

PROGRESIÓN DE COMPETENCIAS

Definición de competencia

La definición de **competencia** adoptada en este documento es compatible con una mirada socioconstructivista del aprendizaje (Moreno & Cobo, 2015), y es cercana a la que plantean Tardif (2006) y Leclercq & Cabrera (2014):

Saber actuar que moviliza y combina recursos internos y externos en una determinada situación.

En esta definición, se puede identificar las tres dimensiones fundamentales de una competencia: la actuación, los recursos y la situación (Perrenoud, 2012).

La competencia se infiere a partir de la **actuación** o desempeño de la persona (Gonczi & Hager, 2010). Entonces, el saber actuar es la promesa de un desempeño competente, que se cumple de manera habitual, aunque puede darse el caso que, por diversas circunstancias, el desempeño no esté a la altura de lo que las competencias prometen (Perrenoud, 2012). Una **actuación competente** o **desempeño competente** se da cuando una persona logra analizar apropiadamente la situación y selecciona el patrón adecuado de actuación (Zabala & Arnau, 2008).

Los **recursos** son **internos** y **externos** al individuo. Los **recursos internos** se clasifican típicamente en contenidos o saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales. Los **recursos externos** son aquellos que están disponibles en el entorno y ofrecen un apoyo para una actuación competente, tales como recursos humanos, tecnológicos, materiales, entre otros. Estos recursos son útiles en tanto el individuo pueda manejarlos apropiadamente, como puede ser el caso del bisturí para un estudiante de medicina (Perrenoud, 2012).

Respecto a los recursos internos, Tardif (2008, pág. 9) señala que:

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 estimadas acertadas en toda competencia.

La actuación y los recursos se articulan sinérgicamente en **esquemas de actuación** para resolver exitosamente problemas en una situación. Zabala y Arnau (2008, pág. 219) definen **esquemas de actuación** como “Conjunto de conceptos, procedimientos y actitudes que se aplican de forma interrelacionada y que configuran un modelo aprendido que puede dar lugar a una competencia cuando se aplique en un contexto determinado”.

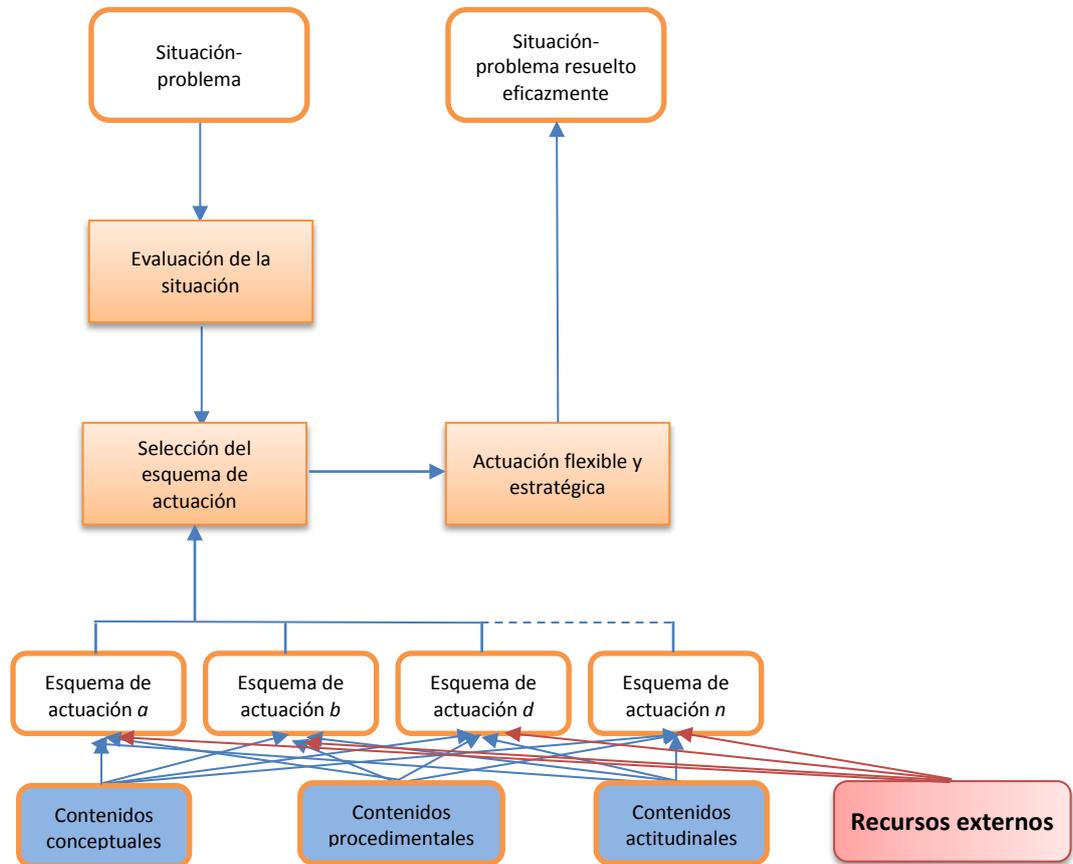
Una **situación** es el conjunto de circunstancias o factores que afectan la resolución de un problema académico o profesional. Se define **problema** como un asunto, tema, preocupación, caso, inquietud o curiosidad intelectual que debe abordarse por su relevancia o urgencia echando mano de los acervos intelectuales o profesionales de una persona. En la medida de que la situación y el problema están íntimamente vinculados, es usual entender “situación” como “situación-problema” (Roegiers, 2007).

Se puede señalar que una situación tiene las siguientes características:

- a) Hay una producción esperada, claramente identificable. Esta producción (que puede tomar la forma de un producto, servicio o resultado) es abierta, en el sentido que el actor puede darle un carácter original (Roegiers, 2007).
- b) Es compleja; incluso, se puede tornar difícil la definición del problema en la situación (Perrenoud, 2012).
- c) Forma parte de una familia, entendida esta como el conjunto de situaciones que poseen una estructura similar y que condicionan la eficacia de la competencia (Tardif, 2008).

En el Gráfico 1, se presenta el proceso de actuación competente, que se inicia con una situación que exige que la persona pase a la acción.

Gráfico 1. Proceso de actuación competente



Fuente: Adaptado de Zabala y Arnau (2008)

La **evaluación de la situación** implica ponderar las alternativas y elegir el esquema de actuación pertinente, que gatille la movilización y combinación eficaz de los recursos que el individuo debe manejar a fin de resolver el problema implicado. Aquí opera lo que se denomina “la inteligencia de las situaciones”:

El desempeño competente no se puede dissociar de la inteligencia de las situaciones, la comprensión que tienen las personas de las situaciones y de cómo ser eficaces, ya sea adaptando lo que son y su realidad, o construyendo nuevos recursos (Jonnaert, Barrette, Masciotra, & Yaya, 2006, pág. 22).

A partir de aquí, se entiende que una actuación competente es aquella en que la persona afronta con éxito los problemas inherentes a una situación, ponderando su complejidad, y movilizándolo y combinando eficazmente los recursos requeridos para adoptar un esquema de actuación adecuado.

La progresión de competencias

La progresión de competencias es esencial en la gestión curricular, pues “en la lógica de las competencias, independientemente de si la formación se realiza en un contexto de fuerte inmersión en la práctica o de débil inmersión, la apropiación del saber actuar complejo siempre es progresiva” (Tardif, 2013, pág. 196). Esta progresión consiste en establecer la secuencia del desarrollo de cada una de las competencias del perfil de egreso en la trayectoria temporal asignada a la carrera. Se traduce en la especificación de hitos que señalan los niveles de avance en el aprendizaje de las competencias por parte de los estudiantes (Corvalán & Méndez, 2013).

La progresión de las competencias guía la planificación, implementación y evaluación de los aprendizajes, y, por lo tanto, es crucial que se realice adecuadamente. Para tal efecto, es necesario que se construya de manera colaborativa e interdependiente por los profesores responsables del desarrollo de la competencia, apoyados por consultores (Tardif, 2013). Esto es así porque la progresión se sustenta en la investigación y la experiencia acerca de la secuencia en que los estudiantes aprenden los contenidos y desempeños asociados a una competencia.

Sobre la base de Villa y Poblete (2004), se adoptan los siguientes criterios para la progresión: la **autonomía** en la actuación, la **profundidad** disciplinar y la **complejidad** de la situación. Estos criterios se relacionan con las dimensiones fundamentales de una competencia, tal como se observa en la Tabla 1.

La **autonomía** se refiere al proceso reflexivo de toma de decisiones que la persona realiza de acuerdo a principios que ha internalizado, responsabilizándose por las consecuencias de su actuación al resolver un problema.

La **profundización** disciplinar indica el grado en que están incorporados los recursos internos y externos que la comunidad académica o profesional señala como fundamentales para una actuación competente.

Tabla 1. Relaciones entre dimensiones de la competencia y los criterios de progresión

Dimensiones de la competencia	Criterios de progresión
Actuación	Autonomía
Recursos	Profundidad
Situación	Complejidad

La **complejidad** de una situación se define sobre la base de la existencia de múltiples variables cuyas relaciones pueden cambiar con el tiempo, apareciendo, desapareciendo o modificándose¹.

La progresión de las competencias implica, así, avanzar hacia una complejidad mayor en las situaciones, que exigen actuaciones con un nivel creciente de autonomía, y que implican la movilización y combinación de recursos de una profundidad disciplinar cada vez mayor².

Una propuesta para establecer niveles de progresión

En los lineamientos curriculares de la PUCP, la progresión de competencias corresponde al nivel mesocurricular y es el punto de partida para elaborar el Plan de estudios de una carrera. Previamente, en el nivel macrocurricular, se ha definido el Perfil de egreso de la carrera y, por lo tanto, sus competencias específicas y genéricas.

La metodología consiste en dos fases, que se presentan de manera esquemática en el Gráfico 2. En la fase 1, se progresa la competencia atendiendo a lo especificado para cada criterio, empezando por el que se considere adecuado. Para orientar a los profesores de una carrera en esta progresión, es recomendable tener en cuenta algunas pautas. En la Tabla 2, se proponen algunas recomendaciones para redactar las descripciones correspondientes a cada nivel.

En la fase 2, se integran de manera holística los niveles especificados para cada criterio, a fin de obtener el nivel de la competencia. Ambas fases deben realizarse por los profesores responsables del desarrollo de cada competencia,

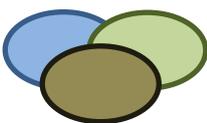
¹ En el caso de las carreras de Ingeniería, véase *International Engineering Alliance* (2013) para la determinación de atributos o parámetros asociados al criterio de complejidad.

² Respecto a los criterios para la progresión, el CeDYD de la Universidad Católica de Temuco (2012) y Verdejo (2008) incluyen el criterio de reflexión. Sin embargo, en este documento, la reflexión es un atributo de la autonomía que se requiere para una actuación eficaz.

convocados por la Comisión de renovación curricular de la carrera, con el apoyo del Equipo de gestión curricular de la DAA. Se recomienda que la validación de la versión preliminar de la progresión esté a cargo de expertos del área y de egresados de la carrera.

Se plantean tres niveles de progresión para una competencia, básico, intermedio y avanzado que corresponden a los niveles *novicio*, *avanzado* y *competente*, consignados en el trabajo de Dreyfus (2004). Dicho autor, además, señala dos niveles superiores: *proficiente* y *experto*, niveles correspondientes a la práctica profesional.

Gráfico 2. Propuesta para establecer niveles de progresión de competencias

	Criterios	Niveles de progresión			Observaciones
		Básico	Intermedio	Avanzado	
Fase 1	Autonomía de actuación				Para cada nivel, se establece por separado las descripciones correspondientes a complejidad, autonomía y profundidad disciplinar.
	Profundidad disciplinar				
	Complejidad de situación				
					
Fase 2	Niveles de competencia				Para cada nivel, se integra de manera holística las descripciones especificadas en la fase 1.

El número de ciclos asignados a cada nivel no es fijo y depende de cada competencia; sin embargo, es recomendable que a cada nivel se le asigne al menos dos semestres académicos. Con respecto a una competencia, el nivel “avanzado” debe reflejar el actuar competente del estudiante al momento de egresar.

Tabla 2. Criterios y niveles de progresión de la competencia

Criterios de progresión	Niveles de progresión de la competencia		
	BÁSICO	INTERMEDIO	AVANZADO
<p>Autonomía Se refiere al proceso reflexivo de toma de decisiones que la persona realiza de acuerdo a principios que ha internalizado, responsabilizándose por las consecuencias de su actuación al resolver un problema.</p>	<p>El estudiante, bajo dirección, escoge un esquema adecuado de actuación entre un conjunto de estrategias de solución. Escogido el esquema, el estudiante puede realizar algunas actividades autónomamente.</p>	<p>El estudiante, con algún grado de autonomía, escoge un esquema adecuado de actuación entre un conjunto de estrategias de solución. Escogido el esquema, el estudiante puede realizar la mayoría de actividades autónomamente.</p>	<p>El estudiante escoge autónomamente un esquema actuación adecuado entre un conjunto de estrategias de solución. Escogido el esquema, el estudiante puede realizar la totalidad de actividades autónomamente.</p>
<p>Profundidad Indica el grado en que están incorporados los recursos internos y externos que la comunidad académica o profesional señala como fundamentales para una actuación competente.</p>	<p>Los recursos necesarios para solucionar los problemas son internos y de acuerdo al nivel especificado por los profesores de la especialidad.</p>	<p>Los recursos necesarios para solucionar los problemas son internos y de acuerdo al nivel especificado por los profesores de la especialidad. Hay necesidad de utilizar recursos externos pero están disponibles.</p>	<p>Los recursos necesarios para solucionar los problemas son internos y de acuerdo al nivel especificado por los profesores de la especialidad, pero algunos necesitan adquirirse a través de la investigación. Hay necesidad de usar recursos externos y algunos de ellos no son de fácil acceso.</p>
<p>Complejidad Se define sobre la base de la existencia de múltiples variables cuyas relaciones pueden cambiar con el tiempo. Por consiguiente, administrar eficazmente la incertidumbre es una condición necesaria para identificar un problema y emprender el curso de acción adecuado.</p>	<p>Los problemas poseen pocas variables, y estas y sus relaciones están bien definidas. La probabilidad de que surjan condiciones no previstas es muy remota. La situación está enmarcada completamente en la disciplina del estudiante.</p>	<p>Los problemas poseen un mayor número de variables que el nivel básico. Algunas relaciones entre ellas no son fácilmente evidenciables. Pueden surgir condiciones no previstas aunque con probabilidad baja. Algunos problemas pueden estar relacionados con otras disciplinas.</p>	<p>Los problemas tienen muchas variables y están interrelacionadas de forma poco evidente. Existe una gran probabilidad de que emerjan condiciones no previstas. Existen conexiones con otras disciplinas distintas de aquella del estudiante.</p>

Referencias

- Corvalán, Ó., & Méndez, M. (2013). Métodos de escalamiento del desarrollo de las competencias del perfil del egresado. En Ó. Corvalán, J. Tardif, & P. Montero (Edits.), *Metodologías para la renovación curricular universitaria basada en el desarrollo de competencias*. México, D.F.: ANUIES.
- Dreyfus, S. E. (2004). The Five-Stage Model of Adult Skill Acquisition. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 24(3), 177-181.
- Gonczy, A., & Hager, P. (2010). The Competency Model. En P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Edits.), *International Encyclopedia of Education* (Vol. 8, págs. 403-410). Oxford: Elsevier.
- International Engineering Alliance. (2013). *IEA Graduate Attributes and Professional Competency Profiles*. Obtenido de Graduate Attributes and Professional Competencies: <http://www.ieagrements.org/GradProfiles.cfm>
- Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D., & Yaya, M. (2006). *Revisión de la competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente*. Montreal: ORÉ / UQAM.
- Leclercq, D., & Cabrera, Á. (2014). *Ideas e Innovaciones*. Santiago de Chile: Editorial Unniversitaria.
- Moreno, M. T., & Cobo, G. (2015). Gestión curricular por competencias y docencia universitaria. *En Blanco y Negro*, 6(1), 1-10.
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida*. Barcelona: Graó.
- Roegiers, X. (2007). *Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. San José: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montreal: Cheneliere Education.
- Tardif, J. (2008). Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a su implementación. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 12(3), 1-16.
- Tardif, J. (2013). Una evaluación válida, confiable y equitativa de los aprendizajes en una lógica de las competencias. En Ó. Corvalán, J. Tardif, & P. Montero (Edits.), *Metodologías para la innovación curricular universitaria basada en el desarrollo de competencias* (págs. 173-208). México, D.F.: ANUIES.
- Universidad Católica de Temuco - CeDYD. (2012). Orientaciones para la renovación curricular. Etapa 2: Niveles de dominio de las competencias. Temuco.

Verdejo, P. (2008). Modelo para la Educación y Evaluación por Competencias. En *Propuestas y acciones universitarias para la transformación de la educación superior en América Latina. Informe final del proyecto 6x4 UEALC* (págs. 155-196). Bogotá: Asociación Colombiana de Universidades.

Villa, A., & Poblete, M. (2004). Prácticum y evaluación de competencias. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 8(2).

Zabala, A., & Arnau, L. (2008). *11 ideas clave cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.