundaria en Canadá*.

## 2. ENTREVISTA A CLAUDE LESSARD

**Entrevistador:** *Si algo caracteriza hoy día los sistemas educativos, al menos, los sistemas educativos europeos es el proceso de reformas en el que se encuentran inmersos como consecuencia de la influencia de tendencias transnacionales que modifican y afectan tanto a sus estructuras como a las formas de gobernación. Estas influencias de índole neoliberal afectan de forma desigual inter o incluso intra Estado. Este proceso de transformación de los sistemas educativos implica, entre otras cosas, la asunción de nuevos discursos y también de nuevas o renovadas prácticas educativas. En este sentido, creemos que las competencias están adquiriendo un nuevo papel. ¿Cómo valora, usted, en esta lógica, las actuales reformas educativas?*

**Lessard:** Creo que las políticas educativas y específicamente, las políticas curriculares, proceden de una conjunción objetiva y de un reforzamiento mutuo de diversos elementos internos y externos del sistema educativo. Es la primera vez en la historia de los sistemas educativos que se produce este casamiento, esta unión de elementos que nos ayuda a explicar el éxito que ha tenido el enfoque por competencias y su generalización en todo el mundo. Esto expresa también las ambigüedades y la polisemia que tiene el concepto de competencias. Los factores externos más importantes, y que ustedes conocen, son, específicamente, la evolución del trabajo y de la economía. Los autores anglosajones hacen referencia al postfordismo. Ahora el mundo no funciona desde los principios del taylorismo donde existen tareas separadas, cortadas y simplificadas, fundamentalmente estandarizadas. Por el contrario, el trabajador, el trabajador del mañana, no importa el lugar que ocupe en la jerarquía, tiene que trabajar con otras personas en tareas complejas, que además están rodeadas de incertidumbre, él mismo tiene que resolver problemas y lidiar con lo inédito y con la complejidad. Los autores postfordistas ponen el acento en otras realidades, como la flexibilidad, la complejidad, lo incierto y lo inédito, la innovación, la autonomía y la responsabilidad, la producción y la utilización del saber.

Es el primer elemento que explica la generalización de las perspectivas internas a los sistemas educativos y específicamente de la adopción del enfoque por competencias. Tanto el mundo del trabajo como el mundo de la educación, forman trabajadores adaptados a este nuevo contexto. Este primer elemento es muy importante ya que responde a las críticas que se realizan al enfoque por competencias, por su utilitarismo o por la sumisión al mercado de trabajo. Estas críticas, a pesar de tener escaso fundamento, no le restan importancia a esta cuestión ya que existen otros factores de índole cultural o intelectual que no son

considerados. Así, por ejemplo, en varias disciplinas de las ciencias humanas y sociales existe una evolución de conceptos, de perspectivas, de investigaciones vinculadas al término de competencia. La lingüística de Chomsky ya abordaba, desde hace varios decenios, el desarrollo de la competencia. Piaget definía la inteligencia como la capacidad de adaptarse a varias situaciones y esto está estrechamente relacionado con la noción actual de competencia. Levi-Strauss hablaba de bricolaje en el plano cultural, que es otra manera de referirse a las competencias en el ámbito cultural. Los etno-sociólogos americanos como Garfinkel han insistido en las competencias prácticas así como los sociolingüistas contemporáneos hacen referencia a competencias lingüísticas. Esta tradición académica es anterior al discurso neoliberal de las competencias con lo cual se caería en una interpretación simplista asociar o identificar el enfoque de las competencias con la reproducción de las estructuras de dominación. De hecho, desde hace varios decenios, se ha producido una evolución importante en diversas corrientes intelectuales centradas en la acción sobre el individuo, sobre las situaciones, y sobre la manera en la que éstos dan sentido a lo cotidiano.

Si hubiera que establecer una posible relación teórica del discurso actual de las competencias, para mí sería con el posmodernismo y las filosofías del sujeto y, por supuesto, con el pragmatismo considerando la cuestión de la racionalidad. El ejemplo más reciente lo encontramos en las teorías estadounidenses de la *cognición situada* de Wagner que insisten sobre una cuestión que puede ser banal: *los saberes están siempre contextualizados, se aprende en una situación concreta, al insertarse en un grupo, en una comunidad, donde se desarrolla la identidad, que es a la vez personal y social*. Todas estas corrientes de pensamiento han convergido en la escuela. Junto a estos factores externos tenemos que señalar una serie de factores internos que explican el éxito que recientemente ha adquirido el enfoque por competencias.

La realidad interna de la escuela es un antiguo problema pedagógico que aún no se ha podido resolver. Aunque tenemos algunas pistas de solución, no tenemos una que sea definitiva. Desde hace casi un siglo, los pedagogos se preguntan por el sentido de los aprendizajes, sobre las estrategias necesarias para que la vida llegue hasta las aulas, para que los alumnos tengan un rol, un lugar en el aprendizaje, en definitiva, son todos ellos, planteamientos de la "pedagogía activa", "nueva pedagogía", "pedagogía centrada en el alumno" o "pedagogía de resolución de problemas", llámenla como quieran.

Hay un antiguo problema pedagógico, que se acentúa con la masificación y la democratización de los sistemas escolares y que tiene relación con el proceso de construcción del conocimiento por el individuo. Yo creo que hay muchos pedagogos que ven en el enfoque de las competencias una pista posible para solucionar este viejo problema pedagógico. En Quèbec (Canadá), no estamos ni en el utilitarismo ni en la sumisión de la escuela al mercado de trabajo, sino en el viejo sueño de los pedagogos de que todos los alumnos puedan tener éxito, que triunfen. Es la principal razón por la que creo que las organizaciones internacionales, los expertos de las organizaciones del trabajo, los altos funcionarios de los ministerios de educación y también un gran número de colegas en ciencias de la educación y, por supuesto, los maestros en ejercicio

que reciben de manera bastante positiva esta idea de centrarse en las competencias. Es la manera en la que yo veo esta cuestión.

**Entrevistador:** *Una de las reflexiones surgidas a partir de nuestra estancia en Canadá, ha sido la aceptación sin condiciones tanto en el contexto canadiense como en el europeo de las políticas basadas en competencias tanto en la educación obligatoria (podemos mencionar en este sentido el impacto transnacional del programa PISA), como en la educación postobligatoria (sobre todo, la formación profesional o técnica) como en la importancia de competencias claves que la educación debe enseñar (nos referimos a la importancia de DeSeCo). Una aceptación que, si bien es cierto que se viene recomendando desde hace casi una década, conlleva una visión acrítica, ¿cómo valora esta supuesta neutralidad de las competencias?*

**Lessard:** Me parece que antes de entrar en la cuestión de la neutralidad del enfoque por competencias, hay que insistir en la idea de que la aplicación del enfoque por competencia es controvertida. Estos enfoques centrados en las competencias seducen pero cuentan también con sus opositores. Algunos alegan que es una caverna de Alibabá, es decir, de todo y nada, otros afirman que el mismo concepto de competencia engloba planteamientos dispares, y que, precisamente, su fortaleza en el plano de la convergencia es su debilidad en el plano intelectual. Aquí en Canadá y en Québec, a pesar de haber implementado políticas centradas en el enfoque de las competencias, existe una controversia bastante viva, tanto en la opinión pública como en la comunidad de expertos y medios intelectuales en general. Hay que tener cuidado al decir que hay una aceptación neutral de la política del enfoque por competencias, ya que hay bastantes reticencias, no sólo por la polisemia del concepto, sino también por las dificultades reales de poder hacer efectiva y poner en práctica una auténtica formación por competencias, dado que es bastante complicado y muy difícil.

Yo no creo que ni un enfoque por competencias ni el referencial de competencias sean neutros. El referencial de competencias, como guía para la construcción de situaciones de aprendizaje, se deriva de un análisis de situaciones, tanto reales como ideales, porque no se puede hablar de competencias si no hay situaciones. Ahora bien, ninguna elección es aséptica.

Está muy claro, por ejemplo en las situaciones de la formación profesional, el referencial de competencias nos dice claramente lo que un profesional debería hacer para ejecutar una situación particular, ese referencial incorpora también una situación ideal, una perspectiva ética que incluye también nociones de responsabilidad y de implicación sobre la tarea realizada. Así que de ninguna manera es neutro. La perspectiva del enfoque por competencias en las disciplinas curriculares se parece al proceso de construcción de otras disciplinas que no son profesionales ni técnicas, excepto en la noción de situación, es decir cómo se caracteriza esa situación; ya que desde mi humilde opinión, no puede construirse independientemente de lo que constituye la disciplina en sí.

En el caso de la situación de la formación profesional del docente, todo el mundo comprende fácilmente la lógica de esa formación, un futuro docente

debe aprender a saber gestionar una clase, eso es una competencia. Podemos pensar que en una situación de formación hay un perfil de salida de ese docente, que va a suministrar las herramientas adecuadas para gestionar la clase de manera competente. Yo no digo que sea fácil de hacer, pero comprendemos de qué se trata. Sin embargo, cuando se afirma, por ejemplo, que hay que tener la competencia matemática, no puedo resolver esa cuestión sin hacer referencia a lo que son las matemáticas, a su construcción histórica, a las grandes operaciones matemáticas, a su campo conceptual y tengo que construir situaciones de aprendizaje que permitan a los alumnos aprender para aprender esas operaciones, para integrar los diferentes campos conceptuales, para utilizar esos conceptos en diferentes contextos.

Precisamente una de las dificultades del enfoque por competencias sea este paso desde la lógica académica hacia la formación profesional. En el paso hacia esta lógica del aprendizaje de las disciplinas centrada en las competencias habría que evitar algunas derivaciones, entre ellas, asociar este enfoque exclusivamente con el aprendizaje contextual. Por ejemplo, para aprender la suma o la resta, un profesor puede llevar a los estudiantes al patio a contar el número de ventanas, en lugar de enseñarlo de manera clásica en la clase. Esto corresponde a un aprendizaje contextual, pero el enfoque de las competencias no se termina ahí solamente, sino que es ahí donde comienza. Siguiendo con el ejemplo, los alumnos ven que las ventanas no son entidades abstractas, aunque el objetivo no sea únicamente la contextualización del aprendizaje ni la comprobación de que el concepto ha sido adquirido, sino que el alumno sea capaz de utilizarlo en otros contextos. La lógica de las competencias viene del campo profesional, pero hay que tener cuidado cuando la transferimos a la enseñanza de las disciplinas.

**Entrevistador:** *Si seguimos profundizando en el concepto de competencia, importado por el ámbito empresarial a los ámbitos de la gestión de recursos humanos con el objetivo de influir en los resultados del trabajo de los individuos, ¿por qué cree usted que se traslada al ámbito educativo?, ¿se trata de producir más y mejor educativamente hablando?, ¿tiene alguna relación con la influencia cada vez mayor de la "accountability" en el marco de los sistemas educativos?, ¿por qué se dejan de lado términos como cualificación, capacitación para desempeñar una profesión?, ¿qué nuevas dimensiones incorpora el concepto de competencias?, en definitiva, ¿qué es ser competente, educativamente hablando?*

**Lessard:** Ok. Me parece que una de las razones que explica la importancia que se le da a las competencias hoy en día es la ideología o el movimiento de la educación a lo largo de toda la vida. Me olvidé apuntarlo, relacionado con lo que comenté en la primera cuestión, pero esto me permite hacerlo ahora. La idea es muy simple. El objetivo fundamental o, al menos, uno de los más importantes de la educación, es considerar cuáles son las capacidades que habría que desarrollar y que tendrían que aprender nuestros hijos si ahora sabemos que cada vez van a permanecer en la escuela más tiempo, si van a tener que volver a estudiar o si van a tener que aprender nuevas cosas en el mismo lugar de su trabajo, la cuestión, por tanto, está en las capacidades para aprender a lo largo

de toda la vida. Es cierto que los conocimientos son siempre importantes, pero tienen un breve periodo de vida, y no podemos pensar en la educación exclusivamente como la apropiación de una cantidad de conocimientos que pudiéramos poner en la cabeza o en la mochila de los chavales y que les sirviera para el resto de la vida, este planteamiento ya no se corresponde con la realidad. Aquellos sistemas educativos que se conforman con transmitir nada más que lo estricto, el estricto mínimo, lo que podríamos denominar "conocimientos inertes" o "muertos", van a pasar de largo su misión fundamental y serán, probablemente, juzgados como ineficaces. En ese sentido, el enfoque por competencias pone el acento en las capacidades, en los procesos de aprendizaje más que en los resultados, porque estos últimos tienen una validez cada vez menos duradera.

Esta cuestión no es del agrado de los humanistas que consideran que, de esta manera, los conocimientos desaparecen, que los referentes culturales tradicionales se están perdiendo. En este sentido, el enfoque por competencias pretende que los alumnos aprendan, no diría que aprendan más, sino que diría que aprendan mejor y mejor quiere decir que lo que aprendan lo integren, que puedan utilizar dichos conocimientos para resolver problemas de la vida, tanto en el plano social, individual, cultural, laboral, de vida en el sentido amplio del término; y que puedan construir con ese saber a realizar otras cosas, a crear otros saberes, es lo que creo más importante. La idea es que las personas que salgan del sistema educativo y hayan sido formadas de esta manera, no estarán solamente cualificadas, sino que también serán competentes, un poco más que antes, y también relativamente eficaces.

Hay una distinción sutil entre competencia, eficacia y cualificación. Para mí, la cualificación es la que nos permite obtener un título o un diploma al final de un proceso de escolarización. Tradicionalmente, la organización de las relaciones entre el sistema laboral y el sistema educativo permitía que la cualificación fuese suficiente para acceder a un puesto en el mercado del trabajo. Este planteamiento sería válido hoy día, pero si escuchamos a los empresarios, a los empleadores que se preguntan sobre las cualificaciones formales, estoy convencido y estoy de acuerdo en que quien posee ese diploma no es totalmente capaz de aceptar los desafíos actuales. Esto es muy común en la formación de maestros, en las escuelas, en los responsables de recursos humanos, en los directores de centros, que nos preguntan a nosotros, a la universidad, "si los docentes están cualificados". Formalmente han tenido éxito, porque han superado correctamente los exámenes de las materias a enseñar o con aquellas propias de la formación didáctico-pedagógica, pero continúan teniendo muchas dificultades. Ésa es la diferencia entre la cualificación y la competencia. Esto hace que los formadores de maestros insistan mucho en la importancia de la experiencia, en la importancia de la tutorización o del seguimiento, sobre todo, en las fases iniciales del oficio de enseñar.

Hay también una diferencia, como apunté, entre competencia y eficacia. En el marco de las perspectivas economicistas, la eficacia se mide de forma muy simple. Una acción para un economista podría ser la utilización de una nueva técnica para invertir dinero y, tras analizar los resultados, comprobar si la

producción o la rentabilidad ha aumentado. Por el contrario, en muchos oficios, la eficacia no es, no tiene una sola vía, no se valora de la misma forma, sino que alcanza varias dimensiones y se manifiesta por una variedad de acciones y de resultados. Muestra de ello son los oficios sociales, humanos, en los que puede haber un conjunto de acciones diversas adaptadas a una situación que pueden contribuir a la eficacia a través de múltiples vías. Probablemente aquí influyen dos aspectos.

El primero es la importancia de *saber leer y comprender una situación*; en relación a este tema, los autores hablan de la inteligibilidad de las situaciones. En este sentido, varios ergonomistas del trabajo argumentan que lo esencial para desempeñar un trabajo competente está en la cabeza, es más, está más en la cabeza que en los gestos, que en las acciones. Ser competente, por tanto, es poder leer una situación en su integridad, lo que significa tener una *competencia conceptual*.

El segundo elemento que me parece importante es la idea de *la movilización de un conjunto de recursos* cognitivos, afectivos, sociales, entre otros, para adaptarse, de manera inteligente, a la situación, para resolver un problema, para desarrollar una tarea, para producir saberes, conocimientos o para producir la bondad.

La utilidad de la noción de competencia nos lleva, por tanto, a esas dos cuestiones: *la inteligencia y la movilización*. Movilizar difiere un poco de lo que es transferir, movilizar significa ir a buscar, separar, combinar, clasificar, valorar sobre algunos aspectos más que sobre otros, como dice Marcel Crahay la metáfora de la movilización nos lleva al área de la química, mientras que la metáfora de la transferencia nos lleva a la física. Es cierto que la metáfora de la transferencia en la que me he basado es bastante simplista, pero creo que es así como ocurre y es lo que se puede decir con respecto a ser competente.

**Entrevistador:** *Todo lo que nos ha comentado es muy interesante tanto en la introducción, la lógica de las competencias y la política. Ahora, siguiendo esta lógica, sería bueno conversar más en profundidad sobre el concepto de las competencias. Algunas de las reflexiones surgidas durante nuestra breve estancia en Canadá ha sido la introducción del discurso de las competencias en el diseño y en la implantación de las políticas educativas sobre la formación del profesorado. En concreto, hemos conocido el documento del Ministerio de Educación de Québec sobre la Formación de Docentes<sup>2</sup>, orientaciones y competencias profesionales, ¿cuál es, a su juicio, la orientación que se le da al enfoque de las competencias en Québec en función de los diferentes enfoques que tiene el concepto, dada su polisemia dentro de las políticas educativas?*

**Lessard:** La primera cuestión que quiero decir en lo que respecta a la formación de maestros basada en el enfoque por competencias es, en primer lugar, el lenguaje que hemos empleado para construir los programas, ya que se trata de

---

<sup>2</sup> Puede consultarse en <http://www.meq.gouv.qc.ca/publications/menu-choix.htm>

un lenguaje que tiene la ventaja de ser reconocido de manera legítima en mayor o menor grado por casi todos los formadores de maestros. El Ministerio de Educación "nos ha impuesto", en cierta medida, el enfoque por competencias para generar una convergencia en una visión profesional sobre la formación. Los especialistas dedicados a la formación de maestros incluyen a una amplia y heterogénea variedad de formadores, desde psicólogos, especialistas en las diferentes disciplinas curriculares, formadores que trabajan desde la práctica docente, sociólogos, etc. Cada uno tiene su propia visión de la formación y cuando trabajamos para construir un programa conjunto de formación es muy difícil encontrar un referente que nos permita legitimar las elecciones, los arbitrajes, las combinaciones, las relaciones entre la pedagogía, la formación práctica, los fundamentos de la educación, la didáctica...

No comprenderemos nada de la evolución de los programas de formación de maestros de Québec si no partimos de la idea de que el lenguaje de las competencias es una manera de decir a los universitarios lo que debe prevalecer. No han de prevalecer los contenidos psicológicos sobre los didácticos, ni estos sobre los otros, sino el desarrollo de las competencias, tal como está contemplado en el referencial de competencias. Creo, sinceramente, que si no nos hubieran impuesto este "referencial" (entre comillas porque son colegas universitarios quienes lo han escrito), de que si no hubiera existido este gesto político, la lógica universitaria tradicional hubiera sido dominante, de manera que los programas habrían sido un rompecabezas, más o menos, coherente y con sentido pero en función de las distintas fuerzas de cada unidad de formación. Por eso yo digo que la formación de maestros es, en primer lugar, un lenguaje.

La noción de competencias que está en el referencial de competencias del Ministerio de Quebec (Canadá) es la concepción que Philippe Perrenoud ha expuesto: el saber movilizar un conjunto de recursos para adaptarse a una situación, sobre todo en la acción. Es una concepción bastante amplia que no debemos confundir con comportamiento, pues supone una capacidad de reflexión y una capacidad de autocorregir la propia acción profesional. Ésa es la concepción. Por consiguiente, habría que hacer un análisis en los diferentes programas de formación de maestros, tanto de los propios programas que existen como de la acción de los formadores en esos programas, aunque de antemano podría formular la hipótesis de que, probablemente, hay un abanico de prácticas de formación que van desde una perspectiva tecnicista o basada en el comportamiento, directamente ligadas a las exigencias de los empleadores o demandas de los empresarios; hasta una visión más amplia y más centrada sobre la persona del docente y sobre su capacidad para desarrollar su práctica, no solamente para realizar las tareas prescritas. Esto me lleva a afirmar que uno de los dilemas del enfoque por competencias está justamente entre esos dos polos.

Ser competente implica desarrollar o cumplir con las tareas prescritas, tareas que son prescritas por otros, por ejemplo, por el director de la escuela, el inspector, el programa de estudios, la autoridad que viene del ministerio, pero también implica concebirla como una capacidad de saber movilizar un conjunto

de recursos en la que el docente desarrolla su actividad profesional en función de una visión más amplia de la educación. Si ustedes leen, por ejemplo, el referencial de competencias de Gran Bretaña, van a tener una visión bastante tecnicista y conductual. Si leen las diez competencias para enseñar de Perrenoud, o si leen el referencial de competencias de Québec, observarán una visión menos restringida y bastante más amplia. Pero realmente es un dilema y constituye un dilema porque hay que atender a estas dos cosas. No podemos formar en una profesión, históricamente constituida, a personas que no sean capaces de asumir el patrimonio de ese oficio, ya que hay un patrimonio profesional, más o menos eficaz, adaptado a su contexto profesional, pero es el patrimonio de ese oficio el que queremos que evolucione precisamente hacia una nueva cultura del aprendizaje. No basta con formar exclusivamente en la cultura del oficio, sino hemos de ir más allá.

**Entrevistador:** *En relación a esta última cuestión ¿se modificaría también la identidad, o esa evolución haría también modificar la identidad de profesional?*

**Lessard:** Sí, creo que el enfoque por competencias se aleja de dos identidades tradicionalmente fuertes, el de la identidad del "maestro instruido" que simboliza al profesor de secundaria, que se concibe como la persona que tiene una aptitud, que dispone de un conocimiento que él mismo transmite y para quien la enseñanza consiste en desarrollar y transmitir ante sus alumnos todo ese texto del saber. Un enfoque por competencias se aleja de esa idea, lo que no significa que el maestro que es competente no deba conocer a fondo su disciplina. Y hay que insistir en esta idea, porque hay gente que concibe que una enseñanza basada en el enfoque por competencias deja de lado los conocimientos de la disciplina, más bien, es todo lo contrario, el docente competente debe ser un gran conocedor de su disciplina. Y el otro modelo del que nos alejamos es el del maestro artesano, es decir, del maestro que es capaz de enseñar porque ha visto a otros maestros hacerlo, porque ha observado a sus compañeros y así ha ido construyendo el proceso de socialización profesional e interiorizando el "habitus" dominante del profesor.

Este modelo no justifica su práctica profesional ya que no sabe, ni comprende lo que hace, sólo se limita a reproducir unas prácticas y a decir *es así*, porque *se hace así*. La mayoría de los universitarios son artesanos de la enseñanza, en realidad, son maestros instruidos y artesanos, al mismo tiempo que son, también, investigadores profesionales. En la Universidad, la investigación sí está profesionalizada, de hecho, todos los universitarios argumentan y justifican, porque deben hacerlo, su investigación. Pero su enseñanza es bastante artesanal, es una imprecisión artística.

Ante esos dos modelos docentes, un profesional competente, evidentemente conoce su disciplina, está sensibilizado con su cultura, con el dominio artístico, pero va más allá en el sentido de que es capaz de reflexionar sobre su práctica. Una reflexividad basada en las teorías del aprendizaje, en las corrientes pedagógicas explícitas, en las perspectivas del currículum, con un discurso filosófico que va más allá de las evidencias, de lo basado en aspectos cotidianos y en el sentido común, en definitiva, todo lo que constituye el

denominado "saber tácito", o saber que no está explicitado. Para mí, es esto lo que implica ser un docente competente.

Yo digo continuamente a mis estudiantes que la competencia no se asocia con los comportamientos (*performance*) instintivos adecuados ante determinadas situaciones. Esta adaptación constituiría un buen comportamiento, pero es necesario también una toma de conciencia, es decir, de racionalización de la acción.

Hemos insistido mucho sobre la importancia de los saberes tácitos, sobre la reflexión en la acción. Ahora bien, si se trata de formar a un profesional, hay que formar a alguien que sepa lo que hace, que pueda anticipar su acción y el efecto que esta acción causaría en el grupo de aprendizaje. El principio de la reflexión profesional consiste en el modo de reflexionar sobre qué es lo que se hace en la acción, cuál es el efecto de esa acción y, en cierto modo, también implica una capacidad de justificar las selecciones que se hacen. Yo decido, en este momento, hacer esto por tal razón y he de anticipar las consecuencias que tendrá y en función de lo que va a pasar, he de interpretar lo que es. O sea, es lo que llamaba hace un momento "la inteligibilidad del momento". Voy a ajustarme a la realidad, a releer mis acciones, a modificar el curso de la acción, o, también, por el contrario, voy a mantener ese esfuerzo a lo largo de su desarrollo, porque pretendo conseguir tales efectos.

Los docentes experimentados lo hacen de una manera que parece natural, pero no tiene nada de natural, es algo que ha sido aprendido. De la misma manera que el pianista parece que no es él quien toca el piano sino solamente los dedos. De igual forma, un docente experimentado dirige y organiza sus clases de forma automática, pero, en realidad, hay mucho aprendizaje detrás de todo el proceso. Insisto, hablaremos de un docente competente o profesional cuando no solamente tenga o posea este aprendizaje, sino también la conciencia discursiva sobre ese aprendizaje. Si no, estaríamos dentro del dominio del instinto. Seguramente, hay docentes que instintivamente saben enseñar, pero si ése fuera el caso en gran medida no habría necesidad de formación profesional.

**Entrevistador:** *¿Cuál es su juicio sobre la implantación de la reformas educativas quebéquenses basadas en el enfoque de las competencias?*

**Lessard:** *¿En la formación de maestros?*

**Entrevistador:** *Sí, aunque también nos interesaría una visión más general*

**Lessard:** La puesta en práctica del enfoque por competencias presenta numerosos problemas porque supone implantarlo tanto en la formación profesional como en la formación general. Y esto constituye una revolución, una revolución entre comillas, en lo que respecta a los paradigmas de aprendizaje. Tengo colegas que dicen que en estos sistemas construidos de forma bipolar, pasar de un currículum definido por objetivos a un currículum basado en competencias, pasar del tecnicismo conductista al socio-constructivismo, pasar

de los contenidos curriculares de las disciplinas a situaciones formativas, pasar de los enfoques centrados en el docente a los enfoques centrados en el alumno, constituye toda una revolución.

Afirmar que se produce una revolución de paradigmas, implica asegurar que hay que cambiar también nuestras representaciones y todas nuestras prácticas. Esto puede que sea verdad, aunque no estoy seguro. De lo que estoy convencido es que este discurso que pone el acento en la ruptura genera grandes discrepancias y no facilita el cambio, más bien lo bloquea, o incluso impide el desarrollo de este tipo de prácticas innovadoras, ya que es recibido por las personas que están trabajando en ella, incluidos los formadores universitarios, como un juicio que los descalifica, que les dice de antemano que son unos incompetentes, que son incapaces, que estaban supeditados a los contenidos disciplinares, al enfoque por objetivos, generando, además, cierta bipolaridad maniquea entre los buenos y los malos.

No vamos a avanzar en el enfoque por competencias si lo presentamos, esencialmente, de una manera rupturista. Yo creo que hay que insistir mucho en los elementos de continuidad y de evolución, más que en los de ruptura. No creo que sea justo decir que, si en la práctica, el conjunto de los docentes quebequenses están dedicando una parte importante del tiempo a la enseñanza de las disciplinas, sean, por ello, enseñantes disciplinares puros y duros. Yo creo que la realidad es híbrida. Al principio de esta entrevista yo les hablaba del problema pedagógico que explica el porqué del enfoque basado en competencias y el porqué tiene más sentido con la perspectiva del aprendizaje, de la relación con la vida, de la integración de conocimientos, por eso, estoy convencido de que muchos docentes están de acuerdo con estos principios y que de algún modo, están en alguna parte entre esos dos polos que señalaba y que intentan, bien o mal, evolucionar en sus prácticas para, de alguna manera, asegurar el aprendizaje de los estudiantes. En ese sentido, y por eso hay que ir más allá del referencial de competencias, los currículos efectivos, los que realmente se desarrollan, son híbridos, o sea, oscilan entre las perspectivas tradicionales y los enfoques basados en competencias.

Sin embargo, esta realidad hay que reconocerla y comenzar a construir sobre ella, tomando en serio aquello que dicen los docentes que tienen buena voluntad cuando intentan poner en práctica una enseñanza basada en competencias. No hay una única vía, no conozco ningún sistema educativo que haya tenido éxito en implantar, de una manera total, un currículum basado en competencias. En la mayoría de los sistemas educativos que conozco, las medidas pasan por una especie de colador, pero aún estamos lejos de un currículum que podamos decir que efectivamente está basado plenamente en las competencias.

Probablemente cabe hablar de una ruptura paradigmática, pero curiosamente sobre el plano estratégico o discursivo, porque, en realidad, esto no es, precisamente, socio-constructivista, sino, más bien, bastante prescriptivo y normativo, dando lugar a veces a enfoques puramente técnicos, lo que conlleva que el contexto de aprendizaje basado en el enfoque por competencias

no tenga relación alguna con las prácticas reales. Pero, habiendo dicho esto, hemos de tener cuidado con la puesta en práctica de una enseñanza basada en competencias, porque hemos de especificar claramente cuáles son las competencias que pretendemos desarrollar y preguntarnos continuamente como pedagogos qué es lo que los estudiantes han aprendido, qué sentido les han dado a su aprendizajes, con qué conocimientos los están integrando, etc., etc... Creo que esto es lo más importante: *estar permanentemente atentos, tratar de aplicar de la manera lo más integral posible la enseñanza basada en competencias*. Y eso significa que los docentes han de modificar su representación, entre ellas, su representación sobre el papel o la función del docente.

Por ejemplo, habría que olvidar la obsesión de algunos profesores por cumplir con la obligación de impartir todo el programa formal. Cuando se adopta una lógica basada en competencias debemos decir, no; es mejor cubrir menos pero bien. Un pedagogo americano, TheodoreSizer, ha puesto en marcha una red de escuelas denominadas "esenciales" que tenían como slogan *more is less*, (más es menos). Las competencias es mejor cubrirlas menos pero de una manera profunda, perdurable, de manera que sea posible que el alumno construya a partir de lo que ya hay construido. Dejar de lado algunos pequeños conocimientos secundarios no es tan grave porque los currículos contemporáneos, en general, están contruidos en espiral, es decir, se va a volver en sucesivos años sobre los mismos conocimientos. Hay que trabajar sobre las representaciones y sobre las prácticas y para ello necesitamos tiempo, condiciones y recursos.

Cuando la facultad de Medicina de mi Universidad modificó el curriculum de la formación de médicos para adoptar una enseñanza basada en competencias debido a las exigencias y presiones de los organismos que acreditaban la formación de los médicos, construyeron, junto con los médicos-clínicos, lo que ellos denominaron "formación por problemas", es decir, elaboraron una relación de problemas comunes, de situaciones-tipo. Para el desarrollo de este programa de formación no les faltaron recursos, más bien, todo lo contrario, contaban con importantes recursos. Así, por ejemplo, la relación profesor-alumno se estableció en uno a siete, se les concedió varios millones de dólares canadienses suplementarios para la implantación del programa y un reconocimiento, bueno una especie de reconocimiento, el tener derecho a la equivocación, al error, al error limitado de ese grupo que estaba implicado en la implantación del programa.

Implantar una verdadera enseñanza por competencias no es lo que podamos decir, económico; es, probablemente, caro, porque, efectivamente, si queremos asegurarnos de que las competencias se desarrollen, hay que trabajar en pequeños grupos, creando situaciones precisas y claras, de tal forma que podamos trabajar claramente en y con esa situación. En los estudios de medicina se pasaron años construyendo esta situación para asegurarse de que, en ese contexto, en esa situación-problema, los alumnos desarrollaban las competencias y los saberes que eran imprescindibles. Esto implicaba también un enorme trabajo con los clínicos y con los hospitales que habían dado buenos

resultados. Estas son condiciones muy exigentes para las instituciones implicadas y, a veces, no somos realistas en la valoración que hacemos sobre el trabajo y sobre los recursos que se exigen para la adopción de un enfoque basado en competencias.

Por eso, yo afirmaba que, específicamente, la formación de maestros basada en competencias, ha sido, en primer lugar, un lenguaje antes de ser una verdadera práctica, por lo que todavía tenemos un largo camino que recorrer. Los meta-análisis evaluativos que se han realizado para la formación de médicos basada en el enfoque de las competencias, muestran que realmente los médicos son competentes, al menos, según la valoración de los médicos clínicos, de los médicos generalistas que supervisaban a los médicos en formación en los hospitales. La evaluación es muy positiva y afirman que, efectivamente, estos médicos tienen las capacidades para leer las situaciones que se les presentan, para movilizar los saberes y los recursos necesarios y para aportar buenos razonamientos para resolver la situación. Además, aseguraban que el tiempo de transición entre la formación universitaria y la manera de actuar de manera profesional es mucho más reducido y, en ese sentido, estamos ganando eficacia.

El único elemento crítico que apuntaban es que la formación basada en competencias en Medicina valoraba mucho el trabajo colectivo. Son, en realidad, una comunidad en prácticas, tal como se utiliza en el argot. Los médicos en formación trabajaban en grupo y debían resolver en equipo los situaciones a las que se enfrentaban y ésta es una situación perfectamente adaptada a los contextos de prácticas en un medio urbano, pero no está adaptada para un médico que se encontraba solo en una región alejada, donde las respuestas a situaciones problemáticas las tendrá que buscar en soledad. Por tanto, parece que se aprendía a resolver los problemas si estaban incluidos en una red, así la fortaleza del trabajo conjunto suponía la mayor debilidad en un contexto diferente.

En este sentido, queda mucho camino que recorrer en la puesta en práctica del enfoque por competencias en la formación inicial. Una parte del camino ya se ha recorrido, sobre todo la referida al ámbito de las representaciones y al de la prácticas, todo lo que respecta a una mejor articulación entre lo que se hace en la universidad y lo que pasa en las aulas, entre la formación práctica que se da en el medio escolar y en la universidad a través de las experiencias conjuntas de maestros y maestras que trabajan en la escuela y en los centros de formación dependientes de la universidad.

Los maestros que realizan esta labor entre la escuela y la universidad tienen, en general, más instrucción que los que están exclusivamente en las aulas. Estos maestros poseen, por ejemplo, un título de máster o un doctorado y colaboran en el plano didáctico con los pedagogos que están en la universidad y que serán los futuros docentes. Estos maestros, además, ayudan tanto a los docentes universitarios a ver y comprender determinadas situaciones, como a los docentes en las aulas a apropiarse del lenguaje, de la perspectiva pedagógica y didáctica producida en la universidad. Sin esta figura, la separación entre el medio escolar y la universidad sería tan grande como hace

treinta o cuarenta años. No es la solución ideal, no es la mejor solución que existe, pero es la solución que emergió en Québec y que nos ha permitido avanzar.

La próxima etapa, si se obtienen los recursos, sería el que los especialistas en Didáctica y los pedagogos de la universidad vayan a las escuelas con esta figura, con este mediador, para acompañar la formación de los otros docentes. En realidad, este personal al que yo hago referencia sería el equivalente a los clínicos en la facultad de medicina. Podrían trabajar las representaciones en la práctica a la vez que en el medio escolar. En lo que respecta a la implantación del programa por competencias en educación primaria y en educación secundaria, el camino es todavía más largo porque en el plano de las representaciones hay mucho que hacer para que se modifiquen las ambigüedades, las interpretaciones erróneas, los procesos sobre las intenciones previas que algunos hacen a estos enfoques por competencias. Queda mucho trabajo por hacer para que un gran número de docentes y muchos padres no se desestabilicen. Hay mucho trabajo, hay mucho trabajo que hacer en ese sentido, sobre todo también con los padres, los docentes y los medios de comunicación.

Para conseguir que los docentes lleguen a preocuparse por la cuestión o el desarrollo de las competencias, seguramente, habrá que hacer una tarea de seguimiento, porque no es fácil y, porque si somos honestos con nosotros mismos, hay que aceptar que no podemos construir pedagogías basadas en competencias si no es con los docentes, en situación; es una cuestión de honestidad y de coherencia con la perspectiva propuesta. Un sistema educativo que tiene el derecho de exigir lo que una política tiene el derecho de prescribir es la preocupación por las competencias, que diga a los docentes que no es suficiente solamente con transmitir conocimientos, que hay que utilizar todos nuestros recursos para que los conocimientos que ustedes transmiten tengan sentido, llámenlo como quieran, utilizarlos, movilizarlos, que sean integrados en el funcionamiento cognitivo y que además les aporten alguna cosa en su vida, si no, serán olvidados, evacuados, perdidos.

Yo creo que una política educativa tiene el derecho de prescribir, pero a partir de ahí, hay que reconocer que hay un inmenso trabajo de construcción de nuevas prácticas o, al menos, de evolución de las prácticas existentes, de racionalización y de modelización, es decir, de hacer modelos de esas prácticas, de poner en común en alguna red que esas prácticas funcionan, de manera que esas prácticas se puedan extender como una mancha de aceite. La paradoja en Québec es que tenemos una orientación por competencias que pone en, primer lugar, la preocupación por las competencias pero que en la estrategia de la implantación tiene bastante de comportamentalismo, de tecnicista y es muy muy prescriptivo, ésa es la paradoja.

A lo mejor, yo soy injusto al hacer esta afirmación, pero hay algo que no funciona bien en esta implantación. Se ha tenido mucho cuidado con los programas de estudio como si éstos engendraran en sí mismos un currículo efectivo; cuando, a lo mejor, podríamos habernos contentado con un documento relativamente simple y haber puesto el énfasis en el desarrollo autónomo y

colectivo de ese documento realizado por los docentes. Yo creo que vamos a bloquear el proceso si insistimos solamente en el documento y dejamos de lado el espíritu y las estrategias más amplias que ya están abiertas, y con las que se podría convencer mejor.

No obstante, esto desarrolla un problema político porque también afecta al espíritu de las competencias, que es lo que nos importa. Eso significa que la implantación de una reforma es variable, no es uniforme, que hay clases o escuelas o docentes que van a ir más lejos, más rápido y mejor que otros y si la política o los políticos no pueden aceptar esto, si quieren un ritmo idéntico, si quieren indicadores únicos e idénticos en la implantación, nosotros vamos a pasar de lado un verdadero enfoque basado en competencias. No sería la primera vez que un dilema así se plantee en las políticas educativas.

**Entrevistador:** Muchas gracias