

El artículo justifica la necesidad de la programación tanto en contextos sociales como educativos y se centra en la descripción ejemplificada de cada uno de los componentes que articulan la programación de unidades didácticas por competencias una vez definidas las características fundamentales que debe contener cualquier unidad de programación.

### ¿Qué aporta de nuevo la programación por competencias?

La especie humana ha ido avanzando a lo largo de los tiempos gracias a su capacidad para poder planificar y ejecutar desde las acciones más vitales de supervivencia, como por ejemplo guardar alimento después de la caza, hasta las acciones más de tipo profesional y social, como sería el caso del trabajo en cadena y la organización social en varios grupos y colectivos especializados. La consiguiente evaluación y enmienda de las acciones emprendidas es, y ha sido el motor de cambio de la sociedad (entendida en mayúsculas). Asimismo, la planificación, la aplicación y la evaluación también están presentes en el mundo educativo. Las diferentes leyes educativas que se han ido sucediendo en estos últimos años son un claro ejemplo de las iniciativas tomadas ante la insatisfacción de los resultados obtenidos. Lo ilustran de forma clara la implantación reciente de la LOE en la educación obligatoria y el proceso de Bolonia en el ámbito universitario.

El denominador común de ambos procesos de renovación y cambio en la educación responde a una enseñanza basada en competencias. Las programaciones y los planes educativos parten del principio de que hay que dotar a los estudiantes de saberes, capacidades y actitudes que respondan al perfil de ciudadano que exige la sociedad presente. En este sentido, todos estaremos de acuerdo en que la ciudadanía del nuevo siglo debe saber interactuar con la información, seleccionarla correctamente, trabajar y dialogar en equipo, comprometerse con la sostenibilidad del planeta y el mundo que le

rodea, además de las matemáticas, el conocimiento del medio, la lengua y un largo etcétera que, por cuestiones de espacio y temática, se posponen para otro debate.

Cualquier acto de planificación consiste en escoger la mejor opción para realizar una acción necesaria teniendo en cuenta el entorno, los recursos, el propio agente y el destinatario. En definitiva, planificamos para satisfacer necesidades de la forma más rápida y eficaz. Trazar y escoger el mejor plan depende de quién tome la elección en función del control de las variables que tenga a su alrededor y de sus propias capacidades. Estos principios generales también son aplicables a la educación. Pero llegados a este punto debemos preguntarnos: ¿qué aporta de nuevo la programación por competencias? Por ese motivo, a continuación realizaremos un zoom sobre los componentes clave que, a nuestro parecer y a modo de propuesta, articulan la programación de unidades didácticas por competencias.

«Las programaciones didácticas son un medio de comunicación entre los profesionales de la educación. Luego deben ser operativas, reales y contrastables» (Ambrós, Ramos y Rovira, 2009). Además, tienen que adaptarse al destinatario (jefe de departamento, colega de ciclo y curso, inspector, oposiciones, etc.) para evitar trabajo innecesario o inoperativo y responder a las preguntas clásicas de: ¿para qué enseñamos?, ¿qué tenemos que enseñar?, ¿cuándo y cómo enseñamos? y ¿para qué, cuándo y cómo evaluamos?

Antes de proceder a comentar cada uno de los componentes de la programación didáctica, nos gustaría resaltar algunas de las premisas indispensables que debemos considerar, puesto que cada una de las unidades didácticas debe contribuir a la enseñanza y aprendizaje de las competencias a la par que de los contenidos. Lo primero que debemos elegir son las competencias y subcompetencias básicas más afines al área curricular en cuestión para incluirlas dentro de la programación. Sobre este punto, el currículo ofrece

**A la hora de programar la unidad didáctica por competencias es importante que el alumnado perciba la funcionalidad y utilidad de la unidad de programación**

orientaciones y recomendaciones. Sin embargo, a la hora de programar la unidad didáctica por competencias es importante que el alumnado perciba la funcionalidad y utilidad de la unidad de programación. Proponer tareas que cobren sentido dentro y fuera del aula por su utilidad e interés, cuando sea posible, es una de las aportaciones más importantes del enfoque competencial. Para contribuir a ello, a continuación resumimos cinco características fundamentales de las unidades didácticas por competencias<sup>1</sup>. Nos referimos a unidad, actividad significativa, relación y graduación, extensión y contextualización.

### Características fundamentales de las unidades didácticas

Cuando hablamos de *unidad didáctica* damos por sobreentendido que responde a un hilo conductor que teje toda la unidad de programación. Es recomendable que el hilo conductor se vertebré alrededor de una actividad significativa práctica y funcional que justifique y responda a la realización de una serie de tareas previas. Por ejemplo, si proponemos al alumnado de ciclo medio de primaria realizar un cómic sobre la semana de la solidaridad que se está trabajando en la escuela, antes tendremos que saber la morfología y la sintaxis del cómic, que se concretarán con actividades previas a la realización de la actividad significativa. Dichas actividades deben poseer también cierta relación entre ellas, así como deben estar graduadas de lo más fácil e inductivo hasta lo más difícil y abstracto. La cuarta característica es la extensión de la unidad de programación. Partiendo del principio de que un aprendizaje significativo requiere tiempo y consolidación, debemos incluir estas dos premisas en la programación y no cambiar continuamente de contenidos. El último requisito indispensable, y no por ello el menos importante, para que una programación sea efectiva es la adaptación al contexto del grupo-clase al que nos dirigimos, con nombres y apellidos concretos y sinergias grupales particulares.

### Componentes que articulan la programación por competencias

La programación de aula es el momento en que las competencias y subcompetencias se materializan en acciones concretas que, a su vez, responden a los objetivos y contenidos de cada área y etapa educativa. Tal y como subraya Escamilla, el trabajo en equipo es fundamental:

*Su traducción [de las competencias] a los contextos educativos dependerá de la madurez de nuestro conocimiento sobre su significado, y de nuestro esfuerzo porque su comprensión equilibrada se traduzca en acuerdos de los equipos de profesores para su desarrollo e integración en el currículo. (Escamilla, 2008, p. 37)*

Los componentes que, a nuestro parecer, debe incluir cualquier programación didáctica de aula de una asignatura x dirigida a un alumnado y se sustentan en el conocimiento psicológico y pedagógico de cómo aprendemos. Sin embargo, a medida que tratemos cada uno de ellos nos detendremos en su función para responder a una programación por competencias. Los componentes son los siguientes:

- La introducción y justificación del contexto (marco legislativo, centro educativo y aula).
- Los objetivos didácticos redactados en clave competencial.
- Las competencias básicas.
- Los contenidos de aprendizaje.
- La secuencia de actividades (actividades, tiempo, espacio, organización social del aula, recursos, etc.).
- Las orientaciones para la evaluación.
- Las orientaciones metodológicas.
- Los criterios para la atención de necesidades educativas especiales.

De forma esquemática, proponemos visualizar todos los elementos en el cuadro 1, que hemos ejemplificado en algunos casos con una adaptación de una propuesta didáctica publicada por Ambròs y Ramos (2007), titulada «Veamos poesía: leamos imágenes en secundaria» para 3.º de la ESO. Somos conscientes de que la simplifica-



**El modelo de programación por competencias que presentamos apuesta por la redacción de los objetivos didácticos en clave competencial, que a su vez son una concreción de los contenidos de las asignaturas bajo el horizonte de los criterios de evaluación**

ción de la propuesta que mostramos puede dificultar su comprensión y suscitar dudas al lector; por ese motivo insistimos en que debe ser valorada en su totalidad, que por cuestiones de espacio no podemos desarrollar de forma completa.

El orden lineal en el que presentamos los datos en la parrilla no se corresponde con el proceso real de concreción y toma de decisiones; a pesar de ello, facilita la comprensión al destinatario.

Según el destinatario de nuestra programación, una descripción demasiado extensa sobre el contexto curricular y del centro en particular puede ser innecesaria. En cambio, en otras ocasiones puede favorecer su comprensión. En ambos casos, una breve reseña sobre el contexto académico y del alumnado es necesaria para contextualizar la programación, así como la asignatura, el nivel y el trimestre, etc. La adaptación del currículo y de la metodología a centros y alumnados en concreto forma parte de las aportaciones del nuevo currículo competencial. Sobre este punto, valoramos positivamente el principio de autonomía pedagógica que la LOE otorga a los centros para poder contextualizar mejor la práctica educativa, hecho indispensable para desarrollar las competencias en cada centro educativo. Citamos textualmente:

*Los centros docentes juegan un papel activo en la determinación del currículo, puesto que, de acuerdo con lo establecido en el artículo 6.4 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, les corresponde desarrollar y completar, en su caso, el currículo establecido por las administraciones educativas. Esto responde al principio de autonomía pedagógica, de organización y de gestión que dicha ley atribuye a los centros educativos, con el fin de que el currículo sea un instrumento válido para dar respuesta a las características y a la realidad educativa de cada centro. (MEC, 2006, p. 678)*

Como ya se comentó en el artículo de Manzano del monográfico (pp. 8-13), la Ley Orgánica de Educación (LOE) prescribe el desarrollo

y la adquisición de ocho competencias básicas<sup>2</sup> a lo largo de toda la educación obligatoria en la mayoría de las comunidades autónomas del Estado español. Dichas competencias se han convertido en el eje principal sobre el cual giran el resto de ámbitos y asignaturas. En consecuencia, deben ser incluidas en diferentes niveles de la programación y en el ámbito común para asegurar su educación (véase el artículo de Zabala en este monográfico, pp. 20-25).

El modelo de programación por competencias que presentamos apuesta por la redacción de los objetivos didácticos en clave competencial, que a su vez son una concreción de los contenidos de las asignaturas bajo el horizonte de los criterios de evaluación. De este modo, el verbo de acción que introduce cada objetivo pone las bases para añadir los tres tipos de saberes que definen cualquier acción competencial: el saber hacer, el saber y el saber estar y ser. Para facilitar la redacción de los objetivos puede ser de ayuda el hecho de completar la siguiente frase: «Al final de la unidad didáctica, el alumnado tiene que ser competente para...» que ha de continuar con un verbo que describa una acción sobre un objeto (concepto o actitud) mediante un (concepto o procedimiento) con la finalidad de (actitud). El verbo inicial de acción (que aparece al principio de la frase) se corresponderá, prioritariamente, con el componente procedimental o actitudinal de la competencia. Cuando se vea que algunos procedimientos y actitudes son obvios no es necesario repetirlos. Como ejemplos véanse los tres objetivos del cuadro 1.

Una vez que tenemos los objetivos redactados en clave competencial es fácil relacionarlos con las *competencias básicas* más afines según la asignatura, siguiendo el currículo. De este modo, las competencias y subcompetencias quedan integradas en la programación y podemos emplearla como un mecanismo de control para ver si al final de curso las hemos trabajado todas.

A continuación, es el momento de presentar los *contenidos curriculares de área* a partir de los cuales se han diseñado los objetivos didácticos (cuadro 1). ¿Cómo quedan afec-

**Cuadro 1.** Parrilla de programación de unidades didácticas por competencias

Título de la unidad de programación		Etapa	2.º ciclo de la ESO		
Veamos poesía: leamos imágenes en secundaria		Nivel	Tercero		
		Trimestre	Primero		
Área principal y áreas relacionadas		Sesiones			
Lengua y literatura.		12-15 horas			
OBJETIVOS DIDÁCTICOS		COMPETENCIAS BÁSICAS			
1. Describir los elementos básicos de una poesía a través del análisis de modelos y de la activación de los conocimientos previos de la métrica, la rima, etc.		<ul style="list-style-type: none"> <li>Competencia lingüística.</li> <li>Competencia de aprender a aprender.</li> </ul>			
2. Leer en voz alta y registrar un poema breve sobre el amor / la guerra utilizando una correcta dicción, entonación y ritmo, atendiendo al aspecto lírico del género.		<ul style="list-style-type: none"> <li>Competencia lingüística.</li> <li>Tratamiento de la información y competencia digital.</li> </ul>			
3. Usar los recursos TIC para buscar imágenes y realizar animaciones audiovisuales mediante la aplicación de diferentes buscadores y del programa Windows Media Maker o el PowerPoint con rigor.		<ul style="list-style-type: none"> <li>Tratamiento de la información y competencia digital.</li> <li>Competencia cultural y artística.</li> <li>Competencia de aprender a aprender.</li> </ul>			
n...					
CONTENIDOS					
Conceptos		Procedimientos		Actitudes, valores y normas	
<ul style="list-style-type: none"> <li>La métrica: recuento silábico.</li> <li>Estructuras clásicas (como el soneto) y libres de los textos poéticos.</li> <li>La rima consonante y asonante.</li> <li>La entonación y la dicción.</li> <li>Las pausas y el ritmo.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Lectura en voz alta de textos poéticos atendiendo a la dicción, entonación y ritmo.</li> <li>Reconocimiento e imitación de estructuras clásicas y libres de poemas.</li> <li>Diseño o captura de imágenes para traducir visualmente las ideas principales de un texto poético.</li> <li>Uso de diferentes buscadores y programas informáticos para montar la traducción visual.</li> <li>Búsqueda de información e imágenes en Internet.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Sensibilización ante el género lírico.</li> <li>Colaboración en las tareas del trabajo grupal.</li> </ul>	
ACTIVIDADES DE LA SECUENCIA					
Fase y n.º	Actividad (clasificadas según los tres momentos de la secuencia formativa, fase inicial (I), fase desarrollo (D) y síntesis (S))	Organización del aula	Recursos materiales	Tiempo	Indicadores de evaluación
I/1	Define qué es la poesía con tus palabras y busca una para llevarla a clase.	Diálogo en parejas y puesta en común con todo el grupo.	Ficha de introducción repartida por el profesor.	Media hora.	Participación oral en la puesta en común.
I/n					



ACTIVIDADES DE LA SECUENCIA					
Fase y n.º	Actividad (clasificadas según los tres momentos de la secuencia formativa, fase inicial (I), fase desarrollo (D) y síntesis (S))	Organización del aula	Recursos materiales	Tiempo	Indicadores de evaluación
D/2	Haced una lista de todas las palabras de las que no tengáis un significado claro. Poned dos o tres palabras de la misma familia y con la información anterior y el contexto en que aparecen procurad definir las. Si es necesario, utilizad el diccionario.	Individual, en parejas y puesta en común.	Ficha de trabajo repartida por el profesor.	Media hora.	Aplicación de la estrategia de lectura basada en la morfología.
D/3	Ahora haremos la traducción visual del poema. Se trata de encontrar aquellas imágenes que ilustren mejor cada verso o conjunto de versos del poema. Pensad que las podéis dibujar, fotografiar, buscar en Internet, escanear, pero, antes de buscarlas, hay que saber qué deben representar, y eso dependerá del sentido del poema. Lo que os proponemos hacer es un guión ilustrado ( <i>story board</i> ).	En parejas. Individual.	Ficha de trabajo repartida por el profesor. Aula de informática.	Dos horas.	Relación entre las imágenes escogidas y los versos seleccionados del poema.
D/n					
S/4	Escribid un poema sobre el tema x que contenga rima consonante y tenga ocho versos de ocho sílabas repartidos en dos estrofas.		Ficha de trabajo repartida por el profesor.	Una hora.	Reproducción de las características métricas exigidas.
S/n					

tados los contenidos según una programación por competencias? Es sabido por todos que los contenidos son una explicitación de los objetivos de la unidad de programación que, a la vez, están formados por los tres saberes que definen cualquier competencia: el saber hacer, el saber y el saber estar. Dichos saberes se corresponden perfectamente con conceptos, procedimientos, actitudes, valores y normas que debemos indicar en la redacción de los contenidos en forma sustantivada (véanse los ejemplos en el cuadro 1). De esta forma, tenemos los tres tipos de saberes desgranados en los contenidos y es más fácil saber el grado de competencia que el alumnado ha conseguido respecto a cada uno de ellos. Redactar los contenidos de esta forma facilita el desarrollo y la adquisición de las competencias, ya que los contenidos responden a los tres componentes que definen cualquier competencia.

Una vez que tenemos los objetivos y los contenidos, procedemos a uno de los apartados más dinámicos, variados e innovadores: la *secuenciación de las actividades*, es decir, el diseño de las actividades de enseñanza que tiene que realizar el docente y las actividades de aprendizaje para el alumnado según un orden y una progresión en función del contexto y de la programación. Y otra vez debemos preguntarnos: ¿cómo tienen que ser las tareas y actividades de una programación por competencias? Como ya apuntamos anteriormente, como principio general tenemos que diseñar actividades cognitivas y metacognitivas del proceso a partir de una funcionalidad clara de lo que se está aprendiendo. Este principio sitúa al alumnado como el protagonista de todas las acciones didácticas y es clave para que el aprendizaje sea significativo.

A las cinco características expuestas en la introducción respecto a cómo tienen que ser

las actividades, añadimos que deben responder a la tipología variada de alumnado; por ello se deben incluir actividades de ampliación, de refuerzo, de evaluación, etc. Las actividades muestra del cuadro 1 se han organizado según las tres fases de la secuencia formativa: la fase inicial de evaluación de los conocimientos previos, la fase de desarrollo de los contenidos y la fase de síntesis<sup>3</sup>. El motivo por el cual aconsejamos secuenciar las actividades en distintas fases es para facilitar el aprendizaje del cómo aprendemos. Previamente al saber hacer debemos aprender el cómo hacerlo y, en este sentido, sabemos que necesitamos actividades de copiar modelos, ejercitarlos, elaborarlos, etc., que, finalmente, nos conducirán al saber hacer.

La evaluación forma parte de cualquier acción didáctica para obtener información sobre los diferentes momentos del desarrollo de la secuencia formativa y poder valorar en qué grado se han cumplido los objetivos diseñados previamente. ¿Se pueden evaluar las competencias? ¿Cómo hay que hacerlo? A pesar de las controversias que ha suscitado esta cuestión, las competencias se pueden evaluar a partir de la concreción de indicadores de evaluación en las actividades. La LOE, al final de cada área, presenta los criterios de evaluación que, como ya comentamos, son el marco para programar los objetivos, los contenidos y diseñar estrategias y actividades de aula. Asimismo es necesario redactar los indicadores para poder evaluar el grado de adquisición de las competencias. En el cuadro 1 hemos añadido dicho apartado, que indica los ejercicios o las actividades diseñadas para obtener información sobre el proceso de aprendizaje del alumnado en las diferentes fases. Es importante, además, incluir pautas para la evaluación del proceso del profesorado en relación con la unidad de programación.

El apartado siguiente que debemos contemplar en nuestra unidad de programación por competencias es el que, a menudo, comentamos más con nuestros compañeros de curso y área cuando alguno de ellos anuncia: «la clase de hoy ha funcionado muy bien»; acto seguido le preguntamos: «¿cómo lo has hecho, cómo lo has organizado?». La *metodología* y sus varia-

bles es otro de los componentes clave para llevar a cabo una unidad de programación por competencias. Partir de situaciones problema, enfoques globalizadores y el trabajo por proyectos facilita, por naturaleza, el desarrollo de las competencias. Sin embargo, la elección de la metodología depende del contexto de aplicación que está totalmente ligado a dos variables: el centro y el grupo-clase. A partir de ahí, entran en juego otras variables (Zabala, 1995; Zabala y Arnau, 2007), como por ejemplo el tiempo, el espacio, la organización social del aula, los recursos y medios empleados, el tipo de actividades... En el cuadro 1 hemos incluido algunas de estas variables al lado de cada actividad con el fin de ilustrarlo de forma holística.

Finalmente, en función de las características particulares del alumnado que tengamos, debemos incluir un apartado sobre criterios para la atención de necesidades educativas especiales. El alumnado es diverso y plural, con diferentes ritmos de aprendizaje, de dominio de la lengua, etc. Dicha diversidad necesita ser atendida, en la medida de lo posible, con enfoques diferentes, recursos variados y el soporte institucional necesario. Algunas de las modalidades de adaptación que debemos contemplar en la programación son: adaptación de la organización del alumnado, adaptación de los materiales, adaptación del tiempo para realizar las actividades, adaptación de los objetivos del área, etc.

La programación de unidades didácticas por competencias cobra verdadero sentido cuando el alumnado se percata de que el tiempo que invertirá en las tareas le será provechoso para desenvolverse en la sociedad y resolver problemas.

#### HEMOS HABLADO DE:

- Programación por competencias.
- Programación de aula.

#### Notas

1. Para una información más extensa véase el capítulo 4 de Ambròs, Ramos y Rovira (2009).
2. Empleamos el adjetivo *básicas* siguiendo la LOE. Sin embargo, contamos con propuestas diferentes



en relación con el malentendido generado por el calificativo. En este sentido, Escamilla (2008) propone *clave* y Pérez Gómez (2008, p. 81) *fundamentales* o *llave*. Adentrados ya en la polémica del adjetivo, no queríamos dejar de citar la problemática que también ha generado el empleo del sustantivo *competencias* debido a las múltiples y ambiguas acepciones que tiene. El mismo artículo citado de Pérez Gómez, junto con el de Torres (2008, p. 149), expone meticulosamente los entresijos de los significados confusos.

3. Para una información más extensa remitimos a AA.VV. (2006).

#### Referencias bibliográficas

AA.VV. (2006): *La secuencia formativa*. Barcelona. Graó.

AMBRÒS, A.; RAMOS, J.M.; ROVIRA, M. (2009): «Criteris per a la programació d'un curs de llengua», en: *Enfilem les competències. Les competències bàsiques a l'àrea de llengua*. Barcelona. ICE de la Universitat de Barcelona (en prensa).

AMBRÒS, A.; RAMOS, J.M. (2007): «Propuesta didáctica: Veamos poesía: leamos imágenes en secundaria». *Aula de Innovación Educativa*, núm. 165, pp. 81-96.

ESCAMILLA, A. (2008). *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona. Graó.

MEC (2006): «Real Decreto 1631/2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria». *BOE*, núm. 5.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. (2008): «¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción», en GIMENO SACRISTÁN, J. (comp.) (2008): *Educación por competencias, ¿Qué hay de nuevo?* Madrid. Morata.

TORRES, J. (2008): «Obviando el debate sobre la cultura en el sistema educativo: Cómo ser competentes sin conocimientos», en GIMENO SACRISTÁN, J. (comp.) (2008): *Educación por competencias: ¿Qué hay de nuevo?* Madrid. Morata.

ZABALA, A.; ARNAU, L. (2007): *Cómo aprender y enseñar competencias: 11 ideas clave*. Barcelona. Graó.

ZABALA, A. (1995): *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona. Graó.

**Alba Ambrós**  
Universidad de Barcelona

[aambros@ub.edu](mailto:aambros@ub.edu)