

DOI: <https://doi.org/10.56124/claustro.v5i10.0053>

## PASAR DE UN MODELO TRANSMISIVO A UN MODELO DE APRENDIZAJE GUIADO

### MOVING FROM A TRANSMISSION MODEL TO A GUIDED LEARNING MODEL

Guillemette François <sup>1</sup> ; Mendoza-Zambrano Damian Marilú <sup>2</sup> .

<sup>1</sup> Université du Québec à Trois-Rivières –Observatorio de la Pedagogía de la Educación Superior (OPES). Québec, Canadá. Correo: francois.guillemette@uqtr.ca.  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1144-0090>.

<sup>2</sup> Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí. Manta, Ecuador.  
Correo: damian.mendoza@uleam.edu.ec. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0046-9664>.

#### RESUMEN

Dentro de una investigación-acción que moviliza la experiencia excepcional de la creación de l'Université de l'Ontario Français (UOF) hemos querido comprender este cambio fundamental, que consiste en la adopción de esta institución por una orientación pedagógica innovadora dentro del sentido de una ruptura, como punto de partida en la gran mayoría de actividades académicas universitarias en todas partes del mundo. Este cambio es un paso del paradigma binario unilateral de la transmisión a un paradigma multilateral trinario, de un compromiso solidario del profesor al alumno; cada uno en su rol propio, dentro de una perspectiva de comprensión y de la transformación del mundo. Este cambio es también un paso de la pasividad a una pedagogía activa y experiencial donde el profesor es una guía esencial del progreso de aprendizaje de los estudiantes. Este artículo tiene como consecuencia recomendaciones para ofrecer a todas las instituciones de enseñanza postsecundaria que aspirarían aprovechar de esta perspectiva extraordinaria, de una fundación a una refundación de su institución.

**Palabras clave:** Pedagogía, educación superior, aprendizaje experiencial, practica guiada.

#### ABSTRACT

Within an action-research that mobilizes the exceptional experience of the creation of the Université de l'Ontario Français (UOF), we wanted to understand this fundamental change, which consists in the adoption of this institution by an innovative pedagogical orientation within the sense of a break, as a starting point in the vast majority of university academic activities in all parts of the world. This change is a step from the unilateral binary paradigm of transmission to a trinitarian multilateral paradigm, of a solidary commitment from teacher to student; each in their own role, within a perspective of understanding and transforming the world. This change is also a move from passivity to an active and experiential pedagogy where the teacher is an essential guide to the students' learning progress. This article has as a consequence recommendations to offer to all post-secondary educational institutions that would aspire to take advantage of this extraordinary perspective, from a foundation to a re-foundation of their institution.

**Keywords:** Pedagogy, higher education, experiential learning, guided practice.

---

<sup>2</sup> El capítulo que presentamos corresponde a una traducción conceptual del idioma francés al idioma español, realizado por la investigadora Damian Mendoza, Ph.D. Docente de la Facultad de Ciencias Sociales Derecho y Bienestar, Carrera de Comunicación de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí-Ecuador, quien desde abril 2019 inició su etapa como becaria postdoctoral en ciencias de la educación en la Université du Québec à Trois-Rivières, Canada; Postdoctorado que continúa siendo dirigido por el Doctor François Guillemette, Ph.D. Se cita el artículo original en francés: Guillemette, F. (2020). Passer du modèle transmissif à un modèle de l'apprentissage guidé. *Enjeux et société*, 7(2), 42-73. <https://doi.org/10.7202/1073360ar>

## 1. INTRODUCCIÓN

Basándonos en resultados de la investigación sobre la enseñanza eficaz, varios establecimientos de enseñanza superior transforman sus prácticas pedagógicas tomando seriamente el hecho de que el aprendizaje de los estudiantes responde en gran parte a la manera en la que les enseñamos. Entre estas instituciones, de l'Université de l'Ontario français (UOF) ha aprovechado de su establecimiento para hacer la prueba de innovación, viviendo una ruptura con las prácticas pedagógicas habituales dentro de las universidades, y movilizand concretamente recomendaciones de la comunidad científica en pedagogía.

Dentro de este artículo, nos vamos a encargar de explicar el paso del paradigma binario unilateral de transmisión a un paradigma multilateral trinario dentro de un compromiso solidario del docente y del estudiante; cada uno en su propio rol, dentro de una perspectiva de comprensión y de transformación del mundo. Se trata también de una transición de la pasividad a una pedagogía activa y experiencial donde el docente es una guía esencial en el progreso del aprendizaje de los estudiantes.

### **Marco teórico / conceptual**

La fundación de una nueva universidad constituye una oportunidad extraordinaria, en particular para innovar impulsando la función docente en un contexto global, donde es la investigación subvencionada la que drena casi toda la valorización.

Investigaciones recientes se refieren a la función pedagógica de los docentes universitarios, entre otras, sobre las prácticas y creencias más generalizadas (Instituto Frances de la educación, 2015; Lalle & Bonnafous, 2019; Noreau & Berheim, 2019; Paivandi & Younés, 2019; Pelletier & Hout, 2017). Analizando estas publicaciones, podemos destacar las siguientes observaciones.

Dentro de las prácticas pedagógicas de los docentes a nivel postsecundario, el modelo transmisivo permanece omnipresente. La exposición magistral "sigue siendo un pilar de la institución, reinterpretada gracias a las herramientas

digitales para responder a la diversificación y al aumento de públicos” (Paivandi & Younés, 2019, p 17).

Dentro de este contexto donde la práctica casi exclusiva es la exposición magistral, la finalidad de la enseñanza es de transmitir un saber del docente hacia el estudiante. El trabajo del estudiante consiste en asimilar o aprender los conocimientos que son nuevos para él, pero que son bien dominados por el maestro que los enseña. El acto de aprender es responsabilidad del estudiante (Paivandi & Younés, 2019).

Además, puesto que no hay formación pedagógica por los docentes, o si poco, es normal de constatar el fenómeno de la repetición; enseñamos como nos enseñaron. “Este resultado no es sorprendente si tenemos en cuenta la forma en que los docentes-investigadores aprendieron su profesión docente” (Paivandi & Younés, 2019, p.90).

La reflexión pedagógica es con frecuencia bloqueada como una proclama imposible sin apelación. Por ejemplo, cuando los docentes piensan “que, para los cursos fundamentales, la transmisión constituye el único método pedagógico posible que permite al estudiante recibir una formación disciplinaria sólida y relevante” (Paivandi & Younés, 2019, p. 91). Cuando los cursos son dictados a un gran número de estudiantes en los anfiteatros, los docentes creen que este contexto “deja poco espacio a la animación pedagógica interactiva” (Paivandi & Younés, 2019, p.92); sin embargo, numerosas experiencias invalidan este prejuicio.

Desde los años 60, las innovaciones pedagógicas se evidencian en su mayoría a la orden de la tecnología, sin salir del modelo transmisivo ni de la exposición magistral. La percepción de la innovación (y por tanto de la locura) no descansa sino, sobre una adhesión inconsciente a un cierto determinismo tecnológico que vuelve ciego la verdadera apuesta de la pedagogía. “La educación universitaria parece vivir ahora en la era digital que se ha vuelto omnipresente en el discurso de la innovación” (Paivandi & Younés, 2019 pp.16-17; ver también Lalle & Bonnanfous, 2019).

De este modo las así llamadas innovaciones tecnológicas que son presentadas como solución a los problemas pedagógicos (Morozov, 2013) no resisten la prueba de un análisis serio que muestre que, los cambios tecnológicos no corresponden a reales cambios pedagógicos. Ellas no son “el fruto de una ruptura profunda [...] con los enfoques tradicionales o conductistas de la educación” (Larose et al.,2002, p.27; Pudelko, 2017). Por el contrario, parece que estas nuevas estrategias tecnológicas refuerzan la postura transmisiva y magistral cuando no se cuestiona (Albero & Dumont, 2002; Lameul et al.,2014 Zemky & Massy, 2004).

Hay algunos cuestionamientos de la exposición magistral (Exley & Dennick, 2004; Gibbs y Jenkins, 1992), pero es raramente para salir del modelo transmisivo. Las sugerencias van en el sentido de utilizar técnicas de comunicación más vivas o sofisticadas; de variar los medios de comunicación de transmisión; de estimular el interés y la atención del estudiante; de invitar a comprometerse haciendo preguntas o tomando notas de manera eficaz sobre el plan de la retención. (La animación del curso y las actividades propuestas buscan interesar al estudiante a transformar el curso menos rígido y aburrido” (Paivandi & Younés 2019, p.93). Es más bien raro que sea cuestión de otras perspectivas que de la transmisión del saber. Las discusiones y los conflictos de escuelas del pensamiento se sitúan siempre al interior de la misión de la transmisión.

Es así como sucede dentro de los debates argumentativos sobre esta cuestión, se hace referencia a las primeras universidades para identificar la misión fundadora de esta institución secular. Sin embargo, como lo subrayan Paivandi y Younes, 2019, la referencia a los orígenes se basa a menudo en un mito:

La cultura académica parece estar largamente influenciada por un mito fundador medieval que ha atravesado los tiempos de la universidad y ha estado reforzada por el modelo Humboldt desde principios del siglo XIX: Ser sabio constituye una condición necesaria y suficiente para transmitir el saber. Según la cultura académica, la capacidad de transmitir un saber a los estudiantes está contenida dentro de la sabiduría científica (Allegre,1993). Dentro de esta perspectiva, la academia se percibe y es percibida sobre todo como un investigador y “sabio” que no necesita

formación pedagógica en la medida en que el dominio de un conocimiento legitima el acto de transmitirlo (2019, pp. 113-114).

Dentro de la creencia generalmente difusa, para retomar la fórmula de Ardoino (1971), los maestros en su materia son de facto calificados para transmitir sus conocimientos a los estudiantes. Además, los docentes de nivel superior en general, no ven la necesidad de fundar sus prácticas pedagógicas sobre investigaciones que usarían sobre la pedagogía, y “la idea de desarrollarse profesionalmente y de formarse a lo largo de la vida en el dominio de la pedagogía sería ajena a los académicos” (Instituto Frances de la educación, 2015, p53).

Por otro lado, un cierto aumento en la valoración de la función pedagógica en la enseñanza superior, se concreta en un incremento de la oferta de actividades de formación pedagógica para los docentes. Pero está claro que donde existe la oferta para docentes de educación superior, “tiende a reducirse a aspectos más bien técnicos (aprender a utilizar una herramienta digital, aprender una técnica pedagógica para organizar mejor su curso...)” (Paivandi & Younés, 2019, p.125). Además, las actividades (Proceso Ad Hoc) son puntuales, de corta duración y permanecen dentro de la lógica del modelo transmisivo. El argumento de la relevancia del contenido de formación esta generalmente fundado sobre las buenas prácticas autoproclamadas, sobre los consejos de los docentes, teniendo un cierto número de años de experiencia, al igual que los sondeos de satisfacción de la “clientela” estudiantil. Hay también nuevas iniciativas, como la tutoría durante los años de inserción profesional, la contratación de consejeros pedagógicos (tecno pedagogos frecuentemente) así como comunidades de prácticas, etcétera. (Bédard & Béchanrd, 2009; Biémar et al., 2015; De Ketele, 2010; Lebrun et al.,2016 Poumay,2006). Para Pudelko (2017), la formación debería hacer énfasis sobre la investigación de estrategias pedagógicas que favorezcan al máximo el aprendizaje y el éxito de los estudiantes (Witman & Richlin, 2007).

La ausencia de formación pedagógica formal tiene como consecuencia que las prácticas de la enseñanza permanezcan “impensadas”. En el mundo académico francoparlante, no existe verdaderamente una tradición institucionalizada de

reflexión un poco sistemática sobre sus prácticas pedagógicas, y todavía menos de confrontación con los resultados de la investigación pedagógica (De Grandpré, 2017; Kugel, 1993).

Por otro lado, cada vez son más los investigadores francófonos, sobre todo en los últimos treinta años, que se interesan por la pedagogía en la educación superior y la formación en esta dirección (Bireaud, 1990, 1996; De Ketele, 1998; Donnay & Romainville, 1996; Kiffer, 2016; Lison & Jutras, 2014; Loiola & Romainville, 2008; Rege Colet, 2015; Rege Colet & Berthiaume, 2014), pero sus llamados a una reflexión profunda y sus sugerencias son desatendidos, con algunas excepciones. La UNESCO ha recordado la importancia “de conocimientos profundizados, de calificaciones especializadas y de sus competencias pedagógicas” (2017, p.25) para todo docente, incluso en las instituciones postsecundarias, pero las reformas en esta dirección no se hacen presentes.

Como lo subraya Hattie (2017), los docentes tienen tendencia a liberarse de toda responsabilidad, pronunciándose a propósito de los estudiantes:

Si ellos no hacen sus tareas, no ejecutan sus trabajos, no asisten a clase; entonces, ¿por qué los docentes deberían ser señalados como responsables del alcance de los objetivos de los estudiantes? Los docentes estiman que sus objetivos apuntan sobre todo a asegurar la cobertura del contenido del programa, a proponer recursos y actividades útiles, y a mantener el orden y la equidad en el aula (2017, p. 33).

La justificación de los docentes, sobre el plan pedagógico, pasa por la creencia de que el aprendizaje y por tanto el éxito dependen únicamente de los estudiantes. Se supone que ellos deben ser autónomos y suficientemente motivados para hacerse cargo de sus estudios. (Donnay & Romainville, 1996).

## **2. METODOLOGÍA**

Para obtener los resultados de esta investigación se ha aplicado un enfoque de análisis-acción, en el sentido de la tradición exploratoria que se remonta a Kurt

Lewin (Baribeau, 1992) y que consiste en comprender por medio de la observación y el análisis, un cambio social que llega a una colectividad más o menos numerosa. Tratando que el investigador documente y analice los rastros de la ruta (Morin, 2010) de un grupo comprometido a un cambio (Allard-Poesi & Perret, 2003; Barbour, 2008; Berg, 2007; Burns, 2000).

Dentro de esta investigación, encontramos a la comunidad de l'Université de l'Ontario français (UOF) y la adopción de una orientación pedagógica fundamental por la cual los docentes y las personas implicadas en la pedagogía de la UOF, tanto en el plan de los programas como sobre el plan de la enseñanza como tal, pasaran de un paradigma de la transmisión al paradigma del aprendizaje guiado. Recopilando datos en numerosos documentos producidos por la UOF durante el proceso de creación de esta nueva universidad, participado en numerosos intercambios sincronizados durante este proceso. Notando, que el carácter participativo y colegial del sistema en sí mismo ha hecho que esta investigación resulte dinámica y participativa (Argyris y Schön, 1989; Kemmis & McTaggart, 2000). Además, intervenido el investigador como experto al que se le solicitaba hacer recomendaciones al final del proceso, podemos considerar que esta investigación es una investigación-acción-formación de acuerdo al enfoque propuesto por Guay et al. (2016).

Sin anticipar la descripción diacrónica del proceso de cambio, se debe recordar que, desde la etapa del consejo de planificación en 2016, varias orientaciones precisas han sido decididas sobre el plan educativo. Estas orientaciones han sido el objeto de numerosas consultas con más de un centenar de personas, algunas veces dentro de un grupo de discusión, otro producto de entrevistas individuales, y en algunos casos dentro de opiniones escritas o de informes de reuniones. Reportes oficiales, notablemente con la intención del Gobierno de Ontario, son accesibles sobre el sitio de la UOF. El consejo de planificación fue seguido por un comité técnico, y por el consejo de gobierno. Los resultados presentados dentro de este capítulo son el resultado de todo este proceso, pero no constituyen el punto final. Serán integrados al proceso dinámico de la puesta en marcha de las primeras actividades con los estudiantes.

A continuación, se presentan los resultados de este enfoque investigación-acción observando dos orientaciones fundamentales tomadas por la UOF, a saber, la de salir del modelo transmisivo y la de entrar en un modelo pedagógico.

### **3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

Para cada una de las orientaciones, es necesario precisar, aclarando conceptualmente cada uno de sus componentes.

Tanto en ciencias de la comunicación y educación como en ciencias cognitivas o derivadas de la neurociencia, ninguna investigación se basa en el modelo transmisivo; es decir, la creencia de que los conocimientos pueden transmitirse de un emisor a un receptor.

Como se ha reseñado en el apartado que designa la problemática de la presente investigación, las creencias pedagógicas asociadas al modelo transmisivo se observan con dificultad en varios niveles, por ejemplo, la que manifiesta que el emisor solo debe cuidar su emisión y sus medios de comunicación para que la transmisión sea buena; o la creencia que el receptor solo debe poner atención al mensaje para recibirlo como se debe. El modelo transmisivo reposa sobre la ilusión de que el saber se transmite de una persona sabia a una persona ignorante. Además, a menudo reduce el aprendizaje a la retención. Dentro de la taxonomía de Bloom (Anderson et al.,2001; Bloom y Krathwohl, 1956), la retención es el “más bajo” de los niveles de aprendizaje. Es el único nivel de aprendizaje que los humanos comparten, al menos en parte, con los animales.

La vida universitaria del Siglo XXI exige otro tipo de destrezas. Desarrollando habilidades de búsqueda de información, así como rutinas o patrones de acción que incorporen una buena movilización de escrutinio sobre el conocimiento preestablecido. Y luego, esta reducción en el aprendizaje de la retención es el resultado de una escasa comprensión de cómo funciona la memoria. Ya, al menos desde Piaget, sabemos que la memoria reconstruye constantemente la información y los algoritmos para movilizar los “recuerdos”.

Apuntando más “alto” que la retención de datos en el sistema áulico para redefinirse como un catalizador del juicio, la creatividad y la personalidad de los estudiantes.

Por otra parte, el modelo transmisivo reveló un bloqueo al cambio. Las investigaciones de Bourdieu et Passeron (1964) mostraron que las universidades reproducen las desigualdades sociales y económicas, principalmente a causa de las maneras en que la educación y la evaluación funcionan.

Dar el honor donde es debido, la obra fundadora de la sociología de la educación superior – Los herederos: los estudiantes y la cultura, de Bourdieu et Passeron (1964) pretendió levantar el velo sobre la función de reproducción de las desigualdades sociales que los docentes-investigadores ejercen, “sin el conocimiento de su propia voluntad” y por tanto de la manera particularmente eficaz, según sus autores (Romainville, 2019 p.11).

En la UOF, el rechazo del modelo transmisivo no está puramente enraizado dentro de un deseo de originalidad o de innovación. Está propuesto dentro de una voluntad de cambiar el presente y el futuro de los estudiantes para encaminarlos decididamente sobre una vía de éxito progresivo a lo largo de la vida. Permitiendo que las nociones de éxito, fuera de las variantes y contextos, no sea más que un eslogan, sino una concreción.

Los resultados de la investigación educativa promueven una condición que sobresale claramente: el éxito de todos y cada uno depende, entre otros, de la convicción del docente que les enseña que todos y cada uno pueden tener éxito si el estudiante es guiado de una buena manera. El mega análisis de Hattie (2017) lo resalta, del mismo modo Schleicher en su libro que hace el balance de más de 20 años a la dirección de la educación y de las competencias de la OCDE: ¿Qué escuela para el mañana? Construir un sistema escolar para el siglo XXI (Schleicher, 2019).

### **Recomendaciones en términos de pedagogía**

No es suficiente rechazar el modelo transmisivo. Hay que escoger el modelo apropiado. Globalmente, este cambio consiste en pasar del modelo del maestro al de pedagogo (Lison & Jutras; Pudelko, 2017).

El maestro (païdagôgos en griego, paidagogus en latín) era el esclavo encargado de dirigir (envejeciendo) al niño o el adolescente de su domicilio a la escuela. El guiaba sus pasos, compartía sus juegos y su conversación. Conduciendo a su pequeño maestro, le enseñaba a conducirse (Vallet, 1999, p.157).

En el modelo maestro (o modelo transmisivo), quien sabe transmite su sabiduría a quien no la sabe; el estudiante es pasivo, sobre todo si solo debe retener el contenido que le es expuesto para que él pueda presentar este contenido en el momento del examen. La investigación ha demostrado, hace mucho tiempo, que la retención solo dura muy poco tiempo después de que el estudiante entrega y haya liberado su contenido retenido, durante el momento del examen, por ejemplo, en el modelo del pedagogo, el docente es un guía. No se posesiona como poseedor del saber, pero él guía al estudiante dentro de su relación al saber.

El rol del pedagogo está al servicio del estudiante, y lo apoya; asegura el pilotaje. Es esencial para el aprendizaje porque es el aprendizaje el que conduce. La palabra conductor es de la misma familia que Educador (duce en italiano, docente en español). Es el líder. El sufijo gogy dentro de una terminología pedagógica es muy rara en francés. Viene del griego οἰηγός (agogos) que significa guía o conductor (Guillemette & Luckerhoff, 2016, pp 2-3).

Uno de los pasos fundamentales a seguir para salir del modelo transmisivo es pensar en la enseñanza del modelo ternario (o triangular) en vez de un modelo binario.

Dentro de este modelo ternario, el maestro es un facilitador cultural, Hamelin (2015) explica esta noción de facilitador cultural: Según Zakhartchouk (1999), el término barquero-facilitador es una palabra antigua ya utilizada en la época de la Edad Media que designaba a aquel que

ayudaba a salvar un obstáculo. Así como el facilitador cultural es esta persona que, por diversos medios, permite el acceso de los estudiantes a la cultura. [...] En esta perspectiva, el docente es parte de una relación viva con la cultura y propone una reinversión histórica, social y cultural del conocimiento escolar (Sorin, Pouliot, & Dubois, 2007). [...] (Hamelin, 2015, p. 158).

Otros autores hablan del rol del educador como mediador cultural:

La educación es mediación a la cultura del presente, mediación que se impone como tarea de educación e instrucción de las nuevas generaciones a los conocimientos y normas sociales contemporáneas que presiden al ejercicio de la ciudadanía, es decir a saber vivir aquí y ahora dentro de nuestra sociedad (Tardif & Mujawamariya, 2002, p.5).

Lo importante aquí es observar que hay tres elementos dentro de la relación. Chevallard (1985) habla del triángulo didáctico donde los tres elementos son: el conocimiento, el que aprende y el que enseña. Varios autores han escrito sobre este concepto del triángulo didáctico o pedagógico. Encontramos una síntesis en el libro de Houssaye (2014). Para Zakhartehouk (1999), es el docente, el estudiante y la cultura. Según Legendre (1988, 2005), el primer componente es el “sujeto” o el estudiante, dentro de una situación de aprendizaje (designado por S). El segundo polo lo constituye el “objeto” (O) “el conjunto de los objetivos de una situación pedagógica.” (Legendre, 2005, p. 34). El tercer polo es el “agente” (A), es decir “todos los recursos humanos, materiales y educativos que se ofrecen al sujeto en una situación educativa” (Legendre, 2005, p. 34).

De esta manera, esta visión ternaria nos permite reconectarnos con lo que fueron las universidades en sus orígenes.

El término jurídico de *universitas* aparece hacia 1208 para la Universidad de París y hacia 1215 para la Universidad de Bologna. Así, la universidad medieval europea es inicialmente una comunidad y no edificio. Por ejemplo, los primeros cursos de la universidad de París son dictados afuera (“la calle de Foir nos recuerda que los estudiantes se sentaban allí sobre las pacas

de heno”), en las salas comunales de ciudades o en las salas de las tabernas alquiladas para la ocasión. (Wikipedia, 2020).

La indagación histórica nos enseña que, dentro de las universidades medievales, la relación del conocimiento y la relación pedagógica no correspondían a la dinámica “magistral” (y binaria) el docente que sabe transmitir el conocimiento a los estudiantes que se acercan de esta manera al conocimiento-, es más bien con una dinámica ternaria donde el docente, notablemente por el “comentario” y el “debate” ayuda al estudiante en su relación con los “textos” sabios y sagrados. Es un triángulo con tres relaciones (cada una en estado recíproco) entre los vértices: el docente, el estudiante y el conocimiento. Y no una pareja con una relación unilateral (no recíproca) como en el modelo transmisivo.

Dentro de las universidades medievales europeas, el “debate” era uno de los principales métodos de enseñanza, de investigación y de evaluación, no solamente en teología, sino también en medicina, derecho y artes (Weijers, 2002). Se trata de un debate oral entre el docente y sus estudiantes en torno a una nueva pregunta que implica diversas etapas: Una pregunta sobre el texto (estudiado anteriormente) era emitida por el docente, en seguida uno de los estudiantes (un oponente) formulaba las objeciones, a las cuales otro estudiante (un contestador) estaba a cargo de definir los contras argumentos para generar una discusión. Esta revestía diferentes formas y se practicaba durante los cursos ordinarios, así como en los momentos solemnes donde participaban varios maestros y graduados. Las historias muestran sin embargo el lugar preponderante que se le daba progresivamente al maestro y a su formalismo en este ejercicio que finalmente dejó poco espacio para la participación activa y el debate de los estudiantes (Weijers,2002). El análisis del autor de los estatutos de la facultad de Artes de Paris en los siglos XIV y XV es la prohibición de dictar, que allí aparece, cree atestiguar el anclaje de este hábito en los maestros. (Paivandi & Younés, 2019, p.23).

La historia también nos enseña que, desde el siglo XIII, y mucho tiempo después, estaba prohibido dictar las “lectios” (conferencias) del docente, lo que da

testimonio de una tentación de transformar una dinámica ternaria a una dinámica binaria magistral (Charle & Verger, 1994).

Encontramos esta prohibición del “dictado” dentro de la reforma muy importante de la enseñanza universitaria realizada por los jesuitas en el siglo XVI y que duro hasta el siglo XX (Vachon, 1995).

No solamente la dinámica es ternaria, sino que el aprendizaje es concebido como una acción, al contrario de una recepción pasiva. Se puede hablar sin dudar y sin anacronismos de una pedagogía donde el estudiante está comprometido dentro de una acción y de un aprendizaje experimental.

Se afirma repetidamente que el maestro debe agudizar el debate, agitar los ánimos, reavivar las preguntas. Hay todo un estilo. Este estilo caracterizado igualmente por palabras muy jesuitas: “ejercitarse a sí mismo”. “Los estudiantes se forman haciendo por ellos mismos “[...]. Los estudiantes deben estar "ejercitados"; deben "ejercitarse", deben "ejercitarse" (Calvez, 2001, p.211; ver también Thomas, 1984).

También Paulo Freire propone pasar de un modelo binario a un modelo ternario. El comienza por denunciar lo que él llama la concepción “bancaria” de la educación. Dentro de esta concepción, el docente es quien posee este conocimiento y lo “deposita” al estudiante mediante un procedimiento de narración o de disertación.

El discurso desarrollado por el narrador- docente lleva a los estudiantes a registrar mecánicamente el contenido que se cuenta. Más aún, la narración los transforma en “botellas vacías”, en recipientes que el educador debe “llenar”. Cuanto más llena los recipientes con sus “depósitos”, mejor educador es. [...] De esta manera, la educación se convierte en un acto de depósito donde los estudiantes son los depositarios y el educador el depositante. [...] El único margen de maniobra que tienen los estudiantes es el de recibir los depósitos, conservarlos y archivarlos (Freire, 1974, p. 51).

Dentro de la lógica de esta metáfora, los estudiantes son considerados como ignorantes que no pueden sino recibir pasivamente la “donación” que el educador quiera hacerles.

La concepción “bancaria” de la educación “se funda sobre una visión mecánica, estática, localizada, de la conciencia y ella transforma por ella misma a los estudiantes en recipientes, en “cuasi-cosas” (Freire, 1974, p.59).

Es aquí donde la perspectiva de Freire resulta tripartita: “Nadie educa a otro, nadie puede educarse solo, los hombres se educan juntos por intermedio del mundo” (Freire, 1974, p.62).

No se trata por lo tanto de oponerse a un paradigma de la educación magistrocéntrico (centrado en el maestro) a un paradigma pedagocéntrico (centrado en el aprendiz), más bien se trata de redefinir los roles de cada uno dentro de un modelo donde toda la importancia es puesta sobre la progresión, el desarrollo, el empoderamiento de todos por la transformación del mundo. El modelo a pedir prestado “combina, en lugar de oponer, la educación centrada sobre la enseñanza y el aprendizaje centrado sobre el estudiante, y el conocimiento” (Hattie, 2017, p.24).

Dentro de la perspectiva de Freire, nadie puede aprender solo. El docente prepara, guía y reconoce el aprendizaje. Nunca abandona al aprendiz. Y en su relación con el conocimiento, no se ve a sí mismo como un propietario que otorga ni como una frontera entre el conocimiento y el estudiante. El aprendizaje tampoco está visto como una adquisición progresiva o una acumulación de conocimientos. El pedagogo es un acompañante. Asiste al estudiante en su progreso personal y académico. Asumiéndose en el rol de un discípulo, transitando por el conocimiento que él mismo asume como una entidad en movimiento donde nada está dicho de manera definitiva o absoluta.

### **Entrar en una pedagogía activa**

Después de haberle dado la espalda al modelo transmisivo, la UOF se ha comprometido decididamente a un enfoque del aprendizaje experiencial, así como dentro de una dinámica pedagógica en que el docente es una parte del aprendizaje activo de los estudiantes.

### **El aprendizaje experiencial**

Sobre la noción del aprendizaje experiencial, hay numerosas confusiones. Aquí también, y quizás más que en otro lado, hay que escoger. El primer problema se sitúa en la elección de palabras. Cuando hablamos de aprendizaje por experiencia, o pedagogía experiencial, no nos referimos necesariamente a la teoría de Kolb (1984, 2015) quien propuso la noción del aprendizaje experiencial (experiential learning). Pero en la OUF, la opción ha sido hecha claramente por el enfoque de Kolb.

### **Aclaración conceptual**

Para la tarea de aclaración conceptual, hemos tenido la suerte, desde 1984, de tener un libro de Kolb, el cual explica a lo largo y a lo ancho esto que él entiende por aprendizaje experiencial (Kolb, 1984). Como otras teorías que son populares, hay numerosas interpretaciones de la teoría del aprendizaje experimental. A partir del decenio de 1990 y durante más de 30 años, Kolb ha sido testigo de esto que se decía del método y él ha publicado una segunda edición de su libro en 2015, esencialmente para manifestar un cierto número de malas interpretaciones y clarificar su pensamiento. Entre 1984 (1ª edición) y 2015 (2ª edición), y hasta hoy, Kolb y su esposa enriquecen un sitio web con decenas de publicaciones que nos permiten comprender mejor el aprendizaje experiencial.

La teoría del aprendizaje experiencial es muy rica. No podemos aquí mostrar todas las facetas y todos los matices, pero deseamos aclarar ciertos malentendidos que están mal expandidos y persistentes.

En primer lugar, varios comprenden que es dentro de la experiencia que se aprende, como en la expresión; “Es forjando que se vuelve herrero”. El malentendido viene de una mala comprensión de la expresión de Dewey “learning by doing”. El hecho es que Dewey precisó claramente que no es por la experiencia como tal que se logra aprender, sino la reflexión de la experiencia.

Para Dewey, la experiencia es esencial para el aprendizaje, -aprendemos solamente a partir de una experiencia- pero no aprendemos “de” la experiencia. Como tal, la experiencia no conduce necesariamente al aprendizaje (Boucllet & Huguet, 1999; Calderhead, 1989; Fernagu-Oudet, 1999; Pastré, 1999; Pelpel, 1995).

De este modo, para Dewey y para Kolb, existe una diferencia fundamental entre tener experiencia y haber aprendido o progresado dentro de la vía de la experiencia. La experiencia sin reflexión-y sin una cierta calidad de reflexión- La experiencia no es una fuente de aprendizaje. Hay inclusive peligro que ella sea una regresión, un afianzamiento en la reproducción, una mecanización al límite embrutecedora, frívola e insustancial. Hay también el peligro de que sea traumatizante y paralizante, incluso fatal (Pelpel, 1995) en el sentido de que esta mata el aprendizaje. Lo vemos por ejemplo cuando un pasante de enseñanza se deja literalmente abandonado en su clase. No aprende; está retrocediendo. Se refugia dentro de las estrategias de sobrevivencia y en las justificaciones de su esquivar que son dañinas a su desarrollo profesional. (Pelpel, 1995).

En segundo lugar, hay un malentendido sobre el termino mismo de experiencia. Varios se sirven del término para hablar de todo lo que es “activo” o “participativo”. Para Dewey y para Kolb, la experiencia no puede estar en la fuente del aprendizaje solamente si ella es “percibida” por los sentidos. Ella no solo se limita a lo observable, sino que puede ser útil al aprendizaje si esta es observada y objetivada por estas dos fases de reflexión que son la toma de conciencia (De reflexión según Piaget) y la abstracción (la conceptualización, la objetivación). Dentro de toda esta corriente psicológica y filosófica, lo que hace que un evento se convierta en una experiencia, es la conciencia en sí que desarrolla la persona. De esta forma, por ejemplo, no es porque una persona este en una actividad de trabajo que ella aprenda necesariamente. Si su

actividad es mecánica o pura obediencia a un protocolo de comportamientos, esta actividad no constituye de ninguna manera una experiencia ni el punto de partida de un aprendizaje.

Además, para Dewey, y Kolb posteriormente (en unión con el pragmatismo filosófico de William James, con la psicología social de Kurt Lewin, con la psicología cognitiva de Piaget, con la filosofía de la educación de Paulo Freire), toda experiencia humana es una acción, una adaptación, una transformación. Es esto lo que llamamos pragmatismo en filosofía. El pragma en griego, es la acción en tanto que ella se haga realmente. Es por esto que, en francés, la palabra pragmático significa “concreto” y a menudo opuesto a teórico.

De esta manera, para Dewey, James, Lewin, Piaget, Freire (Kolb, 2015), la experiencia es una práctica en el sentido propio del término francés (Rocher, 2006), es decir una acción concreta, una actividad, pudiéramos decir. Como cada uno sabe la palabra práctica es con frecuencia ubicada semánticamente en oposición a la palabra teoría, y seguido también en el sentido “concreto” frente a “abstracto”. Para el enfoque Kolbiano el aprendizaje experiencial, significa que todo aprendizaje lleva a una regulación de sus acciones, de sus prácticas, de sus estrategias, y a decisiones-planificaciones de la “próxima” experiencia.

En tercer lugar, hay que aclarar una cierta confusión que se produce cuando reducimos el aprendizaje experiencial a una de sus fases o a una parte de su ciclo, que tiene cuatro fases: 1. La experiencia concreta; 2. La observación reflexiva; 3. La conceptualización abstracta; 4. La experimentación activa. Por ejemplo, cuando pensamos que es suficiente vivir una experiencia para aprender. Otro ejemplo, cuando pensamos que es suficiente comprender lo que sucedió en la experiencia para aprender de esta experiencia, o todavía que es suficiente mejorar la experiencia para progresar en el aprendizaje. De hecho, dentro del enfoque Kolbiano el aprendizaje experiencial, debe pasar por las cuatro fases sin descuidar ninguna para que el aprendizaje se produzca y progrese hacia un aprendizaje más avanzado.

En cuarto lugar, hay un riesgo de comprensión errónea del modelo de Kolb cuando pensamos que el estudiante puede “saltarse” una de las fases. De hecho,

la fase más ausente es la segunda: La observación reflexiva que es una fase de descripción más próxima a la concreción de la experiencia, esencialmente sensorial. Hemos conservado la forma inglesa reflexiva, que es muy poco utilizada en francés, para indicar que se trata de observar la experiencia como dentro de un reflector, un espejo. En términos psicológicos Piaget habla de reflexión. Por tanto, nos reservamos el término reflexión en la fase de abstracción, de conceptualización.

En quinto lugar, hay muchos malentendidos que surgen de sobrevalorar una fase sobre otras o sobre el ciclo en su conjunto. Por ejemplo, cuando se sobrevalora la fase de la experiencia concreta, un peligro potencial es considerar el aprendizaje como una imitación de esta experiencia. Cuando se sobrevalora la fase de la observación, se corre el riesgo de permanecer en la exterioridad de la experiencia sin tener en cuenta su dimensión interior. Cuando se sobrevalora la fase de la conceptualización abstracta, se corre el riesgo de contentarse con una explicación racional y de huir en las teorías sin comprometerse en la transformación, en la mejora. Finalmente, cuando se sobrevalora la fase de la experimentación activa, se corre el riesgo de fijar el aprendizaje en protocolos o rutinas que se repiten una y otra vez.

En sexto lugar, en el modelo de Kolb, existen condiciones para que la experiencia sea favorable al aprendizaje. Hace falta que ella sea preparada (consignas claras, secuencia clara y lógica, planificación de recursos, clarificación de límites y de parámetros, etc.) Hace falta que sea guiada; jamás debe el maestro abandonar al estudiante y dejarlo solo. Hace falta que la responsabilidad ética de las consecuencias de la experiencia no repose únicamente (ni últimamente) sobre el estudiante. La carga de estrés se reduce experimentando los éxitos (por ejemplo, dando como ejemplos problemas solucionados en vez de dar ejemplos de errores). Hace falta que la experiencia permita los errores, sin consecuencia por ejemplo dentro de una simulación, a condición de que corriamos estos errores gradualmente, en vez de subrayar y de analizar. Hace falta que la experiencia sea perseguida hasta el éxito.

En séptimo lugar, la reflexión sobre la experiencia debe estar estructurada. Dewey diría “como una encuesta” (Dewey, 1938) o como dentro de un proceso

de resolución del problema. El proceso propuesto por Kolb es la salida de la integración de varias teorías concernientes a la reflexión sobre la experiencia: La de Dewey primero (observación-descripción, identificación de la problemática o del cuestionamiento, elaboración de hipótesis de soluciones, test y análisis, decisiones), la de Piaget (reflexión-espejo-descripción, toma de consciencia, reflexión-abstracción teorización de invariantes, adaptación, acción-transformación), la de Lewin (monitorización de la situación, juzgamiento de los análisis, decisiones-cambios), la de Freire (toma de conciencia, análisis, transformación del mundo).

En octavo lugar, estamos en presencia aquí de un método pedagógico inductivo, en el sentido de que estamos en una lógica en la que la teoría no se presenta en primer lugar y luego conduce al estudiante a los ejercicios prácticos de esta teoría. En el método inductivo la experiencia precede a la teorización o conceptualización, al contrario de un método deductivo.

### **Recomendaciones en términos de pedagogía**

Todas las actividades pedagógicas en la UOF deberían desarrollarse según las cuatro fase del ciclo de aprendizaje experiencial (Kolb, 2015): 1. Fase de la experiencia concreta (actualización de una práctica pasada o practica en el presente); 2. Fase de la observación reflexiva (proceso de explicitación de la experiencia y del discurso interior durante esta experiencia (Vermesch, 2017), lo implícito se vuelve explícito); 3. Fase de la conceptualización abstracta (hacer vínculos entre saberes más generalizables, de las invariantes de los principios teóricos, incluso las leyes); 4. Fase de la experimentación activa (tomar decisiones y planificar las experiencias futuras). Es la fase de la transformación de los saberes, la fase de retorno a la acción para relanzar un nuevo ciclo.

### **Pedagogía de la práctica guiada**

Dentro de la lógica del aprendizaje experiencial, hay un método que se destaca claramente dentro de las investigaciones sobre la eficacia pedagógica, es decir sobre lo que promueve el éxito para todos.

### **Aclaración conceptual**

El método pedagógico del que hablamos aquí es el que considera que el aprendizaje es una práctica y que la enseñanza consiste en guiar o dirigir explícitamente esta práctica. Las publicaciones importantes sobre este método vienen de Rosenshine (2007, 2010, 2019; Rosenshine & Stevens, 1986).

El corazón y la esencia de este método es la práctica guiada. Se trata para el educador de “guiar” al estudiante en su práctica, en su aprendizaje activo, sin aprender solo. El principio es que, es el estudiante el que aprende, pero que no puede aprender solo o sin ser guiado.

La característica principal de esta pedagogía es que ella es “visible”. Este es el significado principal del adjetivo explícito. Es visible para el estudiante y para el maestro. Las consignas son claras y llevan a los aprendices a la acción. A menudo se recuerdan para guiar a los aprendices para que nunca se queden solos ni en la dirección equivocada.

Las intervenciones para guiar, por ejemplo, las retroalimentaciones son frecuentes y se refieren a lo que es observado (y no sobre las inferencias puramente subjetivas como “ustedes no ponen suficiente esfuerzo y atención”). Ellas son coherentes con las apuntadas del aprendizaje, como las consignas, según el principio de alineamiento constructivo (Biggs, 1999, 2003). Ellas consisten en reconocer y hacer reconocer al estudiante cada progresión significativa. Se trata de indicar explícitamente los progresos logrados, haciéndolos así visibles para el aprendiz. Ellas consisten también en sugerir estrategias para avanzar dentro del aprendizaje sin ninguna complacencia con los errores ni con las dificultades y sin compromiso con respecto a las exigencias en los objetivos del aprendizaje. El docente asegura mantener todos los estudiantes en la vía de la progresión y del éxito, permitiendo los errores, pero corrigiéndolos a medida que avanzan, a fin de prevenir un avance por el camino erróneo.

La práctica del estudiante se prepara mediante un modelo. Existe mucha confusión en torno a este concepto de modelo. Algunos piensan que es sinónimo de modelar (construir un modelo) cuando no es este el caso. Otros piensan que

se trata de ser un modelo, lo que tampoco es el caso. La palabra modelado es el sustantivo del verbo modelar y no del verbo modelizar. El modelado es el principio de la guía. No se trata de dar una demostración de un experto que el estudiante deberá imitar lo mejor que él pueda, dentro de una experiencia que arriesga bastante de ser vivida como un fracaso en comparación a la demostración. Dentro del concepto de guía, se trata para el docente de ponerse en el lugar de los estudiantes y de “modelar” (de la expresión plastilina en francés “pâte à modeler”): práctica del estudiante; les muestra lo que él haría si estuviera en su lugar. No se trata aquí, para el docente, de presentar o de explicar consignas, más bien de dar ejemplos de lo que él haría si estuviese en el lugar del estudiante, en particular dividiendo la tarea en etapas simples, identificando los diversos procedimientos, verbalizando y razonando que sucede en la mente poniendo un “altavoz” sobre sus pensamientos (cuestionamiento interior, estrategias para alcanzar el éxito, recursos movilizados, etc.).

Una vez que el éxito es alcanzado, el docente da vida a otros éxitos similares modificando un poco las situaciones de aprendizaje y dejando más autonomía al estudiante. Así la repetición del éxito hace que se enraíce más sólidamente el aprendizaje de tal manera que se vuelva estable y duradero.

Después de la práctica guiada y autónoma, el docente pasa a la fase de objetivación; es decir, una fase en el curso de la cual él va a ayudar el estudiante a tomar conciencia objetivamente del “contenido” del que él aprendió en su práctica precedente. Esta fase de objetivación es una de conceptualización, de teorización. Vemos bien aquí que la secuencia habitual en la educación superior es invertida; es decir que habitualmente comenzamos por la teoría y continuamos con los ejercicios de aplicación de la teoría. Aquí es a la inversa: comenzamos con la práctica, la experiencia, y seguimos haciendo conexiones con las teorías, las explicaciones del aprendizaje. Esta secuencia no está hecha de etapas exclusivamente las una de las otras, pero ella es así misma la teorización seguida de la práctica-experiencia. Esta ahí la característica inductiva de la pedagogía en la UOF.

Dentro de este método general de práctica guiada, es muy importante que las relaciones entre los estudiantes sean huellas de colaboración y exentas de

competición o de comparación. El método colaborativo en pedagogía ha sido escogido por la UOF. Esto significa primero que los estudiantes serán invitados siempre a ayudarse mutuamente; es decir, enseñarse mutuamente a fin de que cada uno pueda aportar su contribución, con sus recursos propios, para el progreso de todos y cada uno. En UOF no habrá ninguna relación fundada sobre la comparación de los estudiantes. De tal manera que jamás invitaremos a un “fuerte” a ayudar a un “débil”. En esta ayuda mutua, cada uno será invitado a poner sus fuerzas a contribución y a reconocer las fueras y aportes de sus colegas. La investigación en ciencias de la educación muestra desde hace décadas que una de las estrategias de aprendizaje más eficaz consiste en enseñar a sus pares, es decir compartir sus prácticas o estrategias que han sido experimentadas y demostradas como eficaces en situaciones precisas (Fiorella & Mayer, 2013). Por tanto, si de tal manera podemos identificar a los “débiles”, una de las mejores estrategias para ofrecerles es que progresen hasta el éxito, es lo que ellos enseñan a sus pares. (Galbraith & Winterbottom, 2011; Mastropieri et al., 2000).

Este método decididamente colaborativo está ligado a un sistema de evaluación radicalmente diferente de los sistemas cifrados y jerarquizados que vemos habitualmente. En lugar de un sistema vertical (en escalas), encontramos un sistema de evaluación horizontal, es decir un sistema de reconocimiento del avance en las etapas de progresión hasta la consecución por todos de la etapa final destinada a una actividad de aprendizaje.

### **Recomendaciones en términos de pedagogía**

Los docentes de la UOF podrán comprometerse con estrategias de práctica guiada. La guía toma diferentes formas según las etapas de desarrollo de un periodo de enseñanza-aprendizaje que se ejerce desde el inicio hasta el final de la práctica guiada. Aquí nuevamente, las fases y las etapas se deben tomar con flexibilidad y adaptación a las situaciones concretas. La secuencia también debe estar adaptada. Para dar solo un ejemplo, a veces el docente juzga que el modelado no es necesario y comenzará inmediatamente la práctica guiada.

Entrando en la etapa específica de la práctica guiada, el docente acompaña el aprendizaje dirigido. Luego presenta las instrucciones. Al final presenta los indicadores óptimos de rendimiento.

- Durante la práctica guiada, el docente acompaña a los estudiantes:
- Recordándoles las instrucciones según sea necesario;
- Haciéndoles preguntas que les va ayudar a progresar;
- Reorientándolos sobre el camino al éxito cuando él constata que ellos tomaron el camino erróneo.
- Dándoles retroalimentación positiva a partir de indicadores óptimos de rendimiento;
- Haciendo sugerencias para el progreso.

El docente, de vez en cuando, le pide a un estudiante verbalizar sus estrategias, sus pensamientos durante su aprendizaje, sus decisiones, sus procedimientos. Proponiendo también la ayuda mutua entre los estudiantes, generando condiciones para establecer una cultura de reciprocidad.

Es importante "situar" el aprendizaje dentro de un contexto laboral precisando a los estudiantes las características concretas de estas situaciones. Puede tratarse de indicar las otras situaciones donde ellos van a tener que movilizar este aprendizaje a sus experiencias académicas o a situaciones de contexto laboral (oficio, profesión) donde ellos tendrán que movilizar este aprendizaje.

#### **4. CONCLUSIONES**

En la UOF, las personas comprometidas en la elaboración de todos los aspectos organizacionales de esta institución naciente, han entrado en la adopción de una orientación pedagógica general que constituye, en algún aspecto, una verdadera revolución, especialmente porque ella va en contracorriente de lo que se considera como esencial en la misión pedagógica de las universidades, la transmisión del conocimiento.

Se trata de una situación única que amerita la atención de un proyecto de investigación-acción para comprender esta revolución y extraer las

recomendaciones eventualmente pertinentes para la reflexión de las instituciones de enseñanza superior que están comprometidas en un movimiento mundial de profesionalización de la función pedagógica de los docentes. Sabemos que estos últimos son contratados primero y sobre todo por la riqueza y la calidad de su saber y de su experticia. Puede parecer lógico exigirles a estos docentes de transmitir sus conocimientos, pero la investigación muestra desde hace décadas que el aprendizaje de los estudiantes no progresa desde la recepción pasiva de lo expuesto desde los contenidos. Al contrario, el proceso cognitivo del aprendizaje es dinámico y activo. Nadie puede aprender en el lugar del estudiante. Para aprender, cada uno debe comprometerse a una acción, una práctica. Al mismo tiempo, nadie puede aprender solo. Encontrar un punto de equilibrio entre estas dos ideas es el rol esencial del docente.

En un próximo capítulo, presentaremos otra parte de los resultados de nuestra investigación-acción que se relacionan con la programación de las actividades académicas en coherencia con la orientación pedagógica general de la UOF, tal como se ha expuesto en este capítulo.

## REFERENCIAS

- Allal, L. (2002). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. Dans
- J. Dolz, & E. Ollagnier (Éds), *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 77-94). Bruxelles: De Boeck.
- Altet, M. (1998). Quelle formation professionnalisante pour développer les compétences de « l'enseignant-professionnel » et une culture professionnelle d'acteur? Dans M. Tardif, C. Lessard, & C. Gauthier (Éds), *Formation des maîtres et contextes sociaux* (pp. 71-86). Paris: Presses universitaires de France.
- Altet, M. (2002). Quelle(s) professionnalité(s) des formateurs en formation continue? Vers un profil polyidentitaire. Dans M. Altet, L. Paquet, & P. Perrenoud (Éds), *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation?* (pp. 59-87). Bruxelles : De Boeck.

- Amherlt, C.-H., Dupuich-Rabasse, F., Emery, Y., & Giauque, D. (2001). *Compétences collectives dans les organisations. Émergence, gestion et développement*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Bain, D. (2002). De l'évaluation aux compétences : mise en perspective de pratiques émergentes. Dans J. Dolz, & E. Ollagnier (Éds), *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 129-145). Bruxelles : De Boeck.
- Bandura, A. (1993). La théorie sociale cognitive des buts. *Revue québécoise de psychologie*, 14(2), 43-83.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Barkatoolah, A. (2000). *Valider les acquis et les compétences en entreprise*. Paris: Insep.
- Bélair, L. (2001). La formation à la complexité du métier d'enseignant. Dans L. Paquay, M. Altet, É. Charlier, & P. Perrenoud (Éds), *Former des enseignants professionnels* (3e éd., pp. 63-75). Bruxelles : DeBoeck.
- Bellier, S. (1999). La compétence. Dans P. Carré, & P. Caspar (Éds), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp. 223-244). Paris: Dunod.
- Bellier, S. (2000). « Compétence comportementale » appellation non contrôlée. Dans S. Bellier (Éd.), *Compétences en action* (pp. 223-244). Paris: Liaisons.
- Berthiaume, D., & Rege Collet, N. (2013). *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques* (Tome 1 : Enseigner au supérieur). Suisse: Peter Lang.
- Biggs, J. B. (1999). *Teaching for quality learning at university*. Buckingham: Open University Press.
- Biggs, J. B. (2003). *Aligning teaching and assessment to curriculum objectives*. Buckingham: Open University Press.
- Boyatzis, R. E. (1982). *The competent manager: a guide for effective management*. New York, NY: Wiley.
- Chaiklin, S. (2009). La place de la Zone de développement proximal dans l'analyse des apprentissages et de l'enseignement chez Vygotski. Dans A. Kozulin, B. Gindis, V. Ageyev, & S. Miller (Éds), *Vygotski et l'éducation. Apprentissages, développement et contextes culturels* (pp. 33-57). Paris: Retz.

- Chartier, A.-M., & Jacquet-Francillon, F. (1998). Éditorial. Recherche et formation, (27), 5-14.
- Chomsky, N. (1955). The logical structure of linguistic theory. New York, NY: Plenum.
- Clot, Y. (2001). La compétence en cours d'activité. Dans J. Leplat, & M. De Montmollin (Éds), Les compétences en ergonomie (pp. 81-88). Toulouse: Octares.
- Colardyn, D. (1998). Compétences et entreprise apprenante. Actualité de la formation permanente, (154), 30-34.
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. Journal of Personality and Social Psychology, 18(1), 105-115.
- Deci, E. L. (1972). Intrinsic motivation, extrinsic reinforcement, and inequity. Journal of Personality and Social Psychology, 22(1), 113-120.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1980). The empirical exploration of the intrinsic motivational processes. Advances in Experimental Social Psychology, 13, 39-80.
- Degui, J. (2010). Recension de textes francophones traitant de la notion de compétence. Chaire UNESCO de développement curriculaire, Université du Québec à Montréal. Cahier 2.
- De Ketele, J.-M. (2001). Place de la notion de compétence dans l'évaluation des apprentissages. Dans G. Figari, & M. Achouche (Éds), L'activité évaluative réinterrogée (pp. 39-43). Bruxelles : De Boeck.
- Demailly, L. (1994). Compétence et transformation des groupes professionnels. Dans F. Minet, M. Parlier, & S. D. Witte (Éds), La compétence : mythe, construction ou réalité? (pp. 71-90). Paris: L'Harmattan.
- De Terssac, G. (2001). Compétences et travail: compétences d'explication, d'intervention et d'évaluation. Dans J. Leplat, & M. De Montmollin (Éds), Les compétences en ergonomie (pp. 113-119). Toulouse: Octares.
- Faingold, N. (2001). Du stagiaire à l'expert : construire les compétences professionnelles. Dans L. Paquay, M. Altet, É. Charlier, & P. Perrenoud (Éds), Former des enseignants professionnels (3e éd., pp. 137-152). Bruxelles : De Boeck.
- Fernagu-Oudet, S. (2001). Voyage au coeur de la compétence... ou pour une épistémologie de la pratique. Actualité de la formation permanente, (170), 8-20.

- Flück, C. (2001). *Compétences et performances: une alliance réussie*. Paris: Demos.
- Galand, B., & Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il? D'où vient-il? Comment intervenir? *Savoirs*, 5(Hors-série), 91-116.
- Gagnaire, Ph. (2002). Reconnaître les bricoleurs. *Les cahiers pédagogiques*, (408), 27-28.
- Gauthier, C., Bissonnette, S., & Richard, M. (2007). L'enseignement explicite. Dans
- V. Dupriez, & G. Chapelle (Éds), *Enseigner* (pp. 107-116). Paris: Presses universitaires de France. Gilbert, P., & Parlier, M. (1999). La gestion prévisionnelle des emplois et des compétences : enjeux et limites. Dans D. Weiss (Éd.), *Les ressources humaines* (pp. 379-409). Paris: Éditions d'Organisation.
- Guillemette, F. (2020). Passer du modèle transmissif à un modèle de l'apprentissage guidé. *Enjeux et société*, 7(2), 42-73.
- Guillemette, F., & Gauthier, C. (2006). Approche par compétences et apprentissage par l'expérience. *Brock Education*, 15(2), 112-133.
- Harackiewicz, J. M. (1979). The effects of reward contingency and performance feedback on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(8), 1352-1363.
- Jonnaert, P. (2002). Une notion tenace. *Les cahiers pédagogiques*, 408, 11-12.
- Jonnaert, Ph., Furtuna, D., Ayotte-Beaudet, J.-Ph., & Sambote, J. (2015). Vers une reproblématisation de la notion de compétence. *Cahier de la CUDC*, (34), 3-40.
- Johnson, M. (2020). L'Université à l'ère des compétences. *Perfectio*, 23-24. [https://issuu.com/cofa-fad/docs/edition\\_speciale\\_-\\_hiver\\_2020\\_web](https://issuu.com/cofa-fad/docs/edition_speciale_-_hiver_2020_web)
- Kahn, S. (2014). Les compétences: apprentissage et évaluation. Dans C. Loisy, & M. Coquide (Éds), *Regards croisés sur les référentiels de compétences et leur mise en place* (pp. 49-54). Repéré à [https://www.academia.edu/15899982/Symposium\\_Regards\\_crois%C3%A9s\\_sur\\_les\\_r%C3%A9f%C3%A9rentiels\\_de\\_comp%C3%A9tences\\_et\\_leur\\_mise\\_en\\_place\\_24e\\_Colloque\\_de\\_l\\_ADME\\_E\\_Association\\_pour\\_le\\_d%C3%A9veloppement\\_des\\_m%C3%A9thodologies\\_d%C3%A9valuation\\_en\\_%C3%A9ducation\\_Europe\\_L\\_%C3%A9va](https://www.academia.edu/15899982/Symposium_Regards_crois%C3%A9s_sur_les_r%C3%A9f%C3%A9rentiels_de_comp%C3%A9tences_et_leur_mise_en_place_24e_Colloque_de_l_ADME_E_Association_pour_le_d%C3%A9veloppement_des_m%C3%A9thodologies_d%C3%A9valuation_en_%C3%A9ducation_Europe_L_%C3%A9va)

luation\_des\_comp%C3%A9tences\_en\_milieu\_scolaire\_et\_en\_milieu\_professionnel\_

- Lacasse, M., Renaud, J.-S., Cantat, A., & Saucier, D. (2016). Développement de compétences avancées dans la formation des futurs médecins : l'exemple de la médecine familiale au Canada. *Éducation et francophonie*, 44(2), 126-151. <http://doi.org/10.7202/1039025ar>
- Laliberté, J., & Dorais, S. (1999). Un profil de compétences du personnel enseignant du collégial. Sherbrooke: CRP.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (1998). Évaluer les compétences, quels jugements? Quels critères? Quelles instances? *Éducation permanente*, 135(2), 143-151.
- Le Boterf, G. (1999). De l'ingénierie de la formation à l'ingénierie des compétences. Dans P. Carré, & P. Caspar (Éds), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp. 335-353). Paris: Dunod.
- Le Boterf, G. (2001). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2018). *Développer et mettre en oeuvre la compétence*. Paris: Eyrolles.
- Lemoine, C. (2002). *Se former au bilan de compétences*. Paris: Dunod.
- Leplat, J. (2001). Compétence et ergonomie. Dans J. Leplat, & M. De Montmollin (Éds), *Les compétences en ergonomie* (pp. 41-53). Toulouse: Octares.
- Lepper, M. R., & Greene, D. (1975). Turning play into work: Effects of adult surveillance and extrinsic rewards on children's intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31(3), 479-486.
- Letor, C., & Vandenberghe, V. (2003). L'accès aux compétences est-il plus (ini)équitable que l'accès aux savoirs traditionnels? *Cahier de recherche du GIRSEF*, (25), 1-18.
- Lévy-Leboyer, C. (1996). *La gestion des compétences*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Lichtenberger, Y. (2003). Compétence, compétences. Dans J. Allouche (Éd.), *Encyclopédie des ressources humaines* (pp. 203-215). Paris: Vuilbert.
- Loisy, C. (2014). Variété dans l'évaluation de compétences transversales. Dans C. Loisy, & M. Coquide (Éds), *Regards croisés sur les référentiels de*

- compétences et leur mise en place (pp. 39-48). Repéré à [https://www.academia.edu/15899982/Symposium\\_Regards\\_crois%C3%A9s\\_sur\\_les\\_r%C3%A9f%C3%A9rentiels\\_de\\_comp%C3%A9tences\\_et\\_leur\\_mise\\_en\\_place\\_24e\\_Colloque\\_de\\_l\\_ADMEE\\_Association\\_pour\\_le\\_d%C3%A9veloppement\\_des\\_m%C3%A9thodologies\\_d%C3%A9valuation\\_en\\_%C3%A9ducation\\_Europe\\_L\\_%C3%A9valuation\\_des\\_comp%C3%A9tences\\_en\\_milieu\\_scolaire\\_et\\_en\\_milieu\\_professionnel\\_](https://www.academia.edu/15899982/Symposium_Regards_crois%C3%A9s_sur_les_r%C3%A9f%C3%A9rentiels_de_comp%C3%A9tences_et_leur_mise_en_place_24e_Colloque_de_l_ADMEE_Association_pour_le_d%C3%A9veloppement_des_m%C3%A9thodologies_d%C3%A9valuation_en_%C3%A9ducation_Europe_L_%C3%A9valuation_des_comp%C3%A9tences_en_milieu_scolaire_et_en_milieu_professionnel_)
- Martineau, S., & Gauthier, C. (2000). La place des savoirs dans la construction de l'identité professionnelle collective des enseignants ou le paradoxe de la qualification contre la compétence. Dans C. Gohier, & C. Alin (Éds), *Enseignant-formateur : la construction de l'identité professionnelle* (pp. 85-110). Paris: L'Harmattan.
- Masciotra, D., & Medzo, F. (2009). *Développer un agir compétent*. Bruxelles : De Boeck.
- Mason, L. (1996). An analysis of children's construction of new knowledge through their use of reasoning and arguing in classroom discussions. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 9(4), 411-433. <https://doi.org/10.1080/0951839960090404>
- Massot, P., & Feisthammel, D. (1997). *Conduites professionnelles, conduites de management. Un outil de développement des compétences*. Paris: Liaisons.
- Mercier-Dequidt, C., & Bécu-Robinault, K. (2014). Des prescriptions officielles sur la validation des compétences à une évaluation formative. Dans C. Loisy, & M. Coquide (Éds), *Regards croisés sur les référentiels de compétences et leur mise en place* (pp. 28-38). Repéré à [https://www.academia.edu/15899982/Symposium\\_Regards\\_crois%C3%A9s\\_sur\\_les\\_r%C3%A9f%C3%A9rentiels\\_de\\_comp%C3%A9tences\\_et\\_leur\\_mise\\_en\\_place\\_24e\\_Colloque\\_de\\_l\\_ADMEE\\_Association\\_pour\\_le\\_d%C3%A9veloppement\\_des\\_m%C3%A9thodologies\\_d%C3%A9valuation\\_en\\_%C3%A9ducation\\_Europe\\_L\\_%C3%A9valuation\\_des\\_comp%C3%A9tences\\_en\\_milieu\\_scolaire\\_et\\_en\\_milieu\\_professionnel\\_](https://www.academia.edu/15899982/Symposium_Regards_crois%C3%A9s_sur_les_r%C3%A9f%C3%A9rentiels_de_comp%C3%A9tences_et_leur_mise_en_place_24e_Colloque_de_l_ADMEE_Association_pour_le_d%C3%A9veloppement_des_m%C3%A9thodologies_d%C3%A9valuation_en_%C3%A9ducation_Europe_L_%C3%A9valuation_des_comp%C3%A9tences_en_milieu_scolaire_et_en_milieu_professionnel_)
- Milgrom, E., Mauffette, Y., Raucant B., & Verzat, C. (2010). Pas d'accompagnement sans évaluation – pas d'évaluation sans accompagnement. Dans B. Raucant, C. Verzat, & L. Villeneuve (Éds), *Accompagner des étudiants* (pp. 313-340). Bruxelles : De Boeck.
- Morier, F. (2001). De la qualité de la formation à la reconnaissance des compétences. *Éducation permanente*, (147), 151-158.

- Mottier-Lopez, L. (2016). La compétence à l'école pensée à partir de la perspective située de l'apprentissage. *Éducation et francophonie*, 44(2), 152-171. <https://doi.org/10.7202/1039026ar>
- Paquay, L. (2000). Donner du sens à la formation continuée. Dans G. Carlier, J.-P. Renard, & L. Paquay (Éds), *La formation continue des enseignants. Enjeux, innovation et réflexivité* (pp. 263-278). Bruxelles : DeBoeck.
- Parlier, M. (1997). Les enjeux et les ambivalences de la gestion des compétences. *Connexions*, 70(2), 47-65.
- Parlier, M. (1999). Stratégies de formation et de développement des compétences dans l'entreprise. Dans D. Weiss (Éd.), *Les ressources humaines* (pp. 413-462). Paris:Éditions d'Organisation.
- Pastré, P. (1999). Travail et compétences: un point de vue de didacticien. *Formation Emploi*,(67), 109-125.
- Perrenoud, P. (2002). D'une métaphore à l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances? Dans J. Dolz, & E. Ollagnier (Éds), *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 45-60). Bruxelles: De Boeck.
- Pettersen, N., & St-Pierre, J. (2003). Élaboration et validation d'un modèle de compétences pour des dirigeants de PME, aux fins de perfectionnement professionnel. Dans N. Delobbe, G. Karnas, & C. Vanderberghe (Éds), *Évaluation et développement des compétences au travail* (pp. 73-79). Louvain: Presses universitaires de Louvain.
- Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Paris: Gonthier.
- Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris: Presses universitaires de France.
- Prégent, R., Bernard, H., & Kozanitis, A. (2009). Amorcer le développement de compétences par des exposés fondés sur des situations authentiques. Dans R. Prégent, H. Bernard, & A. Kozanitis (Éds), *Enseigner à l'université dans une approche-programme* (pp. 65-104). Montréal: Presses internationales Polytechnique.
- Presseau, A. (2000). Analyse de l'efficacité d'interventions sur le transfert des apprentissages en mathématiques. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(3), 515-544.
- Presseau, A. (2003). La gestion du transfert des apprentissages. Dans C. Gauthier, J.-F. Desbiens, & S. Martineau (Éds), *Mots de passe pour mieux enseigner* (pp. 107-141). Québec : Les Presses de l'Université Laval.

- Prieur, M., Aldon, G., & Pastor, A. (2014). Appuis et freins à l'évaluation des compétences. Dans C. Loisy, & M. Coquide (Éds), *Regards croisés sur les référentiels de compétences et leur mise en place* (pp. 18-27). Repéré à [https://www.academia.edu/15899982/Symposium\\_Regards\\_crois%C3%A9s\\_sur\\_les\\_r%C3%A9f%C3%A9rentiels\\_de\\_comp%C3%A9tences\\_et\\_leur\\_mise\\_en\\_place\\_24e\\_Colloque\\_de\\_l\\_ADMEE\\_Association\\_pour\\_le\\_d%C3%A9veloppement\\_des\\_m%C3%A9thodologies\\_d%C3%A9valuation\\_en\\_%C3%A9ducation\\_Europe\\_L\\_%C3%A9valuation\\_des\\_comp%C3%A9tences\\_en\\_milieu\\_scolaire\\_et\\_en\\_milieu\\_professionnel\\_](https://www.academia.edu/15899982/Symposium_Regards_crois%C3%A9s_sur_les_r%C3%A9f%C3%A9rentiels_de_comp%C3%A9tences_et_leur_mise_en_place_24e_Colloque_de_l_ADMEE_Association_pour_le_d%C3%A9veloppement_des_m%C3%A9thodologies_d%C3%A9valuation_en_%C3%A9ducation_Europe_L_%C3%A9valuation_des_comp%C3%A9tences_en_milieu_scolaire_et_en_milieu_professionnel_)
- Rey, B. (1998). *Les compétences transversales en question*. Paris: De Boeck.
- Roegiers, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration*. Bruxelles : De Boeck.
- Romainville, M. (1996). L'irrésistible ascension du terme « compétence » en éducation... *Enjeux*, (37-38), 132-142.
- Romainville, M., Bernaerdt, G., Delory, Ch., Genard, A., Leroy, A., Paquay, L., ... Wolfs, J. L. (1997). À ceux qui s'interrogent sur les compétences et leur évaluation. *Forum-Pédagogies*, (14), 21-27.
- Ropé, F. (1996). Objectifs et compétences à l'école et dans le travail. *Les sciences de l'éducation*, 29(4), 33-58.
- Ruano-Borbalan, J.-C. (2000). *Savoir, savoirs*. Dans J.-C. Ruano-Borbalan (Éd.), *Savoirs et compétences en éducation, formation et organisation* (pp. 7-13). Paris: Demos.
- Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(3), 450-461.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal: Logiques.
- Swann, W. B., & Pittman, T. S. (1977). Initiating play activity of children: The moderating influence of verbal cues on intrinsic motivation. *Child Development*, 48(3), 1128-1132.
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Tardif, J. (2004). Un passage obligé dans la planification de l'évaluation des compétences : la détermination des indicateurs progressifs et terminaux de développement (1re partie). *Pédagogie collégiale*, 18(1), 21-26.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences*. Montréal: Chenelière.

- Tardif, J. (2017). Des repères conceptuels à propos de la notion de compétence, de son développement et de son évaluation. Dans M. Poumay, J. Tardif, & F. Georges (Éds), *Organiser la formation à partir des compétences* (pp. 15-37). Bruxelles : De Boeck.
- Tardif, J., & Meirieu, P. (1996). Stratégie en vue de favoriser le transfert des connaissances. *Vie pédagogique*, 98(7), 4-7.
- Tardif, J., & Presseau, A. (1998). Quelques contributions de la recherche pour favoriser le transfert des apprentissages. *Vie pédagogique*, (108), 39-44.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. Dans J.-M. Barbier (Éd.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 275-292). Paris: Presses universitaires de France.
- Vergnaud, G. (2000). Lev Vygotski. Pédagogue et penseur de notre temps. Paris: Hachette.
- Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage*. Paris: La Dispute.
- Wiggins, G. P., & McTighe, J. (2006). *Understanding by design* (2e éd.). Prentice Hall: Merrill Education.
- Wittorski, R. (1998). De la fabrication des compétences. *Éducation permanente*, (135), 57-71.
- Wittorski, R. (2000). La production de compétences collectives par et dans l'analyse des pratiques professionnelles. *Psychologie du travail et des organisations*, 6(3-4), 75-102.
- Zarifian, P. (2001). *Le modèle de la compétence*. Paris: Liaisons.