



¿CÓMO DESARROLLAR UN PROGRAMA POR COMPETENCIAS?: DE LA INTENCIÓN A LA IMPLEMENTACIÓN

Silvia Verónica Valdivia Yábar

María Estela del Carmen Fernández Guillén

RESÚMEN

Esta ponencia procura determinar y caracterizar las diferentes etapas que un equipo de formadores debe liberar para elaborar un programa basado en el desarrollo de competencias, para asegurar la coherencia en el conjunto de las decisiones y ofrecer a los estudiantes el apoyo total necesario para lograr las finalidades de la formación. Iniciamos con una definición del concepto de competencia y pasamos a describir las etapas que van de una buena intención a la implementación de un programa por competencias.

PALABRAS CLAVE

Competencias, programas formativos, etapas de desarrollo, diseño, implementación.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Todos los niveles del sistema educativo han ido entrando en una lógica de programas de formación centrados en el desarrollo de competencias. El medio universitario es el lugar donde los pasos en este sentido son más lentos, en momentos en que la enseñanza profesional ha sido la primera en inscribir sus programas en dicha orientación.

En el estado actual de los debates sobre las competencias como objetivos de la formación, sería interesante justificar esa opción e ilustrar las aportaciones de esos programas para los aprendizajes de los estudiantes. Sin embargo, importa mencionar que esa opción se apoya en el reconocimiento



de la dinámica del aprendizaje así como en las exigencias de la viabilidad y la transferibilidad de los aprendizajes, por la toma de conciencia de los límites y lagunas, incluso de los fracasos de los programas organizados por objetivos y por disciplinas, por la necesidad de equipar a los ciudadanos de hoy y mañana para que puedan comprender la complejidad de las situaciones, determinar la validez de las informaciones orales y escritas, actuar de manera ética, gestionar las diferencias, tolerar la ambigüedad y reflexionar sus acciones tanto personales como sociales y profesionales.

El discurso sobre los programas por competencias se hace complejo por el hecho de que el concepto de competencia no ha dado lugar a una acepción consensuada en el mundo de la educación y de la formación. En realidad, este concepto se emplea en una multitud de sentidos dentro del medio educativo. Sobre las diferentes etapas a librar

La elaboración de un programa basado en el desarrollo de competencias exige que los docentes liberemos diferentes etapas antes de proceder a la puesta en funcionamiento y, ante todo, que aseguremos que el programa siga la lógica inherente al desarrollo de las competencias. En este tipo de programas, se hace necesario que demos cuenta de la trayectoria en que se desarrolla cada competencia integrada en la formación de los estudiantes.

Nuestra experiencia relativa al desarrollo de un programa por competencias permite proponer ocho etapas de desarrollo: 1) determinación de las competencias que componen el programa; 2) determinación del grado de desarrollo esperado por cada una de las competencias al término del programa de formación; 3) determinación de los recursos internos –conocimientos, actitudes, conductas- a movilizar por las competencias; 4) escalamiento de las competencias en el conjunto de la formación; 5) determinación de las modalidades pedagógicas en el conjunto del programa; 6) determinación de las modalidades de evaluación de las competencias en el curso de la formación y al término de la misma; 7) determinación de la organización del trabajo de los docentes y estudiantes en el marco de las diversas actividades de aprendizaje; 8) establecimiento de las modalidades de acompañamiento de los aprendizajes de los estudiantes.





METODOLOGIA

El contenido de cada etapa presentamos a continuación. En la sección siguiente de la ponencia, explicamos cada una de las etapas.

a) Determinación de las competencias

- Construir una concepción compartida del concepto de competencia.
- Seleccionar las competencias en que se basa la formación.
- Construir una representación compartida del aprendizaje, de la enseñanza y de la evaluación de aprendizajes.
- Determinar el grado de profesionalización buscada al término de la formación en los programas técnicos.
- Determinar el grado de desarrollo general fijado como meta al término de la formación universitaria.
- Establecer una secuencia válida de intervenciones sobre las competencias.

b) Determinación del grado de desarrollo esperado al final de la formación

- Determinar el grado de desarrollo esperado de cada una de las competencias al término de la formación.
- Situar cada competencia en una posición central o periférica en relación a su contribución a las finalidades del programa.

c) Determinación de los recursos internos a movilizar

- Determinar el conjunto de los recursos internos –conocimientos, actitudes, conductas retenidos como objetivos de aprendizaje.
- Distinguir los aprendizajes esenciales de los periféricos o secundarios.

d) Escalamiento de las competencias en el conjunto de la formación

- Determinar la frecuencia de intervenciones sobre cada una de las competencias.
- Determinar el orden de las intervenciones sobre cada una de las competencias.
- Documentar la complementariedad entre las competencias integradas en cada uno de los períodos o sesiones.
- Documentar la continuidad de cada competencia en el conjunto de las sesiones.
-





Determinar los recursos internos que serán objeto de aprendizaje respecto de cada una de las competencias en cada sesión.

– Circunscribir los indicadores de desarrollo relativos a cada competencia al término de cada una de las sesiones.

e) Determinación de la metodología didáctica

– Seleccionar una o más metodologías didácticas coherentes con las orientaciones y las finalidades del programa.

– Determinar la naturaleza y la duración de cada una de las actividades de aprendizaje.

f) Determinación de las modalidades de evaluación

– Distinguir las evaluaciones en el curso de la formación de las evaluaciones al término de la formación.

– Establecer (operacionalmente), si es necesaria, una evaluación para la certificación.

– Determinar las modalidades de evaluación de los aprendizajes durante la formación

– Determinar los actores responsables de la evaluación de los aprendizajes durante la formación.

– Determinar las modalidades de evaluación de aprendizajes al término de la formación.

– Determinar los actores responsables de la evaluación de los aprendizajes al término de la formación.

– Establecer operacionalmente las modalidades de evaluación de los recursos internos desarrollados por los estudiantes.

g) Determinación de la organización del trabajo de los docentes y estudiantes

– Determinar los cambios inducidos por el nuevo programa sobre la organización del trabajo de los docentes.

– Constituir los equipos de docentes responsables de los aprendizajes en cada período de formación.

– Determinar los cambios inducidos por el nuevo programa sobre la organización del trabajo de los estudiantes.

– Determinar todo lo que se necesita implementar para apoyar a los estudiantes en la adopción de la nueva cultura de aprendizaje instaurada por el programa.

h) Establecimiento de modalidades de seguimiento de los aprendizajes.

– Establecer las modalidades de seguimiento de los aprendizajes sobre el conjunto de la formación.

– Determinar las modalidades de apoyo de los aprendizajes por parte de diversos estudiantes.





– Determinar las modalidades de contribución de los docentes a la concienciación y la objetivación de los estudiantes en relación a su trayectoria de desarrollo.

a) La determinación de las competencias

Si las competencias de un programa han sido precisadas por todos los docentes o no, ellos no pueden ahorrarse, durante la primera etapa de elaboración del programa, la discusión sobre la pertinencia de las competencias aceptadas como objetos de formación. En el caso de los programas universitarios, la pregunta se refiere al grado de desarrollo cultural, cognitivo, social, afectivo y físico en el ciclo formativo.

Al final de la primera etapa, se determinan todas las competencias que componen el programa. Además, esta fase exige que los docentes hayan establecido una secuencia de intervención en que entran en el proceso formativo cada una de las competencias. ¿Cuáles competencias iniciarán el proceso de formación?, ¿qué competencias entrarán en forma concomitante?, ¿cuáles competencias serán consideradas como más aptas para concluir el proceso de formación? La secuenciación aceptada no constituye una decisión final y será necesario revisarla varias veces. No obstante, se requiere tomar tal decisión porque permite representarse las opciones que se efectuarán en el curso de las etapas siguientes.

b) Determinación del grado de desarrollo esperado al final de la formación

Una competencia moviliza varios recursos: conocimientos, actitudes y conductas, y, según su naturaleza, su desarrollo no concluye nunca. Los problemas que se encuentren y las situaciones inéditas a enfrentar que requieran una nueva configuración de recursos a movilizar, tal vez contribuyan a la evolución constante de las competencias. Si una competencia corresponde a un saber actuar complejo, su desarrollo se proseguirá a lo largo de toda la vida. En esta lógica, a los docentes les espera una tarea compleja, como es determinar el grado de desarrollo esperado con respecto a cada una de las competencias del programa de formación.

Al final de la segunda fase, los docentes disponen de un documento que precisa el grado de desarrollo esperado de cada competencia integrada al mismo. Ese grado varía enormemente de una competencia a otra, dependiendo de la posición central o periférica que ocupe dentro de la perspectiva y finalidad del programa.





c) Determinación de los recursos internos a movilizar

Cuando se habla de competencias, se establece una distinción entre los recursos internos y externos que pueden ser movilizados. Los recursos internos corresponden a la base de conocimientos, actitudes y comportamientos aprendidos e integrados en la memoria del sujeto, mientras que los recursos externos se relacionan con todo lo que ofrece el medio como apoyo para actuar: recursos humanos, materiales, tecnológicos, etc. En la actual fase del programa, se trata de delimitar, entre todos los recursos internos teóricamente movilizables por las competencias definidas, aquellos que serán objeto de aprendizaje por los estudiantes. De hecho, hay que precisar los aprendizajes esenciales, distinguir lo que es central de lo que es secundario, diferenciar la exhaustividad de la pertinencia.

Al término de la tercera etapa, los docentes disponen para cada competencia de un documento que indica los aprendizajes esenciales que son considerados como los recursos movilizables por las competencias en cuestión en los diversos contextos.

d) Escalamiento de las competencias en el conjunto de la formación

En un contexto de formación basado en el desarrollo de competencias es preciso respetar el principio que es necesario volver más de una vez a la revisión de una competencia dada y teniendo en cuenta el número restringido de competencias en un programa, los docentes deben prever el escalamiento de las competencias en el conjunto de la duración del programa. Conviene determinar, a partir de todas las competencias, aquellas que serán objeto de aprendizaje en cada período del programa. Este orden puede ser establecido sobre la base de dos criterios: la dinámica del desarrollo de cada competencia y los lazos de complementariedad de cada competencia con las otras competencias. En esta perspectiva, la cuestión de la complementariedad horizontal –las relaciones de complementariedad de las competencias integradas en un semestre dado– y aquella de la continuidad vertical –el desarrollo continuo de las competencias durante la duración de la formación– constituyen las bases del proceso de toma de decisiones.

Al término de la cuarta etapa, los docentes disponen de un documento que precisa período tras período (sean trimestres, semestres o cursos) las competencias tomadas en cuenta.





e) Determinación de la metodología didáctica

En este momento del proceso, conviene ocuparse de las metodologías didácticas que serán puestas en marcha de manera que la vida del programa y, sobre todo, los recorridos de aprendizajes de los estudiantes logren el más alto nivel de coherencia posible entre las intenciones y las acciones de formación. Las opciones son numerosas y el criterio más acertado en esta estrategia es el de la coherencia de las metodologías didácticas en relación con el énfasis puesto en el desarrollo de las competencias y de los recursos movilizables en el marco de su utilización.

Al término de la quinta etapa, los docentes habrán elegido las metodologías didácticas que privilegian el aprendizaje por problemas o la realización de proyectos o de estudios de caso.

f) Determinación de las modalidades de evaluación

En esta etapa, las decisiones a tomar son numerosas, y existe un criterio capital: la coherencia. En este proceso de determinación de la evaluación, la coherencia debe ser establecida entre, por una parte, el desarrollo de las competencias y de los recursos a movilizar como también las modalidades pedagógicas a privilegiar, y, por la otra, las modalidades o las prácticas evaluativas. Cuando se hace una opción de formas y modos de evaluaciones es importante distinguir las evaluaciones durante el proceso de formación y las evaluaciones al término de la formación.

Al término de la sexta etapa, los docentes han tomado todas las decisiones relativas a la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Estas decisiones se inscriben en la lógica del desarrollo de las competencias, y las evaluaciones permitirán a los docentes informar regularmente a los estudiantes sobre su trayectoria en el desarrollo de competencias.

g) Determinación de la organización del trabajo de docentes y estudiantes

En esta fase, teniendo en cuenta las exigencias del desarrollo en un programa de un número limitado de competencias que movilizan un gran número de recursos de naturaleza variada, es indispensable que los docentes trabajen regularmente en forma colegiada y no solo para la planificación de las situaciones de aprendizaje, sino también durante los procesos de enseñanza-aprendizaje del recorrido de los estudiantes y durante la evaluación de los aprendizajes.





Al término de la séptima etapa, los docentes habrán determinado la organización de su trabajo. De manera implícita, se habrán puesto de acuerdo sobre la cultura profesional que quieren privilegiar en su equipo, sobre el continuo que va del individualismo, o lo que se da en llamar “libertad académica” y la interdependencia profesional. Además, ellos han reflexionado no solamente sobre la organización del trabajo de los estudiantes y tomado en cuenta las decisiones al respecto, sino también han previsto todo lo que se necesita poner en funcionamiento para ayudarlos a desarrollar la cultura esperada así como las estrategias necesarias para que tengan éxito en un programa por competencias.

h) Establecimiento de modalidades de acompañamiento de los aprendizajes

Una decisión crucial para el éxito del programa tiene que ver con las modalidades de seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes. En la formación por objetivos y por disciplinas el seguimiento del aprendizaje de los estudiantes no plantea cuestiones especiales; a menudo este problema no es jamás abordado por los docentes.

Esta última etapa del programa antes de ser aprobado, se termina con una toma de decisión con respecto a las modalidades de aprendizaje. Estas modalidades difieren de lo previsto para la evaluación de aprendizajes, en el sentido que en el caso del seguimiento se trata de crear uno o varios medios por los que los estudiantes tomen conciencia de sus aprendizajes y que puedan dar cuenta de ello a sus formadores, de manera que éstos estén en condiciones de contribuir a sus trayectorias de desarrollo.

CONCLUSION

Las etapas mencionadas son el resultado de experiencias de acompañamiento de equipos encargados de la elaboración de un programa de formación basado en el desarrollo de competencias. Las mismas están poco documentadas aún en los textos científicos. Su formalización, en consecuencia, proviene más bien de la experiencia de terreno. Esta experiencia ha permitido tomar conciencia de dos tendencias fuertes: 1) la coherencia del conjunto de opciones realizadas es compleja para todos los equipos docentes; 2) los cambios relacionados con la cultura profesional son mucho más exigentes y crean más resistencia que los cambios de naturaleza pedagógica. Es necesario aceptar, sin embargo, que la frontera que separa los cambios culturales y pedagógicos no





es nítida. Estas constataciones subrayan la importancia de prever las etapas de desarrollo del programa y de aportar el asesoramiento requerido en el momento oportuno, facilitando la creación de una nueva cultura profesional tanto para docentes como para estudiantes.

De la lectura de las etapas previstas para el desarrollo de programa por competencias, es posible poner de relieve el problema de su secuenciación. La experiencia demuestra que esta secuencia es operativa y dinámica, y, que su fuerza principal radica en encuadrar los equipos docentes para que tengan en cuenta las competencias a privilegiar y los recursos de aprendizaje, antes de adoptar modalidades didácticas y de evaluación. El aprendizaje primero, luego la enseñanza. En esta lógica, esta secuencia tendría resultados no menores en la adopción de las orientaciones del paradigma de aprendizaje, desde los primeros momentos de la elaboración del programa en adelante. La finalidad de la formación para los estudiantes, las competencias a desarrollar y los recursos a aprender, deben ser aprendidos subordinándose a cada una de las competencias, el grado de desarrollo esperado al término de la formación y la evolución determinada en la adquisición gradual de cada competencia, concurren a definir que las primeras opciones se deducen directamente del aprendizaje y no de la enseñanza, de la experticia de los docentes y de los cursos que ellos han asumido la responsabilidad hasta ahora. Las decisiones respecto a las modalidades pedagógicas se inscriben en el apoyo que es crucial ofrecer a los estudiantes para asegurar que logren el nivel de desarrollo esperado para cada una de las competencias.

En el estado actual de los programas basados en competencias, sería probablemente ingenuo creer que todos los programas, incluyendo los de nivel universitario, respeten la lógica de las competencias y el carácter integrador asociado al concepto. Al respecto, hay de todo, y es impresionante el número de programas donde la idea de competencia manifiesta lazos fuertes con los objetivos. Se podría pensar con certeza que un programa no tiene ninguna relación con el paradigma de aprendizaje y el eje integrador de las competencias si una competencia corresponde a un curso o a una actividad de formación, si la misma no forma parte de un objeto de aprendizaje que se retoma durante el programa de formación, y si los docentes no perciben la necesidad de establecer de manera explícita su complementariedad con las otras competencias integradas en ese programa. Muy a menudo, en el caso de programas por competencias, el medio educativo y de la formación se somete a una lógica sustractiva.





REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Boutin, G. y Julien, L.L. (2000) *L'obsession des compétences. Son impact sur l'école et la formation des enseignants*, Montreal: Éditions nouvelles.
- Le Boterf, G. (2001) *Compétence et navigation professionnelle*, Paris: Éditions d'Organisation.
- Legendre, M. F. (2000) *La logique d'un programme par compétence*. Conferenciapronunciada en el encuentro nacional (2 de mayo), bajo la dirección de la Formation Générale des Jeunes du Ministère de l'Éducation du Québec.
- Perrenoud, Ph. (2007) *Construire des compétences dès l'école*, Paris: ESF.
Edición española: *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Comunicaciones Noreste, 2009

