

TARDIF, Jacques.
DESARROLLO DE UN PROGRAMA
POR COMPETENCIAS : De la
intención a la puesta en marcha.

**(Traducido de *Pedagogie collégiale*.
Vol. 16. No. 3 Mars 2003 por Oscar
Corvalán).**

Aunque sea en grados y velocidades variables, todos los niveles de la enseñanza han entrado en una lógica de programas de formación basados en el desarrollo de competencias. Es cierto que el medio universitario constituye el lugar donde los pasos dados en este sentido son los más lentos y los más dubitativos, en momentos en que la enseñanza tecnológica ha sido la primera en inscribir sus programas en forma definitiva en dicha orientación. En cuanto al los niveles básico y secundario, la reforma actual de la escuela en Québec, a pesar de todos los sobresaltos que caracterizan su implementación, marca claramente la transición de una formación dirigida por objetivos y por disciplinas a una formación orientada por el desarrollo de competencias. Muchas personas se interrogan sobre el sentido y alcance de esta idea de las competencias en el seno de las formaciones iniciales y continuas, sobre las transformaciones pedagógicas y didácticas que se derivan, como sobre las consecuencias de este eje de formación en el trabajo cotidiano de profesores/as y de los y las estudiantes. Otros, mientras están de acuerdo o son presionados para comprometerse con la actualización de tales programas, se hacen preguntas

sobre la existencia misma de estas últimas. A su vez, otras personas invierten mucho en el tipo de formación esperando que así estarán en condiciones de aportar varias correcciones a las lagunas y límites de los programas anteriores con relación a los aprendizajes y las motivaciones académicas de los y las estudiantes.

Este artículo tiene por objetivo determinar y caracterizar las diversas etapas que un equipo de formadoras y formadores debe llevar a cabo para elaborar un programa basado en el desarrollo de competencias, asegurar el máximo de coherencia en el conjunto de las decisiones y ofrecer a los y las estudiantes todo el soporte necesario para alcanzar las finalidades de la formación.

En el estado actual de los debates sobre las competencias como metas de la formación, habría sido interesante justificar esa opción e ilustrar los aportes prometedores de esos programas para los aprendizajes de los y las estudiantes. Sin embargo, es importante mencionar que esa opción está sostenida por el reconocimiento de la dinámica del aprendizaje así como por 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 y las ciudadanas 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 juiciosamente sus acciones tanto personales como sociales y profesionales.

El discurso sobre los programas por competencias se complejiza por el hecho 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 es usado en una multitud de sentidos por el medio educativo, y el ministerio de educación mismo sostiene definiciones diferentes cuando se trata de la enseñanza media, cuando se determinan las competencias para la formación de profesores/as, cuando se definen las competencias para los jóvenes de las escuelas básicas y media. En este artículo, el concepto de competencia será brevemente definido de manera que se sepa de que se trata. Enseguida, se describen las etapas que deben llevar de la "buena idea" a la puesta en funcionamiento de un programa por competencias.

El concepto de competencia

El concepto de competencia es extremadamente polisémico y, lamentablemente, su polisemia pareciera crecer con su utilización. Algunos (entre ellos Boutin et Julián, 2000) perciben en las competencias una orientación conductista, una forma de regreso al comportamentalismo; otros (en particular Legendre, 2000) afirman que las mismas engendran una relación más pragmática con el saber, incitando así a la escuela a centrarse "sobre la formación del pensamiento, las vías de aprendizaje del alumno y el sentido de los saberes

en relación con los contextos y las condiciones de utilización (...)" ; otros aún (entre ellos Perrenoud, 1977) estiman que las mismas integran en concomitancia una multitud de elementos, inclusive estilos y esquemas. Esta diversidad de concepciones favorece varias vías en el proceso de elaboración de programas y numerosas interpretaciones abusivas, incluso erróneas, en la comprensión de las formaciones basadas en el desarrollo de competencias.

En este artículo, una competencia corresponde a "un saber actuar complejo que se apoya sobre la movilización y la utilización eficaces de una variedad de recursos". En este sentido, una competencia está lejos de un objetivo y ella no es sinónimo de saber-hacer o de un conocimiento procedural. La idea de saber actuar hace surgir la noción que cada competencia está esencialmente ligada a la acción y le otorga un carácter bien global. Además, la integración en la definición de la "movilización y la utilización eficaces de un conjunto de recursos" es capital. Una competencia no constituye una forma de algoritmo memorizado y practicado repetidamente en vista a asegurar la perennidad y la reproducción, sino un saber actuar muy flexible y adaptable a diversos contextos y problemáticas. Una competencia es más bien de orden heurístico que algorítmico. La flexibilidad y la adaptabilidad de la competencia justifican plenamente su movilización: Todos los recursos disponibles y movilizables no son movilizados en una situación dada, sino solamente aquellos que parecen apropiados en circunstancias precisas.

Se trata de una movilización selectiva de recursos.

Al poner en funcionamiento una competencia, se requieren recursos numerosos y variados y los conocimientos se constituyen en una parte crucial de los recursos. Entre otros, ellos aseguran la planificación de la acción, la reflexión en la acción, así como la reflexión sobre la acción y la reflexión a partir de la acción. No obstante, no hay que menospreciar el hecho que los recursos de base de las competencias no son reducibles a los conocimientos. Los recursos son también del tipo de actitudes y de conductas. Además, en la actualización de una competencia se puede recurrir tanto a recursos internos como externos.

La definición pone también el acento sobre la eficacia de la movilización y la utilización de recursos en los que se apoya una competencia. La puesta en funcionamiento de una competencia, sea en un contexto de aprendizaje o en un contexto de trabajo, exige un echar mano juicioso de los recursos, teniendo en cuenta las características de la situación.

El carácter juicioso de ese echar mano determina en gran parte la eficacia de los recursos desplegados en un contexto dado. La eficacia de la movilización y de la utilización de los recursos constituye siempre un elemento inherente a la competencia; los mismos son indisolubles.

En tal concepción, es evidente que un programa de formación no contendrá sino un número restringido

de competencias, cada una de las cuales integrará a su vez un número elevado de recursos, entre ellos los conocimientos declarativos, procedurales y condicionales. Un peligro encontrado a menudo en el proceso de elaboración de programas por competencias consiste en retener un alto número de competencias y a reducir así su carácter integrador de los aprendizajes. En algunos casos, no hay sino un paso a dar para que las competencias dejen de diferenciarse de los objetivos y de los recursos, por parte de formadoras y formadores, que les asignan el estatus ambiguo de competencia. Le Boterf (2001) menciona con justeza que "es necesario saber hacer reglas de suspensión de la descomposición de recursos" (p. 36). El agrega que la competencia "debe ser pensada en términos de conexiones y no de desconexiones, de despedazar, de fragmentación de los ingredientes. (...) la misma no es el resultado de un trabajo de disección" (p.47).

En la red de instituciones de educación tecnológica, en particular en razón de las limitaciones de las directivas del ministerio de educación, se llega a situaciones en que los y las docentes trabajan con un concepto más restringido de la competencia que aquella recién mencionada. Este reduccionismo es lamentable por varias razones, entre otras por la transferencia de aprendizajes, pero no contribuye tampoco que el procedimiento de elaboración de programas tecnológicos por competencias sean menos exigentes. A pesar que ciertas etapas puedan ser más fáciles de lograr, la elaboración rigurosa y coherente del programa

impone el pasar por todas las etapas.

Numerosas etapas irreductibles. (Infaltables)

La elaboración de un programa basado en el desarrollo de competencias exige que los y las docentes involucrados avancen numerosas etapas antes de proceder a la puesta en funcionamiento y, sobretodo, que se aseguren que su programa respete la lógica inherente al desarrollo de las competencias. En este tipo de programas, no hay lugar para satisfacer la adición de conocimientos adquiridos por los y las estudiantes en vista a sacar una conclusión evaluativo en cuanto a sus aprendizajes. Se hace necesario dar cuenta de la trayectoria en que se desarrolla cada competencia integrada en su formación. No es sino un ejemplo, no menor, los obstáculos que vencen las personas a cargo de la elaboración de programas por competencias.

Las experiencias relativas al desarrollo de un programa por competencias permiten 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.

5. Determinación de las modalidades pedagógicas en el conjunto del programa.

6. Determinación de las modalidades de evaluación de las competencias en curso de la formación y al término de la misma.

7. Determinación de la organización del trabajo de docentes y estudiantes en el marco de las diversas actividades de aprendizaje.

8. Establecimiento de las modalidades de acompañamiento de los aprendizajes de los y las estudiantes.

El contenido de cada etapa se presenta en el cuadro siguiente. La sección siguiente del artículo explica cada una de dichas etapas.

Desarrollar un programa por competencias: de la intención a la puesta en funcionamiento.

1. 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 de aprendizaje, enseñanza y 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 preuniversitaria.

- Establecer una secuencia válida de intervenciones sobre las competencias.

2. 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.

3. 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.

4. 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 semestres.

- Documentar la continuidad de cada competencia en el conjunto de las semestres.

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

- Circunscribir los indicadores de desarrollo relativos a cada competencia al término de cada uno de los semestres.

5. Determinación de las modalidades pedagógicas.

- Seleccionar una o más modalidades pedagógicas coherentes con las orientaciones y las finalidades del programa.

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

6. Determinación de las modalidades de evaluación.

- Distinguir las evaluaciones en curso de la formación de las evaluaciones al término de la formación.

- Estatuir (operacionalmente) sobre la necesidad de 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.

7. Determinación de la organización del trabajo de 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 semestre.
- 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.

8. Establecimiento de modalidades de acompañamiento de los aprendizajes.

- Establecer las modalidades de acompañamiento de los aprendizajes sobre el conjunto de la formación.

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 conscientización y la objetivación de los estudiantes en relación a su trayectoria de desarrollo.

1. La determinación de las competencias.

En la mayoría de los programas de los colegios universitarios (de Québec), las competencias son definidas en lugares diferentes a los propios establecimientos. El equipo de formadores/as recibe una serie de competencias que se refieren a una concepción particular del concepto de competencia. Esta situación contribuye a avanzar más rápidamente y en forma más simplificada la etapa de determinación de competencias que en el caso en que los/as formadores/as deban ellos mismos determinar las competencias de base de la formación. En este último contexto, esta etapa constituye frecuentemente un estrecho y exigente pasaje. No obstante, la simplicidad aparente que resulta del hecho que las competencias sean determinadas fuera del establecimiento y luego "impuestas" contiene una dificultad porque los/as formadores/as no sienten la necesidad de darse el tiempo o no se toman el tiempo de construir, como equipo docente, una concepción compartida del concepto de competencia. Además, como las competencias ya han sido

determinadas, las discusiones y los debates que habría sido necesario tener respecto de las competencias a seleccionar para la formación, debates que habrían inevitablemente conducido a tomar en consideración la concepción del aprendizaje, de la enseñanza y de la evaluación de los aprendizajes, habrían sido evitados o bien estarían derechamente ausentes. Si el conjunto de las competencias de un programa es definido fuera del establecimiento será necesario entonces crear, luego de esta primera etapa, los encuentros que aportaran la ocasión de discutir entre los docentes y construir una concepción compartida de la idea de competencia así como del aprendizaje y de la enseñanza y la evaluación de aprendizajes.

Sea que las competencias de un programa de hayan sido precisadas fuera del establecimiento o no, los docentes no pueden economizarse, luego de la primera etapa de elaboración del programa, la discusión sobre la pertinencia de las competencias retenidas como objetos de formación. En los programas técnicos, esta pregunta incita a definir el grado de profesionalización que el programa suscitará y sostendrá en los estudiantes, y, en consecuencia, la contribución de cada una de las competencias a esta finalidad. En el caso de programas de pregrado universitario, la pregunta no se refiere al grado de profesionalización, sino al grado de desarrollo cultural, cognitivo, social, efectivo y físico en un ciclo formativo que, teóricamente, terminará en otro nivel de educación (superior). Será necesario, entonces, delimitar la contribución de cada una de las

competencias a esta finalidad. La historia caótica del lugar reservado a las competencias en el sector pre-universitario, así como aquel que le ha sido reservado a las competencias en los cursos de formación general, permiten imaginarse que muchos profesores encontrarán un tanto difícil esta metodología que busca especificar la contribución de su enseñanza a cada competencia.

Al final de la primera etapa de elaboración de un programa basado en el desarrollo de competencias, se definen todas las competencias que lo componen. Además, esta etapa 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 retenida al término de esta etapa no constituye una decisión final y será necesario revisarla varias veces. No obstante, se requiere tomar tal decisión porque la misma permite establecer un mapeo de las opciones que luego serán efectuadas en las etapas siguientes.

2. Determinación del grado de desarrollo esperado al final de la formación.

Una competencia moviliza varios recursos, en particular, conocimientos, actitudes y conductas, y, según su naturaleza, su desarrollo no concluye jamás. Los problemas que se

encuentren y las situaciones inéditas a enfrentar que requieran una nueva configuración de recursos a movilizar, talvez 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 "hercúlica", cual es, determinar el grado de desarrollo esperado con respecto a cada una de las competencias de su programa de formación. Es este, precisamente, el objetivo de la segunda etapa de elaboración. Mientras que en la primera etapa permitió a los docentes lograr, por una parte, establecer el grado de profesionalización a alcanzar por parte de los estudiantes del programa, sea en cuanto a la formación técnica o al grado de desarrollo cultural, cognitivo, social, afectivo y físico de una formación universitaria; por otra parte, se logra determinar la contribución de cada competencia en relación a ese punto de llegada; pero se requiere ahora precisar el desarrollo esperado en cada una de las competencias.

El trabajo realizado durante la primera etapa de elaboración ofrece los indicadores operacionales que aseguran que los formadores o docentes comprendan el desarrollo "global" esperado en sus estudiantes al término del programa de formación. Esos indicadores no se refieren a ninguna competencia en particular sino al nivel general del programa. A título de ejemplo, es posible señalar que un equipo docente en formación de enfermeras/os habría determinado hasta qué punto sus estudiantes deben dominar los componentes de una

estrategia de cuidados para que puedan ser considerados aptos para integrar la profesión de enfermería. En este caso, esta estrategia de cuidados es idéntica como el corazón de la profesionalización en cuidados de enfermería. El trabajo de la segunda etapa de elaboración del programa se relaciona con cada una de las competencias. Es necesario definir para cada una de ellas el grado de desarrollo esperado. Por ejemplo, si existiera una competencia relacionada con la comunicación interpersonal en un programa pre-universitario, en un programa técnico en ingeniería mecánica y en un programa técnico en educación especializada, es posible imaginar que, para cada programa, el umbral de desarrollo esperado de esta competencia es bien diferente, a pesar del hecho que se trate de la misma competencia, de la misma institución de educación y del mismo tipo de enseñanza.

Al final de la segunda fase de elaboración del programa, 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. Este trabajo es bien complejo. Entre otras razones debido a que impone a los profesores aceptar que sus dominios de conocimientos sean tal vez colocados en segundo rango en una formación dada y que los dominios de ciertos colegas sean más ponderados en función de su contribución al grado de desarrollo esperado.

Además, importa que todos los docentes se den cuenta que, desde la segunda etapa de elaboración del programa, se fijan los criterios que encuadrarán la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.

3. Determinación de los recursos internos a movilizar.

Cuando se habla de competencias, frecuentemente 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 de elaboración del programa, se trata de delimitar, entre todos los recursos internos teóricamente movilizables por las competencias definidas, aquellas que serán efectivamente objeto de aprendizaje por los estudiantes. De hecho, hay que precisar los aprendizajes esenciales, distinguir lo que es central de lo que es marginal o secundario, diferenciar cuan exhaustiva es su pertinencia.

Tal operación es muy compleja porque obliga a hacer una selección en el conjunto de los recursos y otorgar la preponderancia a algunas, puesto que la duración de la formación y el grado de desarrollo esperado para cada una de las competencias al momento de la obtención del diploma, título o grado.

La complejidad de esta operación se acrecienta por el hecho que los recursos internos constituyen una base esencial para que los estudiantes puedan autorregular el uso de sus competencias, considerando el contexto y las limitaciones de las situaciones problemáticas que encontrarán en su vida profesional o en la continuación de sus estudios. Los recursos internos aseguran entonces la reflexión en la acción, la reflexión sobre la acción y la reflexión a partir de la acción, condiciones que son juzgadas juiciosas en toda competencia. El hecho que los docentes hayan sido formados en programas definidos por objetivos y compartamentalizados en disciplinas, mas habiendo también participado durante cierto tiempo al desarrollo de este tipo de programa (por competencias) significa que durante esta etapa vivan una suerte de duelo por que les obliga a dejar de lado los aprendizajes que les parecían necesarios hasta la adopción de un programa de formación basado sobre el desarrollo de competencias.

Al final de la tercera etapa de elaboración, 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. Las opciones del equipo docente han sido dirigidas por criterios de pertinencia. Durante esta etapa de elaboración, el equipo ha efectuado ya varias opciones cruciales e importa subrayar el hecho que la última elección circunscribe todos los recursos internos que serán objeto de aprendizaje en cada una de las competencias.

4. Escalamiento de las competencias en el conjunto de la formación.

En un contexto de formación basada 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 retenidas en un programa y su duración, los docentes deben prever rigurosamente el escalamiento de las competencias en el conjunto de la duración del programa. Conviene, entonces, determinar, a partir de todas las competencias, aquellas que serán objeto de aprendizaje en cada semestre del programa. Este orden no puede ser establecido sino sobre la base de dos criterios: La dinámica del desarrollo de cada competencia, 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.

Este trabajo de escalamiento de las competencias puede ser llevado a cabo de diversas maneras. Entre otras, debido a que los indicadores de desarrollo esperado por cada una de las competencias al término de la formación ya han sido fijadas, es

posible proceder hacia atrás y determinar la frecuencia necesaria de la aparición en el programa de cada competencia a fin de que los estudiantes tengan el apoyo requerido para alcanzar los umbrales deseados de cada competencia. En la medida en que haya índices confiables en cuanto al proceso de adquisición de competencias definidas estén disponibles, se puede igualmente darse cuenta de una estrategia que tenga en consideración los semestres consecutivos desde la primera hasta la última importa poco el mecanismo elegido para establecer este escalamiento, pero es crucial que las proposiciones sean claras y operacionales. El carácter claro y operacional de esas proposiciones significa que las mismas deben precisar los recursos que son objeto de aprendizaje cada vez que una competencia se integra en un semestre de formación.

Cuando el escalamiento de las competencias se completa es necesario emprender durante la cuarta etapa una tarea adicional directamente ligada a esta distribución, que consiste en establecer criterios de evaluación para cada una de las competencias integradas en cada semestre de formación. Los indicadores de desarrollo esperado para cada competencia al término de la formación dan una imagen precisa de un punto de llegada. En la presente etapa llega a ser necesario determinar indicadores intermedios de desarrollo, los que marcan una progresión sistemática hacia el grado de desarrollo esperado al momento de la obtención del diploma. Esta estrategia corre el riesgo de ser muy difícil en la medida en que no se trata de hacer referencia a una adición

de conocimiento o aprendizajes, sino de diseñar una lista de indicadores que den cuenta, por una parte, de la evolución del saber actuar complejo, como de los recursos que estos deben movilizar, por la otra, en una trayectoria de desarrollo.

Al término de la cuarta etapa, los docentes disponen de un documento que precisa semestre tras semestre las competencias tomadas en cuenta. Este documento determina el escalamiento de las competencias y la frecuencia de las intervenciones respecto de cada una de ellas. Además, los docentes han avanzado un paso importante respecto de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Todos los indicadores de desarrollo de cada una de las competencias se fijan, cada vez que una competencia dada es objeto de su aprendizaje.

5. Determinación de las modalidades pedagógicas.

Una vez llegados a la fase de elaboración del programa, los docentes pueden estimar que ya han tomado todas las decisiones relativas no solo al contenido de aprendizajes del programa, sino también respecto de su evolución, todo lo cual está centrado fuertemente y de manera continuada sobre el estudiante. Faltan aun algunas etapas que superar, tan importantes como las precedentes, entre otras, las prácticas pedagógicas y evaluativas así como la organización del trabajo de los docentes. En ese momento del proceso de elaboración conviene de ocuparse de las modalidades pedagógicas que serán puestas en marcha de manera que la vida del programa y, sobretodo los recorridos de aprendizajes de los

estudiantes logren el mas alto nivel de coherencia posible entre las intenciones y las acciones de formación.

Las opciones son numerosas y el criterio más juicioso en esta estrategia es ciertamente aquel de la coherencia de las modalidades pedagógicas en relación al énfasis puesto en el desarrollo de las competencias y de los recursos movilizables en el marco de su utilización. En estos programas, los docentes optan por una modalidad pedagógica que privilegia el aprendizaje por problemas, o el aprendizaje a partir de la realización de proyectos o de estudios de caso. En otros programas los docentes adoptan formulas mixtas o hibridas en las cuales las situaciones de aprendizaje a partir de problemas se alternan con aquellas de aprendizajes a partir de proyectos y de periodos de enseñanza mas formal. En la determinación de las modalidades pedagógicas, es necesario ir más allá de la elección de una o algunas modalidades de comprometerse con precisar la naturaleza y duración del aprendizaje. ¿Se tratará de unidades de aprendizaje?, o bien ¿serán cursos?, o ¿serán proyectos que deben realizarse?, o ¿serán problemas a resolver?, o aun ¿serán investigaciones de terreno? Todas estas decisiones son de la mayor importancia porque las mismas tendrán consecuencias en la estructuración de la formación de los estudiantes y sobre la organización del trabajo de los docentes.

Al término de la quinta etapa, los docentes habrán elegido las modalidades pedagógicas que serán privilegiadas en el marco del programa por competencias. Importan llamar la atención sobre el hecho que la elección

se realiza en una lógica de coherencia con todas las opciones precedentes y, en particular, la naturaleza de las competencias, el grado de desarrollo esperado en curso y al término de la formación, los recursos que deben ser integrados y el escalamiento de las competencias. Ahora corresponde subrayar que habría sido peligroso y arbitrario tomar decisiones antes respecto de las modalidades pedagógicas necesarias para apoyar los aprendizajes de los estudiantes antes que las cuatro primeras etapas hayan sido completadas.

6. Determinación de las modalidades de evaluación.

En el terreno de las modalidades de evaluación de aprendizajes las decisiones a tomar son también numerosas, y, como en el caso de las modalidades pedagógicas, 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 modalidades de evaluaciones es importante distinguir las evaluaciones durante el proceso de formación y las evaluaciones al término de la formación. Además, es necesario considerar la necesidad de una evaluación para la certificación (de las competencias desarrolladas). En preciso preguntarse si al término de la formación los estudiantes deberán participar en una o más situaciones

evaluativas donde deberán demostrar el grado de desarrollo alcanzado en cada competencia. En caso afirmativo, ¿Cómo estará constituida esta evaluación?, ¿Quién asumirá la responsabilidad de evaluar la producción a partir de indicadores del grado de desarrollo esperado al término de la formación? En el caso de una respuesta negativa, ¿cómo será evaluado el grado de desarrollo alcanzado por cada una de las competencias?, ¿Cómo serán aplicados los indicadores del desarrollo esperado al término de la formación? Todas estas preguntas no son extrañas a las pruebas de síntesis del término del programa.

En esta etapa de elaboración del programa, es necesario igualmente relevar la pregunta de la evaluación de los aprendizajes durante la formación. Los estudiantes ¿serán sometidos a evaluaciones finales en cada semestre?, ¿Quién asumirá la responsabilidad de la aplicación de los indicadores?, ¿Cuál será la frecuencia de este tipo de evaluación?, ¿estas evaluaciones estarán integradas en el aprendizaje o en periodos distintos?, ¿Quién asumirá la responsabilidad de aplicar los indicadores intermedios de desarrollo de cada competencia objeto de aprendizaje en curso de un semestre? Si no fuera así, ¿Cómo será determinada la evolución del desarrollo de las competencias de los estudiantes?, ¿Quién asumirá esta responsabilidad? ¿Cómo se tendrá en cuenta los indicadores intermedios de desarrollo de la competencia?

A partir de una óptica de evaluación de los aprendizajes existe también otra pregunta difícil relativa a los programas por competencias y

que se relaciona con los recursos movilizados. Puesto que una parte no despreciable de esos recursos son conocimientos, los docentes tienen a menudo la tendencia a esperar que los estudiantes sean evaluados en forma descontextualizada. Es decir, aparte del uso contextualizado en las competencias. No es necesario insistir sobre el hecho que tal opción no se inscribe en la lógica de un programa que busca el desarrollo de competencias. Entonces, ¿Cómo dar sentido de los recursos dominados por el estudiante en el marco de la puesta en acción de sus competencias? ¿De qué manera será determinada la evolución de los aprendizajes de los estudiantes en cuanto a sus recursos?, ¿habría que evaluarlos durante el curso de su formación o al término de la misma?

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 gracias a su participación en el respectivo programa de formación.

7. Determinación de la organización del trabajo de docentes y estudiantes.

El conjunto de decisiones tomadas desde el inicio de la elaboración de un programa por competencias obliga a una transformación en la organización

del trabajo de docentes y estudiantes. Las implicaciones son fuertemente sorprendentes. En esta fase de elaboración, importan preocuparse sobre las transformaciones inducidas tanto para docentes como para estudiantes, por la introducción de un programa por competencias. 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. En esta lógica, será necesario constituir equipos ligados a cada semestre y constituirlos de tal manera que puedan apoyar los aprendizajes relacionados con cada una de las competencias definidas como objeto de aprendizaje del semestre.

En lo que respecta a los estudiantes, sus experiencias académicas y las exigencias que decodifican del proceso de formación universitaria, la mayor parte del tiempo se concluye que conviene que escuchen a los docentes y traten de aportar las respuestas esperadas sin tomar grandes riesgos. No es raro que las preguntas o problemas sometidos a los estudiantes susciten una sola respuesta "verdadera" cuando se encuentran en contextos y situaciones bien definidas. Pero cuando se encuentran en un programa basado en el desarrollo de las competencias, las preguntas y los problemas pueden estar mal definidos.

La primera estrategia de los estudiantes consiste entonces a circunscribir la pregunta o el problema. Luego, puesto que las respuestas o pistas de solución son múltiples, los estudiantes deben proponer pistas a explorar y, sobre todo, argumentar sus propias opciones y reflexionar constantemente sobre sus acciones y a partir de sus acciones. Estas demandas requiere, como también de los docentes, la creación de una nueva "cultura profesional".

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 no solamente reflexionado 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.

8. Establecimiento de modalidades de acompañamiento de los aprendizajes.

Una decisión crucial para el éxito del programa tienen 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 releva cuestiones especiales; a menudo este problema no es jamás abocado por los docentes., en realidad, estos últimos toman por un hecho que el éxito de los estudiantes en cada una de las actividades de formación constituye la prueba que han aprendido lo que se esperaba de ellos. En esas formaciones, no es raro observar que los docentes que trabajan con los estudiantes, por ejemplo, durante el tercer semestre, puedan ignorar completamente lo que los estudiantes aprendieron en los semestres precedentes ni se preocupen de lo que deben aprender en los semestres siguientes.

Esta ignorancia de lo que está antes y después es inimaginable en un programa basado en el desarrollo de competencias. Si se tienen en cuenta que, en este tipo de programas, la complementariedad horizontal y la continuidad vertical de las actividades de formación deben ser explicitadas por los docentes y discutidas en una óptica de integración de los aprendizajes con los estudiantes, estas forman los hitos más significativos que deben observarse para seleccionar las modalidades de seguimiento de aprendizajes. En la actualidad, muchas personas sugieren recurrir al portafolio. Sin embargo, ese no es el único medio de seguimiento de los aprendizajes. Su fortaleza radica en el hecho que permite, no solo a los estudiantes consignar su evolución profesional, sino también en hecho que exige una objetivación de esta evolución, así como traducir regularmente en palabras esta evolución.

Esta última etapa de elaboración 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/as, de manera que estos últimos estén en condiciones de contribuir a sus trayectorias de desarrollo. Estas modalidades de seguimiento constituyen también un excelente mecanismo de regulación cotidiana del programa.

Conclusión.

Las etapas mencionadas anteriormente resultan de diversas 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 y en los escritos relativos al cambio pedagógico. Su formalización, en consecuencia, proviene más bien de la experiencia de terreno. Estas experiencias ha permitido, en particular, tomar conciencia de dos tendencias fuertes:

- 1) la coherencia del conjunto de opciones realizadas es tremendamente 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 rigurosamente las etapas de desarrollo del programa (de la preparación) y de aportar el apoyo (técnico-pedagógico) requerido en el momento oportuno, facilitando la creación de una nueva cultura profesional tanto para docentes como para estudiantes. No es necesario exagerar el carácter crucial que tiene el acompañamiento en estos dos momentos.

De la lectura de las etapas previstas para el desarrollo de programa por competencias, es posible poner de relieve el problema de su secuenciación "obligatoria". La experiencia demuestra que esta secuencia es muy operacional y muy 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 pedagógicas 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/as 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 del programa (pregrado) 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 hasta ahora. Las decisiones respecto a las modalidades pedagógicas se inscriben en el apoyo que es crucial ofrecer a los/as 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 "consanguíneos" 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/as docentes no perciben la necesidad de establecer de manera explícita su complementaridad 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.

Datos biográficos del autor

Jacques Tardif completó sus estudios de doctorado en Psicología de la Educación en la Universidad de Montreal y estudios posdoctorales en la Universidad de California en Berkeley. Actualmente es profesor titular del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Sherbrooke y director del mismo. Además, el autor participa en varios establecimientos educativos en la planificación y la puesta en funcionamiento de las prácticas pedagógicas y de evaluación. Jacques Tardif interviene también como evaluador o consultor en diversos organismos. En particular, ha sido miembro del Grupo de expertos externos encargados de evaluar la Renovación de la escuela primaria de Ginebra, de 1995 a 1999. De 1999 al 2001 trabajó en la Dirección de la formación general de jóvenes del Ministerio de Educación de Québec, en lo relativo a la reforma de la enseñanza de Québec. También, acaba de terminar, en colaboración con profesores/as de las Escuelas Chantepierre de Lausana (Suiza), el desarrollo de un programa de enfermería basado en el desarrollo de competencias. Es autor de tres libros: *Por una enseñanza estregégica. El aporte de la Psicología cognitiva.* Montreal. Les Editions Logiques, 1992, reeditado en 1996 y 1998; *la Integración de las tecnologías de la información y la comunicación: ¿Cuál marco pedagógico?*, Paris, Editions sociales francaises, 1998 (en colaboración con Annie Presseau); *la Transferencia de aprendizajes*, Montreal, Les Editions Logiques, 1999.